

Manuel Theile | Klaus Wolf (Hrsg.)

# **Sozialpädagogische Blicke auf Heimerziehung**

Theoretische Positionierungen,  
empirische Einblicke und Perspektiven

**BELTZ** JUVENTA

Manuel Theile | Klaus Wolf (Hrsg.)  
Sozialpädagogische Blicke auf Heimerziehung



Manuel Theile | Klaus Wolf (Hrsg.)

# Sozialpädagogische Blicke auf Heimerziehung

Theoretische Positionierungen,  
empirische Einblicke und Perspektiven

**BELTZ** JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-7319-5 Print  
ISBN 978-3-7799-7320-1 E-Book (PDF)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel  
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

Sozialpädagogische Blicke auf Heimerziehung Eine Einführung <i>Manuel Theile und Klaus Wolf</i>	<u>9</u>
---	----------

## **Teil I: Theoretische Positionierungen**

Was ist Heimerziehung? <i>Klaus Wolf</i>	<u>34</u>
---	-----------

Heimerziehung Eine historisch ausgreifende Überlegung in systematischer Absicht <i>Michael Winkler</i>	<u>59</u>
--	-----------

Aspekte einer lebensweltorientierten Heimerziehung <i>Ein Gespräch zwischen Hans Thiersch und Klaus Wolf</i>	<u>81</u>
---	-----------

Aufwachsen im Abseits der Gesellschaft Klage, Anklage, Perspektiven <i>Hans Thiersch</i>	<u>99</u>
--	-----------

Recht auf Verstehen?! Sozialpädagogisches Verstehen in der „Heimerziehung“ zwischen Kinder-Rechten und Professionalität <i>Christian Schrapper</i>	<u>108</u>
---	------------

Rechtbasierte Kinder- und Jugendhilfe Fluchtpunkte im Anschluss an das Zukunftsforum „Heimerziehung“ <i>Wolfgang Schröer</i>	<u>132</u>
--	------------

## **Teil II: Empirische Einblicke und Perspektiven**

Heimerziehung zwischen Expansion und Ausdifferenzierung Eine Analyse auf der Grundlage der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik <i>Agathe Tabel und Sandra Fendrich</i>	<u>152</u>
--	------------

Differenzierung und Spezialisierung von Einrichtungen stationärer Hilfen zur Erziehung <i>Eric van Santen, Andreas Mairhofer und Liane Pluto</i>	<a href="#"><u>170</u></a>
Beteiligung und Beschwerde im Alltag stationärer Hilfen zur Erziehung leben Wissensbestände, Anforderungen und Entwicklungsaufgaben <i>Marion Moos</i>	<a href="#"><u>184</u></a>
Beziehungsgestaltung und Handlungsbefähigung Handlungsbefähigende Elemente in Beziehungssituationen in der Heimerziehung <i>Dominik Bodmer</i>	<a href="#"><u>196</u></a>
„Würd’s dir guttun, wenn ich dich mal in den Arm nehm’?“ Professionelle Nähe in der Heimerziehung <i>Dorothee Schäfer und Michael Behnisch</i>	<a href="#"><u>209</u></a>
Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Heimen Herausforderung für eine inklusive Kinder- und Jugendhilfe <i>Martin Reichstein und Albrecht Rohrmann</i>	<a href="#"><u>220</u></a>
Grenzverletzungen und Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung <i>Ulrike Urban-Stahl</i>	<a href="#"><u>232</u></a>
Wenn Kinder woanders leben (müssen) Wie erleben und bewältigen Väter und Mütter die Fremdunterbringung? <i>Michaela Berghaus</i>	<a href="#"><u>245</u></a>
Partizipation von Eltern in der stationären Erziehungshilfe <i>Nicole Knuth und Remi Stork</i>	<a href="#"><u>262</u></a>
Kinder psychisch erkrankter Eltern in der Heimerziehung Belastungen, protektive Faktoren und Interventionsmöglichkeiten <i>Albert Lenz</i>	<a href="#"><u>274</u></a>
Arbeitsfeld Heimerziehung Erfahrungen und Perspektiven von pädagogischen Fachkräften <i>Dirk Michael Nüsken</i>	<a href="#"><u>290</u></a>

Subjekt einer Hilfe?!	
Sozialpädagogische Interventionen als tiefgreifende und legitimationsbedürftige Eingriffe in Biographien von Menschen	
<i>Manuel Theile</i>	<a href="#">305</a>
„Dann hab ich auch zu ihr gesagt, ich will wieder heim. Und sie hat auch ziemlich viel gekämpft.“	
Relationale Herstellungsleistungen von Familie bei Rückkehrprozessen aus stationären Erziehungshilfen	
<i>Christina Lienhart</i>	<a href="#">335</a>
Leaving Care	
Entwicklungen durch das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz, Forschungsdiskurse und Perspektiven im Übergang aus der Heimerziehung	
<i>Manuel Theile</i>	<a href="#">349</a>
Bildungswege von Kindern und Jugendlichen mit Erfahrung in stationärer Erziehungshilfe	
<i>Stephan Sting</i>	<a href="#">366</a>
Achtung, 18!	
Volljährigkeit und ihre Folgen in der stationären Erziehungshilfe in Österreich	
<i>Christine Schatz</i>	<a href="#">379</a>
Empirische Untersuchungen im prospektiven Längsschnittdesign	
Eine gewinnbringende Erweiterung der Perspektive auf das Handlungsfeld der stationären Erziehungshilfe	
<i>Peter Hansbauer und Alexander Parchow</i>	<a href="#">390</a>
<b>Autor:innenverzeichnis</b>	<a href="#">403</a>



# Sozialpädagogische Blicke auf Heimerziehung

## Eine Einführung

Manuel Theile und Klaus Wolf

### Warum (noch) ein Buch zur Heimerziehung?

In den letzten Jahren haben Forschungen und Themen der Heimerziehung weiter deutlich zugenommen. Allein unter dem Stichwort ‚Heimerziehung‘ werden bei der Deutschen Nationalbibliothek (2023) mehr als 1900 Einträge aufgeführt – Tendenz steigend. Bereits im Jahr 2003 wies Michael Winkler in seinem Artikel ‚Übersene Aufgaben der Heimerziehungsforschung‘ darauf hin, dass Forschungen zur Heimerziehung „rasch [...] in einer schier unerschöpflichen Menge an schriftlich fixierten und bibliographisch aufgenommenen Material unterzugehen“ drohen (Winkler 2003, S. 149). Also jetzt mal ehrlich: Warum (noch) ein Buch zur Heimerziehung?

Allein der Titel des Sammelbandes mag bereits irritierend sein: Was ein ‚Sozialpädagogischer Blick‘ meint, darauf werden wir gleich noch eingehen. Aber Heimerziehung? Ist das noch ein passender und aktueller Begriff? Haben die die Diskussionen in den letzten Jahren denn nicht mitbekommen?...

Der Begriff ‚Heimerziehung‘ ist inzwischen umstritten und u. a. durch die Geschichte ‚der‘ Heimerziehung historisch belastet. Junge Menschen, Care Leaver:innen, Eltern und Fachkräfte beschreiben damit einhergehende Stigmatisierungs- und Ausgrenzungserfahrungen für junge Menschen und Eltern als Folgen sozialer Hilfen (vgl. Zukunftsforum Heimerziehung 2021). Daher muss – darauf wird z. B. im Rahmen des Zukunftsforum Heimerziehung<sup>1</sup> hingewiesen

---

1 Das ‚Zukunftsforum Heimerziehung‘ wurde von 2019 bis 2021 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert. Es wurden insbesondere von einer bundesweit besetzten Expert:innenrunde mit mehr als 30 Mitgliedern zentrale Entwicklungsbedarfe und Strukturmerkmale gelingender Heimerziehung in verschiedenen Formaten, wie z. B. (Beteiligungs-)Werkstätte mit jungen Menschen, Care Leaver:innen, Eltern und Fachkräften, Expert:innengesprächen und Unterarbeitsgruppen zu spezifischen Themen, erarbeitet und öffentlich diskutiert. Entsprechende Ergebnisse, Empfehlungen und Forderungen aus den (Beteiligungs-)Werkstätten, Expert:innengesprächen, Unterarbeitsgruppen wurden u. a. in Form von Expertisen und Berichten veröffentlicht (Zukunftsforum Heimerziehung 2021 a, b).

„Heimerziehung‘ ihre Selbst- und Fremdbezeichnung kritisch prüfen“ (Zukunftsforum Heimerziehung 2021b, S. 11). Nicht bei den Eltern aufzuwachsen, scheint in ‚unserer‘ Gesellschaft weiterhin kein gesellschaftlich anerkanntes ‚Modell‘ des Aufwachsens zu sein und ein Stigma darzustellen – etwa in Form einer Kategorisierung als ‚Heimkind‘. Öffentlich über die Heimerziehung aufzuklären und die wichtige gesellschaftliche Bedeutung darzulegen, scheint hier weiter sinnvoll und notwendig. Diskussionen über einen anderen, möglichst passenden Begriff haben noch nicht zu einer anderen, allumfassenden und die Vielfältigkeit der Formen der Heimerziehung berücksichtigende Bezeichnung geführt; daher wurde sich im Rahmen dieses Sammelbandes dafür entschieden, den Begriff im Sinne auch einer rechtlichen Klarheit – § 34 SGB VIII – weiter – wohlwissend: reflektiert und kritisch – zu nutzen. So schreiben auch einige der Autor:innen im Sammelband von Heimerziehung, andere von ‚Heimerziehung‘ in Anführungszeichen. Aber nicht nur der Begriff ‚Heimerziehung‘ geht mit Kategorisierungen einher, sondern es scheint so, dass mit Eintritt in die Kinder- und Jugendhilfe neue, ggf. weitere stigmatisierende und kategorisierende Begriffe aufkommen: Aus Eltern werden auf einmal ‚Herkunftseltern‘, aus Mutter und Vater werden ‚KM‘ (‚Kindsmutter‘) und ‚KV‘ (‚Kindsvater‘), aus Besuchen und Treffen werden ‚Besuchskontakte‘, aus Telefonaten ‚Telefonkontakte‘, aus Zimmer aufräumen wird der ‚Zimmerputz‘ oder die ‚Zimmerkontrolle‘, aus Schwierigkeiten in Einrichtungen bzw. Systemen werden ‚Systemsprenger‘ konstruiert, es wird von ‚Regelgruppen‘, ‚Spezialgruppen‘, ‚Traumagruppen‘, ‚Intensivgruppen‘ gesprochen, usw. Kurz um: Warum?

Auch institutionalisierte Unterbringungen – so wie in Deutschland – werden im internationalen Raum mitunter kritisch gesehen – hin zur Stärkung von familienanalogen Settings. In der Stockholm Declaration (Stockholm Conference on Children and Residential Care 2003) wird etwa u. a. formuliert ‚Heimunterbringung nur als letztes Mittel und als vorübergehende Lösung zu sehen und alternative Betreuungssysteme, die auf dem Grundsatz beruhen, Kindern ein familiäres Umfeld zu bieten, zu entwickeln, zu finanzieren, umzusetzen und zu überwachen‘ (vgl. Stockholm Conference on Children and Residential Care 2003, S. 1). Aus Erfahrungsberichten und der Aufarbeitung der Heimerziehungsgeschichte wissen wir sehr eindrücklich, wie ein ‚System Heimerziehung‘ Menschenleben beeinflusst, für viele Jahre prägt und ggf. zerstört (vgl. z. B. Schrapper i. d. Band; Thiersch i. d. Band). Für die heutige Heimerziehung muss die Geschichte Mahnung sein. „Heute in der Jugendhilfe und Heimerziehung tätige Menschen sind gefordert diesen selbstkritischen Bezug zur eigenen Geschichte und ihren „Erbchaften“ gegenüber Menschen glaubwürdig unter Beweis zu stellen, die Rechenschaft über das einzufordern, was ihnen als Kindern in eben dieser Heimerziehung und Jugendhilfe angetan wurde. [...] Der ernsthafte Versuch, solche Beschädigung durch die Arbeit in Jugendhilfe, Kinderschutz und angrenzenden Fachgebieten heute und morgen unbedingt vermeiden zu wollen,

ist das mindeste, was wir heute den Heimkindern von gestern schuldig sind“, so bringt es Christian Schrapper in einem Beitrag ‚Heimerziehung als Exempel für Macht und Missbrauch in Institutionen‘, in dem sich mit der Heimerziehung in den 1950/60er Jahren in Westdeutschland auseinandergesetzt wird, auf den Punkt (Schrapper 2014, S. 63 f.).

Auch wenn sich die heutigen Formen der Heimerziehung deutlich von der Anstaltserziehung unterscheiden und sich die stationären Hilfen immer weiterentwickeln, sind auch weiterhin Merkmale einer institutionellen Unterbringung in der Heimerziehung vorhanden, z. B. Schichtdienst, Mitarbeiter:innenfluktuationen, Leben in einer zunächst fremden Gruppe, usw. Dennoch: Können Formen der Heimerziehung nicht doch auch gute Orte sein, an denen Kinder, Jugendliche und junge Volljährige positive Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten finden? Und entstehen viele der Probleme, die dann im Heim bearbeitet werden, nicht auch im ‚familiären Umfeld‘? Kann Heimerziehung nicht auch eine wirklich gute ‚Hilfe zur Erziehung‘ sein? Ist das generell und a priori ein guter Lebens- und Entwicklungsort? Und ist der ‚alte‘ – und sehr langlebige – Grundsatz ‚ambulant vor stationär‘ ein sinnvolles Orientierungsmittel?...

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 Abs. 1 SGB VIII) – hierzu können auch Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe und damit eben auch Formen der stationären Unterbringung – in Pflegefamilien oder in Formen der Heimerziehung – einen Beitrag leisten. Heimerziehung ist – gesetzlich – klar verankert. Sie bietet i. V. m. § 27 SGB VIII eine ‚Hilfe zur Erziehung‘. In § 34 SGB VIII wird diese mit dem Titel ‚Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform‘ genauer beschrieben. Dabei handelt es sich um eine „Hilfe zur Erziehung in einer Einrichtung über Tag und Nacht (Heimerziehung) oder in einer sonstigen betreuten Wohnform. [Sie] soll Kinder und Jugendliche durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung fördern. Sie soll entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes oder des Jugendlichen sowie den Möglichkeiten der Verbesserung der Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie

1. eine Rückkehr in die Familie zu erreichen versuchen oder
2. die Erziehung in einer anderen Familie vorbereiten oder
3. eine auf längere Zeit angelegte Lebensform bieten und auf ein selbständiges Leben vorbereiten.

Jugendliche sollen in Fragen der Ausbildung und Beschäftigung sowie der allgemeinen Lebensführung beraten und unterstützt werden“.

Die Heimerziehung stellt also – neben der Vollzeitpflege (§ 33 SGB VIII) – eine Antwort auf die Frage dar, wie Kinder und Jugendliche in Deutschland aufwachsen können, die aus verschiedenen Gründen kurzfristig oder für längere Zeit nicht mehr bei ihren Eltern aufwachsen können, wollen oder müssen. Sie ist somit als eine Form der öffentlichen Erziehung – in staatlicher Verantwortung – eine sozialpädagogische Intervention, die sehr tief in Biographien von Menschen eingreift. Hiermit gehen oftmals zentrale – auch langfristige – Auswirkungen auf Biographien – dies zeigen zahlreiche Forschungen und Erfahrungsberichte – einher. Heimerziehung stellt somit eine der tiefgreifendsten sozialpädagogischen Interventionen – freiwillig und unfreiwillig – in Kindheit und Jugend dar.

Im Jahr 2021 wurden in der amtlichen Statistik 122.659 Leistungen der Heimerziehung gem. § 34 SGB VIII ausgewiesen (vgl. Tabel/Fendrich i. d. Band). Mehr als 80.000 Personen sind in der Heimerziehung tätig – Tendenz deutlich steigend (s. Tabel/Fendrich i. d. Band). Die Aufnahmegründe für eine Fremdunterbringung sind dabei vielfältig. Die Kategorien ‚Eingeschränkte Erziehungskompetenz der Eltern/Personensorgeberechtigten‘, ‚Entwicklungsauffälligkeiten/seelische Probleme des jungen Menschen‘ sowie ‚Gefährdung des Kindeswohls‘ werden in der Bundesstatistik als die drei häufigsten Gründe für eine Heimunterbringung angegeben (Statistisches Bundesamt 2022). Auch diese Kategorien (z. B. ‚eingeschränkte Erziehungskompetenz‘) können Stigmatisierungsprozesse und Zuschreibungen verursachen – oder würden Sie gerne als ‚eingeschränkt erziehungskompetent‘ eingruppiert werden? Weitere Forschungen zu Gründen der Heimerziehung erscheinen hier sinnvoll. Die Hilfen der Heimerziehung waren des Weiteren mit 5,6 Milliarden Euro auch mit Abstand der größte finanzielle Posten in den Hilfen zur Erziehung. Und gleichzeitig werden mehr als die Hälfte der Hilfen abweichend vom Hilfeplan beendet; dies wirft Fragen zu Hilfeplanung und Legitimation von Hilfen, die so tief in Menschenleben eingreifen, auf (s. Theile i. d. Band).

Es gibt dabei nicht ‚die‘ Heimerziehung (daher auch nicht: ‚Sozialpädagogische Blicke auf *die* Heimerziehung‘). Bereits Michael Winkler (1988) plädierte vor gut 35 Jahren dazu von ‚Heimerziehungen‘ zu sprechen. Es haben sich im Laufe der Zeit eine Vielzahl an unterschiedlichen Heimerziehungsformen entwickelt, z. B. sozialpädagogische Lebensgemeinschaften/Erziehungsstellen, Kleinstheime, Außenwohngruppen, Wohngruppen auf einem großen Heimgelände, Verselbstständigungsappartements, Sozialpädagogisch Betreutes Wohnen. Die verschiedenen Heimerziehungsformen unterscheiden sich z. B. in der Organisation, in der Struktur, im Setting, in den Arbeitszeiten, in der Betreuung, in den Arbeitstechniken der Mitarbeiter:innen, in der ‚Zielgruppe‘ oder eben auch in der pädagogischen Haltung. So ergeben sich auch Unterschiede in den Funktionen, Konzeptionen und Menschenbildern, z. B. Bauernhofgruppen, ‚Spezialgruppen‘ bis hin zu

geschlossenen Unterbringungen. Dabei haben sich die verschiedenen Formen der Fremdunterbringung nicht immer neu entwickelt, sondern beruhen oftmals auf Erfahrungen von Menschen, z. B. von jungen Menschen selbst, von ehemaligen Bewohner:innen, von Eltern, von Fach- und Leitungskräften, auf bestehenden Institutionen und/oder auf schon bestehenden Konzeptionen – umrahmt und begleitet von gesellschaftlichen, rechtlichen, politischen und fachlichen Entwicklungen; etwa in Fragen nach einer guten Betreuung von sehr jungen Kindern in Formen der Heimerziehung oder auch einer guten Unterbringung von Kindern und Jugendlichen, die auf der Flucht unbegleitet nach Deutschland kommen.

Forschungen haben hier einen besonderen Stellenwert und sind unerlässlich. Pluto, Schrapper und Schröder (2020, S. 5 f.) beschreiben dies so:

„In einem demokratischen und sozialen Rechtsstaat ist öffentliches Handeln generell durch transparente und nachvollziehbare Formen der Wissensentwicklung zu legitimieren, zu kontrollieren und weiterzuentwickeln. [...] Forschung analysiert (empirisch und diskursiv), bearbeitet (evaluativ und kooperativ) und beeinflusst (akzentuierend und intervenierend) die Heimerziehung und gestaltet die Spannungsfelder mit. Sie ist politisch aktiv, lässt sich beauftragen und regt neue Perspektiven und Themen an. Sie arbeitet Entwicklungen und Missstände auf und positioniert sich engagiert. Sie ist Teil des Feldes der Heimerziehung und hat zugleich ihre Distanz und Außenperspektive immer wieder herzustellen.“

Dabei – dies erscheint uns wichtig – dürfen Wissenschaft und Praxis nicht als zwei gegensätzliche, ggf. konkurrierende, hierarchisch strukturierte oder voneinander isolierte Pole angesehen werden. Gemeinsam tragen sie – wechselseitig – zur Weiterentwicklung – in dem Fall – der Heimerziehung bei. Forschungen im ‚Elfenbeinturm‘ zu betreiben, scheint uns daher nicht sehr reizvoll – sowohl für wissenschaftliche Entwicklung, Aus- und Weiterbildung als auch für Praxisentwicklung.

Allein die hohe Anzahl an Menschen, die mit Heimerziehung in Berührung kommen, – junge Menschen, Eltern, Geschwister, Fachkräfte, usw. – und damit auch die gesellschaftliche Verantwortung machen Forschungen unerlässlich (vgl. auch Pluto/Schraper/Schröder 2020).

Themen, die aktuell in Forschung und Praxis der Heimerziehung bearbeitet werden, sind z. B. eine intensivere Aufarbeitung der Geschichte der Heimerziehung, Alltagsgestaltung, Familienarbeit und Elternpartizipation, Geschwisterbeziehungen, inklusive Kinder- und Jugendhilfe, Schnittstellen zu anderen Hilfesystemen, junge Kinder in Fremdunterbringung, Kinderrechte, Schutzkonzepte, Leaving Care, Ombudsstellen und Beschwerdemöglichkeiten, Partizipation, Rückkehr, (Schul-)Bildung, Selbstvertretungen, Sexualität, Soziale Netzwerke und Soziale Teilhabe, Diskussionen um sogenannte ‚Systemsprenger‘ und

ungeplante Beendigungen/Abbrüche, unbegleitete minderjährige Geflüchtete, Fachkräfte(-mangel). Dies ist eine – natürlich – nicht vollständige Aufzählung; es wird aber bereits die Vielfalt der Heimerziehungsthemen, mit denen Kinder, Jugendliche, Eltern, Fach- und Leitungskräfte in der Praxis ‚konfrontiert‘ sind, deutlich. Hinzukommt mit Blick auf Forschungen eine Vielfalt an forschungsmethodischen Zugängen.

Auch durch die SGB VIII-Reform – das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) – hin zu einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe werden Forschungsthemen intensiviert und weitere eröffnet – wie einige Beiträge im Sammelband zeigen, z. B. zu Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen, Beteiligung und Beschwerde, Schutzkonzepten, Partizipation von Eltern, Leaving Care.

Übersichtliche Zusammenstellungen, Systematisierungen oder auch Metaanalysen von Forschungsarbeiten und -ergebnissen (z. B. Lambers 1996; Gabriel 2001; Wolf 2007; Nüsken/Böttcher 2018; Strahl 2020; Pluto/Schrapper/Schröer 2020) gestalten sich u. a. aufgrund der Vielfalt der Themen und Untersuchungsgegenstände sehr schwierig.

So resümiert Strahl, „dass eine allgemeine Systematisierung und Aufbereitung der Forschungsergebnisse dabei immer schwieriger wird. Dies hat einerseits mit der Vielfältigkeit der einbezogenen Studien hinsichtlich disziplinärer und/oder methodischer Zugänge zu tun, andererseits mit der Diversifizierung des untersuchten Gegenstandes Heimerziehung an sich“ (2020, S. 15). Auch Pluto, Schrapper und Schröer halten fest, dass die Forschungen zur Heimerziehung eher „verstreut“ sind: „Metaanalysen, in denen unterschiedliche Ergebnisse aufeinander bezogen werden, oder ein breiter diskutierter und ausformulierter forschungsmethodischer und -ethischer Grundkonsens liegen kaum vor“ (2020, S. 8).

In einer vergleichenden Bilanzierung zu Forschungen zur Heimerziehung in Großbritannien und Deutschland hielt Gabriel Anfang der 2000er Jahre drei Themenschwerpunkte fest, in denen sich die Forschungen zur Heimerziehung erstrecken:

- a) Studien zu Traditionen, strukturellen Veränderungen und Reformen der Heimerziehung,
- b) Evaluation der Wirkung von Heimerziehung im biographischen Kontext der Klientel,
- c) Forschung zu übergreifenden Funktionsmerkmalen und zur Leistungsfähigkeit von Heimerziehung als Organisation und professionelles Handlungsfeld“ (Gabriel 2003, S. 167, vgl. auch Gabriel 2001).

Gut 20 Jahre später differenzieren Pluto, Schrapper und Schröer im Rahmen eines ‚Versuchs einer Standortbestimmung‘ im Rahmen des Zukunftsforums

Heimerziehung drei zentrale Strukturebenen, welche Perspektiven auf Themen der Heimerziehung innerhalb der Forschung vorherrschen: „1) Junge Menschen als Subjekte und Objekte von ‚Heimerziehung‘, (2) Der sozialpädagogische Ort ‚Heim‘ und (3) ‚Heimerziehung‘ als staatliches Handeln“ (2020, S. 10 ff.).

Im Rahmen des Zukunftsforum Heimerziehung wurden 2021 folgende Zukunftsimpulse zur Weiterentwicklung der Heimerziehung herausgearbeitet:

- „1. Grundrechte junger Menschen und soziale Rechte junger Menschen und ihrer Eltern verwirklichen!
  2. ‚Heimerziehung‘ als Ort der Ermöglichung von diskriminierungsfreier Teilhabe junger Menschen am sozialen und institutionellen Leben des Aufwachsens gestalten!
  3. ‚Heimerziehung‘ als Ort der Ermöglichung von Bildungs- und Erziehungsprozessen konzipieren!
  4. ‚Inklusive Heimerziehung‘ mit jungen Menschen mit Behinderungen durchsetzen!
  5. Selbstvertretungen in der ‚Heimerziehung‘ stärken!
  6. Soziale Verantwortung der Organisations- und Angebotsstrukturen verdeutlichen!
  7. Fachkräfteentwicklung als fachpolitisches Handlungsfeld erkennen!
  8. Wissen und Datenlage zur ‚Heimerziehung‘ systematisch verbessern!
  9. Gesellschaftliche Anerkennung der ‚Heimerziehung‘ einfordern!“
- (Zukunftsforum Heimerziehung 2021b, S. 16).

Hierzu möchte dieser Sammelband einen Beitrag leisten: In 23 Beiträgen werden von 28 Autor:innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz theoretische Zugänge und Untersuchungen mit interessanten empirischen Befunden zu verschiedenen Facetten der aktuellen Diskussionen zur Heimerziehung vorgestellt.

## **Warum ein sozialpädagogischer Blick auf Heimerziehung?**

Die Heimerziehung kann aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Eine dieser Perspektiven ist der sozialpädagogische Blick. Dieser unterscheidet sich einerseits von anderen – z. B. von einem medizinisch-klinischen oder dem eines staatlichen Interventionssystems als Antwort auf Devianz –, ist aber andererseits auch kein monolithisches Gedankensystem mit eindeutigen, gemeinsamen und unumstrittenen Merkmalen. Dies zeigt z. B. der Sammelband von Birgmeier, Mührel und Winkler (2020, ein zweiter Band wird gerade geschrieben) sehr deutlich. Auch weitere Vorschläge, was das Besondere eines sozialpädagogischen Blickes ausmacht oder ausmachen soll (z. B. Reimer 2019; Winkler 2021; Wolf 2023) wurden zur Diskussion gestellt. Diese Vorschläge sind heterogen und es ist nicht einfach, das allen Gemeinsame dieser Definitionen herauszufiltern.

Aus universitärer Sicht – aber auch hier nicht einheitlich – wird die Sozialpädagogik oft als wissenschaftliche Disziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft verstanden, im Unterschied zur Sozialen Arbeit als Profession, in der Wissensbestände aus unterschiedlichen Disziplinen – unter anderem und unverzichtbar der Sozialpädagogik – Erkenntnisse und Handlungsoptionen hervorbringen (sollen). Insofern ist der Versuch hier zu skizzieren, was ein sozialpädagogischer Blick im Allgemeinen und im Besonderen bezogen auf Heimerziehung ist oder sein soll, unser Vorschlag und nicht eine abgeschlossene Lehrposition. Wir sind uns auch nicht sicher, ob alle Autor:innen in diesem Band allen Elementen zustimmen oder andere als unverzichtbar hinzufügen würden. Aber wir haben sie und ihre Publikationen und Vorträge als wichtige Beiträge zur Entwicklung eines sozialpädagogischen Blicks auf Heimerziehung wahrgenommen, sie deswegen für einen Beitrag angefragt und uns gefreut, dass sie zugesagt haben. Andere, die aus unserer Sicht auch für eine Sozialpädagogik der Heimerziehung wichtig sind, haben aus unterschiedlichen persönlichen Gründen abgesagt, allerdings keine und keiner mit der Begründung, dass sie sich in diesem Kontext der Sozialpädagogik nicht verortet sehen wollen. Auch die Grenzen eines einzelnen Buches waren bald erreicht. Vollständig ist also nichts. Mit diesen ganzen Einschränkungen soll nun kurz der Vorschlag skizziert werden, was ein sozialpädagogischer Blick meint.

## **Was meint sozialpädagogische Blicke?**

Die Menschen werden als Subjekte und Akteur:innen wahrgenommen. Es geht um lernende und sich entwickelnde Menschen in Verhältnissen. Die Verhältnisse werden als Strukturen des Lebensfeldes und Spezifika des Lernfeldes betrachtet, in dem die Menschen ihre Erfahrungen machen, Bewältigungsversuche unternehmen, Selbstbilder und Vorstellungen von der Welt entwickeln, verändern und verfestigen. Benachteiligungen, dauerhafter Mangel, eingeschränkte Zugänge zu wichtigen Lebens- und Erfahrungsfeldern sind Merkmale von Verhältnissen, die nicht nur allgemeine Fragen nach Gerechtigkeit aufwerfen, sondern sozialisationsrelevant sind. Zu diesen Strukturen gehören damit auch andere Menschen, ihre Beziehungen untereinander, und die materiellen, kulturellen und sozialen Verhältnisse, die Entwicklungschancen eröffnen oder verschließen. Im Falle der Heimerziehung werden die Verhältnisse auch durch die Formen einer Organisation – der Heimerziehung als gesellschaftliches Funktionssystem, des Heimes als Ort mit spezifischen z. B. rechtlich kodierten Merkmalen – bestimmt. Der pädagogische Blick betrachtet Orte – hier also Heime – insbesondere unter der Frage, welche Lebens- und damit Entwicklungsbedingungen er hat oder in seiner spezifischen Konstruktion schafft. Ein besonderer Fokus liegt auf den vorenthaltenen Entwicklungschancen in und durch Heimerziehung, nicht, um sie grundsätzlich zu diskreditieren, sondern durch die Kritik weiterzuentwickeln.

Die Gestaltung der Verhältnisse nach sozialpädagogischen Qualitätsmerkmalen erscheint im sozialpädagogischen Blick als zentrale Aufgabe.

Die Kinder und Jugendlichen im Heim als Subjekte wahrzunehmen, ist – betrachtet man die Geschichte der Heimerziehung und auch einige derzeit empfohlenen therapeutischen Programme des Treatments von Störungen – eine sehr spezifische, eben sozialpädagogische Perspektive. Stigmatisierungen und pejorative Zuschreibungen einer besonderen Erziehungsbedürftigkeit in einem Missverständnis von Erziehung, das sie eher als Dressur denkt, verhindern bei Kindern im Heim noch einmal stärker als bei allen Kindern die Akzeptanz ihrer Individualität und ihrer uneingeschränkten Menschlichkeit (als Menschen und nicht als erst noch werdende Menschen). Nicht die Normalisierung der Kinder im Sinne einer punktuellen Devianzbeseitigung ist das sozialpädagogische Programm, sondern eine Normalisierung und entwicklungsfördernde Anreicherung von Lebensbedingungen im Heim. Das führt auch zu einer Wahrnehmungsverschiebung vom auffälligen Menschen auf merkwürdige Lernfelder, in denen sie Bewältigungsstrategien entwickelt haben, die in anderen Kontexten vielleicht merkwürdig erscheinen.

Entwicklung und Lernen sind Eigenleistungen der Subjekte – hier also insbesondere der Kinder und Jugendlichen, die zeitweise im Heim leben. Entwicklung ist nicht das Ergebnis der Einwirkung von anderen – hier der Erziehenden. Diese haben zwar Absichten der Einwirkung, oft auch in der Erfüllung eines Erziehungsauftrags, den sie durch Dritte – durch die Fachkräfte des Jugendamtes, ggf. durch die Eltern oder Akteur:innen anderer Organisationen usw. – erhalten haben, aber die Intentionen treffen auf ein anderes Subjekt – zwischen der Intention und der zielgerichteten Veränderung steht die aktive, durch ihre Wahrnehmung und ihre Relevanzsysteme gefilterte, eigenartige Aneignung. Unmittelbare, zielgerichtete Einwirkung erscheint nur in Verhältnissen von Sanktionierung und Scheinanpassung eben scheinbar möglich. Die Bezeichnung ‚Technologiedefizit der Erziehung‘ für die Unmöglichkeit solcher chirurgischen Eingriffe in das Denken, Fühlen und Handeln von anderen Menschen ist pointiert, aber in Hinsicht auf die Subjektfrage eigentlich abwegig, da Menschen keine mechanischen Maschinen sind.

Pädagogische Zugänge haben einen besonderen Fokus auf Entwicklungsaufgaben. Auch in einem sozialpädagogischen Blick werden Lebensbedingungen unter der Frage nach den vorenthaltenen oder eröffneten Entwicklungschancen betrachtet. Dabei sind aber nicht nur die klassischen Entwicklungsaufgaben – insbesondere wie sie in den altersbezogenen und doch wohl überholten Tabellen z. B. von Havighurst systematisiert wurden – relevant, sondern auch andere Probleme, Aufgaben, Schwierigkeiten, mit denen es Kinder und Jugendliche im Heim zu tun haben – aufgrund ihrer früheren Erfahrungen und aktuell im Heim.

Der eine Mensch beeinflusst den anderen und wird zugleich selbst beeinflusst. Dieser Einfluss ist in pädagogischen Beziehungen asymmetrisch – was Folgen für

die Machtbalancen hat –, aber er ist keine Einbahnstraße. Auch die Erziehenden lernen und entwickeln sich – im und neben dem Beruf, den sie ausüben. Daher gehören zur Heimerziehung Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder, aber auch der Erwachsenen – der Mitarbeiter:innen, der Eltern, der jugendamtlichen Auftraggeber:innen und weiterer.

Der dyadische pädagogische Bezug zwischen Erziehendem und Kind ist keine überholte Kategorie – wie z. B. bindungstheoretische Erklärungen von Entwicklungsprozessen betonen – aber er ist nicht der einzige entwicklungsrelevante Kontext. Die Einbettungszusammenhänge – kleine Figurationen in größeren – spielen eine wichtige Rolle. Im Nachdenken über Heimerziehung sind insbesondere die Gruppe der anderen Kinder, Jugendlichen und das Team der Mitarbeiter:innen, die Beziehung zu den Eltern und anderen Mitgliedern des Familiensystems, die weiteren Netzwerkbeziehungen und schließlich das Leben in einer spezifischen Region und Gesellschaft zu einer spezifischen Zeit relevant. Die Prozesse und Interaktionen auf der Mikroebene sind in die auf Mesoebenen – der Organisation Heim, der Familie und weiterer Netzwerke – und schließlich in Makroprozessen eingebettet. Einbettung betont, dass sie nicht isoliert voneinander ablaufen, sondern in hochkomplexen Interdependenzgeflechten.

Auch durch die Themen und Aufgaben der Sozialen Arbeit gespeist, hat die Sozialpädagogik eine besondere Aufmerksamkeit für eine anthropologische Dimension entwickelt: Die Verletzbarkeit des Menschen. Sie beschäftigt sich daher oft mit Themen des Ausschlusses von Menschen aus sozialen Beziehungen, eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten, der Benachteiligung und Anerkennungsverweigerung, der Folgen von Gewalt und Vernachlässigung und von Stigmatisierung. In einer pädagogischen Interpretation der Lebens- als Entwicklungsbedingungen hat sie besondere Chancen, die langfristigen Folgen solcher Benachteiligungen auch für intrapersonale Prozesse zu erkennen. Die Ausformungen von z. B. selbstwertbezogenen Überzeugungen, Selbstwirksamkeitserfahrungen, Optimismus und Ermutigungserfahrungen finden immer in Verhältnissen statt, die auch im Lichte der Zugänge zu entwicklungsrelevanten Ressourcen verstanden werden können und nicht einfach statisch als unterschiedliche Fähigkeiten über die Menschen verfügen oder nicht. Daraus können Impulse für eine sozialpädagogische Bewertung und Gestaltung der Lebensfelder – hier in der Heimerziehung – entstehen.

## **Was meint sozialpädagogische Heimerziehungsforschung?**

Vor dem Hintergrund dieser Skizze eines spezifisch sozialpädagogischen Blicks sollen nun einige Merkmale einer spezifisch sozialpädagogischen Forschung beschrieben werden. Darin wird auch eine größere Nähe zur Kindheits- und

Jugendforschung als zu einigen anderen erziehungswissenschaftlichen Zugängen – etwa zur Schul- und Bildungsforschung – deutlich.

### *Erlebensperspektive und Deutungsmuster*

Da alle pädagogischen Prozesse durch die Wahrnehmung des lernenden Menschen, seine Interpretation und die Integration in die Strukturen seines Wissens, Fühlens und Handelns gefiltert werden und durch aktive Aneignung geschehen, können umfassende Effekte pädagogischer Interaktionen nur auf der Ebene seines Erlebens hinreichend genau erfasst werden. Die Intentionen des Erziehenden erklären die Lern- und Entwicklungsprozesse jedenfalls nicht ausreichend. Allein deswegen ist das Interesse für das Erleben in der pädagogischen Forschung unverzichtbar. Da außerdem die Themen und Motivationen für alle Aneignungsprozesse immer durch die Relevanzsysteme des Subjektes gesteuert werden, ist sein Erleben auch für das Verstehen von Prozessen jenseits der unmittelbaren pädagogischen Interaktion unverzichtbar. Der Eigensinn des Subjekts ist das Ergebnis vorangegangener Bildungs- und Entwicklungsprozesse und zugleich die Membrane, die die anschlussfähigen Wissens Elemente, Deutungen und emotionalen Muster aus der ganzen Datenflut herausfiltert. Schließlich beeinflussen auch die emotionalen Tönungen des Erlebens den Lernerfolg nachhaltig – wie neuerdings auch die Hirnforschung entdeckt hat. Diese Zusammenhänge begründen ein elementares Interesse einer sozialpädagogischen Forschung an den Fragen, wie Menschen sich selbst, ihre aktuelle Lebenssituation und ihre Zukunftsvorstellungen wahrnehmen und erleben und wie sie ihre Vergangenheit – insbesondere wie sie zu dem geworden sind, was sie heute sind – interpretieren. Dies kann über ihre Äußerungen in Sprache, Mimik und weiteren Ausdrucksformen erforscht werden und in der Anwendung von Methoden, die besonders geeignet sind Erleben zu erfassen, wie die Beobachtung, narrative Interviews und Verfahren, die sich auf weitere Ausdrucksformen z. B. durch Zeichnungen oder Fotografien beziehen.

Das Erleben und die Interpretation der Erfahrungen ist verbunden mit der Entwicklung von Deutungsmustern und subjektiven Theorien: Die Menschen basteln sich Erklärungen und die, die besonders ungewöhnliche Erfahrungen gemacht haben, stehen dabei vor besonderen Herausforderungen. Diese individuellen Deutungsmuster, die ihrerseits kollektive Interpretationen verwenden und modifizieren, die in einer Gesellschaft und Zeit gerade plausibel erscheinen, strukturieren dann auch das zukünftige Erleben. Die Textsorten aus denen das Erleben und die Deutungsmuster analysiert werden können sind unterschiedlich – hier narrative Passagen, dort bilanzierende, Kausalattributionen enthaltende Erklärungen –, aber das Erleben und die Deutungsmuster sind in der Entstehung eng miteinander verwoben.

Eine besondere Form von Deutungsmustern sind die Sinnkonstruktionen. So wurden die Sinnkonstruktionen von Erzieher:innen im Heim als Machtquelle interpretiert (vgl. Wolf 1999).

### *Multiperspektivität*

Eine auf soziale Phänomene gerichtete Forschung muss außerdem die Perspektivität der Wahrnehmung beachten. Ein konstruktivistischer Zugang eröffnet die Möglichkeit zur Rekonstruktion. Der ist bereits bei dem Verstehen und der Analyse der Erlebensperspektive angelegt. Im Zusammenwirken mehrerer Akteur:innen kann und muss man damit rechnen, dass soziale Phänomene aus der Perspektive unterschiedlicher Menschen völlig anders wahrgenommen werden. Die Grundannahme der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit (Berger/Luckmann 1967) steht in einer fundamentalen Differenz zu einem klinisch-naturwissenschaftlichen Blick auf Menschen und soziale Prozesse. Er ist kein Spezifikum eines sozialpädagogischen Forschungsblicks – sie teilt ihn mit vielen soziologischen Theorien.

Ein konstruktivistischer Zugang führt auch zu einer spezifischen Behandlung von Daten aus Akten, medizinischen Diagnosen und der Beschreibungen von Professionellen. Diese Daten werden auch als soziale Konstruktionen behandelt und nicht in einer Gegenüberstellung von subjektiv Erlebtem – z. B. der Kinder im Heim – und objektiv Festgestelltem – z. B. in den klinisch anerkannten Messverfahren gewonnenen Daten. Das kann zu einer Dekonstruktion von Gewissheiten der Profession und der Professionellen führen, z. B. über die Frage, wem eine bestimmte Sichtweise und Konstruktion nützt. Machtfragen werden damit notwendigerweise zu einer Querschnittsdimension sozialpädagogischer Forschung und Reflexion.

Methodisch erscheint dann so fraglich wie es ist, ob die Perspektive des einen durch die Befragung des anderen über dessen Erleben erfasst werden kann. In einer paternalistisch ausgerichteten Praxis erklären die Erwachsenen oft was die Kinder wollen und brauchen und wie sie Sachverhalte – z. B. ihre Beziehung zu ihren Eltern – erleben. Die Kinder selbst kommen nicht zu Wort, die Daten werden dort gewonnen, wo sie leichter – z. B. durch systematische Befragung von erwachsenen Bezugspersonen – erhoben werden können. Dass es sich um Daten aus zweiter Hand, also geringerer Qualität handelt, bleibt dann manchmal unberücksichtigt.

Gerade in einem Lebensfeld mit sehr divergierenden Interessen sind ein Verstehen und die Untersuchung von Phänomenen gar nicht möglich, wenn nicht systematisch berücksichtigt wird, dass die unterschiedlichen Akteur:innen eine jeweils deutlich eigene und in Relation zu den weiteren Akteur:innen andere Wahrnehmungsperspektive haben.

### *Prozesse in Interdependenzgeflechten*

Entwicklungschancen und -hindernisse entstehen in sozialisationsrelevanten Interdependenzgeflechten. Auch die z. B. bei jungen Kindern besonders relevanten dyadischen Beziehungen und Bindungen sind eingebettet in weitere Beziehungsgeflechte. Diese Kontexte zu beachten und hinsichtlich ihrer generellen und für den Einzelfall spezifischen Relevanz zu erforschen und zu bewerten ist ein weiteres zentrales Merkmal sozialpädagogischer Forschung. Sie vermeidet dann eine Dekontextualisierung einzelner Beziehungen und Interaktionen.

Die Forschung kann diese Komplexität nicht negieren, sondern muss die Einbettungs- und Wechselwirkungszusammenhänge auf den verschiedenen Ebenen mitreflektieren: Von den dyadischen Beziehungen über das familiäre Beziehungsgeflecht, die mit den Erwachsenen und anderen Kindern im Heim. Sozialisatorische Prozesse in Interdependenzgeflechten zu betrachten, bezieht sich also darauf, die unmittelbaren Beziehungen der Menschen zu- und miteinander im engen und weiteren Bereichen zu erfassen. Abstrakter betrachtet, ist es darüber hinaus ein Plädoyer für theoretische Modelle, die sich darum bemühen, das Zusammenspiel von verschiedenen Einflussfaktoren zu verstehen und einzelne Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge in Geflechten von Ursache-Wirkungs-, Rückkopplungs- und Systemzusammenhängen zu verorten und damit auch lange Interdependenzketten zu erkennen und Mehrebenenmodelle zu entwickeln.

### *Einbettung in gesellschaftliche Prozesse*

Ein Essential sozialpädagogischer Forschung ist die systematische Berücksichtigung von Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Makrostrukturen und Prozessen einerseits und Interaktionsverläufen und intrapsychischen Prozessen andererseits. Ohne die Berücksichtigung von Benachteiligung und Armut, Stigmatisierung, Ausschluss und Teilhabe, die gesellschaftliche Seite von Machtbalancen, Ringen um Anerkennung und rechtlich kodierte Steuerungsprozesse lassen sich viele Phänomene im Aufwachsen und des Lebens in Heimen bzw. in der stationären Kinder- und Jugendhilfe im Gesamten nicht verstehen. Wenn der Zusammenhang von Psychogenese und Soziogenese – wie Norbert Elias (1939) ihn zu seinem zentralen Thema gemacht hat – ausgeblendet wird und Schwierigkeiten, Grenzen und Belastungen ausschließlich psychologisiert gedeutet werden, entsteht eine folgenreiche, d. h. erkenntnisverhindernde Engführung.

### *Die langen Linien: Die biografische Perspektive*

Schließlich ist die Prozess- und Entwicklungsdimension für sozialpädagogische Forschung zentral. Menschen lernen, entwickeln und verändern sich ständig. Ihr aktuelles Denken, Fühlen und Handeln ist nur vor dem Hintergrund ihrer

bisherigen Erfahrungen und der Integration der Erfahrungen in die Denk-, Gefühls- und Verhaltensmuster zugänglich. Der Sinn des Verhaltens ist insbesondere dann zugänglich, wenn er in seinen Entstehungsbedingungen betrachtet wird. Dies gilt besonders für Menschen, die zeitweise unter ungewöhnlichen Bedingungen aufgewachsen sind und in Lebens- und Lernfeldern Erfahrungen gemacht haben, die nicht gut auf ihre Entwicklung ausgerichtet waren und die besondere Prägarbarkeit und Verletzbarkeit nicht mit hinreichender Sorge und wohlwollenden Anregungen beantwortet hat – wie es viele Kinder, die zeitweise im Heim leben, erfahren haben. Die sozialpädagogische Forschung muss diese Entwicklungsprozesse nachvollziehen und rekonstruieren. Unter anderem dadurch kann sie einer vorschnellen Pathologisierung vorbeugen, die wiederum durch Dekontextualisierung und das Ausblenden zwischen Lernfeld und Bewältigungsversuch, auf personale Defizite engführt. Deswegen sind die auf lange biografische Prozesse ausgerichteten Forschungen, die sich bis weit in das Erwachsenenleben hinein erstrecken, so wichtig. Sie zeigen auch positive und negative Langzeiteffekte der Erziehung und des Lebens im Heim.

Die Kinder haben auch vor ihrem Leben im Heim besondere – ggf. auch ihre Entwicklung gefährdende – Lebenserfahrungen gemacht und damit oft auch besondere Entwicklungsaufgaben zu bewältigen oder ihre Entwicklungsaufgaben haben ein besonderes Profil. Somit wird bei ihnen die Entwicklungstatsache in einem Lebensfeld mit besonderen Herausforderungen und manchmal auch Risiken untersucht. Deswegen verstehen wir die Heimerziehungsforschung auch als eine Forschung über das Aufwachsen unter ungünstigen Bedingungen. Das bedeutet nicht, dass alles ungünstig sei, aber hier können besondere Aufgaben, Profile der Lebensfelder und Risiken auftreten und erforscht werden. Sie hat es immer mit einer Balance zwischen dem Spezifischen des Sozialisationsfeldes und dem Allgemeinen der Entwicklung, des Aufwachsens, den langen biografischen Linien und Bildungsprozessen zu tun.

Diese Beschreibung bezieht sich auf einen Teil der sozialpädagogischen Forschung, den wir für besonders wichtig halten. Selbstverständlich gehören auch quantitative Forschungen dazu, z. B. Untersuchungen zu Strukturmerkmalen der Verhältnisse und des Organisationssystems, in dem die Heimerziehung platziert ist. Rekonstruierende, kasuistische Studien und Untersuchungen zu Interdependenzen kennzeichnen aber vielleicht besonders deutlich das besondere Profil einer sozialpädagogischen Forschung. Deswegen lassen sich sehr viele der Beiträge in diesem Buch dort zuordnen.

## Wie ist der Sammelband aufgebaut?

In 23 Beiträgen werden von 28 Autor:innen theoretische Zugänge und Untersuchungen mit empirischen Befunden zu verschiedenen Facetten der aktuellen Diskussionen zur Heimerziehung vorgestellt. Einige der Autor:innen waren auf Fachtagungen und Veranstaltungsreihen der Universität Siegen zu aktuellen Themen der Heimerziehung mit Beiträgen vertreten, manche sind in der sogenannten Qualifizierungsphase und wiederum andere schauen auf viele Jahre Wissenschaft, Praxis, Politikberatung und Entwicklungen von ‚Sozialpädagogischen Blicken auf Heimerziehung‘ zurück. Auch wenn es hier um den ‚sozialpädagogischen Blick‘ geht, gibt es eine Vielfalt an Berufsqualifikationen der Autor:innen, z. B. Sozialarbeiter:innen, Sozialpädagog:innen, Soziolog:innen, Psycholog:innen – ganz im Sinne von Elias’ Gedanken zu ‚Menschenwissenschaften‘. Auch wird im Sammelband deutlich, wo überall Forschung betrieben wird, z. B. in verschiedenen Forschungseinrichtungen/-instituten, Arbeitsstellen, Hochschulen, Universitäten. Die Forschungsarbeiten kommen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Der Sammelband ist in zwei Teile gegliedert:

- (1) Theoretische Positionierungen
- (2) Empirische Einblicke und Perspektiven

Diese Aufteilung ist nicht ganz trennscharf – dies wäre auch ein merkwürdiges Verständnis einer Verbindung von Theorie und Empirie. Die Zuordnungen bilden Schwerpunkte der Beiträge. So zeigen sich auch bei den theoretischen Positionierungen Verknüpfungen mit empirischen Zugängen und bei den empirischen Einblicken werden auch theoretische Verortungen vorgenommen.

### *(1) Theoretische Positionierungen*

Klaus Wolf diskutiert die Frage ‚Was ist Heimerziehung?‘ aus verschiedenen Blickwinkeln und skizziert eine mehrdimensionale Begriffsexplikation, um dann im zweiten Teil des Beitrags das besondere Profil eines sozialpädagogischen Modells von Heimerziehung einem klinischen des Heimes als therapeutisches Krankenhaus gegenüberzustellen.

Michael Winkler stellt einen sozialpädagogischen Diskurs ausgehend vom Reichsjugendwohlfahrtsgesetz dar, in dem ein Entwurf für ein selbstbestimmtes Leben unter den Voraussetzungen unsicherer Erziehungsbedingungen im Mittelpunkt steht. Pointiert werden anschließend Leitposten für eine vorsichtige Theorie der Heimerziehung als Leben der Kinder an einem anderen Ort vorgeschlagen.

In einem Gespräch zwischen Hans Thiersch und Klaus Wolf werden Aspekte einer lebensweltorientierten Heimerziehung behandelt. Darin werden

Zwischenbilanzen für viele Facetten der Diskussionen um Heimerziehung der letzten Jahrzehnte und der weiterhin offenen Fragen und Aufgaben besprochen.

Hans Thiersch spricht im darauffolgenden Beitrag in einer überarbeiteten Fassung eines Vortrags ehemalige Heimkinder unmittelbar an und betont auch die Schuld der Heimerziehung und der Pädagogik an der im Heim erlebten Gewalt und sexualisierten Gewalt. Aus dem Nachdenken über Klagen und Anklagen werden dann auch Perspektiven und gesellschaftliche Anforderungen über die Heimerziehung hinaus entwickelt.

Christian Schrapper entwickelt und begründet Anforderungen und Arbeitsweisen des sozialpädagogischen Verstehens und Diagnostizierens im Handlungsfeld Heimerziehung als eine spezifische, professionelle Leistung aus einer explizit kinderrechtlichen Perspektive. Hier werden lange Linien von Debatten deutlich, die sich in Fragen der Kinderrechte bündeln.

Wolfgang Schröer nimmt diese Perspektive auf junge Menschen als Grundrechtsträger:innen auf und stellt wichtige Positionierungen vor, die im Zukunftsforum Heimerziehung diskutiert wurden. Hier werden die aktuellen Aufgaben und Themen deutlich, mit denen sich eine sozialpädagogische, also rechtebasierte Kinder- und Jugendhilfe auseinandersetzen muss.

In diesem 1. Teil des Sammelbandes befinden sich nur Beiträge von Autoren. Das war nicht intendiert und sollte in einer Fortsetzung dieses Buchprojektes unbedingt erweitert werden. Einige Wissenschaftlerinnen, die wir z. B. auch zur feministischen Perspektive angefragt hatten, haben in dem zeitlichen Rahmen dieses Buches abgesagt. Auch insofern gilt: Nichts ist fertig, abgeschlossen, vollständig.

## *(2) Empirische Einblicke und Perspektiven*

Zu Beginn des 2. Teils des Sammelbandes stellen Agathe Tabel und Sandra Fendrich in ihrem Beitrag ‚Heimerziehung zwischen Expansion und Ausdifferenzierung. Eine Analyse auf der Grundlage der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik‘ ihre Analysen zu Entwicklungen und aktuellen Zahlen der Heimerziehung dar. Einerseits wird ein Überblick über die quantitative Bedeutung der Heimerziehung im Leistungsspektrum der erzieherischen Hilfen gegeben, andererseits werden mithilfe von zielgruppenspezifischen Analysen und Auswertungen zu den Beendigungsgründen der Hilfen besondere Herausforderungen hinsichtlich der Qualitätsentwicklung von Hilfeplanverfahren in den Blick genommen und mit Perspektiven für die Heimerziehung abgerundet.

Mit ‚Differenzierung und Spezialisierung von Einrichtungen stationärer Hilfen zur Erziehung‘ beschäftigen sich Eric van Santen, Andreas Mairhofer und Liane Pluto vom Deutschen Jugendinstitut. Sie geben u. a. empirische Einblicke zur Spezialisierung innerhalb des Feldes der Heimerziehung.

Nach diesen Grundlagen zu Analysen und Zahlen des Statistischen Bundesamtes sowie zu Differenzierungen und Spezialisierungen werden in den folgenden Beiträgen spezifische Themen der Heimerziehung bearbeitet – u. a. aus verschiedenen Sichtweisen.

Marion Moos plädiert in ihrem Beitrag dafür ‚Beteiligung und Beschwerde im Alltag stationärer Hilfen zur Erziehung [zu] leben‘. Nach einer Beschreibung des fachlichen und rechtlichen Stellenwertes wird auf den aktuellen Umsetzungsstand von Beteiligung und Beschwerde in stationären Hilfen zur Erziehung eingegangen, um dann darauf Bezug nehmend Entwicklungsaufgaben zur Stärkung des Handlungsfeldes aufzuzeigen.

Mit Hilfe eines qualitativen Untersuchungsdesigns – bestehend aus problemzentrierten Interviews und teilnehmenden Beobachtungen – beschreibt Dominik Bodmer die ‚Beziehungsgestaltung und Handlungsbefähigung. Handlungsbefähigende Elemente in Beziehungssituationen in der Heimerziehung‘ im darauffolgenden Beitrag. Es werden handlungsbefähigende Elemente in Beziehungssituationen in der Heimerziehung skizziert und diskutiert; ein Fokus liegt in seiner Studie auf männliche Jugendliche.

Mit ihrem Beitrag ‚Würd’s dir guttun, wenn ich dich mal in den Arm nehm‘?‘. Professionelle Nähe in der Heimerziehung‘ beleuchten Dorothee Schäfer und Michael Behnisch weitere Facetten des Themas der Beziehungsgestaltung im Rahmen der Heimerziehung, der gleichzeitig Lebens- und Arbeitsort darstellt. Sie plädieren nicht für eine Gegensätzlichkeit der Begriffe Nähe und Distanz, sondern – unter Hinzuziehung von Daten aus dem Forschungsprojekt ‚Pädagogische Intimität – Studie zur Untersuchung von Mustern der Gestaltung pädagogischer Beziehungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern (PISUM)‘ und mit Blick auf die sozialpädagogische Praxis – für eine berufliche Auseinandersetzung mit Näheverhältnissen in der Heimerziehung.

Mit ‚Kinder[n] und Jugendliche[n] mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Heimen. Herausforderung für eine inklusive Kinder- und Jugendhilfe‘ beschäftigen sich im darauffolgenden Beitrag Martin Reichstein und Albrecht Rohrmann. Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen haben in Forschungen zur Heimerziehung bisher kaum eine Rolle gespielt; dieses Forschungsdesiderat wird im Beitrag unterstrichen. In dem Beitrag werden – besonders auch im Hinblick auf die SGB VIII-Reform hin zu einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe – fachliche Überlegungen zur Weiterentwicklung von Angeboten für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen zur Diskussion gestellt, die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen und ihren Familien betrachtet, Einblicke zur Datenlage von Kindern mit Behinderungen in Heimen gegeben, inklusive Heimerziehung als Thema im Fachdiskurs thematisiert sowie Überlegungen zu Perspektiven für Forschung, Theoriebildung und Praxisentwicklung angestellt.

Als weiteres zentrales Thema im Rahmen der SGB VIII-Reform gilt auch der verstärkte Schutz von Kindern und Jugendlichen. Die Aufarbeitungen der Heimerziehungsgeschichte und Erfahrungsberichte von Betroffenen haben hier – wie erwähnt – Grenzverletzungen und Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen im System Heimerziehung sehr deutlich gemacht. Auch heute kann es noch zu Grenzverletzungen und Gewalt in der Heimerziehung kommen. Ulrike Urban-Stahl thematisiert dies in ihrem Beitrag ‚Grenzverletzungen und Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung‘ und geht u. a. der Frage nach, wie Heimerziehung zu einem sicheren Ort wird bzw. werden kann.

Michaela Berghaus eröffnet mit ihrem Beitrag ‚Wenn Kinder woanders leben (müssen). Wie erleben und bewältigen Väter und Mütter die Fremdunterbringung?‘ das Themenfeld der Sichtweise von Eltern, die auch in den nächsten Beiträgen Thema sind. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Frage nach dem Erleben und Bewältigen der betroffenen Eltern von (räumlichen) Trennungsprozessen. Dazu werden ausgewählte Ergebnisse aus einem qualitativen Forschungsprojekt, in dem Väter und Mütter zu Wort kommen, dargestellt.

Auch Nicole Knuth und Remi Stork beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit ‚Partizipation von Eltern in der stationären Erziehungshilfe‘ und plädieren für eine stärkere Elternpartizipation in der Heimerziehung. Sie beschreiben die Situationen und Bedürfnisse von Eltern in der Heimerziehung, machen sich für Partizipation als Recht von Eltern – eben das Elternrecht als Grundrecht zu leben – stark und stellen Partizipation von Eltern als Qualitätsmerkmal und gelebte Demokratie in Heimerziehung dar.

‚Kinder psychisch erkrankter Eltern in der Heimerziehung. Belastungen, protektive Faktoren und Interventionsmöglichkeiten‘ stehen im Mittelpunkt des Beitrags von Albert Lenz. Ausgehend von Daten und einem Überblick zum Forschungsstand zum Themenfeld werden im Beitrag Schutzfaktoren und Resilienz thematisiert, um dann die Bedeutung der Erkenntnisse aus der Belastungs- und Resilienzforschung für die Heimerziehung herauszustellen.

Dirk Michael Nüsken widmet sich in seinem Beitrag einer weiteren Perspektive zu: ‚Arbeitsfeld Heimerziehung. Erfahrungen und Perspektiven von pädagogischen Fachkräften‘. Er geht u. a. der Frage nach, welche strukturellen, konzeptionellen und individuellen Faktoren bedeutsam sind, wenn nach den Bedingungen einer für Fachkräfte angemessenen Gestaltung des Arbeitsfeldes gefragt wird. Gerade auch mit Blick auf den Fachkräftemangel und den damit einhergehenden Folgen für Kinder, Jugendliche, Eltern, Teams, Einrichtungen usw. ist dies ein wichtiges Themenfeld.

Manuel Theile eröffnet mit seinem Beitrag ‚Subjekt einer Hilfe?! Sozialpädagogische Interventionen als tiefgreifende und legitimationsbedürftige Eingriffe in Biographien von Menschen‘ die Beiträge, die vorwiegend Übergänge aus und Beendigungen der Heimerziehung in den Blick nehmen. Nach Einblicken in Diskurse zu verschiedenen Begrifflichkeiten – Erziehungshilfekarrieren,

Scheitern, Abbrüche, ‚Systemsprenger‘ – steht die Erlebensperspektive und die Wahrnehmung einer jungen Frau im Mittelpunkt, die in ihrer Kindheit und Jugend zahlreiche sozialpädagogische Interventionen – einhergehend mit ungeplanten Beendigungen – erlebt hat. Sozialpädagogische Interventionen werden hier u. a. als sehr machtvolle Eingriffe in Biographien von Menschen dargestellt, die legitimationsbedürftig sind.

Mit Rückkehrprozessen aus der Heimerziehung beschäftigt sich Christina Lienhart in ihrem Beitrag ‚Dann hab ich auch zu ihr gesagt, ich will wieder heim. Und sie hat auch ziemlich viel gekämpft.‘. Relationale Herstellungsleistungen von Familie bei Rückkehrprozessen aus stationären Erziehungshilfen. Nach Einblicken in Zahlen und Forschungsarbeiten zum Thema ‚Rückkehr‘ wird die Forschungsskizze der Dissertation mit ersten Ausführungen zur theoretischen Sensibilisierung dargestellt sowie ausgewählte Ergebnisse aus dem herausgearbeiteten ‚Modell einer kinder- und jugendhilfebezogenen, relationalen Sorge-Verantwortungs-Prozessstruktur der Herstellungsleistungen von Familie‘ diskutiert.

Der Übergang aus der Heimerziehung steht im darauffolgenden Beitrag ‚Leaving Care. Entwicklungen durch das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz, Forschungsdiskurse und Perspektiven im Übergang aus der Heimerziehung‘ von Manuel Theile im Mittelpunkt. In den letzten etwa 10 Jahren wird die Lebenslage – die Phase des Leaving Care – von jungen Menschen, die die stationäre Kinder- und Jugendhilfe verlassen oder verlassen haben, in Praxis, Wissenschaft und Politik in Deutschland vermehrt in den Blick genommen – zentrale Änderungen sind auch in die SGB VIII-Reform eingeflossen. Er geht den Fragen nach: Was wissen wir? Was hat sich verändert? Welche Herausforderungen und Entwicklungspotentiale stehen in den nächsten Jahren im Kontext Leaving Care noch an?

Resultierend u. a. aus einer österreichischen Studie, in der Bildungswege von Care Leaver:innen in Österreich untersucht wurden, stellt Stephan Sting ‚Bildungswege von Kindern und Jugendlichen mit Erfahrung in stationärer Erziehungshilfe‘ dar. Nach einer Skizzierung von bildungsbezogenen Voraussetzungen in den Herkunftsfamilien von Kindern und Jugendlichen mit Erfahrung in stationärer Erziehungshilfe wird gezeigt, wie die strukturelle Rahmung von Bildungswegen in der stationären Erziehungshilfe die Bildungsorientierungen der Fachkräfte sowie der betreuten Kinder und Jugendlichen beeinflusst. Konsequenzen für die Bildungsförderung von jungen Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeeferfahrung werden abgeleitet.

Hieran schließt sich ein weiteres Projekt aus Österreich an: In ihrem Beitrag ‚Achtung, 18! Volljährigkeit und ihre Folgen in der stationären Erziehungshilfe in Österreich‘ – resultierend aus ihrer abgeschlossenen Dissertation an der Universität Siegen – beschreibt Christine Schatz, was eine Volljährigkeit für junge Frauen bedeuten kann, speziell wenn sie die Herausforderung des Erwachsenwerdens und der Verselbstständigung im Kontext einer stationären Maßnahme

der österreichischen Kinder- und Jugendhilfe bewältigen müssen. Dabei wird der Blick auf die aktuellen Bedingungen des Aufwachsens gerichtet, auf die Risiken, überhaupt Adressat:in der stationären Kinder- und Jugendhilfe zu werden, und auf Problematiken, die diesen Hilfen innewohnen.

Mit dem Beitrag ‚Empirische Untersuchungen im prospektiven Längsschnittdesign. Eine gewinnbringende Erweiterung der Perspektive auf das Handlungsfeld der stationären Erziehungshilfe‘ runden Peter Hansbauer und Alexander Parchow den Sammelband ab. Sie zeigen zum einen die Bedeutung einer zentralen sozialen Beziehung – längsschnittlich – im biografischen Verlauf nach der Heimerziehung auf und zum anderen werden anhand der Münsteraner Langzeitstudie (Laufzeit 2008–2019) Möglichkeiten und Zugewinne einer Längsschnittperspektive diskutiert.

## **Und nun? Wie könnte es weitergehen?**

Im Sammelband werden einige aktuelle Themen vorgestellt und thematische Linien aufgemacht oder fortgeführt. Wiederum existiert – wie beschrieben – eine Vielzahl an weiteren Themen der Heimerziehung, die im Sammelband nicht oder nur am Rande dargestellt werden, z. B. junge Kinder in der Heimerziehung, Sexualpädagogik oder die Frage nach einer guten Betreuung von jungen Menschen mit Fluchterfahrung.

Durch die Forschungsarbeiten wird die Heimerziehung als sozialpädagogischer Lebens- und Arbeitsort aus verschiedenen Perspektiven – eben multiperspektivisch – beleuchtet. Weiter interessant wären auch hier direkte Stimmen von Care Leaver:innen-Selbstvertretungen oder auch von Eltern. Qualitative Forschungen können hier – dies wird deutlich – gewinnbringend sein, um ‚nah an der Lebenswelt‘ die Sichtweise abzubilden. Die im Sammelband anklingenden verschiedenen methodischen Ansätze, z. B. Querschnitt-, Längsschnittstudien oder partizipative Forschungen – auch nach der Heimerziehung – sind hier vielversprechend.

Durch die SGB VIII-Reform werden weitere wichtige Meilensteine gelegt und die Kinder- und Jugendhilfe weiterentwickelt. Wichtig scheint dies auch umzusetzen und weiterzuentwickeln, etwa Leaving Care und die Begleitung von jungen Menschen bis 27 Jahre zu verwirklichen und weiter abzusichern, und so auch Kinder- und Jugendhilfe an gesellschaftliche Entwicklungen, wie einer verlängerten Jugendphase, anzupassen. Hier müssen auch Bedarfe von jungen Menschen mit Fluchterfahrung besondere Berücksichtigung erfahren, die z. B. aufgrund – verständlicher – Sprachbarrieren im Übergang in Schule und Beruf weitere Herausforderungen zu bewältigen haben. Durch die SGB VIII-Reform und den zentralen Umsetzungen hin zu einem ganzheitlichen Kinder- und Jugendstärkungsgesetz werden weitere Forschungsthemen auch zukünftig aktuell sein und

weitere eröffnet. Was heißt konkret ‚Selbstbestimmung‘? Wie kann eine inklusive Heimerziehung aussehen? Welche (weiteren) Kompetenzen brauchen Fachkräfte? Wie werden Selbstvertretungen innerhalb und außerhalb von Einrichtungen (weiter) umgesetzt? Wie werden – auch nicht personensorgeberechtigte – Eltern in Hilfen einbezogen? Wie erleben Geschwister die Fremdunterbringung? Wie können inklusive Hilfeplanungen und Übergänge aus der Heimerziehung aussehen? Wie erleben junge Menschen die ‚Coming-Back-Option‘? usw.

Auch weitere, aktuelle Entwicklungen in der Praxis, etwa der sich zuspitzende Fachkräftemangel und die steigenden Bedarfe an stationären Plätzen, die (bedenklich zu sehenden) Diskussionen um Aufweichungen des Fachkräftegebots, höhere Belastungen von Jugendamtsmitarbeiter:innen usw. werden vermutlich zukünftig weitere Themen sein.

Mögliche Prozesse der Stigmatisierung, Ausgrenzung und Anerkennungsverweigerung in und durch die Heimerziehung und ausgelöst durch eine Zeit des Lebens außerhalb der Familie am anderen Ort werden alleine durch eine Umetikettierung des Begriffes ‚Heimerziehung‘ nicht beseitigt. Die Einbettung solcher pejorativen Zuschreibungen in größere gesellschaftliche Prozesse werden auch in Zukunft ein wirksamer, die Entwicklungschancen der Kinder beeinträchtigender Einfluss sein. Wenn sich die Verachtung auf Gruppen von Menschen, damit auch auf Eltern und ihre Kindern fokussiert und verschärft – wie wir es derzeit bereits konstatieren müssen – dann wird das auch für die Entwicklungs- und Teilhabechancen – also auch für die Pädagogik – folgenreich. In der Lebenslage von ‚Heimkindern‘ und ihrer Eltern laufen dann Stigmatisierungen auch aus weiteren Quellen zusammen und kumulieren dort. Sie werden nicht nur als Kinder, die eine Zeit lang in einer Einrichtung gelebt haben, sondern auch als z. B. muslimische, geflüchtete, auffällige oder queere Kinder aus z. B. Familien, die in Armut leben oder aufgrund ihres Lebensstiles und ihrer kulturellen und sozialen Verortungen ausgegrenzt und verachtet. Sie werden zu Adressat:innen von Othering-Prozessen („du bist keiner von uns“). Die Aufmerksamkeit für Naming-Prozesse – wie bezeichnen die Menschen sich selbst und wie wollen sie angesprochen werden – und die Unterscheidung dieser Prozesse von Labeling-Prozessen – wie werden sie z. B. herabsetzend von anderen bezeichnet – erscheinen uns da besonders interessant auch als Differenzierungen in der Forschung. Kann ein Aufwachsen in der Heimerziehung nicht auch eine ‚normale‘ und gesellschaftlich anerkannte Form des Aufwachsens in Deutschland sein – eben zur Ermöglichung einer vollumfänglichen, gleichberechtigten Teilhabe am Leben in der Gesellschaft (vgl. § 1 SGB VIII)?

Da die Heimerziehung – wie immer sie dann bezeichnet wird – nicht abgekoppelt von Entwicklungen in der Gesamtgesellschaft ist, bleiben die Interdependenzen solcher Makrostrukturen und der Prozesse in und um die Einrichtungen relevant.

Sie werfen vielleicht auch die Fragen neu auf, auf welches Leben in welcher Welt die Kinder vorbereitet werden müssen und sollen und ob die Fachkräfte, die im Heim oder in der Kinder- und Jugendhilfe im Gesamten arbeiten, auch ein Mandat wahrnehmen sollten, verächtlichen Positionen in der Gesellschaft insgesamt zu widersprechen.

Schließlich bleibt auch die Frage nach einer sozialpädagogischen Theorie. So wichtig und positiv eine gut gemachte, relevante Themen untersuchende Empirie – wie sie sich in vielen Beiträgen dieses Bandes abbildet – ist, so stellt sich die Frage nach einer Theorie doch auch dringlich: Ist die Fachdebatte untertheorized? Indikatoren dafür sind, wenn ein ungeprüfter und ungefilterter Import von Theorie aus anderen Disziplinen erfolgt – insbesondere aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie und der klinischen Psychologie, die alle hermeneutischen, z. B. psychoanalytischen Traditionen abgestreift und ausgesondert hat. Dies kann als ein Hinweis auf eine Leerstelle – eben einer sozialpädagogischen Theorie – interpretiert werden. Gesellschaftstheoretische Theorien sind für die Erklärung der Verhältnisse, in denen Erziehung u. a. im Heim stattfindet, unverzichtbar. Aber sie sind doch alleine kein ausreichender Zugang zur Erklärung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen von Menschen als Subjekte. Und kann die erstaunlich erfolgreiche Karriere des Capability Approach in der Sozialpädagogik nicht auch als Indikator für das Fehlen oder zumindest die nicht erfolgte Integration anderer erziehungswissenschaftlicher Theorien zur Entwicklung von Menschen, insbesondere Kindern und Jugendlichen verstanden werden? Michael Winkler macht in diesem Band einige Anmerkungen („Leitpfosten“) zur Theoriebildung, andere Autor:innen auch, aber insgesamt zeigt sich doch eine Disziplin auf der Suche nach ihren theoretischen Verortungen. Das muss keine Theorie der Heimerziehung werden, aber vielleicht eine der Kinder- und Jugendhilfe? Oder eine des Aufwachsens und der Entwicklung unter ungünstigen Bedingungen? Mit einer intensiveren Verbindung zur Kindheits- und Jugendforschung? Wenn es nichts Praktischeres als eine gute Theorie gibt, dann bleibt die Arbeit an der Theorie – für eine Wissenschaft auch ein eigener Zweck – zusätzlich für die professionelle Praxis relevant.

Eine weitere Verzahnung, Austausch und Diskussionen von Wissenschaftler:innen – durch den Sammelband wird zumindest einiges ‚gesammelt‘ und Netzwerke werden ermöglicht – scheinen hier wichtig und zentral. Die Weiterentwicklung der Heimerziehung ist dann gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft, Praxis, Politik – gemeinsam mit jungen Menschen, Care Leaver:innen und Eltern.

Es gibt also noch viel zu tun. Wir sehen den Sammelband daher auch – dies sollte in der Einführung auch bereits deutlich geworden sein – nicht als abgeschlossene und fertige Einheit an, sondern eben vielmehr als einen Aufschlag, eine Eröffnung und Weiterführung von interessanten Themen, um über ‚Sozialpädagogische

Blicke auf Heimerziehung<sup>6</sup> nachzudenken, ins Gespräch zu kommen, weiterzudiskutieren und diese weiterzuentwickeln.

Das hier begonnene Projekt könnte also fortgesetzt werden. Spannend – dies werden die Diskussionen in den nächsten Jahren zeigen – ist dann, ob weiterhin im Titel von ‚Heimerziehung<sup>6</sup> die Rede ist oder ob eine andere, passendere Begrifflichkeit gefunden wurde.

Abschließend sei allen Mitautor:innen für die sehr angenehme und unkomplizierte Zusammenarbeit und für die Erarbeitung der – wie wir finden – vielfältigen und interessanten Beiträge gedankt! Ein weiterer Dank gilt Hannah Sophia Köhler, die bei den finalen Korrekturdurchgängen eine Unterstützung war.

Aber nun sei allen Leser:innen aus Wissenschaft und Praxis, Studierenden und allen anderen Menschen, die sich für das Leben in Formen der Heimerziehung, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, die Zusammenarbeit und die Sichtweise von Eltern, Heimerziehung als Arbeitsort u. v. m. – eben für ‚Sozialpädagogische Blicke auf Heimerziehung<sup>6</sup> – interessieren, eine anregende Lektüre gewünscht.

## Literatur

- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric/Winkler, Michael (Hrsg.) (2020): Sozialpädagogische SeitenSprünge: Einsichten von außen, Aussichten von innen: Befunde und Visionen zur Sozialpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Deutsche Nationalbibliothek: Stichwortsuche ‚Heimerziehung<sup>6</sup>. <https://www.dnb.de> (Abfrage: 07.07.2023).
- Elias, Norbert (1939): Über den Prozess der Zivilisation. Erster Band. Basel: Verlag Haus zum Falken.
- Gabriel, Thomas (2001): Forschung zur Heimerziehung. Eine vergleichende Bilanzierung in Großbritannien und Deutschland. Weinheim, München: Juventa.
- Gabriel, Thomas (2003): Was leistet Heimerziehung? Eine Bilanz deutschsprachiger Forschung. In: Gabriel, Thomas/Winkler, Michael (Hrsg.) (2003): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 167–195.
- Lambers, Helmut (1996): Bestandsaufnahme Heimerziehungsforschung. Hannover: AFET Schriftenreihe.
- Nüsken, Dirk/Böttcher, Wolfgang (2018): Was leisten die Erziehungshilfen? Eine einführende Übersicht zu Studien und Evaluationen der HzE. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Pluto, Liane/Schrapper, Christian/Schröder, Wolfgang (2020): Was bewegt die Forschung zur Heimerziehung? Stand und Perspektiven. Ein Positionspapier erstellt im Rahmen der Initiative „Zukunftsforschung Heimerziehung“. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Reimer, Daniela (Hrsg.) (2019): Sozialpädagogische Blicke. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schrapper, Christian (2014): Heimerziehung als Exempel für Macht und Missbrauch in Institutionen. Die Auseinandersetzung mit der Heimerziehung in den 1950/60er Jahren in Westdeutschland. In: Willems, Helmut/Ferring, Dieter (Hrsg.): Macht und Missbrauch in Institutionen. Interdisziplinäre Perspektiven auf institutionelle Kontexte und Strategien der Prävention. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–70.

- Statistisches Bundesamt (2022): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige 2021. Wiesbaden: Destatis.
- Stockholm Conference on Children and Residential Care (2003): <https://resourcecentre.savethechild-ren.net/pdf/2584.pdf> (Abfrage: 07.07.2023).
- Strahl, Benjamin (2020): Heimerziehungsforschung in Deutschland. Eine Expertise für das Zukunftsforum Heimerziehung. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Winkler, Michael (1988): Alternativen sind nötig und möglich! Plädoyer für eine neue Heimkampagne. In: Neue Praxis 18, H. 1, S. 1–12.
- Winkler, Michael (2003): Übersehene Aufgaben der Heimerziehungsforschung. In: Gabriel, Thomas/Winkler, Michael (Hrsg.) (2003): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Winkler, Michael (2021): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Neuausgabe mit einem neuen Nachwort. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wolf, Klaus (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Münster: Votum Verlag.
- Wolf, Klaus (2007): Metaanalyse von Fallstudien erzieherischer Hilfen hinsichtlich von Wirkungen und „wirkmächtigen“ Faktoren aus Nutzersicht. In: Wirkungsorientierte Jugendhilfe, Band 4, Münster, S. 5–40.
- Wolf, Klaus (2023): Einleitung: Warum Sozialpädagogische Pflegekinderforschung? In: Wolf, Klaus (Hrsg.): Sozialpädagogische Pflegekinderforschung II. Forschung und Praxisentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 7–17.
- Zukunftsforum Heimerziehung (2021a): Abschlussbericht. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Zukunftsforum Heimerziehung (2021b): Zukunftsimpulse für die „Heimerziehung“. Eine nachhaltige Infrastruktur mit jungen Menschen gestalten! Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.

# Teil I: Theoretische Positionierungen

# Was ist Heimerziehung?

Klaus Wolf

## 1. Einleitung

In diesem Beitrag geht es – wie im gesamten Buch – um Heimerziehung. Wir könnten daher voraussetzen, dass die Leser:innen schon irgendwie wissen und eine Vorstellung davon haben, was Heimerziehung ist. Diese Vorstellungen müssen nicht übereinstimmen, sondern sie können in unterschiedlichen theoretischen oder auf eine Praxis bezogenen Zusammenhängen verortet sein. Sie sind vielleicht auch durch Erfahrungen mit der Heimerziehung im Studium, in der Arbeit im oder in Kooperation mit dem Heim oder auch durch das Leben im Heim beeinflusst. Diese Erfahrungen wiederum können zu sehr unterschiedlichen emotionalen und kognitiven Bewertungen geführt haben.

Eine Definition, was Heimerziehung ist oder – in der normativen Ausrichtung – sein soll, steht somit in der Gefahr, einen jeweiligen Sektor von Vorstellungen in den Mittelpunkt zu stellen, den Scheinwerfer der Aufmerksamkeit auf einige Aspekte und Phänomene zu richten, die zu dieser Vorstellung gut passen, und andere auszublenden, zu vernachlässigen oder als Randphänomene zu betrachten.

Noch vielschichtiger erweist sich unser Gegenstand, wenn die Formenvielfalt in der Heimerziehung beachtet wird. Michael Winkler (1988, S. 2) hat schon vor langem dafür plädiert, von „Heimerziehungen“ zu sprechen, da sie „neben ihrer staatlichen Subsidierung kaum mehr etwas miteinander gemein haben“.

Betrachten wir die Merkmale der Organisation, das Lebens- und Lernfeld der Kinder oder die Rolle der Fachkräfte in der Betreuung, was haben dann geschlossene Heimgruppen, Lebensgemeinschaften/Erziehungsstellen oder Jugendwohngemeinschaften gemeinsam? Schon auf den ersten Blick erscheinen sie als sehr unterschiedliche Arrangements und die gemeinsamen Merkmale können nur mit spezifischem Wissen z. B. über rechtliche Konstruktionen oder Finanzierungsformen erschlossen werden.

Vor diesem Hintergrund möchte ich eine Begriffsexplikation versuchen, vielleicht zutreffender: Ausführungen, die das Phänomen Heimerziehung aus verschiedenen Blickwinkeln und Kontexten in einem mehrdimensionalen Zugang erfassen.

In der Synthese, im Sinne einer Zusammenschau verschiedener Aspekte und Zugänge, könnte dann ein mehrdimensionales Bild mit sehr unterschiedlichen Farben und Formen entstehen, das der Realität nahekommt. Vollständig wird es in keinem Fall, da die Zeichnung hier mit Werkzeugen erziehungswissenschaftlicher/sozialpädagogischer Erkenntnis, Theorie und Empirie erfolgt. In anderen wissenschaftlichen Disziplinen würden es noch einmal anders aussehen. Das will ich im zweiten Teil dieses Beitrags mit der kontrastiven Darstellung von zwei konkurrierenden Modellen der Heimerziehung zuspitzen.

## 2. Was ist Heimerziehung? – Eine Annäherung

Zunächst erfolgt aber die Antwort auf die Frage „Was ist Heimerziehung?“ mit mehreren Teilantworten.

### 1. Antwort

Heimerziehung ist ein System von Organisationen innerhalb einer staatlich organisierten, rechtlich stark codierten, finanziell ausgestatteten Struktur.

Die Heimerziehung ist umfassend in Gesetzen geregelt. Das gilt für verschiedene – ich vermute: für alle, aber das weiß ich nicht sicher – Staaten. Meine Darstellung bezieht sich auf die Bundesrepublik Deutschland. In Gesetzen sind immer mal wieder geändert und neu justiert implizit oder explizit Merkmale der Organisation von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe festgelegt, die als Heimerziehung und sonstige betreute Wohnform (vgl. § 34 SGB VIII) bezeichnet werden. Es handelt sich um Betriebe, für die ihre Träger – das sind häufig Träger der freien Jugendhilfe (vgl. Tabel 2020, S. 23) – eine Erlaubnis benötigen. Um diese Erlaubnis zu erhalten, muss dem Träger eine Zuverlässigkeit zugeschrieben werden und er muss eine Fülle von Voraussetzungen erfüllen und u. a. nachgewiesen haben, dass er das Wohl der Kinder und Jugendlichen gewährleisten kann (vgl. § 45 SGB VIII). Was Indikatoren für die Gewährleistung des Kindeswohls sind und welche dies zweifelhaft erscheinen lassen, ist immer wieder neu gefasst, erweitert und modifiziert worden – im Gesetzestext selbst, in Verordnungen der Bundesländer und in den Verwaltungsgerichtsurteilen, in denen strittige Fragen um diese Betriebsgenehmigungen verhandelt wurden.

*Ein Beispiel für Themen, die dabei – in diesem Fall: strittig – verhandelt werden, gibt ein Urteil des Oberverwaltungsgerichts Schleswig-Holstein vom 19.5.2022 (AZ 3 KN5/17). Gegenstand war die Normenkontrollklage verschiedener freier Träger der Heimerziehung gegen das Land Schleswig-Holstein. Dieses hatte Verordnungen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen erlassen, gegen*

*deren Regelungen sich die Klage richtete (u. a. wegen Verletzung der Berufsfreiheit und der fehlenden Übereinstimmung mit dem Kinder- und Jugendhilferecht des Bundes). Die Klage, die keinen Erfolg hatte, bezog sich u. a. auf Regelungen*

- *zur Platzzahl in Schichtdienstgruppen,*
- *zu Einzelzimmern für Jugendliche,*
- *zu Rechten der Kinder und Jugendliche (u. a.: Umgangsrechte und Bewegungsfreiheit),*
- *zur Betreuung von Kindern unter 3 Jahren in Schichtdienstgruppen,*
- *zum Fachkräftegebot,*
- *zum Mindestpersonalbedarf.*

Einrichtungen der Heimerziehung unterliegen einer spezifischen staatlichen Aufsicht durch eine Behörde, deren Kontroll- und Eingriffsrechte differenziert geregelt sind (vgl. z. B. § 46f. SGB VIII). Auch diese Regelungen sind – nicht zuletzt aufgrund von Problemen in den Einrichtungen, die auch die weitere Öffentlichkeit beschäftigt und erschreckt haben (vgl. Thiersch i. d. Band) – immer wieder verändert und ausdifferenziert worden. Dort wird auch geregelt, dass das Personal eine einschlägige Berufsausbildung haben muss (Fachkräftegebot) und dass regelmäßig überprüft werden muss, ob die jeweils anerkannten Ausbildungsabschlüsse vorliegen (vgl. § 45 SGB VIII). Die Träger der Heimerziehung schließen mit den Kostenträgern Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen ab. Sie können und sollen unterschiedliche weltanschauliche Orientierungen realisieren.

Auch die Verfahren, die den Zugang zur Heimerziehung eröffnen, sind in Gesetzen festgelegt. So kann die Heimerziehung auf Antrag der Personensorgeberechtigten als Hilfe zur Erziehung (HzE) (vgl. § 34 SGB VIII), als Inobhutnahme (vgl. § 42 SGB VIII) oder auch als freiheitsentziehende Maßnahme mit Genehmigung durch Familiengerichte (vgl. § 1631b BGB) erfolgen. Die jeweiligen Verfahren sind z. T. detailliert beschrieben.

Die Heimerziehung ist mit erheblichen Kosten verbunden. Im Jahr 2019 wurden für die Heimerziehung mehr als 5,3 Milliarden € (Fendrich/Pothmann/Tabel 2021, S. 39; 5,6 Milliarden € für 2020 siehe – auch zu weiteren Details: Tabel/Fendrich i. d. Band) ausgegeben. Für kommunale Jugendhilfehaushalte sind diese Kosten sehr relevant. Eltern müssen unter bestimmten Bedingungen einen Kostenbeitrag für die Heimerziehung ihres Kindes übernehmen. Die Kostenheranziehung für junge Menschen, die eigenes Einkommen erzielen und in der Heimerziehung oder bei Pflegeeltern leben, wurde zum 01.01.2023 abgeschafft, nachdem bereits im Juni 2021 mit Inkrafttreten des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG) die Kostenheranziehung von 75 % auf 25 % des monatlichen Einkommens reduziert wurde.

Im Jahr 2021 lebten in Deutschland rund 122.700 junge Menschen in einem Heim. Über 77.000 Mitarbeiter:innen entsprechend ca. 59.000 Vollzeitäquivalenten arbeiteten 2018 in der Heimerziehung. Sie ist damit ein personalintensiver Arbeitsbereich.

Die 1. Antwort zusammengefasst wird die Heimerziehung also durch Organisationen durchgeführt, deren Tätigkeit staatlich auf komplexe Weise reguliert ist. Sie kann als ein System von Organisationen betrachtet werden, die relativ kostenintensiv und mit hohem Personalaufwand eine relevante Zahl von Kindern und Jugendlichen betreuen und im Zusammenspiel von öffentlichen und freien Träger einen sozialstaatlich begründeten Rechtsanspruch der Personensorgeberechtigten – in der Regel der Eltern – auf Hilfe zur Erziehung für ihr Kind realisieren.

## 2. Antwort

Heimerziehung ist eine von mehreren Hilfen zur Erziehung, und zwar die in einer Einrichtung über Tag und Nacht.

Die Heimerziehung ist eine von mehreren Hilfen zur Erziehung. Personensorgeberechtigte haben einen Anspruch auf Hilfe zur Erziehung (HzE), „wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist“ (§ 27 SGB VIII). Damit steht die Heimerziehung in einem Ensemble unterschiedlicher HzE und in diesem Kontext kann nach dem spezifischen Profil der Heimerziehung in Relation zu den anderen Hilfen gefragt werden – oder wann, wofür und warum kann sie geeignet sein? Die Antwort muss noch einmal für die unterschiedlichen Formen (eine ältere, aber vielleicht nicht überholte Darstellung bei Freigang/Wolf 2001; van Santen/Mairhofer/Pluto und Tabel/Fendrich i. d. Band) ausdifferenziert werden.

In einer holzschnittartigen Typologie der HzE können drei Antworten auf die Not der Kinder und Jugendlichen („Wohl des Kindes ... nicht gewährleistet“) unterschieden werden. Die erste ist auf die Veränderungen der Bedingungen in der Herkunftsfamilie bezogen, die zweite sucht einen Platz für das Kind in einer anderen Familie (Fremd- und Verwandtenpflege), die dritte hat eine Organisation geschaffen, die die Versorgung, Betreuung, Erziehung, Bildung als professionelle Dienstleistung durchführt. In der Hilfeplanung wird – vielleicht eher im Idealfall – der Versuch gemacht, gemeinsam die für diese Familie und dieses Kind beste Antwort zu finden.

Heimerziehung schafft – darin Pflegefamilien ähnlich – einen neuen Lebensort über Tag und Nacht. Sie hat – im Unterschied zur Erziehungsberatung und zur Sozialpädagogischen Familienhilfe – nicht in der Unterstützung der Eltern und der positiven Beeinflussung der Lebens- und Sozialisationsbedingungen in der Familie ihr Zentrum, sondern sie findet einen weiteren Ort – in der

Nähe des bisherigen Lebensfeldes der Kinder und Jugendlichen (bei regionaler Unterbringung und insbesondere in der milieunahen Heimerziehung) oder an einem regional und sozial weit entfernten Ort. Der Anspruch, dass sie über die Betreuung der Kinder hinaus auch daran arbeiten soll, die Sozialisationsbedingungen in der Herkunftsfamilie zu verbessern, hat in der Fachdiskussion der letzten Jahre eine größere Rolle gespielt. Insbesondere bei der Vorbereitung der Rückkehr der Kinder in ihre Familien ist dies – ggf. in Kooperation mit anderen – unverzichtbar. Insofern ist auch die Aufgabenverteilung der verschiedenen HzE nicht statisch, sondern verändert sich, was zusätzliche Erwartungen an die Heimerziehung und ihre Fachkräfte hervorbringt.

Heimerziehung ist in der Lage, die Lebens- und Entwicklungsbedingungen für das einzelne Kind grundsätzlich zu verändern. Das kann neue Chancen eröffnen oder als gravierender Verlust und weitere Belastung empfunden werden. Worin neue Chancen liegen können, erscheint in verschiedenen Konzepten sehr unterschiedlich. Darauf komme ich im zweiten Teil des Textes genauer zu sprechen. Auch wie die zusätzlichen Belastungen gewichtet werden, aus wessen Perspektive – etwa der Eltern, des Kindes/Jugendlichen selbst, anderer Menschen, mit denen es das Kind zu tun hatte oder von Institutionen sozialer Kontrolle – kann sehr unterschiedlich beurteilt werden und soll in der 6. Antwort weiter diskutiert werden.

Durch die Schaffung eines neuen Lebensortes greift die Heimerziehung in die Biografien der Kinder und Jugendlichen und der Eltern besonders tief ein. Diese Eingriffe können langfristig folgenreich sein und z. B. die Beziehung zwischen Eltern und Kind nachhaltig verändern und eine Neuausrichtung der Beziehungen insbesondere der Jugendlichen mit neuen Zukunftsperspektiven bewirken. Auch wegen der Eingriffstiefe (aus anderer Perspektive auch: wegen der relativ hohen Kosten), der Irreversibilität und der Risiken der Entwicklung einer Erziehungshilfekarriere wird Heimerziehung innerhalb der HzE auch manchmal als ultima ratio – letzter Versuch, wenn alle anderen HzE zu wenig wirksam waren (etwa mit der problematischen Regel „immer ambulant vor stationär“) – oder als durch andere HzE zu vermeidendes Szenario diskutiert.

Die 2. Antwort zusammengefasst ist Heimerziehung eine spezifische Hilfe zur Erziehung eben mit einem Profil als weiterer Lebensort („Tag und Nacht“) mit nachhaltigen Folgen.

### 3. Antwort

Heimerziehung ist ein Handlungsfeld beruflicher/professioneller Sozialer Arbeit.

Heimerziehung ist außerdem ein Handlungs- und Arbeitsfeld innerhalb der Sozialen Arbeit (vgl. Nüsken i. d. Band). Hier arbeiteten 2018/19 insgesamt 77.118 Personen (Mühlmann/Olszenka/Fendrich 2020, S. 3; weitere Angaben bei Tabel/

Fendrich i. d. Band). Die Zahl ist seit 2006/2007 um 95 % angestiegen (a. a. O.). Damit ist es – auch aufgrund des Fachkräftegebots – ein expandierendes Feld insbesondere für – im weiteren Sinne: pädagogische – Fachkräfte. Hier arbeiten außerdem Mitarbeiter:innen im technischen und hauswirtschaftlichen Bereich. Welche Berufs- oder Studienabschlüsse für die pädagogische Arbeit in diesem Feld qualifizieren und damit das Fachkräftegebot erfüllen, wird in den Bundesländern und zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich beantwortet. Dass Erzieher:innen, Sozialpädagog:innen und Sozialarbeiter:innen dazu gehören, ist aber unumstritten.

*Als die Zahl der durch Kriege und Flucht unbegleiteten Kinder und Jugendlichen ab 2015 deutlich anstieg und zu einem sich schnell zuspitzenden Fachkräftemangel führte, wurden auch mit Duldung der Landesjugendämter Menschen eingestellt, die über keine einschlägige pädagogische Berufsausbildung verfügten, aber z. B. aufgrund ihrer Sprachkenntnisse und ihrer religiösen, kulturellen und sozialen Nähe zu den geflüchteten Jugendlichen andere Fähigkeiten mitbrachten, die nun genutzt und vielleicht auch ausgenutzt wurden.*

Die Antworten auf die Frage, welche Abschlüsse für die Arbeit in der Heimerziehung qualifizieren, werden auch von der Intensität des Fachkräftemangels beeinflusst. Hier zeichnen sich derzeit (2023) mit der Schließung von Heimgruppen aufgrund eines Mangels an Mitarbeiter:innen Zuspitzungen ab und eine Erosion des Fachkräftegebots ist zu befürchten (z. B. Dittmann/Theile 2017; Theile 2018). Die länger zurückliegenden Erfahrungen mit kaum ausgebildeten Mitarbeiter:innen und die aktuellen in anderen Ländern – z. B. in Großbritannien – zeigen die Risiken einer Dequalifizierung der Mitarbeiter:innen in der unmittelbaren Betreuung: Die Heimerziehung bleibt kostenintensiv, aber verliert zugleich teilweise ihre Leistungsfähigkeit, Kinder und Jugendliche zu betreuen, die bereits erhebliche biografische Belastungen erlebt haben. Zum Beispiel der Wiederanstieg von Gewaltproblemen in der Heimerziehung ist dann zu befürchten und eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern wird noch unwahrscheinlicher.

Die Antworten auf die Frage, welche Fähigkeiten der Fachkräfte im Arbeitsfeld Heimerziehung besonders wichtig sind, hängt außerdem stark mit den unterschiedlichen Konzeptionen der Einrichtungen zusammen. Haben die Fachkräfte in der unmittelbaren, alltäglichen Betreuung ausschließlich die Aufgabe, die Kinder zu versorgen und das alltägliche Leben im Heim zu organisieren? Oder kommt es auf ihre Interaktionen mit den Kindern und Jugendlichen entscheidend an, um wesentliche Impulse für deren Entwicklung zu geben? Arbeitsteilungen mit z. B. therapeutischen, psychologischen oder medizinischen Spezialdiensten können dazu führen, dass die Gruppenbetreuer:innen nur für die Grundversorgung wichtig erscheinen und die eigentliche Arbeit der zielgerichteten Personenveränderung

durch andere an anderer Stelle im Heim erfolgen. Auch das werde ich im zweiten Teil des Textes kritisch aufgreifen.

Die durch das KJSG noch einmal betonte Erwartung, dass Fachkräfte mit den Eltern konstruktiv zusammenarbeiten (vgl. Knuth/Stork i. d. Band), die Eltern-Kind-Beziehungen weiterentwickeln und Übergänge vorbereiten und gut begleiten, hat an Bedeutung gewonnen und das Aufgabenspektrum erweitert. Ebenso spielt die Unterstützung und Begleitung der Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen eine größere Rolle und wird verstärkt zum Thema (Kliche 2021).

Neben der Arbeitsteilung innerhalb des Heimes wird das Profil der Erwartungen an die Fachkräfte auch durch die Struktur der Arbeitsteilungen innerhalb des Heimerziehungssystems beeinflusst. Spezialisierte Typen von Heimen versprechen eine spezifische Kompetenz, Kinder mit besonderen Merkmalen betreuen zu können, z. B. Kinder mit speziellen Behinderungen, männliche Jugendliche mit sexuell übergriffigem Verhalten, drogenkonsumierende Jugendliche oder viele andere, auf Störungen bezogene Spezialisierungen. Dort zu arbeiten, erfordert dann weitere spezielle Fähigkeiten – jedenfalls wecken die Einrichtungen solche Erwartungen.

Das Profil des Arbeitsplatzes in der unmittelbaren Betreuung im Heim kann auch verglichen werden mit dem in anderen Feldern der Sozialen Arbeit. Was macht den Arbeitsplatz besonders interessant? Und was macht ihn besonders schwierig?

Ein Merkmal ist eine umfassende, unmittelbare pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Eine intensive Kommunikation und – relativ zu anderen Arbeitsfeldern – dichte Beziehungen zu verschiedenen Kindern über längere Zeiträume und ohne Steuerung durch detailliert festgelegte Programme tragen dazu bei, dass die eigene Person als besonders wichtig wahrgenommen werden kann.

*Diese Bedeutung der Individualität der einzelnen Erzieher:innen-Persönlichkeit wird z. B. darin deutlich, dass für die Kinder die Frage, wer als nächste(r) in den Dienst kommt, bedeutsam ist. Würden sich alle ähnlich verhalten – was dem Ideal der Standardisierung in Organisationen entspräche –, wäre dies irrelevant. So ist es aber für das Wohlbefinden der Kinder wichtig und die Antwort wird i. d. R. deutlich kommentiert.*

Arbeitszeiten erstrecken sich über Tag und Nacht, einschließlich von Nachtbereitschaftsdiensten. Auch an Wochenenden und an Feiertagen wird gearbeitet. Oft entstehen größere Blöcke von Arbeitsphasen ohne explizite Pausen, was in den Arbeitszeitordnungen eigentlich nicht vorgesehen ist.

Eine Heimeinrichtung – insbesondere auch in einer dezentralisierten Struktur – zu leiten, ist wegen der Verantwortung für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen und der Fürsorgepflicht für Mitarbeiter:innen eine anspruchsvolle Aufgabe in einem vielfach rechtlich geregelten Feld. Dies umfasst auch betriebswirtschaftliche Aufgaben. Heime stellen – wenn sie mit weiteren Abteilungen für andere Hilfen zur Erziehung verbunden sind, noch einmal verstärkt – oft mittelständische Unternehmen dar, die in einem Feld mit rechtlich komplexen Fragen in Konkurrenz zu anderen agieren.

Die 3. Antwort betont, dass Heimerziehung sich zu einem anspruchsvollen, komplexen Arbeitsfeld innerhalb der Sozialen Arbeit entwickelt hat, das von den Mitarbeiter:innen die professionelle Bewältigung schwieriger Aufgaben verlangt.

#### 4. Antwort

Heimerziehung hat sich über mehrere Jahrhunderte entwickelt und immer wieder verändert und dabei interessante Modelle und abschreckende Praxen entwickelt.

Diese Entwicklungslinien sollen und können hier nicht beschrieben und analysiert werden (für die Soziale Arbeit: Hering/Münchmeier 2014). Der Blick in die lange, viele Jahrhunderte umfassende Geschichte der Heimerziehung zeigt aber, wie komplex gesellschaftliche Makroprozesse – etwa von wirtschaftlicher Entwicklung, der Ungleichheit in Gesellschaften und auch von Krieg und Frieden – und dominante gesellschaftliche Deutungsmuster – etwa religiös geprägte Überzeugungen, Aufklärung und politische Ideologien – auch die Ressourcen, Organisationsformen, Bezugsdisziplinen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung und Konzepte beeinflussen. Die Heimerziehung ist kein autonomes System, sondern steht in vielfachen Wechselwirkungen mit Prozessen in der Gesellschaft. Dabei werden – nicht nur in der Rückschau – Probleme und Risiken des Lebens im Heim deutlich, aber auch interessante Modelle, die über die Heimerziehung hinaus Anregungen für das pädagogische Denken grundsätzlich hervorgebracht haben. Als Beispiele für solche Modelle sei an Johann Heinrich Pestalozzis Arbeit im Waisenhaus in Stans, an Johann Hinrich Wichern im Rauhen Haus, die von Siegfried Bernfeld im Kinderheim Baumgarten, Karl Wilker im Lindenhof und Anton Semjonowitsch Makarenko in der Gorki-Kolonie erinnert. Hier sind nicht einfach vorbildliche – gerade bei der Auseinandersetzung mit Makarenko, aber auch bei Pestalozzi gibt es gravierende Einwände – sondern diskussionswürdige pädagogische Ideen für die Praxis einer besonderen Heimerziehung genutzt worden. Andererseits (und in mancher Hinsicht: zugleich) ziehen sich Entwicklungslinien von Gewalt und – in unserer Sprache – gravierender Verletzungen der Kinderrechte durch die Geschichte der Heimerziehung. Heimerziehung ohne solche langen Entwicklungslinien zu denken und zu bestimmen, was sie ist, erscheint mir nicht sinnvoll. Denn auch das aktuelle Nachdenken findet

notwendigerweise vor dem Hintergrund von Vorstellungen und Bildern statt, was Heimerziehung war oder schon immer war oder früher war und heute ganz anders ist. Und weil sie kein autonomes System ist, losgelöst von den Vorstellung der Gesellschaft aus der die Kinder kommen, in der die Mitarbeiter:innen leben und in der die politischen Entscheidungen über die ihr zur Verfügung gestellten Ressourcen fallen, wirken diese Vorstellungen und Bilder nicht nur im Inneren der Prozesse im Heim, sondern auch in den vielfältigen Interaktionen um sie herum und in sie hinein.

Die 4. Antwort verweist auf lange Entwicklungslinien der Heimerziehung und auf Wechselwirkungen mit Deutungsmustern in den jeweiligen gesellschaftlichen Prozessen. Ohne diese Interdependenzen kann ihre Praxis nicht verstanden werden und mit ihrer Berücksichtigung wird eine kaum überschaubare Komplexität deutlich.

#### 5. Antwort

Die Heimerziehung in Deutschland hat eine große Formenvielfalt entwickelt.

Eine der wichtigsten Reaktionen auf die grundsätzliche Kritik an der Heimerziehung in der Bundesrepublik seit den 1970-er Jahren war die Dezentralisierung, also die Zersiedelung der bis dahin überwiegend großen Zentralheime (Wolf 1995). Durch die Dezentralisierung entstand die Chance, sehr unterschiedliche Formen zu entwickeln, die rechtlich alle als stationäre Betreuung von Kindern und Jugendlichen konzipiert waren, aber sich doch vom Phänotypus, den Sozialisationsbedingungen für die Kinder und den Rollen und Arbeitsbedingungen der Mitarbeiter:innen erheblich unterscheiden. Seither sind allgemein gültige Aussagen über die gesamte Heimerziehung – wie das Zitat von Michael Winkler eingangs schon andeutete – kaum noch möglich. So ist die Betreuung in Erziehungsstellen von der in Pflegefamilien nicht auf den ersten Blick zu unterscheiden, die in Jugendwohngemeinschaften mit längeren betreuungsfreien Zeiten unterscheidet sich sehr grundlegend von der in geschlossenen Heimgruppen. Eine milieunahe Heimerziehung folgt völlig anderen Philosophien wie die einer überregionalen Unterbringung von Jugendlichen aus Städten in weit entfernten, ländlichen Einrichtungen. Auch in der Bedeutung gruppenpädagogischer Konzepte (Freigang/Bräutigam/Müller 2018) können sie sich deutlich unterscheiden.

Die Unterschiede bestehen nicht nur in den Organisationsmerkmalen, sondern diese führen zu sehr unterschiedlichen Lebens- und Lernfeldern. Denn sie enthalten andere, manchmal antagonistische Modelle vom Kind im Heim und den Ursachen seiner Unterbringung dort, von den Rollen und Aufgaben der Erziehenden und sehr verschiedene Konzepte einschließlich der ihnen zugrunde liegenden

Wirkungsmodelle und Legitimationsmuster. Das werde ich im zweiten Teil am Beispiel von zwei sehr unterschiedlichen Konzepten ausführen.

Diese gravierenden Unterschiede müssen auch für die Forschung und für eine wissenschaftlich orientierte Diskussion von Heimerziehungsfragen Folgen haben. Pauschale Aussagen, die allgemeine Gültigkeit für die Heimerziehung beanspruchen, müssen nachweisen, dass und warum sie Gültigkeit für alle Formen haben. Auch Aussagen zur allgemeinen Funktion von Heimerziehung müssen plausibel begründen, ob und wie sie auf die unterschiedlichen Formen zutreffen. Und in der anderen Richtung gilt: Empirische Untersuchungen, die bezogen auf eine der Formen Daten ausgewertet haben, müssen begründen, wie und weshalb sie auch für andere Formen, die andere Lebens- und Lernfelder hervorbringen, gelten sollen.

*In der Begutachtung von Forschungsanträgen zur Heimerziehung habe ich häufig Schwächen gerade in diesen Fragen der Generalisierbarkeit für die gesamte Heimerziehung einer ansonsten empirisch für ein Feld sorgfältig geplanten Untersuchung gefunden. Diese führten dann immer zu Überarbeitungsvorschlägen.*

Für andere Länder überblicke ich die Differenzierungen der Heimerziehungsformen nicht hinreichend, um diese Aussagen auf sie zu übertragen. Für den deutschsprachigen Raum einschließlich Österreich und der deutschsprachigen Schweiz (weiterhin anregend: Niederberger/Bühler-Niederberger 1988) lassen sie sich so treffen. Zu berücksichtigen sind Systemunterschiede bei der Übertragung von Forschungsergebnissen aus Ländern mit anderen Wohlfahrtsstaatsregimen, Rechtsordnungen und Heimerziehungstraditionen aber immer. Hier sollten wir fragen, auf welche Heimerziehungsformen sie sich dort beziehen und welche Strukturunterschiede und -gemeinsamkeiten anzunehmen sind.

In der 5. Antwort wird Heimerziehung als Oberbegriff für verschiedenartige Organisationsformen und sehr unterschiedliche Lebens- und Lernfelder deutlich.

#### 6. Antwort

Heimerziehung muss in ihrer Ambivalenz von Risiken und Chancen beschrieben, analysiert und bewertet werden.

Vor dem Hintergrund der anderen Antworten soll nun ein grundlegender Zugang zu Fragen der Heimerziehung skizziert werden, der die Ambivalenz ihrer Risiken und Chancen in den Blick nimmt. Die beiden Seiten, jede wiederum mit verschiedenen Facetten, Schattierungen und Relativierungen, sollen nun kurz skizziert werden.

### *Die Heimerziehung als Ort mit Risiken, Belastungen und Gefahren*

Heime waren oft und lange Orte der Bestrafung von Kindern und Jugendlichen und auch der Eltern. Auch heute kann die Unterbringung in einem Heim vom Kind oder die Herausnahme zur Heimunterbringung von den Eltern als schwerwiegender Nachteil und als Schadenszufügung erlebt werden. In diesem Sinne kann Heimerziehung als ein System der Bestrafung, Disziplinierung oder der Organisation weiterer Benachteiligung betrachtet werden. Kindern und Jugendlichen werden Merkmalen zugeschrieben, die sie in negativer und herabsetzender Weise kennzeichnen, sie werden von anderen in pejorativer Weise unterschieden und schließlich in ihren Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten beschränkt. Das können nachhaltig wirksame, das heißt bis weit in das Erwachsenenalter Spuren hinterlassende Stigmatisierungsprozesse sein. In geschlossenen Einrichtungen oder Abteilungen ist das offensichtlich. Es ist aber nicht auf die geschlossene Unterbringung reduziert, sondern Stigmatisierungsrisiken sind generell – wie bereits in der Einleitung des Sammelbandes beschrieben – mit dem Status als Heimkind verbunden.

Auch wenn die Heimerziehung als Hilfe zur Erziehung rechtlich konstruiert ist, erleben Eltern manchmal, dass erheblicher Druck auf sie ausgeübt wird, diese „Hilfe“, die sie dann selbst nicht als Hilfe erleben, anzunehmen und einen entsprechenden Antrag zu stellen.

Nicht nur in der Vergangenheit gab es viele Hinweise darauf, dass Kinder in Heimen erheblicher Gewalt ausgesetzt sein können. Systematische Vernachlässigung oder seelische, körperliche und sexualisierte Gewalt ausgehend von Erwachsenen und von anderen Kindern beeinträchtigt dann ihr Leben und ihre Entwicklung im Heim (z. B. Urban-Stahl i. d. Band; Wensierski 2006).

Auch die Bildungschancen und -karrieren von Kindern im Heim erwiesen sich immer wieder als eingeschränkt und verlängerten oder verschärften die schulische oder berufliche Benachteiligung und beeinträchtigten damit auch nachhaltig ihre Zukunftschancen.

Das sind einige Aspekte, die auf zusätzliche Belastungen und Benachteiligungen durch Heimerziehung verweisen.

### *Die Heimerziehung als Ort mit entwicklungsrelevanten Ressourcen, Förderung und Unterstützung*

Heime können auch zu pädagogischen Orten werden, in denen die Kinder und Jugendlichen neue, positive, ihr Selbstwertgefühl stärkende Erfahrungen machen, in Kontakt zu Erwachsenen kommen, die ihre individuellen Fähigkeiten erkennen und fördern und neue, ihre Rechte respektierende Umgangsformen erleben. Dadurch können die bisherigen belastenden, teilweise traumatisierenden

Erfahrungen nicht ungeschehen gemacht werden, aber durch menschenfreundlichere ergänzt und angereichert werden.

Wie jede Erziehung muss sie sich nicht nur bei der Bewältigung der aktuellen Aufgaben als nützlich und lehrreich erweisen, sondern auch in der Zukunft und im weiteren Leben der Kinder, die eine Zeit lang in einem Heimerziehungsarrangement gelebt haben. Sie kann grundsätzlich und unter günstigen Bedingungen neue Entwicklungen für ein selbstbestimmtes Leben, neue berufliche und private Chancen und verbesserte Teilhabechancen eröffnen und anregen. Dann finden die Jugendlichen auch neue Antworten für ihr weiteres Leben und ihre Gestaltungs- und Zukunftschancen verbessern sich. Dies ist – wie empirische Untersuchungen, in denen (ehemalige) Heimkinder ihre Erfahrungen berichten und bewerten, zeigen – kein unrealistisches Wunschdenken, sondern eine Option der Heimerziehung.

Die Eltern können durch die Heimerziehung ihrer Kinder ihre Verantwortung mit den Fachkräften teilen, partiell entlastet werden von Anforderungen, die sie (zeitweise) nicht erfüllen können. Auf diese Weise wird die Heimerziehung – manchmal zu ihrer Überraschung – eine echte Hilfe. Vielleicht können Eltern auch eine belastete Beziehung zu ihrem Kind weiterentwickeln und erhalten eine Option, ihre Beziehungen langfristig positiv zu gestalten.

#### *Ambivalenz als Strukturmerkmal*

Die beiden kontrastierenden Beschreibungen von Heimerziehung müssen – so die 6. Antwort auf die Frage, was Heimerziehung ist – zusammen betrachtet werden. Sie lassen sich nicht in Kategorien von „früher so und heute so“ ordnen oder in einem Muster von Regelfall und Ausnahme. In der Synthese werden die spezifischen Risiken und die besonderen Chancen deutlich. Diese bestehen immer und grundsätzlich zusammen – allerdings mit durchaus unterschiedlichen Gewichten. Sich in der Praxis darum zu bemühen, die Chancen zu stärken und zu nutzen, ohne die Augen davor zu verschließen, dass auch dann Risiken und Probleme auftreten können, das wäre ein konstruktiver, reflektierender Umgang mit dieser Ambivalenz. Die Forschung bezieht sich oft schwerpunktmäßig auf eine Seite. So kann sie auch produktiv neue Erkenntnisse hervorbringen. Allerdings müssten die Forschenden der Verführung widerstehen, die von ihnen jeweils beleuchtete Seite für das Ganze auszugeben, da sonst ein Teil der möglichen Wirklichkeit ausgeblendet wird, wodurch weitere Erkenntnisse verhindert werden.

### 3. Was soll Heimerziehung sein? – Zwei Modelle

Die bisher diskutierten Facetten der Heimerziehung deuten schon an, dass es grundlegend unterschiedliche Vorstellungen davon gibt, wie und was Heimerziehung sein soll. Die Vielfalt in den Organisationsformen und anderen entwicklungsrelevanten Merkmalen ist nicht einfach zufällig zusammengewürfelt, sondern sie hat eine Struktur. Die Merkmale hängen zusammen, sie bilden unterschiedliche Konzepte.

Zwei solcher grundlegend unterschiedlichen Konzepte möchte ich jetzt skizzieren und vergleichen. Die Skizze ist idealtypisch angelegt, das heißt sie verdichtet die in der Praxis vorfindbaren Formen zu zwei Modellen, die die jeweiligen Merkmale in einer besonders eindeutigen Form enthalten. Ob es sie in dieser Form auch in der Wirklichkeit der Heimerziehung in unserer Zeit gibt, kann ich nicht abschließend beurteilen. Hier werden sie als kontrastreiche Modelle beschrieben. Wenn dies gelingt, können viele konkrete Einrichtungen und Praxen einem dieser Modell zugeordnet werden. Es ist wahrscheinlich, dass es weitere Modelle gibt – in der Gegenwart und in der Zukunft sowieso.

*Eine Schwierigkeit bei den Recherchen für diesen Text lag darin, dass ich schnell lernen musste, dass es sprachliche Codes gibt, die sich sehr erfolgreich in großer Breite durchgesetzt haben, nun inflationär verwendet werden und als schicke Grundausstattung der Hochglanzkonzeptionen und auf den Homepages sehr unterschiedlicher Einrichtung zu finden sind. So werden Diagnosekonzepte als sozialpädagogische Diagnosen bezeichnet, die eindeutig einer subsumptionslogischen, klinischen Störungsdiagnostik folgen, die Bezeichnung ‚Wohngruppe‘ wird inzwischen sogar im Strafvollzug verwendet und was alles unter traumapädagogischen Konzepten verhandelt wird, lässt den Hermeneuten, der sich fragt, in welchen Bedeutungen ein Begriff verwendet wird, nur staunen.*

Die beiden Modelle – das eine nenne ich das sozialpädagogische Modell, das andere das klinische des Heimes als therapeutisches Krankenhaus – sollen in einigen Dimensionen miteinander verglichen werden. So sollen die Interdependenzen zwischen diesen Dimensionen und ihre verschiedenen Logiken deutlich werden. Logiken meint eine Plausibilität, Widerspruchsfreiheit, Vernunft und Rationalität, die innerhalb des jeweiligen Modells bestehen.

*Da ich selbst in vielen Publikationen, Vorträgen, Lehrveranstaltungen und vielleicht (und hoffentlich) auch in meiner pädagogischen Praxis ein Vertreter des sozialpädagogischen Modells war und bin, fällt mir die Darstellung dieses Modells*

*leichter. Bei dem anderen bin ich eher ein Ethnograf, der eine ihm fremde Welt betrachtet. Die Kunst besteht dann eher darin, in der Ethnografenrolle zu bleiben und nicht in die des Missionars zu rutschen. Mal sehen, ob es gelingt.*

### **3.1 Kernideen**

Zunächst sollen die Kernideen der beiden Modelle kurz skizziert werden. Kernideen meint: Was machen ihre zentralen Sinnkonstruktionen aus?

*Das Sozialpädagogische Modell* versteht Heimerziehung als einen pädagogischen Ort – in der abstrakten Vorstellung wie sie Michael Winkler (in einer aktuellen Fassung 2021) als Zentrum einer Theorie der Sozialpädagogik konzipiert hat und in einer konkreteren als ein Ort, an dem die Lebensbedingungen mit pädagogischen Absichten gestaltet sind. Ausgehend vom Subjektstatus jedes Menschen – also auch des Kindes im Heim – wird Entwicklung als Eigenleistung des Subjekts verstanden. Es entwickelt sich nicht als Monade in totaler Autonomie, losgelöst von anderen Menschen, Wertevorstellungen und Erfahrungen, sondern in Verhältnissen. Ein Bereich dieser Verhältnisse ist das Heim, ein mit pädagogischen Gedanken – die Jugendlichen, die ich interviewt habe, haben dies manchmal als Hintergedanken bezeichnet, da sie für sie nicht transparent gemacht worden waren – gestaltetes Lebens- und damit Lernfeld. Zur Gestaltung, Ausformung, zum Arrangement gehören die Menschen mit ihren Interaktionen – sowohl die Erwachsenen mit und ohne explizite pädagogische Absichten als auch die anderen Kinder – innerhalb der Heimgruppe und der außerhalb zugänglichen. Zum Arrangement gehören auch die räumliche Lage, die architektonischen Formen, die materiellen Ausstattungen, die Einbettungszusammenhänge in das soziale Umfeld. Auch die Makrostrukturen der sozialen, politischen, wirtschaftlichen, Krieg und Frieden umfassenden gesellschaftlichen Verhältnisse gehören dazu. Sie werden hier aber nicht weiter ausgeführt, da diese Prozesse sich zwar auf die Heimerziehung auswirken, aber aus der Heimerziehung heraus wohl nicht relevant beeinflusst werden können.

Das sich – übrigens: lebenslang, also auch die Erwachsenen im Heim – entwickelnde Subjekt verbringt Zeit, wohnt, lebt im Heim. Das Heim als Lebensort (oder in anderem Sinne als Arbeitsstätte) wird zu einer biografischen Station. Bezogen auf die Kinder und Jugendlichen ist es eingebettet in einen biografischen Prozess, der vorher begonnen hat und der danach fortgesetzt wird. Mit welchen Methoden und in welche Richtungen die Heimerziehung den biografischen Prozess beeinflusst, ist wichtig – für die Kinder, ihre Eltern und die sozialpädagogische Legitimation der Heimerziehung. Eröffnet sie im Einzelfall und im Allgemeinen eher Teilhabechancen, Zukunftsoptionen und Chancen auf Lebensglück oder verschließt sie sie eher? Das kann z. B. durch Blicke auf

Bildungsverläufe (vgl. Sting i. d. Band) oder eine Reduzierung von Fremdkontrolle im Entwicklungsverlauf untersucht werden.

Die Gestaltungsmöglichkeiten liegen sowohl bei den Kindern als auch bei den Erwachsenen. Auch wenn nur wenige Heimerziehungsformen zutreffend als familienähnlich bezeichnet werden können, bleibt das Generationenverhältnis doch auch für die Heimerziehung insgesamt konstitutiv. Die Verantwortung für die Entwicklungschancen oder die Reduzierung der Entwicklungsblockaden ist asymmetrisch verteilt: Sie liegt überwiegend bei den Erwachsenen, hier bei den professionellen, pädagogischen Fachkräften.

Die Bewertung der Merkmale der Heimerziehung und ihrer sozialpädagogischen Legitimation erfolgt im sozialpädagogischen Modell unter der Entwicklungstatsache eines das Subjekt fördernden Lebensfeldes. Die normative Seite – was Heimerziehung sein soll – fordert eine Ausrichtung und Prüfung ihrer Praxis daraufhin, sie unterstellt nicht, dass sie es schon sei.

Im *klinischen Modell* als therapeutisches Krankenhaus wird das Heim als ein Ort betrachtet, an dem Kinder und Jugendliche mit spezifischen Störungen die für diese Störungen notwendigen Behandlungen erfahren sollen (vgl. zum biomedizinischen Modell: Richter/Hurrelmann 2016, S. 12f.).

Soziale Verhaltensstörungen sind durch genetische und epigenetische Faktoren und Zusammenbrüche im sozialen Umfeld entstanden (vgl. Preuß/Freisberg 2014: VI). Darunter leiden die Kinder und Jugendlichen und oft ist dadurch außerdem ihre Sozialintegration gefährdet. Das Spektrum der Störungen ist breit. So wird die Unterscheidung von Dissozialität oder antisozialem Verhalten, Delinquenz oder Verwahrlosung vorgeschlagen (Löchel 2014, S. 21). Eine Differenzialdiagnostik der Störung z. B. in den international vereinbarten Klassifikationssystemen wie dem ICD-10 und die damit verbundenen Annahmen über ihre Genese ist die Voraussetzung einer gezielten therapeutischen Behandlung. Innerhalb der Heimerziehung ist eine Spezialisierung auf spezifische Störungstypen sinnvoll, damit die dafür geeignete spezialisierte Behandlung möglich ist. Je genauer die Störung zum spezifischen Therapieangebot passt, desto größer sind die Chancen einer erfolgreichen Behandlung. Deswegen sind Einrichtungen mit einem breiten Angebot unterschiedlicher Therapien besonders gut geeignet, eine Vielzahl an Störungen zielgerichtet behandeln zu können. Wichtig ist zu Beginn eine Diagnosephase, die dazu beiträgt, das Kind je nach Störungstyp der dafür geeigneten Einrichtung zuzuweisen.

Durch die Behandlung kann eine Abschwächung oder Heilung der Störungen erfolgen. Die Behandlungsziele liegen in einer Annäherung der Behandelten an einen Normbereich, der als (psychische) Gesundheit definiert ist. Auch die Abschwächung von Symptomen und Beschwerden ist ein sinnvolles Ziel.

Ähnlich wie in einem Krankenhaus gibt es zwei Bereiche, die intensiven Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen haben. Im therapeutischen Bereich

erfolgen durch Spezialisten die indizierten Behandlungen. In der Versorgung im Gruppenbereich werden die Kinder und Jugendlichen durch pädagogisches Personal betreut. Das pädagogische Personal kann darüber hinaus Instruktionen des therapeutischen Personals umsetzen, die als für die therapeutische Behandlung nützlich oder vor- und nachbereitend angesehen werden. Die wesentlichen Effekte werden aber durch den therapeutischen Dienst erzielt.

### 3.2 Theoretische Verortungen

Viele theoretische Verortungen im *sozialpädagogischen Modell* von Heimerziehung sind in der Auseinandersetzung mit einer grundsätzlichen Kritik an negativen Folgen und Erscheinungsformen der Heimerziehung entwickelt worden. Zwar haben auch die interessanten Heimerziehungsexperimente z. B. von Pestalozzi, Wichern, Bernfeld, Wilker und Makarenko grundlegende, Erziehungsfragen betreffende theoretische Überlegungen und Begründungen enthalten, ob sie aber als eigenständige theoretische Verortung der Heimerziehung heute gesehen werden können, erscheint mir fraglich. Dies gilt vielleicht noch am ehesten für theoretische Formatierungen zum pädagogischen Bezug (Überblick: Colla 1999) und zur Sozial- und Gruppenerziehung, bei Makarenko zur Kollektiverziehung.

Die Kritik an der Heimerziehung als Anstaltserziehung wurde sehr mit Erving Goffmans Konzept der totalen Institutionen, das insbesondere Hans Thiersch in den 1970-er Jahren importiert und für eine Reform der Heimerziehung genutzt hat, theoretisch fundiert. Damit gut verknüpft war eine Kritik mit Theorien zur Stigmatisierung, zur Funktion der Heimerziehung als Institution staatlicher Kontrolle und der Folgen für die Teilhabe- und Zukunftschancen der „Heimzöglinge“ (mit einem manche überraschenden Ergebnis: Bürger 1990). Das sind keine Theorien der Heimerziehung, sondern Elemente aus anderen, überwiegend soziologischen Theorien, die für die Heimerziehung genutzt wurden und relevante Phänomene der Heimerziehung auf den kritischen Begriff brachten.

Andere theoretische Verortungen – eher aus dem Kernbereich der Pädagogik – sind mit Konzepten zur sozialpädagogisch-hermeneutischen Diagnose (Mollenhauer/Uhlendorff 1992, 1995) oder zur Bewältigung (Böhnisch z. B. 2023) auch am Beispiel der Heimerziehung entwickelt worden. Das Konzept der Lebensweltorientierung hat eine Verortung in der Kritik an der Anstaltserziehung, führt sie in Richtung von konzeptionellen Orientierungslinien weiter und greift dabei einige weitere theoretische Bezüge auf. Auch die theoretischen Diskussionen um soziale, personenbezogene Dienstleistungsorganisationen oder zum Capability Approach wurden u. a. auf Heimerziehung angewendet.

Eine Mastertheorie zur Erziehung in Heimen zeichnet sich dabei nicht ab, sondern verschiedene theoretische Bezüge, die sich allerdings oft miteinander verbinden lassen. Sie bilden ein breites Spektrum an vielfältigen, partiellen

Verortungen. Erziehungsfragen stehen dabei oft nicht im Mittelpunkt. Deshalb bleiben viele Aspekte der Erziehung, Sozialisation und des Lebens im Heim theoretisch weniger komplex erfasst.

Die theoretischen Bezüge des *klinischen Modells* können hier nicht hinreichend kompetent skizziert werden.

### 3.3 Wirkungsmodelle

Im *sozialpädagogischen Modell* werden – im Unterschied zu verbreiteten Alltagsvorstellungen von Erziehung – eher indirekte Wirkungsmodelle gedacht. Eine unmittelbare, direkte, zielgerichtete Wirkung der Personenveränderung ist weder möglich noch ethisch legitimiert. Denn das, was die Erziehenden tun, trifft nicht auf plastische Materie, die vom Gestalter nach seinem Belieben ausgeformt werden kann, sondern auf ein eigenständiges – u. a. neurologisches – System. Die Kinder und Jugendlichen verstehen es vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Lebenserfahrungen, sie haben ihre Relevanzsysteme ausgebildet, Sensibilitäten und Muster ihrer Aufmerksamkeitssteuerung entwickelt. Durch diese Filter nehmen sie die Aktivitäten der Erziehenden wahr, verbinden sie mit Emotionen und entwerfen ihre eigenen Antworten und weiteren Handlungen. Die Effekte einer unmittelbaren Steuerung des Verhaltens, Denkens oder Fühlens z. B. durch Belohnung und insbesondere durch Bestrafung erweisen sich bei weiterem, genauen Hinsehen als wenig nachhaltig. Die Scheinanpassung – vorübergehende, inszenierte Erfüllung der Erwartungen der Erziehenden zum Erhalt der Belohnung oder Vermeidung der Strafe – ist eben etwas völlig anderes als die aktive Aneignung, Integration in die eigenen Gefühls-, Denk- und Verhaltensmuster und eine Verinnerlichung, die die Impulse zur Entwicklung des Selbst und der eigenen Subjektivität nutzt.

Das Arrangement von Lebensbedingungen entfaltet seine Wirkungen sowieso in einem indirekten Modus über die Auseinandersetzung des Subjekts mit ihnen. Da Entwicklung Eigenleistung des Subjekts ist, wird die Entwicklungshilfe zu einem Angebot, das angenommen, zurückgewiesen und modifiziert aufgenommen werden kann. Sie ist eine mäeutische Kunst. Deswegen ist die scheinbar gleiche Handlung durch verschiedene Personen oder die gleiche Handlung adressiert an verschiedene Menschen in ihren Wirkungen nicht gleich. Die Wirkungen entstehen in Interaktionen, alle daran Beteiligten sind Koproduzent:innen der Wirkung.

Das Verstehen einer Wirkung ist nur über das Erleben der Beteiligten möglich: Wie sie jeweils das verstehen, was der andere denkt, fühlt oder tut, beeinflusst die Wirkungen, die dies bei ihnen hat. Einzelne Aktivitäten und Maßnahmen sind nicht einfach mit einer vorher bestimmten Wirkung gekoppelt. Dies haben insbesondere ausführliche Einzelfallstudien – wie z. B. die von Herbert Colla

(1973) – immer wieder eindrucksvoll illustriert. Deswegen ist in einem pädagogischen Wirkungsmodell die aktive Aneignung eine Schlüsselkategorie.

Das *klinische Modell* folgt anderen Annahmen über Wirkungen und den Wirksamkeitsnachweisen. Mit Methoden evidenzbasierter Untersuchungen werden Methoden entwickelt, die bei richtiger Indikation unter angebbaren Wahrscheinlichkeiten wirksam sind. Vergleiche des Status vor und nach ihrer Anwendung bei gleichzeitiger Kontrolle anderer Faktoren geben über die Wirksamkeit Auskunft. Die Adressat:innen der Behandlung müssen mitarbeiten und ausreichende Compliance zeigen, aber sie müssen nicht verstehen, wie die an ihnen angewendeten Methoden wirken. Der Erfolg der Behandlung ist auf die richtige Anwendung geeigneter Methoden zurückzuführen. Die Eigenleistung besteht in der Umsetzung und im Mitmachen des vom Behandler entworfenen Prozesses.

Den Wechsel von einem verhaltenstherapeutisch ausgerichteten Steuerungssystem zu einem sozialpädagogischen habe ich in einem Kinderdorf begleitet.

*Dort wurde einige Jahre lang ein Verstärkersystem („RainBow-Phasensystem“) angewendet. Damit sollte erwünschtes Verhalten der Kinder verstärkt und unerwünschtes reduziert werden. Die Jugendlichen konnten in einem Stufensystem auf- oder absteigen und dies hatte positive bzw. negative Konsequenzen für sie. Insbesondere einige der Jugendlichen kritisierten dieses System auch öffentlich deutlich („Es ist unmenschlich, Jugendliche nach Punkten zu bewerten“). Auch einige Mitarbeiter:innen in der unmittelbaren Betreuung und in der Leitung hatten zunehmend Unbehagen an dieser Steuerung. Dadurch wuchs der Druck zur Abschaffung und die Frage wurde gestellt, wie die bisher dadurch erzeugten Steuerungseffekte („gerechtes System zur Durchsetzung der Gruppenregeln“) auf anderen Wegen erreicht werden können. Es wurde ein Konzept „gerechter Gemeinschaften“ entwickelt, angewendet und erprobt. Diesem lag ein eher pädagogisches Wirkungskonzept zugrunde: Die Kinder und Jugendlichen wurden an der Suche nach guten Regelungen aktiv beteiligt, die gemeinsam gefundenen Regeln, ihre flexible Anwendung und der Umgang mit Regelverletzungen galten auch für die Erwachsenen. Dies kann man als einen Wechsel von einem Treatment-Konzept zu einem sozialpädagogischen interpretieren.*

### **3.4 Soziale Konstruktion des Heimkindes**

Innerhalb des *sozialpädagogischen* Modells ist es naheliegend, nach der sozialen Konstruktion des Kindes im Heim zu fragen: Welche Vorstellungen und Deutungsmuster gibt es in der Gesellschaft, in der Kinder- und Jugendhilfe, im konkreten Heim und bei wichtigen Bezugspersonen – z. B. den Eltern oder Freund:innen – über die Merkmale des Kindes? Was hat dazu geführt, dass dieses

Kind im Heim wohnt? Was unterscheidet es von anderen Kindern, z. B. denen, die bei ihren Eltern aufwachsen oder von denen, die in Pflegefamilien leben? In historischer Perspektive und im Vergleich unterschiedlicher Gesellschaften wird sofort deutlich, dass sich diese Vorstellungen im Laufe der Zeit und in unterschiedlichen sozialen Kontexten erheblich unterscheiden können. Die Wirklichkeit, wie wir Menschen sie wahrnehmen, ist sozial konstruiert und die Konstruktionen haben Folgen für die Art, wie wir miteinander umgehen – wie nicht zuletzt die Studien zu Attributionsprozessen eindringlich belegt haben (Niemeyer 2015).

Bei einem sozialpädagogisch ausgeformten Bild vom Kind im Heim steht sein Subjektstatus im Mittelpunkt. Damit richtet sich die Aufmerksamkeit auf seine individuellen Wahrnehmungen, seine Sicht auf die eigene Person und die Welt, seine Erklärungen und Handlungen. Welche Erfahrungen es auf welche Weise verarbeitet und welche Deutungsmuster und Strategien es entwickelt hat, erscheint wichtig. Auch seine ungewöhnlichen, belastenden, seine Entwicklung und sein Lebensglück gefährdenden Lebenserfahrungen werden nicht ausgeblendet. Diese Belastungen können unterschiedliche Quellen haben: Sie können aus einem ungünstigen (Erziehungs-)Verhalten der erwachsenen Bezugs- und Bindungspersonen resultieren, aus Schicksalsschlägen, menschenfeindlichen Lebensbedingungen und Makroprozessen, einschließlich der Folgen von Unterprivilegierung, Stigmatisierung und Exklusion. Entsprechend werden die Risiken des Lebens – auch im Heim – bewertet: Welche Belastungen dürfen sich hier auf keinen Fall wiederholen? Wie können weitere Stigmatisierungsprozesse verhindert oder abgemildert werden? Wie können der Selbstwertschutz und die Handlungsfähigkeit des Kindes unterstützt werden? Seine Partizipation, die Begleitung bei der Suche nach Erklärungen und die Ermutigung zum eigenen Handeln werden hoch bewertet.

Im *klinischen Modell* wird das Kind eher als Träger von Störungen diagnostiziert. Die Vorstellung einer sozialen Konstruiertheit erscheint eher abwegig. Genetische Ursachen und ungünstige Sozialisationsbedingungen haben zu Störungen geführt, für die es nun eine passende Behandlung benötigt. Die Abweichung von der Normalität ist eine Schlüsselkategorie. Dabei wird die Wahrnehmung auch auf das Leiden der Kinder gerichtet. Sie erscheinen dann oft als Opfer von traumatisierenden Erfahrungen und Akteuren und sollen nun vor weiteren Störungen verursachenden Akteuren und Verhältnissen geschützt werden. Der kompetente, weise, wohlwollende Erwachsene trifft die wichtigen Entscheidungen zum Wohl des Kindes.

### **3.5 Soziale Konstruktion der Elternschaft**

Die soziale Konstruktion der Elternschaft und der Eltern, deren Kinder im Heim leben, ist im *sozialpädagogischen Modell* mit gesellschaftlichen Deutungsmustern

über ein „good enough parenting“ insbesondere bezogen auf das der Mütter („mothering“) und Vorstellungen über gute Elternschaft verknüpft. Diese Verknüpfung bedeutet nicht, dass die Diskussion in der Sozialpädagogik einfach den Deutungsmustern in der Gesellschaft folge, sondern eher, dass sie auf diese antwortet. So können in der Diskussion über den richtigen Umgang mit den Eltern in der Heimerziehung unterschiedliche Konzepte beobachtet werden. Die einen wollen die Kinder und insbesondere Jugendlichen unabhängig von ihren Eltern in ihrer Autonomieentwicklung stärken und ihre Emanzipation von deren Erziehungs- und Rollenvorstellungen fördern. Andere betonen einen Anspruch auf Zusammenarbeit und Koparenting mit den Eltern, der über die früheren Vorstellungen von Elternarbeit deutlich hinausgeht und die langen biografischen Verbindungen der Kinder mit ihren Eltern unterstützen wollen (Moos/Schmutz 2012). In einer distanzierten Betrachtung könnte man geradezu von Konjunkturen des Elternthemas in der Heimerziehung sprechen, die das Thema jeweils als besonders relevant oder eher am Rande einordnen.

Wenn die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit den Eltern, die Vorbereitung und Begleitung von Rückkehrprozessen oder die Weiterentwicklung der Eltern-Kind-Beziehung als eine wichtige Aufgabe der Heimerziehung angesehen und deren Leistungsfähigkeit u. a. daran festgemacht wird, dann verändern sich auch die Erwartungen an die Fachkräfte in der Heimerziehung (vgl. Knuth/Stork i. d. Band). Ihr Erfolg wird nicht nur durch eine gute Betreuung der Kinder erreicht, sondern auch in positiven Veränderungen hinsichtlich der Beziehungen zu den Eltern. Diese werden dann als wichtige Bezugspersonen und Akteure anerkannt. Die Zukunftschancen der Kinder werden auch in einer weiterentwickelten Beziehung zu ihren Eltern gesehen.

Im *klinischen Modell* werden die Eltern und ihr Verhalten oft als eine zentrale Ursache, für die Störungen der Kinder angesehen. Diese stehen in einem genetischen oder sozialisatorischen Zusammenhang zur Genese der kindlichen Störungen oder Erkrankungen. Das Verhalten der Eltern zu ändern oder die Kinder grundlegender von ihren Eltern zu trennen, erscheint dann als eine Voraussetzung für Heilungs- oder Behandlungsprozesse. Im günstigen Fall können die Eltern als Co-Therapeut:innen die Hinweise des Hauptbehandlers in ihrem Umgang mit dem Kind umsetzen.

Einzelne Kinder- und Jugendpsychiater:innen haben sich mit Gesellschaftsanalysen, die allgemeine Fehlentwicklungen an einer Pathologie der Eltern festmachten, bekannt gemacht. Dies ist nicht nur ein – wohl partiell erfolgreicher – Versuch, gesellschaftliche Debatten über Erziehung zu beeinflussen, sondern für die Heimerziehung darüber hinaus relevant, da diese Kinder- und Jugendpsychiater:innen auch zur medikamentösen Behandlung von Kindern in einigen Heimen mit klinischer Orientierung nachgefragt und damit innerhalb der Heimerziehung einflussreich waren und sind.

### 3.6 Gestaltung des Lebensfeldes

Das Heim oder die Heimgruppe ist ein nach den Vorstellungen der Organisatoren gestalteter Ort, an dem die Kinder leben, lernen, manchmal eine längere Zeit aufwachsen und Fachkräfte arbeiten, bei manchen Formen auch wohnen und leben. Einige unterschiedliche Merkmale dieser Gestaltung sollen nun betrachtet werden.

Im *sozialpädagogischen Modell* haben die Lebensbedingungen im Heim in Relation zu denen außerhalb des Heimes eine besondere Bedeutung. Die Normalisierung der Lebensbedingungen der Kinder – und nicht die Normalisierung der Kinder in einem Lebensfeld, das ganz anders konstruiert ist als andere Orte des Aufwachsens in der gleichen Gesellschaft und Zeit – ist ein wichtiges Ziel. Die Kinder sollen möglichst auf die gleichen Schulen gehen, die gleichen Freizeitorte besuchen oder Zugang zu Medien haben, wie andere Kinder auch. In der milieunahen Heimerziehung ist das sehr weitgehend umgesetzt (Kühn 1995). Damit sollen die Kinder und Jugendlichen nicht primär (nur) auf das Leben im Heim, sondern auf das Leben in der Gesellschaft während und nach der Heimerziehung vorbereitet werden. Eine wichtige Kritik am Leben in totalen Institutionen wurde dadurch beantwortet.

Die Lebensbedingungen im Heim sollen aber nicht nur Normalitätserwartungen erfüllen, sondern auch mit wichtigen Ressourcen für die Entwicklung angereichert sein, was insbesondere vor dem Hintergrund der bisher erfahrenen Benachteiligungen relevant ist. Die Erziehung ist dabei nicht als Sammlung von erzieherischen Maßnahmen, die methodisch durchdesignt angewendet werden, konzipiert, sondern primär eingebettet in das Zusammenleben, den gemeinsamen Alltag und die darin gelebten Beziehungen. Die Gestaltung der Beziehungen zu den anderen Kindern im Heim und außerhalb hat dafür auch eine Bedeutung. Der unmittelbare Einfluss der Erziehenden ist einer von mehreren.

Auf die pädagogische, also entwicklungsrelevante Bedeutung der Lage des Heimes und seiner architektonischen und kulturellen Gestaltung wurde bei den Kernideen schon hingewiesen.

Im *klinischen Modell* ist ein zentrales Qualitätsmerkmal einer guten Organisation der Zugang zu wirksamen, evidenzbasierten Methoden zur Behandlung. Auch hier kann die architektonische Gestaltung der Einrichtung die therapeutische Arbeit unterstützen. Zentral für die unmittelbare und mittelbare Personenveränderung ist aber die therapeutische Einwirkung. Die Übereinstimmung mit Lebens- und Lernfeldern außerhalb der Einrichtung spielt eine untergeordnete Rolle. Die Welt außerhalb erscheint eher als ein Bereich der Gefährdung und der Zugang zu ihr wird dann eng reguliert.

### 3.7 Forschungsparadigmen

Es gibt inzwischen eine breite Forschung zu Themen der Heimerziehung (vgl. z. B. Gabriel/Winkler 2003; Pluto/Schrapper/Schröder 2020; Strahl 2020). Betrachtet man z. B. die Dissertationen zum Themenfeld aus dem deutschsprachigen Raum, wird ein breites Spektrum insbesondere an qualitativen Untersuchungen deutlich. Da Promotionsvorhaben immer (mindestens) einer wissenschaftlichen Disziplin zugeordnet sind, lassen sich unterschiedliche, grundlegende Forschungsmodelle unterscheiden. Zwei aus der Vielzahl, die auch Rechtsthemen oder soziologische Fragestellungen am Beispiel der Heimerziehung behandeln, werden hier herausgegriffen und den beiden Modellen zugeordnet.

Die *sozialpädagogische Forschung* zur Heimerziehung hat einen Schwerpunkt in qualitativen Untersuchungen. Hier wird häufig anhand mehrerer, kontrastiv ausgewählter Fälle nach der Grounded-Theory-Methodologie (Breuer/Muckel/Dieris 2019) das Erleben von Adressat:innen der Heimerziehung untersucht: der Kinder und Jugendlichen selbst (z. B. Gehres 1997; Finkel 2004; Schatz 2022 und andere Beiträge i. d. Band), aber auch der Eltern und der beteiligten Fachkräfte. Oft geht es um die Sinnkonstruktionen und die Handlungsmöglichkeit der untersuchten Subjekte, manchmal auch um das Zusammenspiel der Wahrnehmungen und Aktivitäten in einer Prozessdimension. Andere Untersuchungen beziehen sich auf Dimensionen des alltäglichen Lebens im Heim und seiner pädagogischen Implikationen. Die Datenerhebungsmethoden sind oft biografisch-narrative Interviews. Selbstverständlich sind auch quantitative Untersuchungen Teil der sozialpädagogischen Forschung, wenn z. B. Systemmerkmale der Heimerziehungsorganisation untersucht werden.

Die *klinische Forschung*, die international häufig der „Mental Health Research“ zugeordnet werden kann, fokussiert auf evidenzbasierte Untersuchungen z. B. zur Wirksamkeit therapeutischer Interventionen, von Treatment und Therapie-Programmen.

Sie wendet Methoden wie randomisiert-kontrollierte Studien (RCT), Cross-over-Studien, Studien mit quasi-experimentellen Designs und Kohortenstudien an. Die klinische Forschung bezieht sich häufig nicht ausdrücklich und schon gar nicht ausschließlich auf Heimerziehung, sondern erfasst Programme, die auch in der Heimerziehung angewendet werden können oder sollten.

### 3.8 Übersehene und unterschätzte Faktoren

Ein abschließender Blick fragt nach den Facetten der Heimerziehung, die in den beiden Modellen unterbelichtet, übersehen oder vernachlässigt sind.

Im *sozialpädagogischen Modell* besteht möglicherweise das Risiko, dass behandlungsbedürftige Erkrankungen nicht ausreichend erkannt werden und die Möglichkeiten therapeutischer und psychotherapeutischer Behandlungen zu skeptisch eingeschätzt werden. Körperliche Ursachen psychischer und sozialer Probleme werden dann nicht ausreichend berücksichtigt. In einem Blick auf Kinder und Jugendliche, der Normalitätsvorstellungen eher kritisch sieht und die Normalität von Vielfalt auch der Lebensstile, Orientierungen und Verhaltensweisen berücksichtigt, können Signale, die auf grundsätzliche Leidensursachen hinweisen, übersehen werden.

Die Normalisierung des Lebensfeldes, die Differenzen zwischen dem Leben im Heim und außerhalb möglichst vermeiden oder reduzieren möchte, könnte dazu beitragen, dass Chancen besonderer pädagogischer Gestaltung des Lebensfeldes Heim nicht genutzt werden. Dann entsteht ein „normales“ aber eben auch profillostes und mit geringen Ressourcen ausgestattetes Feld. Dies wäre keine gute Antwort auf Lebensverläufe mit besonderen Belastungen und bisher vorenthaltenen Entwicklungs- und Bildungschancen.

Im *klinischen Modell* werden möglicherweise die nicht-intendierten Wirkungen eines klinikähnlichen Lebensfeldes unterschätzt. Die Fokussierung auf zielgerichtete therapeutische Interventionen führt dazu, dass andere Faktoren, die Sozialisationsprozesse beeinflussen, aus dem Blick geraten.

Problematisch ist außerdem die Kumulierung von gleichen Problemen in einem Lebensfeld, die mit einer Spezialisierung nach Störungstypen verbunden sein kann. Eine Gruppe z. B. mit ausschließlich suizidgefährdeten Jugendlichen oder eine mit sexuell aggressiv ausagierenden Jugendlichen kann aus Sicht einer unterbringenden Behörde attraktiv sein, schafft aber – jenseits der spezifischen Behandlung – ein extrem einseitiges Lernfeld, von dem Wirkungen auf das Verhalten, das Denken und Fühlen der Jugendlichen zu erwarten sind.

Die acht Dimensionen, in denen die zwei idealtypischen Modelle verglichen wurden, konnten hier nur exemplarisch skizziert werden. Jede von ihnen könnte Thema eines eigenen Textes werden. Hier ging es darum, zwei unterschiedliche Blicke auf Heimerziehung in den Wechselwirkungen vielschichtiger Dimensionen zu skizzieren und das besondere Profil eines sozialpädagogischen Verständnisses von Heimerziehung holzschnittartig zu verdeutlichen.

## Literatur

- Böhnisch, Lothar (2023): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Bürger, Ulrich (1990): Heimerziehung und soziale Teilnahmemechanismen. Eine empirische Untersuchung zum Erfolg öffentlicher Erziehung. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Colla, Herbert E. (1973): Der Fall Frank. Neuwied: Luchterhand.
- Colla, Herbert E. (1999): Personale Dimension des (sozial-)pädagogischen Könnens – der pädagogische Bezug. In: Colla, Herbert E./Gabriel, Thomas/Millham, Spencer/Müller-Teusler, Stefan/Winkler, Michael (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Handbuch Residential and Foster Care in Europe. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 341–362.
- Dittmann, Andrea/Theile, Manuel (2017): Fachkräfte(-mangel) in der stationären Erziehungshilfe?! – Personalgewinnung und -bindung. In: Forum Erziehungshilfen 23, H. 2, S. 115–120.
- Fendrich, Sandra/Pothmann, Jens/Tabel, Agathe (2021): Monitor Hilfen zur Erziehung 2021. Hrsg. v. AKJstat. Dortmund. [http://www.hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user\\_upload/documents/Monitor\\_Hilfen\\_zur\\_Erziehung\\_2021.pdf](http://www.hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/documents/Monitor_Hilfen_zur_Erziehung_2021.pdf) (Abfrage: 12.07.2023).
- Finkel, Margarete (2004): Selbständigkeit und etwas Glück. Einflüsse öffentlicher Erziehung auf die biographischen Perspektiven junger Frauen. Weinheim: Juventa.
- Freigang, Werner/Bräutigam, Barbara/Müller, Matthias (2018): Gruppenpädagogik. Eine Einführung. Weinheim: Beltz.
- Freigang, Werner/Wolf, Klaus (2001): Heimerziehungsprofile. Sozialpädagogische Portraits. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gabriel, Thomas/Winkler, Michael (Hrsg.) (2003): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München, Basel: Reinhardt.
- Gehres, Walter (1997): Das zweite Zuhause. Institutionelle Einflüsse, Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von dreißig ehemaligen Heimkindern. Opladen: Leske + Budrich.
- Hering, Sabine/Münchmeier, Richard (2014): Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim: Beltz.
- Kliche, Helena (2021): Schulbezogenes Lernen und Üben in der Heimerziehung. Eine Ethnografie zur sozialen Praxis in Wohngruppen. Weinheim: Beltz.
- Kühn, Rüdiger (1995): Innovation traditioneller Heimerziehung: Das milieunahe Heim. In: Wolf, Klaus (Hrsg.): Entwicklung in der Heimerziehung. 2. Auflage. Münster: Votum, S. 78–90.
- Löchel, Michael (2014): Möglichkeiten der kinder- und jugendpsychiatrischen Differenzialdiagnostik und klinischen Versorgung von Sozialverhaltensstörungen und Delinquenz bei Kindern und Jugendlichen. In: Preuß, Ulrich/Freisberg, Regina (Hrsg.): Störungen des Sozialverhaltens und Dissozialität. Entwicklungspsychologie, pädagogische Konzepte, Delinquenz, Begutachtung. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, S. 20–28.
- Mollenhauer, Klaus/Uhlendorff, Uwe (1992): Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim, München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus/Uhlendorff, Uwe (1995): Sozialpädagogische Diagnosen II. Selbsteutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne. Weinheim, München: Juventa.
- Moos, Marion/Schmutz, Elisabeth (2012): Praxishandbuch Zusammenarbeit mit Eltern in der Heimerziehung. Ergebnisse des Projektes „Heimerziehung als familienunterstützende Hilfe“. Mainz: Institut für sozialpädagogische Forschung Mainz (ism).
- Mühlmann, Thomas/Olszenka, Ninja/Fendrich, Sandra (2020): Das Personal in der Kinder- und Jugendhilfe – ein aktueller Überblick. In: KomDat 23, H. 1, S. 1–6.
- Niederberger, Josef Martin/Bühler-Niederberger, Doris (1988): Formenvielfalt in der Fremderziehung. Zwischen Anlehnung und Konstruktion. Stuttgart: Enke.
- Niemeyer, Christian (2015): Markus stört. Sozialpädagogische Kasuistik von Ausgrenzungsprozessen im Erziehungsheim auf attributionstheoretischer Grundlage. In: Niemeyer, Christian: Sozialpädagogisches Verstehen verstehen. Eine Einführung in ein Schlüsselproblem Sozialer Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 101–137.
- Pluto, Liane/Schrappner, Christian/Schröer, Wolfgang (2020): Was bewegt die Forschung zur Heimerziehung? Stand und Perspektiven. Ein Positionspapier erstellt im Rahmen der Initiative „Zukunftsforschung Heimerziehung“. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Preuß, Ulrich/Freisberg, Regina (Hrsg.) (2014): Störungen des Sozialverhaltens und Dissozialität. Entwicklungspsychologie, pädagogische Konzepte, Delinquenz, Begutachtung. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

- Richter, Matthias/Hurrelmann, Klaus (2016): Die soziologische Perspektive auf Gesundheit und Krankheit. In: Richter, Matthias/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Soziologie von Gesundheit und Krankheit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–21.
- Schatz, Christine (2022): *Erleben des Übergangs aus der stationären Jugendhilfe von Mädchen und jungen Frauen in Österreich*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Strahl, Benjamin (2020): *Heimerziehungsforschung in Deutschland. Eine Expertise für das Zukunftsforum Heimerziehung*. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Tabel, Agathe (2020): *Empirische Standortbestimmung zur Heimerziehung. Fachwissenschaftliche Analyse von Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik im Rahmen der Initiative Zukunftsforum Heimerziehung*. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Theile, Manuel (2018): *Fachkräftemangel in der stationären Kinder- und Jugendhilfe*. In: *Jugendhilfe* 56, H. 6, S. 609–614.
- Wensierski, Peter (2006): *Schläge im Namen des Herrn. Die verdrängte Geschichte der Heimkinder in der Bundesrepublik*. 2. Auflage. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Winkler, Michael (1988): *Alternativen sind nötig und möglich! Plädoyer für eine neue Heimkampagne*. In: *Neue Praxis* 18, H. 1, S. 1–12.
- Winkler, Michael (2021): *Eine Theorie der Sozialpädagogik. Neuausgabe mit einem neuen Nachwort*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wolf, Klaus (1995): *Veränderungen der Heimerziehungspraxis: Die großen Linien*. In: Wolf, Klaus (Hrsg.): *Entwicklung in der Heimerziehung*. 2. Auflage. Münster: Votum, S. 12–64.

# Heimerziehung

## Eine historisch ausgreifende Überlegung in systematischer Absicht

Michael Winkler

### 1. Einleitung

Man kann Jubiläen feiern, manchmal ein wenig erschrocken und nachdenklich, wenn es um Ereignisse geht, die an Abgründe menschlichen Tuns erinnern. Man kann Jubiläen aber auch vergessen oder ignorieren, selbst wenn sie für den Anfang eines Weges stehen, auf dem man sich noch nach einem Jahrhundert bewegt. Oder bewegen könnte, vielleicht sogar sollte.

Der Sozialpädagogik ist jedenfalls unlängst widerfahren, dass sie ein für sie wichtiges Jubiläum kaum zur Kenntnis genommen hat. Aus welchen Gründen – das bleibt unklar. Möglicherweise, so würde die Polemikerin vermuten, weil die Sozialpädagogik geradezu notorisch nichts von der Vergangenheit wissen will (vgl. Hildenbrand 2012). Zumindest jenseits der kleinen Kreise, die sich mit der Geschichte allzumal der Institutionen sowie der Profession befassen, sofern von einer solchen überhaupt die Rede sein darf; zu sehr ist schließlich der Begriff der Profession inflationär verbraucht, maßt sich doch inzwischen selbst der kleinste Autodieb Professionalität an.

Freilich: Einschlägige Erinnerungsbücher an sogenannte Klassikerinnen und Klassiker begegnen häufig genug, Eigentümlich distanziert und einkapselnd. So scheint Vergangenheit wenig Bedeutung für das Verständnis der Gegenwart zu haben (vgl. dagegen etwa Steinacker 2014), höchstens als bittere Warnung davor, dass Einrichtungen und Praktiken eigentlich als schwarz bezeichnet werden müssen. Die reale Geschichte der Heimerziehung ist in weiten Zügen schrecklich, von Gewalt geprägt, mit entsetzlichen Menschenversuchen verbunden oder mit politischem Terror. Da lässt sich nichts beschönigen: Arbeitserziehung als unbezahlte Zwangsarbeit für renommierte Unternehmen, Kollektive für den Sozialismus, die als Werkhöfe junge Menschen in den Tod getrieben haben, Heimkinder als Versuchspersonen für Medikamente – kein runder Tisch kann diese Schrecken ernsthaft diskutieren. Zu viel Grausamkeit, die das ganze Projekt eines Heimes eigentlich verbietet.

Paradoxien lassen sich nicht übersehen. Zumal aktuell eine Rückkehr alter Einrichtungsformen zu beobachten ist, zu Lasten von nun als teuer gescholtenen ambulanten Hilfen – die von Eltern gerne in Anspruch genommen werden. Die Paradoxie etwa, dass in vielen Industriegesellschaften, in Deutschland allzumal, das Familienfeld als gefährlich und pädagogisch untauglich angesehen wird, mit dem Nebeneffekt, dass institutionelle Settings für das Aufwachsen von jungen Menschen durchgesetzt werden, trotz Personalmangels, trotz Zweifel an der pädagogischen Fachlichkeit der eingesetzten Kräfte; es reicht offensichtlich, das Etikett Bildung aufzukleben.

Hier nun kann eine historisch informierte Theorie zumindest Anstöße geben, um zu verstehen und zu gestalten, was heute geschieht. Geschichte und Geschichten, um der Gegenwart nicht bloß affirmativ empirisch zu begegnen oder vorrangig sozialpolitisch, sondern im Horizont eigenen Wissens.

## **2. Ein Gründungsdokument – auch für die Heimerziehung**

Welches Jubiläum hat die Sozialpädagogik nun übersehen? Das Hundertjährige eines ihrer Gründungsdokumente, zumindest für das 20. Jahrhundert; wenn man nicht behaupten will, dass pädagogisches Denken schon immer mit Sozialität zu tun hat. Immerhin findet Erziehung nur selten in einer Paarbeziehung statt; die Aufwachsenden kommen selten allein daher. Diese Singularisierung oder Dualisierung der Erziehung als Bezug, Beziehung oder Verhältnis ist einerseits altüberkommen, Ausdruck der Hofmeister-Erziehung, wie sie Castiglione erläutert hat, für adlige Familien. Andererseits eine sehr moderne Erscheinung, vermutlich normativ gefärbt, weil das Vorbild des höheren Standes beispielhaft wirken sollte. Vielleicht theorie- und forschungstechnisch induziert, zunächst durch das Modell einer unterrichtenden Moralerziehung etwa bei Herbart (der darin den eher radikal kollektiven Vorstellungen eines Fichte nicht folgen wollte). Später dann durch eine psychologisch fundierte Analyse und Teleologie bei Dilthey bestimmt, um endlich von der Psychoanalyse überrannt zu werden, die massiven Einfluss auf weite Kreise der Sozialpädagogik genommen hat. Die sich hat täuschen lassen, weil sie den pädagogischen Bezug als Paradigma ihrer Überlegungen wählte, nicht aber die ihr durchaus sichtbare Wirklichkeit einer doppelten sozialen Erziehung, nämlich allgemein sozialisatorisch durch die Gesellschaft, mit hohem normativen Druck, sowie durch die konkrete Vergemeinschaftung in den realen Lebenszusammenhängen, auch in der Fürsorgeerziehung. Bei Herman Nohl war diese Schizophrenie in der Sozialpädagogik schon zu erkennen, die Einsicht in Probleme und Wirkung durch das Soziale einerseits, ein irres Starren auf Beziehungen andererseits – statt die Beziehung in einem größeren Feld wahrzunehmen und in diesem sowie mit diesem zu gestalten. Andere, Natorp etwa, waren klüger, weil sie begriffen haben, wie alle Erziehung im Medium des

Sozialen stattfindet, aversiv oder positiv, Resilienz-stiftend, individualisierend und sozialisierend.

Ein Gründungsdokument: 1922 wurde das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt, das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz RJWG, im deutschen Reichstag verabschiedet. Ganz neu war es inhaltlich nicht, schon das BGB von 1900 enthielt einschlägig relevante Vorschriften, wie etwa die Abwehr einer Gefährdung des Kindeswohls (Wiesner 2022, S. 350). Lange Auseinandersetzungen gingen ihm voran (vgl. Sachße/Tennstedt 1988). Eine wichtige Rolle kam der Reform des Jugendgerichtsgesetzes zu, das 1923 von Gustav Radbruch dem Parlament vorgelegt wurde, nach Vorarbeiten von Franz von List und dem von diesem initiierten Jugendgerichtstag. Die Debatten um das Gesetz wurden kontrovers geführt, es war ein Kompromiss (vgl. Jordan/Münder 1987; Scherpner 1979; Hasenclever 1978; Uhlendorff 2003), angeschoben durch eine überfraktionelle Initiative von 33 Frauen, geprägt durch die Vorarbeiten der promovierten Sozialpolitikerin und Frauenrechtlerin Marie-Elisabeth Lüders (vgl. auch: Kuhlmann 2014).

Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz wurde in schwierigsten Zeiten auf den Weg gebracht: Eine Jahrhundertkatastrophe war noch nicht überwunden, ein Weltkrieg war vorbei, mit schrecklichsten Schlachten und Schlachtereien, militärisch erstmals mit Vernichtungsmaschinen geführt, zugleich traditionell als Kampf unter Menschen; die Traumata sind bis heute nicht wirklich verstanden. Die politisch-kulturellen Rahmungen waren zerbrochen, das Reich war ein Trümmerfeld, Revolution deutete sich an, der Aufstieg der Nationalsozialisten hatte längst begonnen. Migration bewegt das Land, übrigens noch dramatischer in Österreich, wo ein Weltreich auf die Maße eines Landstrichs geschrumpft war. Europas Ordnung war zusammengebrochen, die wirtschaftlichen und politischen, vor allem die sozialen und kulturellen Strukturen lösten sich auf, in der Gleichzeitigkeit einer Explosion und Implosion zerrissen sämtliche Lebensbereiche, neben allen materiellen Bedingungen fielen die zivilisatorischen und damit die seelischen Strukturen auseinander – die schon seit der Jahrhundertwende kein *Ich* mehr erlaubten, wie die Literatur hervorhob.

Eine desaströse Situation belastete den Großteil der Bevölkerung, die für die Lasten des Krieges aufkommen musste. Die Not sollte den Nazis in die Hände spielen. Vor allem entstand ein kulturelles, ein zivilisatorisches und volitionales Vakuum. Kriegsbegeisterung endete in einer Leere, nichts mehr an menschlicher Substanz war in den Alltagswelten zurückgeblieben. Gekämpft wurde ums Überleben, auf wackliger Grundlage, die revolutionären Ereignisse der Zeit waren nur kleine Epiphänomene angesichts eines schier unvorstellbaren Zusammenbruchs. Ein Zusammenbruch, der ethische und moralische Regeln, auch die ästhetischen Muster auflöste, die Kunst war entfesselt, bewundernd blicken wir heute zurück, ohne zu begreifen, was die soziale Grundlage dafür bildete. Von der Doppeldeutigkeit der Situation, von erzwungener und erhoffter Befreiung aus sozialen Konventionen blieben nur die dörflichen Regionen verschont, die Landwirtschaft

dominierte, mit ihren ständischen Verhältnissen, mit harter körperlicher Arbeit, mit ihrer fortbestehenden sozialen Überwachung, überlagert durch religiöse Normen. Kein Wunder, wenn die Jungen vom Land in die Stadt zogen, in der Hoffnung, in einer immer noch kriegswirtschaftlich ausgerichteten Industrie Arbeit zu finden, dem sozialen Druck zu entkommen – Freiheit zu finden.

Jugend suchte und fand die Kontrollücke (Peukert 1986). Die Geschichtsschreibung sieht die Weimarer Republik als Übergangszeit, bestimmt von der „Jugend- und Generationenfrage“, männerdominiert (Wehler 2003, S. 236): Junge Frauen fanden sich in einer extrem schwierigen Situation, noch beschäftigt in den bürgerlichen und gehobenen Arbeiterhaushalten, bedroht von deren Verarmung oder schlicht von den neu aufkommenden Haushaltsgeräten. Die Waschmaschine katapultierte die Hausmädchen in die Prostitution. Selbst ein dezidiert marxistischer Historiker, Jürgen Kuczynski, hebt hervor, wie die sozialen und ökonomischen Verhältnisse die Familien zerstört (Kuczynski 1982, S. 112 ff.) und die Jugend in aussichtslose Situationen gebracht haben. Die junge Generation – enturzelt. Zur materiellen Not treten nämlich Verluste: Sichere Umgebung, Elternhaus und Familie, religiöse Bindungen. Ständische Abhängigkeiten verwandelten sich in gefährliche und gefährdete Lohnarbeiterexistenzen. Proletariat wäre noch edel gewesen, es ging um bittere Prekarität. In den Städten war vor allem für Jugendliche ein verzweifelt offener Raum entstanden, zwischen Schule und Militärdienst, zu einer Arbeit, die jederzeit beendet sein konnte, wenn man überhaupt eine fand. Viele suchten gefährliche Tätigkeiten. Wie sehr Kinder und Jugendliche Missbrauch und Gewalt ausgesetzt waren, lässt sich kaum ermessen. Der Tod war allgegenwärtig, vom frühesten Moment des oft ungewünschten Lebens an.

Objektiv geht es um das Problem einer sozialen Integration junger Menschen in einer zerrissenen Gesellschaft; obwohl: Integration, das hört sich zu erhaben an, angesichts des Zwangs, um ein Essen zu betteln. Erstaunlicherweise wird selbst diese banal integrative Bedeutung des RJWG später eher negativ kommentiert, während die umfassend pädagogische Problematik schon gar nicht erfasst wird, die damit verbunden war. Nur Ralph Grunewald (2003) erfasst in seiner juristischen Abhandlung *Die De-Individualisierung des Erziehungsgedankens im Jugendstrafrecht* die pädagogischen Überlegungen in der gesamten Debatte und macht aufmerksam darauf, wie sie individualisierende und sozialisierende Perspektiven zwar spannungsreich, aber berufsfachlich tragend aufeinander bezogen haben.

### **3. Eine Vor- und „Um-geschichte“ des RJWG**

Die Vorgeschichte des RJWG reicht weiter zurück bis hin zu der 1883 und 1884 durch die Bismarck'sche Sozialgesetzgebung entstandenen realen und ideellen

Situation: Zuckerbrot und Peitsche! Der Übergang von einer agrarisch bestimmten Gesellschaft zu einer großstädtischen Industriegesellschaft mit neuen Dienstleistungsformen bestimmte die Erfahrungswelt. Ein Übergang, der das Seelenleben massiv tangierte: So entstanden nun die Neuropathologien, die Neurasthenie, Stresserkrankungen wie die Telefonistinnen-Krankheit als Symbol für die sogenannten nervösen Erkrankungen (Radkau 1998). Angesichts der verheerenden Lage der arbeitenden Klasse sollte wenigstens eine elementare Risikoabsicherung für die Lohnabhängigen geschaffen werden, aber auch das Arbeitskräftepotenzial bewahrt bleiben. Deshalb wollte man die Prekarität in den Verhältnissen für die immer noch wachsende junge Generation vorsichtig mildern, auch um die Soziale Bewegung, die Sozialdemokratie und aufkommende kommunistische Strömungen einzuhegen, allzumal angesichts ihrer Attraktivität vorrangig für junge Männer. Zumal die politische Radikalisierung der Jugend volatil blieb, weil gründliche politische Bildung fehlte. Eine politische Bildung, die darauf zielte, die wackligen Grundlagen einer stets auf Kompromissen gebauten Demokratie und ihrer Institutionen zu schützen und zu stabilisieren.<sup>1</sup>

All das ist bedeutsam, wenn wir den Begriff Sozialpädagogik als Hinweis auf die gesellschaftliche Bedingtheit kollektiver wie individueller Krisen in der Lebens- und Handlungsfähigkeit verstehen, also die Situation als sozialpädagogisches Problem fassen, auf das umgekehrt eine spezifisch sozialpädagogische Handlungsweise reagiert, ein Handeln, das selbst sozial organisiert ist und sich zugleich auf die Herstellung von Sozialität richtet. Die Protosituation aller Sozialpädagogik. Um ein sozialpädagogisches Problem handelt es sich nämlich, weil die alltäglichen, durch Tradition und Konventionalität gegebenen Formen und Inhalte der Sozialisation zerbrochen sind; man kann sich auf nichts mehr stützen, höchstens noch auf die eigene physische Existenz, die aber durch Hunger, Not, durch fehlende Hygiene und Krankheit gefährdet ist. Die Aufgabe der Pädagogik stellt sich nun radikal neu, banal als Lebenserhaltung, materiell und geistig, fundamental und – ein wenig zugespitzt – als Münchhausenproblem. Es geht um Sicherung der existenziellen Grundlagen, auch und besonders im Blick darauf, dass und wie die Selbständigkeit, die Selbstermächtigung und Selbstbildung der Subjekte ermöglicht wird, in einem Zustand, den man als den nach dem Ende einer Kultur bezeichnen kann. Jonathan Lear hat deshalb eine Ethik angesichts kultureller Zerstörung entworfen (Lear 2021). Sie folgt den Fragen: Wie kann man sich eigentlich selbst finden und erfinden, wenn sich nichts mehr findet, an das man anknüpfen könnte?

Zugleich zeichnet sich aber mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz etwas Neues ab. Fast wirkt es paradox: Es gibt eine gesellschaftliche, eine politische

---

1 Es lohnt sich, Vergleiche mit der Situation nach der Wende in der DDR und der Wiedervereinigung anzustellen. Auch hier wurde in den Schulen eine politische Bildung versäumt, die mit einer offenen Demokratie vertraut gemacht hätte.

Reaktion auf die Krisensituation. Wehler, ansonsten zurückhaltend, schreibt: „Mit einem hellen, positiven Kontrast hebt sich die Weimarer Sozialpolitik von den Bürgerkriegserfahrungen und Rüstungsproblemen ab“ (Wehler 2003, S. 428). Das RJWG stellt ein Leuchtzeichen dar, für eine wohlfahrts- und sozialstaatliche Denk- und Handlungsweise, die sich Konflikten durchaus stellt, sie aber bedacht regelt – wie die Konflikte mit Familien, mit freien Trägern. Es ordnet die Struktur der öffentlichen Verwaltung in Sachen Jugend, es thematisiert Hilfebedarfe. Das Gesetz richtet sich auf das Ganze einer Gesellschaft, es möchte Gemeinsinn hervorrufen, praktisch lebensnahe wie in einer Idee, sinnhaft. Aloys Fischer schreibt dazu 1930: „Daß die Erziehungsfürsorge die Folge einer sozialen Solidarität ist und ihre heutigen Aufgaben und Gestaltungen dem Gebiet der sozialen Fürsorge im großen Sinne des Wortes angehören“ (Fischer 1967). Staatliches Handeln setzt ein, eine Sozialgesetzgebung, die nicht bloß den Notstand bewältigen will. Es ging um Sozialpolitik in einem starken Sinne, um Gestaltung. Deutlich wurde ein Impuls zur Sensibilisierung für die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen wie eine neue Vorstellung von ihrer Lebensweise. Sie wurden als Subjekte erkannt, nicht mehr als Sache, die verwahrlost werden konnte, wie dies das Bürgerliche Gesetzbuch noch bis 1900 unterstellte.

Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz wird bis heute – so meine These – unterschätzt. Es stellt einen Meilenstein für ein modernes Verständnis von jungen Menschen dar, einen Paradigmen- und Mentalitätswechsel. Das mit ihm ausgedrückte Problembewusstsein überstieg die Bekämpfung von Elend und Armut, war auf kulturelle und ethische Fragen gerichtet und ermöglichte eine andere Perspektive auf junge Menschen. Es antwortete sozialpädagogisch auf eine Epochenkrise, weil es begriff, dass es eine Pädagogik am Nullpunkt entwarf, damit dem reformpädagogischen Denken eine Perspektive eröffnete, die über ihre bürgerlichen wie affirmativen Züge hinausging (vgl. etwa Plake 1991). Nohl hatte vom maroden Gleissystem gesprochen, aus welchem die Waggons sprangen – die Intention des Gesetzes, so bescheiden es daherkam, ging weiter: Sie zielte auf eine Pädagogik, auf Erziehung und Unterricht, auf umfassende Sozial- und Psychohygiene, auf Fürsorge im besten Sinne; das von Nohl und Pallat herausgegebene Handbuch hat das zusammengefasst.

Dreierlei war zu leisten: Zum einen die Gewährleistung der physischen und psychischen Gesundheit, der menschlichen Kraft, also Ernährung, Sicherung der Umgebung – bei aller Kompromisshaftigkeit, die sich darin aussprach, war Familie der wichtige Zusammenhang dafür. (Nur nebenbei: Bis heute stellen etwa die einschlägigen Konventionen der UN Familie in den Mittelpunkt, während so manche Fachkraft ihre Bedeutung schon fast negiert.). Dann war, zweitens, das Vorpädagogische aller Pädagogik sicher zu stellen, Erziehung zu verwirklichen, die aber keine autoritäre Abrichtung darstellte, gewissermaßen traditionslos beginnen musste und doch von einer – wenn man so will – ethischen Figur geleitet sein sollte, real und ideal, wie etwa Paul Natorp das in seinem Buch über den

Sozialidealismus formulierte (Natorp 1992). Letztlich mussten die Kinder und Jugendlichen, die jungen Erwachsenen befähigt werden, sich selbst zu erziehen, ohne sich auf irgendetwas verlassen zu können. Drittens aber ging es schon darum, Wissen, Fähigkeiten, vor allem jedoch emotionale und affektive Einstellungen zu entwickeln, in einem Vorgang der Einübung in ein Soziales, das zugleich geschaffen werden musste: Junge Menschen wurden als grundrechtsrelevante Subjekte verstanden und anerkannt, in ihren Bedürfnissen, nicht zuletzt aber darin, dass sie als Subjekte von Erziehung gesehen wurden. Einer neuen Erziehung, die aber doch eine Erziehung bleiben sollte, nämlich als Ermöglichung von Autonomie, eben von Bildung, die zu selbständiger Lebensführung befähigt, nicht bloß Betreuung leistet, nicht bloß abrichtet für die Belange einer Wirtschaft, die doch kapitalistisch und militaristisch ausgerichtet war. Eine Erziehung also, die mit einem sozialen Ideal zu tun hatte – aber doch nicht radikal genug als demokratische angelegt war. Dieser Mangel sollte folgenreich bleiben – und als Lehre begriffen werden, für heute, für die Gegenwart und Zukunft. Kinder, Jugendliche brauchen Schutz, die Sorge anderer, die Aufmerksamkeit der Erwachsenen, aber eben auch eine Erziehung, die zivilisatorische, ethische und demokratische Standards ins Zentrum stellt, weit vor aller technokratisch relevanten Fähigkeit, wie sie gegenwärtig in den seltsamen Begriffen wie Kompetenz bezeichnet werden.

#### 4. Sozialpädagogischer Diskurs und Heimerziehung

Aber was hat das nun mit der Heimerziehung zu tun? Warum sollte man den historischen Kontext in den Blick nehmen und systematische Konsequenzen ziehen? Meist wird das RJWG als Organisationsgesetz gesehen, dem der Makel anhaftet, dass es sogleich in seiner Geltung suspendiert wurde. Auch könnte man einwenden, dass es unter dem Einfluss katholischer Gruppierungen eine starke Neigung hin zur Familie auszeichnete, insbesondere der Frage der Pflegefamilien.

Immerhin weisen Sachße und Tennstedt darauf hin, dass das RJWG im Kontext gründlicher Veränderungen in der Anstaltserziehung entstanden ist, freilich aus Gründen der Kontrolle und Disziplinierung (Sachße/Tennstedt 1988, S. 99). Peukert erinnert ebenfalls daran. Beides schwingt also wenigstens mit – und ist angesichts der Bedeutung von politischen und gesetzlichen Änderungen für einen umfassenderen Wahrnehmungs- und Mentalitätswechsel nicht zu unterschätzen. Kindheit und Jugend wurden als Adressat staatlicher Aufmerksamkeit gesehen, ihnen galt Sorge, Fürsorge – wie der Begriff lautet, der später abgewertet und durch den Begriff der Hilfe ersetzt wurde, um heute als Anglizismus wiederzukehren, nämlich als *care*. *Sorge* hebt weniger die Not und Bedürftigkeit von Individuen hervor und gerät kaum in Gefahr, Selbstverantwortung zuzuschreiben, wo diese nicht möglich ist. *Hilfe* tendiert zur Sozialtechnologie, an Bedingungen geknüpft, insofern stets kategorial einschränkend, kausal ausgerichtet und messbar. *Sorge*

umfasst einen weiteren Blick und eine grundlegende Haltung, eine Mentalität der kontextorientierten Zuwendung, die auf Handlungen abhebt, welche schädigende Verhältnisse ändern und abschaffen sollen. Sorge zeichnet ein politischer Zug aus, der sich auf Gemeinschaftlichkeit richtet und durch pädagogische Praxis realisiert wird. Nur nebenbei: auch das gehört zu den terminologischen und konzeptionellen Verlusten sozialpädagogischen Denkens und Handelns, dass ihr die Vorstellung von Gemeinschaft abhandengekommen ist – aus einer Kritik daran, dass die Nationalsozialisten Gemeinschaft für sich vereinnahmten, als rhetorisch überhöhte und ideologisierte Volksgemeinschaft. Damit ging verloren, dass die Gemeinschaft als konkreter Zusammenhang des Miteinanders unentbehrlich ist, wie Tönnies dies beschrieben hat, und zuletzt wiederum ein angelsächsischer Begriff als „community“ ausdrückt: „Seeking Safety in an Insecure World“, weil die Pulverisierung eines öffentlichen und gemeinsamen Lebens zur sozialen Superstruktur geworden ist (Bauman 2001, S. 105).

Das RJWG hebt auf eine Infrastruktur ab, organisatorisch und mental, als Ausdruck eines Sozialidealismus, wie Natorp ihn weitsichtig und nachhaltig benannte. Seine Denkfiguren verdankten sich zwar seiner Zeit, erkannten aber doch, was von nun die Wirklichkeit der modernen Gesellschaft ausmachen sollte: In der damals aktuellen Katastrophensituation zeigte sich der Kern einer Gesellschaft, die sich erst siebenzig Jahre später verdeutlichen sollte, in dem, was als Neoliberalismus bezeichnet wurde: Dynamisiert, eine run away society (Giddens 2002), flüchtig flüssig (Bauman 2000), fragmentierend und individualisierend, tiefreichend a-sozial. Eine Moderne, die keine Bindungen jenseits solcher an eine ebenfalls rasende Konsumwelt erlaubt, alles Feste als kristallin erstarrt verurteilt und verdampfen lässt (wie Marx das schon geahnt hatte). Eine Moderne, auf seltsame Weise resonanzlos und zunehmend jenseits von Begegnung und Dialog auf Singularisierung einerseits gerichtet, andererseits darauf, einer Hypermoralität zu verfallen, die die Einzelnen auf eine imaginierte Identität verweist.

Was das pädagogisch heißt? Sich dem zu stellen, verlangt, die Tabuisierung und Dämonisierung von Erziehung aufzugeben, um sich einer komplizierten Aufgabe zu stellen. Sich nämlich auf eine Praxis einzulassen, in der die Beteiligten zugleich an Individualität und Gesellschaftlichkeit wirken, sich selbst verändern, befreien und fügen. Möglicherweise in Kontexten, die als Einrichtungen geschaffen sind, als pädagogische Orte für jene, die einer Normalität nicht genügen, die sich so leicht nicht mehr entdecken lässt. Was berechtigt, die neueste Auflage des Wohlfahrtsgesetzes *Stärkungsgesetz* zu denken – was durchaus an die Situation von 1922 wieder anknüpft. Immerhin war das RJWG in einen umfassenden *Diskurs* eingebettet, der philosophische, auch religiöse Orientierungen, wissenschaftliche und fachliche Entwicklungen in institutionelle oder politisch legislative Regelungen überführte, an welche dann Züge eines *Dispositivs* annehmen und produktiv werden konnte.

Dieser Diskurs jedenfalls, der eigentlich sozialpädagogische, richtete und richtet sich heute wieder auf eine öffentliche Wahrnehmung von Lebensbedingungen und -Lebensvoraussetzungen junger Menschen und auf die Übernahme von kollektiver, staatlich geregelter Verantwortung für die Entwicklung von jungen Menschen. Für Erziehung. Für eine „Gesamterziehung durch die Gesellschaft“ (Klumker 1923, S. 12). So vollzieht sich spätestens um 1920 ein Paradigmenwechsel, der den Kindern eine neue Position im gesellschaftlichen Zusammenhang verschafft, die Entwicklung ihrer Subjektivität aus der Versachlichung als Gut und aus der Privatheit nimmt, ohne den familiären Lebenszusammenhang in Frage zu stellen. Insofern darf man eine gesellschaftliche Aufmerksamkeit für die Bedingungen des Aufwachsens erkennen. Es zeichnet sich ab, was in die berühmt-berüchtigte Parole von der Autonomie der Pädagogik gefasst worden ist, die eigentlich Berufsfachlichkeit, Professionalität verlangt hat. Nämlich die Einsicht, dass es eben keine Willkür und Kontingenz geben darf, wenn und sofern Erziehung realisiert wird; sie hat ihre Bedingungen, ihre Strukturen, die von Staat und Gesellschaft geregelt werden, für einen gemeinschaftlichen Zusammenhang. Sie stellen als Ermöglichungsmächte sicher, dass eine Erziehung realisiert wird, die diesen Namen verdient, weil sie ihrer Logik folgen darf. Wiederum klingt das ganz modern. Man denkt an Martha Nussbaum und ihre capabilities.

Die These lautet nun präziser: Das RJWG wird zur festen Außenseite des lebendigen Diskurses der Sozialpädagogik. Das diskursive Gewicht der Sozialpädagogik und ihre Selbstverständlichkeit, ihre Entwicklung zu einem verestigten Diskurs kann man daran erkennen, wie sie als Thema oder Gegenstand in Handbüchern auftritt und vorgestellt wurde. Grundlagentheoretische und begriffslogische Überlegungen finden sich seit etwa 1890 in großer Verbreitung, sodass Beobachter rasch eine Bewegung erkennen, die sie als solche der Sozialpädagogik bezeichnen. Noch bleibt das ein wenig diffus, man kämpft um die Begriffe. Heimerziehung etwa wird als Alumnatspädagogik gefasst, wobei wegweisende Modelle einer allgemeinen Erziehungsform entwickelt werden.

Natorps Theorie will eine umfassende Grundlage schaffen, die dem Ganzen der Sozialpädagogik gilt und diese selbst noch begründet. Seine Intention richtet sich auf einen Begriff. Einen Begriff, der nun sowohl – als die eine Dimension – die Struktur des Ganzen erfasst und durchdenkt, wie aber auch eine Dimension der Veränderung aufnimmt. Sozialpädagogik eben, nicht auf Jugendfürsorge, auf Kinder- und Jugendhilfe beschränkt, sondern als eine umfassend entworfene Theorie der Pädagogik für die Moderne gedacht, die auf soziales, kollektives Bewusstsein, auf eine Ethik des Gemeinsamen abhebt. *Sozialidealismus* klingt pathetisch – und überzeugt: „Sozial-Idealismus: das Wort will besagen, daß die Idee sich wieder finden muß zur Gemeinschaft, die Gemeinschaft zur Idee, wenn dies beides, Idee und Gemeinschaft, in der Menschheit noch ferner bestehen soll“ (Natorp 1922, S. III).

## 5. Sozialpädagogische Heimerziehung als Öffnung der Anstalt

Für die Heimerziehung aber muss und kann ganz besonders hervorgehoben werden, was Karl Wilker ein Jahr vor dem RJWG publiziert hatte: *Der Lindenhof. Werden und Wollen* (Wilker 1921a); ihm steht der ebenfalls 1921 erschienenen Traktat zur Seite: *Fürsorgeerziehung als Lebensschulung. Ein Aufruf zur Tat* (Wilker 1921b), erschienen in den Schriften „Die Lebensschule“, herausgegeben vom Bund entschiedener Schulreformer. Eingeleitet mit Zitaten aus Martin Bubers Schriften, eine schon fast bittere Polemik gegen „unsere heutige Fürsorgeerziehung [...] als eine Sicherung des Staates vor seinen sozialpathologischen Individuen wie dieser vor der Brutalität der Gesellschaft mit ihren und des Staates mit seinen Gesetzen“ (Wilker 1921b, S. 11). Vielleicht ein bisserl groß angelegt, aber möglicherweise muss das sein in einem solchen Feld wie der Sozialpädagogik. Nur formulieren wir heute anders. Wilker fordert eine „notwendige Revolution des inneren Menschen“ (Wilker 1921 b, S. 24), die auf Liebe und Gemeinschaft nicht verzichten darf oder kann.

Wilker, 1885 geboren und 1980 gestorben, wurde 1917 durch die Berliner Verwaltung aus dem Krieg geholt, um die Leitung der *Zwangs- und Fürsorgeerziehungsanstalt Berlin-Lichtenberg* zu übernehmen. Nicht als Soldat, obwohl Wilkers Sätze militärisch kurz, schroff und einprägsam klingen; beispielhaft für expressionistische Literatur und geprägt durch die Erfahrung eines Krieges, in dem Menschen nichts zählen: „Menschenmaterial ward gegen Menschenmaterial gestellt. [...] Material waren sie, Material, Material“ (Wilker 1921a, S. 11). Eine – wie Wilker nüchtern konstatiert – „vermilitarisierte Erziehung“ – obwohl: heute sprechen wir von Humankapital, das genutzt werden soll.

Wilker übernimmt die *Lichte*, eingerichtet für 205 junge Menschen, 1500 wurden im Jahr durchgeschleust, manche schwer krank, psychiatrisch diagnostiziert, wenn sich jemand dafür interessierte. In der Anstalt ein terroristisches Regime, Arbeitszwang, finanziell gar nicht so schlecht ausgestattet. Geld, das besser in Bücher angelegt wäre, wie Wilker schreibt. Geld, das für ein Gefängnis ausgegeben wurde, in welchem die Kinder und Jugendlichen eingekerkert waren, notabene: als Fürsorge- und Erziehungsmaßnahme. Maßnahme. Wilkers Verständnis von Erziehung steht dem konträr gegenüber: Ein offener und für die Beteiligten sicherer Ort, der zum Bleiben einlädt. Gegenwart und Zukunft bestimmt als selbstverantwortete Freiheit, umfassend gebildet, mit beruflichen Fähigkeiten, mit Wissen, mit ästhetischen Erfahrungen, damit auch, einen guten Umgang mit dem eigenen Leib zu entwickeln, der nackte Körper wurde schließlich gerade entdeckt. Vor allem jedoch: Lernen, für sich selbst zu sprechen, die eigene Kraft zu entwickeln, die auch heilen kann. Einer der Jugendlichen, vom psychiatrischen Urteil schon abgeschrieben, wird geradezu Mitautor Wilkers.

Wilker sägt mit den Kindern die Gitter ab, die vor den Fenstern montiert waren, öffnet die Tore. Die Schlafsäle werden von den jungen Menschen selbst

umgestaltet; sie eignen sich die Räume an, aus Zellen für viele werden Wohnräume. Der Lindenhof verwandelt sich in einen *sozialpädagogischen Ort*: Kinder gehen heraus und kommen wieder – geflüchtet ist wohl niemand. Wozu auch, es gab eine sichere Heimat, nicht zu vergessen, dass viele keine Eltern oder Verwandten mehr hatten. Die Beteiligten finden Lernmöglichkeiten, Werkstätten, der Besuch im Museum wird zur Regel. Sie haben ein Heim, einen sozialen Zusammenhang, eine Gemeinschaft, ohne Drill, aber mit einer eigenen selbst geschaffenen politischen und justiziellen Ordnung, eine kleine Demokratie, eine Kinderrepublik, wie Martin Kamp sagen würden (Kamp 1995).

Die Kinder und Jugendlichen geben sich eine eigene Verfassung, ein Kindergericht wird eingerichtet, sie achten penibel über die Einhaltung der eigenen Regeln und lernen, über sich selbst zu berichten, ihre Situation selbst darzustellen. Sie generieren eine eigene Öffentlichkeit. Alles strukturelle Momente, die Sozialpädagogik als eine reale Praxis auszeichnen: Der Anfang in einer doppelten Grenzsituation, einerseits dem Verlust an gesellschaftlicher Gewissheit, die dazu führt, dass man das eigene Leben als ein soziales überhaupt erst begründen muss. Andererseits die Notwendigkeit, einen zugewiesenen, exterritorial gemachten Ort, eben die Anstalt, aufzumachen, zu sprengen, wie das später heißen wird. Dann eben die Initiierung von Lernprozessen, welche auf die Bewältigung des Lebens abzielen, immer wieder die Reflexion des Geschehenden. Strukturelle Merkmale, die wir überall finden, wo Sozialpädagogik praktisch, konkret, durchaus institutionell wird – gleich, ob es um Korczak, um Makarenko oder Bernfeld geht. Stets mit Mehrdeutigkeit: Die Selbstregierung der Kinder war doch nicht zu trennen davon, dass ein erwachsener Mensch für sie verfügbar war, mehr oder weniger symbolisch etwa, so bei Korczak, als Projektion beim psychoanalytisch denkenden Bernfeld.

Wilker macht deutlich, was Sozialpädagogik auszeichnet – bis hin zur Idee einer Öffnung der Anstalt, den freien Ort, der Ausblicke und Einblicke erlaubt, an dem das Gemeinsame, die Gemeinschaft zu begreifen ist. Einschluss und Ausgrenzung werden nur überwunden, wenn ein lebendiges Miteinander gesichert ist, ein gemeinsamer, ein gelingender, ein lehrreicher Alltag, wie Hans Thiersch das nennen würde (Thiersch 2020). Ein Alltag, der gestaltet, inszeniert sein muss, Präsentation und Repräsentation darstellt, den Entwurf einer anderen Lebensmöglichkeit. Nicht jenseits der sozialen und kulturellen Realität, aber doch different zu dieser, als ein Hinweis darauf, dass sich aus einer chaotischen Situation etwas entwickeln kann, wenn man über sich selbst zu verfügen vermag. Was gelernt und geübt werden muss.

## 6. Eine Theorie der Heimerziehung?

Lindenhof? Der Name könnte für einen Etikettenschwindel stehen, für einen zynischen Euphemismus, wie er in der Werbung für Industrieprodukte und für politische Vorhaben üblich ist; *Entsorgungspark* zielt die Müllhalde, vielleicht das Pflegeheim für Hochbetagte. Die Sozialpädagogik erweist sich viel zu häufig als eine schwarze Angelegenheit, die mit Schmucktiteln kaum zu retten ist. Heimerziehung bleibt oft verkappte Strafanstalt, in jüngerer Zeit wohl wieder mehr, weil eine Gesellschaft nicht mit den sozialisatorischen Herausforderungen umgehen kann, die sie selbst als eine asoziale erzeugt. Daran ändern die psychiatrischen Einsichten wenig, die mit den verschärften diagnostischen Instrumenten eine Zunahme von Störungen beobachten und einer Therapieindustrie die Tore öffnen (vgl. Wolf 2020; Furedi 2004; Illouz 2009).

Ob und wie weit aus den historischen Skizzen zum RJWG und zu den Auseinandersetzungen um das – wie ich es lieber anstelle von *Heimerziehung* nenne – *Leben der Kinder an einem anderen Ort* eine Theorie entfaltet werden kann, lässt sich nicht so recht entscheiden. Der Begriff der Theorie wurde schließlich inzwischen einerseits verdünnt und darauf reduziert, als Bündel von Hypothesen empirische Forschung anzuleiten oder deren Ergebnisse dann zusammenzufassen. Andererseits klingt Theorie stets zu anspruchsvoll, philosophisch überladen, etwa wenn die Heimerziehung mit Bildung verknüpft wird (vgl. kritisch: Sandermann 2017). Obwohl doch zunächst nur Schule regelmäßig besucht sein soll. Zumal es bei aller Heimerziehung meist um ein eher handwerklich gestaltetes Geschehen geht, das im Dabeisein erlernt wird – was sogar besser scheint als die akademischen Ausbildungen, die mit vorgeblichen Praxisshocks enden. Handwerk, in einem guten Verhältnis zwischen Meisterin und Schülerin erlernt, zeichnet bekanntlich doch mehrerlei aus, nämlich Kooperation, Werkstolz (der sich auf einen gemeinsamen Entstehungsprozess richtet), eine Ethik der Tugend, wie unter Bezug auf Aristoteles MacIntyre oder Sennett festgehalten haben (MacIntyre 1987; Sennett 2008).

Eine vorsichtige Theorie also, sozusagen ein Umriss, eine Landkarte, die auf Begrenzungslinien, Leitplanken oder Leitpfosten verweist. Denn: Was immer in pädagogischen Zusammenhängen geschieht, es lässt sich nur in wenigen Punkten prinzipiell und so entscheiden, dass die richtige Maßnahme mit Gewissheit und überprüfbar durchgeführt wird. Weil es vielleicht gar keine Maßnahmen gibt – oder vielleicht neu bedacht werden muss, was eigentlich dieses Maß nehmen verlangt. Wer oder was steht dafür als Referenz zur Verfügung?

Also nur: Leitpfosten. Vielleicht mit Reflektoren, mit – man verzeihe mir diese Übersetzung – *Nachdenkern*: Leitpfosten ergeben sich durch einige Grundbestimmungen, zum Beispiel durch gesetzliche Regelungen, durch Erfahrungen. Erfahrungen, die die Möglichkeit eröffnen, den Anderen, den Kindern, Jugendlichen, sowie den Erwachsenen in ihrer unmittelbaren oder ihrer mittelbaren

Umwelt zugewandt zu denken, zu entscheiden und zu handeln. Ein verbrauchter Begriff liegt nahe: Liebe, Eros. Man muss Kinder schon mögen, erst recht Jugendliche, in aller Verbocktheit; man muss sich, wie Bernfeld als eine Grenze der Erziehung in seinem Sisyphos benannte, des Kindes in einem selbst erinnern (Bernfeld 2013). Nicht der Kindheit, die meist idealisiert wird, weil sie gar nicht so schrecklich war. Aber des Kindes als eines biographischen Moments, das man sich bewahrt hat.

- Denken mit Leitpfosten: Die finden sich – erstens – in den Begriffen, die wir verwenden, wenn es um das Leben am anderen Ort geht. Nachdenken könnte man zuerst darüber, ob das Wort *Heim* noch taugt. Zwar scheint es inzwischen weniger durch die Nähe zu *Heimat* diskreditiert oder kontaminiert; dieser gewinnt immerhin neue Aufmerksamkeit und Anerkennung (vgl. Yildiz/Meixner 2021), aber irgendwie scheint *Heim* wenig tauglich. Weil das Wort einerseits eher einer unerwünschten Wohnstätte für Ältere und Pflegebedürftige gilt, so gruselig wie die vielgelobte *Betreuung*, die doch Unmündigen gilt. Andererseits wirkt Heim kommerziell ausgebeutet, Vierfarbdruck für all die Accessoires, die dann das Prädikat *hygge* mit sich schleppen. Was übrigens beweist, wie es manchmal gelingt, einen Ausdruck umzudrehen, so dass er positiv konnotiert wird. Die Glen Mills School bot eigentlich eine behavioristisch ausgerichtete Form der Freiheitsentziehung; wobei dieses Trainingsmuster heute in vielen Einrichtungen zu finden ist. Wir versuchen es deshalb beim Heim mit einem anderen Wort: So scheint es inzwischen sinnvoller, weil auch sachlich gerechtfertigt – wie etwa in Teilen Österreichs üblich –, von *Wohngruppen* zu sprechen, wenn nicht sogar davon, dass es um *Wohngemeinschaften* geht; skeptischer bin ich bei dem Begriff der *Lebensgemeinschaft* (vgl. Wolf 2002), der zwar in der Sache gut und realitätsgerecht zutrifft, dennoch einen Hauch des Esoterischen mitschwingen lässt; da tönt eine religiös überhöhte Nähe und Dichte an.
- Ein zweiter Leitpfosten lässt sich tatsächlich aus dem Zusammenhang mit dem RJWG ziehen. Er zeigt die Notwendigkeit eines pragmatischen Vorgehens: Fundamentale und umfassende, hoch komplexe Aufgaben werden nicht zerredet, sondern gestaltet und geregelt, so dass eine Organisation des Lebens von Kindern möglich wird. Vielleicht unzureichend, aber doch so, dass eine Grundlage geschaffen wurde, die wenigstens ein Jahrhundert besteht. mit Novellierungen, die den Geist des Gesetzes hätten zerstören können. Pragmatismus ist auch für die konkrete Entscheidung und für den Alltag gefordert. Vorsichtig formuliert, weil ich mir Ärger einhandle: Aber selbst bei der Frage einer Freiheitsentziehung vermag ich nicht prinzipiell zu entscheiden. Es kann Situationen, biographische Phasen mit solcher Zuspitzung des Krisenhaften geben, mit einem solchen Ausmaß des inneren, seelisch-sozialen Zerbrechens, dass ein Mensch schutzlos vor sich selbst und für andere wird. Redl und

Wineman haben von den „Kinder(n), die hassen“ gesprochen (1984), die un- gute Formulierung von den Systemsprengern erinnert an solche Extremmodi, für die es kein Modell des guten pädagogischen Handelns gibt. Auch aus der Resilienzforschung weiß man, dass die entsprechenden Potenziale manchmal erst entdeckt werden müssen; diese Suche verlangt nach hinreichender Zeit und Handlungsentlastung für alle. In einer sicheren Umgebung, zu der eine stabile Gesundheitsversorgung gehört, banal: ein gutes Essen, an dessen Zubereitung man sich hat selbst beteiligen können.

- Dritter Leitpfosten. Das Leben in einer Wohngemeinschaft bedeutet einen radikalen Bruch in einer jungen Lebensgeschichte; er steht für ein kritisches Lebensereignis (Lambers 1996): Ein kritisches Ereignis, das schon in der Vergangenheit liegt, einzeln oder langfristig, aber traumatisierend nachwirkt oder begleitet. Kritisch können Geschehnisse und Widerfähnisse in einer Zeit sein, die an die Gegenwart heranreichen, einen weiterhin berühren und belasten, verwirren oder verstören, nach Entscheidung verlangen. Kritisch könnte werden, diese Entscheidung zu treffen und einen Weg einzuschlagen. All das muss abgewogen werden, gemeinsam, nicht allein, ob dieser Weg aktuell, vorübergehend in einem neuen Arrangement der Dinge und Personen begangen werden soll, das vielleicht dauerhaft gelten soll: Es geht um Orte, die Zeit geben müssen, an denen mit Dauer gerechnet werden muss, die sich durch beteiligten Subjekte bestimmt; dass sie überhaupt Subjekte werden können. Übrigens mit dem Effekt, dass sie vielleicht selbst wieder die Wohngemeinschaft verlassen. Manchmal enthält das Tragik, aber es kann von Erfolg, von Selbstständigkeit zeugen. Wobei, dies als Appell: bemisst nicht vorab die Zeit des Bleibens, lässt zu, dass jemand geht, erlaubt die Rückkehr. Möglicherweise werden die Rückkehrer wichtig für die, die geblieben sind oder neu hinzugekommen sind.
- Ein vierter Leitpfosten, wiederum als Denkvorschlag. Das Heim, wenn wir den Ausdruck beibehalten wollen, muss Wohnort, Lebensort sein, Herberge (Schrödter 2017). Bleiben wir beim Bild: Zwischen den Markierungen eines Weges ergeben sich immer wieder Räume; Kreuzungen etwa, Abzweige, Plätze – manchmal der Kreisel. In der Jugendhilfe spricht man abwertend von Drehtüren. Kann sein – wobei: wir wollten das Kindsein nicht vergessen. Und? Eben! Drehtüren verführen zum Spiel, selbst wenn es mit eingeklemmten Fingern endet. Jedenfalls: Sozialpädagogik und ihre Heimerziehung brauchen Räume, sie operieren mit umgrenzten Plätzen, auf welchen man sich bewegen kann. Faktisch vollzieht sich alles sozialpädagogische Handeln als ein Orts-handeln. Ein Ort wird vorgefunden oder gefunden, zum sozialpädagogischen Ort wird er nur, wenn seine Räumlichkeit von den Akteuren besetzt werden, um sich an ihnen selbst als eine differenzierte Praxis des Miteinanders zu bewegen und zu bewahren. Eine Praxis, die zugleich immer den Blick nach außen richten lässt, um die so verfügbar gemachten Einsichten gleichsam als

Unterricht in Lebensführung aufzunehmen. Für diese gemeinsame Praxis lassen sich Kriterien festhalten, beginnend bei einer Ausstattung, die ein Zuhause ermöglicht, einen vertrauten Ort, der einen umgibt. Weitergehend damit, dass die beteiligten Akteure einen geschützten Raum für sich selbst haben, der von anderen nach Einladung betreten werden darf. Alltagsdinge sind notwendig, die nur im gemeinsamen Beschluss geändert werden dürfen. Herberge klingt mehrdeutig. Wunderbar. Sie kann ein Ort für einen vorübergehenden Aufenthalt sein, genussvoll, entspannend und erholsam. Manchmal ein wenig einfacher ausgestattet, Bauernhofatmosphäre. Herberge kann längerfristig gegeben als dauernde Wohnstätte dienen. Manchmal schwingt ein wenig Ironie mit, wenn die Herberge von einem selbst ausgestattet und eingerichtet wurde. Nur eines scheint sicher: Für das Heim als Herberge muss es einen persönlichen Schlüssel, über den Zutritt zu meinem Raum muss ich selbst entscheiden dürfen.

- Fünfter Leitposten: Herberge muss erholsam, entspannend anregend sein, Möglichkeiten bieten. Hier wird die Sache schwierig: Die Schaukästen in Hotels laden ja zum Konsum ein, oft von Erinnerungsartikeln, die ihrerseits dann Zugehörigkeit erklären und Bindungen herstellen. Das könnte in Heimen übrigens ebenfalls wichtig sein; eine gute Herberge gibt ihren Besuchern und Bewohnern etwas mit. In Hotels werden häufig Alltagsgegenstände gestohlen. Gegenüber solchen aufregenden Gegenständen geht es in den hier gemeinten Herbergen also um Banalitäten des Alltags, die sich gleichsam ins Bewusstsein eingeschlichen haben. Die Planungsgruppe Petra hat das schon einmal beschrieben, freilich mehr organisationspsychologisch (Planungsgruppe Petra 1988), Michael Behnisch hat einen unaufgeregt pädagogischen Blick darauf geworfen (Behnisch 2021). Wie nahezu alles, was einem im Prozess der Erziehung widerfährt. Ein drittes Moment könnte übrigens noch in den Erinnerungen liegen, die sich als Lernarrangements erweisen, an die man erinnert. Auch hier gilt: Was oft so hochtrabend als Erziehung bezeichnet wird, erweist sich lebenspraktisch als eher unauffälliges Arrangement von Dingen, die am Ort und im Raum die Sinne anregen und besetzen, Bewegungen ermöglichen. Darin stecken mehr Rituale als man sich vorzustellen vermag – für manche Kinder und Jugendlichen sind sie aber so ungeheuer wichtig, dass man sie gewissermaßen auf dieses kleine Schienennetz in der Wohngemeinschaft setzen muss. Wie verletzlich sie eben in diesen ritualisierten Wegen sind, kann man dann an den Ausbrüchen erkennen, mit welchen sie um die eigene Orientierung und Handlungsfähigkeit kämpfen – hier darf man dann von Systemsprengern sprechen, besser: von gesprengten Kindern, die ihr System verloren haben.
- Sechster Leitposten: Am pädagogischen Ort braucht es eine gemeinsame Praxis, die mit allen gelebt wird und sich in einer Weise verändert und verändern kann, die von allen als ihr Bildungsprozess begriffen werden kann. Bildung

zwar auch im Blick auf die mehr oder weniger formalisierten und Institutionalisierten, organisierten Lernprozesse gemeint, die eigentlich Unterricht heißen müssen. Bildung muss aber doch viel weiter gefasst werden, nämlich als das, was eigentlich in der Erziehung passiert: dass die Entwicklungs- und Veränderungsprozesse des eigenen Leibes aufgenommen, so einigermaßen (ganz geht das als Naturgeschehen eben nie) verstanden und bewältigt, dann aber zu einem Ausgangspunkt für eine eigene Erkundung im sozialen Miteinander werden, das auf einen selbst wieder rückwirkend erfahren werden kann. Das findet selten allein statt, höchstens in den intimen Formen des Umgangs mit der eigenen Sexualität. Diese Bildung vollzieht sich in gemeinsamer Praxis, ist aber so schwierig zu beschreiben und zu verstehen, weil das Geschehen fast immer mit einer Arbeits- und Herstellungsvorstellung verbunden wird. Aber in der pädagogischen Praxis wird nichts nach Vorgaben produziert, wird nicht gearbeitet, sondern im Umgang mit anderen und mit Gegenständen gemeinsam gehandelt. Manchmal, Hans Thiersch erinnert daran, verhandelt. Aber was wirkt dann in solchen pädagogischen Praxen? Sie werden erinnert. Das ganze Geschehen, die einzelnen, dann signifikanten Personen haken sich im Gedächtnis fest, werden Erinnerungsspuren, innere Linien, die manchmal dann doch wieder erfunden sind.

Diese gemeinsame Praxis kann nur gelingen, wenn es zugleich Möglichkeiten des Rückzugs, der Privatheit, des sich Ein- und Verschließens gibt. Oder des Eintritts in eine Praxis mit anderen, mit Peers, mit Partnerinnen und Partnern; der Umgang mit dem eigenen Leib, die Qualität des Leiberlebens und die Erfahrungen mit Sexualität stellen zentrale Themen dar, die in der Praxis der Heimerziehung eher seltsam tabubehaftet behandelt werden (vgl. Staats 2019).

- Das macht auf ein Dilemma aufmerksam, als siebter Leitposten: Es kann nicht prinzipiell entschieden werden, ob und wie weit eine Wohngemeinschaft eher familienähnlich oder eher strenger berufsfachlich praktiziert wird. Das berührt gleich doppelt das Problem von Distanz und Nähe: Familienähnliche Lebensformen scheinen „näher“ praktiziert zu werden, blenden dabei Themen aus, die „man nicht mit den eigenen Eltern bespricht“. Sexualität beispielsweise, kritische Momente in einer Partnerschaft oder Beziehung, wobei Krisen in dieser von den „Elternpersonen“ zwar „tröstend“ aufgenommen werden sollen, aber von diesen doch „nicht verstanden“ werden. Die eher berufsfachlich orientierten Personen taugen eher als Adressaten (übrigens auch von Wutausbrüchen), können als „belehrend und informierend“ wahrgenommen werden. Ihre Distanz ermöglicht sozusagen mehr sachbezogene Nähe. Im Hintergrund steht die unvermeidliche Aufgabe, dass die Pädagoginnen zahlreiche Rollen spielen müssen, zugleich immer in einem Spagat sich bewegen zwischen striktem Rollenspiel und letztlich doch nur vermeintlicher Authentizität.

- Der achte Leitposten, mit dicken roten Streifen: Alle Institutionen bergen Gefahren in sich, wenn sie geschlossen werden, abgegrenzt, keine Möglichkeiten bieten, sich den Zumutungen anderer zu entziehen. Gewalt ist möglich, allzumal sexuelle Übergriffigkeit, die zuweilen erst später als traumatisierend zu Bewusstsein kommt. Das Ausmaß des Geschehens ist noch längst nicht erfasst, freilich auch, weil seine Dynamik nicht angemessen begriffen ist.
- Neunter Leitposten, vielleicht ein wenig überraschend, weil die Gruppe wichtiger zu sein scheint: Die Bedeutung der erwachsenen Bezugspersonen. Sie müssen präsent bleiben, Erwachsene, die auch als solche sich positionieren, zur Verfügung stehen, in ihrer Eigenart und zugleich doch mit fachlicher Aufmerksamkeit und Sensibilität. Als relevante und signifikante Personen, die in einem guten Sinne anstößig werden können und so Biographien verändern. Mit reflexiver Sinnlichkeit (Dreitzel 1992), mit Achtsamkeit – wäre dieser Ausdruck nicht als Moment einer Work-Life-Balance kontaminiert, die in pädagogischen Kontexten unreal ist. Manche werden sich daran stören, aber man kann verpflichtet sein, als Vorbild zu agieren, als Vorbild dafür, sich auf jemanden sofort und unmittelbar einlassen zu müssen, der in eine Krise geraten ist. Wer hier seinen Beruf wählt, muss damit rechnen, dass er aus dem eigenen Leben gerissen wird. Ein zentrales Kriterium besteht darin, dass die entwicklungspsychologisch entscheidenden Momente des Aufwachsens sichergestellt werden: Beginnend damit, dass Erwachsene verfügbar sind, die als vertrauenswürdig und verlässlich gelten, sie zeigen etwas, machen aufmerksam, vielleicht nur dadurch, dass sie präsent sind; ob ihnen eine führende Rolle zukommt, sei dahingestellt. Wir erinnern uns dieser signifikanten Personen. Dabei sollten – und darin liegt eine entscheidende Differenz der Fachlichkeit – immer Personen zugänglich sein, die mit dem unmittelbaren Tagesgeschäft des alltäglichen Miteinanders nichts zu tun haben. Vielleicht liegt darin ein besonderes, zu sicherndes Moment eines Lebens am anderen Ort: Menschen zu begegnen, mit welchen man sich austauschen kann, mit welchen man über die großen Fragen sprechen kann, die einen beschäftigen, im Alltag aber als zeitraubend weggewischt werden. Erwachsene, die sich für einen einsetzen, weil sie ein Anliegen nachvollziehen können, weil sie sagen: das mach ich mal für Dich. Es könnte sein, dass in solcher Aktivität die Bedeutung einer guten Vormünderin, eines guten Vormunds liegen könnte. Eines Vormunds, der gegenüber allen so dreist ist, das Kind, die Jugendliche schlicht als mündig anzusehen, um wie unter Erwachsenen miteinander zu reden; weil sie merken, wie man gemeinsam für sich zu sorgen hat.
- Der zehnte Leitposten: Bei Wilker kann man lernen, dass und wie es auf gemeinsame Themen und Perspektiven ankommt. Eine gute Praxis der Heimerziehung, bedacht und bewusst gestaltet, erwächst daraus, dass regelmäßig Projekte im Alltag gefunden und verwirklicht werden. Inzwischen (wenn nicht schon wieder vergessen): ökologische Vorhaben, dann Bildungsprojekte,

bei Wilker die Lektüre von Büchern und der Austausch über sie, der Besuch von Kunstmuseen, aber auch der gemeinsame Sport, das Baden miteinander – möglicherweise sogar: nackt. Bei Korczak das Musizieren – und ganz banal: die Sauberkeit der gemeinsamen Herberge. Bei Makarenko das Spiel im Theater, Vorlesen, die gemeinsame Arbeit und die zuweilen politisch motivierten Ausbrüche...

- Da steht nun der elfte Leitposten. Eine gute Herberge – solche, die Wanderer in Frankreich in den Bauernhöfen finden – zeichnet ein gutes Miteinander aus, selbst wenn die Verhältnisse eher einfach scheinen. Für ein gutes Essen reicht es dann doch, ein ordentlicher Landwein steht zur Verfügung, wer – wie Wilker – abstinenter bleiben möchte, darf sich über ein wunderbares Brunnenwasser freuen. In all dem kommt man sich immer vor wie in einer unmöglichen Welt, in der eine Gemeinsamkeit funktioniert, die man sich schon fast nicht vorstellen kann. Die aufgeklärte Erziehungswissenschaftlerin warnt sofort: Pädagogischer Kitsch! Und fügt hinzu: sublimen und subtilen Machtstrukturen lassen sich dekonstruierend erkennen. Mag sein. Beides trifft zu. Verfehlt aber die Gefühle der Geborgenheit, des Glücks, selbst wenn man sich bewusst ist, dass sie nur vorübergehend bestehen, scheinhaft bleiben. Aber: Alle Sozialpädagogik bleibt unvermeidlich Illusion und Utopie. Sie träumt von der gelebten Möglichkeit einer ernsthaften Demokratie, in der Menschen gut miteinander umgehen, Balancen aushalten (Wolf 1999) und mit diesen so spielen, dass sie selbst in ein Gleichgewicht kommen. Wie oft denkt man sich: es könnte doch miteinander funktionieren.

Die gemeinsame Lebenspraxis in der Herberge: Das könnte eine solche Utopie des Miteinanders sein, die zumindest vorübergehend funktioniert und sich so in unsere Gedächtnisse eingräbt; in das Gedächtnis des Körpers, in das Erinnerungsvermögen der Seele, des kognitiven Denkens und des Wollens.

## 7. Schluss

In dem vom RJWG gefassten sozialpädagogischen Diskurs haben sich eine Idee und ein Modell ausgesprochen, die als Entwurf für ein selbstbestimmtes Leben unter den Voraussetzungen unsicherer Erziehungsbedingungen stehen; als Vorschlag und als Kriterium der Prüfung: Erziehung im Zusammenhang eines Verlusts an wirksamer Tradition und stabilisierender Rahmungen; als Aufgabe stellt sich, ein Aufwachen zu organisieren, wenn Sozialisation nicht mehr so recht gelingt, weil Inhalte, Normen und Regeln des sozialen Miteinanders ihre Evidenz und Wirksamkeit verloren haben. Die Konsequenz kann dann nur lauten: Eine Gesellschaft muss politisch Verantwortung übernehmen und das bewusst organisieren, was sie nicht mehr aus sich leisten kann, nämlich Erziehung. Keine

umwerfende Erkenntnis, aber zumindest doch eine Warnung: Sie muss aufpassen, ob und wie weit sie nicht soweit strukturlos geworden ist, dass das Aufwachsen in ihr nicht mehr gelingen kann. Meistens funktioniert das ja dennoch, zur Verblüffung vieler, die dann fleißig die Resilienz des Nachwuchses loben und psychologisch fördern wollen. Aber das gelingt nur dann, wenn – hier ist wieder an das RJWG zu erinnern – wenn Rudimente des Sozialen vorhanden sind, vor allem in Gestalt von Familien oder familiären Lebenspraxen, vielleicht noch von Organisationen, die Gemeinsamkeit und Gemeinschaft ermöglichen. Das gelingt schon weniger, wenn die pädagogischen Einrichtungen und Praktiken unter das ökonomische Diktat einer individualisierenden Konkurrenz gestellt werden, auf Inhalte zu Gunsten von messbaren Kompetenzen verzichten – und das feierlich als Bildung verkaufen. Begleitet von lauten Rufen, dass Familien sich dem fügen sollen oder aber als problematisch angesehen werden müssen, weil sie sich den Bildungserwartungen dieser marktradikalen Gesellschaft nicht genügen. Aus dem rettet wohl nur, was ebenfalls in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts beschworen wurde: Ein sozialpädagogischer Sozialidealismus, der ein wenig an Grundmotive anschließt, die in der philosophischen Anthropologie gelehrt werden. Aloys Fischer hat das interessanterweise als einen Ausweg aus der „Problematik des Sozialbeamtentums“ begriffen.

Zu diesem sozialpädagogischen Sozialidealismus, zu dieser Ethik nach einer kulturellen Zerstörung (vgl. Lear 2021) gehört die Einsicht, dass es um Erziehung geht, die an ihren eigenen Orten stattfindet, als eine Selbsterziehung der Beteiligten, aller Beteiligten übrigens, die sich in demokratischer Organisation einen eigenen Lebenszusammenhang schaffen müssen. Die Idee der Kinderrepublik steht dafür, eine kollektive Erziehung, die mit Selbstregulierung, manchmal sogar mit Selbstversorgung einhergeht. In beiden Fällen oft angeleitet – woher sollen die Kinder es auch lernen, wenn sie entweder ums Überleben kämpfen mussten oder als Pensionisten versorgt wurden. Leben lernen zu dürfen, hat Züge eines Privilegs. Freilich wird man vorsichtig sein und diese Vorstellungen nicht bruchlos auf die Gegenwart übertragen. Vielleicht ist ja bei aller Veränderungsdynamik in modernen Gesellschaften keineswegs eine solche Bruchsituation zu verzeichnen, wie sie in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts zumindest für große Teile der Bevölkerung zu beobachten war. Trotz vieler Klagen über wachsende Ungleichheit in den Einkommens- und Lebensverhältnissen, über Armutsbelastung bei Kindern, über ungleich verteilte Bildungschancen mit einer Tendenz dazu, dass Elend, dass der Mangel an Sozialkapital dauerhaft vererbt wird, trotz einer zunehmenden Fragmentierung des gesellschaftlichen Lebens und einer wachsenden Bedrohung durch Ausgrenzung.

Also: to be forewarned is to be forearmed. Und dass es auf Gemeinsamkeit auf unterschiedlichste Ebenen ankommen könnte, legt wenigstens eine Gruppe nahe, die mit einer solchen tiefgreifenden Brucherfahrung zu tun haben, nämlich vorrangig die unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden. Andere Geflüchtete

können sich zumindest als Kinder und Jugendliche auf die familiären Zusammenhänge beziehen, die zumindest die Traumatisierungen durch Flucht und prekäre, durchaus entwürdigende Unterbringung vordergründig kompensieren können. Offen muss jedoch bleiben, was insbesondere mit jungen Menschen geschieht, die etwa im Zusammenhang ihrer Pubertät sich von den Eltern lösen, bzw. ihr Verhältnis zu diesen neu gestalten wollen. Und wir sollten uns nichts vormachen: Flucht, Vertreibung, die Schrecknisse eines lebensbedrohenden Transits – sie sind jetzt schon die großen Herausforderungen für eine Sozialpädagogik, die sich besser an ihre lange Tradition erinnert, daran, dass vor hundert Jahre dann doch einige den Mut zu einer Sozialidealismus, zu einer Solidarität, die gleichermaßen in einem Gesetz wie in einer radikalen pädagogischen Praxis Ausdruck hat finden können.

## Literatur

- Bauman, Zygmunt (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Zygmunt (2001): *Community. Seeking Safety in an Insecure World*. Cambridge: Polity.
- Behnisch, Michael (2021): *Die Organisation des Täglichen. Alltag in der Heimerziehung am Beispiel des Essens*. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Bernfeld, Siegfried (1996): *Kinderheim Baumgarten – Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung (1921)*. In: Bernfeld, Siegfried: *Sämtliche Werke*. Hrsg. v. Ulrich Herrmann. Band 11. Sozialpädagogik. Schriften 1921–1933. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bernfeld, Siegfried (2013): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925)*. In: Bernfeld, Siegfried (Hrsg.): *Theorie und Praxis der Erziehung. Pädagogik und Psychoanalyse. Werke Band 5*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 11–130.
- Dreitzel, Hans Peter (1992): *Reflexive Sinnlichkeit. Mensch, Umwelt, Gestalttherapie*. Köln: EHP.
- Giddens, Anthony (2002): *Runaway World. How Globalisation is Reshaping Our Lives*. New Edition. London: Profile.
- Fischer, Aloys (1967): *Erziehungsfürsorge (1930)*. In: Fischer, Aloys: *Leben und Werk* (Hrsg. v. Karl Kreitmair). Band 7. *Gesammelte Abhandlungen zur Berufspädagogik*. München: Bayerischer Schulbuchverlag, S. 459–471.
- Furedi, Frank (2004): *Therapy Culture. Cultivating Vulnerability in an Uncertain Society*. London and New York: Routledge.
- Grunewald, Ralph (2003): *Die De-Individualisierung des Erziehungsgedankens im Jugendstrafrecht*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Hasenclever, Christa (1978): *Jugendhilfe und Jugendgesetzgebung seit 1900*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht/UTB.
- Hildenbrand, Bruno (2012): *Die Sozialarbeit/Sozialpädagogik als selbstvergessene Profession*. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 10, H. 2, S. 115–138.
- Illouz, Eva (2009): *Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Jordan, Erwin/Münder, Johannes (1987): *65 Jahre Reichsjugendwohlfahrtsgesetz. Ein Gesetz auf dem Weg in den Ruhestand*. Münster: Votum.
- Kamp, Johannes-Martin (1995): *Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Klumker, Christian Jasper (1923): *Kinder- und Jugendfürsorge. Einführung und Aufgaben der neueren Gesetze*. *Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin*. H. 802. Fortschritte der Jugendfürsorge. Langensalza: Hermann Beyer und Söhne.

- Kuczynski, Jürgen (1982): *Geschichte des Alltags des deutschen Volkes. Studien 5. 1918–1945.* Köln: Pahl-Rugenstein.
- Kuhlmann, Carola (2014): *Erster Weltkrieg und Soziale Arbeit – Heimatfront, Frauenbewegung und Kriegsfürsorge.* In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 12, H. 3, S. 230–250.
- Lambers, Helmut (1996): *Heimerziehung als kritisches Lebensereignis. Eine empirische Längsschnittuntersuchung über Hilfeverläufe aus systemischer Sicht.* Münster: Votum.
- Lear, Jonathan (2021): *Radikale Hoffnung. Ethik im Angesicht kultureller Zerstörung.* 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- MacIntyre, Alasdair (1987): *Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart.* Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Natorp, Paul (1922): *Sozialidealismus.* Berlin: Springer.
- Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hrsg.) (1929): *Handbuch der Pädagogik. Fünfter Band (Sozialpädagogik).* Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz.
- Peukert, Detlev J. K. (1986): *Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932.* Köln: Bund-Verlag.
- Peukert, Detlev J. K. (1989): *Sozialpädagogik.* In: Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918–1945: Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur.* München: Verlag C. H. Beck, S. 307–335.
- Plake, Klaus (1991): *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels.* Münster, New York: Waxmann.
- Planungsgruppe Petra (1988): *Analyse von Leistungsfeldern der Heimerziehung. Ein empirischer Beitrag zum Problem der Indikation.* Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang.
- Radkau, Joachim (1998): *Das Zeitalter der Nervosität. Deutschland zwischen Bismarck und Hitler.* München, Wien: Hanser.
- Redl, Fritz/Wineman, David (1984): *Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle.* München: Piper.
- Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt. Reichsgesetzblatt 1922. Ausgegeben zu Berlin, den 29. Juli 1922, S. 633–647.
- Sachße, Christoph/Tennstedt, Florian (1988): *Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Band 2. Fürsorge und Wohlfahrtspflege 1871–1929.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Sandermann, Philipp (2019): *Diesseits des sozialpädagogischen Blicks. Möglichkeiten einer sozialtheoretischen Analyse des Zusammenhangs von „sozialpädagogischer Praxis“ und „Bildung“ in Heimen für Kinder und Jugendliche.* In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 15, H. 4, S. 375–395.
- Scherpner, Hans (1979): *Geschichte der Jugendfürsorge.* 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schrödter, Marc (2019): *Das Ideal von Heimerziehung. Plädoyer für eine sozialpädagogische Neuorientierung.* In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 15, H. 4, S. 343–374.
- Sennett, Richard (2008): *Handwerk.* Berlin: Berlin-Verlag.
- Staats, Martin (2019): *Problem – Jugend – Sexualität. Die Wahrnehmung von Jugendsexualität durch Fachkräfte in der Heimerziehung.* Weinheim: Beltz Juventa.
- Steinacker, Sven (2014): *Geschichte und Geschichten sozialer Arbeit.* In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 14, H. 4, S. 365–384.
- Thiersch, Hans (2020): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Uhlendorff, Uwe (2003): *Geschichte des Jugendamtes. Entwicklungslinien öffentlicher Jugendhilfe von 1871–1929.* Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Votum.
- Wehler, Hans-Ulrich (2003): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Vierter Band. Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten. 1914–1949.* München: Beck.
- Wiesner, Reinhard (2022): *Vom Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) zum Kinder- und Jugendstärkungsgesetz.* In: *Das Jugendamt* 95, H. 7–8, S. 350–357.
- Wilker, Karl (2021): *Der Lindenhof – Werden und Wollen.* Heilbronn: Lichtkampf-Verlag. (a)
- Wilker, Karl (2021): *Fürsorgeerziehung als Lebensschulung. Ein Aufruf zur Tat.* In: *Die Lebensschule. Schriftenfolge des Bundes entschiedener Schulreformer.* Hrsg. v. F. Hilker. Berlin: Schwetschke.
- Wolf, Klaus (1999): *Machtprozesse in der Heimerziehung.* Münster: Votum.

- Wolf, Klaus (2002): Der Versuch, glücklich zu leben: Lebensgemeinschaften als pädagogische Orte. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): Glücklich an einem fremden Ort? Familienähnliche Betreuung in der Diskussion. Münster: Votum, S. 108–124.
- Wolf, Klaus (2020): Wer Sozialpädagogik nicht kennt, muss ständig von Therapie reden. In: Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric/Winkler, Michael (Hrsg.): Sozialpädagogische SeitenSprünge. Weinheim, Basel. Beltz Juventa, S. 243–249.
- Yildiz, Erol/Meixner, Wolfgang (2021): Nach der Heimat. Neue Ideen für eine mehrheimische Gesellschaft. Stuttgart: Reclam.

# Aspekte einer lebensweltorientierten Heimerziehung

Ein Gespräch zwischen Hans Thiersch und Klaus Wolf

Hans Thiersch und Klaus Wolf haben sich zu mehreren Gesprächen über einen sozialpädagogischen Blick auf Heimerziehung verabredet. Die Gespräche fanden digital zwischen Juni 2022 und April 2023 statt. Die Aufzeichnungen wurden von Michaela Becker transkribiert. Einige Auszüge sind hier – noch einmal redigiert – wiedergegeben.

K.W.: Über Heimerziehung im Kontext des sozialpädagogischen Konzepts einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit zu reden ist ein komplexes, vielschichtiges und auch widersprüchliches Vorhaben.

H.T.: Ja. Zunächst – und von der Geschichte der Sozialen Arbeit hergesehen – scheinen Heimerziehung und lebensweltorientierte Soziale Arbeit ein Widerspruch. Das Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit ist ja in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts in der alten Bundesrepublik vor allem auch in der Kritik der gegebenen Heimerziehung entstanden; sie wurde als totale Institution rekonstruiert, in der die Heranwachsenden im Allgemeinen weit ab von ihrer gegebenen Lebenswelt, in großen Einrichtungen autoritär und stigmatisiert leben mussten. Es ging dann um die Auflösung der Heime, um die Befreiung der Heranwachsenden aus den entwürdigenden und demütigenden Zwängen, es ging um neue Formen eines autonomen Wohnens und vor allem auch um neue Formen einer begleitenden, unterstützenden, ambulanten Pädagogik; sozialpädagogische Familienhilfe, Pflegefamilien und Wohngemeinschaften wurden wichtig. Heimerziehung als klassisches Arrangement des Miteinander-Lebens am dritten Ort der pädagogisch inszenierten Gruppe – bis dahin zentrale Institution innerhalb der Jugendhilfe – rückte an den Rand der Hilfen.

K.W.: Die fachliche und öffentliche Kritik aber ist damit nicht erledigt; sie bleibt, gerade auch angesichts immer wieder aufbrechender Skandale – zum Beispiel über Gewalt in Heimen – notwendig. Aber trotz der Kritik bleibt Heimerziehung einer der möglichen und notwendigen Angebote innerhalb der Erziehungshilfen für Kinder und Jugendliche und ihre Eltern. In den letzten Jahrzehnten haben sich im Bereich der Heimerziehung vielfältige Ausdifferenzierungen und auch vielfältige Praxisvarianten entwickelt.

H.T.: In Bezug auf die Diskussion dieser Fragen erscheint Heimerziehung dann auch immer wieder – und das ist eine seltsame Pointe der Entwicklung – als Modell dessen, was Erziehung sein kann, so wie es in der Tradition von Pestalozzi über Bernfeld und Korczak entworfen und praktiziert worden war: Heimerziehung als jener Ort der Pädagogik, in dem sie, ganz auf sich gestellt, zeigen muss, in welchen Strukturen sie Erziehung versteht. In diesem Kontext kann Heimerziehung dann auch heute verstanden werden als ein pädagogisches Arrangement, in dem in einer neuen Position innerhalb des Gesamtgefüges der Sozialen Arbeit, deutlich wird, was lebensweltorientierte Soziale Arbeit bedeutet und bedeuten könnte. Dies – also noch einmal die prinzipielle und konzeptuelle Frage nach Zielorientierungen in der Entwicklung der Heimerziehung – ist für uns heute das Thema.

K.W.: So notwendig mir ein solcher weiterer Ansatz zum Verständnis heutiger Heimerziehung erscheint, so liegt in ihm doch die Gefahr, dass wir uns in der weiteren Diskussion zu einem allgemeinen Konzept einer lebensweltsozialen Sozialen Arbeit verlieren. Lassen Sie uns zunächst möglichst konkret die Heimerziehung betrachten.

H.T.: Heimerziehung im Kontext der Lebensweltorientierung gesehen, muss unter zwei Aspekten verhandelt werden, als Versuch, für die Adressat:innen im Heim eine neue Lebenswelt, ein gelingenderes Leben zu inszenieren, und als pädagogisches Arrangement innerhalb einer gegebenen, gleichsam vorpädagogischen Lebenswelt der Adressat:innen, aus der sie stammen und in die sie häufig wieder zurückgehen werden. Über beides, über Heimerziehung als Arrangement eines pädagogisch veranstalteten und verantworteten gelingenderen Lebens und über Heimerziehung innerhalb der gegebenen Lebenswelt der Adressat:innen sollten wir nacheinander reden.

Zunächst also ist die Lebenswelt Heimerziehung unser Thema, wir sprechen über das Miteinanderleben von Adressat:innen und Pädagog:innen in einer Gruppe, in dem es um die Gestaltung eines gemeinsamen Raumes, einer gemeinsamen Zeit, gemeinsamer Beziehungen geht, um – wie es ja den Alltag charakterisiert – Routinen und Pragmatik in der Bewältigung des Alltags in seinen sichernden Selbstverständlichkeiten und seinen offenen Perspektiven, um eine Lebenswelt, in der die Adressat:innen ebenso Gelegenheit finden, sich mit ihrer Vergangenheit und den aus ihr stammenden Schwierigkeiten und Erwartungen auseinanderzusetzen wie Perspektiven für ein neues, eigensinnig bestimmtes produktives Leben zu entwickeln.

K.W.: Sehr einverstanden. Aber muss dieses Selbstverständnis sich nicht immer gerade in unserer Zeit sehr stark verteidigen, zum Beispiel gegen eine klinisch-therapeutische Überformung in der Unterstellung, dass das Eigentliche nicht der

Alltag und das Miteinanderleben im Heim als pädagogischer Ort ist, sondern – ich habe das mal so genannt – Heimerziehung als therapeutisches Krankenhaus; das wäre dann ein Gegenmodell zu dem, was Sie als lebensweltorientiertes Modell von Heimerziehung formuliert haben.

H.T.: Damit rühren Sie gleich an schwierige Probleme, zunächst an das Verhältnis von Therapie, Psychiatrie, Psychologie und Pädagogik und – darin und dahinter – an die schwierige Frage nach dem Eigensinn des professionellen lebensweltorientierten Arbeitens in der Landschaft anderer professioneller Ansätze.

Zunächst: Wenn ich die Szene realistisch betrachte, gibt es zunächst vielfältige Annäherungen und Überschneidungen zwischen Psychologie, Psychiatrie und Sozialpädagogik. Heimerziehung nimmt immer wieder therapeutische Konzepte für sich in Anspruch, zum Beispiel – um nur dies herauszugreifen – die Ansätze von Bruno Bettelheim mit ihrem Entwurf der therapeutischen Gemeinschaft; davon hat sie viel gelernt. Und in einigen zum Beispiel psychoanalytisch oder allgemein psychologisch inspirierten Arbeiten gibt es vielfältige Tätigkeitsbeschreibungen, die sehr dicht an dem liegen, was Sozialpädagog:innen als Sozialpädagogik beschreiben. Ich denke aber, dass man trotzdem, gleichsam prinzipiell, strukturell unterscheiden sollte: Das auf die Gestaltung des Alltags hin orientierte sozialpädagogische Handeln ist etwas anderes als das auf spezifische psychische Problemkonstellationen bezogene Handeln der Psychiater:innen und Therapeut:innen. Ich betone, dass das ein prinzipieller Unterschied ist, natürlich ergeben sich in der sozialpädagogischen Arbeit vielfältige Konstellationen, die auf das spezialisierte Wissen und die daran orientierten spezifizierten Zugänge von Psychologie und Psychiatrie angewiesen sind; hier gibt es fließende Übergänge und ist Kooperation notwendig.

Vielleicht darf ich mir hier auch eine Randbemerkung erlauben: Es wäre sicher nicht falsch, wenn Sozialpädagog:innen auch allgemeinmedizinische Diagnosen in ihre Problemklärungen mit einbezögen. So kann das unmotivierte, antriebsschwache und desinteressierte Verhalten einer Jugendlichen auch damit zusammenhängen, dass ein Eisenmangel besteht.

K.W.: Ja, das wäre eine im Einzelfall wichtige Ergänzung des pädagogischen Blicks. Aber hier müssen wir auf die Frage nach dem prinzipiellen Unterschied zwischen Psychologie und Psychiatrie einerseits und Sozialpädagogik andererseits zurückkommen.

H.T.: In allen fließenden Übergängen sind die Zielsetzungen der Psychologie, Psychiatrie und der Sozialpädagogik und ihre methodischen Zugänge unterschiedlich; in einer frühen Arbeit habe ich einmal den psychologischen Ansatz mit Drainagen verglichen, die es im sumpfigen Gelände brauchen kann.

K.W.: Das in der Diagnose und Therapie auf deutliche Wirkzusammenhänge hin orientierte Handeln unterscheidet sich von dem sozialpädagogischen, eher offenen und dialogischen deutlich. Dieser Unterschied verführt manchmal Vertreter:innen aus Psychiatrie und klinischer Psychologie dazu, das, was Sozialpädagog:innen leisten, eher als weniger fachlich ausgewiesen anzusehen; sie sind dann eher im Bereich des gesunden Menschenverstandes verortet, bei ihnen ist eine kinderfreundliche Einstellung zu erwarten oder sie sind im Heim für die Grundversorgung der Kinder zuständig; das ‚Wichtige‘ tut der therapeutische Dienst.

H.T.: In der Kinder- und Jugendpsychiatrie ist die Zusammenarbeit von Ärzt:innen und Sozialarbeiter:innen selbstverständlich; ein befreundeter Jugendpsychiater meinte einmal selbstkritisch, dass die Hauptlast der Arbeit – die vielen Stunden neben der Diagnostik, Medikation und den Veranstaltungen einer ausdrücklich psychiatrisch strukturierten Therapie – also die Arbeit in der Gestaltung des gemeinsamen Alltags Tag und Nacht natürlich die Sozialarbeiter:innen zu leisten haben. Damit aber steht die Definitionshoheit der Psychiatrie – oder, zurückhaltender formuliert, die gemeinsame Definition der Arbeit zwischen Sozialer Arbeit und Psychiatrie – nicht zur Debatte. Es gab in Tübingen einmal eine kurze Zeit einen Pädagogen als Stationsarzt, aber das wurde „begradigt“.

K. W.: Das, was das Verhältnis zwischen Psychiatrie, Psychologie und Sozialpädagogik so hierarchisch strukturiert, ist wohl auch ein Problem innerhalb der Sozialpädagogik: Sie ist unzufrieden mit der Komplexität in ihrem Beruf und sucht sich in ihrem Arbeitsverständnis den klinischen Mustern anzupassen und dadurch für sich selbst einen gleichsam höheren und akzeptierteren Status zu erreichen. Sozialpädagog:innen fügen sich in diese nachgeordnete Rolle, die ihnen von der mit der eigentlichen Definitionsmacht ausgestatteten Gruppe zugestanden wird. Das Unbehagen der Sozialpädagog:innen an der methodischen Offenheit ihres Geschäfts und den eher indirekten Wirkungen ihres Handelns hat dann eine Sehnsucht nach Klarheit und Strukturiertheit ausgelöst, die sich auch als Flucht aus dem eigentlichen Geschäft verstehen lässt.

H.T.: Mir wurde das immer klar am Beispiel von Kolleg:innen, die im Allgemeinen Sozialen Dienst gut arbeiten und das tun, was eine alltagsorientierte Soziale Arbeit zu tun hat, und die dann doch denken, dass es nicht reicht und deshalb eine therapeutische Zusatzausbildung machen, von der sie sicher das eine oder andere Element in ihrer Arbeit mit hineinnehmen können und hineinnehmen, wenn sie klug sind, die aber im Prinzip eigentlich eher der Stärkung ihres Selbstbewusstseins dient als der Qualifizierung ihrer spezifischen Praxis.

Dieses Problem der gleichsam nur nachgeordneten Handlungszuständigkeit der Sozialpädagogik muss man verallgemeinern. Ich möchte gern ein wenig

ausholen. Soziale Arbeit ist – zum einen – eine neue Profession, sie hat sich erst im vorigen Jahrhundert als breites Beschäftigungssegment neben der Schule ausgebildet: Ich habe mit Thomas Rauschenbach zusammen ja den vielleicht missverständlichen Begriff des Sozialpädagogischen Jahrhunderts geprägt: Sozialpädagogik als professionelles Handlungsfeld taucht neben dem etablierten Bildungswesen allmählich aus den Weiten der alltäglichen Lebensvollzüge auf und strukturiert sich darin erst in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts allmählich als große, inzwischen ja neben den Lehrern gleich große Berufsgruppe.

K.W.: Von hier aus erscheint Soziale Arbeit immer noch als das, was Menschen mit dem Herz am rechten – vielleicht eher: linken – Fleck leisten können, was also neben den etablierten Professionen von Psycholog:innen, Ärzt:innen und Richter:innen gleichsam nebenher getan werden kann und sollte. Dieser nachgeordnete oder untergeordnete Status spiegelt sich in den nicht-akademischen Ausbildungen, aber auch im Gehalt wider. Diese Ungleichheit zeigt weithin die „hierarchy of professions“. Andererseits greift es aber zu kurz, die Schwierigkeiten der professionellen Identität der Sozialpädagog:innen nur so, gleichsam von außen zu sehen; auch die gerade verhandelten Statusprobleme verweisen ja auf ein Problem in der Sache selbst, nämlich auf die Frage, wie sich das, was Pädagog:innen im Heim, gerade auch im Kontext der Lebensweltorientierung tun, näher und – gleichsam nach außen und innen – überzeugender beschreiben lässt. Ich bin immer wieder erschrocken, wenn ich gerade gute Kolleg:innen aus der Heimerziehung treffe, also die, die mitten in der alltäglichen und durchaus anspruchsvollen Interaktion mit Kindern und Jugendlichen stehen, und sehe, wie wenig selbstbewusst sie häufig das, was sie dort erfolgreich tun, gegenüber anderen Professionen vertreten können, wie sehr sie sich eher in einer marginalen, unterlegenen Position sehen. Wir müssen nun fragen, ob das nicht vielleicht doch etwas mit dem Charakter der Arbeit zu tun hat. Was ist – um es zu zuspitzen – das Professionelle bei einer Erzieherin im Heim, die, wenn sie mit den Kindern einkaufen geht, so aussieht, dass die anderen sich fragen: „Ja, ist das die Mutter? Wahrscheinlich nicht, so jung wie sie aussieht.“ Also: Was bedeutet Lebensweltorientierung als professionelles pädagogisches Handeln – und dann, in einem zweiten Zugang, was bedeutet professionelles pädagogisches Handeln im Heim.

H.T.: Zum einen scheint mir wichtig: Das Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit – und es ist darin ja durchaus verwandt mit theoretisch anders fundierten sozialpädagogischen Berufskonzepten – setzt darauf, das eigene professionelle Handeln von den Möglichkeiten, von den Belastungen und den Ressourcen der Adressat:innen aus zu bestimmen, also von den Erfahrungen und Selbstdeutungen der Adressat:innen in ihrem Leben, von dem Leiden, den Unzufriedenheiten und den Wünschen und Träumen, die sie haben. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit geht also zunächst von der prinzipiellen Gleichheit aller

in der Normalität ihres Lebens und ihrer Bewältigung von Problemen aus, und versteht Lebensschwierigkeiten als besondere Belastungen in dieser Normalität. Sie sieht die Menschen also gleichsam in einem Doppelaspekt, in dem es – gerade auch gegenüber der sozialpädagogischen Heimtradition – darauf ankommt, Normalisierung stark zu machen, ohne dass gegebene Schwierigkeiten und die damit gegebenen auch besonderen Aufgaben und Aufwendungen vernachlässigt werden dürfen. Von da aus versucht Soziale Arbeit die dem anderen zugänglichen Möglichkeiten im gemeinsamen Handeln zu entwickeln; es versteht sich also als Handeln, das – in aller Professionalität – darauf zielt, dass die Adressat:innen das, was geschieht, von sich aus entwickeln und vorantreiben, sie müssen es als ihr eigenes Handeln verstehen und vorantreiben; der Sozialpädagoge tritt dahinter zurück.

K.W.: Das bedeutet im konkreten, wenn ich das einschieben darf, dass Sozialpädagog:innen auf die gleichsam klassischen Formen der Präsentation von Professionalität, auf die Möglichkeiten der Inszenierung verzichten sollen: Auf die eigene Autorität verleihende Berufskleidung, den großen inszenierten Auftritt, die abgehobene Sprache und ihre Räume ausgestattet mit Requisiten professioneller Autorität. Damit aber verwischen sich die Unterschiede zwischen Alltagshandeln und dem professionellen Handeln.

H.T.: Nun aber zum zweiten Moment der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit: Das besondere Charakteristikum der Alltags- und der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit gegenüber anderen Theoriekonzepten ist nun, dass dieses Konzept darauf setzt, dass die Auseinandersetzungen sich im Medium des Alltags vollziehen – ich habe das als „Alphabet der Alltäglichkeit“ zusammenzufassen versucht. Es geht also um die Alltags- und Erfahrungswelt, in der wir uns immer schon vorfinden, in den gegebenen eigenen Lebensdeutungen, in der Erfahrung des eigenen Leibes und seiner Geschlechtlichkeit, in der Strukturiertheit von Raum, Zeit und sozialen Beziehungen, im charakteristischen Umgang mit den Dingen, den Geräten und den heutigen so anspruchsvollen Technologien, im Ineinander von Denken, Fühlen und Handeln, ebenso aber in den spezifischen Bewältigungsmustern von Routine und Pragmatik in Kampf um Selbstachtung, um Selbstzuständigkeit, also um Anerkennung vor sich und vor anderen.

Diese Betonung der Auseinandersetzungen im Alltag, diese Profilierung der alltäglichen Bewältigung ist – das herauszustellen scheint mir sehr wichtig – ein Charakteristikum unserer Zeit; vom Alltag redet die Philosophie und Soziologie ebenso wie die Literatur; Alltag und Alltagsbewältigung, die Bewältigung des gemeinen Chaos des Alltags, ist – so könnte man pauschal und abkürzend sagen – das Thema unserer durch elementare Ungleichheiten geprägten und in vielfältigen arbeitsteiligen Spezialisierungen und Differenzierungen sich darstellenden Gesellschaft. Hier hat die moderne Soziale Arbeit ihren gesellschaftlichen

und ihren berufsspezifisch ganz eigenen Ort neben der Schule, der Beratung, der Therapie und der Justiz gefunden; in der Alltagsorientierung klinkt sie sich gleichsam in den allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs ein und übernimmt und konkretisiert die in ihm sich ergebenden Probleme für die spezifischen Aufgaben der Sozialen Arbeit indem sie sich im Horizont sozialer Gerechtigkeit und der Vision der allgemeinen Menschenrechte da engagiert, wo diese Aufgaben in gegebenen materiellen und sozialen und kulturellen Verhältnissen besonders schwierig sind.

In dieser spezifischen Problemlage muss Soziale Arbeit in Analogie gesehen werden zu dem, was in der neueren Genderdiskussion als Care verstanden wird, als Aufgabe der Sorge, des Besorgens, des Füreinander-Daseins und Miteinander-Agierens, das sich in unserer Gesellschaft ja vor ähnliche Probleme der Nichtanerkennung gestellt sieht.

K.W.: Gerade die neueren oft eher deprimierenden Befunde im Kontext von Corona und die nun aufbrechenden kritischen Debatten zur Unterschätzung und Vernachlässigung von Pflege und gegenseitiger Sorge haben ernüchternd deutlich gemacht, mit welcher Fahrlässigkeit unsere Gesellschaft davon ausgeht, dass das Nötige schon von alleine geschieht, dass jedenfalls besonderer finanzieller Aufwand für diese Aufgaben in der alltäglichen und tatsächlich doch lebensnotwendigen Sorge nicht erbracht werden soll und wenn, dann doch nur in einer sehr nachgeordneter Priorität.

H.T.: Aber zurück zu der spezifischen Konstellation der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit – und das ist dann das dritte für sie charakteristische Moment. Die alltäglichen Bewältigungsaufgaben in den Belastungen und Zumutungen unserer durch den Kampf um Gerechtigkeit und die Notwendigkeit der Orientierung und Entscheidung durch Unübersichtlichkeit und Offenheit bestimmten Gesellschaft brauchen in unserer gegebenen Organisations- und Wissenschaftskultur professionelle Unterstützung. Es ist Aufgabe der professionellen lebensweltorientierten Sozialen Arbeit Menschen in den Unzulänglichkeiten und Widersprüchen ihrer Verhältnisse im Zeichen eines gelingenderen Alltags zu unterstützen und ihnen zu helfen, also professionell verantwortbare und institutionell strukturierte Verhältnisse zu arrangieren, die den Adressat:innen einen gelingenderen Alltag, ein gelingenderes Leben möglich machen. Soziale Arbeit arbeitet also – um diese Überlegungen zusammenzufassen – im Alltag und den in ihnen gegebenen normalen Bewältigungsmustern am Widerspruch von Gegebenen und Möglichen, von gegebenen, eingeengt perspektivlosen und bornierten Lösungen zu anderen, freieren Möglichkeiten im Zeichen eines gelingenderen Lebens.

Ich denke, dass dieses Doppelspiel von Sich-Einlassen auf den gegebenen Alltag und ihn zugleich transzendieren – wie es Franz Hamburger formuliert hat – einem Handlungsmuster entspricht, in dem Ulrich Oevermann die

sozialpädagogische Professionalität gleichsam doppelseitig bestimmt: Als eine menschlich allgemeine und eine davon abgehobene, dagegen gesetzte, gleichsam klassische Professionalität. Dies als Konzept scheint mir richtig, auch wenn es mir nicht nachvollziehbar erscheint, dass Oevermann deshalb der Sozialen Arbeit eine eigene spezifische Professionalität abspricht; sie besteht eben gerade in der gelernten, verantworteten und verantwortbaren Gestaltung dieses Verhältnisses; ich habe es in anderem Zusammenhang im Prinzip einer strukturierten Offenheit interpretiert.

K.W.: Wie steht es im Studium und in der Ausbildung mit der Entwicklung einer spezifischen Berufsidentität? In den letzten Jahrzehnten hat sich nach meinem Eindruck das Wissen, dass es Soziale Arbeit geben muss und man sie braucht, zunehmend durchgesetzt – ob das in der Berichterstattung über soziale Probleme ist oder in der Repräsentation des Sozialpädagogischen in gesellschaftlichen und politischen Debatten – wenn auch dort manchmal mit Herablassung verbunden.

H.T.: Das sehe ich ebenso, aber damit sind wir sehr ins Allgemeine geraten; wir müssen zur Heimerziehung zurückkommen. Was bedeutet dieses Doppelspiel in der Professionalität, dieses Doppelspiel von Teilhabe, Mit-Leben, Dazwischen-Sein, Dabei-Sein einerseits und professionellem Handeln im Hinblick auf die Überwindung schwieriger, problematischer, eingengter und bornierter Alltagsverhältnisse im Zeichen eines gelingenderen Alltags in der Heimerziehung andererseits.

K.W.: Heimerziehung kann – allemal in der heutigen Zeit – nicht einfach als homogenes pädagogisches Arrangement verstanden werden; sie wird in ganz unterschiedlichen Konkretisierungen realisiert und sie muss sehr unterschiedlichen Aufgaben erfüllen. Die Diskussion muss davon ausgehen, dass es „die“ Heimerziehung nicht gibt, es gibt sie nur in den vielen Varianten zwischen auf Dauer setzenden Gruppen oder Kurzzeiteinrichtungen, Einrichtungen auch nur für die Wochentage, zwischen professionell begleiteten Wohngruppen oder Wohngemeinschaften, zwischen der Betreuung in Gruppen und Einzelarrangements, oder auch zwischen offenen und geschlossenen Gruppen.

H.T.: Die geschlossene Unterbringung möchte ich aus den Varianten aber gerne ausklammern, sie scheint mir keine Heimerziehung, sondern eher deren Perversion, die nur deshalb immer wieder notwendig zu sein scheint, weil andere, mögliche, produktivere Formen des Umgangs mit schwierigen Adressat:innen – mit Systemsprenger:innen, wie man heute zu sagen pflegt – nicht praktiziert werden. Aber das ist vielleicht eine eigene Diskussion.

K.W.: Trotz der damit gegebenen gravierenden Unterschiede und gleichsam durch sie hindurch könnten wir vielleicht die spezifisch pädagogischen Aufgaben im Zusammenleben als allgemeine Aufgaben von Heimerziehung sehen und sie als eine Grundfigur der Heimerziehung bestimmen. Wir müssen also auf die einleitend gegebene Grundaussage zurückkommen, dass Heimerziehung im Kontext der Lebensweltorientierung unter zwei Aspekten gesehen werden muss: Das Heim als Versuch einer entwicklungsförderlichen Lebenswelt für die Bewohner:innen und das Heim in der biografischen Dimension ihrer Adressat:innen, aus der sie stammen und in die sie zurückgehen werden. Also: Zunächst das Heim als eigene Lebenswelt.

H.T.: Diese Lebenswelt ist eine institutionalisierte, also eine, die durch spezifische Strukturen – und die darin gegebenen Chancen und Gefährdungen – geprägt ist. Das Heim arrangiert Gruppenleben und in ihm das Miteinanderleben zweier gleichsam unterschiedlicher Gruppen, der Adressat:innen und der Professionellen; die Gemeinsamkeit des Miteinanderlebens innerhalb der Heimgruppe ist eine Gemeinsamkeit aus Ungleichheiten. Sie ist durch Strukturen der Macht und Abhängigkeit bestimmt, aber auch durch die der Lebensverhältnisse. Die Adressat:innen wohnen in der Gruppe, die Erzieher:innen kommen aus ihrer eigenen Lebenswelt und gehen nach getaner Arbeit wieder zurück; für die einen ist es die existenzielle Mitte ihres Lebens, für die anderen Beruf. Dieses Zusammenleben ist, je nach der jugendhilfespezifischen Maßnahme und dem Hilfeplan, immer ein Zusammenleben auf Zeit; die Jugendlichen kommen und gehen, auch die Mitarbeiter:innen sind nicht immer die gleichen, auch sie kommen und gehen.

K.W.: In dieser Fluktuation der Menschen und in dem damit verbundenen Fluiden der Strukturen ein verlässliches Miteinander-Leben in diesem Arrangements zu gestalten ist eine höchst anspruchsvolle – und immer wieder hoch problematische – Aufgabe; es braucht, damit es Chancen des Gelingens gibt, einen jenseits der unterschiedlichen personellen Konstellationen tragenden, verbindlichen Rahmen, der aber – und das ist dann die spezifische Aufgabe – in dem jeweils neu sich ergebenden Konstellationen neu für alle Beteiligten verständlich dargestellt und begründet werden muss.

H.T.: Die pädagogischen Aufgaben, die in diesem Rahmen bewältigt werden müssen, ergeben sich aus den spezifischen Lebenskonstellationen der Bewohner:innen. Adressat:innen kommen ins Heim, weil in ihrer Lebenswelt für sie nicht der richtige Platz ist; sie brauchen also – dem Ansatz der Lebensweltorientierung im gegebenen Alltag entsprechend – zunächst einen Ort, der Normalität des Kinder- und Jugendlebens repräsentiert, einen Ort, in dem sie ihre jugendspezifischen Erfahrungen machen und die Möglichkeiten heutigen Jugendlebens erfahren können, konkretisiert zum Beispiel in den Zugängen zum Bildungswesen, aber

ebenso natürlich zur jugendkulturellen Öffentlichkeit in Szenen und Vereinen und zu den Möglichkeiten des Internets und der Sozialen Medien.

K.W.: Diese Normalität – und das ist das Charakteristikum der Heimerziehung – ist auch Normalität in der Gruppe Gleichaltriger, mit den in allem Gruppenleben gegebenen Spannungen und Auseinandersetzungen um Positionen, um Macht und Risiken der Unterdrückung, um Aufgaben und Beziehungen, die vielfach angesichts der Lebensgeschichten der Heimbewohner besondere Komplikationen aufweisen.

H.T.: Und: Die Normalität des Jugend- und Gruppenlebens muss verbunden, gleichsam grundiert sein mit Möglichkeiten, belastende, schwierige, überfordernde Erfahrungen anzuerkennen, und zu bearbeiten; die in der Lebensweltorientierung so zentrale Bedeutung der Normalität darf nicht dazu führen, die in ihr gegebenen Schwierigkeiten, Probleme und Bedürftigkeiten zu übersehen und zu unterschlagen. Die im Alltag so wichtigen Regularien von Großzügigkeit, Gelassenheit – Kommt Zeit, kommt Rat! – und vor allem die Selbsteilungskräfte können und dürfen, so wichtig und hilfreich sie natürlich immer wieder sind, nicht zur Fahrlässigkeit oder Blindheit in Problemen führen; es braucht – und das ist eine der wichtigen Aufgaben jedes kasuistisch inspirierten Arbeitens – Unterscheidungen und unterschiedliche Handlungsstrategien. – Also: Kinder und Jugendliche kommen ins Heim aus sehr unterschiedlichen Verhältnissen; sie kommen, weil es in ihrer angestammten Lebenswelt keinen Platz für sie gibt. Ihre Familie löst sich auf oder sie kommen, weil sie mit ihren häuslichen, gegebenen Verhältnissen nicht zurande kommen und sie zwischen Familie, Schule und Freundschaften keinen produktiven Weg finden; sie kommen, weil sie in ihrer Familie vernachlässigt, bedroht, gefährdet sind, sie kommen zum Beispiel in aggressiver Abwehr, sie kommen, weil sie in Lebensangst, Lebensunlust und Verweigerung geraten sind. Sie kommen auf der Flucht aus anderen Ländern, oft unbegleitet. Sie kommen, weil sie ihre Verhältnisse nicht mehr aushalten und aus ihnen ausbrechen wollen. Kinder und Jugendliche kommen also mit sehr unterschiedlichen, oft abenteuerlich dramatischen und entsetzlichen Geschichten, geprägt auch von Vernachlässigung, Kränkung, Stigmatisierung und problematischen oder gescheiterten Kämpfen um Anerkennung.

K.W.: Diesen unterschiedlichen Konstellationen entsprechend braucht es innerhalb der Heimerziehung gleichsam unterschiedliche Profile des Lebensfeldes. Die einen brauchen verlässliche Lebens- und Entwicklungsbedingungen, andere brauchen deutliche Strukturen, an denen sie sich abarbeiten können und gemeinsame Aufgabenbewältigung und Unterstützung, damit sie Selbstvertrauen aufbauen können, vor allem auch in den gesellschaftlich selbstverständlichen, gleichsam „normalen“ Zugängen zu den Institutionen des Bildungswesens und der Arbeit;

wieder andere brauchen Abstand und Distanz zu ihren bisherigen Verhältnissen und Ruhe und Zeit, um Gelegenheit zu haben, sich selbst zu finden.

Dieser Vielfältigkeit von Aufgaben entsprechen auch unterschiedliche Profile in den Angeboten; es gibt von hier aus dann unterschiedliche Akzentuierungen im Selbstverständnis von Heimen, aber in ihnen auch von unterschiedlichen Gruppen; so gibt es familial orientierte Arrangements und Gruppen, die auf das Eigenleben von Jugendwohngemeinschaften hin orientiert sind, für Heranwachsende, die aus der Familie heraus drängen; so gibt es Gruppen, die sich eher im Kontext der Jugendszene – oder der alternativen Jugendszene – verstehen oder solche, die zum Beispiel im Kontext der Kooperation mit der Jugendpsychiatrie gleichsam nach innen und ganz auf sich selbst bezogen sind. Neben solchen, den individuellen Bedürfnissen entsprechend durchaus unterschiedlichen Akzentuierungen im Gruppenleben gibt es natürlich immer in der Gruppe auch unterschiedliche und sich ständig ändernde Konstellationen.

H.T.: Wichtig erscheint es mir deshalb, dass es in den je gegebenen Arrangements immer auch die Offenheit für sehr unterschiedliche Konstellationen gibt, so wie dies ja auch in „guten“ Familien mit mehreren Heranwachsenden gegeben ist. Und schließlich: Die notwendige Passung – und hier wäre es nicht gut, die Verhältnisse zu idealisieren – ist oft schwierig; die Praxis der Belegung hat ihre eigenen – und oft nicht primär pädagogischen, sondern auch organisationsbestimmten – Probleme.

Hier möchte ich mir eine ins generelle zielende, etwas provozierende Randbemerkung erlauben: Die heutigen Probleme dürfen nicht überdramatisiert werden – gerade im Vergleich zur Medizin, deren ökonomische Bestimmtheit ja in der letzten Zeit in zunehmender Drastik deutlich wird, ist Soziale Arbeit als öffentliches Erziehungsangebot einstweilen ein Gelände, in dem Sachargumente zum Tragen gebracht werden können, da in ihm keine Gewinne gemacht werden dürfen; ich weiß, das so zu sagen, ist ungeheuer simplifiziert und in den gegebenen Verhältnissen mit ihren Verwerfungen hoch problematisch; aber als idealtypische Tendenz scheint es mir zu stimmen.

K.W.: Wie lässt sich die Position der Pädagog:innen im Heim, also die Verbindung von Teilhabe am Alltag und pädagogisches Arbeiten im Horizont eines Transzendierens hin zum gelingenderen Alltag bestimmen? Alle Erfahrungsberichte ebenso wie die Untersuchungen stimmen darin überein, dass es die elementare Voraussetzung allen ergiebigen pädagogischen Handelns ist, dass die Pädagog:innen als „sie selbst“ erfahren werden, also in ihrer Rolle authentisch, und dass – damit korrespondierend – die Heimbewohner:innen das Gefühl haben, von den Pädagog:innen in ihrer Eigenheit, als Person in ihrem So-sein, ihren Schwierigkeiten, Interessen und Möglichkeiten ernst genommen zu werden.

H.T.: Diese Haltung meint eine Vermittlung von Liebe, Vertrauen, Neugier und Deutlichkeit in den Erwartungen und Spielregeln des Miteinander-Lebens. Damit ist das Verhältnis von Nähe und Distanz angesprochen; Professionalität ist ja gerade darin charakterisiert, dass sie in den Verhältnissen und zugleich in der Distanz zu den Verhältnissen steht, dass sie die in aller Eigentümlichkeit und Eigenständigkeit der Verhältnisse gegebenen Probleme – die Fatalität von pragmatischen, eingefahrenen, bornierten Verhaltensmustern und falschen, festgefahrenen Selbstverständlichkeiten erkennt und bearbeiten kann. Diese Vermittlung von Nähe und Distanz ist generell in den spezifischen Konstellationen unserer Gegenwart schwierig zu bestimmen. Zum einen muss sie ausgewiesen werden gegen ein Professionsverständnis als Job, ein Professionsverständnis, das vor allem durch Distanz bestimmt ist und sich in „coolen“ Verkleidungen als distanzierte Sachlichkeit darstellen kann und gerne als besondere Form des Respekts ausgibt, wo es doch nur darum geht, sich nicht näher und auch als Personen einzulassen. Zum andern aber muss dieses Verhältnis neu – und gleichsam ängstlich – konkretisiert werden angesichts des gerade in der letzten Zeit so intensivierten und erschütternden Wissens um die Gefahren von Nähe, also um die Macht der Pädagog:innen, wie sie in ihrer prinzipiell asymmetrischen Position und in der besonderen Struktur des Heims angelegt ist. Von den Vergehen gegen das elementare professionelle Inzestverbot und der sexualisierten Gewalt im Heim wird ja an anderer Stelle dieses Bandes gehandelt, deshalb übergehen wir es hier.

Also: Das Verhältnis von Nähe und Distanz gut balanciert zu praktizieren ist schwierig und hoch anspruchsvoll; es verlangt nicht nur im Heim eine Kultur, die Raum für Offenheit gewährt und gegenseitige Unterstützung und Beratung; es verlangt auch immer wieder spezifische Fortbildungen; es braucht aber ebenso institutionelle Möglichkeiten des Einspruchs und der Beschwerde der Bewohner:innen und vor allem deren institutionell gesicherte Partizipation am Heimgeschehen. Es ist irritierend zu sehen, wie hier Traditionen aus den zwanziger Jahren sich wohl im Zug der Professionalisierung zunehmend verloren haben und nun bewusst und ausdrücklich neu arrangiert werden müssen.

K.W.: Es kommt also – um zu bilanzieren – auf eine spezifische Kultur der Reflexivität an und ihre Institutionalisierung im Horizont ebenso von Partizipation wie von Kollegialität. Hier geht es darum – und diesen Seitenblick wollen wir uns nicht versagen – die in der Sozialen Arbeit ja schon immer hochgehaltene Kultur der kommunikativen Klärung von Problemen, die sie zum Beispiel von der Schule in ihrer bisherigen Gestalt so sehr unterscheidet – im Horizont einer kritischen reflexiven Sozialen Arbeit weiter auszubauen.

H.T.: Eine solche Kultur der Reflexivität braucht Voraussetzungen auch in der Ausbildung, an deren Gestaltung uns, die wir in der Ausbildung engagiert sind, natürlich besonders liegt. Wir beschränken uns aber, unserer Zuständigkeit

wegen, auf den akademischen Bereich. Hier geht es zunächst noch einmal – oben war ja davon schon die Rede – innerhalb der Landschaft anderer Berufe um den generellen Status der Ausbildung, der in der derzeitigen Ausbildungs- und Berufslandschaft sicher gefährdet ist. Ich habe mit Hans Uwe Otto bis in seine letzte Zeit hinein immer wieder und erbittert darum gerungen, ob die ursprünglich mit dem Diplom verbundenen Professionalisierungshoffnungen auf einen Status, der schon von der Ausbildung her mit den anderen im Bereich tätigen Berufsgruppen auf Augenhöhe operieren kann, inzwischen gescheitert seien.

Also und zur Sache: Der so massiv nachgefragte Bachelor ist sicher die unterste Stufe akademischer Ausbildung, die – jedenfalls im Blick auf Psychologie, Medizin, Jurisprudenz und Theologie – auf eine mögliche, vielleicht dann auch spätere Aufstockung oder Weiterbildung zum Master hingedacht werden müsste. Der Master selbst aber ist, als berufsqualifizierendes Studium, den etablierten Fächern der Psychologie, Medizin, Jurisprudenz und Theologie gegenüber darin prinzipiell nachgeordnet und unterprivilegiert, dass hier keine ausdrückliche Phase der Berufsausbildung in einem Referendariat, Vikariat oder einem Arbeitsverhältnis in Ausbildung vorgesehen ist, etwa als Teil einer bezahlten Berufstätigkeit. Diese als eigene Phase aufwendig gestaltete Zeit einer Vermittlung zwischen Theorie und Praxis bleibt unseren Absolvent:innen vorenthalten; sie werden – trotz der Praktika und einer ersten Berufsphase der staatlichen Anerkennung – direkt und gleichsam nackt der Praxis ausgesetzt.

K.W.: Probleme liegen aber auch innerhalb der Ausbildung. Als Studium in einer auf eine konkrete Praxis bezogene Wissenschaft ist sie ebenso theoretisch wie praktisch orientiert. Diese Verbindung gilt es festzuhalten gegenüber den zurzeit so sehr sich vordrängenden, nur methodisch und handlungstechnisch orientierten Studienkonzepten; sie gilt es durchzuhalten ebenso gegenüber den derzeitigen, ja oft ganz massiv praktisch berufsorientierten Interessen der Studierenden und vieler Anstellungsträger, wenn sie auf die Fähigkeiten, die Praxis einfach wie bisher fortzusetzen, ebenso ausgerichtet sind wie auf günstige Bezahlungen.

H.T.: Das Theorie-Praxisverhältnis muss – auf der einen Seite – in der Kenntnis ausgreifender, anthropologisch, philosophisch, sozialwissenschaftlich fundierter Theoriekonzepte so fundiert sein, dass neben einem orientierenden Überblick zur derzeitigen Theorielandschaft das Studium eines spezifischen Konzepts Raum hat – eines Konzepts, das dann von den allgemeinen Grundlagen bis in die Konkreta der Lebenssituationen der Adressat:innen und den Handlungsfeldern wie zum Beispiel die Heimerziehung gleichsam durchgearbeitet wird. Ich erinnere mich immer noch aus meinem Studium an die – wie ich schon damals fand – einleuchtende Bemerkung eines Theologen, der meinte, in welchem Ansatz auch immer, einmal müsste man das Ganze von der Erschaffung der Welt über die Erlösung in Christus bis zum Jüngsten Gericht durchgearbeitet haben. Eine

solche Theorieorientierung müsste – da bin ich mir inzwischen sehr sicher – mit Kasuistik einhergehen, die, gleichsam als Grundachse des Studiums in jedem Semester vierstündig anzubieten wäre, damit die unterschiedlichen Aspekte des praktischen Handelns nicht nur benannt, sondern in der Rekonstruktion und dem Entwurf von Geschichten deutlich werden. Ich mache mir im Rückblick Vorwürfe, dass wir in den Studienkonzepten des Diploms dies nicht auch früher und entschiedener bedacht und realisiert haben.

Und schließlich: Eine solche Betonung der Theorie-Praxisverzahnung darf nicht dazu führen, dass im Studium in den Spezialisierungen der Masterphase – jedenfalls für eine bestimmte Gruppe – nicht auch spezifische und anspruchsvolle Forschungsmethoden angeboten werden; mir liegt doch sehr nachdrücklich die Klage von Thomas Rauschenbach, dem früheren Direktor des DJI, im Ohr, er müsse bei der Besetzung immer wieder auf Nichtpädagogen zurückgreifen, da die Sozialpädagog:innen für die großen Projekte methodisch nicht hinreichend ausgewiesen seien.

K.W.: Das könnte auch mit der geringen Zahl an Masterstudienplätzen an Universitäten zusammenhängen, aber insgesamt gibt es inzwischen doch viele und eindrucksvolle Dissertationen – gerade in der qualitativen Forschung zur Heimerziehung. Diese zeigen auch eindrucksvolle forschungsmethodische Zugänge.

Lassen Sie uns noch einmal zu den konkreten Fragen von Heimerziehung zurückkommen. Wir haben über den einen Komplex, die Gestaltung des Heimlebens als Lebenswelt geredet, noch nicht aber über die Platzierung des Heims innerhalb der weiteren Lebenswelt der Adressat:innen.

H.T.: Ja, aber auch die Frage nach dem Verhältnis von Heim und Lebenswelt der Adressat:innen müssen wir, denke ich, noch einmal genereller angehen. Die Bewohner:innen kommen aus ihrer Lebenswelt und kehren in die nicht pädagogisierte Lebenswelt zurück. Sie wissen natürlich um den besonderen Status ihres Lebens in einer Einrichtung; sie werden aus ihrer Lebenswelt herausgerissen und fragen sich, warum sie nicht dort, wo sie bisher gelebt haben, weiterleben können; sie sind bestimmt durch ihre Erfahrungen mit Eltern und Freunden der Eltern und vor allem ihren eigenen Freunden, oft mit verstörenden und kränkenden Erfahrungen und verzweifelten oder einschüchternden Auseinandersetzungen um einen Platz in ihrer Lebenswelt, durch Kämpfe und Niederlagen; diese Fragen aus der Lebensgeschichte und der Lebenswelt der Adressat:innen sind natürlich auch innerhalb des Heimlebens gegenwärtig. Das braucht Platz im Alltag und unter Umständen in besonderen Formen des Gesprächs oder der Therapie.

Ein anderer Aspekt der Frage nach der weiteren Lebenswelt der Adressat:innen ist die Elternarbeit; Eltern haben ja ihrerseits ihre Geschichte mit ihren Problemen, in der sie gesehen und respektiert werden müssen, so naheliegend – und gefährlich einseitig – es vom Heim her ist, sie nur von den Kindern und ihrer

problematischen Erziehungsgeschichte zu sehen. Elternarbeit kann strapaziös sein in der Verschiedenheit und Unterschiedlichkeit der pädagogischen Ziele zwischen Eltern und Heranwachsenden. Dies miteinander zu verbinden ist schwer. Es braucht eine gestaltete Kooperation. Sie aber ist auch dadurch belastet, dass Elternarbeit oft innerhalb des Systems der Jugendhilfe an unterschiedlichen Orten angesiedelt ist.

K.W.: Neben der Elternarbeit aber scheint mir vor allem wichtig, dass Heime ihren eigenen Platz haben, also im Stadtteil oder der Region, in dem sie angesiedelt sind, dass sie ihren Ort haben innerhalb der Stadtteilkultur, innerhalb der Schul- und Arbeitsszene, der Vereine, der unterschiedlichen jugendkulturellen und soziokulturellen Szenen. Gerade hier sind neuere Entwicklungen in den Kooperationen und der Koordination innerhalb der Bildungslandschaft oder der sozialen Szene des Gemeinwesens interessant – und ein notwendiges und überfälliges Moment der Normalisierung von Heimerziehung. Ich bedaure, dass die milieunahen Formen von Heimerziehung eine so randständige Rolle auch in der Fachdebatte spielen. Es geht doch auch um ihre Handlungsmöglichkeiten innerhalb eines produktiven und selbstbewussten sozialen Gemeinwesens.

H.T.: Und schließlich: Ich will noch einmal zurückkommen auf eine oben ja schon angesprochene, entscheidende Maxime einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit: Auf Partizipation, also die Mitbestimmung, richtiger formuliert, auf die Gemeinsamkeit des Handelns. Dieses Prinzip muss, so scheint es mir, in unterschiedlichen Aspekten differenziert und institutionalisiert werden. Es geht um die Gestaltungsarbeit innerhalb des Heims und der Heimgruppe und zum anderen um die Organisation der Zusammenarbeit mit den Eltern; Organisationen der Betroffenen, wie sie in der Psychiatrie üblich sind, gibt es innerhalb der Jugendhilfe einstweilen nicht.

Hier ist die eine neuere Entwicklung ja sehr spannend – die Care-Leaver-Arbeit. Es geht um die Erfahrungen derer, die ihm Heim gelebt haben, und die Möglichkeit, sie als Kritik und Anregungen für die Gestaltung der Heimerziehung zu nutzen. In dieser Diskussion aber steckt, scheint mir, mehr, nämlich ein prinzipiell neuer Ansatz zum Verständnis und zur Konstruktion des Systems Jugendhilfe, in dem sich das Konzept einer „Sozialpädagogik der Lebensalter“, wie es Lothar Bönisch ausgearbeitet hat, konkretisieren kann: Ausgang sind nun nicht mehr – wie es bisher weithin, bedingt durch Gesetze und vor allem die Arbeitszuständigkeiten und realen Berufsprobleme, üblich ist – die Erfahrungen der Adressat:innen in der Institution oder das Zusammenspiel der Institutionen, sondern, gleichsam umgekehrt, der Lebenslauf der Adressat:innen in ihrer Lebenswelt, also das Gefüge der Lebenswelten und die Bewältigungsaufgaben der Adressat:innen, und in ihnen dann um die Geschichte der Erfahrungen der Heranwachsenden, gleichsam als einen Teil, als ein Moment in ihr. Es geht also

um die Erfahrungen im Lebenslauf und um die ausgreifenden Aufgaben einer Unterstützung in der Bewältigung der Biografie; in sie müssen die Erfahrungen innerhalb der Institutionen der Jugendhilfe – ebenso wie die in anderen Institutionen, der Schule oder der Psychiatrie und im Jugendstrafvollzug – als Stationen in ihren belastenden und dramatisierenden und – hoffentlich auch – fördernden Wirkungen eingetragen werden und von daher Unterstützungen über das bisherige System der Jugendhilfe hinaus organisiert werden. Von der Jugendhilfe her gesehen ist die Sprengung der gesetzlichen Begrenzung der Zuständigkeit nur ein erster längst überfälliger Schritt; die Perspektive der Care-Leaver zielt auf mehr.

K.W.: Um es vielleicht zusammenzufassen: Dass eine so verstandene Heimerziehung professionell zu gestalten schwierig und anspruchsvoll ist, ist evident; das Wissen darum muss die Arbeit an der Entwicklung und das professionelle Selbstbewusstsein bestimmen – und auch die Auseinandersetzung um die Position der Heimerziehung in der Öffentlichkeit. Die Schwierigkeiten aber sind groß und oft gelingt ihre konstruktive Bewältigung in den gegebenen Strukturen nicht; es wird deshalb – neben den vielfältigen Ansätzen zur Qualifizierung von Heimerziehung – in der neueren Diskussion zunehmend auch über prinzipielle Alternativen zur Institutionalisierung von Heimerziehung als Gruppenleben diskutiert, zum Beispiel in begleiteten familialen Settings oder auch begleiteter Einzelbetreuung.

H.T.: ...bis hin zu den verwegenen, noch von Maud Manoni inspirierten Konzepten, dass ein Sozialarbeiter mit einem schwierigen Jugendlichen auf Zeit gleichsam auf Treibe geht, damit in der Angewiesenheit der beiden aufeinander und im Lösen der gemeinsamen Herausforderungen die Fähigkeiten des Jugendlichen wachsen und sich seine Persönlichkeit entwickeln und festigen kann.

K.W.: Gerne würde ich zum Abschluss noch auf einen Punkt zu sprechen kommen, den wir bisher nur gestreift haben. Wir haben in unseren Überlegungen immer Alltag und Lebensweltorientierung vorausgesetzt; es bleibt für mich – und soweit ich es sehe, wird auch dies in der Fachdiskussion immer wieder aufgeworfen – aber die Frage nach der theoretischen Fundierung von Alltagsorientierung und Lebensweltorientierung offen. Wenn ich es richtig beobachte, haben Sie Alfred Schütz nicht als wichtigen Verankerungspunkt genommen. Das hat mich immer gewundert. Dessen Begriffsapparat der Relevanzsysteme oder von Handlungsketten und erfahrungsbasierten Mustern im Alltag hätte eigentlich deutlicher ausgearbeitet werden können, ebenso wie auch die methodologischen Alltagsanalysen und Beschreibungen, wie Sie sie im Alphabet der Alltäglichkeit ausführen.

H.T.: Ja, das verführt nun eigentlich noch einmal zu einer ganz eigenen Unterhaltung. Ich riskiere ein paar Anmerkungen, gleichsam zur noch einmal nachholenden Unterfütterung dessen, was wir bisher überlegt haben. Also: Ich habe mich mit der Skizze einer Grundkonzeption begnügt. Ausgegangen bin ich davon, dass es zunächst einen allgemeinen anthropologischen Ansatz braucht, den ich mit Husserl und Schütz kombiniert habe, und dass dieser dann kritisch revidiert werden muss, wie ich es dann vor allem in Anlehnung an Kosik zu verdeutlichen versucht habe. Ich habe also versucht, den phänomenologischen Beschreibungsreichtum von Schütz kritisch mit Kosik zu hinterfragen und so die Doppelstruktur des Alltags in gesellschaftlichen Strukturen und Mustern der Lebensbewältigung in Hinter- und Vorderbühne verdeutlicht. Das habe ich dann mit den Gesellschaftsanalysen der neueren Zeit verbunden. Ich habe da sicher auch manches zu kurz dargestellt, bei Schütz z. B. seine Überlegungen zur existenziellen Bedeutung der Alltagserfahrung, nämlich Alltag als Wagnis einer Verständigung zwischen Menschen, obwohl sie so wenig voneinander wissen und kennen, und Alltag als Medium einer Lebensbewältigung zwischen Geburt und Tod, in der Menschen nicht wissen, wo sie herkommen und wo sie hingehen und trotzdem in einer Art pragmatischer Selbstverständlichkeit – ich würde sagen in einer Gnade des Alltags – sich in das Leben fügen. Ich darf das bei diesen Andeutungen belassen?

K.W.: Danke für die Hinweise! Für die Entwicklung und Durchsetzung des Konzepts einer Alltags- und lebensweltorientierten Sozialen Arbeit in der Praxis der Sozialen Arbeit und auch der Kinder- und Jugendhilfepolitik war es sicher entscheidend, dass der gesellschaftliche Rahmen immer und ausdrücklich zum Thema wurde und das Interesse in der Ausdifferenzierung des Konzepts aber sich vor allem auf konkrete Konsequenzen innerhalb der Sozialen Arbeit bezog; darin – wenn ich das so formulieren darf – liegt sicher eine besondere, einzigartige Leistung Ihres Ansatzes.

H.T.: Ja, so verstehe ich mich. Es ging und geht mir zum einen darum, was sozialpädagogisches Handeln als Unterstützung und Ermutigung in der Lebenswelt bedeutet in Bezug auf Prävention, Integration, Partizipation, auf strukturierte Offenheit, kritische Reflexivität und den Entwurf des Konzepts eines gelingenderen Lebens. Damit haben sich für die Soziale Arbeit neue und eigene Grundbegriffe ergeben; sie musste sich nicht mehr in den Grundbegriffen von Erziehung und Bildung im Kontext einer allgemeinen Erziehungswissenschaft konstituieren, aber sie konnte mit ihr von einer Basis eigener Zugänge aus koalieren. Es geht und ging mir zum anderen dann aber vor allem auch um die Konkretisierung für einzelne Arbeitsfelder, wie wir es hier ja für die Probleme der Heimerziehung durchzubuchstabieren versucht haben und wie es sich in den vielen und vielfältigen Studien darstellt, die ich mit Klaus Grunwald zusammen in der Praxis

der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit herausgebracht habe – von der Obdachlosen- und Sucht-Arbeit, der Sozialpsychiatrie und der gemeindenahen Sozialpsychiatrie bis hin zur Kindertagesbetreuung und zur Beratung oder der Schulsozialarbeit und der Konstitution von Bildungslandschaften.

Ich lasse das so einmal stehen und beruhige mich damit, dass dieses Konzept sich ja nicht nur in der allgemeinen Theorie, sondern vor allem auch in der Ausbildung und in der Praxis in sehr vielfältigen Konstellationen als tragfähig erwiesen hat, vor allem auch darin, dass es als Basis für neuere weitere Konkretisierungen dienen konnte und sich darin auch auf die neueren elementaren gesellschaftlichen Herausforderungen unseres Jahrhunderts einlassen konnte: Auf die sich vertiefenden Ungerechtigkeiten, den Populismus, die virtuelle Kultur mit den Sozialen Medien und die ökologischen Bedrohungen. Davon, dass Lebensweltorientierung als Grundmuster einer Sozialen Arbeit als pragmatischer Wissenschaft sinnvoll und tragfähig ist, bin ich überzeugt.

In den letzten Jahren des vorigen Jahrhunderts gab es eine spannende und mich sehr beschäftigende, breit angelegte Diskussion über das Selbstverständnis in unterschiedlichen Konzepten der Sozialarbeit.

Klaus Mollenhauer meinte pointiert, es sei sein großer wissenschaftlicher Irrtum gewesen, dass Sozialpädagogik sich so, wie ich das täte, auf Fragen der Gestaltung von Praxis einlassen könne; da ich ja in meinem Rückgang auf den Interaktionismus von ihm geprägt bin und wir seit meiner Göttinger Zeit gut miteinander bekannt waren, hatten wir uns verabredet, dies in einem offenen Briefwechsel zu klären zu versuchen, der ist dann nach Mollenhauers so bitteren plötzlichen Tod nicht mehr zustande gekommen.

K.W.: Lieber Hans Thiersch, ganz herzlichen Dank für das offene Gespräch.

# Aufwachsen im Abseits der Gesellschaft

## Klage, Anklage, Perspektiven

Hans Thiersch

Unter dem Titel „Heimerziehung in Baden-Württemberg gestern – heute – morgen“ fand am 26.11.2018 in Stuttgart die Abschlusstagung des Beirats der Anlauf- und Beratungsstelle Heimerziehung 1949–1975 Baden-Württemberg statt, der die Erfahrungen von Heimbewohner:innen, die sexualisierte Gewalt erlitten hatten, aufgearbeitet hatte. Auf der gemeinsamen Tagung von Betroffenen, früheren und heutigen Heimerzieher:innen, Vertreter:innen der Träger und dem Sozialminister standen die Erfahrungen der Betroffenen im Mittelpunkt. Ich habe – neben den anderen Referaten – das folgende Referat als Versuch einer Bilanzierung vorgetragen.<sup>1</sup>

Sie, die ehemaligen Heimkinder, haben Ihre Erfahrungen, Ihre Kränkungen, Ihr Leid in der Heimerziehung dargestellt, Sie haben auch von den so schmerzlichen und anstrengenden Auseinandersetzungen mit dem, was war, berichtet und von den Widrigkeiten und Kämpfen, mit denen sie gegen die Mauern der offiziellen Verdrängungen, Unterstellungen und Gegenangriffe zur Sprache gebracht werden mussten. Es wäre anmaßend, das zu kommentieren oder im Einzelnen noch einmal aufzugreifen. Das steht für sich.

Die Heimerziehung und die Pädagogik haben Schuld auf sich geladen, weil sie die Verhältnisse in den Heimen und Ihre Erfahrungen, die Erfahrungen der Bewohner:innen der Heime, allzu lange in den Schrecklichkeiten ihrer Wahrheit nicht hinreichend ernst genommen haben. Gewiss gab es – seit dem Beginn der Neuzeit – Ansätze und dann vor allem seit den 1970er Jahren grundlegende Neukonzeptionen gegen die Zwänge in den totalen Institutionen, die autoritär gewalttätigen und demütigenden Erziehungsmethoden und die fehlende Professionalität, aber man dachte in den siebziger Jahren, man hätte sich endlich aus den finsternen Schatten der Geschichte herausgekämpft, man war auf Veränderung aus und gleichsam vorwärtsdrängend und so vor allem damit beschäftigt, wie eine gute Heimpädagogik gestaltet sein müsste. Man hat sich dabei zu wenig auf das eingelassen, was Sie, die damaligen Kinder und Heranwachsenden, auszustehen gehabt und erlitten hatten und was es bedeutet, damit leben zu müssen, – dass

---

1 Ich habe im folgenden Text auch einige Überlegungen weitergeführt aus: „Schwarze Pädagogik in der Heimerziehung“ in meinem Sammelband: Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung, Band 2, S. 206–213.

also das, was damals war, zur Sprache kommen und anerkannt werden muss und dass es dafür eigene Räume braucht und eigene Anstrengungen und einen eigenen Aufwand, auch eigene Ressourcen, um sich auf die in den Heimen praktizierte – auch sexualisierte – Gewalt in ihrer ganzen Realität, in dem ganzen darin liegenden Leid einzulassen, um es – wenn ich das so neutral verfremdend sagen darf – aufzuarbeiten und vielleicht auch zu bewältigen.

Ich möchte den Versuch machen, noch einmal zur Seite zu treten und die Situation von außen und in einem weiteren Rahmen zu sehen. Das scheint mir notwendig, denn der Widerspruch zwischen schönen pädagogischen Ansätzen, pädagogischer Programmatik und Konzepten und der ganz anderen Realität, der in den jüngsten Jahrzehnten so schneidend und entsetzlich deutlich geworden ist, ist ein altes Problem. Das will ich verfolgen; ich wechsele also zunächst die Szene radikal, um dann – gleichsam aus der Ferne – in unsere Gegenwart zurückzukommen, mit einem vielleicht erweiterten Blick.

„Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn ihrer ist das Himmelreich“ – so steht es in der Bibel, so wird es durch die Jahrhunderte immer wieder zitiert. Die Bilder von Maria mit dem Kind, von den um Maria spielenden Kindern Jesus und Johannes sind überall eindringlich präsent und bei uns in Oberschwaben gibt es in den barocken Kirchen die überwältigende Vielfalt der Putten, also der spielenden, musizierenden, auf das himmlische Glück verweisenden engelsgleichen Kinder.

Immer schon und vor allem seit dem Beginn der Neuzeit – bis dahin waren Kinder eher nur als kleine Erwachsene gesehen worden – hat man gewusst, wie wichtig es ist, Kinder zu lieben, ihnen einen Raum zu bieten, in dem sie lernen, in die Welt hineinzuwachsen, in dem sie sich selbst in ihren Möglichkeiten erfahren können, in dem sie Vertrauen zu anderen und zu sich erfahren und in dem sie sich und dem Leben trauen können. Das war das Konzept von Comenius, Rousseau und Pestalozzi, und es ist bei Pestalozzi und dann über Wichern und Don Bosco zu Bernfeld, Aichhorn und Korczak immer wieder ausgearbeitet worden, gerade auch für Kinder und Heranwachsende, die nicht zuhause leben konnten und deshalb im Heim lebten. Die Entwürfe sind allerdings in meist eher kurzlebigen Modellen realisiert worden.

Die Realität, also die herrschende Praxis, war eine andere, ärmliche, schlimme, schreckliche. Natürlich war sie nicht überall gleich; es gab nicht nur in den spektakulären Modellen gutes Heimleben, aber es gab eben vor allem misslungenes, skandalöses. Um diese massiven und entsetzlichen Tendenzen in der Praxis aber muss es gehen, denn sie zeigen, was möglich war und was bekämpft und unterbunden werden muss, damit sie das Gute, das möglich, notwendig und überfällig ist, nicht verschlingen.

Die Praxis der Erziehung war durch die Jahrhunderte hindurch autoritär, streng, auf Regeln, Unterordnung und strenge Unterordnung unter die Regeln

bedacht. „Hört ihr die Kinder weinen“ – das ist der Titel einer großen Darstellung der Geschichte der Kindheit von Lloyd de Mause. Diese Aussage galt für alle Kinder, aber in sehr unterschiedlicher Weise für Kinder in Familien auf der einen Seite und für Kinder, die nicht in Familien leben konnten, auf der anderen Seite. Hier gibt es einen bedeutsamen Unterschied, der gewiss nur gleichsam im Prinzip, also idealtypisch gilt, aber zum Verständnis der Verhältnisse elementar ist. In Familien gab es harte und auch ruinöse Erziehung, das wird in Romanen und Biografien ja immer wieder berichtet. In Familien hatten die Kinder keine eigenen Rechte und es wurde gestraft und geschlagen, aber die Kinder waren – jedenfalls prinzipiell – darin anerkannt, dass sie im Schutz der Familie lebten und dass sie in der Abfolge der Generationen selbstverständlich und notwendig waren. Sie gehörten dazu, sie waren diejenigen, die später die Geschäfte übernehmen und die nächsten Kinder zur Welt bringen und versorgen würden, sie waren die, die die Traditionen der Familie, der Arbeit, ja der Gesellschaft überhaupt weiterführen sollten: Sie waren anerkannt, weil sie die zukünftigen Erwachsenen waren, weil sie in der Ordnung der Generationen selbstverständlich die nächsten Glieder des weitergehenden Lebens waren. Alles, was ihnen als Erziehung angetan wurde – und das war wirklich auch massiv und schrecklich – stand im Zeichen dieser prinzipiellen Anerkennung, sie waren die erwünschte, erhoffte, notwendige nächste Generation. Das galt natürlich sehr unterschiedlich für Erstgeborene und die Nachgeborenen, für Jungen und Mädchen und vor allem ganz unterschiedlich für die Kinder aus höheren und niederen Ständen, also für die Kinder von Adligen, Bürgern, Bauern und Tagelöhnern. Das kann ich nicht weiter verfolgen. Hier ist wichtig, dass diese Anerkennung in der Ordnung der Generationen nicht für Kinder galt, die nicht in ihrer Familie leben konnten, weil sie in Folge von Elend und Krieg, von Seuchen – z. B. der Pest – in Folge von Dürren, Ernteausfall und Brandkatastrophen, von kriegs- und religionsbedingten Vertreibungen keine Eltern hatten, oder nur Eltern, die z. B. im Bettelwesen verwahrlost waren und sich nicht um sie kümmern konnten, oder – schließlich – weil sie unehelich waren.

Für diese Kinder gab es die Rechtssicherheit und den Schutz einer Familie nicht, sie lebten in einem Raum ohne Anerkennung, sie waren übrig, sie waren überflüssig, sie waren auf Mitleid und elementare kirchliche oder städtische Unterbringung und Versorgung angewiesen, etwa in den Waisenhäusern oder Armenanstalten oder in elenden Pflegestellen, die sich so billigste Zusatzarbeitskräfte verschafften. Die Kinder mussten sich ihren Unterhalt selbst verdienen; sie mussten sich – pointiert geredet – das Recht, da zu sein, selbst verdienen. Und sie waren nicht nur den anderen eine Last, sondern galten auch gleichsam als Sündenböcke für die Ängste der Gesellschaft. Man dachte, an ihnen werde deutlich, dass und wie Menschen – also ihre Eltern – versagt hatten; als Kinder ihrer Eltern waren sie gleichsam gezeichnet. Und in der harten Erziehung zeigte die Gesellschaft an ihnen ihre Normen mit besonderer und unnachgiebiger Härte,

an ihnen bewies sich die Gesellschaft der Normalen selbst und zeigte – sozusagen am strengen Bild – was in ihr zu gelten hatte.

So wurde diesen Kindern die Erfahrung vorenthalten, dass es selbstverständlich ist, dass sie da sind und gebraucht werden, ihnen wurde Anerkennung verweigert. Damit aber hat die Gesellschaft und in ihr die Erziehung die Kinder verraten. Das bedeutet – so denke ich – für die Erziehung, deren Geschäft der Schutz und die Förderung von Kindern und Heranwachsenden ist, den Verrat ihrer Aufgabe; es ist die Todsünde der Erziehung, die nicht verzeihliche, nicht gut zu machende Verfehlung im Umgang mit Kindern und Heranwachsenden.

Das war Realität von Erziehung und Umgang mit Kindern, die nicht zuhause leben konnten, durch die Jahrhunderte hindurch, aber es war überglänzt von Programmen des Helfens und der Wohltätigkeit. Man sorgte sich ja um die, um die sich sonst niemand kümmerte, man tat Gutes und gefiel sich darin – schon in der Bibel heißt es ja von den Pharisäern: „Herr, ich danke Dir, dass ich nicht so bin, wie diese da!“ Und man wehrte dem Bösen in den Kindern, man hinderte die armen Kinder am eigenen Verderben und bog sie doch noch zu einem irgendwie nützlichen Leben um. Das konnte arbeitspolitisch begründet werden: Sie mussten sich ihren Unterhalt verdienen und für untere Arbeiten qualifiziert werden. Das konnte gesellschaftspolitisch und pädagogisch begründet werden: Sie sollten für die Armut gebildet werden. Das konnte schließlich aber auch geistlich begründet werden: „Wen der Herr lieb hat, den züchtigt er.“ – Dieses Bibelwort ist sicher eine der verhängnisvollsten Sprüche in der Geschichte der Erziehung und besonders der Heimerziehung.

Praktiken einer solchen Erziehung haben die Kinder und Heranwachsenden – also Sie – in den Heimen erfahren. Erfahren haben Sie dies vor allem in den immer wieder schrecklichen und demütigenden Formen des direkten Umgangs mit den Erzieherinnen und Erziehern, also in jenem persönlichen Verhältnis, in jenem pädagogischen Bezug als Vertrauensverhältnis, von dem die Pädagogik immer wusste und weiß, dass er ganz unverzichtbar ist für alles Großwerden. Das hat auch z. B. die Bindungsforschung oder die Pädagogik von Martin Buber immer wieder betont. Stattdessen haben die Pädagog:innen die Macht, die in ihrer Position als Erzieher:innen liegt, ausgenutzt. Erziehung ist strukturell durch ein solches Machtgefälle charakterisiert. Sie haben ihre Macht missbraucht, Missachtung und Demütigung haben den Umgang der Erzieher:innen mit den Kindern bestimmt. Das hat Hass und Wut, vor allem aber Ohnmacht, Resignation, Rückzug und Verstummen erzeugt, die dann wieder zu Gegenwehr der Pädagog:innen führten und zum Teufelskreis einer Eskalation, in der sich alle gegeneinander verhärten.

So sind die Erinnerungen der Heimbewohner:innen – also auch Ihre Erinnerungen – notwendigerweise immer wieder beherrscht von demütigenden und entwürdigenden Szenen und von Pädagogen und Pädagoginnen, die zu

harten, lieblosen auch grausamen und sadistischen Tätern werden. Diese Praktiken haben – so wird man analysieren müssen – sicher ihren Grund darin, dass Erzieher:innen als Repräsentant:innen der Heimerziehung ihrerseits in der Gesellschaft nicht geachtet waren. Sie waren auch nach Ausbildung und Gehalt in den untersten Rängen der Berufshierarchien angesiedelt. So haben sie ihre Hilflosigkeit und Ohnmacht immer wieder an denen ausgelassen, die ihnen ausgeliefert waren und die noch unter ihnen standen, also noch einmal ohnmächtiger waren; die Erzieher:innen sind darüber zu innerlich verrohten Menschen geworden. Nietzsche hat das als Rache der Schwachen an denen, die noch einmal schwächer waren, beschrieben, als Möglichkeit, dass Schwache sich stark erfahren, also als Ressentiment. Man kennt es auch als Radfahrerprinzip: Wer getreten wird, tritt nach unten weiter. Janusz Korczak hat diese Macht über Kinder immer wieder in allen schrecklichen und oft so versteckten widerwärtigen Facetten eindringlich beschrieben.

Das war so, das haben die Heimbewohner und -bewohnerinnen – also Sie – so erfahren. So eindringlich und traumatisierend solche Szenen aber sind, es wäre falsch, das, was da geschehen ist, nur als Problem des je individuellen Umgangs zwischen Menschen zu sehen, also die Macht und die Unterdrückung zu personalisieren. Das dahinter liegende, eigentliche Problem ist, dass Heime Institutionen waren, die einen gesellschaftlichen Auftrag hatten und die so institutionalisiert waren, dass solches Verhalten funktional und jedenfalls möglich war. Die Institutionen erlaubten es den Erzieher:innen, sich in den eigenen Kränkungen, Schwächen, Bosheiten und in ihrer Triebhaftigkeit zu zeigen und auszuleben. Es ist ein allgemeines Gesetz, dass die Institutionen den Menschen in seinem Verhalten bestimmen und prägen, dass sie bestimmte Verhaltensweisen erlauben und verstärken oder aber sie bremsen oder verhindern, dass Institutionen Menschen in einer spezifischen Weise formen. Immanuel Kant, der große Philosoph und Realist des 17. Jahrhunderts, nahm an, dass die Menschen nicht gut seien, sondern aus krummem Holz geschnitzt waren, und dass es deshalb Regelungen und Gesetze bräuchte, um sie zu nötigen, sich gut und zivilisiert zu benehmen.

Nun muss ich hier vorsichtig sein; natürlich haben Menschen Anlagen, Charakterzüge, eine individuelle Geschichte und einen Stil, also einen Habitus des Verhaltens. Wenn ich hier die Institutionen betone, kann das nicht bedeuten, Menschen in ihrem Verhalten zu entschuldigen. Viele Menschen, die sich falsch und schlecht verhalten haben, behaupten ja, dass nicht sie selbst es waren, die so gehandelt haben, sondern das System, sie konnten eben nicht anders.

Dagegen aber muss man betonen, dass es Unterschiede im Verhalten gibt auch in der Bereitschaft, sich den Regeln zu unterwerfen oder im Mut, sich ihnen zu widersetzen, und so gab es auch in den Heimen Freiräume, Alternativen, Möglichkeiten, sich gegen die allgemeinen Erwartungen zu stellen. Auch davon zeugen viele Berichte, wenn Sie davon erzählen, dass es immer wieder Menschen gab,

die Ihnen geholfen, die sich für Sie interessiert haben; aber das System erlaubte eben auch das andere und förderte es und belobte es.

So weit zur Geschichte der Heimerziehung und der Struktur ihrer alten Form. Es kommt jetzt darauf an, dass die Heimerziehung sich dieser Geschichte stellt, dass sie sieht, was geschehen ist, was in ihr an Leid und Verletzungen geschehen ist. Es braucht diese Geschichte als eines der großen Kapitel der Schwarzen Pädagogik, es braucht sie als Erinnerung, als Moment einer Kultur der Erinnerung über das, was in der Erziehung möglich war und was wiederkommen kann. Die Skandale auch in der jüngsten Zeit zeigen in erschreckender Deutlichkeit: „Der Schoß ist fruchtbar noch, aus dem das kroch.“ (Bert Brecht). Und er kann sehr fruchtbar werden – in einer Zeit, in der in einer gesellschaftlichen Atmosphäre des Neoliberalismus und eines neuen reaktionären und autoritären Konservativismus Kontroll- und Strafdiskurse wieder prominent werden, bis zur geschlossenen Unterbringung und Methoden und Arrangements einer harten – und wie ich denke – neuen schwarzen Pädagogik.

Aber die Geschichte und die Erinnerung sind das eine, das andere sind die aus der Kritik gewachsenen Neuansätze. Es gab bis zu Pestalozzi zurückreichend immer wieder Modelle einer guten, humanen Heimerziehung; in den 60er und 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts, also in der Zeit, die für uns bis heute bedeutsam ist, galt in der Sozialpädagogik für die Breite der Praxis, dass Heime totale Institutionen waren, die auf Unterwerfung und Demütigung der Bewohner:innen ausgerichtet, nach außen abgesichert und von außen kaum kontrolliert waren. Man verstand, dass das nicht sein darf. So sind die Heime als totale Institution aufgelöst worden, so wurden die neuen kleinen, dezentralen und offenen Einrichtungen geschaffen, so ist die Ausbildung der Erzieher:innen qualifiziert worden und so haben sich die neuen Formen der internen und externen Kontrollen ausgebildet. Es sind Institutionen entstanden, die es möglich machen, sich aufeinander einzulassen und zu vertrauen, die das Heim – wie man formuliert hat – zu einem „guten Haus“ machen wollten, einen Ort, an dem man sich zuhause fühlen kann, an dem sich zu leben lohnt, einen Ort, an dem sich Möglichkeiten ergeben, ebenso frühere mühsame Erfahrungen und ihre Defizite aufzuarbeiten, wie neue Perspektiven zu entwickeln. Diese Heimstruktur war als Ort entworfen worden, an dem die Bewohner:innen Menschen treffen, die sich für sie einsetzen, die an sie glauben und denen sie glauben können und die ihnen Wege öffnen, mit ihrer Herkunft und früheren Belastungen klarzukommen und sich für die Herausforderungen des heutigen Lebens vorzubereiten.

Diese Struktur aber muss – und das ist die Lehre der Geschichte – gesichert sein gegen die Gefährdungen in ihrer Arbeit. Organisation und Regelungen müssen so strukturiert sein, dass sie unbedingt verhindern, dass den Heimbewohner:innen Anerkennung versagt bleibt, dass sie unterdrückt, gedemütigt und entwürdigt

werden, auch in den so vielfältig sublimen, unterschwelligten Formen der Sprache und der Gebärden. Das Entsetzen über die früher in den Heimen praktizierte Gewalt und sexualisierte Gewalt verlangt eine neue Kultur der Selbstkontrolle und Achtsamkeit. Pädagogischer Umgang ist trotz aller Anstrengungen um Respekt und Anerkennung immer auch Umgang unter Ungleichem, denn die eine hat Macht und der andere ist abhängig. Das ist gleichsam strukturell gefährlich; und dieser Umgang ist in der Enge des Miteinanderlebens im Heim in spezifischer Weise riskant: Es braucht eine besondere Kultur des Schutzes, eine Kultur der Achtsamkeit, der Selbstkontrolle der Mitarbeiter:innen und der Ermutigung der Bewohner:innen. Für sie ist Partizipation elementar, sie müssen in ihren Rechten und Ansprüchen gesichert sein, und sie müssen sie selbst einklagen können, z. B. in den neuen Ombudsstellen.

Und schließlich, aber nicht zuletzt braucht es in dieser Kultur der Achtsamkeit und Kontrollen ein neues Gleichgewicht zwischen den notwendigen Kontrollen und dem Aufbau von Vertrauen, in dem allein Erziehung gedeihen kann. Das ist schwer und doch als elementare Voraussetzung aller Erziehung eine immer neu anzugehende und neu zu bewältigende Aufgabe. Allein mit kritischer Selbstkontrolle kann Erziehung – und ein nahes, aufeinander verwiesenes Zusammenleben – nicht gelingen. Distanz allein ist kein hinreichendes Qualitätsmerkmal von Erziehung. Die Erziehung muss eine neue Balance finden zwischen Distanz und Nähe.

Zu einem solchen Konzept von Heimerziehung gibt es inzwischen nicht nur Konzepte und Modelle, sondern breite, die Normalität bestimmende Ansätze. Hier – denke ich – ist vieles auf einem guten Weg. In einer großen und repräsentativen Evaluationsstudie der späten 1990er Jahre (Baur et al.: Leistungen und Grenzen von Heimerziehung (Jule-Studie), Stuttgart 1998) haben wir zeigen können, dass in den Heimen zwei Drittel der Bewohner:innen gut zurechtkommen. Ein Drittel aber kommt eben nicht zu Rande. Die Probleme der Heimerziehung sind nicht gelöst. Das Gruppenleben hat strukturelle Probleme: Die Bewohner:innen wechseln ebenso wie die Erzieher:innen und es ist immer wieder schwer, die Kontinuität der Arbeit zu sichern. Und es braucht eine neue Integration der Heime in den Stadtteil, in seine Kultur und seine Freizeitangebote, es braucht den Ausbau von Pflegefamilien und Wohngemeinschaften. Vor allem aber stellt sich eine ganz neue und grundsätzliche Aufgabe: Begleitung und Unterstützung müssen ermöglicht werden, die dem gerecht werden, dass Jugend als Jugendphase heute ja nicht mit 18. Jahren beendet ist. Sie reicht – darin sind sich Erfahrung und Forschung seit langem einig – in ihren Problemen der Orientierung und Verselbstständigung bis hoch in die 20er Jahre und in den der darauf bezogenen notwendigen Unterstützungen. Das gilt natürlich, im Widerspruch zu den Jugendhilfemaßnahmen und ihrer Begrenzung auf plus/minus 18 Jahre, auch und erst recht für die Heranwachsenden, die wegen ihrer Probleme in den

Erziehungshilfen leben und danach, in ihre oft ja nicht tragfähigen Verhältnisse zurückgekehrt, durch das so fatal begrenzte Reglement der Erziehungshilfen noch einmal benachteiligt werden.

Und schließlich gibt es weitere gesellschaftlich pädagogische Aufgaben, die im allgemeinen Wandel der Gesellschaft begründet sind und in die Heimerziehung hereinspielen. Die Herausforderungen des Umgangs mit den neuen Medien und der in ihnen sich herstellenden neuen Ungleichheiten – die einen können mit-halten und viele eben nicht –, aber auch die Herausforderungen der geflüchteten Kinder, der unbegleiteten und der begleiteten, und aus ganz anderen Zonen der Gesellschaft die Herausforderungen des neuen rechten Denkens mit seinen Ver-ängstigungen und seinem neuen Sozialneid und seinen schauerlichen Abstürzen in ein simplifiziertes, aggressives und ausschließendes Denken in Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus. In der Praxis des Alltags ist das mühsam, es braucht Zeit und Anstrengungen. Das will und kann ich hier aber nicht weiter verfolgen, ich möchte mir aber eine noch einmal allgemeinere Schlussbemerkung nicht versagen.

Ich denke, dass in der Geschichte der Heimerziehung und ihren Katastrophen noch ein weitergehendes allgemeines Problem deutlich wird, dass in ihr eine weitergehende Lehre gegeben ist. Ich habe mit Hinweisen zur allgemeinen Si-tuation der Kinder und Heranwachsenden in der Gesellschaft eingesetzt und diesen Faden muss ich noch einmal aufnehmen. Es scheint mir wichtig, über die Heimerziehung hinaus zu der Frage zu kommen, wie es generell mit der Anerkennung von Kindern und Heranwachsenden heute, in unserer heutigen Gesellschaft bestellt ist. Das alte Problem war – so habe ich gesagt –, dass Kinder nicht als eigene Subjekte ihres Lebens, sondern im Rahmen von Familien und der elterlichen Erziehung gesehen werden, ihre Rechte waren – vom neueren Gesetz aus formuliert – die Rechte auf eine angemessene Erziehung. Nun sind Kinder und in manchem auch Heranwachsende gewiss Menschen, die von den Erwachse-nen und der Gesellschaft abhängig und auf besondere Zuwendung, Achtsamkeit und Förderung angewiesen sind. Die neuere Diskussion aber drängt mit Energie darauf, Kinder als Subjekte ihrer selbst und auch als Träger eigener Rechte zu verstehen und diese Rechte – als Mitbestimmung, Partizipation und Teilhabe – zu institutionalisieren. Die Frage der Differenzierung und Durchsetzung der Kinderrechte ist sicher eine der großen Aufgaben der nächsten Zeit. Einstweilen ist die Entwicklung in den verschiedenen Feldern der Erziehung unterschiedlich und die Bewegungen sind erst sehr zögerlich.

Auch hier gibt es – wie in der Heimerziehung – die zwei Aspekte, die des direkten Umgangs von Erwachsenen und Kindern und die der Strukturen, die den Umgang prägen. Zum Umgang: Es gibt in der Gesellschaft die vielfältigen Gruppen von benachteiligten, unterprivilegierten Kindern und jungen Menschen, die Außenseiter, die Kinder mit Migrationshintergrund, die Kinder in Armut

und aus den Zonen der Exklusion. Diese Kinder und junge Menschen erfahren zu wenig Anerkennung, aber sehr häufig Demütigungen in vielen Facetten – offen, aggressiv oder gleichsam nebensächlich, subtil, hinterrücks und schwer durchschaubar, also Demütigung und Nicht-Anerkennung, indem sie lächerlich gemacht, ausgegrenzt oder einfach übergangen und nicht verstanden werden. Annedore Prengel hat eindrucksvoll gezeigt, wie weit solche sublimen Kränkungen auch in unseren pädagogischen Institutionen nach wie vor verbreitet sind.

Und zu den Strukturen: Der achtsame Umgang, die Anerkennung von Kindern muss gesichert sein in Institutionen, die Anerkennung möglich machen. Es geht also um die Strukturen der Einrichtungen – der Heime ebenso wie der Schulen – es geht um die notwendige besondere Ausstattung von Einrichtungen, die in belasteten, herausfordernden sozialen Lagen angesiedelt sind, die mit vielsprachigen Gruppen und Klassen arbeiten. Es ist oft ungeheuerlich, was da notwendig wäre, und ungeheuerlich, was fehlt. Und es ist sehr imponierend, was da oft auch unter miserablen Bedingungen geleistet wird, ohne besondere Unterstützung und ohne besonders honoriert zu werden. Und es geht auch um unsere derzeitige Flüchtlingspolitik, in der den Heranwachsenden Möglichkeiten vorenthalten werden, zu lernen, sich zu entwickeln und sich für Aufgaben zu qualifizieren.

Aber noch einmal und generell geht es um die Bedeutung, die man Kindern und Heranwachsenden in unserer Gesellschaft real, also in den Ressourcen für sie und für die, die mit ihnen zu tun haben, zugesteht. Wenn Kinder und Heranwachsende in ihren Problemen und Aufgaben anerkannt werden sollen und wenn sie das Potenzial sind, das unserer Gesellschaft die Möglichkeit gibt, in den realen politischen und sozialen Herausforderungen zu bestehen und sich zu entwickeln, dann ist es unbegreiflich, mit welcher Nachrangigkeit zur Zeit die Ansprüche und Bedürfnisse der nachwachsenden Generationen gehandelt werden, wie sie in der realen Agenda der Kinder-, Familien-, Bildungs- und Arbeitspolitik vernachlässigt bleiben – ob es um die Familien in Armut oder die Alleinerziehenden oder die Familien mit vielen Kindern geht oder um das Personal im Kindergärten und Schulen und um die Ausbildung dieses Personals. Unsere Gesellschaft ist reich, aber im Kampf der Interessen fehlt – trotz aller Ausgaben und Neuerungen – der hinreichende Wille, den Kindern und Heranwachsenden das zu bieten, was sie brauchen, um in unserer so offenen, anspruchsvollen und überforderten Gesellschaft sich zu behaupten. Das seit langem drohende und nun sich so massiv zu Wort meldende rechte Potential in unserer Gesellschaft, der sture Nationalismus, die aggressive Fremdenfeindlichkeit, der Rassismus und der Antisemitismus machen beängstigend deutlich, wie nötig der Ausbau und die Solidierung von Bildung und sozialpädagogischen Hilfen und eine zupackend energische, nachhaltige soziale Politik wären.

# Recht auf Verstehen?!

## Sozialpädagogisches Verstehen in der „Heimerziehung“ zwischen Kinder-Rechten und Professionalität

Christian Schrapper

### 1. Einleitung

Zwei Diskurse sollen hier zusammengeführt werden, die in den letzten Jahren sowohl den Blick auf das Handlungsfeld „Heimerziehung“<sup>1</sup> als auch auf zentrale Kompetenzen der sozialpädagogischen Profession – nicht nur, aber auch in diesem Handlungsfeld – deutlich geprägt haben:

- Zum einen die Debatten um eine kinder(grund)rechtliche Begründung und Gestaltung eines so massiven Eingriffs in kindliche und jugendliche<sup>2</sup> Lebensverläufe, wie sie „Heimerziehung“ regelmäßig ist.
- Zum anderen die anhaltenden und umfangreichen Kontroversen um Konzepte und Begründungen, Möglichkeiten und Grenzen eines spezifisch sozialpädagogischen Verstehens und/oder Diagnostizierens, nicht nur, aber auch mit Bezug zur „Heimerziehung“.

---

1 Der Begriff „Heimerziehung“ ist zur Kennzeichnung des Feldes umstritten und historisch belastet. Zudem wird infrage gestellt, ob die Diversität von Formaten und Konzepten mit dem Begriff „Heimerziehung“ angemessen wiedergegeben wird. Auch kann die Vielfalt der Unterbringungsformen treffend weiterhin als „Heim“ bezeichnet werden. Der Begriff „Heimerziehung“ soll dennoch (unter Vorbehalt) genutzt werden, um einen institutionalisierten sozialpädagogischen Ort zu benennen, an dem ein organisierter Alltag für jene jungen Menschen gestaltet wird, die diesen Alltag aus sozialen und politischen sowie familiären, persönlichen und individuellen Gründen nicht in ihren bisherigen familialen Beziehungsstrukturen verbringen sollen oder können. Der Begriff „Heimerziehung“ kann als ein problematisches „Grenzobjekt“ angesehen werden, da er die fachliche Auseinandersetzung ermöglicht, selbst aber soziale Folgen – wie Stigmatisierung sog. Heimkinder – erzeugt, die letztlich mit der Verwendung in Kauf genommen werden.

2 Zu Kinder und Jugendliche: Dem internationalen Sprachgebrauch folgend soll ab hier nur noch von Kindern die Rede sein: Gemeint sind alle jungen Menschen zwischen 0 und 18 Jahren.

Idee dieses Beitrags ist es, Anforderungen und Arbeitsweisen spezifischer professioneller Leistungen – hier Leistungen des Verstehens und Durchblickens – im Handlungsfeld „Heimerziehung“ aus einer explizit kinderrechtlichen Perspektive zu entfalten und zu begründen. Dabei soll zuerst in der gebotenen Kürze in relevante Entwicklungen und Kontroversen kinderrechtlicher Positionierungen eingeführt werden, um daraus Hinweise und Kriterien für die Prüfung professioneller Handlungskonzepte und -praxis zu gewinnen. Im zweiten Teil sollen die besonderen Bedingungen und Rahmungen des Handlungsfeldes „Heimerziehung“ umrissen werden, so wie sie aktuell diskutiert werden. Im dritten Teil werden wiederum knapp zusammengefasst Debattenstränge und Konzepte sozialpädagogischen Verstehens skizziert, um dann abschließend das Recht junger Menschen, die in „Heimerziehung“ leben (müssen), auf verstanden werden und verstehen können als zentralen Bezugspunkt für professionelle Konzepte zu begründen. Kurze Ausblicke für Praxis und Wissenschaft schließen den Beitrag ab.

## **2. „Heimerziehung“ und die Rechte von Kindern und Jugendlichen**

Die seit fast zwanzig Jahren geführten Auseinandersetzungen um die „Heimerziehung“ der 1950er bis 1970er Jahre haben mit neuer Intensität vor Augen geführt, was zumindest grundsätzlich auch schon vorher vielfach untersucht und eindrücklich beschrieben war: „Heimerziehung“ verletzt fundamentale Rechte junger Menschen massiv! Und dies nicht nur situativ oder in Einzelfällen, sondern gewollt und geplant, also systematisch. Wie an einer langen Perlenkette können die Untersuchungen und Berichte über die gewaltförmigen Konzeptionen und Praxen von Heim- oder besser Anstaltserziehung – mindestens seit sie spätestens Ende des 19. Jahrhunderts staatlich geordnet und normiert wurde – aneinander gereiht werden.

Detlev Peukerts Untersuchungen zur Fürsorgeerziehung markieren diese Frühphase seit der Reichsgründung 1871 und den ersten Jugendgesetzen mit den machtvollen Gestaltungsideen eines tiefgreifenden, auf Recht und Ordnung basierenden Sozialisationsregimes vor allem für proletarische Kinder und Jugendliche (Peukert 1986).

Für die „Heimerziehung“ in der Zeit des Nationalsozialismus ist prägend, mit welcher breiten Mitwirkung und Konsequenz auch sozialpädagogische Fachkräfte in diesem Handlungsfeld sozialassistive Konzepte der Selektion bis hin zur Vernichtung umgesetzt haben. Exemplarisch seien hier wieder die Studien von Detlev Peukert (1982, 1989) oder Carola Kuhlmann (1989) genannt; für die Ideologie der Täter der bis in die 1980er Jahre anerkannte Fürsorgepolitiker Hans Muthesius (Schrappner 1987, 2020, 2022).

Für die Nachkriegszeit und „die langen 50er Jahre“ (Abelshauer 1987) offenbaren erst jetzt zahlreiche Forschungsarbeiten (siehe Übersicht in ForE 2021, S. 72 f.), wie tief verhaftet auch das Handlungsfeld „Heimerziehung“ in reaktionären Menschenbildern und Erziehungskonzepten gewesen ist und wie mühevoll ein Aufbruch zu einer Praxis errungen werden musste, die Mädchen und Jungen in ihren fundamentalen Menschenrechten achtet.

Nicht zufällig wurde diese „Heimerziehung“ ab Ende der 1960er Jahre in den „Heimkampagnen“ zu einem exemplarischen Gegenstand grundsätzlicher Gesellschaftskritik ebenso wie für revolutionäre Gegenentwürfe (s. Ahlheim et al. 1977). Dies kann auch so verstanden werden, dass hier die Widersprüche zwischen den Versprechen der neuen Demokratie mit verfassten Menschenrechten für alle und der Realität in ihren öffentlichen Institutionen der Für-Sorge besonders prägnant waren (zusammenfassend: Schrapper 2014) und zugleich die generationale Nähe zwischen einer dagegen aufbegehrenden akademischen Jugend und den jugendlichen „Zöglingen“ besonders groß schien (vgl. Schrapper 1997). Wie mühsam und langwierig die anschließenden „Heimreformen“ waren und bis heute sind, zeigen wiederum Forschungen zum Handlungsfeld eindrucksvoll (Pluto/Schrapper/Schröer 2022).

Zur Einordnung ist bedeutsam, dass „Heimerziehung“ spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts auch anders hätte gestaltet werden können und mindestens teilweise auch anders gestaltet wurde. Dies zeigen für die frühen 1920er Jahre exemplarisch Karl Wilkers Praxisberichte. Stark von der Jugendbewegung beeinflusst, ließ er in der schon 1917 übernommenen Fürsorgeerziehungsanstalt „Lindenhof“ bei Berlin die Gitter der Anstalt absägen, strich die Räume farbig an und besuchte mit seinen Zöglingen Kunstausstellungen. Allerdings zerstritt sich Wilker mit den Behörden als er sich weigerte ehemalige Soldaten als Erzieher einzustellen und musste das Projekt beenden (Wilker 1921).

Für die Nachkriegszeit und 1950er Jahre kann exemplarisch an die Gründung von Kinderdörfern erinnert werden, die ein zwar noch sehr traditionelles Familienbild lebten, aber doch deutlich mehr emotionale Beheimatung und individuelle Entwicklungsperspektiven anbieten konnten (Schreiber/Vyslozil 2001). Ähnlich bot auch das Münchener Waisenhaus unter der Leitung von Andreas Mehringer (Schrapper 2005) für die 1950er Jahre und gemessen an der üblichen Anstalts-erziehung moderne Konzepte alters- und geschlechtsgemischter Wohngruppen. Gemeinsam ist diesen frühen Reformkonzepten vor allem ein vergleichsweise positives und entwicklungsoffenes Bild vom Kind. Von der Anerkennung grundlegender Kinderrechte, wie sie international bereits diskutiert wurden, waren diese Konzepte aber auch noch weit entfernt.

Kaum ein pädagogisches Arbeitsfeld ist bis in die Gegenwart wohl so intensiv untersucht und kritisch analysiert worden wie die „Heimerziehung“ (dazu mit zahlreichen Beiträgen und weiterführenden Quellenangaben: Colla 1990; darin

Gabriel, S. 1085 ff.; siehe auch Gabriel/Winkler 2003). Zentraler Befund der zahlreichen Berichte und Analysen für die hier diskutierte Frage nach der rechtlichen Position junger Menschen bleibt: „Heimerziehung“ ist ein Paradebeispiel staatlich organisierter und durchgesetzter Disziplinierung ohne systematisch gesicherte Achtung für das, was bereits in der gleichen Zeit als fundamentale Menschenrechte erkannt und erkämpft wurde (dazu historisch: Sachße 2018; grundsätzlich: Wapler 2015; für „Heimerziehung“ der 1950er: von der Pfordten/Wapler 2010).

Neu und erweiternd zu diesen Analysen und Debatten um Leid und Unrecht in und durch „Heimerziehung“ ist seit Anfang der 2000er Jahre hinzugekommen, dass sich sogenannte „ehemalige Heimkinder“ als heute Erwachsene zu Wort melden und eindrucksvoll darüber berichten, was dieses Unrechts-System „Heimerziehung“ für sie und ihr Leben bewirkt hat. Sie sprechen selbst und im Hier und Heute, verweisen dabei auf aktuelle Folgen dieses Unrechts für ihr gelebtes Leben. Damit prangern sie für das alte Westdeutschland, seit 1949 gerahmt durch eine Verfassung (Grundgesetz), die fundamentale Menschenrechte als vorrangige staatliche Aufgabe verspricht, eklatantes Unrecht im Rechtsstaat an (Schrappner 2014). Für Ostdeutschland wird ein weiteres Kapitel staatlich organisierten Unrechts aufgeschlagen. Diese Anklagen und Debatten führen in Ost und West zwar zu unterschiedlich verorteten Aufarbeitungen, im Ergebnis aber zu Entschädigungen, die dem angerichteten Schaden trotzdem nicht gerecht werden und vielfach als neue Ungerechtigkeit erlebt werden (zusammenfassender Überblick: ForE 2021).

Zeitgleich, beginnend in den 1990er und verstärkt ab den 2000er Jahren, aber doch noch weitestgehend unverbunden mit der Praxis von Jugendhilfe und „Heimerziehung“, werden Debatten um Kinder-Rechte als ein spezifischer Fall allgemeiner Menschen- und Bürgerrechte geführt (zum Überblick: Wapler 2022; Meysen 2020). Dazu gleich mehr.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Traditionen von „Heimerziehung“ als Ort systematischen Unrechts ist bedeutsam, dass heute verantwortliche Akteur:innen das Handlungsfeld „Heimerziehung“ explizit an Menschen-, Grund- und Kinder-Rechten orientiert verstehen wollen. Neben programmatischen Grundsatzserklärungen, zusammenfassend im „Zukunftsforum Heimerziehung“ (2021), zeigen sich auch in der jüngsten Überarbeitung des zuständigen Fachgesetzes mit dem programmatischen Titel „Kinder- und Jugendstärkungsgesetz“ erkennbare Stärkungen der Rechtspositionen junger Menschen. Neben dem „Recht auf Erziehung und Entwicklung zu einer [...] selbstbestimmten Persönlichkeit“ und zahlreichen verbesserten Verfahrensrechten zählt hierzu nun auch ein explizites Recht auf „wahrnehmbare, verständliche und nachvollziehbare Formen“ all der komplexen Verfahren, die u. a. auch zur Unterbringung in einem Heim oder sonstigen betreuten Wohnform (§ 34 SGB VIII) führen können. „Heimerziehung“ als Ort und

Hort verbindlich verbriefter Rechte junger Menschen? Kritisch zu fragen bleibt, wie dies konkret gelingen kann (dazu auch: Patrin/Schrapper 2022).

Hierzu soll zuerst geklärt werden, was „Heimerziehung“ zu einem so besonderen Ereignis in den Lebensgeschichten von Menschen macht und warum dieses auch nach besonderen Anstrengungen verlangt, dort ihre Rechte zu gewährleisten. Im Anschluss soll untersucht werden, welche Bedeutung dabei die Fähigkeit und Bereitschaft der professionellen Fachkräfte hat, zu verstehen, was junge Menschen umtreibt, die in „Heimerziehung“ leben.

### 3. „Heimerziehung“ als eine Station in der Lebensgeschichte junger Menschen

„Das Jugendamt hat dann gesagt, meine Mutter wäre nicht fähig genug, mich zu erziehen. Ich sollte mir doch mal eine Wohngruppe hier angucken. (.) ja (sind) wir dann hier hoch gefahren [...]; mir wurd' von Anfang an gesagt, ich soll schon mal ein paar Sachen mitnehmen, falls ich da bleiben möchte. Ich wollte nicht da bleiben. Im Endeffekt [...] war meine Mutter nur eineinhalb Stunden mit mir dort. Ich konnte mir direkt 'nen Zimmer aussuchen und meine Mutter wurde dann an der Tür verabschiedet. Meine Mutter und ich haben uns ziemlich verdutzt angeguckt aber meine Mutter ist dann halt gefahren und seit dem hab ich dann im Heim gewohnt. Das fand ich ziemlich gemein meiner Mutter und mir gegenüber, dass ich einfach so weggerissen wurde“ (Auszug aus Gaßmüller 2022, S. 332f.).

Steffen, jetzt 24 Jahre alt, spricht Themen an, die viele Kinder und Jugendliche beschäftigen, für die „Heimerziehung“ als Hilfe zur Erziehung für „geeignet und notwendig“ gehalten wird: Im bisherigen Leben werden massive Defizite gesehen, die er nur abstrakt verstehen kann: *„meine Mutter wäre nicht fähig genug, mich zu erziehen“*. Der anstehende Wechsel wird als harmloser Besuch angekündigt *„doch mal eine Wohngruppe hier angucken“*; ist dann aber von Überraschung und Überwältigung geprägt und bleibt im Ergebnis verletzend und unverstanden: *„Das fand ich ziemlich gemein meiner Mutter und mir gegenüber, dass ich einfach so weggerissen wurde.“* In ihrer Forschungsarbeit rekonstruiert Annika Gaßmüller einfühlsam, wie auch Steffen um selbstbestimmte Lebensgestaltung ringt, für die in der Kindheit vor allem die Oma und heute die Freundin wichtige Stützen sind (Gaßmüller 2022, S. 331–355).

Diese Interviewpassage soll hier exemplarisch für das Erleben des tiefen Einschnitts stehen, den der „Umzug“ oder formal die Einweisung in ein Heim für junge Menschen bedeutet. „Heimerziehung“ fordert regelmäßig einen dramatischen

Wechsel in eine völlig andere Lebenswelt, in die einerseits die bisherige Lebensgeschichte als Erbe mitgenommen wird – von außen meist negativ konnotiert – und andererseits Möglichkeitsräume für eine „bessere“ Zukunft eröffnet werden sollen (exemplarisch immer noch: Hans Thiersch 1973). Ob dies Versprechen oder Drohung ist, bleibt für die jungen Menschen oft undurchsichtig – im besten Falle ambivalent.

Der unvermeidliche Wechsel, den der „Umzug“ in eine stationäre Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe – so der formal richtige Begriff für das, was im Folgenden schlicht Heim genannt werden soll – mit sich bringt, ist durch hierfür typische Bedingungen geprägt:

- „Heimerziehung“ ist keine selbstgewählte oder frei wählbare Lebensform junger Menschen, sondern muss einerseits immer mit erheblichen Eingriffen in bisherige Lebenskontexte und andererseits – auch weil nicht wenig Steuergeld eingesetzt werden muss (vgl. Beitrag von Tabel/Fendrich i. d. Band) – mit belastbaren Begründungen hergestellt werden.
- Anlässe und Gründe sind fast immer Krisen in Familie und Lebenswelt, z. B. Schule, oft schon verbunden mit erheblichen Verletzungen junger Menschen, auf die mit massiven Eingriffen geantwortet wird, was wiederum erhebliche Krisen auslöst. Ob diese negative Krisendynamik für die betroffenen jungen Menschen konstruktiv aufgelöst werden kann, bleibt nicht selten mehr Versprechen als erlebte Realität (exemplarisch: Lambers 1996; aktueller Überblick: Pluto/Schrappner/Schröer 2022).
- In einem Heim der Jugendhilfe zu leben, ist und bleibt lebensgeschichtlich die völlige Ausnahme von der Regel: 2021 lebten ca. 120.500 junge Menschen in Formen der „Heimerziehung“, dagegen wachsen ca. 13,7 Millionen Kinder und Jugendliche in Familien auf; d. h. etwa 1 von 100 Kindern und Jugendlichen lebt in Heimerziehung. Diese Kinder sind damit in ihren anderen Lebenswelten – wie Schule oder Peers – Exoten.

Entscheidend aus Perspektive von Kindern und Jugendlichen bleibt, dass sie sich es in den allermeisten Fällen nicht ausgesucht haben, nicht in ihrer Familie aufwachsen zu können. Dem steht die Sicht von Fachkräften gegenüber, etwas „für“ die jungen Menschen zu tun, wenn sie diese in „Heimerziehung“ „unterbringen“. Diese fachliche Einschätzung wird nicht selten auch zutreffen, aber es bedarf deutlich (selbst)kritischer Reflexion der Fachkräfte, diesen Widerspruch zu verstehen und zu erklären. Denn „Heimerziehung“ bleibt lebensgeschichtlich eine Passage, vorübergehend und endlich, anders als die Zugehörigkeit zu einer sog. Herkunftsfamilie, die man als junger Mensch zwar verlassen kann, aber trotzdem und ggf. auch mit viel Ambivalenz dazugehört. Auch das Ende der

Lebensphase „Heimerziehung“ wird daher von Care Leavern zu Recht heftig thematisiert und kritisiert (zum Überblick: Thomas 2021).

Hilfeplanung heißt seit 1991 der rechtlich gerahmte Prozess für die Organisation dieser Passage(n); ein Prozess zwischen Erkundung und Zuschreibung, Beteiligung und Überwältigung. Sozialpädagogisch konzipiertem Einschätzen und Bewerten von Lebenssituationen und Hilfebegründungen kommt dabei eine wichtige Rolle zu, aber nicht immer konstruktiv im Sinne der betroffenen Kinder und Jugendlichen. Konzeption und praktische Gestaltung dieses Verfahrens der Zuweisung zu der öffentlichen Leistung „Heimerziehung“ (zum Überblick: Messmer 2004) sind einerseits immer noch geprägt von der Durchsetzung von Herrschaftsansprüchen und Disziplinierung, z. B. als „Tribunal über Fehlverhalten“ (Pluto 2007, 2018). Andererseits können gerade rechtsförmige Verfahren der Hilfeplanung auch Chancen von aktiver Beteiligung und Durchsetzung kindlicher/jugendlicher Interessen ermöglichen (vgl. Ader 2006; Molnar/Oehme/Renker/Rohrman 2021). Erst in den letzten Jahren beleuchten qualitative Studien verstärkt die Rolle und Bedeutung von Kindern in diesen Prozessen der Hilfezuweisung zwischen Ermächtigung und Entmachtung oder gar als Ort „souverän eigene Vorstellungen zu vertreten“ (Hitzler 2012; Schmidtke 2022).

Im hier diskutierten Kontext einer Einweisung in „Heimerziehung“ – denn so muss dieser Vorgang aus der Perspektive betroffener Kinder und Jugendlichen wohl immer noch genannt werden – stellen sich vor allem zwei Fragen:

- Warum ausgerechnet ich?
- Und was kommt danach, wie geht es für mich weiter?

Welche Bedeutung und Funktion „sozialpädagogischem Verstehen“ zukommen kann, diese existentiellen Fragen junger Menschen in „Heimerziehung“ zu bearbeiten, soll im Folgenden diskutiert werden. Im Mittelpunkt steht hierbei die Frage, welche Ansprüche und Forderungen Kinder und Jugendliche aus einer explizit kinderrechtlichen Position an dieses sozialpädagogische Verstehen im Kontext von „Heimerziehung“ stellen können. Zuvor sollen wesentliche Debattestränge zu sozialpädagogischen Diagnose- und Verstehenskonzepten kurz skizziert werden.

#### **4. Sozialpädagogisches Verstehen und Diagnostizieren – Konzepte und Kontroversen**

Die Beschäftigung mit Fallverstehen und Diagnostik in der Kinder- und Jugendhilfe kann auf eine lange und wechselvolle Geschichte zurückblicken, auch

auf gemeinsame Wurzeln mit der modernen Medizin und Psychologie. Geleitet von der Intention, rationale Erklärungen für menschliches Verhalten zu suchen und sich von theologischen oder philosophischen Deutungen zu befreien, waren vor allem die ersten 30 Jahre des 20. Jahrhunderts geprägt von zahlreichen Versuchen, wissenschaftlich begründetes Wissen und methodische Konzepte der praktischen Anwendung zu entwickeln, die durch vertieftes Verstehen und fundierte Diagnosen einen besseren Einblick und sichere Vorhersagen gerader kindlicher und jugendlicher Entwicklung erlauben sollten. So entstehen aus der gemeinsamen Arbeit von Mediziner:innen und Pädagog:innen mit sog. idiotischen und schwachsinnigen Kindern umfangreiche Forschungen und Methodenentwicklungen, die z. B. in der 1895 von dem Jenaer Heilpädagogen Johannes Trüper gegründeten Zeitschrift „Die Kinderfehler. Zeitschrift für pädagogische Pathologie und Therapie in Haus, Schule und sozialem Leben“ veröffentlicht wurden (Heckes 1988, S. 35 ff.). Aber vor allem muss Alice Salomon erwähnt werden, die 1926 mit ihrer Übertragung des amerikanischen Lehrbuches von Mary E. Richmond (zuerst erschienen 1917) den Begriff der Sozialen Diagnose in die deutsche Sozialarbeit und Sozialpädagogik einführte. Gegen die vorwiegend moralisierenden Urteile traditioneller Armenpflege behauptet sie als eine der ersten ein professionelles Selbstbewusstsein moderner Fürsorgearbeit: „Man hat eingesehen, dass den Fürsorgebedürftigen nur zu helfen ist, wenn man ihren Willen lebendig macht, ihre Energien befreit, schlechte Gewohnheiten bekämpft“ (Salomon 1926, S. 5). Schon in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts gab es in Deutschland also einen ebenso vielfältigen wie international anerkannten Diskurs sozial- und heilpädagogischer Methodenentwicklungen für die Aufgaben der Diagnose und des Verstehens (Müller 1982; mit Beispielen aus der Heimerziehung: Heckes 1988) – ganz im Gegensatz zu oben skizzierten prägenden Traditionen dieses Feldes.

So berechtigt der Stolz auf die positiven Traditionen auch im Feld der Heim- und Fürsorgeerziehung ist, so wenig fehlen darf an dieser Stelle der Hinweis auf die „dunkle Seite“, die Selektionsdiagnostik, nicht erst aber vor allem der Rassehygieniker und Euthanasieverfechter (vgl. Dahl 2001; Kuhlmann 2002). Auch diese Diagnostikkonzepte haben in der „Heimerziehung“ schon vor den 12 Jahren Naziherrschaft in Deutschland viel Gefolgschaft gewonnen, konnten aber erst nach 1933 „mörderisch erfolgreich“ werden. Nach scheinbar objektiven, weil biologischen Merkmalen sollten die psychischen Dispositionen und Entwicklungspotentiale von Menschen durchblickt werden, um die „rassisch Wertvollen“ und Förderungswürdigen von den Wertlosen und Gefährlichen zu unterscheiden. Dieser Selektion folgte immer die Aussonderung und sehr häufig auch die Ermordung (für die „Heimerziehung“ exemplarisch: Kuhlmann 1989).

Diese diagnostischen Traditionen einer ‚pädagogischen Pathologie‘ werden nach 1945 auch in den Konzepten und Arbeitsweisen der entstehenden Kinder- und Jugendpsychiatrie weitergeführt, die bis in die 1970er Jahre hinein die einflussreiche Bezugsdisziplin für Diagnose- und Beurteilungsprozesse im Handlungsfeld der Jugendfürsorge und „Heimerziehung“ war und es zum Teil noch ist (als historische Quelle eindrucksvoll: Stutte 1958; Überblick dazu: Fangerau et al. 2017; zum Verhältnis von „Heimerziehung“ und Jugendpsychiatrie, darin: Schrapper 2017; aktuell Kontroverse um den Bonner Kinder- und Jugendpsychiater Michael Winterhoff). Erst mit den Heimkampagnen Ende der 1960er Jahre wurden auch diese Traditionen der Selektion und Ausgrenzung skandalisiert (Schrapper 1990).

Aktuell müssen die verletzenden Folgen solcher diagnostischen Zuschreibungen im Namen angeblich unvermeidlicher ‚Fürsorge‘ an den Selbstzeugnissen und Forschungsarbeiten zur Gruppe der Heimkinder und Fürsorgezöglinge aus der Frühzeit der Bundesrepublik zur Kenntnis genommen werden. Hier werden beschämend eindrucksvoll die verheerenden Folgen verweigerter Anstrengungen des Verstehens in der professionellen Fürsorge für ein ganzes Leben deutlich (zusammenfassend: ForE 2021; exemplarisch Imeri/Schrapper/Ströder 2018).

#### *Neue Konzepte sozialpädagogischen Verstehens ab 1990*

Vor allem die 1990er Jahre erweisen sich nach einer längeren Pause des fachlichen Nachdenkens als ein produktives Jahrzehnt für das theoretische Nachdenken über und das methodische Konzipieren von Ideen für ein sozialpädagogisches Fallverstehen und Diagnostizieren.

- *Burkhard Müller* (1992) arbeitet mit seinem Konzept einer multiperspektivischen Fallarbeit vor allem eine systematische Schrittfolge in den Arbeitsweisen, die Differenzen der Sichtweisen (Fall mit, Fall für und Fall von) heraus und betont den unbedingten Nutzen solcher professionellen Anstrengungen für Kinder und Eltern: Es sollen praktische Lösungen für konkrete Probleme ermöglicht werden.
- *Fritz Schütze* (1993) hingegen besteht auf einer fundierten Analyse nach den Regeln methodisch kontrollierter und reflektierter sozialwissenschaftlicher Untersuchungsarbeit. Leitend ist für ihn dabei eine ethnographische Grundhaltung, die die prinzipielle Fremdheit von Lebenserfahrungen und Lebensbedingungen respektiert. Allerdings könne diese Fremdheit auch dadurch vergrößert werden, dass der Professionelle mehr durchblickt, als sein Klient. Alleine die respektvolle und geduldige Anstrengung, die eigene Analysearbeit transparent zu machen, sei hier der Weg.
- *Klaus Mollenhauer* und *Uwe Uhlendorff* (1992) machen die Selbst- und Welterklärungs-ideen (für ‚schwierig‘ erklärter Jugendlicher aus der

„Heimerziehung“) zum unbedingten Ausgangspunkt ihrer sozialpädagogischen Diagnosen. Diese Versuche junger Menschen, ihrem Leben Sinn zu geben, gelte es zu verstehen, durch aufmerksames Zuhören und gemeinsame Interpretationsarbeit. In Verbindung mit alterstypischen Entwicklungsaufgaben könnten dann tragfähige sozialpädagogische Angebote entworfen werden, individuell befriedigende und sozial verträgliche Entwicklungsprozesse eröffnet werden.

- *Maja Heiner* (2004) schließlich bündelt viele der skizzierten Entwicklungen und Begründungen Sozialer Diagnostik und steht damit auch für eine produktive Integration der unterschiedlichen Konzepte und der Kontroversen, ohne diese völlig auflösen zu wollen. Zum einen arbeitet sie die Unausweichlichkeit professioneller Diagnosen für begründete Entscheidungen heraus und zum anderen formuliert sie umfassende Gütekriterien hierfür. Auch ist es ihr immer wieder ein Anliegen, scheinbare Gegensätze wie Klassifizieren oder Rekonstruieren als notwendig auszubalancierende Spannungsverhältnisse zu begreifen (Heiner/Schrapper 2015).

Aber bei weitem sind die skizzierten Konzepte und ihre Begründer:innen nicht die einzigen, die über gangbare Wege zu einer fundierten diagnostischen und verstehenden Praxis auch in der „Heimerziehung“ nachgedacht haben. Der von Friedhelm Peters 1999 bei der IGfH herausgegebene Sammelband „Diagnosen, Gutachten, hermeneutisches Fallverstehen: Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung“ kann als weiterer wichtiger Anstoß für die bis heute intensiv und breit geführten Fachdebatten gesehen werden. Aber worum geht es in diesen auch endlos erscheinenden Debatten und Kontroversen (zur ‚unendlichen Geschichte der Kontroversen um eine sozialpädagogische Diagnostik‘: Schrapper 2014) um Möglichkeiten und Grenzen, Herausforderungen und Widersprüche einer für das Verständnis sozialpädagogischer Profession zentralen Aufgabe. Zwei kontroverse Positionierungen können identifiziert werden:

*Kontroverse 1: Erklären oder verstehen, klassifizieren oder rekonstruieren?*

Soziale Verhältnisse, Lebensweisen und ihre Probleme können auf zwei grundlegend verschiedene Weise erfasst und geordnet werden:

- (1) Zum einen über den Versuch, möglichst *objektiv Wirklichkeit zu erfassen*, also mittels anerkannter und theoretisch erklärter Begriffe wahrgenommene Phänomene z. B. kindlichen Konfliktverhaltens oder elterlicher Erziehungsleistungen so unterscheiden zu können, dass sie unter ordnenden Gesichtspunkten/Kriterien auf deutlich unterscheidbare Typen, Gruppen oder Klassen reduziert werden können. Diese unterscheidbaren Klassen sollen

auch fundierte Erklärungen für Ursachen und begründete Hinweise auf ihre Behandlung anbieten.

Das bekannteste Klassifikationssystem für den medizinischen und psychodiagnostischen Bereich ist die International Classification of Diseases, inzwischen in der 11. Auflage (ICD-11). Vor allem in der Zusammenarbeit mit Mediziner:innen, z. B. bei der Gewährung von Hilfen für Kinder und Jugendliche mit seelischen Behinderungen gem. § 35a SGB VIII sind Kenntnisse dieses Diagnosesystems auch für Fachkräfte der Jugendhilfe notwendig (vgl. ausführlich in Fegert/Schraper 2004).

Im Zusammenhang mit der geforderten Integration aller Leistungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen unter dem Dach der Kinder- und Jugendhilfe wird von den Fachkräften der Behindertenhilfe der Einsatz der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) gefordert, um fundiert und möglichst objektiv den besonderen Bedarf an Assistenz und Förderung diagnostizieren zu können (vgl. Schuntermann 2013).

Solche Klassifikationen schaffen dringend benötigte Ordnung in der oft überwältigend erlebten Unordnung sozialer Verhältnisse und Verhaltensweisen, auch junger Menschen in der „Heimerziehung“. Positiv werden standardisierte Klassifikationssysteme bewertet, wenn sie mittels standardisierter Erhebungs- und Auswertungsinstrumente möglichst zuverlässig zu begründeten Einschätzungen und Handlungsempfehlungen kommen (vgl. Heiner 2013, S. 19). Kritisch wird gegen solche Klassifikationen als wesentliche Aufgabe einer sozialen Diagnostik eingewandt, sie führten zu einer Reduktion auf festgelegte Störungsbilder menschlichen Verhaltens mit stigmatisierenden den Wirkungen.

- (2) Zum anderen gelte es *subjektive Wirklichkeitsdeutungen zu verstehen*, durch *Fallverstehen* das „Besondere“ des Einzelfalls zu rekonstruieren. Menschen konstruieren sich ihre soziale Welt, schöpfen dazu aus Lebenserfahrung (Biografie) ebenso wie aus sozialen Verhältnissen und kulturellen Prägungen. Zentrale Leistung dieser subjektiven Konstruktionen von Selbst und Welt ist es, diese als Sinn-voll und sich selbst als wirksam begreifen zu können. Und genau diese subjektiven Konstruktionsleistungen und Sinndeutungen z. B. verletzter und verletzender Kinder gilt es respektvoll zu verstehen, denn nur so kann Anschluss gefunden werden für pädagogische Leistungen, die eine andere, weniger verletzende Aneignung der sozialen Welt eröffnen sollen. Professionelles Verstehen steht allerdings immer in der Gefahr, Deutungspotential von Kindern oder Eltern zu „enteignen“, ihnen sozial verständliche und verträgliche Interpretationen vorzugeben. Aber die professionelle Anstrengung der „stellvertretenden Deutung“ (Gildemeister 1992, S. 214) ist

unverzichtbar, insbesondere dann, wenn Menschen (noch) nicht in der Lage sind, ihre Sinndeutungen in Sprache zu fassen.

Kritisch wird gegen solche unstrukturierten, offenen und auf das Verstehen ausgelegte Arbeitsweisen eingewendet, sie böten zu wenig Kontrolle subjektiver Sichtweisen und Interpretationen. Diagnostik, so Bernd Dollinger, „zeigt sich als machtvolle Fest-Stellung von Subjektzuständen, die zum Zweck der Intervention benannt [...] und bestimmt werden“ (Dollinger 2011, S. 33).

Schon diese knappe Gegenüberstellung macht wiederum deutlich, dass für eine sozialpädagogische Diagnostik beide Erkenntniswege unverzichtbar erscheinen: Das geschulte und mittels geprüfter Instrumente nachvollziehbare Durchblicken von Situationen und Handlungen ebenso wie das um Austausch und Verständigung bemühte Verstehen subjektiver Sinndeutungen. Allerdings mit dem Risiko einer Instrumentalisierung für vorgegebene Handlungszwecke.

*Kontroverse 2: Aushandlung oder Expert:innenurteil, Selbstdeutung oder Fremddeutung?*

Ebenso grundsätzlich wird darüber gestritten, mit welchem Anspruch und mit welcher Rechtfertigung sozialpädagogische Fachkräfte mittels Diagnostik und Fallverstehen in das Leben fremder Menschen eindringen. Zwei Positionen sind dabei kontrovers:

(1) *Dialog statt Diagnostik, Verständigung statt Verstehen*: Die grundsätzliche Kritik an dem Anspruch, sich Fremdes durch Verstehen aneignen zu wollen (Langhanky 1995, 2004; Kunstreich/Langhanky/Lindenberg/May 2004) mündet in dem Vorwurf, mit Diagnosestellungen und in Verstehensprozessen würden allzu leicht auch intime Deutungen privater Lebenspraxis professionell enteignet. Dadurch finde eine „Kolonialisierung“ der Lebenswelten der Hilfesuchenden statt. Stattdessen wird dazu ermutigt, auf die Suche nach Alternativen zu Enteignung, Entfremdung und Kolonialisierung in den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit zu gehen. Als Expert:in müsse sich die Fachkraft respektvoll mit den individualgeschichtlichen Erzählungen der Menschen (die „kleinen Narrative“, Langhanky 1995) auseinandersetzen und sie einbetten in gemeinsam reflektierte gesellschaftliche Erfahrung. Soziale Arbeit sei konsequent als Dienstleistung zu begreifen, die nicht zielorientiert interveniert, sondern um Unterstützung und Entlastung der Hilfesuchenden bemüht ist und dienstbar wird. Nicht zuletzt seien Problemlösungskompetenzen zu entwickeln, die auch den Adressat:innen der Hilfe eine Überprüfung von Gewinn und Verlust durch Hilfe ermöglichen (Langhanky 1995, S. 45 f.).

(2) *Ohne Expert:innenurteil keine Legitimation für weitreichende Eingriffe:* Sozialpädagog:innen und Sozialarbeiter:innen sind gerade im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe gefordert, Einschätzungen zu treffen, die in mehrfacher Hinsicht folgenreich sind: Sie begründen oder verweigern sozialstaatliche Leistungen, sie ermöglichen Schutz vor Gefahr und Bedrohung oder lösen massive Eingriffe in die Privatsphäre von Menschen aus. Nicht selten sind alle genannten Aspekte sozialpädagogischer Einschätzungen komplex und manchmal auch widersprüchlich miteinander verwoben, auf jeden Fall aber sind die getroffenen Beurteilungen folgenreich.

Gefordert sei daher eine professionelle Kompetenz, zu Erkenntnissen und Beurteilungen zu kommen, die ebenso systematisch wie nachvollziehbar erklären, wie Situationen und Entwicklungen, Aussichten und Gefahren, Chancen und Optionen zu verstehen sind und welche Schlüsse daraus gezogen werden. Für professionelles Wahrnehmen stellt sich dabei vor allem das Problem der Kontrolle, sollen nicht Zufall und Willkür entscheiden. Neben der Wahrnehmung ist daher fachliche und methodische Expertise unverzichtbar, zu deuten, was gesehen, gehört usw. wurde. Nur wenn die unendliche Vielfalt der Eindrücke geordnet und gewichtet werden kann, wird etwas erkennbar. Professionelles Wahrnehmen und Deuten sind daher angewiesen auf Ordnungssysteme, oder kurz auf Theorie, aber auch auf Instrumente und Regeln oder kurz auf Methoden (vgl. Schrapper 2003).

Mit Blick auf den gesetzlichen Auftrag sozialpädagogischer Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe und hier nochmal besonders im Handlungsfeld „Heimerziehung“ erscheint theoretisch begründetes und methodisch ausbuchstabiertes professionelles Verstehen und Durchblicken also unverzichtbar, sowohl angesichts der Komplexität der Probleme als auch angesichts der Folgen ihrer Entscheidungen und Interventionen.

*Fazit: Verstehen und Diagnostik als Balance widerstreitender Anforderungen*

Trotz aller methodischen Strukturierung bleiben Fallverstehen und Diagnose für die sozialpädagogischen Fachkräfte das Produkt einer diffizilen Balance widerstreitender Anforderungen. Prozesse des Verstehens und der Diagnose in der Sozialen Arbeit bleiben, so strukturiert und reflektiert sie methodisch auch gestaltet sein mögen, für die verantwortlichen Fachkräfte auch eine emotionale Belastung und zum Teil auch eine Zumutung. Perspektivübernahme und Identifikation gelingen letztlich nicht ohne Mit-Fühlen, und dies bedeutet meist auch Mit-Leiden. Die Fähigkeit, sich vorstellen zu können, wie es einem anderen Menschen in Not und Bedrängnis geht, wie sich Bedrohung und seelische Verletzungen „anfühlen“, bleibt ein Kern sozialpädagogischer Verstehensanstrengungen, müssen diese doch immer *in Beziehung* zu einem konkreten Gegenüber gestaltet

werden. Diese Beziehungsgestaltung prägt ein Spannungsverhältnis zwischen gegensätzlichen Extremen:

- Einerseits besteht die Gefahr, den hilfesuchenden Menschen zu nahe zu kommen und sich dabei ebenso zu verstricken, wie diese erneut zu verletzen;
- andererseits ist es wenig hilfreich, zu distanziert und fremd zu bleiben und deshalb Wesentliches nicht zu verstehen.

Die Verweigerung fundierter und qualifizierter Verstehens-Anstrengungen durch die Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe, hier in der „Heimerziehung“, kann als eine moderne Form institutioneller Gewalt gegenüber Kindern und Familien verstanden werden – so wie aus den Traditionen dieses Handlungsfeldes wohl bekannt. Auch heute werden junge Menschen verletzt und beschädigt in ihren Anstrengungen, ihre Welt zu begreifen und Lösungen für ihre Probleme zu erarbeiten.

Gelingt sozialpädagogischen Fachkräften hingegen der angedeutete mehrfache Spagat zwischen respektvoller Verständigung und sachkundigem Erklärungsangebot, zwischen reflexiver Verunsicherung und praktischer Vergewisserung, zwischen politischer Skepsis und konkretem Optimismus, so kann der Nutzen für Kinder und Jugendliche erheblich sein: Sich selbst und die Welt um sie herum so verstehen zu können, dass die auch mit der „Heimerziehung“ von ihnen erwartete Anstrengung, das eigene Leben (wieder) in die eigenen Hände zu nehmen, Sinn macht.

Frage dieses Beitrags ist nun, welche Rechte Kinder und Jugendliche, die in „Heimerziehung“ leben (müssen), darauf haben, sich genau diese Lebenssituation und Lebensumstände erklären zu können. Nach allem, was wir über die Prozesse menschlicher Entwicklung wissen, ist die Fähigkeit, sich ein selbstreflexives Verhältnis zu sich und der Welt zu erarbeiten, ein bedeutsamer Schlüssel für die Entwicklung von Mündigkeit – mit einem traditionellen pädagogischen Begriff (z. B. in Benner/Brüggen 2004) – oder zu einer „eigenverantwortlichen, gemeinschaftsfähigen und selbstbestimmten Persönlichkeit“ (§ 1 SGB VIII) – mit den Worten des zuständigen Sozialgesetzbuches. Für weitere Antwortversuche sollen zuerst knapp fundamentale Rechte von Kindern und Jugendlichen geklärt werden, bevor abschließend versucht wird, davon ausgehend eine Perspektive für Begründung und Gestaltung sozialpädagogischer Verstehens-Arbeit in der „Heimerziehung“ zu skizzieren.

## 5. Kinder haben ein verbrieftes Recht darauf, verstanden zu werden, und vor allem, selbst verstehen zu können, warum gerade sie in „Heimerziehung“ leben (müssen)

„Heimerziehung“ konsequent an Rechten und Interessen von Kindern und Jugendlichen auszurichten, ist angesagt (z.B. Beiträge aus ForE 2022). Kritisch eingewendet wird, dies sei vor allem Symbolik und subjektive Rechte verbessern noch lange nicht die reale Lage junger Menschen (für die „Heimerziehung“: Peters/Düring u. a. auch in ForE 2022; grundsätzlich dazu auch: AGJ 2018).

Recht soll hier verstanden werden als ein Konstrukt verbindlich erklärter Regeln, die den Raum für individuelles Handeln im gesellschaftlichen Leben von Menschen sowohl begrenzen als auch eröffnen. Nicht allein, aber Niklas Luhmann folgend, kann Recht neben Macht und Geld als eines der Medien begriffen werden, mit denen Menschen Gesellschaft gestalten (Luhmann 2013). Seit gut 200 Jahren kommt dabei dem Staats- und Verfassungsrecht besondere Bedeutung zu, will es doch die Grundlagen für diese Regelgestaltung und Anwendung setzen und durchsetzen. Auch staatliches Handeln soll dadurch gebunden und verpflichtet werden. Ein zentraler Maßstab hierfür sind subjektive Menschen- und Bürgerrechte, die neben den traditionellen Abwehr- und Schutzrechten vor staatlicher Gewalt zunehmend auch als Rechte auf staatliche Leistungen begriffen werden. Hierzu zählen für Kinder und Jugendliche neben dem Recht auf Kompensation sozialer Nachteile vor allem Rechte auf Förderung ihrer Entwicklung (hierzu ausführlich: Wapler 2022 und mit zahlreichen Verweisen Meysen 2020).

Junge Menschen werden auch nach der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland, dem Grundgesetz, von Geburt an als vollwertig und im Besitz aller Menschen- und Bürgerrechte begriffen (Grundrechtsträger). Zugleich sind sie darauf angewiesen, erst in die Verantwortung für ihre Handlungen und Entscheidungen, die mit diesen Rechten verbunden ist (sog. Volljährigkeit), hineinwachsen zu können. Das war lange nicht selbstverständlich, denn erst 1968, das Grundgesetzes galt bereits seit fast zwanzig Jahren, musste das Bundesverfassungsgericht klarstellen, dass Kindern „die Grundrechte ... als eigene Rechte zukommen ...“ (BVerfGE 24, S. 119 ff.) und später, dass ein Kind „ein Wesen mit eigener Menschenwürde und einem eigenen Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit ... ist“ (BVerfGE 121, 69, S. 92 f.).

Gerade in pädagogischen Kontexten sind noch zwei weitere Hinweise zum Verständnis von Grundrechten bedeutsam:

- *Grundrechte müssen nicht verdient werden. Und Grundrechte können nicht verwirkt werden.* Diese beiden schlichten Sätze sind zentral für das

Verständnis von Grundrechten für alle Menschen und nochmal besonders in pädagogischen Kontexten. Gerade im Blick auf die Entwicklungsatsache wird Kindern oft entgegengehalten, dass sie dies oder das erst dürfen oder können, wenn sie groß und vernünftig genug seien. Gleiches gilt für jede Art von Beeinträchtigung oder Behinderung: Diese begrenzen oder relativieren keines der Grundrechte betroffener Kinder und Jugendlichen, im Gegenteil, sie fordern zu besonderer Achtsamkeit und Anstrengung heraus, damit ihre Rechte auf Teilhabe und die Entwicklung von Selbstständigkeit gelingen können.

- *Grundrechte*, z. B. das Recht auf freie Entfaltung (Art. 2 GG) oder auf Eigentum (Art. 14 GG) sind aber *kein Freifahrtschein*, alles tun und lassen zu dürfen, was in den Sinn kommt. Die Grundrechte jedes Menschen stehen immer im Verhältnis zu den Grundrechten anderer Menschen, stärken sich wechselseitig (z. B. Recht des Kindes auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit und das natürliche Recht der Eltern durch ihre Pflege und Erziehung diese Entfaltung ihrer Kinder zu fördern) und bedingen und begrenzen sich.<sup>3</sup> So kann z. B. eine zentrale Aufgabe auch der Kinder- und Jugendhilfe darin gesehen werden, im konkreten zum Ausgleich der Grundrechte der Kinder aus Art. 1 und 2 GG mit den Grundrechten der Eltern aus Art. 6 GG beizutragen. Rolle und Auftrag der Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe ist es, insbesondere darauf zu achten, dass die Rechte der Kinder bei der familiären Aushandlung im Blick bleiben.

Auf der Ebene der einfachen Gesetze, hier v. a. im gerade mit dem *Kinder- und Jugendstärkungsgesetz* (KJSG) grundlegend überarbeiteten SGB VIII und den dort normierten Verfahrens- und Leistungsrechten, ist die Rechtsstellung von Kindern und Jugendlichen nochmals deutlich betont und auch gestärkt worden (hier nur in Stichworten skizziert):

---

3 „Das Kind, dem ein eigenes Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit zukommt (Art. 2 Abs. 1 GG), steht unter dem besonderen Schutz des Staates. [...] [Dieses] Recht verpflichtet den Gesetzgeber, Lebensbedingungen des Kindes zu sichern, die für sein gesundes Aufwachsen erforderlich sind. Diese vom Gesetzgeber näher auszugestaltende Schutzverantwortung für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes teilt das Grundgesetz zwischen Eltern und Staat auf“ (BVerfG, Urteil vom 19.02.2013, Az. 1 BvL 1/11 und 1 BvR 3247/09, Rn 42 ff.). Es ist „[i]n erster Linie [...] den Eltern zugewiesen“. „[Dem] Staat [sind] eigene Pflichten gegenüber den Kindern auferlegt, die den elterlichen Pflege- und Erziehungsauftrag unterstützen und ergänzen (vgl. auch Art. 18 Abs. 2 KRK). Darüber hinaus trifft den Staat auch in jenen Bereichen, in denen die Pflege- und Erziehungspflicht in den Händen der Eltern liegt, eine grundrechtliche Gewährleistungspflicht aus Art. 2 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG; ihm verbleibt eine Kontroll- und Sicherungsverantwortung dafür, dass sich ein Kind in der Obhut seiner Eltern tatsächlich zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit entwickeln kann“ (BVerfG, Urteil vom 19.02.2013, Az. 1 BvL 1/11 und 1 BvR 3247/09, Rn 42 ff.). Kurzum: Grundrechte von Kindern stehen in Wechselwirkung mit den Aufgaben und Verpflichtungen von Eltern und Staat.

§ 1 (1) SGB VIII:	Recht auf Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen, gemeinschaftsfähigen <u>und selbstbestimmten</u> Persönlichkeit
§ 1 (3) SGB VIII:	Recht darauf, in allen sie betreffenden Lebensbereichen <u>selbstbestimmt zu interagieren und damit gleichberechtigt</u> am Leben in der Gesellschaft teilzuhaben
§ 4a SGB VIII:	Recht auf <u>Selbstorganisation und Selbstvertretung</u>
§ 8 (1) SGB VIII:	Recht auf <u>unabhängige und bedingungslose Beratung</u> , auch durch freie Träger
§ 8 (4) SGB VIII:	Recht auf Beteiligung und Beratung in einer für sie <u>verständlichen, nachvollziehbaren und wahrnehmbaren Form</u> .
§ 9a SGB VIII:	Recht auf Beratung, Vermittlung und Klärung von Konflikten durch <u>unabhängige Ombudschaft</u>
§ 20a SGB VIII:	Recht auf <u>niedrigschwellige Betreuung und Versorgung in Notsituationen</u> (mit psych. erkrankten Eltern)
§ 36 ff. SGB VIII:	Recht auf <u>umfassende Beteiligung und auf verständliche, nachvollziehbare und wahrnehmbare Form</u>
§ 37b SGB VIII:	Recht auf <u>Schutz in der Pflegefamilie</u>
§ 37c SGB VIII:	Recht auf <u>Perspektivklärung bei Fremdunterbringung</u>
§ 41/41a SGB VIII:	Recht auf <u>voraussetzungslose Hilfe als junge Volljährige</u> mit coming back option und Nachsorge

Explizite Rechte von Kindern und Jugendlichen sind also vielfach normiert, von den Grundrechten über vielfältige Leistungsrechte bis zu konkreten Verfahrensrechten, vor allem auf Beteiligung und aktive Mitwirkung. Solche Rechte nützen aber Kindern und Jugendlichen nur, wenn sie diese auch nutzen können. Dazu über notwendige Mittel verfügen zu können ebenso wie mit erforderlichen Befähigungen ausgerüstet zu sein, ist Menschen nicht von Geburt an gegeben, sondern eine der zentralen Herausforderungen menschlicher Entwicklungs- und Erziehungsarbeit. Neben der Ausstattung mit persönlichen Rechten gehört die Gelegenheit zur Entwicklung und Aneignung der Kompetenzen zu ihrer Nutzung für jedes Kind zu den unbedingten Forderungen auch an eine auf Kinderrechte basierende „Heimerziehung“.

Was ist nun an dieser Kinder-Rechtlichen Perspektive auf professionelle Verstehensanstrengungen so anders, verändert „den Blick“ auf das Kind und seine Situation (in der Passage „Heimerziehung“) grundlegend? Dazu drei Hinweise:

- (1) Mit den erforderlichen Befähigungen ausgerüstet zu werden, seine Rechte (Menschen- und Grundrechte ebenso wie Leistungs- und Verfahrensrechte) erkennen und durchsetzen zu können, wird zur wesentlichen Aufgabe und zum Zielhorizont pädagogischer Interventionen. Es gilt Rahmungen

zu organisieren, damit jungen Menschen Gelegenheiten (auch Beziehungen) angeboten werden können, sich aktiv die erforderliche Befähigungen (Capabilities) zur Nutzung ihrer Rechte aneignen zu können.

- (2) Im Mittelpunkt professioneller Deutungen (Diagnosen), die kompensierende, ausgleichende und nachholende Anstrengungen wie „Heimerziehung“ als sozialstaatliche Leistungen begründen und rechtfertigen, muss daher die Frage nach den Verletzungen grundlegender Rechte auf Entwicklung durch Versorgung, Beziehung, Bildung und Teilhabe stehen. Die durch öffentliche Leistungen (wie „Heimerziehung“) zu gewährende Rechte auf unantastbare Würde (Art. 1 Abs. 1 i. V. m. Art. 2 Abs. 1 GG) und freie Entfaltung (Art. 2 Abs. 1 GG) liefern hierfür die zentralen Begründungen und nicht die Erkundung und Beschreibung von Defiziten als Abweichungen angenommener Normalität. Gerade in den anstehenden Diskursen um eine inklusive Diagnostik und Hilfeplanung für Kinder mit und ohne Behinderungen wird diese Position gegen die Traditionen einer defizitorientierten Diagnostik entschieden zu behaupten sein (vgl. auch Ader/Schrappner 2022, S. 160 ff.).
- (3) Für die konkrete Gestaltung sozialstaatlicher Leistungen der Bildung und Erziehung, aber auch der Versorgung und des Schutzes für Kinder und Jugendliche ist das Verhältnis von ermöglichter „Eigenleistung“ junger Menschen (mit ihrem Recht auf Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit) zu unverzichtbarer „Fremdleistung“ Erwachsener (mit rechtlich gerahmter Sorgeverpflichtung und Erziehungsverantwortung) entscheidend. Dieses auch als „pädagogisch“ zu begreifende Verhältnis ist immer prekär und volatil, anfällig für Verletzungen und Übergriffe aufgrund grundlegender Asymmetrien (Kinder – Erwachsene; Bürger – Staat). Und es muss vor allem immer wieder bestimmt und ausgehandelt werden; davon berichten Regalmeter von Erziehungsliteratur (klassisch: Pestalozzis Stanser Brief 1977; exemplarisch Gieseke: Die pädagogische Beziehung 1997).

Konkret auf das Thema dieses Beitrags bezogen, ist zu fragen: Was bedeuten diese Bezüge auf und Reflexionen von grundlegenden Rechten junger Menschen für das Leben in und mit „Heimerziehung“? Worauf haben Kinder und Jugendliche ein Recht? Um in der Argumentation zu bleiben: Kinder und Jugendliche haben ein Recht darauf, die Passage „Heimerziehung“ auch als Passage erkennen und einordnen (= selbstverstehen) zu können. Dazu gehört vor allem ein Recht, ihre Geschichte (= wie bin ich in diese Lage gekommen?) als einen vor allem von Erwachsenen gestalteten und zu verantwortenden Prozess verstehen zu können und nicht als zwangsläufig hinnehmen zu müssen. Angesichts der absoluten Ausnahme (1:100) gehören dazu auch Antworten auf die drängende Frage: „Warum gerade ich?“ sowie der Blick über das Ende dieser Passage hinaus: „Wie und als wer komme ich hier wieder raus? Und was kommt danach?“. Diese Fragen enden nicht mit dem Ende der „Heimerziehung“, sondern begleiten die Care Leaver

das weitere Leben. Das Recht auf (Selbst-)Verstehen umfasst daher ein Recht auf Archivierung und Zugang zu ihren Akten und, wenn gewünscht, Gelegenheiten zur Aufarbeitung (dazu: Schröder/Schrapper 2021).

Was können also junge Menschen von sozialpädagogischen Verstehenden in für sie lebensgeschichtlich wie konkret so wichtigen Stationen/Weichenstellungen erwarten und ggf. einklagen, weil sie ein verbrieftes Recht darauf haben? Aus ihrer subjektiven Perspektive formuliert, sind es vor allem diese rechtlich fundierten Erwartungen: Ich habe Recht darauf, mich mit meiner Geschichte verstehen zu können. Dabei ein Recht darauf, in meinen Träumen bestärkt, ebenso wie mit meinen Ängsten ausgehalten zu werden. Insgesamt will ich gerade von den professionellen Verstehenden in meinen Rechten auf Entwicklung, Beteiligung und Schutz respektiert und gestärkt werden. Hierzu trägt vor allem bei, darin unterstützt zu werden, mich selbst zu verstehen.

## 6. Fazit und Ausblicke

Die Begründung, warum junge Menschen diese besonderen Verstehensanstrengungen von den Profis, die für die „Leistungserbringung“ im Feld der „Heimerziehung“ zuständig sind, erwarten können, ist ebenso schlicht wie fundamental: Rechte konstituieren einen normativen Rahmen auch für eine Sozialpädagogik, die „erfunden“ wurde als „jenes erzieherische Element“ der Sozialpolitik mit der – kurz gefasst – die negativen Folgen kapitalistischer Industriegesellschaften bearbeitet werden sollten (Blankertz 1982, S. 256) und die auf diesen normativen Rahmen unausweichlich orientiert ist (Hamburger 2011). Dieser normative Rahmen muss in den Grundlagen verstanden ebenso wie für die konkrete Umsetzung übersetzt werden. Weder ein Rückzug auf einen naiven Rechtspositivismus (es gilt, was in den Gesetzbüchern steht) ist weiterführend noch ein freischwebend-autonomes Professionsverständnis im Sinne eines „Wir bestimmen selbst, was für unsere Arbeit Geltung hat“. Nicht nur für die sozialpädagogische Profession endet das Recht auf Selbstbestimmung an den Rechten anderer auf Selbstbestimmung. Wie zentral es für Kinder und Jugendliche ist, die in „Heimerziehung“ leben, in ihrem Recht auf Ermöglichung von Selbstbestimmung und damit untrennbar verbunden auch Selbstverstehen geachtet zu werden, sollte deutlich gemacht werden.

Offen geblieben sind die ebenso bedeutsamen Fragen der Evaluation und Reflexion professioneller Verstehenskonzepte und ihrer Praxis – woran und wie soll ergründet und reflektiert werden, ob diese Anstrengungen Kindern und Jugendlichen tatsächlich nutzen – sowie der hierfür erforderlichen Kompetenz- und Ressourcen-Ausstattung professioneller Verstehens-Arbeit im Feld der

„Heimerziehung“<sup>6</sup>. Aber es bleiben immer Fragen offen und dies eröffnet erst Entwicklungschancen, sowohl für junge Menschen als auch für Professionen.

## Literatur

- Abelshauer, Werner (1987): Die langen Fünfziger Jahre. Wirtschaft und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland 1949–1966. Düsseldorf: Schwann.
- Ader, Sabine (2006): Was leitet den Blick. Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe. Weinheim, München: Juventa.
- Ader, Sabine/Schrapper, Christian (2022): Hilfeplanung als Ort der Verständigung auf eine geeignete Hilfe. In: Ader, Sabine/Schrapper, Christian (Hrsg.): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 160–175.
- AGJ (2018): Recht und Wirklichkeit – von den Wechselwirkungen zwischen Sozialer Arbeit und Recht. Positionspapier.
- Ahlheim, Rose/Hülsemann, Wilfried/Kapczynski, Helmut/Kappeler, Manfred/Liebel, Manfred/Marzahl, Christian/Werkentin, Falco (1971): Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus. Frankfurt/Main: Edition Suhrkamp.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2004): Mündigkeit. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 687–699.
- Berger, Manfred (1989): Johannes Trüper. In: Maier, Hugo (Hrsg.): Who is who der Sozialen Arbeit. Freiburg: Lambertus, S. 593–594.
- Bolay, Eberhard/Iser, Angelika/Weinhardt, Marc (Hrsg.) (2014): Methodisch Handeln. Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Dahl, Matthias (2001): Diagnostik, Selektion, Ausgrenzung – Die unheilige Allianz von Jugendpsychiatrie und Jugendhilfe in der NS-Zeit am Beispiel des Jugend-KZ Mohringen. In: Fegert, Jörg/Salgo, Ludwig/Späth, Karl (Hrsg.): Freiheitsentziehende Maßnahmen in Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie. Münster: Votum, S. 9–23.
- Demski, Jana (2022): Eine Partizipationspyramide für Hilfeplangespräche. In: Neue Praxis 52, H. 6, S. 540–551.
- Dollinger, Bernd (2011): Sozialpädagogische Diagnostik als Kunst des Spurenlesens. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 9, H. 1, S. 29–49.
- Fangerau, Heiner/Topp, Sascha/Schepker, Klaus (Hrsg.) (2017): Kinder- und Jugendpsychiatrie im Nationalsozialismus und in der Nachkriegszeit. Zur Geschichte ihrer Konsolidierung. Deutschland: Springer-Verlag.
- Fegert, Jörg M./Schrapper, Christian (Hrsg.) (2004): Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim, München: Juventa.
- Forum Erziehungshilfen (ForE) (2021): erinnern – aufklären – anerkennen – Perspektiven gewinnen 27, H. 2.
- Forum Erziehungshilfen (ForE) (2022): Zukünftige Heimerziehung?! Debatten und Herausforderungen 28, H. 3.
- Gabriel, Thomas/Winkler, Michael (Hrsg.) (2003): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München: Reinhardt.
- Gabriel, Thomas/Keller, Samuel/Studer, Tobias (2007): Wirkungen erzieherischer Hilfen – Metanalysen ausgewählter Studien. Wirkungsorientierte Jugendhilfe Band 3. Münster: ISA Planung und Entwicklung.
- Gadow, Tina/Peucker, Christian/Pluto, Liane/van Santen, Eric/Seckinger, Mike (2013): Wie geht's der Kinder- und Jugendhilfe? Empirische Befunde und Analysen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gaßmüller, Annika (2022): Sick Boys – Intensivmaßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe als Erziehungsorte. Wiesbaden: Springer.
- Giesecke, Hermann (1997): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. 2. Auflage. Weinheim, München: Juventa.

- Gildemeister, Regine (1992): Neuere Aspekte der Professionalisierungsdebatte. In: *Neue Praxis* 22, H. 3, S. 207–219.
- Hamburger, Franz (2011): *Einführung in die Sozialpädagogik*. 3. erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heckes, Claudia (1988): Der Fall Rosalinde K. Traditionen des gesellschaftlichen Umgangs mit Behinderten und anderen Normabweichenden. In: Schrapper, Christian/Sengling, Dieter (1988): *Die Idee der Bildbarkeit. 100 Jahre sozialpädagogische Praxis in der Heilerziehungsanstalt Kalmenhof*. Weinheim, München: Juventa, S. 35–57.
- Heiner, Maja (Hrsg.) (2004): *Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit*. Ein Handbuch. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Heiner, Maja/Schrapper, Christian (2004): Diagnostisches Fallverstehen in der Sozialen Arbeit. Ein Rahmenkonzept. In: Schrapper, Christian (Hrsg.): *Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Anforderungen, Konzepte, Perspektiven*. Weinheim, München: Juventa, S. 201–222.
- Heiner, Maja (2013): Wege zu einer integrativen Grundlagendiagnostik in der Sozialen Arbeit. In: Gahleitner, Silke Birgitta/Hahn Gernot/Glemser Rolf (Hrsg.): *Psychosoziale Diagnostik*. Bonn: Psychiatrie Verlag, S. 18–34.
- Hitzler, Sarah (2012): *Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfeplangespräch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Imeri, Sabine/Schrapper, Christian/Ströder, Claudia (Hrsg.) (2018): *Lebenswege nach Heimerziehung. Porträts und Einblicke aus dem Saarland 1945–1975*. Berlin: Panama-Verlag.
- Klingler, Birte (2019): *Arbeit am Subjekt? Kinder und Jugendliche in der Hilfeplanung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kuhlmann, Carola (1989): *Erbkrank oder erziehbar? Jugendhilfe zwischen Zuwendung und Vernichtung. Fürsorgerziehung in Westfalen 1933–45*. Weinheim, München: Juventa.
- Kuhlmann, Carola (2004): Zur historischen Dimension der Diagnostik am Beispiel Alice Salomon. In: Heiner, Maja (Hrsg.): *Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit – Handbuch*. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S. 11–25.
- Kunstreich, Timm/Langhank, Michael/Lindenberg, Michael/May, Michael (2004): Dialog statt Diagnose. In: Heiner, Maja (Hrsg.): *Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit*. Ein Handbuch. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S. 26–39.
- Lambers, Helmut (1996): *Heimerziehung als kritisches Lebensereignis. Eine empirische Längsschnittuntersuchung über Hilfeverläufe im Heim aus systemischer Sicht*. Münster: Votum.
- Langhank, Michael (1995): *Verständigungsprozesse der Sozialen Arbeit. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion*. Hamburg: Agentur des Rauhen Hauses.
- Langhank, Michael (2004): Handeln ohne Diagnostik. In: Schrapper, Christian (Hrsg.): *Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Anforderungen, Konzepte, Perspektiven*. Weinheim, München: Juventa S. 39–48.
- Luhmann, Niklas (2013): *Macht im System*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Maas, Udo (1997): Das missverstandene KJHG. Privatisierung der öffentlichen Jugendhilfe als „Neue Fachlichkeit“: Kein Auftrag, keine Verantwortung – keine Kompetenz? *Zentralblatt für Jugendrecht* 84, S. 70–76.
- Merchel, Joachim (1999): Zwischen „Diagnose“ und „Aushandlung“: Zum Verständnis des Charakters von Hilfeplanung in den Erziehungshilfen. In: Peters, Friedhelm (Hrsg.): *Diagnosen – Gutachten – hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung*. Frankfurt/Main, S. 73–96.
- Messmer, Heinz (2004): Reflexive Hilfeplanung in der Jugendhilfe als kommunikativer Aushandlungs- und Entscheidungsprozess. In: *Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau* 27/28, S. 73–93.
- Messmer, Heinz/Hitzler, Sarah (2011): Interaktion und Kommunikation in der Sozialen Arbeit. Fallstudien zum Hilfeplangespräch. In: Oelerich, Gertrud/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Empirische Forschung und Soziale Arbeit*. Ein Studienbuch. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–64.
- Meysen, Thomas (2020): *Kinderrechte-basierter Ansatz in der Kinder- und Jugendhilfe: ein reflexives Plädoyer*. In: Scheiwe, Kristen/Schröer, Wolfgang/Wapler, Friederike/Wrase, Michael (Hrsg.): *Der Rechtsstatus junger Menschen im Kinder- und Jugendhilferecht*. Beiträge zum ersten Forum Kinder- und Jugendhilferecht. Baden-Baden: Nomos, S. 105–120.

- Mollenhauer, Klaus/Uhlendorff, Uwe (1992): Sozialpädagogische Diagnosen I. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim, München: Juventa.
- Müller, Burkhard (2012): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 7. überarbeitete und erweiterte Auflage, Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Müller, C. Wolfgang (1982): Wie helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit. Bd. 1. Weinheim, Basel: Beltz.
- Müller, C. Wolfgang (1988): Wie helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit 1945–1985. Bd. 2. Weinheim, Basel: Beltz.
- Neuberger, Christa (Hrsg.) (2006): Dialog der Konzepte: Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII und in angrenzenden Hilfen. Dokumentation eines ExpertInnengesprächs am DJI vom 17. bis 18. Oktober 2005. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Molnar, Daniela/Oehme, Andreas/Renker, Anna/Rohrmann, Albrecht (Hrsg.) (2021): Kategorisierungsarbeit in Hilfen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1977): Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation und neuer Einleitung von Wolfgang Klafki. Weinheim, Basel: Beltz.
- Patrin, Simone/Schrapper, Christian (2022): Hilfen zur Erziehung Grundrecht-gerecht gestalten! In: Dialog Erziehungshilfe H. 2, S. 24–28 (Teil 1) und H. 4, S. 15–22 (Teil 2).
- Peters, Friedhelm (Hrsg.) (1999): Diagnosen – Gutachten – hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung. Frankfurt/Main: IGFH-Eigenverlag.
- Peters, Friedhelm/Düring, Diana (2022): „Geschichte wird gemacht – es geht voran“ – ein wenig, vielleicht oder doch nicht? Zu den Ergebnissen des Zukunftsforums Heimerziehung. In: Forum Erziehungshilfen 28, H. 2, S. 148–152.
- Peukert, Detlev J. K. (1982): Volksgenossen und Gemeinschaftsfremde. Anpassung, Ausmerze und Aufbegehren unter dem Nationalsozialismus. Köln: Bund-Verlag.
- Peukert, Detlev J. K. (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge 1878–1932. Köln: Bund-Verlag.
- Peukert, Detlev J. K. (1989): Rassismus als Bildungs- und Sozialpolitik. In: Cogoy, Renate/Kluge, Irene/Meckler, Brigitte (Hrsg.): Erinnerungen einer Profession. Erziehungsberatung, Jugendhilfe und Nationalsozialismus. Münster: Votum, S. 111–135.
- Pluto, Liane (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Pluto, Liane (2018): Partizipation und Beteiligungsrechte. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 945–965.
- Pluto, Liane/Schrapper, Christian/Schröder, Wolfgang: (2022) Kindheit und Jugend in sozialpädagogischen Institutionen – Beispiel Heimerziehung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 3. erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1283–1308.
- Richmond, Mary Ellen (1955): Social Diagnosis. Nachdruck der 1. Erscheinung (1917). New York: Russell Sage.
- Sachße, Christoph (2018): Die Erziehung und ihr Recht. Vergesellschaftung und Verrechtlichung von Erziehung in Deutschland 1870–1990. Weinheim, Basel: Beltz.
- Salomon, Alice (1926): Soziale Diagnose. Berlin: Heymann.
- Schmidtko, Oliver (2022): Deliberation in öffentlichen Hilfsinteraktionen in der öffentlichen Verwaltung. Das Beispiel Hilfeplangespräch. In: Böhringer, Daniela/Hitzler, Sarah/Richter, Martina (Hrsg.): Helfen. Situative und organisationale Ausprägungen einer unbestimmten Praxis. Bielefeld: transcript, S. 109–103.
- Schrapper, Christian (1987): Konzepte und Zuständigkeiten sozialpädagogischer Entscheidungen im Jugendamt – eine historische Skizze. In: Schrapper, Christian/Sengling, Dieter/Wickenbrock, Wilfried (Hrsg.): Welche Hilfe ist die richtige? Historische und empirische Studien zur Gestaltung sozialpädagogischer Entscheidungen im Jugendamt. Frankfurt/Main: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S. 5–56.
- Schrapper, Christian (1990): Voraussetzungen, Verlauf und Wirkungen der „Heimkampagnen“. In: Neue Praxis 20, H. 5, S. 417–428.

- Schrapper, Christian (1992): Strategien gegen Ausgrenzung. Zur Geschichte der Jugendhilfe als Sozialisierung zwischen Integration und Ausgrenzung. In: *Neue Praxis* 22, H. 4, S. 312–324.
- Schrapper, Christian (1993): Hans Muthesius (1885–1977). Ein deutscher Fürsorgejurist und Sozialpolitiker zwischen Kaiserreich und Bundesrepublik. Münster: Votum.
- Schrapper, Christian (Hrsg.) (2004): *Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Anforderungen, Konzepte, Perspektiven*. 2. Auflage. Weinheim, München: Juventa.
- Schrapper, Christian (2005): Andreas Mehringer (1911–2004) – Ein Leben in zwei Welten. Anmerkungen und Fragen zu Leben und Werk. In: *Unsere Jugend* 57, H. 9, S. 385–393.
- Schrapper, Christian (2012): *Sozialpädagogische Diagnosen und sozialpädagogisches Fallverstehen*. In: Merchel, Joachim (Hrsg.): *Handbuch ASD*. München: Reinhardt, S. 199–207.
- Schrapper, Christian (2020): Hans Muthesius – eine beispielhafte Karriere. In: *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.* 100, H. 4, S. 178–184 (Teil 1) und H. 5, S. 219–225 (Teil 2).
- Schrapper, Christian (2010): *Sozialpädagogik und Heimerziehung in den 1950er und 1960er Jahren*. In: Damberg, Wilhelm/Frings, Bernhard/Jähnichen, Traugott/Kaminsky, Uwe (Hrsg.): *Mutter Kirche – Vater Staat? Geschichte, Praxis und Debatten der konfessionellen Heimerziehung seit 1945*. Münster: Aschendorff Verlag, S. 108–130.
- Schrapper, Christian (2014): Systematisches Unrecht im sozialen Rechtsstaat? Zur Auseinandersetzung um die Heimerziehung der 1950er und 1960er Jahre in (West-)Deutschland. In: *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften* 25, H. 1–2, S. 331–344.
- Schrapper, Christian (2022): *Hilfeplanung mit deutlich gestärkten Rechten für junge Menschen und Eltern sowie in verständlicher, nachvollziehbarer und wahrnehmbarer Form – Wie kann das gelingen?* In: *Das Jugendum* 95, H. 7/8, S. 376–383.
- Schrapper, Christian (2022): *Hilfeplanung – Kinder-Rechte basiert und inklusiv*. In: *AFET-Impulse* 12. <https://afet-ev.de/themenplattform/impul-se> (Abfrage: 15.07.2023).
- Schrapper, Christian (2022): Hans Muthesius (1875–1977) – Kontinuitäten Sozialer Arbeit im 20. Jahrhundert im Spiegel einer Karriere. In: Amthor, Ralph-Christian/Kuhlmann, Carola/Bender-Junker, Birgit (Hrsg.): *Kontinuitäten und Diskontinuitäten Sozialer Arbeit nach dem Ende des Nationalsozialismus*. Band 1. Weinheim, Basel: Beltz, S. 80–96.
- Schröder, Wolfgang/Schrapper, Christian (2021): *Heimerziehung und das Recht der Betroffenen auf Aufarbeitung*. In: *Forum Erziehungshilfen* 27, H. 2, S. 94–97.
- Schreiber, Horst/Vysložil, Wilfried (2001): *SOS-Kinderdorf – Die Dynamik der frühen Jahre. Eine Spurensuche jenseits des Klischees*. Innsbruck, München: SOS-Kinderdorf Verlag.
- Schuntermann, Michael F. (2013): *Einführung in die ICF – Grundkurs, Übungen, offene Fragen*. 4. Auflage. Oberhausen: Ecomed Verlag.
- Schütze, Fritz (1993): *Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit*. In: Rauschenbach, Thomas/Ortmann, Friedrich/Karsten, Maria-E. (Hrsg.): *Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit*. Weinheim, München: Juventa, S. 191–221.
- Stutte, Hermann (1958): *Grenzen der Sozialpädagogik. Ergebnisse einer Untersuchung praktisch un-erziehbarer Fürsorgezöglinge*. In: *Neue Schriftenreihe des Allgemeinen Fürsorgeerziehungstages*.
- Thiersch, Hans (1973): *Institution Heimerziehung. Pädagogischer Schonraum als totale Institution*. In: Giesecke, Herrmann/Bonhoeffer, Martin (Hrsg.): *Offensive Sozialpädagogik*. Göttingen: VR, S. 56–79.
- Thomas, Severine (2021): *Careleaver*. In: Amthor, Ralph-Christian/Goldberg, Brigitta/Hansbauer, Peter/Landes, Benjamin/Wintergest, Theresia (Hrsg.): *Wörterbuch Soziale Arbeit*. 9. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 170–172.
- Trede, Wolfgang (2014): *Zwischen Expertentum und Diskursivität. Die Hilfeplanung gem. § 36 SGB VIII in der Praxis der sozialen Arbeit*. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 62, H. 4, S. 485–501.
- Urban, Ulrike (2004): *Professionelles Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle: Sozialpädagogische Entscheidungsfindung in der Hilfeplanung*. Weinheim, Basel: Juventa.
- von der Pfordten, Dietmar/Wapler Friederike (2010): *Expertise zu Rechtsfragen der Heimerziehung der 50er und 60er Jahre. Gutachten im Auftrag des „Runden Tisch Heimerziehung“*. Göttingen.
- Wapler, Friederike (2015): *Kinderrechte und Kindeswohl. Eine Untersuchung zum Status des Kindes im Öffentlichen Recht*. Tübingen: Mohr-Siebeck-Verlag.

Wapler, Friederike (2022): Kinderrechte. <https://www.staatslexikon-online.de/Lexikon/Kinderrechte>  
(Abfrage: 08.02.2023).

Wilker, Karl (1921): Der Lindenhof. Heilbronn a. Neckar: Lichtkampf-Verlag Hanns Altermann.

Zukunftsforum Heimerziehung (2021): Zukunftsimpulse für die Heimerziehung. Eine nachhaltige Infrastruktur mit jungen Menschen gestalten! Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.

# Rechtebasierte Kinder- und Jugendhilfe

## Fluchtpunkte im Anschluss an das Zukunftsforum „Heimerziehung“

Wolfgang Schröer

### 1. Einleitung

Das Zukunftsforum „Heimerziehung“<sup>1</sup> hat 2021 auf der Basis eines rechtebasierten Ansatzes Impulse für die Gestaltung der Hilfen zur Erziehung formuliert (Zukunftsforum 2021). Dieser Vorschlag zur Vergewisserung erschien angesichts unterschiedlicher Herausforderungen überfällig. Die inklusive Öffnung durch die SGB VIII-Reform, gesellschaftliche und sozialpolitische Entwicklungen, die Aufarbeitungen von Gewalt und sexualisierten Übergriffen im Feld der Hilfen zur Erziehung und nicht zuletzt die Anfragen der (jungen) Menschen, die in Wohngruppen oder anderen Angeboten aufwachsen bzw. aufgewachsen sind, bzw. durch diese betreut werden oder wurden, fordern die Fachöffentlichkeit und -politik aber auch die Forschung seit einiger Zeit und gegenwärtig heraus, ihre bisherigen Zugänge zu überdenken und überprüfen.

Dies beginnt mit dem Begriff der „Heimerziehung“. Grundlegend wird in den Zukunftsimpulsen darauf hingewiesen, „dass die ‚Heimerziehung‘ ihre Selbst- und Fremdbezeichnung kritisch prüfen“ müsse: „Bei der Weiterentwicklung der ‚Heimerziehung‘ muss somit auch – und dies ist schon Bestandteil der Reflexion – der Begriff ‚Heimerziehung‘ zur Kennzeichnung des Feldes als umstritten und historisch belastet gekennzeichnet werden“ (ebd., S. 11). Verwiesen wird in diesem Zusammenhang auf die stigmatisierenden Effekte, die u. a. von den jungen Menschen im Rahmen des Zukunftsforums problematisiert wurden.

---

1 Das *Zukunftsforum Heimerziehung* war eine von 2019 bis 2021 durch das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderte Initiative zur Weiterentwicklung der Heimerziehung, welche durch die Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGFH) organisiert und moderiert wurde. Im Rahmen des Zukunftsforums Heimerziehung sollten Entwicklungsbedarfe und Strukturmerkmale zukünftiger Heimerziehung herausgearbeitet und öffentlich diskutiert werden. Es wurden Wissen, Einschätzungen und Positionen von Fachleuten und Adressat:innen, Praktiker:innen und Wissenschaftler:innen zusammengetragen und debattiert.

So produziert schon der Begriff „Heimerziehung“ eine ambivalente und machtvolle soziale Adressierung, die die jungen Menschen letztlich in ihr persönliches Leben integrieren und bewältigen müssen, mit der sie in ihrem Alltag – unmittelbar und medial – ständig konfrontiert werden. Maria Groinig spricht von einem „kollektiven Heimtrauma“ (2023, S. 209), das für die Menschen, die darüber verortet werden, zur Alltagsbewältigung gehört, das aber nur gesellschaftlich und politisch bearbeitet werden kann: „Im Gegensatz zur individualisierenden Perspektive auf Psychotrauma adressiert das kollektive Heimtrauma damit komplexe gesellschaftliche Macht-, Ungleichheits- und Unterdrückungserfahrungen in Organisationen und Institutionen und deren soziale Herstellung“ (Groinig 2023, S. 209). Die Problematisierung des Begriffs „Heimerziehung“ kann dabei ein erster Schlüssel sein, um den sozialen Diskurs über das, was „Heimerziehung“ sozial herstellt, in den Ambivalenzen, Machtverhältnissen, Zuschreibungen und Adressierungen in Gegenwart und Geschichte aufzuschließen.

Wenn im Zukunftsforum „Heimerziehung“ insgesamt von einer rechtebasierten Kinder- und Jugendhilfe ausgegangen wurde, dann ist damit kein theoretisch-systematischer Zugang gemeint, sondern ein fachpolitisches Konzept mittlerer Reichweite, das von einer aktuellen Zustandsbeschreibung der Fachöffentlichkeit ausgeht. Normativer Bezugspunkt ist die Feststellung, dass junge Menschen Grundrechtsträger:innen sind und über soziale Rechte verfügen. Der Zugang grenzt sich ab von der disziplinären Verortung der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession (Staub-Bernasconi 2019), da es vor allem darum geht, dass z. B. die supranationalen Rechte der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) oder die UN-Konvention für die Rechte der Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) für die Sozialpädagogik, wie auch für andere Professionen, die mit jungen Menschen arbeiten, keineswegs als verwirklicht angesehen werden können, sondern in ihrer Praxis gegenwärtig eine Herausforderungsstruktur und einen normativen Orientierungspunkt darstellen. Es wird die Sozialpädagogik und Kinder- und Jugendhilfe in diesem Kontext als eine durch die supranationalen Rechte herausgeforderte Praxis, Profession und Infrastruktur begriffen.

Der rechtebasierte Ansatz kann in diesem Zusammenhang als ein fachpolitisches Konzept mittlerer Reichweite<sup>2</sup> angesehen werden, da mit diesem einerseits nicht der Anspruch erhoben wird, einen umfassend neuen theoretisch-konzeptionellen Rahmen für die Kinder- und Jugendhilfe zu formulieren und andererseits aber auch nicht allein ein situatives Erklärungsmodell in Vorschlag gebracht wird, das begrenzt für spezifische Fallkonstruktionen und/oder Problemlagen einen Reflexionshorizont bietet. Es liegt dem rechtebasierten Ansatz

---

2 In Anlehnung an Mertons (1962) Unterscheidung von „grand theories“, Theorien mittlerer Reichweite sowie Mikrotheorien.

- *erstens* die mit der UN-Kinderrechtskonvention gestärkte normative Positionierung zugrunde, dass junge Menschen aktive Grundrechtsträger:innen sind, deren sozialen und persönlichen Rechte zu verwirklichen sind und dass diese Perspektive Impulse für die organisationale Weiterentwicklung des Feldes und die sozialpädagogischen Zugänge bieten kann,
- *zweitens* die zeitdiagnostische Feststellung, dass sich in der alltäglichen organisationalen und sozialpädagogischen Verwirklichungspraxis der Rechte von jungen Menschen, die z. B. in Wohngruppen leben, Verletzungen persönlicher Rechte, soziale Ambivalenzen und Ungleichheiten zeigen sowie
- *drittens*, dass die persönlichen und sozialen Rechte und deren Rechtsverwirklichung von jungen Menschen, die durch die Kinder- und Jugendhilfe begleitet werden, weiter sozialpädagogisch, organisational, (fach)politisch und auch rechtlich gestärkt werden müssen.

Darüber hinaus bietet ein rechtebasierter Ansatz die Möglichkeit, die theoretischen Diskussionen in der Kinder- und Jugendhilfe zur Sozialpädagogik von Wohngruppen und anderen sozialpädagogischen 24/7<sup>3</sup>-Angeboten zu öffnen und grundlegende Anfragen aufzunehmen, die nicht erst in den letzten Jahren z. B. aus einer antirassistischen oder feministischen Perspektive eine Weiterentwicklung der Fachdebatten einfordern.

Im Folgenden wird in drei Schritten vorgegangen: Zunächst wird systematisch entwickelt, warum der Ansatz, junge Menschen als aktive subjektive Grundrechtsträger:innen zu positionieren, bisher nur ein verschwommener Fluchtpunkt der Kinder- und Jugendhilfe ist. Zweitens werden Fluchtpunkte formuliert, die in diesem Kontext für eine zukünftige Weiterentwicklung der Sozialpädagogik entscheidend sind. Schließlich wird drittens gefragt: Wer spricht? Es wird für einen machttheoretischen Realismus als Hintergrundfolie für den rechtebasierten Ansatz plädiert und für Formen partizipativer Forschung im Rahmen von citizen science, die von den Rechten der jungen Menschen auch in der sozialpädagogischen Forschung ausgehen.

---

3 Bei dieser Bezeichnung ist mitgedacht, dass nicht alle Angebote den Zeitrahmen 24/7 umfassen, sondern es durchaus – wenn man so will – z. B. 24/5-Angebote oder 12/7-Angebote gibt. Grundlegend ist, dass es um organisierte Angebote jenseits von familialen Settings geht, die über Nacht und Tag angeboten werden.

## 2. Junge Menschen als Grundrechtsträger:innen<sup>4</sup> – ein umkämpfter und verschwommener Fluchtpunkt in der Kinder- und Jugendhilfe

In seinen historischen Untersuchungen zur Kinder- und Jugendpolitik in Deutschland hat Walter Hornstein (2004) darauf hingewiesen, dass in der Geschichte der Jugendwohlfahrt nicht ein allgemeines Kindheits- und Jugendrecht durchgesetzt wurde. Es wurde in der Weimarer Republik kein „Rechtssystem für den gesellschaftlichen Teilbereich Jugend“ verabschiedet, das „durchaus vergleichbar mit der Entwicklung des Arbeitsrechts zur Regelung der Rechtsposition des Arbeitnehmers gegenüber Betrieb und Staat“ gewesen wäre. Wirklichkeit wurde ein „Jugendhilferecht, das den Maßnahmen von Erziehungsinstitutionen eine gesetzliche Grundlage geben sollte“ (Hering/Münchmeier 2000, S. 132–133). Mit dem Reichs-Jugend-Wohlfahrts-Gesetz (RJWG) von 1922 galt in Deutschland zwar Kindheit und Jugend als ein per Gesetz der öffentlichen Förderung anvertrautes, nationales Gut. Zudem wurde in § 1 RJWG eine „Orientierung an Erziehung und Erwerbsfähigkeit“ festgeschrieben, „die jede sorgepflichtige Person oder Behörde dem Kind schuldig ist“, und in ihrem „bildungssemanzipatorischen Anspruch“ für die pädagogischen Institutionen der Zeit durchaus „einigen Sprengstoff in sich barg“ (Niemeyer 2003, S. 442). Dennoch: Es wurde mit dieser Entwicklung in den 1920er Jahren der Pfad für eine protektionistische Kindheits- und Jugendpolitik (Hornstein 2004) in Deutschland gelegt, der bis heute prägend ist.

Christoph Sachße (2018) arbeitet in seiner Studie zur Verrechtlichung von Erziehung in Deutschland zwischen 1870 und 1990 ebenfalls heraus, dass dabei nicht eigenständige Rechte von Kindern und Jugendlichen im Vordergrund standen, sondern die Vergesellschaftung von Erziehung im Kontext der Sicherung des Kindeswohls im Rahmen der wohlfahrtsstaatlichen Regulation des industriellen Kapitalismus. Entsprechend resümierte er bspw. die ‚Erfolge‘ der Sozialdemokratin Marie Juchacz in den Auseinandersetzungen z. B. mit den katholischen Positionen in der Zentrum-Partei um das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz folgendermaßen: „Immerhin: Das Recht des Kindes auf Erziehung war im Gesetz verankert, die Amtsvormundschaft eingeführt, der Schutz der Pflegekinder rechtseinheitlich geregelt, die Jugendpflege als Aufgabe des JA (Jugendamt d. Verf.) anerkannt: allesamt Errungenschaften, die von katholischer Seite als ‚sozialistische Tendenz‘ gebrandmarkt wurden“ (ebd., S. 52).

So stand damals weniger ein allgemeines Kinder- und Jugendrecht im Vordergrund, wie es in Anlehnung an die ‚fabian socialists‘ in England durchaus auch in Deutschland diskutiert wurde, als vielmehr die ‚Verrechtlichung von Erziehung‘. Gerade die Veränderungen der familialen Erziehungsformen im industriellen Kapitalismus wurden zum zentralen Gegenstand der hier geführten

---

4 Der folgende Abschnitt ist eine Zusammenfassung aus: Schröder 2021.

sozialpädagogischen Auseinandersetzungen. Es fanden sich nur wenige Positionen, die letztlich von einem eigenständigen Recht der jungen Menschen z. B. auf soziale Teilhabe ausgingen.

Gertrud Bäumer hält bspw. 1929 zusammenfassend fest, dass sich „die Grundlage des öffentlichen Erziehungssystems“ gewandelt habe und die tradierten Orte der Erziehung und Bildung nur durch eine „gesellschaftliche Mehrleistung“ bewahrt werden könnten. Sie stellt heraus, dass die Sozialpädagogik und ihre Theorie nur zu begreifen seien, soweit man die „Veränderungen der gesellschaftlichen Struktur soziale(r) Probleme“ betrachte, die „Grundlagen und Wesen der Hilfsbedürftigkeit durchaus verändert hätten“ (S. 25). Letztlich begriff Bäumer das „Recht auf Erziehung“ als eine soziale „Mehrleistung“ für diejenigen Kinder und Jugendlichen, die ihre Persönlichkeitsbildung angesichts des gesellschaftlichen Strukturwandels nicht in der „Mitte“ und damit im ‚Wesenszusammenhang‘ der sozialen Kräfte, der Ordnungen von Familie, Schule und man muss für Bäumer hinzufügen, der Kirchengemeinde, finden.

Bäumers Position verdeutlicht, dass das RJWG nicht nur als Jugendamtsgesetz (Peukert 1986) bezeichnet werden kann, sondern auch darauf abzielte, Erziehung aus einem „rechtsfreien, von Ungleichheit und Abhängigkeit geprägten Raum“ (Sachße 2018, S. 131) in einen wohlfahrtstaatlichen sowie wohlfahrtsverbandlichen Organisations- und Regulationskontext zu überführen. Doch nur langsam, so Sachße, sei dabei die Geschichte der Verrechtlichung von Erziehung – wie insgesamt das Fürsorgerecht – im 20. Jahrhundert bestimmt von einer „sukzessiven Ankoppelung an die herrschenden gesellschaftlichen Prinzipien von individueller Rechtssubjektivität, Freiheit und Gleichheit“ (ebd.).

Dieser grundlegende Pfad blieb auch bis zu den Reformen des Kinder- und Jugendhilferechts am Ende des 20. Jahrhunderts weitgehend erhalten und wurde mit der Einführung des achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII) ebenfalls 1990 nicht grundsätzlich aufgebrochen. Im Ergebnis, darauf hat Christian Niemeyer (2003) nach 10 Jahren Kinder- und Jugendhilfegesetz – SGB VIII – im Jahr 2000 hingewiesen, musste z. B. Reinhard „Wiesner einräumen, dass die Formulierungen von § 1 RJWG und § 1 KJHG die Frage offen ließen, ‚inwieweit das Kind oder der Jugendliche (nur) Objekt einer von Erwachsenen bestimmten zielgerichteten Handlung oder (auch) Subjekt einer von ihm selbst (mit)bestimmten Sozialisation ist‘“. Wiesners, so Niemeyer, „in diesem Zusammenhang gegebener Hinweis auf die im Grundgesetz abgesicherte Elternverantwortung und das hierauf bezogene Wächteramt der ‚staatlichen Gemeinschaft‘ (Art 6, 2 GG) macht schon deutlich, dass in Sachen KJHG die Antwort eher in Richtung des Objektbegriffs zu suchen ist“ (Niemeyer 2003, S. 95).

Gleichzeitig versucht das SGB VIII 1990 die Nebenfolgen dieser Unbestimmtheit in der Subjektposition von jungen Menschen im § 1 SGB VIII u. a. durch eine Reihe von Beteiligungsrechten der jungen Menschen auszugleichen (vgl. Scheiwe 2009) und dadurch einen stärkeren Subjektstatus der jungen Menschen

einzuholen. Mit anderen Worten: In der Grundfigur steht die Familien- und Verbandsorientierung in der Erziehungsverantwortung im Mittelpunkt der rechtlichen Kodifizierung der Kinder- und Jugendhilfe. Damit diese aber nicht in ein Erziehungsverständnis ‚kippen‘ kann, durch das junge Menschen als Objekte im Erziehungsverhältnis gesehen werden, werden Beteiligungsrechte eingeführt, die ihnen einen Subjektstatus verleihen und pluralisierte „Pfade der Subjektentwicklung“ (vgl. Junge 2004) in Kindheit und Jugend ermöglichen sollen.

In gewisser Hinsicht sind diese Beteiligungsrechte als reflexive „Gegengifte“ (Beck 1988) im Modernisierungsprozess der Verrechtlichung von Erziehung zu verstehen. Sie sollen die Kinder- und Jugendhilfe davor bewahren, nicht einem linearen Erwachsenen-zentrierten und paternalistischen Erziehungs- und Sozialisationsverständnis zu folgen und anerkennen, dass der Subjektstatus des jungen Menschen soweit möglich Ausgangspunkt und emanzipatorische Zielperspektive der pädagogischen Interdependenzen in Kindheit und Jugend ist.

Im Sommer 2021 wurde mit dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) ein weiterer Schritt gegangen, auch weil eine Reihe von empirischen Untersuchungen in den vergangenen Jahren gezeigt haben, dass z. B. die Beteiligungsrechte junger Menschen in den Hilfen zur Erziehung nicht durchgängig in den Verfahren, Leistungen und Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe verwirklicht wurden. Man könnte zugespitzt sagen, die „Gegengifte“ aus dem SGB VIII von 1990 waren zu schwach. Zudem war mit der Vorbereitung auf eine inklusive Öffnung der Kinder- und Jugendhilfe durch das KJSG eine Erweiterung notwendig geworden, da junge „behinderte“ Menschen, sich in ihrem Recht auf diskriminierungsfreie Teilhabe nicht in der bisherigen Formel berücksichtigt fanden.

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

Es bleibt zwar weiterhin der Grundpfad der Kinder- und Jugendhilfe erhalten. Doch es wird im SGB VIII Selbstbestimmung nicht nur als zu förderndes rechtliches Gut herausgestellt, sondern sie wird mit der Ergänzung in Absatz 3 auch als unhintergebares Element der Ermöglichung von Teilhabe von jungen Menschen anerkannt. Dabei ist ein weiter Begriff von Teilhabe angesprochen, der auf ein selbstbestimmtes Interagieren in der Teilnahme an allen Lebensbereichen des institutionellen Gefüges des Aufwachsens und der informellen Orte des Alltagshandelns abzielt.

Die bisherigen Ausführungen weisen bereits darauf hin, dass ein rechtebasierter Ansatz, der junge Menschen als aktive Grundrechtsträger:innen auch als eigenständige rechtliche Subjekte anerkennt, bisher zumindest in der rechtlichen

Kodifizierung der Kinder- und Jugendhilfe nicht als eindeutiger Ausgangspunkt gesetzt wird. Und auch in den pädagogischen Diskussionen wird diese rechtebasierte Perspektive durchaus angefragt: So wird in unterschiedlichen Kontexten darauf hingewiesen, dass das „Recht [...] ein Potenzial“ habe, die sozialen und kommunikativen Voraussetzungen von Erziehung und Bildung zu destruieren, in denen „Kinder einen Eigenwillen entwickeln können, der dafür notwendig ist, um überhaupt als rechtlich relevanter Akteur mit einer bestimmten Position auftreten zu können. Wenn Kinder und ihre familialen Bezugspersonen vor dem Recht nur noch als Träger individueller Rechte gesehen werden, wird dies [...] gerade Kindern nicht gerecht. Das Recht hat demnach dann paradoxe Folgen, wenn es dazu animiert, die kindliche Abhängigkeit von anderen, zu denen starke affektive Bindungen bestehen, und die kommunikative Herausbildung ihres Eigenwillens nicht als konstitutive Merkmale ihrer Entwicklung zu autonomen Subjekten zu begreifen“ (Sutterlüty 2017, S. 78).

Mit diesen Hinweisen werden die Rechte junger Menschen in eine pädagogische Ordnungsfigur gebracht, die deren eigenständigen Rechtsstatus relativieren kann. Sozialpädagogisches Handeln mit jungen Menschen steht heute allerdings in vielschichtigen und unauflösbaren Spannungsfeldern, die wiederum für pädagogisches und soziales Handeln mit jungen Menschen in unserem Rechtsstaat konstitutiv sind. So sind alltägliche und sozialpädagogische Prozesse grundsätzlich zur Ermöglichung selbstbestimmter Lebensführung in unserer Gesellschaft auch darauf angewiesen, dass sich junge Menschen in der Kindheit und Jugend eben auch als eigenständige rechtliche Akteur:innen erfahren können. Zudem ist die Formulierung eines eigenständigen subjektiven Rechtsstatus zentral, um einen Machtausgleich rechtlich zu ermöglichen, Machtmissbrauch entgegenzuwirken sowie einer umfänglichen Pädagogisierung von jungen Menschen in unserer Gesellschaft vorzubeugen, die z. B. wiederum Beteiligungs- oder soziale Teilhaberechte verdecken können.

### **3. Fluchtpunkte sozialpädagogischer Vergewisserung aus einer rechtebasierten Perspektive**

Auf Fluchtpunkte laufen in Zeichnungen die Linien der Perspektivbildung zu. Ein grundlegender Fluchtpunkt sozialpädagogischer Vergewisserung in der Gegenwart aus der Blickrichtung eines rechtebasierten Ansatzes ist es – wie im vorangegangenen Kapitel skizziert –, wie im Kinder- und Jugendhilferecht und den darauf sozialpädagogischen Reflexionen junge Menschen als aktive Grundrechtsträger:innen positioniert werden und z. B. ihre Beteiligungs-, Förder- und Schutzrechte (UN-KRK) aus einer eigenständigen Rechtsposition und nicht aus sozialpädagogischen Zugeständnissen verwirklicht werden. Dieser

Fluchtpunkt ist – so wurde bisher argumentiert – weiterhin im Kinder- und Jugendhilferecht nur verschwommen und indirekt erkennbar.

Mit dem rechtebasierten Ansatz ergeben sich aber auch weitere Anfragen an die sozialpädagogische Fachöffentlichkeit, die sich auf das Leben junger Menschen in Wohngruppen und andere 24/7-Angebote beziehen und danach fragen lassen, wie in den entsprechenden theoretischen und konzeptionellen Diskussionen diese verhandelt werden.

### *Recht auf gewaltfreies Aufwachsen*

In der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland ist ein wesentlicher Bezugspunkt das sog. Wächteramt und damit die Vermeidung von Kindeswohlgefährdung sowie die Unterstützung der sozialen Umwelt von jungen Menschen – insbesondere der Personensorgeberechtigten – in der Erziehung. Im Jahr 2000 ist zudem das Recht auf *gewaltfreie Erziehung* im Bürgerlichen Gesetzbuch geschärft worden. Es ist damit konzeptionell zu entfalten, was gewaltfreies Aufwachsen in Wohngruppen und in den Hilfen zur Erziehung etc. in der Kinder- und Jugendhilfe heißt. Bisher ist aber kaum in der Sozialpädagogik systematisch entwickelt worden – jenseits einer Diskussion um Aggression und gewaltförmiges Handeln in pädagogischen Prozessen (z. B. Schwabe 2019) –, was dies für die sozialpädagogische Begleitung von Familien und für das institutionellen Gefüge des Aufwachsens bedeutet, in dem junge Menschen alltäglich Gewalterfahrungen machen. Dabei werden die konkreten Erfahrungen von jungen Menschen, die Gewalterfahrungen machen oder gemacht haben, auch nur wenig in die systematische Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung einbezogen.

Gerade die Aufarbeitungen zu Gewaltverhältnissen und -beziehungen in Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendhilfe – zur Heimerziehung in den 1950er und 1960er Jahren, aber auch zur sexualisierten Gewalt und Übergriffen bis in die Gegenwart (Forum Erziehungshilfen 2021) sowie zum Medikamentenmissbrauch (Wagner 2021) – erfordern eine intensive Vergewisserung, wie gewaltfreies Aufwachsen in den Hilfen zur Erziehung ermöglicht werden kann und das Recht der jungen Menschen entsprechend verwirklicht wird. Schutzkonzepte (Wolff/Schröder/Fegert 2017) sind hier ein wesentlicher organisationaler Ansatzpunkt, der systematisch in die Entwürfe der Sozialpädagogik zu integrieren ist. Gleichzeitig sind die sozialpädagogischen Entwürfe dahingehend zu hinterfragen, wie sie bisher das Recht auf gewaltfreie Erziehung der jungen Menschen abgesichert haben.

Carolin Oppermann und Julia Schröder (2021) formulieren zudem das Recht der Betroffenen auf Aufarbeitung und fordern damit auch die Konzepte der Wohngruppen sowie der Kinder- und Jugendhilfe heraus, wie sie mit Verletzungen der Rechte der jungen Menschen in Geschichte und Gegenwart verfahren. Es geht aus ihrer Sicht aus diesem Recht der Betroffenen die Pflicht für die

Verantwortungsträger:innen hervor, transparent die Verantwortungsstrukturen aufzuarbeiten, damit die Betroffenen so viel Wissen über die Zusammenhänge bekommen, wie sie es möchten. Es sind darum Infrastrukturen auszubauen und nachhaltig zu etablieren, damit Menschen, die Gewalt und sexualisierte Übergriffe jenseits, in und mit der Kinder- und Jugendhilfe erfahren haben, in unterschiedlichen Abschnitten ihres Lebensverlaufs Orte der Anerkennung finden und Unterstützung erfahren können, wenn sie diese brauchen.

Sozialpädagogische Theorie und Forschung hat sich in diesem Zusammenhang grundsätzlich zu fragen, warum sie sexualisierte Übergriffe und Gewalt in den Erziehungshilfen lange nicht nur nicht thematisiert hat, sondern auch Betroffene, die gesprochen haben, und die Beratungsstellen vor allem engagierter Frauen, die mit ihnen für ihre Rechte eingetreten sind, nicht gehört hat und nicht hören wollte. Es ist aufzuarbeiten, wie sich theoretische Diskurse und forschende Zugänge gegen sexualisierte Übergriffe und Gewalt immunisiert haben und diese auch mit hervorgebracht haben und hervorbringen.

#### *Recht auf diskriminierungsfreie Teilhabe*

Mit der UN-BRK ist nicht nur das Recht formuliert am regulären institutionellen Gefüge des Aufwachsens teilnehmen zu können, sondern auch das Recht auf *diskriminierungsfreie* soziale Teilhabe für junge Menschen mit und ohne Behinderungen. Schon die zu Beginn angesprochene Diskussion um den Begriff „Heimerziehung“ verweist darauf, dass die stationären Hilfen zur Erziehung stigmatisierende Adressierungen mit sich bringen. Zwar hat sich die Kinder- und Jugendhilfe z. B. in der fachlichen Konstitution des Hilfeplanverfahrens grundlegend mit Stigmatisierungen auseinandergesetzt und es so angelegt, dass Zuschreibungen in der Bedarfsklärung kommunikativ und partizipativ immer wieder geöffnet werden sollen. Doch sie hat Stigmatisierung vor allem als institutionelle Herrschaft reflektiert und kaum Antworten auf gesellschaftliche Diskriminierungsprozesse, die durch die Kinder- und Jugendhilfe hindurchwirken, gefunden. Ebenfalls fehlt es auf der Verfahrensebene grundlegend z. B. an mehrsprachigen und barrierefreien Verfahren und Wohngruppen, die zumindest signalisieren, dass sich die Kinder- und Jugendhilfe mit diesen sozialen Barrieren auseinandergesetzt hat.

Insgesamt liegen in der Sozialpädagogik der Hilfen zur Erziehung kaum systematische Konzepte, Verfahren und Politiken vor, wie sie fachlich z. B. Rassismen, Sexismen oder Ableismus etc. bearbeitet. Es reicht hier nicht aus – in einer Gesellschaft, die immer wieder neu soziale Ausgrenzungen produziert – zu formulieren, dass an der Lebenswelt oder der alltäglichen Lebensbewältigung der jungen Menschen und ihrer sozialen Umwelt anzusetzen sei. Es bedarf eigener konzeptioneller, (fach)politischer, organisationaler sowie professioneller Zugänge z. B. der Mehrsprachigkeit und organisationale Verfahren, die explizit die Rechte

der Gruppen stärken, die alltäglich und auch innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe diskriminiert werden.

So fordert das Recht auf diskriminierungsfreie Teilhabe entsprechend die sozialpädagogischen Zugänge heraus, sich grundlegender mit den Ansätzen der disabilities studies, antirassistischen Konzepten, mit der Bearbeitung von Sexismus und geschlechterbezogener Diskriminierung etc. auseinanderzusetzen. Leiprecht (2008) spricht in diesem Zusammenhang von der Perspektive „subjektiver Möglichkeitsräume“ (S. 40), in der das Wirken der jeweiligen körperlichen, sozialen und kulturellen Selbst- wie Fremdbestimmungen, wie Adressierungen aber auch ihre in sich konflikthaftern wechselseitigen Bezüge sichtbar und für sozialpädagogisches Handeln und politisches Handeln bestimmbar gemacht werden können.

Junge Menschen, die durch Hilfen zur Erziehung begleitet werden, werden häufig mehrfachen Diskriminierungen ausgesetzt. In sozialpädagogischen Zugängen werden diese Adressierungen zwar immer wieder angesprochen, aber nicht systematisch in die Konzepte und Theoriebildung integriert. Eine diskriminierungsfreie Teilhabe setzt – wie gesagt – zwar voraus, von der Lebens- und Bewältigungslage auszugehen, sie benötigt aber dann differenzierte theoretische, (fach)politische und methodische Konzepte, um die sozialen Handlungsspielräume der sozialen Teilhabemöglichkeiten und Diskriminierungen nachvollziehen zu können. Dies bedeutet ebenfalls die sozialpädagogischen Konzepte, Verfahren und Theorien zu überprüfen, inwieweit sie selbst Barrieren und soziale Ausgrenzungen reproduzieren und verdecken.

Die Kinder- und Jugendhilfe hat sich, so könnte in Anlehnung an Stefan Köngeter (2009) weiter formuliert werden, auch als Teil des Problems in dieser Ermöglichung sozialer Teilhabe zu begreifen und nicht nur als Lösung. Die Hilfen zur Erziehung rufen bis heute Stigmatisierungen hervor und reflektieren nur bedingt die sozialen Folgen (Weinbach et al. 2017) und Benachteiligungen, die sie in den Lebensverläufen mit hervorbringen. Für die Kinder- und Jugendhilfe ist diese Perspektive von entscheidender Bedeutung, denn dies bedeutet, dass sie nicht nur eine rechtliche Regulation nach innen, also in Bezug auf die Leistungen des SGB VIII vorzunehmen hat. Vielmehr beeinflusst sie durch ihre Maßnahmen die Lebensverläufe und die soziale Teilhabe der jungen Menschen erheblich, ohne dass sie für die nachhaltigen und langfristigen Folgen auch die Verantwortung übernimmt.

Mit Blick auf die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland hat sich Kiaras Gharabaghi verwundert darüber geäußert, dass die Einrichtungen und die Fachöffentlichkeit der Erziehungshilfen mitunter den Eindruck vermittelten, die junge Menschen würden ihnen in gewisser Hinsicht „gehören“ oder besser ausgedrückt, sie allein könnten ihnen eine bessere soziale Teilhabe ermöglichen. Er wollte damit nicht die Bedeutung der Kinder- und Jugendhilfe und die Leistung ihrer Organisationen relativieren, sondern vielmehr darauf hinweisen,

dass die Kinder- und Jugendhilfe nur im Zusammenspiel mit jungen Menschen selbst sowie mit anderen sozial- und bildungspolitischen Partner:innen im institutionellen Gefüge des Aufwachsens die soziale Teilhabe der jungen Menschen diskriminierungsfreier ermöglichen kann.

### *Recht auf soziale Gleichberechtigung*

Das Recht auf Gleichberechtigung ist auf unterschiedlichen Ebenen der Rechtsordnung formuliert. Von dem Grundgesetz über die UN-KRK bis hin zum SGB VIII findet sich ein Recht auf Gleichberechtigung. Auch im SGB VIII heißt es im § 1, wie bereits angesprochen, dass die Kinder- und Jugendhilfe den jungen Menschen „ermöglichen und erleichtern“ soll, „in allen sie betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt zu interagieren und damit gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilhaben zu können“. Dies bedeutet aber, dass sie sich in einer neuen Qualität mit den Bildungs- und sozialen Teilhabechancen der jungen Menschen auseinandersetzen und intensiver mit intersektionalen Zugängen sozialer Ungleichheiten beschäftigen muss. Dies heißt auch, dass die kompensatorische Grundorientierung in den Hilfen zur Erziehung zu überwinden ist.

Denn insgesamt sind die Hilfen zur Erziehung bisher vor allem kompensatorisch angelegt. Es wird das Handeln weiterhin in erster Linie als Gefährdungsabwehr begründet und über eine Defizitzuschreibung an einer spezifischen sozialen oder individuellen Konstellation kategorisierend festgemacht. Die Hilfen zur Erziehung sollen letztlich dieses Defizit ausgleichen. In den Bedarfskonstruktionen wird zudem weiterhin mit stigmatisierenden Begriffen gearbeitet (Molnar et al. 2020). Das Recht auf Gleichberechtigung und auch auf diskriminierungsfreie Teilhabe fordert aber einen Wechsel von einer kompensatorischen zu einer Teilhabeorientierung ein. Dies ist nicht einfach durch die Forderung einer bedingungslosen Kinder- und Jugendhilfe und einer organisationalen Neuordnung der Zuständigkeiten geleistet (Schrödter/Freres 2019).

In den Hilfen zur Erziehung ist damit zu fragen, welche regulären Teilhabebeformen werden für die jungen Menschen blockiert, werden sie z. B. in ihren Bildungszugängen, in den Freizeitangeboten, in der Gesundheitsförderung, in der beruflichen Ausbildung oder bei den Übergängen in Arbeiten benachteiligt. Seit Jahren wird darauf hingewiesen, dass die Lebenslagen vieler jungen Menschen und ihrer Familien, die durch Hilfen zur Erziehung begleitet werden, sozial prekär sind.

Um es in der Sprache der Diskussion um *Inklusion* auszudrücken: Junge Menschen werden sozial benachteiligt, wenn sie keine Zugänge zur sozialen Teilhabe an den regulären Formen des institutionellen Gefüges des Aufwachsens und von Kindheit und Jugend haben. Soziale Benachteiligung liegt demnach dann vor, wenn „die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen [...] dauerhafte

Einschränkungen erfahren und dadurch Lebenschancen der betroffenen Individuen und Gruppen [...] beeinträchtigt“ (Kreckel 2001, S. 888) werden.

Nicht die jungen Menschen müssen beweisen, dass ihre/seine Teilhabeformen nicht zu den Bildungsorganisationen passen, sondern das institutionelle Gefüge von Kindheit und Jugend muss sich fragen lassen, warum sie den jungen Menschen nicht eine soziale Teilhabe ermöglichen. Entsprechend ist der Sozialstaat und letztlich die Kinder- und Jugendhilfe in der Legitimationspflicht, warum sie allein kompensatorisch angelegt ist, soziale Unterschiede in der Ermöglichung von Teilhabenchancen macht und wie diese bearbeitet werden. Kinder- und Jugendhilfe muss dann zeigen, wie sie generell diese Unterschiede mit ihren Kooperationspartnern öffnen will und in der Perspektive eines Rechtes auf gleichberechtigte soziale Teilhabe sozialpolitisch regulieren will.

Kinder- und Jugendhilfe würde damit in einen neuen inklusiven Rahmen gesetzt, der von jungen Menschen mit ihren sozialen und politischen Teilhaberechten ausgeht. Hilfe zur Erziehung würde zu einem sozialpolitischen Modus, um die bestehenden Exklusionsformen nicht nur kompensatorisch – aufgrund einer individuellen Benachteiligungskonstellation – zu bearbeiten. Sie müsste ebenfalls beweisen, dass sie nachhaltig einen Beitrag leistet, die Barrieren abzubauen und dass durch sie die gleichberechtigte soziale Teilhabe aller im regulären institutionellen Gefüge gestärkt wird.

Dabei ist die gegenwärtige Diskussion um inklusive Infrastrukturen in der Kinder- und Jugendhilfe auch im Kontext des sozialstaatlichen Leitbildes der „Integration“ zu reflektieren. In der Diskussion um Inklusion herrscht ein organisational instrumenteller Begriff von Integration vor. Dies wird der sozialpolitischen Bedeutung des Begriffs der sozialen Integration nicht gerecht. Letztlich kann Inklusion nur sozialpolitisch verwirklicht werden, wenn es einen entsprechenden politischen Diskurs um soziale Integration gibt. Die Vorstellung, dass der Begriff der sozialen Integration durch den der Inklusion abgelöst wird, verwechselt organisationale und wohlfahrtspolitische Ebenen der sozialpolitischen Gestaltung. Soziale Integration meint eben nicht nur das Prozessieren durch Verfahren und die Verortung von Individuen in bestehende organisationale Rahmungen, wie es in der Inklusionsdiskussion häufig propagiert wird.

Im Leitbild der „Integration“ betont der Sozialstaat seine öffentliche Verantwortung und prinzipielle Integrationsfähigkeit, sozialen Ungleichheiten, Diskriminierungen und Ausgrenzungsprozessen entgegenzuwirken. In diesem Sinne ist es auch weiterhin die Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe in kritischer Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Lebenslagen und gesellschaftlichen Normalitätserwartungen Perspektiven „sekundärer Integration“ (vgl. Böhnisch/Schröer 2011) sowie angemessene Vorkehrungen zu treffen, die sich aber daran messen lassen müssen, ob sie für die jungen Menschen ein Mehr an sozialer Teilhabe ermöglichen und Diskriminierungen verringern.

In einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe kann eine kompensatorische Unterstützung im Einzelfall – im Sinne der angemessenen Vorkehrungen (UN-BRK; Enggruber et al. 2020) – legitimiert werden, dass auf diesem Weg mit einem jungen Menschen in dieser konkreten Lebenssituation eine Benachteiligung oder Gefährdung abgewendet und/oder ein individuell belegbares Mehr an sozialer Teilhabe im regulären institutionellen Gefüge ermöglicht wird, als wenn ihm die damit einhergehende Maßnahme vorenthalten würde.

Hans Scherpner (1963) hat den „ambivalenten Zusammenhang der Konstitution Sozialer Probleme als Spannung zwischen personenbezogener sozialer Hilfe und gesellschaftlicher oder sozialer Integration für die Soziale Arbeit systematisiert. Danach ist der Begriff Integration ein Strukturbegriff, der sich nicht auf die Adressat:innen der Hilfe, sondern auf die soziale Stabilität und Instabilität einer Gesellschaft bezieht“ (Böhnisch/Schröer 2013, S. 177). Der Integrationsbegriff bezieht sich auf die Frage, was soziale Formationen zusammenhält, aber auch, wie jemand in diesen sozial verortet ist, diskriminiert wird und an ihm teilhaben kann. Aus einer gesellschaftlichen Perspektive sind alle „Gesellschaftsmitglieder“, sie müssen nicht erst inkludiert werden, sie werden aber unterschiedlichen Spannungsfeldern und Ambivalenzen sozialer Integration ausgesetzt.

Inklusive Infrastrukturen vor Ort und eine inklusive Kinder- und Jugendhilfe müssen also sozialpolitisch in ein Spannungsverhältnis zur Frage der sozialen Integration gesetzt werden. Aus dieser doppelten Perspektive wird der Blick auf die Lebenslagen und Fragen der Kinder- und Jugendgrundsicherung bspw. geschärft: Welche jungen Menschen können sich welche Selbstbestimmung leisten und welche nicht, wo ist Selbstbestimmung und wo herrscht Zwang, wem bleibt nichts anderes übrig, als sich anzupassen. Im Grunde geht es in der gegenwärtigen Diskussion um „Inklusion“ in der Kinder- und Jugendhilfe – aus diesem Blickwinkel betrachtet – vor allem um eine Neugestaltung der Infrastrukturen und organisationalen Formen des sozialstaatlicher Leistungen für junge Menschen; ob sie eine neue diskriminierungsfreie Qualität der sozialen Integrationsbalance in Kindheit und Jugend in unserer Gesellschaft bedeutet, ist damit noch lange nicht ausgemacht.

An der Diskussion um „Leaving Care“ lässt sich dies verdeutlichen. Es ist in den letzten Jahren vielfach angemerkt worden, dass das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz 2021 wesentliche rechtliche Verbesserungen mit sich gebracht habe und nicht zuletzt die Abschaffung der Kostenheranziehung im Jahr 2022 ein wichtiger sozialpolitischer Schritt sei. Gleichzeitig bleiben grundlegende Ambivalenzen bestehen: Zwar wird das Fenster zu einer sozialen Teilhabeorientierung geöffnet, aber die bisherige individualisierende Defizitzuschreibung ist für die jungen Menschen nicht überwunden. In der Formulierung des § 41 SGB VIII hat der Gesetzgeber es nicht vermocht, den Schritt von einer eher defizitorientierten kompensatorisch ausgerichteten Kinder- und Jugendhilfe hin zu einer Teilhabeorientierung konsequent zu gehen. Im § 41 heißt es, junge Volljähre

erhalten Hilfe, wenn „ihre Persönlichkeitsentwicklung eine selbstbestimmte, eigenverantwortliche und selbständige Lebensführung nicht gewährleistet“. So ist die „Persönlichkeitsentwicklung“ die bedarfsermittelnde Größe, um soziale Benachteiligungen in Bildungsverläufen oder begrenzte soziale Teilhabemöglichkeiten festzustellen. Entsprechend ist der § 41 SGB VIII, trotz aller anderen Ausdeutungen, von einer historischen Ambivalenz geprägt: Er zielt zwar auf eine soziale Teilhabeorientierung – macht diese aber weiterhin an einem nicht erreichten Status von Persönlichkeitsentwicklung fest.

Vor diesem Hintergrund müsste im nächsten Schritt der Reform des SGB VIII diese historische Ambivalenz überwunden werden und herausgearbeitet werden, wie ein Rechtsstatus „Leaving Care“ gefasst werden kann, der sowohl die Defizitzuschreibung in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung überwindet, damit junge Volljährige durch die Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII nicht weiterhin dazu veranlasst werden, sich selbst defizitär in Bezug auf ihre individuelle Entwicklung beschreiben zu müssen. Weiterhin ist auch eine Teilhabeorientierung zu implementieren, die sich nicht nur auf Maßnahmen und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe erstreckt, sondern auch in andere Sozialleistungsbereiche sowie Rechtssysteme des Gesundheitswesens, der Wohnförderung, Bildungsinfrastruktur sowie der Arbeitsförderung hineinwirkt und das Recht auf Gleichberechtigung und diskriminierungsfreie soziale Teilhabe zu verwirklichen anstrebt.

#### **4. Machttheoretischer Realismus und Wer wird gehört?**

Ein rechtebasierter Ansatz kann Fluchtpunkte formulieren, um die Verwirklichung und das Einlösen sozialstaatlicher Versprechen einzufordern und, um mit Sachße zu formulieren, die ‚sukzessive Ankoppelung‘ der Kinder- und Jugendhilfe an die ‚herrschenden gesellschaftlichen Prinzipien von individueller Rechtssubjektivität, Freiheit und Gleichheit‘ weiterzuentwickeln. Axel Honneth (1992) hat allerdings in der Diskussion um die Demokratisierung von Gesellschaft und die zivilgesellschaftliche Beteiligung der Bürger:innen bereits vor vielen Jahren darauf hingewiesen, dass ein machttheoretischer Realismus zu empfehlen sei. Es sei zu reflektieren, wer eigentlich welche motivationalen und sozialen Ressourcen einbringe sowie die sozialökonomischen Bedingungen verändere, um – so übertragen auf die Kinder- und Jugendhilfe – die Verwirklichung der Rechte der jungen Menschen zu stärken.

In der Geschichte der Hilfen zur Erziehung sind immer wieder bessere Zukünfte beschrieben und dadurch gewaltvolle Gegenwarten und Vergangenheiten verdeckt worden (Schrapper/Schröder 2021; Andresen/Schröder 2022). Auch ein rechtebasierter Ansatz steht in der Gefahr, die Rechte der jungen Menschen zu beschwören, ohne eine Überprüfung mit den jungen Menschen in den

unterschiedlichen Lebenslagen vorzunehmen und nach den sozialen Ressourcen und gesellschaftspolitischen Bedingungen ihrer Verwirklichung zu fragen.

In der Diskussion um die stationären Hilfen zur Erziehung hat Klaus Wolf seit den 1990er Jahren bereits einen machttheoretischen Realismus eingefordert. In seiner Studie „Machtprozesse in der Heimerziehung“ (1999) verdeutlicht er, unter Bezug auf Elias' Figurationstheorie, wie Machtprozesse die Abhängigkeiten, in denen sich die jungen Menschen befinden, den Wohngruppenalltag und die Kinder- und Jugendhilfe strukturieren. ‚Independency‘, heißt es in der internationalen Fachdebatte, ‚is a quality of interdependency‘ – Unabhängigkeit eine Qualität der sozialen Abhängigkeitsbeziehungen. Wolf fasst 2010 zusammen:

„Heimerziehung bleibt also für die Kinder eine Zumutung und sie kann zugleich zu einem biografischen Wendepunkt werden, der neue Entwicklungschancen und Optionen ermöglicht. Mit dem Merkmal asymmetrischer Beziehungen hat sie es wie in allen pädagogischen Kontexten notwendigerweise zu tun. Dabei steht sie in der Gefahr, Machtdifferenziale zu entwickeln, die für die Entwicklung der Kinder ungünstig sind. Solche Prozesse zu erkennen und zu beeinflussen ist dann die Aufgabe professioneller pädagogischer Arbeit. Hier kann sie einen Professionalitätsgewinn realisieren. Die Zivilgesellschaft sollte sich darauf allerdings nicht verlassen und genau hinschauen“ (S. 552).

Wolfs Zugang eines machttheoretischen Realismus verweist den rechtebasierten Ansatz u. a. darauf, über Beschwerdeverfahren und andere Formen zivilgesellschaftlicher Kontrolle – z. B. Ombudschaften etc. – die Gestaltung der Abhängigkeitsbeziehungen von jungen Menschen in den Hilfen zur Erziehung zu regulieren und sich intensiver mit den Machtstrukturen und -prozessen in der Geschichte und Gegenwart auseinanderzusetzen. Es wird damit aber auch gefordert, noch einmal zu prüfen, wie auch soziale Unterschiede in den Hilfen zur Erziehung gemacht werden, welchen jungen Menschen welche Ressourcen und auch Machtquellen vorenthalten werden und wie Hilfen zur Erziehung dabei wiederum selbst Ausgrenzungen und Diskriminierungen verstärken. Es wird deutlich, dass aus einer intersektionalen Ungleichheitsperspektive eine Überprüfung des rechtebasierten Ansatzes notwendig ist, um begreifen zu können, wie unterschiedlich junge Menschen Hilfen zur Erziehung in ihr persönliches Leben integrieren müssen oder diesen ausgesetzt sind.

Jeanette Windheuser (2018) hat darüber hinaus in ihrer Analyse zu Geschlecht und Heimerziehung herausgearbeitet, wie sich eine machtvolle

Geschlechterformatierung vom Wohngruppenalltag bis in die wissenschaftlichen Diskurse und methodischen Zugänge sowie Selbstreflexionen einschreibt:

„Die Bedeutung ergibt sich aus der Sache, die nicht in der institutionen-spezifischen Betrachtung allein zu verorten ist, sondern zu berücksichtigen hat, dass Geschlecht theoretisch und geschichtlich dem Pädagogischen inhärent ist. Indem im Zuge der Revision die dreifache Geschichte – von Geschlecht und Heim, Geschlecht und Wissenschaft und Geschlecht und Erhebung – den Weg der Untersuchung darstellt, werden die Bedingungen der Frage gleichfalls zu ihrem Gegenstand. In diesem mehrfachen geschichtlichen Rückblick zeigt sich, obwohl sowohl die genealogische Rekonstruktion als auch die feministisch-theoretische Untersuchung der Empirie über den Kontext der Heimerziehung hinausgeht, dass gerade diese Institution geeignet ist, die geschlechtlichen wie generationalen Bedingungen gegenwärtiger Erziehungswissenschaft und Pädagogik zu untersuchen“ (S. 298f.).

Wolfs und Windheusers Analysen können zusammen mit den Aufarbeitungsstudien als Eckpunkte eines machtkritischen Metakonzeptes zu den stationären Hilfen zur Erziehung angesehen werden, die mit einem rechtbasierten Ansatz – wie ihn das Zukunftsforum Heimerziehung – entworfen hat, in ein Spannungsverhältnis zu setzen sind, um letztlich genauer zu analysieren, wer über welche Rechte spricht und wie Erfahrungen, Adressierungen und Positionierungen sowie historische Erzählungen – auch in diesem Band – machtvoll besetzt werden und wiederum zu machtvollen (Un)Möglichkeiten und Gewalt sowie der Verletzung von Rechten führen können.

Zudem gilt es zu prüfen, wie die sozialen und motivationalen Ressourcen sowie sozialökonomischen Bedingungen hervorgebracht werden können, um die Verwirklichung der Rechte junger Menschen zu verbessern. Es muss zivilgesellschaftlich auch gefragt werden, wer welche Erzählungen zu den stationären Hilfen zur Erziehung hervorbringt. Die Erzählungen und gewaltvollen Erfahrungen der jungen Menschen mit Fluchterfahrungen fehlen z. B. genauso häufig in der Geschichtsschreibung und aktuellen Theorien zur Gegenwart der Hilfen zur Erziehung, wie die von jungen Menschen mit Behinderungen oder z. B. von jungen Frauen muslimischen Glaubens. Wir kennen die empirischen Erfahrungen mit der Geschichte und Gegenwart und den Machtprozessen der stationären Hilfen zur Erziehung kaum.

In diesem Zusammenhang ist Valeria Anselms (2022) Buch „Das ist (nicht) mein Zuhause“ ein Ansatzpunkt für partizipatorische Forschungsprozesse eines citizen science. Indem Menschen selbst ihren Erfahrungen mit den Hilfen zur Erziehung Sprache verleihen, nehmen sie sich ihr Recht auf ihre biographische und soziale Erzählung – auch gegen eine professionelle Verklärung.

Wissenschaft könnte mehr Menschen in und nach den Hilfen zur Erziehung Machtressourcen zur Verfügung stellen und sollte den Sprachen dieser

Erfahrungen über forschersch-methodische Transformationen Positionsmacht verleihen. Die Ansätze von citizen science sind in diesem Zusammenhang in den Hilfen zur Erziehung noch zu wenig aufgenommen worden. Noch wird fast ausschließlich *über* stationäre Hilfen geschrieben und forschersch sowie durch die sog. Fachöffentlichkeit entschieden, was stationäre Hilfen zur Erziehung seien. Zwar wird auch die Kinder- und Jugendhilfe inzwischen für Selbstorganisationen von jungen Menschen, die durch Hilfen zur Erziehung begleitet werden oder wurden, auf unterschiedlichen Ebenen geöffnet, doch es ist kaum nachvollziehbar, warum die Schritte so vorsichtig gemacht werden und den Erzählungen und Erfahrungen mit der Kinder- und Jugendhilfe nicht mehr Macht gegeben wird. Weiterhin wird vielfach auch heute noch von *der* Heimerziehung und *den* Heimkindern gesprochen.

## Literatur

- Andresen, Sabine/Schröer, Wolfgang (2022): Die Zukunft der Heimerziehung liegt in der Verwirklichung der Rechte der jungen Menschen in der Gegenwart. In: Forum Erziehungshilfen 28, H. 3, S. 142–147.
- Bäumer, Gertrud (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und ihre Theorie. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Fünfter Band. Langensalza: Julius Beltz, S. 3–29.
- Anselm, Valeria (2023): Das ist (nicht) mein Zuhause. Frankfurt/Main: Walhalla.
- Beck, Ulrich (1988): Gegengifte – Die organisierte Unverantwortlichkeit. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (2011): Blindflüge. Weinheim, München: Juventa.
- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (2013): Soziale Arbeit. Eine problemorientierte Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Enggruber, Ruth/Neises, Frank/Oehme, Andreas/Palleit, Leander/Schröer, Wolfgang/Tillmann, Frank (2020): Übergang zwischen Schule und Beruf neu denken. [https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/expertise\\_uebergang-schule-beruf\\_2021.pdf](https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/expertise_uebergang-schule-beruf_2021.pdf) (Abfrage: 23.12.2021).
- Forum Erziehungshilfen (2021): erinnern – aufklären – anerkennen – Perspektiven gewinnen 27, H. 2.
- Groinig, Maria (2023): Leaving Care – Bildungserfolg – Lebenslagen. Wohlbefinden und nachhaltige Bildungs- und Berufswege in Prozessen der Beziehungs- und Identitätsmodifikation herstellen. Universität Klagenfurt. Dissertationsschrift.
- Hering, Sabine/Münchmeier, Richard (2000): Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa.
- Hornstein, Walther (2004): Jugendpolitik – wider ihren Ruf verteidigt. Walter Hornstein im Gespräch mit Werner Schefold und Wolfgang Schröer. In: DISKURS 14, H. 2, S. 45–55.
- Junge, Matthias (2004): Sozialisierungstheorien vor dem Hintergrund von Modernisierung, Individualisierung und Postmodernisierung. In: Hoffmann, Dagmar/Merkens, Hans (Hrsg.): Jugendsoziologische Sozialisierungstheorie. Weinheim, München: Juventa, S. 35–50.
- Köngeter, Stefan (2009): Relationale Professionalität. Arbeitsbeziehungen mit Eltern in den Erziehungshilfen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kreckel, Reinhard (2001): Soziale Ungleichheit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand, S. 1729–1735.
- Leiprecht, Rudolf (2008): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik: Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik 38, H. 4, S. 427–439.

- Merton, Robert K. (1973): *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Molnar, Daniela/Oehme, Andreas/Renker, Anna/Rohrmann, Albrecht (2021): *Kategorisierungsarbeit in Hilfen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung: Eine vergleichende Untersuchung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Niemeyer, Christian (2003): *Sozialpädagogik als Wissenschaft und Profession*. Weinheim, München: Juventa.
- Oppermann, Carolin/Schröder, Julia (2021): *Wissenschaftliche Aufarbeitung sexualisierter Gewalt – Voice, Choice und Exit-Optionen für die Betroffenen*. In: *Forum Erziehungshilfen* 27, H. 2, S. 80–82.
- Peukert, Detlev Julio K. (1986): *Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der Jugendfürsorge*. Köln: Bund.
- Sachße, Christoph (2018): *Die Erziehung und ihr Recht. Vergesellschaftung und Verrechtlichung von Erziehung in Deutschland 1870–1990*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Scheiwe, Kirsten (2009): *Vom Objekt zum Subjekt? Kinderrechte zwischen Rechtsrhetorik und Realisierbarkeit*. In: *Zeitschrift für Kindschafts- und Jugendrecht* 4, H. 1, S. 6–10.
- Scherpner, Hans (1963): *Theorie der Fürsorge*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Schrappner, Christian/Schröder, Wolfgang (2021): *Heimerziehung und das Recht der Betroffenen auf Aufarbeitung*. In *Forum Erziehungshilfen* 27, H. 2, S. 94–96.
- Schrödter, Mark/Freres, Katharina (2019): *Bedingungslose Jugendhilfe*. In: *neue Praxis* 49, H. 3, S. 221–233.
- Schröder, Wolfgang (2021): *Stärkung eigenständiger Rechtsansprüche von jungen Menschen: zur reflexiven Modernisierung des Kinder- und Jugendhilferechts*. In: Scheiwe, Kirsten/Schröder, Wolfgang/Wapler, Friederike/Wrase, Michael (Hrsg.): *Der Rechtsstatus junger Menschen im Kinder- und Jugendhilferecht: Beiträge zum ersten Forum Kinder- und Jugendhilfe*. Baden-Baden: Nomos, S. 71–88.
- Schwabe, Mathias (2019): *Eskalation und De-Eskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe. Konstruktiver Umgang mit Aggression und Gewalt in Arbeitsfeldern der Jugendhilfe*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2019): *Menschenwürde – Menschenrechte – Soziale Arbeit*. Opladen: Barbara Budrich.
- Sutterlüty, Ferdinand (2017): *Normative Paradoxien der rechtsstaatlichen Sorge um das Kindeswohl*. In: Sutterlüty, Ferdinand/Flick, Sabine (Hrsg.): *Der Streit um Kindeswohl*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 52–87.
- Wagner, Sylvia (2020): *Arzneimittelversuche an Heimkindern zwischen 1949 und 1975*. Frankfurt/Main: Mabuse.
- Weinbach, Hanna/Coelen, Thomas/Dollinger, Bernd/Munsch, Chantal/Rohrmann, Albrecht (Hrsg.) (2017): *Folgen sozialer Hilfen. Theoretische und empirische Zugänge*. Weinheim, Basel: Juventa.
- Windheuser, Jeannette (2018): *Geschlecht und Heimerziehung*. Bielefeld: transcript.
- Wolf, Klaus (1999): *Machtprozesse in der Heimerziehung*. Münster: Votum.
- Wolf, Klaus (2010): *Machtstrukturen in der Heimerziehung*. In: *neue praxis* 40, H. 6, S. 539–557.
- Wolff, Mechthild/Schröder, Wolfgang/Fegert, Jörg M. (Hrsg.) (2017): *Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Zukunftsforum Heimerziehung (2021): *Zukunftsimpulse für die „Heimerziehung“*. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.



Teil II:  
Empirische Einblicke  
und Perspektiven

# Heimerziehung zwischen Expansion und Ausdifferenzierung

Eine Analyse auf der Grundlage der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik

Agathe Tabel und Sandra Fendrich

## 1. Einleitung

Die Heimerziehung als stationäre Unterbringungsform gem. § 34 SGB VIII hat trotz einer zunehmenden *Ambulantisierung* des Feldes der Hilfen zur Erziehung seit Inkrafttreten des SGB VIII insbesondere in den 2010er Jahren quantitativ wieder an Bedeutung gewonnen, womit unterschiedliche Herausforderungen verbunden sind. Besonders geprägt ist dieser Zeitabschnitt durch einen kurzfristigen massiven Ausbau der stationären Hilfen als Reaktion auf den gestiegenen Bedarf der Unterbringung von unbegleiteten ausländischen Minderjährigen (UMA) zwischen 2014 und 2016. Deren längerer Verbleib im Hilfesystem hatte im Anschluss auch Auswirkungen auf die Fallzahlenentwicklung der Gruppe der jungen Volljährigen in den Hilfen, bevor sich seit einiger Zeit hier eine Trendwende abzeichnet. Derzeit stellen zudem die Auswirkungen der Coronapandemie neben den Änderungen durch das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG), beispielsweise mit Blick auf die Hilfen für junge Volljährige, neue Herausforderungen für diesen Arbeitsbereich dar. Mit der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) steht hierbei ein Instrument zur Verfügung, um die Entwicklungen in der Heimerziehung kontinuierlich zu beobachten und die Ergebnisse der Fachwelt zur Verfügung zu stellen.

Der Beitrag gibt einerseits einen Überblick über die quantitative Bedeutung der Heimerziehung im Leistungsspektrum der erzieherischen Hilfen, andererseits werden mithilfe von zielgruppenspezifischen Analysen und Auswertungen zu den Beendigungsgründen der Hilfen besondere Herausforderungen hinsichtlich der Qualitätsentwicklung von Hilfeplanverfahren in den Blick genommen.

Vor diesem Hintergrund steht in einem ersten Teil die allgemeine Entwicklung der Heimerziehung im Kontext der Hilfen zur Erziehung zwischen 2010 und 2021 im Fokus. Betrachtet werden sowohl die Fallzahlen- als auch die Ausgabenentwicklung sowie Ergebnisse zum Personal in stationären Einrichtungen gem. § 34 SGB VIII. Der zweite Teil des Beitrags befasst sich spezifischer mit den Zielgruppen der Heimerziehung in ihrer zeitlichen Entwicklung. In den Blick genommen werden hier alters- und migrationsspezifische Analysen unter besonderer Berücksichtigung der Gruppe der jungen Volljährigen. Der dritte Teil des Beitrags widmet sich den Hilfeverläufen mit Blick auf die Beendigungsgründe von Heimerziehungen. Abschließend wird der Fokus auf mögliche zukünftige Themen gerichtet, die für die Heimerziehung an Bedeutung gewinnen können, und auf die Frage, welche Möglichkeiten die amtliche Statistik diesbezüglich bieten wird und an welchen Stellen Weiterentwicklungsbedarfe dieses Beobachtungsinstruments ausgemacht werden können.

## **2. Heimerziehung in der Entwicklung – zwischen Stagnation, Expansion und rückläufigem Trend**

Im Jahr 2021 zählte die Kinder- und Jugendhilfestatistik in Deutschland 957.603 erzieherische Hilfen, die von jungen Menschen unter 27 Jahren und ihren Familien in Anspruch genommen wurden. Im Vergleich zum Vorjahr ist die Anzahl um rund 5.400 Fälle zurückgegangen (-1 %). Damit ist die Zahl erzieherischer Hilfen nach einem kontinuierlichen Anstieg in den letzten Jahren und einem deutlichen Rückgang im ersten Coronajahr 2020 zuletzt relativ konstant geblieben (vgl. Fendrich/Pothmann/Tabel 2021; Tabel/Frangen 2022). Das gilt entsprechend für die Zahl der jungen Menschen unter 27 Jahren, die durch erzieherische Hilfen erreicht wurden (vgl. Abb. 1); 2021 waren dies 1.127.869 junge Menschen und damit 6.001 mehr als im Vorjahr (+1 %). Bevölkerungsbezogen haben damit 7 % der jungen Menschen dieser Altersgruppe eine Art von erzieherischer Hilfe erhalten.

*Einschnitte bei den Hilfen zur Erziehung durch die Pandemie – rückläufiger Trend der Vorpandemie setzt sich bei der Heimerziehung fort*

Betrachtet man nur die über den Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) organisierten erzieherischen Hilfen und lässt die Erziehungsberatung außen vor, ist 2021 mit einer Anzahl von 693.767 unter 27-Jährigen ein geringer Anstieg um 2 % gegenüber dem Vorjahr zu verzeichnen. Mit Blick auf die Verteilung der Leistungssegmente macht das Segment der ambulanten Hilfen<sup>1</sup> mit insgesamt 478.748

---

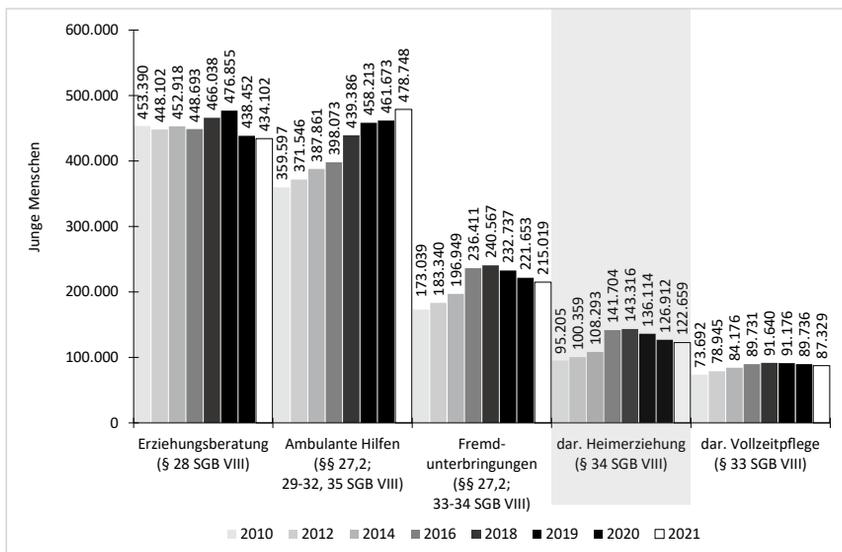
1 Hilfen gem. §§ 29–32, 35 SGB VIII inklusive der „27,2er-Hilfen – ambulant/teilstationär“ sowie einschließlich der entsprechenden Hilfen für junge Volljährige gem. § 41 SGB VIII)

erreichten jungen Menschen den größten Anteil an den erzieherischen Hilfen insgesamt aus (42 %). Fremdunterbringungen in Form von Vollzeitpflege, Heimerziehung und stationären „27,2er-Hilfen“ nahmen 2021 mit 215.019 erreichten jungen Menschen einen Anteil von 19 % ein. Die aktuelle Entwicklung ist bedingt durch zwei Faktoren: Zum einen durch steigende Fallzahlen im ambulanten Bereich und zum anderen durch eine rückläufige Anzahl an Erziehungsberatungen sowie Fremdunterbringungen (vgl. Abb. 1) (vgl. Tabel/Frangen 2022).

Im Leistungssegment der Fremdunterbringung wurden im Jahr 2021 weniger junge Menschen erreicht als im Vorjahr (-3 %). Somit setzte sich der rückläufige Trend der Vorpandemiezeit weiter fort. Dieser ist zum Großteil auf die seit einigen Jahren rückläufigen Fallzahlen der UMA insbesondere in der Heimerziehung zurückzuführen (vgl. Erdmann/Fendrich 2022). 2021 wurden in der amtlichen Statistik 122.659 Leistungen der Heimerziehung gem. § 34 SGB VIII ausgewiesen (vgl. Abb. 1). Umgerechnet auf die altersentsprechende Bevölkerung waren damit 75 junge Menschen pro 10.000 der unter 21-Jährigen in einer Maßnahme der stationären Jugendhilfe gem. § 34 SGB VIII untergebracht. Die Fallzahlen der unter 27-Jährigen werden für die Berechnung der Inanspruchnahmequote auf die unter 21-Jährigen in der Bevölkerung bezogen, weil der Großteil der Hilfen eher die Altersgruppe der unter 21-Jährigen betrifft. Dies hängt mit dem regelhaften Ende von erzieherischen Hilfen spätestens mit 21 Jahren zusammenhängt.

Zwischen 2010 bis 2017 sind diese Fallzahlen kontinuierlich angestiegen, wobei im Kontext des Unterstützungsbedarfs für die Gruppe der UMA ein besonders starker Zuwachs zwischen 2014 und 2016 (+31 %) festzustellen ist (vgl. Fendrich/Pothmann/Tabel 2021). 2019 und auch 2020 war jeweils gegenüber dem Vorjahr ein Rückgang der Leistungen zu beobachten (-5 % bzw. -7 %). Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich auch für die Vollzeitpflege gem. § 33 SGB VIII, bei der zuletzt 87.328 Leistungen ausgewiesen wurden (vgl. Abb. 1). Während diese Leistungen zwischen 2010 und 2017 kontinuierlich zunahmen (+24 %), erfolgte ab 2018 eine Abnahme der Fallzahlen in etwas geringerem Ausmaß, zuletzt um -3 % zwischen 2020 und 2021.

Abb. 1: Junge Menschen in den Hilfen zur Erziehung (einschl. der Hilfen für junge Volljährige) nach Leistungssegmenten (Deutschland; 2010 bis 2021; Aufsummierung Bestand am 31.12. und beendete Hilfen; Angaben absolut)



Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; versch. Jahrgänge; eigene Berechnungen

### Heimerziehung nimmt den größten Ausgabenposten innerhalb der Hilfen zur Erziehung ein

Mit rund 54 % werden mehr als die Hälfte der finanziellen Aufwendungen der Hilfen zur Erziehung für die Heimerziehung (einschließlich der betreuten Wohnformen) aufgewendet.<sup>2</sup> Die damit verbundenen 5,6 Milliarden Euro sind mit Abstand der größte Einzelposten in den Hilfen zur Erziehung. Zwischen 12 % und 13 % der finanziellen Aufwendungen fließen in diesem Jahr einerseits in die Vollzeitpflege (13 %) sowie andererseits in die Sozialpädagogische Familienhilfe (12 %). Weitere 5 % des Gesamtbudgets wurden für die Finanzierung von teilstationären Hilfen, insbesondere in Tagesgruppen, und für flexible „27,2er-Hilfen“ jenseits des rechtlich kodifizierten Leistungskanons eingesetzt. Ambulante Leistungen weisen hingegen gerade einmal einen Anteil von 1 % bis 4 % an den Gesamtausgaben aus. Und etwa 4 % der insgesamt aufgewendeten 10,34 Milliarden Euro für die Hilfen zur Erziehung (ohne die Hilfen für junge Volljährige) wurden entweder direkt für die Durchführung von Leistungen oder in Form einer institutionellen Finanzierung für die Erziehungsberatung ausgegeben.

2 Weiterführende Analysen sind auf der Homepage zum Monitor Hilfen zur Erziehung enthalten (<http://www.hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/kapitel-5-ausgaben> (Abfrage: 16.04.2023)).

Seit 2010 und insbesondere zwischen 2015 und 2017 sind die Ausgaben für Vollzeitpflege und insbesondere Heimerziehung deutlich gestiegen und haben stärker zugenommen als die finanziellen Aufwendungen für Erziehungsberatungen und ambulante Leistungen. Während sich die finanziellen Aufwendungen für Erziehungsberatungen zwischen 2010 und 2021 um 25 % und die Ausgaben im Rahmen ambulanter Leistungen der Hilfen zur Erziehung um 56 % erhöht haben, sind diese bei Fremdunterbringungen inklusive aller Hilfen für junge Volljährige um 77 % gestiegen. Der Anstieg ging in einer Größenordnung von 0,48 Milliarden Euro auf die Vollzeitpflege (+57 %) sowie von 2,14 Milliarden Euro auf die Leistungen der Heimerziehung (+71 %) zurück. Letztere sind insbesondere in den Jahren 2015 und 2016 mit einer Zunahme von 0,94 Milliarden Euro stark gestiegen (+24 %). Nach einem leichten Rückgang in 2017 sowie einer Stagnation in 2018 und 2019 nahmen die Ausgaben für die Heimerziehung ab 2020 erneut zu, und zwar im Jahr 2020 um 0,18 Milliarden Euro (+4 %) und im Jahr 2021 um 0,105 Milliarden Euro (+2 %) jeweils gegenüber dem Vorjahr (vgl. <https://www.hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de>).

Ein deutlicher Anstieg der Ausgaben ist in der zweiten Hälfte der letzten Dekade für die Hilfen für junge Volljährige auszumachen. Im Jahr 2018 wurden 1,39 Milliarden Euro für diese Ausgabenposition aufgewendet, 141 Millionen Euro (+11 %) mehr als 2017 (ohne Abb.). Bereits zwischen 2016 und 2017 gab es einen deutlichen Anstieg der Aufwendungen um 367 Millionen Euro (+42 %). In den letzten Jahren zwischen 2019 und 2021 zeigt sich jedoch ein Rückgang um 89 Millionen Euro (-7 %), wobei die Zahlen im letzten Jahr geringfügig gestiegen sind (vgl. Tab. 2). Betrachtet man den Zeitraum zwischen 2010 und 2021, haben die Aufwendungen für Hilfen für junge Volljährige um über 0,7 Milliarden Euro zugenommen und damit um 140 %.

#### *Das Personal in den Hilfen zur Erziehung – Zunahme insbesondere bei jüngeren Fachkräften*

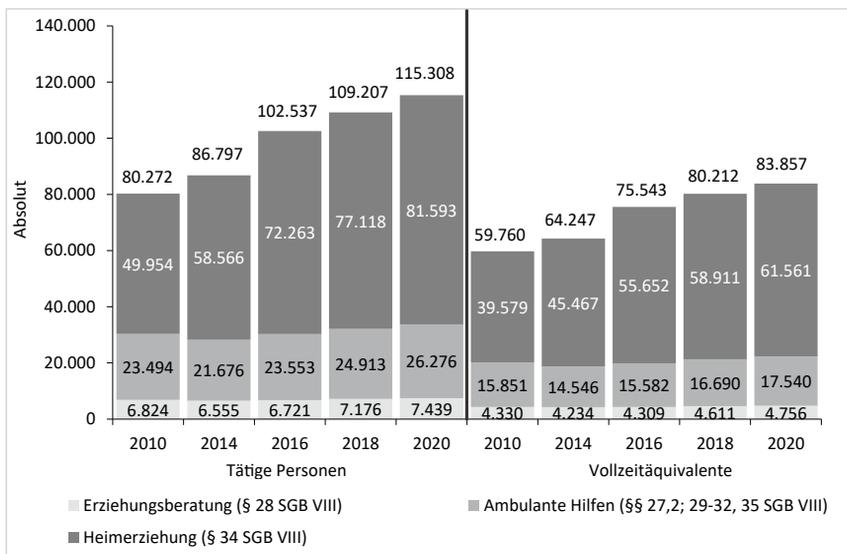
Im Jahr 2020<sup>3</sup> wurden insgesamt 115.308 Beschäftigte gezählt, die in den Aufgabenbereichen der erzieherischen Hilfen tätig waren (vgl. Abb. 2). Das Personalvolumen ist damit im Vergleich zu 2018 – dem vorangegangenen Berichtszeitraum mit damals 109.207 Beschäftigten – weiter angewachsen (+ 6 %), ähnlich hoch wie die Entwicklung zwischen 2016 und 2018 mit einem Plus von 7 %. Gegenüber früheren Jahren hat die Wachstumsdynamik des Personals im Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung in den letzten Jahren erheblich nachgelassen, zwischen 2014 und 2016 lag diese noch bei 18 %. Der aktuelle prozentuale Zuwachs der

---

3 Derzeit stehen die Ergebnisse der Erhebung zum 31.12.2020 zur Verfügung. Die Ergebnisse der letzten Erhebung zum Jahresende 2022 werden voraussichtlich zum Jahresende 2023 veröffentlicht.

Mitarbeitenden zwischen 2018 und 2020 ist bei der Erziehungsberatung, den ambulanten Hilfen und den stationären Leistungen gem. § 34 SGB VIII ähnlich und bewegt sich zwischen 4 % bei der Erziehungsberatung und 5 % bei den ambulanten Hilfen bis hin zu 6 % bei stationären Leistungen gem. § 34 SGB VIII. Die Heimerziehung zählte immerhin 4.475 Beschäftigte mehr als noch 2018. Trotz zuletzt rückläufiger Fallzahlen im stationären Bereich – auch bedingt durch den nachlassenden Bedarf bei der Gruppe der UMA – sind die Ressourcen hier weiter ausgebaut worden. Hierbei handelt es sich aktuell zu 10 % um befristete Stellen. Dies ist im Vergleich zu den weiteren Leistungssegmenten erzieherischer Hilfen ein etwas höherer Anteil als bei der Erziehungsberatung (6 %) oder den ambulanten Hilfen zur Erziehung (9 %) (vgl. Olszenka et al. 2022).

Abb. 2: Entwicklung der Beschäftigten und des Beschäftigungsvolumens in den Leistungssegmenten der erzieherischen Hilfen (Deutschland; 2010 bis 2020; Angaben absolut)<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Beschäftigungsvolumen in Vollzeitäquivalenten. Die Säulen in der rechten Abbildung stellen die Ergebnisse in Vollzeitäquivalenten dar. Die Vollzeitäquivalente berechnen sich aus der Summe des wöchentlichen Beschäftigungsumfangs geteilt durch die Wochenarbeitszeit einer Vollzeitstelle.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen; versch. Jahrgänge; eigene Berechnungen

Weiterhin ist mit Blick auf die Personalentwicklung eine Verschiebung im Altersaufbau zugunsten jüngerer Mitarbeiter:innen zu beobachten, die sich bereits 2010 angedeutet hat (vgl. Fendrich/Pothmann/Tabel 2021). Insgesamt 32 % sind unter 30 Jahre alt, 2010 waren es noch 29 %. Seit Jahren ist bei dieser Hilfeart eine ungebrochene Bedeutungszunahme der Berufsanfänger:innen zu beobachten. Unterstützt werden die jungen Angestellten hierbei wieder zunehmend durch

ältere und in vielen Fällen vermutlich auch erfahrene Fachkräfte, denen eine besondere Bedeutung in Sachen Wissenstransfer zukommt. Der Anteil der über 55-Jährigen ist von 9 % im Jahr 2010 auf mittlerweile 15 % in 2020 gestiegen.

### **3. Adressat:innen der Heimerziehung – junge Volljährige haben an Bedeutung zugenommen**

Altersspezifische Auswertungen der Inanspruchnahme erzieherischer Hilfen sind unter Steuerungsgesichtspunkten von großer Bedeutung. Analysiert man die Altersstruktur der am Jahresende andauernden Hilfen zeigt sich, welche Altersjahre am stärksten vertreten sind.<sup>4</sup> Diese Erkenntnisse können zu einer genaueren fachlichen Planung und Steuerung der Hilfesysteme bei Problemlagen von jungen Menschen und deren Familien beitragen.

Junge Menschen, die in einem Heim oder einer sonstigen Wohnform untergebracht sind, sind zum Großteil im Jugendalter. Das haben die Analysen der amtlichen Statistik immer wieder bestätigt (vgl. Tabel 2020). Auch für das Erhebungsjahr 2021 zeigt sich zwar nach wie vor, dass der größte Anteil (39%) derjenigen, die in einem Heim untergebracht sind, im Alter von 14 bis unter 18 Jahre alt sind (vgl. Tab. 1). Gleichwohl sind Veränderungen im zeitlichen Verlauf zu beobachten. Beispielsweise hat die Gruppe der jungen Volljährigen in der Heimerziehung – über einen längeren Zeitraum betrachtet – an Bedeutung gewonnen. Besonders bei dieser Altersgruppe zeigen sich sowohl prozentual als auch bevölkerungsrelativiert überproportionale Steigerungen in 2021 gegenüber 2010. Die Inanspruchnahmequote hat sich in diesem Zeitraum von 35 auf 70 junge Menschen pro 10.000 der 18 bis unter 21-Jährigen verdoppelt.

---

4 Die Auswertungen zur Altersverteilung junger Menschen beziehen sich auf die am Jahresende andauernden Hilfen. Die andauernden Hilfen werden hier verwendet, da sich hierüber das altersspezifische Inanspruchnahmeprofil deutlicher konturiert als über die begonnenen oder beendeten Hilfen.

Tab. 1: Junge Menschen in der Heimerziehung nach Altersgruppen (Deutschland; 2010 und 2021; andauernde Hilfen am 31.12.; Angaben absolut und in %; Inanspruchnahme pro 10.000 der altersgleichen Bevölkerung sowie Entwicklung in % und in Inanspruchnahmepunkten (IP))

	2010	2021	2010	2021	2010	2021	Entwicklung 2010/2021	
Altersgruppen	Absolut		Verteilung in %		Pro 10.000 der altersgleichen Bevölkerung		In %	In IP
Unter 3 J.	993	1.159	1,6	1,4	4,9	4,9	16,7	0,0
3 bis u. 6 J.	2.208	3.362	3,5	4,1	10,7	13,8	52,3	3,1
6 bis u. 10 J.	6.880	10.443	10,9	12,7	23,9	34,0	51,8	10,1
10 bis u. 14 J.	14.838	18.248	23,5	22,2	47,0	61,1	23,0	14,1
14 bis u. 18 J.	28.825	32.183	45,6	39,2	90,0	106,9	11,6	16,9
18 J. u. älter <sup>1</sup>	9.447	16.733	14,9	20,4	34,6	69,7	77,1	35,0
Insgesamt	63.191	82.128	100,0	100,0	39,3	50,5	30,0	11,2

<sup>1</sup> Die Fallzahlen bei den jungen Volljährigen im Alter von 18 bis unter 27 Jahren beziehen sich auf die Altersgruppe der 18- bis unter 21-Jährigen in der Bevölkerung.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; 2010 und 2021; eigene Berechnungen

Diese Entwicklung ist jedoch mitunter maßgeblich von dem zwischenzeitlichen Anstieg der stationären Unterbringung von UMA – meist in einem Alter von 16 bzw. 17 Jahren – geprägt, welcher sich insbesondere in dem Zeitraum zwischen 2014 und 2016 gezeigt hat. Viele von ihnen sind – wie diverse Analysen zeigen – auch nach Vollendung des 18. Lebensjahrs im Hilfesystem verblieben (vgl. ausführlich Tabel 2020). Dies hat einen maßgeblichen Einfluss auf die Fallzahlenentwicklung der Minderjährigen und Hilfen für die jungen Volljährigen, wie der differenzierte Blick auf die Gewährungspraxis, also die neu begonnenen Hilfen innerhalb eines Jahres, offenlegt. Diese Perspektive ist insofern ergänzend von Bedeutung, als dass damit der Frage nach Zugängen zu und Erreichbarkeit von Familien und jungen Menschen nachgegangen werden kann; dies ist vor allem seit Beginn der Coronapandemie von besonderem Interesse.

Während die Gewährungsquote – nach dem besonders starken Anstieg zwischen 2014 und 2016 – bei den Minderjährigen bis 2020 rückläufig ist und 2021 auf einem konstanten Niveau verbleibt, hat die der jungen Volljährigen zwischen 2016 und 2017 hingegen den höchsten Anstieg seit Jahren zu verzeichnen (vgl. Tab. 2). Aber auch danach ist für die jungen Volljährigen ein rückläufiger Trend bis 2020 und zuletzt eine sehr geringe Zunahme in 2021 zu beobachten. Dies ist mitunter ein Indiz dafür, dass die ehemals unbegleiteten ausländischen Minderjährigen auch mittlerweile als junge Volljährige die stationäre Unterbringung gem. § 34 SGB VIII verlassen haben. Es zeigt sich aber auch, dass die Gewährungsquote der jungen Volljährigen seit 2017 höher ausfällt als die der Minderjährigen sowie zwischen 2020 und 2021 zumindest wieder leicht gestiegen ist.

Tab. 2: Minderjährige und junge Volljährige in der Heimerziehung (Deutschland; 2010 bis 2021; begonnene Hilfen; Angaben pro 10.000 der altersgleichen Bevölkerung)

Altersgruppen	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	Junge Menschen in der Heimerziehung pro 10.000 der altersgleichen Bevölkerung											
U. 18 Jahre	23,5	24,4	24,8	25,1	27,2	33,4	39,6	30,2	28,1	27,5	25,4	24,9
18 J. u. älter <sup>1</sup>	12,4	12,3	13,7	14,9	16,4	18,8	31,9	39,0	34,5	30,1	27,9	29,1

<sup>1</sup> Die Fallzahlen bei den jungen Volljährigen im Alter von 18 bis unter 27 Jahren beziehen sich auf die Altersgruppe der 18- bis unter 21-Jährigen in der Bevölkerung.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; versch. Jahrgänge; eigene Berechnungen

### *Steigende Fallzahlen bei den jungen Volljährigen ohne Migrationshintergrund*

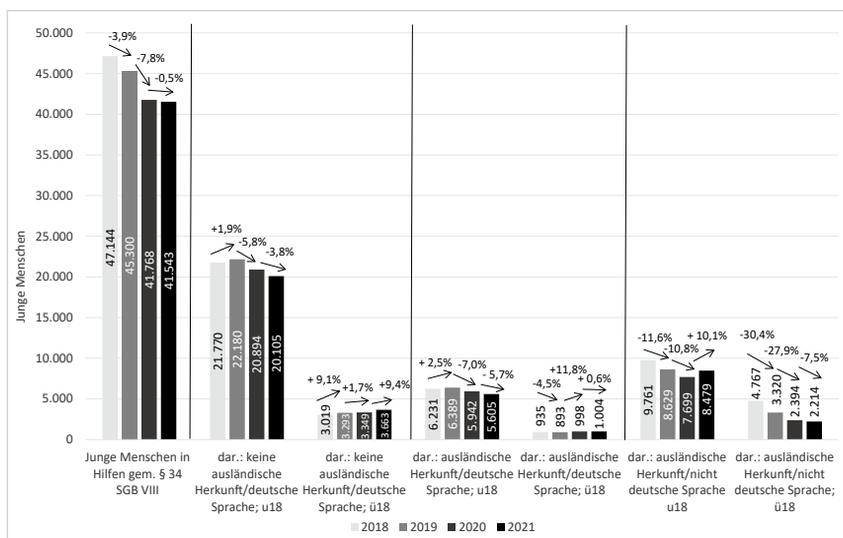
Es lohnt ein differenzierter Blick auf die jüngste Entwicklung der Minderjährigen und jungen Volljährigen nach Migrationshintergrund, welche auch die beiden ersten Jahre der Coronapandemie impliziert. Folgende Erkenntnisse können auf der Grundlage der Ergebnisse zu den begonnenen Hilfen aus der Abb. 3 zusammengefasst werden:

- Im Zeitraum 2018 bis 2021 sind die Fallzahlen bei den neu gewährten Hilfen zurückgegangen – zwischen 2019 und 2020, dem ersten Coronajahr, besonders stark. Zwischen 2020 und 2021 zeichnet sich eher eine Konsolidierung ab, die zu der Gesamtentwicklung der Hilfen zur Erziehung während der Coronazeit passt (vgl. Tabel/Frangen 2022).
- Mit Blick auf die Entwicklung der Fallzahlen bei den jungen Menschen differenziert nach Migrationshintergrund werden Unterschiede unter der Perspektive der Sprache deutlich. So gestaltet sich die Entwicklung bei denjenigen, die zu Hause Deutsch sprechen, relativ ähnlich, obgleich deren Eltern eine ausländische Herkunft haben oder nicht. Bei den Minderjährigen zeigt sich zwischen 2018 und 2019 jeweils ein geringer Anstieg der Fallzahlen, bevor sie in beiden Coronajahren rückläufig sind. Bei den jungen Volljährigen sind die Fallzahlen zwischen 2018 und 2021 vorwiegend gestiegen.
- Die Fallzahlen bei jungen Menschen aus Familien, die zu Hause vorrangig nicht Deutsch sprechen, sind in dem besagten Zeitraum hingegen hauptsächlich rückläufig. Bei den jungen Volljährigen sind sie durchweg gesunken, während sich bei den Minderjährigen zwischen 2020 und 2021 ein Anstieg abzeichnet; mitunter handelt es sich um UMA-Effekte. Es ist zu vermuten, dass die erneut stark ansteigenden Inobhutnahmezahlen aufgrund unbegleiteter Einreisen ausländischer Minderjähriger in 2021 Auswirkungen auf die

Fallzahlen bei den Heimerziehungsfällen für diese Gruppe haben könnten (vgl. Mühlmann 2022).<sup>5</sup>

- Der rückläufige Trend bei den Hilfen für junge Volljährige mit nicht deutscher Familiensprache geht einher mit den sinkenden Fallzahlen für Hilfen für junge Volljährige (ehemals UMA) auf der Grundlage der Statistik des Bundesverwaltungsamtes – zumindest bis 2020 (vgl. Gnuschke et al. 2021, S. 15). Vergleicht man diese Gruppe mit den jungen Volljährigen ohne Migrationshintergrund, zeigt sich mittlerweile, dass für die letztgenannte Gruppe seit 2020 ein höheres Fallzahlenvolumen ausgewiesen wird.

Abb. 3: Minderjährige und junge Volljährige in der Heimerziehung nach Herkunft der Eltern und Familiensprache (Deutschland; 2018 bis 2021; begonnene Hilfen; Angaben absolut und Veränderung in %) <sup>1,2</sup>



<sup>1</sup> Ausländische Herkunft mindestens eines Elternteils bzw. in der Familie vorrangig gesprochene Sprache ist nicht Deutsch

<sup>2</sup> Die Gruppe mit Eltern(-teilen) mit keiner ausländischer Herkunft, die zu Hause vorrangig nicht Deutsch sprechen, werden hier nicht berücksichtigt. Dies ist mit 473 für das Jahr 2021 eine geringe Fallzahl.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; versch. Jahrgänge; eigene Berechnungen

5 Zumindest zeigt sich bei einer Betrachtung der begonnenen Hilfen für die 12- bis unter 18-Jährigen mit einer „eingeleiteten Hilfe im Anschluss an eine vorläufige Maßnahme zum Schutz von Kindern und Jugendlichen im Fall des § 42 Absatz 1 Satz 1 Nummer 3 SGB VIII“ zwischen 2020 und 2021 ein Anstieg von 2.068 auf 2.373 Hilfen, nachdem sie zuvor rückläufig waren. Gleichwohl sind die Daten im Zeitreihenvergleich aufgrund von Anpassungen im Erhebungsbogen vorsichtig zu interpretieren. Das Merkmal wird erst seit 2018 in der Statistik ausgewiesen (vgl. Gnuschke et al. 2021, S. 112f.).

#### **4. Beendigungsgründe von Heimerziehung – hohe Quote unplanmäßig beendeter Hilfen**

Die Frage nach der Zielerreichung im Rahmen der Hilfeplanung ist für die erzieherischen Hilfen von großer Bedeutung. Hinweise zur Beantwortung dieser Frage eröffnet die amtliche Statistik durch die Erfassung der Gründe für die Beendigung der Hilfen (vgl. ausführlich Tabel 2020, S. 62 ff.). Sicherlich sind die Ergebnisse der Statistik zu diesem Auswertungsmerkmal weit davon entfernt, die komplexen Kommunikationsabläufe, die sich während und gerade zum Ende einer Hilfe abspielen, abzubilden. Gleichwohl können mit den Ergebnissen erste Annäherungen an die Komplexität des Hilfesystems erfolgen und Fragen nach Begründungen für bestimmte Ergebnisse gestellt werden.

Laut der amtlichen Statistik wurden 2021 47 % der Heimunterbringungen planmäßig, also gemäß einem Hilfeplan oder aufgrund einer Adoptionspflege bzw. Adoption beendet (vgl. Abb. 4). Das aber heißt im Umkehrschluss: Der Großteil der Hilfen gem. § 34 SGB VIII wurde nicht in der Form beendet, wie es im Rahmen des Hilfeplanverfahrens vereinbart worden ist.

Die Heimerziehung hat seit Jahren den höchsten Anteil an unplanmäßig beendeten Hilfen im gesamten Leistungsspektrum (vgl. Tabel 2020, S. 62 ff.). Wenn eine Heimerziehung abweichend beendet worden ist, so geschieht dies vor allem durch den Sorgeberechtigten bzw. den jungen Menschen selbst. Dies passierte in immerhin fast jedem vierten Fall; in 9 % der Fälle ist es die bisher betreuende Einrichtung (ohne Abb.).

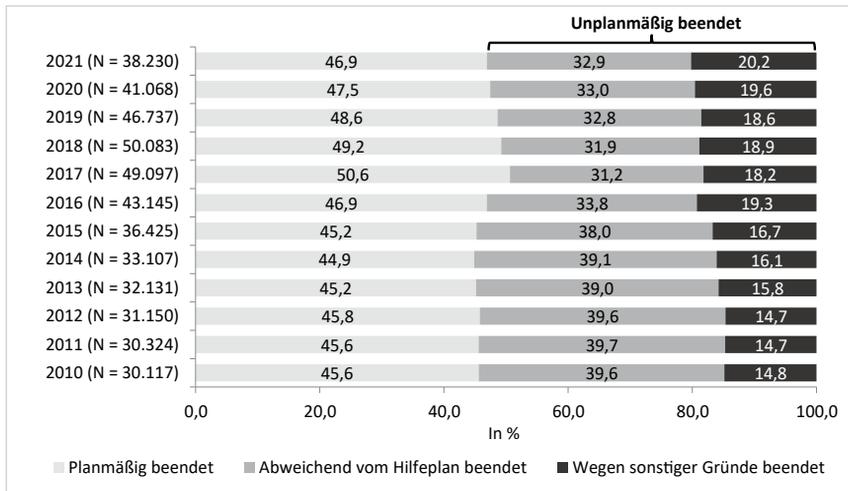
*Der Beendigungsgrund jeder fünften Heimerziehung ist nicht bekannt*

In der zeitlichen Entwicklung ist der Anteil der planmäßig beendeten Heimerziehungen zwischen 2010 und 2015 bei etwa 45 % bzw. 46 % relativ konstant geblieben (vgl. Abb. 5). 2017 hat sich dieser auf 51 % besonders erhöht. Eine wesentliche Begründung hierfür könnte vor allem in dem Bedeutungszuwachs der Gruppe von UMA, noch eher der jungen volljährigen Geflüchteten ehemaligen UMA in dem besagten Zeitraum liegen; migrationsspezifische Analysen deuten darauf hin (vgl. Fendrich/Tabel 2019). Seit 2017 zeichnet sich eine Trendwende ab, wonach die Quote stetig zurückgeht und aktuell im Jahr 2021 bei 47 % liegt. Dass die Fallzahlen bei der Gruppe der UMA und ehemaligen UMA in dem Zeitraum ebenfalls rückläufig ist (s. o.), stützt die zuvor formulierte Begründung für die zwischenzeitlichen Anstiege der Quote der planmäßig beendeten Fälle.

Bemerkenswerter ist hingegen die differenzierte Betrachtung der unplanmäßig beendeten Heimerziehungsfälle und insbesondere der sonstigen Beendigungsgründe. Mittlerweile wird jede fünfte Hilfe gem. § 34 SGB VIII aufgrund

sonstiger Gründe beendet.<sup>6</sup> Im Jahr 2010 lag der Anteil bei 15 %. Seitdem ist er stetig gestiegen. Auch wenn die Quote ebenfalls zwischenzeitlich (2015/2016) durch den Bedeutungsgewinn der UMA in der Heimerziehung und im Jahr 2017 leicht abfiel, ist anschließend eine weitere Erhöhung zu beobachten. Der Anstieg ist deshalb nicht allein auf die besonderen Fallkonstellationen von UMA zurückzuführen, zumal die Quote auch bereits vor 2015 kontinuierlich gewachsen ist. Die Frage nach dem Hintergrund ist mit den Daten nicht zu beantworten. Die Daten deuten zumindest darauf hin, dass die Kommunikationsprozesse zum Ende einer Heimerziehung und deren Gründe für das Ende der Hilfe an Komplexität gewonnen haben, sodass sie scheinbar den Kategorien „gem. Hilfeplan beendet“ bzw. „abweichend vom Hilfeplan beendet“ nicht zuzuordnen sind. Hier offenbart sich mittlerweile ein Weiterentwicklungsbedarf der Statistik bzw. des Merkmals zu der Beendigung von Hilfen (vgl. Tabel 2020, S. 74f.).

Abb. 4: Gründe für die Beendigung einer Heimerziehung (einschl. der Hilfen für junge Volljährige) (Deutschland; 2010 bis 2021; beendete Hilfen; Angaben in %)¹



¹ Planmäßig beendet: Gemäß Hilfeplan beendet + Adoption(-spflege); Zuständigkeitswechsel der Jugendämter wird nicht berücksichtigt.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; versch. Jahrgänge; eigene Berechnungen

6 Im Erhebungsbogen werden unter den Erläuterungen folgende Beispiele aufgeführt: Inhaftierung oder Abschiebung des jungen Menschen, Wegzug der Familie oder wenn der junge Mensch während der Hilfeleistung verstirbt (vgl. <https://www.statistik.niedersachsen.de/startseite/themen/soziales/themenbereich-soziales-service-160650.html> > Teil I.1 Erhebungsbogen und Erläuterungen für Berichtsjahr 2022 oder 2023 (Abfrage: 15.02.2023)).

Das Thema „Leaving Care“, d. h. die Phase des Übergangs nach der Betreuung im Rahmen einer institutionalisierten Hilfe – beispielsweise einer stationären Unterbringung – ist im Kontext von beendeten Hilfen ein seit Jahren zentral diskutiertes Thema in den Hilfen zur Erziehung. Ausführliche Analysen wurden auch seitens der AKJ<sup>Stat</sup> zuletzt im „Monitor Hilfen zur Erziehung“ veröffentlicht (vgl. Fendrich et al. 2021, S. 51 ff.). Diese Phase gestaltet sich für die jungen Menschen nicht selten prekär, zumal die so genannten „Care Leaver“ in diesem Lebensabschnitt oftmals auf sich allein gestellt sind (vgl. zusammenfassend Zukunftsforschung Heimerziehung 2021, S. 27; Deutscher Bundestag 2017, S. 438 f.; AGJ 2014). Zu der Frage, wo die jungen Menschen sich unmittelbar nach einer Heimerziehung befinden, liefert die KJH-Statistik einige Antwortmöglichkeiten. Für die Gruppe der jungen Volljährigen ist zudem von Interesse, inwieweit die Beendigungsgründe mit dem anschließenden Aufenthaltsort zusammenhängen. Die Tatsache einer planmäßigen oder unplanmäßigen Beendigung scheint zumindest teilweise mit unmittelbar nachfolgenden Aufenthaltsorten einherzugehen, wie schon frühere Analysen gezeigt haben (vgl. Tabel 2020, S. 70 f.). Daran anknüpfend wird ein Blick auf die aktuellen Daten von 2020 geworfen und ein Vergleich zu 2017 gezogen.<sup>7</sup>

Endete 2020 eine Heimerziehung für junge Volljährige gemäß Hilfeplan, lebten die jungen Menschen im Anschluss hauptsächlich in einer eigenen Wohnung (vgl. Abb. 5). Dies könnte darauf hinweisen, dass ein erheblicher Anteil der Hilfen in eine selbstständige Lebensführung mündet, wenngleich über die KJH-Statistik keine weiteren Daten zum Gelingen oder Misslingen dieses Biografieabschnitts vorliegen. Die Tatsache, dass für 7 % der nachfolgende Aufenthaltsort nicht mehr in der Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe liegt oder nicht bekannt bzw. nicht näher bestimmbar ist, wenn die Hilfe als planmäßig beendet eingeordnet wird, verweist allerdings darauf, dass die Kategorien der KJH-Statistik an dieser Stelle auch nur erste Hinweise über den Verlauf oder auch die Beendigung der Betreuung und Unterstützung durch die Kinder- und Jugendhilfe geben können. In den Fällen, in denen die Hilfe abweichend vom Hilfeplan beendet wurde, ist der Anteil der Gruppe junger Menschen mit einem sonstigen oder unbekanntem bzw. nicht näher bestimmtem anschließenden Aufenthaltsort mit 33 % erheblich größer. In der Summe sind es etwa 1.900.

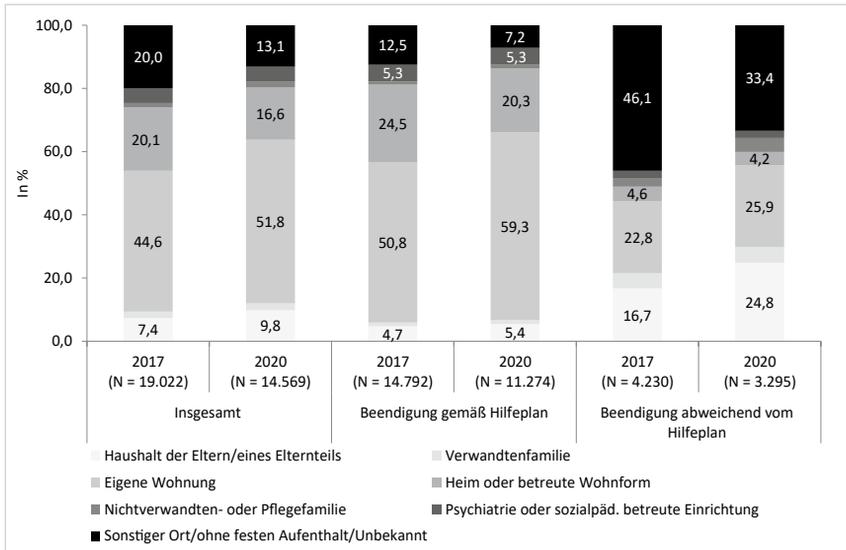
Im Vergleich zu 2017 zeichnet sich bei rückläufigen absoluten Zahlen, die sich auf fast alle hier ausgewiesenen Merkmale beziehen, auch ein deutlicher Rückgang des Anteils junger Menschen ab, deren Weg außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe oder gar ungewiss ist (von 46 % auf die besagten 33 %). Es ist nicht auszuschließen, dass diese Entwicklung mit dem rückläufigen Trend der

---

7 Zum Zeitpunkt der Manuskripterstellung lagen keine Daten für 2021 vor.

jugen Menschen mit Fluchterfahrungen (ehemalige UMA) zusammenhängt, deren Aufenthaltsort nach Hilfeende häufiger unbekannt zu sein scheint, wie frühere Analysen darauf hinweisen, die sich zumindest der Gruppe über den Migrationshintergrund annähern (vgl. Gnuschke et al. 2020).

Abb. 5: Junge Volljährige in der Heimerziehung nach Beendigungsgrund der Hilfe und anschließendem Aufenthalt (Deutschland; 2017 und 2020; beendete Hilfen; Angaben in %)<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Ohne Zuständigkeitswechsel der Jugendämter und sonstige Beendigungsgründe

Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; 2017 und 2020; eigene Berechnungen

## 5. Fazit und Ausblick

Die Analysen der amtlichen Statistik zu der Heimerziehung zeigen, dass diese stationäre Hilfe zur Erziehung in den letzten Jahren von unterschiedlichen Entwicklungen geprägt wurde. Im Einzelnen kann Folgendes bilanziert werden, womit auch zukünftige Fragestellungen einhergehen:

*Rückläufiger Trend seit 2017, aber wie lange noch?*

In den letzten Jahren ist die Heimerziehung besonders im Zuge des erhöhten Unterbringungsbedarfs der Gruppe von jungen Menschen mit Fluchterfahrungen ins Blickfeld gerückt. Vor allem in dem Zeitraum 2014 bis 2017 sind die Fallzahlen entsprechend stark gestiegen. Im Anschluss zeigte sich ein kontinuierlicher

Rückgang der Heimerziehung – durch die Pandemie auch noch einmal etwas stärker –, sodass die Fallzahlen im Jahr 2021 das Niveau von 2015 erreichten. Die Gruppe der UMA bzw. der ehemaligen UMA spielten im Jahr 2021 nicht mehr so eine große Rolle wie in dem benannten Zeitraum. Gleichwohl könnte sich diese vor dem Hintergrund der aktuell wieder steigenden Inobhutnahmehzahlen aufgrund einer unbegleiteten Einreise von Minderjährigen wieder ändern. Im Lichte des aktuell vielfach diskutierten Fachkräftebedarfs in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe könnte dies mit großen Herausforderungen verbunden sein (vgl. u. a. Röder/Wedermann 2022).

### *Care Leaver – wer profitiert von der Debatte?*

Die Debatte um *Care Leaving* hat in den letzten Jahren einen großen Beitrag dazu geleistet, dass der fachliche Blick stärker auf die Herausforderungen junger Menschen gerichtet wird, mit denen diese nach Verlassen einer stationären Hilfe konfrontiert sind. Nicht zuletzt entstanden unterschiedliche Projekte und Forschungsvorhaben, welche sich mit der Lebenssituation von *Care Leavern* beschäftigen.<sup>8</sup>

Die steigenden Bedarfe von UMA und der weitere Verbleib von ehemaligen UMA mit dem Erreichen der Volljährigkeit hat die Anzahl der Hilfen für junge Volljährige bis 2017 besonders erhöht. Seit 2017 zeichnet sich hier zwar ein rückläufiger Trend ab, der bei differenzierter Betrachtung allerdings ausschließlich die Gruppe der jungen Volljährigen mit Migrationshintergrund unter der Perspektive der nicht deutschen Familiensprache betrifft. Darunter fallen auch junge Menschen mit Fluchterfahrungen. Die Hilfen für junge Volljährige ohne Migrationshintergrund sind in den letzten Jahren – wenn auch auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau – stetig gestiegen. Ob sich dahinter erste Auswirkungen der Debatte zeigen, ist schwer zu beantworten. Darüber hinaus werfen die migrationsspezifischen Ergebnisse wiederum die Frage nach den Gründen für den deutlichen Rückgang der jungen Volljährigen mit Migrationshintergrund auf, mit oder auch ohne Fluchterfahrungen.

Die Ergebnisse betonen deshalb zwar weiterhin die Notwendigkeit, die Gruppe der jungen Volljährigen und ihre Bedarfe sowie die Übergangsgestaltung und die Kommunikationsstrukturen am Ende einer Hilfe stärker zu fokussieren und weiterzuentwickeln. Gleichwohl gilt es auch ein migrationssensibles Übergangsmangement zu gestalten, welches mitunter die besondere Lebenssituation von jungen Menschen mit Fluchterfahrungen ins Blickfeld rückt (vgl. Fritsche 2019). Welche Auswirkungen das im Juni 2021 in Kraft getretene KJSG auf die Fallzahlenentwicklung der jungen Volljährigen insgesamt, aber auch noch einmal

---

8 Vgl. u. a. cls-studie.de; <https://www.uni-hildesheim.de/neuigkeiten/care-leaver-erwachsen-werden-ohne-eltern> (Abfrage: 01.03.2023).

speziell hinsichtlich der anschließenden Aufenthaltsorte und den Beendigungsbedingungen, mit Blick auf eine plan- oder nichtplanmäßig Beendigung, haben wird, wird die Analyse der folgenden Jahre zeigen.

### *Beendigung von Heimerziehung – was verbirgt sich hinter den sonstigen Gründen?*

Die Heimerziehung hat seit Jahren den höchsten Anteil an unplanmäßig beendeten Hilfen im gesamten Leistungsspektrum. Dies kann als Hinweis auf die Komplexität der Hilfeverläufe interpretiert werden, die auch für die Planung und Durchführung zielgenauer Hilfen eine große Herausforderung darstellt. Das wird auch dadurch bestärkt, dass bei mittlerweile jeder fünften Hilfe gem. § 34 SGB VIII der Grund für das Ende nicht bekannt ist. Das deutet darauf hin, dass die amtliche Statistik an dieser Stelle zum einen an ihre Grenzen stößt und zum anderen ein Weiterentwicklungsbedarf aufgezeigt wird. Zumindest gilt es die Kommunikations- und Entscheidungsprozesse zum Ende einer Hilfe auch vor dem Hintergrund der geplanten Ziele genauer in den Blick zu nehmen und die Kategorie der *sonstigen Gründe* in der amtlichen Statistik differenziert zu diskutieren und zu prüfen, inwieweit weitere Merkmalsausprägungen zu ergänzen sind.

### *Weiterentwicklung der amtlichen Statistik durch das KJSG – welche neuen Erkenntnisse ergeben sich zukünftig?*

Mit dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) wurde im Jahr 2021 ein Gesetz verabschiedet, welches nicht nur zentrale Veränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe mit sich bringt, sondern auch zahlreiche Weiterentwicklungen der Kinder- und Jugendhilfestatistik beinhaltet (vgl. ausführlich Meiner-Teubner/Mühlmann 2021).<sup>9</sup> Für die Hilfen zur Erziehung, die Eingliederungshilfen gemäß § 35a SGB VIII sowie die Hilfen für junge Volljährige und damit auch für die Heimerziehung besteht eine zentrale Ergänzung darin, dass ab dem Erhebungsjahr 2022 die Inanspruchnahme parallel durchgeführter Hilfen erfasst wird. Dies verschafft einen besseren Überblick über die Gesamtzahl der gewährten Hilfen sowie über die Bedarfe der jungen Menschen und ihrer Familien und bezieht sich auf die gesetzliche Anpassung in § 27 Abs. 2 und 3 SGB VIII, wonach verschiedene Leistungen miteinander kombiniert werden können. Mehr Aussagekraft über die Bedarfe und auch die Umstände, die zu der Gewährung einer Hilfe geführt haben, liefert die Konkretisierung des Merkmals „Einleitung der Hilfe im Anschluss an eine Inobhutnahme (§ 42 Absatz 1 SGB VIII)“, die sich bis 2021 lediglich

---

9 Vgl. <https://www.statistik.niedersachsen.de/startseite/themen/soziales/themenbereich-soziales-service-160650.html> > Teil I.1 Erhebungsbogen und Erläuterungen für Berichtsjahr 2022 oder 2023 (Abfrage: 02.03.2023).

auf die unbegleitete Einreise aus dem Ausland (§ 42 Absatz 1 Satz 1 Nummer 3 SGB VIII) bezogen hat. Hierzu wird es zukünftig möglich sein, Aussagen darüber zu treffen, ob die Hilfe im Anschluss an eine Inobhutnahme aufgrund einer unbegleiteten Einreise aus dem Ausland, der dringenden Kindeswohlgefährdung oder der Bitte des Kindes/Jugendlichen um eine Inobhutnahme eingeleitet worden ist. Diese Informationen könnten mit Blick auf die Ausgestaltung der Hilfen sowie letztlich die planmäßigen oder unplanmäßigen Hilfeverläufe eine wichtige Ergänzung sein. Für die Erhebung 2023 sind weitere (sprachliche) Anpassungen im Erhebungsbogen erfolgt.<sup>10</sup> Auf eine Besonderheit ist an dieser Stelle hinzuweisen, welche den vorangegangenen und anschließenden Aufenthaltsort betrifft. Die ergänzende Kategorie „Aufenthalt in einer Aufnahmeeinrichtung/ Gemeinschaftsunterkunft (§§ 44, 53 AsylG)“ wird mit Blick auf die Situation der jungen Menschen mit Fluchterfahrungen neue Informationen liefern können.

Mit Blick auf die spezielle Situation von jungen Volljährigen erfolgte eine Konkretisierung des Merkmals der wirtschaftlichen Situation, wonach ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass bei der Hilfe gem. § 41 SGB VIII der Transferleistungsbezug des jungen Volljährigen anzugeben ist und nicht der seiner Familie. Eine umfangreiche Neuerung ab der Erfassung 2022 stellt die (Wieder-) Aufnahme von Merkmalen zum Schulbesuch bzw. Ausbildungsverhältnis des jungen Menschen dar. Diese betreffen allerdings nur Hilfen, die außerhalb des Elternhauses gewährt werden. Die Begründung der Ergänzung bezieht sich auf den Vorschlag der Sachverständigenkommissionen zum 14. und zum 15. Kinder- und Jugendbericht, Informationen zu der schulischen und beruflichen Bildung eines jungen Menschen mit zu erfassen. Bis 2006 wurde dieses Merkmal für die erzieherischen Hilfen außerhalb des Elternhauses bereits erfasst. Die (Wieder-) Aufnahme der Merkmale knüpft somit an die Diskussionen rund um Bildungsprozesse, Teilhabechancen und -erwartungen junger Menschen, die außerhalb der Herkunftsfamilie aufwachsen (vgl. zusammenfassend Pluto et al. 2020). Gerade mit Blick auf die Verselbstständigungsprozesse und Übergänge ins Erwachsenenalter von jungen Menschen können die Informationen zur schulischen und beruflichen Ausbildung zukünftig wichtige Erkenntnisse liefern.

---

10 Vgl. <https://www.statistik.niedersachsen.de/startseite/themen/soziales/themenbereich-soziales-service-160650.html> > Teil I.1 Erhebungsbogen und Erläuterungen für Berichtsjahr 2022 oder 2023 (Abfrage: 02.03.2023).

## Literatur

- [AGJ] Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2014): Junge Volljährige nach der stationären Hilfe zur Erziehung. Leaving Care als eine dringende fach- und sozialpolitische Herausforderung in Deutschland. Berlin. [http://www.agj.de/fileadmin/files/publikationen/Care\\_Leaver.pdf](http://www.agj.de/fileadmin/files/publikationen/Care_Leaver.pdf) (Abfrage: 08.03.2023).
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Drucksache 18/11050. Berlin.
- Erdmann, Julia/Fendrich, Sandra (2022): Rückgänge bei den ambulanten erzieherischen Hilfen im Jahr 2020. In: Kom<sup>Dat</sup> Jugendhilfe 25, H. 1, S. 8–12.
- Fendrich, Sandra/Tabel, Agathe (2019): Hilfen zur Erziehung. In: Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik: Kinder- und Jugendhilfereport 2018. Eine kennzahlenbasierte Analyse. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 63–84.
- Fendrich, Sandra/Tabel, Agathe/Pothmann, Jens (2021): Monitor Hilfen zur Erziehung. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Fritsche, Miriam (2019): Auch junge Geflüchtete sind Careleaver. In: Kompetenzzentrum Pflegekinder (Hrsg.): Junge Geflüchtete beim Übergang ins Erwachsenenleben begleiten. Eine Orientierungshilfe für Ehrenamtliche und Fachkräfte. Berlin, S. 12–19.
- Gnuschke, Elena/Tabel, Agathe/Pothmann, Jens (2020): Ungewisse Perspektiven für junge Volljährige. In: DJI Impulse, H. 1, S. 35–39.
- Gnuschke, Elena/Mühlmann, Thomas/Pothmann, Jens/Sempf, Frederike (2021): Forschungsbericht zu den wissenschaftlichen Grundlagen für die Evaluation des Gesetzes zur Verbesserung der Unterbringung, Versorgung und Betreuung ausländischer Kinder und Jugendlicher. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Meiner-Teubner, Christiane/Mühlmann, Thomas (2021): Neuerungen der KJH-Statistik ab 2022. In: Kom<sup>Dat</sup> Jugendhilfe 24, H. 3, S. 13–17.
- Mühlmann, Thomas (2022): Inobhutnahmen 2021 – weniger aus Familien, mehr unbegleitete Minderjährige. In: Kom<sup>Dat</sup> Jugendhilfe 25, H. 2, S. 6–8.
- Olszenka, Ninja/Rauschenbach, Thomas/Tiedemann, Catherine/Volberg, Sebastian (2022): Zwischen Expansion und Heterogenität – das Personal der Kinder- und Jugendhilfe. In: Kom<sup>Dat</sup> Jugendhilfe 25, H. 3, S. 12–16.
- Pluto, Liane/Schrappner, Christian/Schröer, Wolfgang (2020): Was bewegt die Forschung zur Heimerziehung? Stand und Perspektiven. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Röder, Matthias/Wedermann, Stefan (2022): Kinderschutz in Gefahr – Der Inobhutnahme fehlen massiv die Plätze und Mitarbeiter\*innen. <https://igfh.de/kinderschutz-gefahr> (Abfrage: 18.04.2023).
- Tabel, Agathe (2020): Empirische Standortbestimmung der Heimerziehung. Fachwissenschaftliche Analyse von Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Tabel, Agathe/Frangen, Valentin (2022): Konsolidierung der Hilfen zur Erziehung. In: Kom<sup>Dat</sup> Jugendhilfe 25, H. 3, S. 4–7.
- Zukunftsforum Heimerziehung (2021): Zukunftsimpulse für die „Heimerziehung“. Eine nachhaltige Infrastruktur mit jungen Menschen gestalten! Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.

# Differenzierung und Spezialisierung von Einrichtungen stationärer Hilfen zur Erziehung

Eric van Santen, Andreas Mairhofer und Liane Pluto

## 1. Einleitung

In der Diskussion um die Entwicklung der Angebotsstruktur in den stationären Hilfen zur Erziehung wird eine Vielzahl von Begriffen verwendet. Neben Differenzierung und Spezialisierung, die in diesem Beitrag im Vordergrund stehen, sind dies z. B. Diversifizierung (z. B. Hansbauer 2003), Dezentralisierung, Verkleinerung (z. B. Pothmann/Tabel 2018), Intensivierung, Pluralisierung, Pathologisierung (z. B. Behnisch 2013), Hierarchisierung (der Professionen) (z. B. Wolf 1995), Therapeutisierung (z. B. Behnisch/Thöns 2013), Psychiatrisierung oder Ökonomisierung (z. B. Seckinger/Mairhofer 2020). Sie alle beziehen sich auf spezifische Dimensionen der Angebotsstruktur und Orientierungen der Leistungserbringung. Einzelne Begriffe beschreiben auch Aspekte, die Bestandteil oder auch Folge einer anderen Entwicklung sind. Untereinander sind die Begriffe also oftmals nicht trennscharf und beschreiben Elemente einer übergeordneten Entwicklung. Umso wichtiger erscheint eine genaue Definition der Entwicklungsdimensionen der Angebotsstruktur.

Differenzierung und Spezialisierung sind keine Phänomene, die nur der Gegenwart zuzurechnen sind. Bereits in inzwischen älteren Handbüchern zu den Hilfen zur Erziehung (z. B. Bürger 2001) oder Expertisen (z. B. Winkler 2000) wird von einer sich vollziehenden Differenzierung der Heimunterbringung berichtet. Gemeint ist damit eine sich vergrößernde Vielfalt der Angebotsformen. Neben den Heimgruppen vor allem großer Einrichtungen haben sich dezentrale Wohngruppen, Kleinstheime, Kinderhäuser, Erziehungsstellen und Wochengruppen für Kinder, die das Wochenende regelmäßig bei ihren Eltern verbringen, Jugendwohngemeinschaften, betreute Jugendwohngruppen oder betreutes Einzelwohnen etabliert.

Michael Behnisch (2013, S. 132) weist in einem Übersichtsbeitrag darauf hin, dass Angebotsdifferenzierungen bereits zu einem deutlich früheren Zeitpunkt stattgefunden haben – auch wenn sie damals noch nicht mit dem Label der Differenzierung versehen wurden – und diese eng mit ersten Spezialisierungsschüben bereits ab 1910 zusammenhängen, als es vermehrt zur Einrichtung von sogenannten Beobachtungs- und Aufnahmeheimen oder -stationen kam und zu der Zeit

dann auch die ersten Sonderanstalten zur Unterbringung sogenannter problematischer Fürsorgezöglinge geschaffen wurden. Die weitere Entwicklungsgeschichte der Heimerziehung zeigt, dass Spezialisierung – als Reaktionsmuster auf veränderte gesellschaftliche Anforderungen und fachpolitische Diskussionen – auch Konjunkturen unterliegt (z. B. ebd.). So gab es auch, etwa in den 1980er-Jahren, Gegenbewegungen, die auf eine Entspezialisierung der Heimerziehung setzten (z. B. Wolf 1995) und eine notwendige, die Adressat:innen entstigmatisierende Lebensweltorientierung dagegensetzten. Aktuell gewinnt Spezialisierung durch ein wiedererstarktes Paradigma der individuellen Passung zwischen Problem und Hilfeangebot wieder Auftrieb. Die Konzentration auf bestimmte Problemaspekte erfordert nach dieser Logik besondere, spezielle Hilfeleistungen. Verstärkt wird diese Entwicklung durch die veränderten Finanzierungsmodalitäten, weg von pauschalisierten Entgelten hin zu maßgeschneiderten, auf den individuellen Fall zugeschnittenen Entgelten, die allerdings mit (zugeschriebenen) Defiziten und damit einer ‚Besonderung‘ der Adressat:innen begründet werden müssen (vgl. z. B. Knuth 2013 für Beispiele). Gleichzeitig gibt es gesellschaftliche Tendenzen, die dem entgegenwirken sollen. Das gesellschaftliche Ziel der Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen etwa setzt auf eine weitestmögliche Aufhebung von ‚Besonderungen‘. Mit dieser Beschreibung wird deutlich, dass Prozesse der Differenzierung und Spezialisierung sowie der ganzheitlichen und generalisierenden Perspektive parallel stattfinden können und diese in der Praxis vor dem Hintergrund sich wandelnder politischer und gesellschaftlicher Erwartungen immer wieder neu relationiert werden.

Die Folgeprobleme einer Ausdifferenzierung und Spezialisierung werden auf der Systemebene von Dieter Filsinger und Jarg Bergold (1993) als Entwicklungsdilemmata oder mit den Worten von Thomas Olk und Hans-Uwe Otto (1987) als Ungewissheitsbelastung beschrieben. Das heißt, je spezialisierter und differenzierter die formalen Hilfesysteme werden, desto höher wird ihre Problemlösungskompetenz und desto geringer ihre Lebensweltorientierung. Dies wiederum hat zur Folge, dass sie zwar theoretisch adäquater auf einzelne Aspekte von Problemlagen reagieren können, die Wirksamkeit der Interventionen und Unterstützungsleistungen aber ungewiss bleibt, weil mit zunehmendem Verlust der Lebensweltorientierung die Wirksamkeit der Maßnahmen sinkt, da bestimmte Gruppen von Klient:innen und zu viele Aspekte sozialer Probleme ausgeblendet werden. Es gibt also systemimmanente Grenzen für die Leistungssteigerung des sozialen Systems durch eine fortschreitende Ausdifferenzierung. Strategien werden notwendig, um eine verbesserte Passung von Angebot und Nachfrage zu erzielen.

## 2. Differenzierung und Spezialisierung

Differenzierung und Spezialisierung werden in der Literatur zum Teil synonym oder auch nicht weiter spezifiziert nebeneinander benutzt, vermutlich auch deshalb, weil beide, wie die nur angerissene historische Entwicklung der Heim-erziehung zeigt, oftmals eng miteinander verknüpft sind. Aus analytischer Sicht erscheint es dennoch ratsam, zwischen beiden Entwicklungen zu unterscheiden. Dafür ist eine genaue Definition der Phänomene unentbehrlich, insbesondere dann, wenn man die Phänomene empirisch betrachten will.

*Differenzierung* bezeichnet eine Entwicklung der *Struktur der Leistungserbringung*, die sich durch weitere Organisationsformen der Leistungserbringung (z. B. neue Betreuungs- und Wohnformen; Clearingstellen) und/oder Angebote für gesonderte Adressat:innengruppen (z. B. Besonderung nach Alter, Geschlecht, Fluchterfahrung, Problematik) kennzeichnet.

*Spezialisierung* bezeichnet eine Entwicklung der *Arbeitsweisen der Hilfen zur Erziehung*, die sich durch eine vermehrte Arbeitsteilung nach Kompetenzen der Fachkräfte und/oder Erhöhung der disziplinären Vielfalt der Fachkräfte und/oder häufigerem Einsatz von besonderen Methoden (z. B. Traumatherapie) zur Erlangung einer höheren Problemlösungskapazität kennzeichnet

Die hier für das Feld der Hilfen zur Erziehung vorgeschlagene Definition von Differenzierung bezieht sich auf die Struktur der Leistungserbringung<sup>1</sup>, während Spezialisierung sich auf die Arbeitsweisen bezieht. Entsprechend ist etwa eine Differenzierung von Mädchen- und Jungengruppen nur dann auch gleichzeitig Ausdruck einer Spezialisierung, wenn diese Besonderung mit einer spezifischen, auf das jeweilige Geschlecht bezogenen Arbeitsweise einhergeht. Eine bloße Trennung der Geschlechter etwa zur Vermeidung von heterosexuellen Intimbeziehungen ist somit kein Ausdruck einer Spezialisierung. Damit wird auch bereits deutlich, dass es zur empirischen Trennung der beiden Entwicklungslinien unterschiedlicher Informationen bedarf, deren Verfügbarkeit oftmals nicht gegeben ist.

Die Ausdifferenzierung des Feldes der Hilfen zur Erziehung muss keine Folge konzeptioneller Entscheidungen sein, sondern kann (auch) Ergebnis der quantitativen Entwicklung des Feldes sein. Neue Zielgruppen oder ein starker quantitativer Anstieg der Nachfrage können zu Ausdifferenzierungen führen. So wurden aufgrund der hohen Auslastung der Regelstrukturen in den Jahren ab 2015 spezielle Angebote für junge Geflüchtete geschaffen, die sich nicht nur mit Blick auf die Zielgruppe, sondern auch auf die fachlichen Standards und pädagogischen Zugänge von den Regelstrukturen unterschieden.

Auf der Ebene einzelner Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung geht eine Spezialisierung mit einer Arbeitsteilung einher, die ähnlich wie auf der

---

1 Was hier als Differenzierung beschrieben wird, entspricht in etwa dem, was Blom et al. „problem-based specialisation“ (2009, S. 3) nennen.

Systemebene wieder Koordinierungsbedarf nach sich zieht und die, sofern diese auch mit einer unterschiedlichen Wertigkeit und Statuszuschreibungen von Tätigkeiten und Kompetenzen einhergeht, auch zu einer Hierarchisierung von Professionen (vgl. dazu Wolf 1995) und Personen führen kann. Damit eine Auslastung der spezialisierten Einrichtungen gegeben ist und sie auch gegenüber hilfegewährenden und finanzierenden Instanzen legitimiert werden können, bedarf es einer stabilen Nachfrage, was wiederum zu (Defizit-)Zuschreibungen auf der Ebene der Adressat:innen führen kann. Diese wenigen Gesichtspunkte machen deutlich, dass Spezialisierung auch für Einrichtungen und Träger der Hilfen zur Erziehung eine erhebliche Dynamik auf der organisationalen Ebene und Steuerungsebene entwickeln kann.

Die Spezialisierung hat auf der individuellen Ebene der Adressat:innen neben den Zuschreibungen eines spezifischen Hilfebedarfs, der nicht zwangsläufig dem individuellen Hilfebedarf aus Sicht der Adressat:innen entsprechen muss, eine Reihe weiterer Folgen. Werner Freigang (2014, S. 2) benennt folgende Aspekte: Spezialisierte Angebote können aufgrund ihrer Spezialisierung und damit einhergehender Knappheit für einen Großteil der Adressat:innen nicht in räumlicher Nähe des Lebensorts vor Beginn der stationären Unterbringung angeboten werden. In diesem Fall wird der ohnehin schon herausfordernde Einzug in ein stationäres Betreuungssetting durch Beziehungsabbrüche zum bisherigen sozialen Umfeld zusätzlich erschwert. Spezialisierte Angebote können somit mehrfache Wechsel des Lebensortes und Brüche im sozialen Netzwerk produzieren, weil die Passung zwischen Angebot und Hilfebedarf tendenziell geringer wird und die Verfügbarkeit von spezialisierten Angeboten etwa Gruppen ohne Spezialisierung dazu verführen kann, bei Adressat:innen, die als besonders anstrengend und schwierig gelten, ihrerseits die Hilfe abzubrechen und auf spezialisierte Angebote anderenorts zu verweisen.<sup>2</sup> Für die Jugendämter, die junge Menschen in Einrichtungen stationärer Hilfen zur Erziehung unterbringen, können aus einer zunehmend spezialisierten und überregional organisierten Einrichtungslandschaft verschiedene Herausforderungen resultieren. So müssen sie abwägen, ob eine überregionale Unterbringung und damit verbundene Beziehungsabbrüche fachlich vertretbar sind. Zudem ist die Hilfeplanung aufwendiger und ressourcenintensiver, wenn die jungen Menschen nicht vor Ort untergebracht sind, etwa weil längere Fahrzeiten zu Hilfeplangesprächen notwendig werden. Auch haben die Jugendämter weniger Einflussmöglichkeiten auf die Hilfen, da Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen nicht mit dem belegenden, sondern dem örtlichen Jugendamt geschlossen werden (vgl. Peucker/Mairhofer 2023). Schließlich gestaltet sich die Planung der lokalen Kinder- und

---

2 Tornow et al. (2012) beobachten allerdings in ihrer Studie zu Abbrüchen in stationären Erziehungshilfen, dass mit zunehmender Spezialisierung in einer Einrichtung die Abbruchquote sinkt (S. 104).

Jugendhilfeinfrastruktur im Rahmen der Jugendhilfeplanung deutlich schwieriger.

Eine andere Betrachtungsweise auf Phänomene der Spezialisierung, die jedoch in diesem Beitrag nicht im Zentrum steht, bezieht sich auf „function based specialisation“ (Blom et al. 2009). Hier steht die Spezialisierung innerhalb von Organisationen in Form einer Arbeitsteilung von Aufgaben innerhalb der Organisation im Vordergrund. Pär Grell et al. (2022) beschreiben in ihrer Literaturübersicht zu den Folgen dieser Art von Spezialisierung auf Basis einer Reihe insbesondere skandinavischer empirischer Studien den Zusammenhang zwischen Formen der organisationalen Spezialisierung und Effekten auf junge Menschen. Sie verweisen auf Studien, die zeigen, dass sich das Personal in spezialisierten Einrichtungen zu einem höheren Maße von den Adressat:innen distanziert. Andere Studien zeigen, dass die Fachkräfte in spezialisierten Organisationen mehr Zeit für administrative Tätigkeiten und Kooperationen aufwenden müssen, die auf Kosten der direkten Arbeit mit den Adressat:innen geht. Auch wird berichtet, dass diese Art der Spezialisierung die Entwicklung einer guten Beziehung zu den Klient:innen behindert. Ebenso stellen Studien fest, dass aus der Sicht der Fachkräfte nicht spezialisierte Organisationen bessere Bedingungen haben, eine gute Beziehung zu den Adressat:innen aufzubauen. Allerdings gerät in Organisationen, die eine eher holistische Herangehensweise haben, die Perspektive der Kinder mitunter zugunsten der Perspektiven der Erwachsenen und des Familiensystems aus dem Blick. Auch wenn sich diese Befunde in erster Linie auf funktionale Spezialisierungen von Teilaufgaben beziehen, beispielsweise durch die Einrichtung eines Eingangsmanagements in Sozialen Diensten oder spezieller Zuständigkeiten für Diagnostik, die von der alltäglichen Hilfeerbringung abgekoppelt werden, so wäre zu prüfen, ob bzw. in welchem Maße die beschriebenen Effekte auch für Spezialisierungen auf der Einrichtungsebene gelten, wie sie hier in den Blick genommen werden. So scheint es durchaus plausibel, dass in spezialisierten Settings der Heimerziehung ein höheres Maß an administrativen Aufgaben und damit weniger Zeiten für den direkten Adressat:innenkontakt anfallen, da ein höherer Ressourcenaufwand u. a. durch eine umfassendere Leistungs- und Entwicklungsdokumentation zu legitimieren ist.

Insgesamt gilt es auch in den stationären Hilfen zur Erziehung die Balance zwischen den Vor- und Nachteilen einer Ausdifferenzierung und Spezialisierung zu finden. Michael Behnisch (2013, S. 136) benennt einen klaren – wenn auch nicht einfach zu bestimmenden – Maßstab für das Finden dieser Balance: „Tragen Spezialisierungen dazu bei, die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen zu verbessern?“ Genau dazu gibt es jedoch kaum empirische Studien. Sowohl mögliche Vorteile als auch Nachteile von Spezialisierung und Differenzierung in Bezug auf die Rechte und Bedürfnisse der Adressat:innen werden oftmals aufgrund theoretischer Plausibilitäten angenommen. Empirisch nachgewiesen sind sie nicht wirklich.

Auf Deutschland bezogen kann als gemeinsamer Nenner der in jüngster Zeit verfassten Expertisen zum Feld der Heimerziehung (vgl. Pluto/Schrapper/Schröer 2020; Strahl 2020; Tabel 2020) benannt werden, dass alle zu dem Schluss kommen, dass wenig empirisches Strukturwissen zur Heimerziehung vorhanden ist. Die Anforderungen an die Daten, die eine Differenzierung und Spezialisierung nachweisen können, sind hoch, da sie aussagekräftig und vergleichbar im Längsschnitt erhoben sein müssen. Schließlich wird eine Entwicklung beschrieben, die man prinzipiell nur im Zeitverlauf feststellen kann. So sieht dann auch Friedhelm Peters ein Spannungsfeld zwischen einer in der Praxis wahrgenommenen Entwicklung und den Möglichkeiten, diese empirisch dingfest zu machen: „Schaut man auf die Entwicklungen in den Hilfen zur Erziehung, so fällt eine zunehmende Spezialisierung der Hilfen sowohl im ambulanten als auch im stationären Bereich auf – auch wenn hier statistisch sehr Unterschiedliches zusammenfällt, was sich auf Grund der Jugendhilfestatistikriterien nicht genau abbilden lässt“ (2013, S. 151). Zudem müssen Veränderungen der Rahmenbedingungen der Hilfeerbringung und Finanzierung (z. B. gesetzliche Grundlagen, Betriebserlaubnisverfahren) in die Bewertung der Entwicklungen miteinbezogen werden, da diese sich z. B. auf die Definition dessen, was als eine Einrichtung betrachtet wird, auswirken können, ohne dass allein konzeptionelle Entscheidungen dahinterstehen.

Ziel dieses Beitrages ist es, der Frage nachzugehen, ob es empirische Hinweise gibt, die auf eine Entwicklung hin zu einer Spezialisierung innerhalb des Feldes der einrichtungsbezogenen stationären Unterbringung in den Hilfen zur Erziehung verweisen.

### **3. Empirische Einblicke zur Spezialisierung innerhalb des Feldes der Heimerziehung**

#### **3.1 Datengrundlage**

In diesem Beitrag werden zwei Datenquellen verwendet, die jeweils über Daten zu verschiedenen Zeitpunkten verfügen. Zum einen werden Daten der deutschlandweiten Stichprobenerhebungen des Deutschen Jugendinstituts bei Einrichtungen der stationären erzieherischen Hilfen genutzt (vgl. <https://www.dji.de/jhsw>; Pluto et al. 2024)<sup>3</sup>, zum anderen werden die Mikrodaten der amtlichen

---

3 An der jüngsten Erhebung bei Einrichtungen stationärer Hilfen zur Erziehung im Jahr 2019 nahmen 470 Einrichtungen teil. Die Rücklaufquote betrug 33 %. Die Befragung erfolgte postalisch und befasste sich mit einer Vielzahl von Themen, wie z. B. dem Angebotsspektrum, der Trägerschaft, Aspekten der Finanzierung, dem Themenkomplex Personalfindung und -bindung, Merkmale der Adressat:innen, junge Menschen mit Behinderung, geflüchtete junge Menschen, der pädagogischen Ausrichtung der Einrichtung (z. B. Stufenpläne, Aufnahmehindernisse und Ausschlusskriterien), der Ausstattung und dem Umgang mit

Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJHS) herangezogen, die Auswertungen auf der Ebene einzelner Einrichtungen erlauben. Dabei ist zu berücksichtigen, auf welche organisationale Ebene sich die Daten beziehen. Zum Beispiel weisen Jens Pothmann und Agathe Tabel (2018, S. 19) bezüglich der Daten der KJHS darauf hin, dass der Einrichtungsbegriff uneindeutig ist und es folglich bei den Ausfüllenden der Statistik zu unterschiedlichen Zuordnungen kommen kann. So kann z. B. deren Einrichtungsbegriff sich auf einzelne Betreuungssettings beziehen (z. B. Wohngruppen auf einem Heimgelände), aber auch auf eine Einrichtung als die Summe aller dort vorhandenen Betreuungssettings. Letztere Interpretation legen nach unserer Einschätzung die Ausfüllenden der Stichprobe des Deutschen Jugendinstituts eher zugrunde.

### 3.2 Ergebnisse

Zwar ist Spezialisierung ein Phänomen, das eine Entwicklung der gesamten Infrastruktur der Heimerziehung betrifft. Sichtbar wird und empirisch zu erfassen ist sie jedoch auf der Ebene der Einrichtungen und Betreuungssettings in den stationären Hilfen zur Erziehung. Im Folgenden wird aus Platzgründen nur ein zentraler Aspekt der Spezialisierung dargestellt.

Die Relation von Stellen in Vollzeitäquivalenten je Platz (VZÄ-Platz-Relation) beschreibt, welche Personalressourcen für die Hilfe für eine(n) Adressat:in verwendet werden. Je höher diese Relation, desto höher ist der Personaleinsatz für eine(n) Adressat:in. Die VZÄ-Platz-Relation gilt als ein wesentlicher Qualitätsfaktor sozialpädagogischer Hilfen (BAGLJÄ 2010). Zudem liefert sie einen Hinweis auf eine Spezialisierung, da es plausibel erscheint, dass ein höherer Personaleinsatz mit einer anderen, intensiveren Arbeitsweise einhergeht. Ein solcher Zusammenhang ist selbstverständlich nicht zwingend, unter den gegebenen finanziellen und personalbezogenen Rahmenbedingungen ist es jedoch eher unwahrscheinlich, dass nicht spezialisierte Angebote mit einer deutlich überdurchschnittlichen Personalstärke erbracht werden, wenn diese theoretisch auch mit einem niedrigeren Personaleinsatz erbracht werden können. Insbesondere vor dem Hintergrund des im Zuge der Betriebsgenehmigungen zu garantierenden Personaleinsatzes für bestimmte Bereiche und der notwendigen Begründungen des Personaleinsatzes in Entgeltverhandlungen kann angenommen werden, dass die Personalintensität sich auch in einer spezifischen Arbeitsweise niederschlägt und somit einen Hinweis auf eine mögliche Spezialisierungstendenz enthält. Ein solcher Zusammenhang zwischen speziellen Angeboten und Betreuungsschlüssel

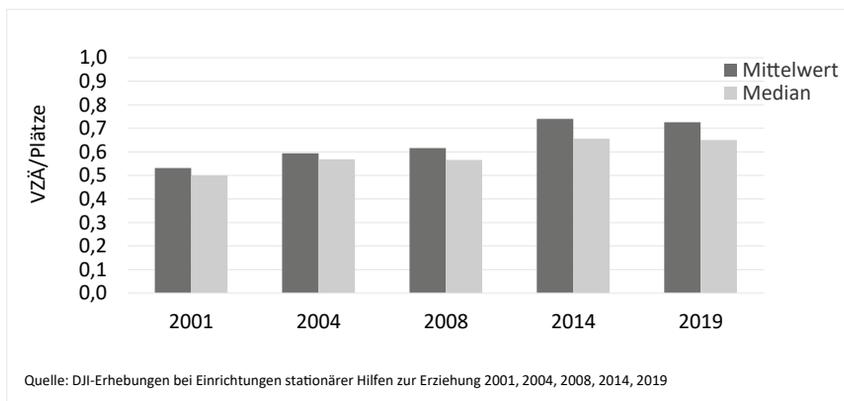
---

digitalen Medien, Kindeswohlgefährdungen in der Einrichtung sowie diversen Aspekten der Partizipation (z. B. Möglichkeiten für Kritik und Beschwerde, institutionell verankertes Gremium, Themen der Mitbestimmung, Beschwerdeverfahren). Eine zusammenfassende Publikation der Ergebnisse soll 2024 open access erfolgen.

zeigt sich auch darin, dass in den Regelungen zur Erteilung der Betriebserlaubnis in einigen Bundesländern für ‚intensivere‘ und/oder therapeutische Angebote der Heimerziehung höhere VZÄ-Platz-Relationen festgelegt sind, etwa in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Bremen (vgl. Meysen/Münder/Schönecker 2020, S. 134 f.).

Auf der Basis beider beschriebener Datenquellen wird die Entwicklung der VZÄ-Platz-Relation über die Zeit dargestellt. Während der Personaleinsatz genau in Vollzeitäquivalenten pro Einrichtung berechnet werden kann, bedarf es für die Bezugsgröße der Anzahl der Adressat:innen pro Einrichtung einer Annäherung über die Anzahl der Plätze, da nur diese Zahl eine Konstanz über das Jahr aufweist und in der Statistik erhoben wird. Da die Auslastung der Plätze in den HzE schon immer nah an der Kapazitätsgrenze der Einrichtungen lag (vgl. Gragert et al. 2005; Pluto et al. 2024), können die Plätze als gute Annäherung an die durchschnittliche Anzahl der in einem Betreuungssetting zu betreuenden Adressat:innen gelten.

Abb. 1: Durchschnittliche Anzahl der Vollzeitäquivalente (VZÄ) pro Platz in Einrichtungen der HzE im Zeitverlauf

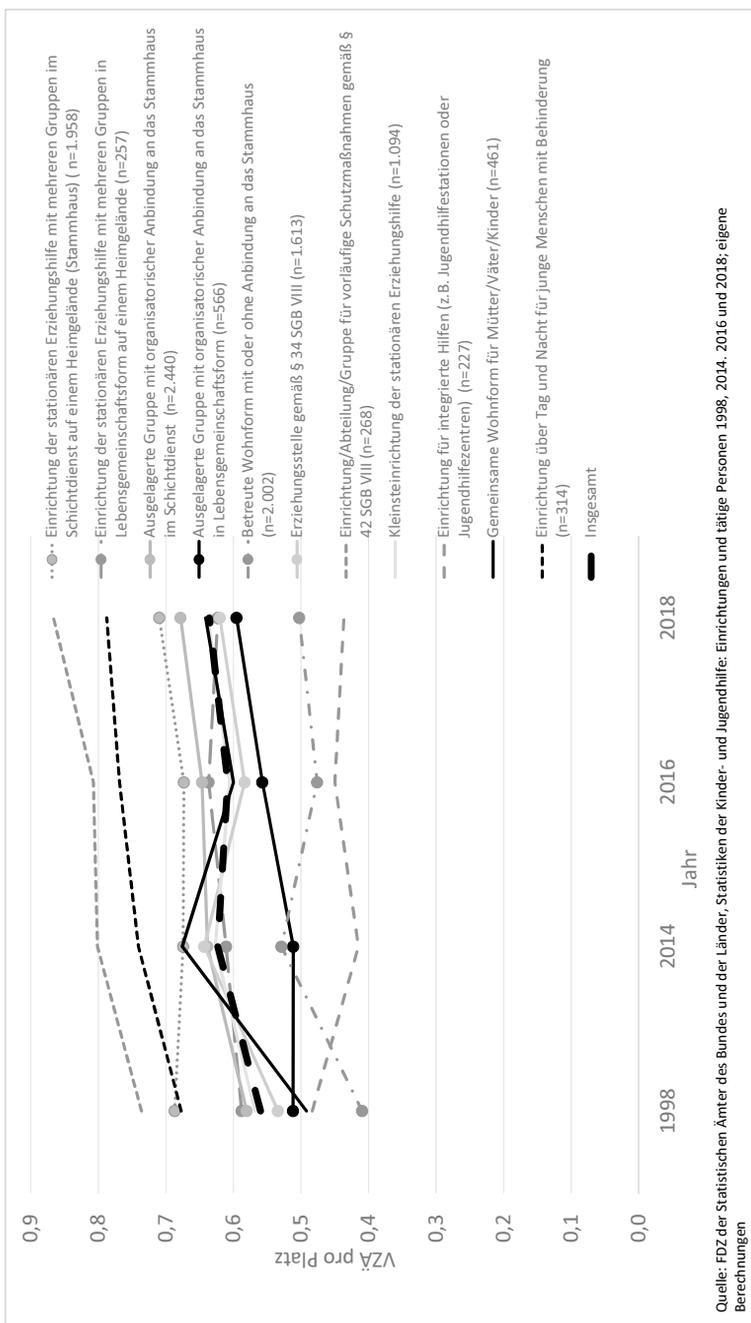


Die Abbildung 1 bildet die VZÄ-Platz-Relation der Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung zu fünf Erhebungszeitpunkten der DJI-Erhebungen bei Einrichtungen der stationären Erziehungshilfen ab. Es zeigt sich, dass in der Tendenz im Laufe der Zeit eine Erhöhung der VZÄ-Platz-Relation stattgefunden hat, auch wenn sich zwischen den beiden letzten Erhebungszeitpunkten sowohl in Bezug auf den Mittelwert als auch den Medianwert eher eine Stabilisierung abzeichnet. Im Durchschnitt liegt die VZÄ-Platz-Relation in dieser Stichprobe 2019 bei etwa 0,7 Vollzeitäquivalenten pro Platz, also deutlich über dem 2010 von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter genannten Mindeststandard von 0,5 Vollzeitäquivalenten pro Platz (ebd., S. 6). Der Vergleich zwischen Einrichtungen mit mindestens einer therapeutischen Gruppe und Einrichtungen ohne eine solche Gruppe zeigt eine signifikant bessere VZÄ-Platz-Relation in Einrichtungen

mit mindestens einer therapeutischen Gruppe. Dies überrascht nicht, verleiht aber der Annahme eines Zusammenhangs zwischen Spezialisierung und VZÄ-Platz-Relation eine empirische Evidenz.

Die Daten der KJHS haben in Bezug auf die Fragestellung den Vorteil, dass sie mit größeren Fallzahlen zwischen verschiedenen Einrichtungstypen bzw. Betreuungssettings differenzieren können. Die Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der VZÄ-Platz-Relation differenziert nach verschiedenen Einrichtungs- bzw. Betreuungssettings im Zeitverlauf. Im letzten Jahr der Betrachtung (2018) lag die VZÄ-Platz-Relation bei 1 zu 0,63: Auf einen Platz kommen 0,63 VZÄ. Der Gesamtwert über alle Settings hinweg zeigt eine Verbesserung der VZÄ-Platz-Relation im Laufe der Zeit. D. h. die Leistungserbringung in den Einrichtungen der stationären Hilfen zur Erziehung ist im Laufe der Zeit personalintensiver geworden. 2018 ist der Personaleinsatz gegenüber dem im Jahr 1998 um 13,5 Prozent gestiegen. Dass sich diese Entwicklung in unterschiedlicher Weise vollzieht, zeigen die Differenzierungen nach den Settings. Die höchste Personalintensität gibt es bei den Einrichtungen/Abteilungen/Gruppen für vorläufige Schutzmaßnahmen gemäß § 42 SGB VIII. Dies erscheint vor dem Hintergrund der Krisenhaftigkeit der Situationen, in denen sich Adressat:innen bei einer Inobhutnahme befinden, des anschließenden hohen Klärungsbedarfs bezüglich des weiteren Vorgehens in der Krisensituation und der geringen Planbarkeit der Nachfrage solcher Unterbringungen als angemessen. In der Reihenfolge ihrer höchsten VZÄ-Platz-Relation zeigt sich eine über die Zeit kontinuierliche Zunahme der Personalintensität bei Einrichtungen über Tag und Nacht für junge Menschen mit Behinderung, ausgelagerte Gruppen mit organisatorischer Anbindung an das Stammhaus im Schichtdienst sowie bei ausgelagerten Gruppen mit organisatorischer Anbindung an das Stammhaus in Lebensgemeinschaftsform. Weiterhin ist festzuhalten, dass es weder weitere Settings mit einer kontinuierlichen Zunahme noch Settings mit einer kontinuierlichen Abnahme der VZÄ-Platz-Relation im Zeitverlauf gibt. Vielmehr sind bei den anderen Settings im Zeitverlauf Schwankungen der VZÄ-Platz-Relation zu beobachten.

Abb. 2: Durchschnittliche Anzahl der Vollzeitäquivalente (VZÄ) pro Platz in den Einrichtungen der HzE im Zeitverlauf



Die steigende VZÄ-Platz-Relation in Einrichtungen über Tag und Nacht für junge Menschen mit Behinderung, ausgelagerte Gruppen mit organisatorischer Anbindung an das Stammhaus im Schichtdienst sowie bei ausgelagerten Gruppen mit organisatorischer Anbindung an das Stammhaus in Lebensgemeinschaftsform deutet auf Formen der Spezialisierung in diesen Settings hin. Einrichtungen über Tag und Nacht für junge Menschen mit Behinderung stellen an sich schon eine Form der Besonderung dar, weil sie ihre Zielgruppe nach einem spezifischen Merkmal der Adressat:innen über den erzieherischen Unterstützungsbedarf ihrer Eltern hinaus eingrenzen. Offensichtlich gelingt es den Trägern dieser Einrichtungen in den Entgeltverhandlungen, einen erhöhten Bedarf ihrer Adressat:innen zu plausibilisieren. Dies scheint auch den Trägern ausgelagerter Gruppen mit organisatorischer Anbindung an das Stammhaus im Schichtdienst sowie von ausgelagerten Gruppen mit organisatorischer Anbindung an das Stammhaus in Lebensgemeinschaftsform zu gelingen. Bemerkenswert ist, dass es auch diese beiden Settings sind, die im Laufe der Zeit einen sehr deutlichen Rückgang ihrer durchschnittlichen Platzzahl verzeichnen. Offensichtlich geht diese Reduzierung mit einem ansteigenden Grad der Spezialisierung in diesen ehemals traditionellen Unterbringungssettings einher. Nach den Inobhutnahmestellen und den Einrichtungen über Tag und Nacht für Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung haben die Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe mit mehreren Gruppen im Schichtdienst auf einem Heimgelände im letzten beobachteten Erhebungsjahr die höchste Personalintensität. Die Evidenz geht in die Richtung, dass die Spezialisierung in Form von Gruppen mit einem spezifischen Bedarf in Einrichtungen mit einem Stammhaus stattfindet, während andere Gruppen mit schlechterer VZÄ-Platz-Relation eher dezentral, also außerhalb des Heimgeländes bzw. nicht in Einrichtungen mit einem Stammhaus ihren Platz finden. Während bei diesen Gruppen demnach ganz offensichtlich ein Dezentralisierungsprozess stattgefunden hat, ist ein solcher bei spezialisierten Gruppen seltener, wobei offenbleiben muss, ob solche Gruppen nicht dezentralisiert wurden oder mit der Spezialisierung auch eine Re-Zentralisierung erfolgt ist.

#### 4. Resümee

Beide Datenquellen zeigen einen Anstieg der VZÄ-Platz-Relation und liefern damit deutliche Hinweise auf einen Trend zur Spezialisierung: Die Arbeit mit den Adressat:innen erfolgt mit einem höheren Personaleinsatz als früher. Aufgrund des hohen Kostendrucks erscheint eine reine Besserausstattung ohne Veränderung der Angebote nicht plausibel.

Die Daten des DJI zeigen darüber hinaus, dass in Einrichtungen mit mindestens einer therapeutischen Gruppe, die man als spezialisierte Gruppe betrachten kann, die VZÄ-Platz-Relation signifikant höher ist. Die Daten der KJHS

ermöglichen keine Differenzierung zwischen nicht spezialisierten und spezialisierten Gruppen. Diese Unterscheidung liegt zum Teil quer zu den hier unterschiedenen Settings: So können sich z. B. hinter der Zuordnung ‚Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe mit mehreren Gruppen im Schichtdienst auf einem Heimgelände (Stammhaus)‘ sowohl nicht spezialisierte als auch spezialisierte Gruppen verbergen. Die im Vergleich zu den anderen Settings höchste Personalintensität für zentrale Einrichtungsformen gibt jedoch Hinweise, dass sich viele Spezialgruppen in diesem Kontext finden lassen. Spezialgruppen, die Adressat:innen bestimmte Merkmale zuschreiben, aus denen sich höhere Bedarfe und intensivere Interventionen begründen lassen, legitimieren dabei höhere Entgelte (vgl. Knuth 2013), wobei diese sowohl in Form höherer Tagessätze als auch zusätzlicher individueller Leistungen in Ergänzung zum Regeltagessatz realisiert werden können (vgl. Meysen/Münder/Schönecker 2020). Deshalb besitzen sie bei den Trägern eine gewisse Beliebtheit, zumal sie über die Spezifikation der Bedarfslagen eine Regulation der Adressat:innen, die die Einrichtung bereit ist aufzunehmen, ermöglichen. Diese Dynamik scheint bei den privatgewerblichen Trägern ausgeprägter zu sein, als bei den übrigen Trägern, wie die – hier nicht dargestellten (vgl. Pluto et al. 2024) – Daten der DJI-Erhebung 2019 zeigen. Der andere Befund aus den DJI-Daten, dass die Existenzdauer der Einrichtungen über die verschiedenen Erhebungszeitpunkte hinweg nicht kontinuierlich zunimmt, verweist darauf, dass es Schließungen von älteren Einrichtungen und/oder Neugründungen – ggf. mit einer von dem Bestand der Einrichtungen abweichenden Angebotsstruktur – gegeben haben muss (ebd.). Dies ist auch ein Hinweis auf exogene Entwicklungen (etwa die Notwendigkeit, Angebote für Geflüchtete bereitzustellen), die Einfluss auf die Gestaltung der Angebotsstruktur nehmen.

Im Interesse der Fachpolitik muss es sein, empirisch zu überprüfen, inwiefern mit einer höheren Spezialisierung die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen tatsächlich in einem höheren Ausmaß verbessert werden kann.

Die Betrachtung der Personalintensität bzw. der Spezialisierung erfolgt in diesem Beitrag auf der Ebene von Betreuungssettings bzw. Einrichtungstypen. Auf der Systemebene verursacht eine Tendenz zur Spezialisierung jedoch zudem ein Steuerungsproblem. Jugendämter sind der Garant für eine bedarfsdeckende Angebotsstruktur. Dazu gibt es das Instrument der Jugendhilfeplanung. Die Angebotsstruktur kann jedoch im Bereich der Hilfen zur Erziehung nicht nur innerhalb eines Jugendamtsbezirks geplant werden, sondern gestaltet sich im Grunde in einem größeren regionalen Kontext, letztlich in ganz Deutschland. Unterbringungen in anderen Kreisen und Ländern, weil dort ein passenderes Angebot vorhanden ist, sind nicht unüblich, was sich auch daran zeigt, dass Einrichtungen im Durchschnitt mit acht Jugendämtern zusammenarbeiten (vgl. Pluto et al. 2024). Durch das System der Entgeltvereinbarungen und durch eine Spezialisierung der Angebotsstruktur kann es de facto keine örtliche Steuerung der Angebotsstruktur geben, weil spezialisierte Angebote nicht in großer Zahl

gebraucht werden und daher – aus Perspektive der Träger – wegen fehlender Effizienz nicht in jedem Jugendamtsbezirk vorhanden sind. Dies hat Folgen für das Wunsch- und Wahlrecht der Adressat:innen und auch für die Gestaltung der Angebotsstruktur. Letztere wird stärker durch ökonomische Überlegungen getrieben als durch solche, die sich auf eine möglichst lebensweltnahe Unterbringung beziehen.

Dazu, ob es gelingt, die Nebeneffekte der Angebotsgestaltung zu kontrollieren, gibt es Forschungsbedarf. Dies gilt sowohl für mögliche Auswirkungen der Spezialisierung für die Adressat:innen als auch für die steuerungsrelevanten Effekte auf der Systemebene.

## Literatur

- Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter [BAG LJA] (2010): Fachliche Empfehlungen zur Betriebslaubniserteilung nach §§ 45 ff. SGB VIII für individualpädagogische Betreuungsstellen, Erziehungsstellen Projektstellen, sozialpädagogische Lebensgemeinschaften u. a. Empfehlungen Nr. 110 beschlossen auf der 109. Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter vom 10. bis 12. November 2010 in Bremerhaven. [http://www.bagljae.de/assets/downloads/5b362538/110\\_empfehlungen-zur-betriebslaubniserteilun.pdf](http://www.bagljae.de/assets/downloads/5b362538/110_empfehlungen-zur-betriebslaubniserteilun.pdf) (Abfrage: 10.02.2023).
- Behnisch, Michael (2013): Spezialisierung in den Erziehungshilfen. In: Forum Erziehungshilfen 19, H. 3, S. 132–137.
- Behnisch, Michael/Thöns, Laura (2013): Zwischen Beruf und Berufung? Ein Blick auf professionelle Selbstverständnisse und Streitfälle in den Erziehungshilfen der 1980er Jahre. In: Behnisch, Michael/Eger, Frank/Hensen, Gregor (Hrsg.): Reformgeschichte(n). Beiträge zur Geschichte der Erziehungshilfen. Frankfurt/Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen, S. 27–43.
- Bergold, Jarg/Filsinger, Dieter (Hrsg.) (1993): Vernetzung psychosozialer Dienste. Weinheim, München: Juventa.
- Blom, Björn/Perlinski, Marek/Morén, Stefan (2009): Organisational structure as barrier or support in the personal social services? „Breaking Down the Barriers“, Staffordshire University, September 10–11 (Revised Version October 2009). <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:242303/FULLTEXT01.pdf> (Abfrage: 10.02.2023).
- Bürger, Ulrich (2001): Heimerziehung. In: Birtsch, Vera/Münstermann, Klaus/Trede, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch der Erziehungshilfen. Münster: Votum, S. 632–663.
- Freigang, Werner (2014): Spezialisierung. In: Düring, Diana/Krause, Hans-Ullrich/Peters, Friedhelm/Rätz, Regina/Rosenbauer, Nicole/Vollhase, Matthias (Hrsg.): Kritisches Glossar Hilfen zur Erziehung. Frankfurt/Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen, S. 339–344.
- Gragert, Nicola/Pluto, Liane/van Santen, Eric/Seckinger, Mike (2005): Entwicklungen (teil)stationärer Hilfen zur Erziehung. Ergebnisse und Analysen der Einrichtungsbefragung 2004. [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/64\\_4528.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/64_4528.pdf) (Abfrage: 10.02.2023).
- Grell, Pär/Blom, Björn/Ahmadi, Nader (2022): Perspectives on organizational structure and social services' work with clients – a narrative review of 25 years research on social services. In: European Journal of Social Work 25, H. 2, S. 289–302.
- Hansbauer, Peter (2003): Das Ende der Gruppe? Heimerziehung im Rahmen von Ambulantisierung, Differenzierung und Diversifizierung, Heimerziehung im Blick. Perspektiven des Arbeitsfeldes Stationäre Erziehungshilfen. Frankfurt/Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen, S. 114–122.
- Knuth, Nicole (2013): Spezialisierung der stationären Erziehungshilfe: Auf der Suche nach Daten und Fakten. In: Forum Erziehungshilfen 19, H. 3, S. 143–145.

- Meysen, Thomas/Münder, Johannes/Schönecker, Lydia (2020): Rahmensetzung der Länder bei Hilfen zur Erziehung. Gütersloh: Bertelsmann.
- Olk, Thomas/Otto, Hans-Uwe (1987): Institutionalisierungsprozesse sozialer Hilfe – Kontinuitäten und Umbrüche. In: Olk, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Soziale Dienste im Wandel 1. Helfen im Sozialstaat. Neuwied: Luchterhand, S. 1–24.
- Peters, Friedhelm (2013): Spezialisierung der Erziehungshilfen. In: Forum Erziehungshilfen 19, H. 3, S. 151–155.
- Peucker, Christian/Mairhofer, Andreas (2023): Entgelte und Entgeltgestaltung in der Heimerziehung: Rahmenbedingungen und empirische Befunde. In: Kieslinger, Daniel (Hrsg.): Die Wirtschaftlichkeit der Kinder- und Jugendhilfe. Leistung. Entgelt. Qualität. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 116–134.
- Pluto, Liane/Schrappner, Christian/Schröer, Wolfgang (2020): Was bewegt die Forschung zur Heimerziehung? Expertise für das Zukunftsforum Heimerziehung. [http://www.zukunftsforum-heimerziehung.de/wp-content/uploads/2021/01/Forschung\\_Heimerziehung\\_Webversion.pdf](http://www.zukunftsforum-heimerziehung.de/wp-content/uploads/2021/01/Forschung_Heimerziehung_Webversion.pdf) (Abfrage: 10.02.2023).
- Pluto, Liane/Mairhofer, Andreas/Peucker, Christian/van Santen, Eric (i. E.): Einrichtungen der stationären Hilfen zur Erziehung. Empirische Befunde zur Erziehung. Empirische Befunde. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Pothmann, Jens/Tabel, Agathe (2018): Expansion und Ausdifferenzierung stationärer Settings der Kinder- und Jugendhilfe. In: KomDat 21, H. 3, S. 19–23.
- Seckinger, Mike/Mairhofer, Andreas (2020): Heimerziehung und Kapitalismus. In: Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Soziale Arbeit im Kapitalismus. Gesellschaftstheoretische Verortungen – Professionspolitische Positionen – Politische Herausforderungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 235–248.
- Statistisches Bundesamt (2020): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder). Wiesbaden: Destatis.
- Strahl, Benjamin (2020): Heimerziehungsforschung in Deutschland. Eine Expertise für das Zukunftsforum Heimerziehung. <https://www.igfh.de/publikationen/broschueren-expertisen/heimerziehungsforschung-deutschland> (Abfrage: 10.02.2023).
- Tabel, Agathe (2020): Empirische Standortbestimmung der Heimerziehung. Fachwissenschaftliche Analyse von Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik. Expertise für das Zukunftsforum Heimerziehung. [https://www.igfh.de/sites/default/files/2020-06/Expertise\\_Empirische\\_Standortbestimmung\\_Tabel.pdf](https://www.igfh.de/sites/default/files/2020-06/Expertise_Empirische_Standortbestimmung_Tabel.pdf) (Abfrage: 10.02.2023).
- Tornow, Harald/Ziegler, Holger/Sewing, Julia (2012): Abbrüche in stationären Erziehungshilfen (ABiE). Praxisforschungs- und Praxisentwicklungsprojekt. Analysen und Empfehlungen. Hannover: Evangelischer Erziehungsverband (EREV).
- Wolf, Klaus (1995): Entwicklungen in der Heimerziehung. 2. Auflage. Münster: Votum.

# Beteiligung und Beschwerde im Alltag stationärer Hilfen zur Erziehung leben

Wissensbestände, Anforderungen und Entwicklungsaufgaben

Marion Moos

## 1. Einleitung: Beteiligung und Beschwerde – fachlicher und rechtlicher Stellenwert

Die angemessene Beteiligung junger Menschen und ihrer Familien ist Voraussetzung und Bedingung gelingender erzieherischer Hilfen; darüber herrscht in der Fachliteratur und -debatte Einigkeit. Durch die Erhöhung von Akzeptanz und Passung der Angebote sowie das aktive Einbezogenensein in die Hilfestaltung, steigt die Wahrscheinlichkeit positiver Veränderungen (vgl. Pluto 2007; Albus et al. 2010; Wolff/Hartig 2013; KVJS 2016; Pluto 2022).

Gerade im Rahmen stationärer Hilfen für Kinder und Jugendliche – als einschneidendem und umfassendem Eingriff in das bisherige Leben – ist es besonders notwendig, den jungen Menschen und ihren Familien Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen und gemeinsam aktiv auszugestalten. Durch die Betreuung über Tag und Nacht ist das Alltagsleben der jungen Menschen maßgeblich durch den institutionellen Kontext geprägt. So gilt es neben den Partizipationsanforderungen des Hilfe- und Erziehungsplanungsprozesses ebenso Einflussmöglichkeiten im Alltag durch Beteiligung und individuelle Bildungsprozesse zu initiieren. Denn „es gehört inzwischen zum sozialpädagogischen Grundwissen, dass Beteiligungserfahrungen persönlichkeitsbildend wirken“ (Wolff 2010, S. 10). Über die Erfahrung, durch das eigene Handeln Situationen beeinflussen zu können, können Selbstwirksamkeit und Anerkennungsprozesse gestärkt werden. „Nur so können Kinder und Jugendliche ihr oft verloren gegangenes Selbstwertgefühl wiederfinden und lernen, sich nicht aufzugeben. Insbesondere Kindern und Jugendlichen, die in Einrichtungen der Erziehungshilfe betreut und unterstützt werden, müssen solche Erfahrungsräume eröffnet werden“ (vgl. ebd.). Beteiligung ist somit eine unverzichtbare Bedingung für gelingende Hilfeprozesse und gutes Aufwachsen.

Zudem haben die Aufarbeitungsprozesse der Heimerziehung der 1950er/60er Jahre und zum sexuellen Missbrauch in Einrichtungen deutlich in den Fokus

gerückt, dass Beteiligungsverfahren zudem eine Gegenstrategie sind, um mit den strukturell immanenten Machtasymmetrien gerade in stationären Hilfen zur Erziehung einen adäquaten Umgang zu finden und die Adressat:innen gezielt zu ermächtigen. Somit gehören strukturell verankerte interne und externe Beschwerdeverfahren inzwischen zu einem einrichtungsbezogenen Gesamtkonzept für Beteiligung. Beteiligung und Beschwerde sind gewissermaßen zwei Seiten einer Medaille. Viele inhaltliche Punkte, die im Rahmen von Beteiligungsprozessen als Weiterentwicklungsbedarfe herausgearbeitet werden, sind oftmals deckungsgleich mit dem, was im Rahmen einrichtungsbezogener Beschwerdeverfahren kritisiert wird. Zudem sind „Auseinandersetzungen über pädagogisch fragwürdige Strategien, nicht demokratische Verhältnisse und die Anwendung von Zwang und Gewalt [...] wichtige Anlässe, an die Notwendigkeit von Beteiligung in den stationären Hilfen zu erinnern (vgl. z. B. Clark 2018)“ (Pluto 2022, S. 142).

Diesen fachlichen Prämissen trägt auch das Kinder- und Jugendhilfegesetz Rechnung, welches stark von partizipativen Grundgedanken geprägt ist. Durch die Weiterentwicklungen im Bundeskinderschutzgesetz (BKisSchG) (2012) und vor allem auch noch einmal im Kinder- und Jugendhilfestärkungsgesetz (KJSG 2021) wurden die Beteiligungs- und Beschwerderechte junger Menschen und ihrer Familien noch einmal in ihrer Bedeutung hervorgehoben und weiter konkretisiert. So wird im KJSG nun explizit festgeschrieben, dass Information, Beteiligung und Beratung in verständlicher, nachvollziehbarer und wahrnehmbarer Form erfolgen muss. Dies bedeutet, dass noch stärker als bislang hinterfragt werden muss, wo noch Zugangsbarrieren bestehen und wie diese abgebaut werden können. Darüber hinaus werden die Selbstbestimmung junger Menschen und entsprechende Selbstvertretungsstrukturen gesetzlich gestärkt sowie interne und externe Beschwerdemöglichkeiten für Adressat:innen noch einmal ausgeweitet. Diese Nachbesserungen und Konkretisierungen verweisen zum einen auf Vollzugsdefizite in der praktischen Umsetzung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes im Beteiligungskontext und zum anderen greifen sie fachliche Weiterentwicklungen auf, die die Subjektstellung von Adressat:innen in den Hilfen zur Erziehung weiter hervorheben.

Im Folgenden wird nun im nächsten Schritt auf den aktuellen Umsetzungsstand von Beteiligung und Beschwerde in stationären Hilfen zur Erziehung eingegangen, um dann drauf Bezug nehmend Entwicklungsaufgaben zur Stärkung des Handlungsfeldes aufzuzeigen.

## **2. Zum Umsetzungsstand von Beteiligung und Beschwerde**

Durch die konkretisierten gesetzlichen Anforderungen, gerade auch im Betriebs-erlaubnisverfahren, konnten Impulse zur strukturellen Verankerung von Beteiligung und Beschwerde gegeben werden. Ausgehend vom Bundeskinderschutzgesetz

lässt sich zeigen, dass Einrichtungen neue Beteiligungs- und Beschwerdestrukturen für junge Menschen geschaffen haben (vgl. Pluto/Santen/Peucker 2016, S. 56; Moos 2016, S. 193205). Ein quantitativer Ausbau kann somit nachvollzogen werden. Für das KJSG gibt es bislang noch keine gesicherten Erkenntnisse. Allerdings zeigen die Entwicklungen insgesamt, dass das fachliche und institutionelle Verständnis dafür gewachsen ist, dass „Beteiligung notwendig ist und entsprechende Gelegenheiten geschaffen werden müssen“ (Pluto 2022, S. 144).

Allerdings zeigen sich trotz dieser Tendenzen weiterhin deutliche Entwicklungsbedarfe im Feld. Diese zeigen sich in der unterschiedlichen Beteiligungsinintensität und -zufriedenheit zwischen Einrichtungen, den Themen und Kontexten bzgl. derer Mitbestimmung möglich ist sowie der qualitativen Ausgestaltung von Beteiligungsprozessen.

Befragungsergebnisse aus den Projekten „Prävention und Zukunftsgestaltung in der Heimerziehung in Rheinland-Pfalz – Ombudschaften“ und „Beteiligung leben! Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren für Kinder und Jugendliche in Einrichtungen der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen in Baden-Württemberg“ (Moos 2016; KVJS 2016) zeigen, dass inzwischen zwar viele junge Menschen mit ihrer Beteiligung im Rahmen der stationären Hilfe zufrieden sind, allerdings variiert die Bewertung dieser Partizipationsmöglichkeiten stark zwischen verschiedenen Einrichtungen. Dies hat zum einen damit zu tun, dass bislang vor Ort sehr unterschiedliche Strukturen und Kulturen der Mitsprache gelebt werden und zum anderen der Grad des erlebten Einflusses im Rahmen der Prozesse sich deutlich unterscheidet. Die Wahrscheinlichkeit gut beteiligt zu werden, hängt somit weiterhin sehr stark davon ab, in welcher Einrichtung der junge Mensch lebt.

Zudem ist bemerkenswert, dass sich vor allem die Mädchen und Jungen noch mehr Beteiligung im Rahmen der Hilfeplanung wünschen, die ihre Mitsprachemöglichkeiten in diesem Zusammenhang bereits relativ gut einschätzen. Sie wissen somit um die Möglichkeiten des Verfahrens. Jugendliche, die noch keine positiven Beteiligungserfahrungen im Hilfeplanungsprozess sammeln konnten, messen dem Prozess auch eine wesentlich geringere Bedeutung zu. Das heißt, erst wer das Verfahren in einer partizipativen Ausrichtung kennengelernt hat, weiß die diesbezüglichen Möglichkeiten für sich zu schätzen und möchte eine noch weiterreichende Mitbestimmung (vgl. Moos 2012, S. 31 ff.).

Hier zeigen sich somit Notwendigkeiten der Qualitätsentwicklung und -überprüfung, um möglichst allen jungen Menschen ähnliche Chancen und Entwicklungsoptionen durch Beteiligung im Rahmen stationärer Hilfen bieten zu können. Die Bedeutung dieses Aspekts wird auch noch einmal dadurch hervorgehoben, dass Kinder und Jugendliche ihren Lebensort ‚Heim‘ dann positiver bewerten, wenn sie ihre Beteiligungsmöglichkeiten hoch einschätzen (vgl. Straus/Sierwald 2008) und eine sehr gute/gute Beteiligung in der Hilfeplanung stark mit der positiven Bewertung der Hilfe insgesamt korreliert (Moos 2012, S. 51 f.). Es lohnt

sich somit auf unterschiedlichen Ebenen als Einrichtung ins Beteiligungsthema zu investieren.

## **2.1 Beteiligungsmöglichkeiten variieren stark themenbezogen**

Neben großen einrichtungsbezogenen Unterschieden zeigt sich darüber hinaus, dass Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in den stationären Hilfen zur Erziehung auch themenbezogen variieren und sehr unterschiedlich umgesetzt werden (KVJS 2016; Gadow et al. 2013, S. 270 f.; Pluto 2022, S. 147). So sind Beteiligungsmöglichkeiten bei alltagsnahen Aspekten wie Essenfragen, Freizeitgestaltung, der Auszahlung des Taschengeldes sowie bei der Planung von Ferienreisen in den meisten Einrichtungen üblich geworden. Bei solchen Entscheidungen, die den Alltag betreffen, können junge Menschen in der ganz überwiegenden Zahl von Einrichtungen mitbestimmen. Kaum verbreitet sind hingegen Partizipationsmöglichkeiten, die eher auf strukturelle Fragen und Rahmenbedingungen abzielen. So bestehen zum Beispiel erst in sehr wenigen Einrichtungen Mitbestimmungsverfahren, wenn es zu entscheiden gilt, wer in der Wohngruppe lebt und arbeitet. Nur vereinzelt wird den jungen Menschen die Möglichkeit eröffnet, beim Ein- bzw. Auszug von Bewohner:innen oder bei der Einstellung von Fachkräften mitzuzusprechen. Auch ist die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bei der Auswahl von Bezugsbetreuer:innen bislang noch relativ wenig verbreitet (vgl. KVJS 2016). Wissend um die Bedeutung eines guten Gruppenklimas und einer vertrauensvollen Zusammenarbeit von jungen Menschen und Fachkräften als wichtiger Rahmenbedingung um sich aktiv einbringen zu können, scheint es lohnenswert, auch diese Beteiligungsmöglichkeiten verstärkt umzusetzen.

Deutlich wird, dass es weiterhin bedeutsame Spielräume gibt, um Kinder und Jugendliche an allen sie betreffenden Aspekten zu beteiligen; gleichwohl dies für Einrichtungen und Fachkräfte anspruchsvoll ist, immer mehr Entscheidungen für Aushandlung und Mitbestimmung zu öffnen und entsprechende Prozesse auszugestalten.

## **2.2 Die qualitative Ausgestaltung macht den Unterschied**

Die aufgezeigten strukturellen und thematischen Unterschiede von Beteiligungsmöglichkeiten verschärfen sich noch einmal, wenn konzeptionelle, inhaltliche und methodische Ausgestaltungsfragen von Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten (vgl. Moos 2012, 2016, KVJS 2016) Berücksichtigung finden. Denn eine formale Struktur lässt nicht automatisch Rückschlüsse auf die Qualität der Beteiligung zu. Die Schaffung eines Verfahrens bzw. eines Gremiums sagt noch nichts darüber aus, inwiefern es zu den Bedürfnissen der jungen Menschen passt und von ihnen in Anspruch genommen wird bzw. inwiefern durch die Strukturen

konstruktive Aushandlungsprozesse und wahrnehmbare Veränderungen befördert werden.

Im Rahmen von Qualitätsentwicklungsprozessen mit Einrichtungen, aber auch bei Beteiligungswerkstätten mit Jugendlichen aus stationären Wohngruppen (vgl. <https://ljhr-rlp.de/archiv/>) zeigten sich große qualitative Unterschiede in verschiedenen Beteiligungszusammenhängen. So wurde zum Beispiel herausgearbeitet, dass Gruppenbesprechungen von Seiten der Jugendlichen nicht automatisch als Beteiligungsmöglichkeit wahrgenommen werden, sondern dass die methodische Gestaltung des Treffens maßgeblich Einfluss darauf hat, inwiefern sich die jungen Menschen dort einbringen können. Auch wurden große Unterschiede hinsichtlich der partizipativen Ausgestaltung von Hilfe- und Erziehungsplanungsprozessen deutlich. Je nach Ausgestaltung des Verfahrens, den eingesetzten Instrumenten und Methoden und der Haltung, mit der Fachkräfte mit den Kindern und Jugendlichen interagieren, variieren die Möglichkeiten, dass sich Mädchen und Jungen einbringen können.

Aber auch bei gruppenübergreifenden Teilnehmungsformen, wie Heimräten oder strukturell verankerten Teilnehmungsforen, zeigen sich entsprechende Unterschiede, die sich u. a. an den Entscheidungsspielräumen und Unterstützungsstrukturen, die den Gremien zuteilwerden, zeigen. Durch die Klärung verbindlicher Kommunikationswege von den Gremien zur Einrichtungsleitung bzw. in die Gruppen, die Festschreibung von Kompetenzen und Entscheidungsbefugnissen, die Stärkung der Qualifizierungsangebote für die jungen Menschen sowie die Bereitstellung von Mitteln konnten die realen Einflussmöglichkeiten einzelner Gremien deutlich verbessert werden (vgl. Moos 2016, S. 136 f.)

Betrachtet man als weiteres Beispiel die konzeptionellen Eckpunkte von internen Beschwerdeverfahren (Moos 2016; KVJS 2016), so zeigen sich auch hier große qualitative Unterschiede. Die Beschreibung der Verfahren reicht von sehr allgemeinen Hinweisen, dass Beschwerden bei jedem Mitarbeitenden, Leitungskräften, dem Jugendamt möglich sind, ohne weiterführende Hinweise, was in den folgenden Schritten mit der Beschwerde passiert, bis hin zu sehr klaren Verfahrensbeschreibungen mit Prozessschritten, Verantwortlichkeiten, zeitlichen Fristen und Informationsmaterialien für die Adressat:innen. Weitere Divergenzen zeigen sich dahingehend, ob der Zugang zum Beschwerdeverfahren für die jungen Menschen unmittelbar erfolgen kann oder ob er an Vorbedingungen geknüpft ist, oder auch dahingehend, inwiefern die beschwerdeeinbringende Person aktiv in die Erarbeitung von Lösungen eingebunden wird oder lediglich das Ergebnis einer Entscheidung mitgeteilt bekommt. Bereits diese groben konzeptionellen Eckpunkte verweisen darauf, dass fachliche Anforderungen an Beschwerdeverfahren, wie sie etwa von Urban-Stahl (2013) formuliert wurden, nicht in allen Einrichtungen in gleichem Maße berücksichtigt werden.

### **3. Entwicklungsaufgaben zur Stärkung von Beteiligung und Beschwerde**

Die Ergebnisse zum Umsetzungsstand von Beteiligung und Beschwerde verweisen auf Notwendigkeiten der Qualitätsentwicklung und -überprüfung, um allen jungen Menschen und ihren Familien ähnliche Rahmenbedingungen und Entwicklungsoptionen innerhalb von stationären Hilfen bieten zu können. Die beschriebenen konzeptionellen und strukturellen Anforderungen machen allerdings auch deutlich, dass die Umsetzung eines entsprechenden Gesamtkonzeptes anspruchsvoll ist. Zum einen gilt es, angemessene Strukturen, Verfahren und Methodenkompetenzen sicherzustellen. Zum anderen geht es aber ebenso um persönliche Einstellungen und individuelles Handeln, da Beteiligung und der Umgang mit Beschwerden auch durch unmittelbare Interaktionen und gemeinsame Dialoge geprägt werden. Um in Einrichtungen und Gruppen Beteiligung im Sinne einer umfassenden Kultur in den Hilfen zur Erziehung (vgl. Krause 2019) weiter auszubauen, braucht es somit dauerhafte Anstrengungen auf unterschiedlichen Ebenen, auf die im Folgenden vertiefend eingegangen wird.

#### **3.1 Beteiligung als Schlüssel zur Entwicklung und Akzeptanz angemessener Beteiligung**

In der (Fort-)Entwicklung von Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten hat sich gezeigt (Moos 2016), dass die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen sowie der Fachkräfte einer der zentralsten Gelingensfaktoren in der Prozessgestaltung ist. In der Begleitung einrichtungsbezogener Umsetzungsprozesse ist deutlich geworden, dass jede Einrichtung einen eigenständigen Auseinandersetzungsprozess zum Thema ausgestalten muss, um darüber für sich passende Verfahren zu entwickeln und dabei gängige Handlungspraxen zu hinterfragen sowie Haltungen zu reflektieren. Es hat sich gezeigt, dass es nicht ein Verfahren bzw. Modell zur Umsetzung angemessener Beteiligungs- und Beschwerdestrukturen gibt, sondern vielfältige Möglichkeiten der Realisierung bestehen, die sich aber eben an den entsprechenden Qualitätsstandards orientieren sollten. Je nach bisherigem Umsetzungsstand von und Erfahrungen mit Beteiligung und Beschwerde vor Ort sowie der Haltung und Einrichtungskultur, mit der dem Thema begegnet wird, braucht es einen wiederum beteiligungsorientierten Entwicklungsprozess, der die verschiedenen Ausgangsbedingungen berücksichtigt und einen reflexiven Diskurs zum Thema befördert.

Neben der zentralen Bedeutung der Einbindung der Fachkräfte im (Weiter-)Entwicklungsprozess ist die Beteiligung der Adressat:innen wichtig. Denn nur die jungen Menschen und ihre Eltern selbst können verlässlich darüber Auskunft geben, inwiefern sie sich im Rahmen der Hilfe gut betreut und beteiligt fühlen, inwiefern ein vertrauensvolles Klima herrscht und mit Kritik konstruktiv

umgegangen wird. Aus diesem Grund ist es unerlässlich und zugleich zentrales Qualitätsmerkmal, dass ihre Einschätzungen zum aktuellen Umsetzungsstand von Beteiligung und ihre diesbezüglichen Ideen zur Verbesserung der Mitbestimmung in die Arbeits- und Umsetzungsprozesse einfließen. Die projektbezogenen Erfahrungen haben gezeigt, dass durch den moderierten unmittelbaren Dialog von Fachkräften und jungen Menschen (und ihren Eltern) wichtige praxisnahe Impulse gegeben werden konnten.

### **3.2 Beteiligung als dauerhaften Qualitätsentwicklungsprozess gestalten**

Ausgehend von einem Qualitätsentwicklungsverständnis, das auf einem zirkulären Prozess basiert, wird deutlich, dass Arbeitsprozesse zu den Themen Beteiligung und Beschwerde eigentlich nicht enden können. Ergebnisse aus Beteiligungs- und Beschwerdeprozessen bieten Hinweise zur Weiterentwicklung der Arbeit und können für einrichtungsbezogene Lernprozesse genutzt werden. Zudem hat es sich als relevant erwiesen, einmal erarbeitete Standards zu Beteiligung und Beschwerde regelmäßig dahingehend zu überprüfen, ob sie in der Praxis zur Anwendung kommen und den intendierten Nutzen haben, um dann bei Bedarf entsprechende Anpassungen vorzunehmen.

Um die in den Verfahren steckenden Potenziale nutzen zu können, sind strukturelle Verknüpfungen zwischen Beteiligungs- und Qualitätsentwicklungsverfahren zielführend. Dies bedeutet u. a., dass eine einrichtungsbezogene Klärung vonnöten ist, wer die personelle Verantwortung für die Ausgestaltung entsprechender Prozesse innehat. So braucht es mindestens eine Person, die die Arbeits- und Umsetzungsprozesse verantwortlich koordiniert und dafür Sorge trägt, dass Vereinbarungen umgesetzt werden und mit den Ergebnissen gearbeitet wird. Dazu gehört auch, dass sichergestellt wird, dass die notwendigen Rahmenbedingungen zur Umsetzung der vereinbarten Standards gegeben sind.

### **3.3 Beteiligung als Gestaltungsaufgabe im Gesamtkonzept**

Sollen Beteiligung und Beschwerde in stationären Hilfen entlang der fachlichen und gesetzlichen Prämissen ausgestaltet werden, so ist die Frage nach Mitbestimmung nicht als ein singulärer Baustein im Hilfesetting zu betrachten, sondern durchzieht eben alle Schlüsselprozesse der Hilfe und des stationären Alltags. Zur Strukturierung des Themenfeldes kann es aber sinnvoll sein, unterschiedliche Bausteine der Beteiligung zu unterscheiden, so zum Beispiel:

- die kontinuierliche Arbeit an einem vertrauensvollen und wertschätzenden Gruppen- und Einrichtungsklima,
- die Beteiligung bei Alltagsfragen der Gruppe,

- die Mitbestimmung bei der Erstellung und Weiterentwicklung von Gruppen- und Einrichtungsregeln,
- der Aufbau und die partizipative Ausgestaltung von gruppenbezogenen und -übergreifenden Beteiligungsgremien (Gruppengespräch, Vollversammlungen, Heimrat etc.),
- die beteiligungsorientierte Hilfe- und Erziehungsplanung,
- die Ausgestaltung von Arbeitsprozessen zum Thema ‚Kinderrechte‘ bezogen auf den stationären Kontext und/oder zu Verhaltenskodizes, die Orientierung geben, was im Miteinander in Ordnung ist und was nicht,
- die Implementierung eines Beschwerdemanagements sowie die Sicherung von Informationen und Zugängen zu Ombudsstellen,
- die Umsetzung von Beteiligungsprojekten (z. B. Umgestaltung Innen- und Außenräume, Planung von einrichtungsbezogenen Aktionen etc.),
- und/oder offene Zugänge zu Einschätzungen und Bedarfen der jungen Menschen und ihren Familien (Beteiligungswerkstätten, Workshops, Befragungen etc.),
- etc.

Im Sinne einer einrichtungs- oder gruppenbezogenen Bestandsaufnahme zum Umsetzungsstand von Beteiligung können alle Ebenen in den Blick genommen werden, um dann zu priorisieren, welche Bausteine vordringlich (weiter-)bearbeitet werden soll.

### **3.4 Stärkung und qualitative Weiterentwicklung partizipativer Hilfeplanungsprozesse**

Der hohe Stellenwert des Hilfeplanungsverfahrens für junge Menschen und ihre Familien sowie die Zusammenhänge zwischen gelingender Beteiligung im Hilfeplanverfahren und der positiven Bewertung der Hilfe betonen die Bedeutung dieses Aspekts. Es lohnt sich also aus verschiedenen Argumentationssträngen heraus, die Beteiligung der Adressat:innen vor allem auch in diesem Kontext zu stärken. Empfohlen wird deshalb, dass im Rahmen der kooperativen Qualitätsentwicklung von öffentlichen und freien Trägern erneut ein Schwerpunkt darauf gelegt wird, Hilfeplanungsinstrumente, Verfahrensschritte sowie Evaluationszugänge zu Hilfen hinsichtlich ihrer partizipativen Ausgestaltung zu stärken und weiterzuentwickeln.

### **3.5 Weiterentwicklung von Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern**

In der aktuellen Debatte um Beteiligung in der Heimerziehung liegt der Hauptfokus zumeist bei der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen. In Ergänzung dazu sind aber auch Eltern wichtige Adressat:innen von Beteiligungs- und

Beschwerdeverfahren. Bislang wird die Beteiligung von Müttern und Vätern vor allem über Standards der Zusammenarbeit mit Eltern definiert, was sicherlich Mitspracheaspekte aufgreift. Allerdings stellt sich die Frage, inwiefern darüber hinaus weiterführende Beteiligungsangebote ziieldienlich sind, die verstärkt fallübergreifende Beteiligungsstrukturen für Eltern eröffnen, wie etwa Elterngruppen oder Beteiligungswerkstätten für Eltern. Zudem sind viele der entwickelten einrichtungsbezogenen Beschwerdeverfahren auch offen für Eltern. Inwiefern die Ansprache, die Zugänge und Bearbeitungswege auch für Mütter und Väter passend sind, scheint lohnenswert, vertiefend zu prüfen.

### **3.6 Besonderheiten von Hilfesettings, Standorten und Zielgruppen beachten**

Als weiterer Gelingensfaktor im Implementierungsprozess hat sich die Beachtung konzept- und standortbezogener Besonderheiten einzelner stationärer Wohngruppen hinsichtlich der Anforderungen an passende Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren herausgestellt. So sind Verfahren und Angebote oftmals für alle Hilfeangebote und Bereiche einer Einrichtung konzipiert. Die nähere Analyse, ob die gewählten Zugänge und Verfahren in gleichem Maße für alle Hilfearten, Standorte und Zielgruppen passend sind, zeigt allerdings, dass diesbezüglich vielfach Anpassungsbedarf besteht, um einzelne Bereiche oder Gruppen nicht strukturell auszuschließen bzw. zu benachteiligen. So haben zum Beispiel Eltern-Kind-Gruppen oft andere Themen und Wünsche als andere Wohngruppen. Auch für die Zielgruppe der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge gilt es unter Beteiligungsgesichtspunkten gemeinsam mit ihnen zu erarbeiten, was sie im Rahmen der Hilfe (ergänzend zu Aspekten, die alle Jugendlichen tangieren) brauchen und wünschen.

Eine zentrale einrichtungsbezogene Prüffrage ist somit, ob die verschiedenen Bereiche und Zielgruppen der Einrichtung bei der (Weiter-)Entwicklung und Nutzung der Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten entsprechend eingebunden und repräsentiert sind. Ist dies nicht der Fall, so ist zu prüfen, inwiefern Veränderungen vorgenommen werden können, um möglichst allen betreuten Kindern, Jugendlichen und Familien angemessene Strukturen und Verfahren bieten zu können.

### **3.7 Systematische Rückmeldungen junger Menschen und ihrer Familien als Ankerpunkt zur Weiterentwicklung**

Zur Bewertung des Umsetzungsstandes von Beteiligung in stationären Hilfen zur Erziehung sind die Einschätzungen der jungen Menschen und ihrer Familien maßgebliche Bezugspunkte. Es zählt das, was ausgehend von der pädagogischen Intention bei ihnen ankommt und als Mitbestimmung erlebt wird.

Um diese Bewertungen des Umsetzungsstandes systematischer in Weiterentwicklungsprozesse einfließen lassen zu können, bieten sich regelmäßige schriftliche Befragungen, Dialogforen unter expliziter Fragestellung oder themenbezogene Beteiligungswerkstätten einrichtungsbezogen oder -übergreifend an. Solche Zugänge bieten die Möglichkeit ein entsprechendes Feedback in gesicherten zeitlichen Abständen zu bekommen und die Ergebnisse zum Ausgangspunkt der Weiterentwicklung nehmen zu können.

### **3.8 Förderung eines systematischen Wissenstransfers in der Praxis**

In der Praxis der Heimerziehung gibt es inzwischen erfahrungsbezogene Wissensbestände und gelingende Praxisbeispiele zur Umsetzung von Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten (z. B. Moos 2016; KVJS 2019). Diese förderlichen Aspekte gilt es vermehrt fachlich zu diskutieren und breiter zu rezipieren. Zur Stärkung des praxisbezogenen Austauschs im Sinne des Transfers gelingender Strategien und Konzepte ist es zieldienlich, entsprechende Orte zu schaffen. Trägerbezogene, regionale und überregionale Strategien gilt es themenbezogen verstärkt auf- und auszubauen, um systematische wechselseitige Lernprozesse auf unterschiedlichen Ebenen zu befördern. Veranstaltungen, die ein Austausch- und Qualifizierungsforum bieten, sind entsprechende Optionen und das eben nicht nur für Fach- und Leitungskräfte, sondern auch im Austausch von Kindern und Jugendlichen im einrichtungsbezogenen Vergleich. Durch die Diskussion und die Reflexion unterschiedlicher Beteiligungsformen und -erfahrungen können eigene Erlebnisse verortet und reflektiert werden und neue Impulse zur Weiterentwicklung entstehen.

Des Weiteren gilt es, das Erfahrungswissen systematischer als bislang zu dokumentieren und breiter zugänglich zu machen, so dass Einrichtungen ihren eigenen Prozess durch Ideen anderer bereichern können. Der verschriftlichte praxisbezogene Wissenstransfer ist neben dem persönlichen Austausch ein weiterer Strang, den es hinsichtlich eines Wissenstransfers zu stärken gilt.

## **4. Schlussbemerkung**

Bilanzierend zeigt sich, dass das Thema Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung ein Dauerthema ist und auch bleiben muss. Positive Entwicklungstendenzen sind nachweisbar und dennoch gibt es weiterhin viel zu tun. Ermutigend soll zum Abschluss noch erwähnt werden, dass sich für Fachkräfte die Arbeitszufriedenheit durch die initiierten Prozesse zur Stärkung von Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten gesteigert hat (vgl. Moos 2016). An der Auswertung Beteiligte gaben an, dass sie durch die eingeführten Veränderungen eine höhere Zufriedenheit der jungen Menschen erleben, was zu Erleichterungen

in der täglichen Arbeit beiträgt sowie die eigene Zufriedenheit steigert. Rückgemeldet wurde, dass verstärkt das Gefühl der Bestätigung, gute Arbeit zu machen, entstanden ist. Dies wurde u. a. auch darauf zurückgeführt, dass durch den gestärkten Dialog zwischen Fachkräften und jungen Menschen sowie die Einführung systematischer Rückmeldesysteme Möglichkeiten geschaffen wurden, etwas über die Qualität der eigenen Arbeit zu erfahren.

## Literatur

- Albus, Stefanie/Greschke, Heike/Klingler, Birte/Messmer, Hans/Micheel Hans-Günter/Otto, Hans-Uwe/Polutta, Andreas (2010): Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen nach §§78a ff. SGB VIII“. Münster: Waxmann.
- Gadow, Tina/Peucker, Christian/Pluto, Liane/van Santen, Eric/Seckinger, Mike (2013): Wie geht's der Kinder- und Jugendhilfe? Empirische Befunde und Analysen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- KVJS (Kommunalverband für Jugend und Soziales) (Hrsg.) (2016): Beteiligung leben! Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren für Kinder und Jugendliche in Einrichtungen der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen in Baden-Württemberg. Abschlussbericht. Stuttgart: Eigenverlag.
- KVJS (Kommunalverband für Jugend und Soziales) (Hrsg.) (2019): Beteiligung leben! Anregungen und Ideen aus der Praxis für die Praxis. Eine Handreichung zur Umsetzung von Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren in der Heimerziehung. Stuttgart: Eigenverlag.
- Krause, Hans-Ullrich (2019): Beteiligung als umfassende Kultur in den Hilfen zur Erziehung. Haltungsgen-Methoden-Strukturen. Frankfurt/Main, IGFH-Eigenverlag.
- Moos, Marion (2012): Beteiligung in der Heimerziehung in Rheinland-Pfalz. Einschätzungen aus Perspektive junger Menschen und Einrichtungsleitungen. Mainz: ism Eigenverlag.
- Moos, Marion (2016): Beschwerde und Beteiligung in den Hilfen zur Erziehung. Abschlussbericht des Projektes „Prävention und Zukunftsgestaltung in der Heimerziehung in Rheinland-Pfalz – Ombudschaften“. Mainz: ism Eigenverlag.
- Pluto, Liane (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung: Eine empirische Studie. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Pluto, Liane (2021): Institutionelle Beteiligungsgelegenheiten für junge Menschen in der Heimerziehung in Deutschland. Ein quantitativer Blick auf die vergangenen 20 Jahre aus Sicht von Einrichtungen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 16, H. 2, S. 161–175
- Pluto, Liane/van Santen, Eric/Peucker, Christian (2016): Das Bundeskinderschutzgesetz in der Kinder- und Jugendhilfe. Empirische Befunde zum Stand der Umsetzung auf kommunaler Ebene. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Pluto, Liane (2022): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen stationärer Hilfen zur Erziehung. In: Peyerl, Katrin/Züchner, Ivo (Hrsg.): Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe – Anspruch, Ziele und Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 140–152.
- Sierwald, Wolfgang (2008): Gelingende Beteiligung im Heimaltag. Eine repräsentative Erhebung bei Heimjugendlichen. In: Dialog Erziehungshilfe, H. 2–3, S. 35–38.
- Straus, Florian/Sierwald, Wolfgang (2008): Gelingende Beteiligung im Heimaltag aus Sicht von Jugendlichen. [https://www.diebeteiligung.de/pdf/spi2009\\_2\\_studie\\_gelingende\\_beteiligung.pdf](https://www.diebeteiligung.de/pdf/spi2009_2_studie_gelingende_beteiligung.pdf) (31.01.2016).
- Urban-Stahl, Ulrike (2013): Beschwerden erlaubt! 10 Empfehlungen zur Implementierung von Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin: Freie Universität Berlin Arbeitsbereich Sozialpädagogik.

- Wolff, Mechthild (2010): Wer sich einbringen kann, lernt fürs Leben. In: Neue Caritas, H. 10, S. 9–12.
- Wolff, Mechthild/Hartig, Sabine (2013): Gelingende Beteiligung in der Heimerziehung: Gute Praxis beim Mitreden, Mitwirken und Mitbestimmen von Kindern und Jugendlichen im Heimalltag. Weinheim: Beltz Juventa.

# Beziehungsgestaltung und Handlungsbefähigung

## Handlungsbefähigende Elemente in Beziehungssituationen in der Heimerziehung

Dominik Bodmer

### 1. Einleitung

Die Beziehungsgestaltung zwischen Jugendlichen und Fachkräften gilt schon seit jeher als Schlüsselkategorie in der Heimerziehung. Zum Beispiel spricht Pestalozzi (1799/1980, S. 12) von der „allseitigen Besorgung des Kindes“, während Nohl (1935/2002, S. 164) seine Vorstellungen pädagogischer Beziehungen im „Pädagogischen Bezug“ beschreibt. Sowohl Pestalozzi als auch Nohl erachteten die pädagogische Beziehung als wichtiges Medium im Hinblick auf die Befähigung der Kinder und Jugendlichen zur Entwicklung und Umsetzung eigenständiger Lebensperspektiven. Die Stärkung der Jugendlichen ein (möglichst) selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Leben zu führen, hält sich bis heute als Zielsetzung von Hilfen zur Erziehung. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen Jugendliche in der Heimerziehung ihre Handlungsbefähigungen und Verwirklichungschancen weiterentwickeln. Wie sich diese Prozesse in der Heimerziehung vollziehen und welche Rolle dabei die Beziehungen zwischen Jugendlichen und Fachkräften spielen, ist Gegenstand dieses Beitrages. Zuerst erfolgt die theoretische und empirische Verortung der Beziehungsgestaltung zwischen Jugendlichen und Fachkräften in der Heimerziehung sowie der Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen mit Blick auf die Bedeutung der Beziehungsgestaltung. Anschließend werden auf der Grundlage einer qualitativen Studie handlungsbefähigende Elemente in Beziehungssituationen in der Heimerziehung skizziert und diskutiert.

### 2. Beziehungsgestaltung zwischen Jugendlichen und Fachkräften in der Heimerziehung

Als wichtiger Referenzpunkt für die Beziehungsgestaltung in der Heimerziehung erwies sich im Rahmen verschiedener Forschungen die gemeinsame

Alltagsgestaltung von Jugendlichen und Fachkräften (u. a. vgl. Gahleitner 2017; Wigger 2007). Dementsprechend ist die Beziehungsgestaltung in die verschiedenen Alltagsrealitäten von Heimerziehung eingeflochten. Besonders relevant ist die alltägliche Kommunikation über Banalitäten, die als Ergänzung zu tiefgründigen Gesprächen eine wichtige, verbindende und stabilisierende Funktion im alltäglichen Beziehungsgeschehen in Wohngruppen einnimmt (vgl. Gahleitner 2017, S. 275). Gemäß den Erkenntnissen von Wigger (2007) ist die Beziehungsgestaltung in der Heimerziehung durch die geistige und emotionale Präsenz der Fachkräfte im Alltag vor Ort und durch die Initiierung und Begleitung von im Alltagsgeschehen eingebetteten Entwicklungs- und Veränderungsprozessen der Jugendlichen geprägt. Für die Jugendlichen wird der sozialpädagogische Alltag als Beziehungsressource erst zugänglich, so weitere Befunde von Wigger (2013, S. 163), wenn die spezifischen (rollenförmigen) Beziehungsanteile die diffusen (persönlichen) Beziehungsanteile der Fachkräfte nicht überdecken. Auch Gahleitner (2017, S. 273) verweist darauf, dass der persönlichen Beziehungsdimension in der Heimerziehung besondere Aufmerksamkeit zukommen muss, weil die Jugendlichen selbst die Qualität der professionellen Beziehung auf der diffusen Beziehungsdimension verorten. Deshalb ist persönliches Vertrauen für die professionelle Gestaltung von Heimerziehung ebenso relevant wie spezifisches Vertrauen (vgl. Zeller 2012).

In den vergangenen Jahren widmeten sich auch viele Forschungen und Theoriebeiträge professionellen Spannungsfeldern, die in Beziehungen zwischen Jugendlichen und Fachkräften in der Heimerziehung aufgehen. Besondere Aufmerksamkeit kommt dem Spannungsverhältnis zwischen Nähe und Distanz sowie der Ausbalancierung der beiden Kategorien zu. So betont etwa Thiersch (2007, S. 109), dass Jugendliche für ihre Sozialisations- und Bewältigungsaufgaben sowohl Erfahrungen der Bindung (verstanden als Nähe) als auch der Zumutung von Selbständigkeit (verstanden als Distanz) brauchen. Das ständige Austarieren von Nähe und Distanz ist für die Fachkräfte notwendig, um den Jugendlichen gegenüber als verbindliche Beziehungspartner:innen, die auf die Bedürfnisse der Jugendlichen nach Nähe eingehen und gleichzeitig deren psychische, physische und sexuelle Integrität wahren und schützen, in Erscheinung zu treten (vgl. Dörr 2017, S. 617). Explizit mit Fragen zur professionellen Nähe befassten sich Schäfer und Behnisch (2022). In ihrer Studie zeigt sich Nähe als fundamentales Element der Beziehungsarbeit in räumlichen, körperlichen, sprachlichen, dinglichen und zeitlichen Dimensionen (vgl. ebd., S. 12) und als „Spannungsfeld zwischen förderlich-zugewandter und grenzüberschreitender Nähe“ (Schäfer/Behnisch 2022, S. 6).

Die Beziehungsgestaltung zwischen Jugendlichen und Fachkräften in der Heimerziehung steht in enger Verbindung mit weiteren zentralen sozialpädagogischen Kategorien wie dem Umgang mit Emotionen, der Partizipation, dem Machtdifferential zwischen Jugendlichen und Fachkräften oder dem Heim selbst

als Hilfesetting. Bezüglich Letztgenanntem stellten beispielsweise Täubig et al. (2015) fest, dass vertrauensvolle Beziehungen trotz Autonomieeinschränkungen durch das Setting möglich sind, wenn das Beziehungsangebot zu den lebensweltlichen Orientierungen der Jugendlichen passt. Dennoch können hochstrukturierte Settings (z. B. mit Stufenmodellen) zu einem beziehungsfeindlichen Klima führen und gegenseitige Anerkennung verhindern (vgl. Müller 2019).

Beziehungen zwischen Jugendlichen und Fachkräften haben auch wesentlichen Einfluss auf einen positiven Hilfeverlauf (vgl. Hamberger 2008; Höfer et al. 2017) und sie gelten auch als zentraler Wirkfaktor in Bezug auf Handlungsbefähigungen und Verwirklichungschancen von Jugendlichen (vgl. Albus et al. 2010).

### **3. Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen mit Blick auf die Bedeutung der Beziehungsgestaltung**

Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen sind die zentralen Gegenstände des von Sen und Nussbaum entwickelten und in der Zwischenzeit in verschiedene Richtungen weiterentwickelten Capability Approach. Im Mittelpunkt Sens und Nussbaums Arbeiten steht die Unterscheidung von Capabilities, Verwirklichungschancen und Handlungsbefähigungen, auf die Menschen in einer Gesellschaft zurückgreifen können (z. B. Bildung) und Functionings, die Erreichung einer bestimmten Funktionsweise durch die Nutzung/Realisierung von Chancen und Fähigkeiten (z. B. ein Berufsabschluss). Sen und Nussbaums Aufmerksamkeit ist vor allem auf die Capabilities gerichtet, weil ihren Erkenntnissen nach Ungleichheit auf unterschiedliche bzw. nicht vorhandene oder eingeschränkte Verwirklichungschancen und Befähigungen von Menschen verweisen und somit als Ursprung von Ungleichheit und Ungerechtigkeit fungieren (vgl. Nussbaum 2011, 2014, 2018; Sen 2013, 2020). Während Sen auf die Konkretisierung und inhaltliche Bestimmung der Capabilities verzichtet, entwickelte Nussbaum eine Fähigkeiten-Liste, welche für die minimale Konzeption des Guten steht bzw. welche die notwendigen menschlichen Fähigkeiten aufführt, über die ein Mensch verfügen muss, um sich für ein gutes, erfülltes und gedeihliches Leben entscheiden zu können.

Dieser normative Anspruch des Capability Approach hielt insbesondere als evaluative Perspektive Einzug in die Erziehungswissenschaft, die Soziale Arbeit und die Kinder- und Jugendhilfe (u. a. vgl. Albus et al. 2010; Otto/Ziegler 2010; Ziegler/Schrödter/Oelkers 2012).

#### *Die Bedeutung sozialer Beziehungen im Capability Approach*

Die Beziehungskategorie nimmt in Nussbaums (2014, 2018) Verständnis des Capability Approach eine Doppelfunktion ein. Zum einen zeigen sich soziale

Beziehungen und Beziehungsfähigkeiten in Nussbaums Liste als wesentlicher inhaltlicher Gegenstand der Capabilities „Zugehörigkeit“<sup>1</sup> und „Fähigkeit zu Emotionen“<sup>2</sup>. Die Zugehörigkeit bezeichnet Nussbaum (2011, S. 39) (neben der praktischen Vernunft) als zentrales Capability, weil es die anderen Capabilities auf der Liste wesentlich beeinflusst. In der Beschreibung der eben genannten beiden Capabilities wird Nussbaums Ideal von sozialen Beziehungen sichtbar, welches sich durch Reziprozität, soziale Bindung, Wertschätzung und Anerkennung sowie durch Empathie und die Entwicklung eines Miteinanders auszeichnet (vgl. Nussbaum 2014, S. 201).

Zum anderen sind Beziehungen als wesentliche Einflussfaktoren auf die Entwicklung und Erschließung von Capabilities insgesamt zu verstehen. Nussbaum führt dies entlang der Begriffe der „Sozialen Kooperation“ (2018, S. 220) und der „guten Fürsorge“ (2018, S. 235) aus. Der Sozialen Kooperation rechnet Nussbaum eine moralische und eine soziale Dimension zu, weil Menschen der Wertschätzung der Gerechtigkeit wegen kooperieren und weil sie ein moralisch geprägtes Mitgefühl entwickeln (vgl. Nussbaum 2018, S. 220), welches sich auf Personen richtet, „die nicht über alle notwendigen Voraussetzungen für ein achtbares und würdevolles Leben verfügen“ (Nussbaum 2018, S. 220). Gute Fürsorge, so Nussbaum (2018, S. 235), stellt die Förderung aller Fähigkeiten auf der Fähigkeitenliste in den Mittelpunkt und ist dadurch als wertvolle Art der Bindung zu verstehen. Folglich sind Menschen im Streben nach einem guten Leben auf soziale Beziehungen angewiesen, denn in einer befriedigenden Konzeption von Gerechtigkeit wird die Fürsorgetätigkeit zur Schlüsselkategorie, um alle Menschen, insbesondere vulnerable, als gleichberechtigt anzuerkennen (vgl. ebd., S. 142 f.) und dabei spielt die Beziehungsarbeit eine zentrale Rolle (vgl. ebd., S. 144 f.).

Nussbaums Bedeutungsbeimessung sozialer Beziehungen im Rahmen des Capability Approach erfährt durchaus Berücksichtigung im Kontext Sozialer Arbeit. So erachtet Röh (2013) Nussbaums Sorgekonzept, in dessen Zentrum sich alles um Begriffe wie sorgen, pflegen, sich kümmern und achtsam sein dreht, als wichtige Grundlage für eine ethisch sensibilisierte Handlungstheorie Sozialer Arbeit.

Mit Blick auf die Kinder- und Jugendhilfe ergänzt Clark (2017, S. 231), dass „es dann nicht um irgendwie geartete Care-Beziehungen, sondern um im am Sinne des CA verstandenen Guten Leben ausgerichteten Care-Beziehungen“ geht, die als „Ziel nicht die tugendhafte Verhaltensänderung junger Menschen“ sondern

- 
- 1 „Die Fähigkeit, Beziehungen zu Dingen und Menschen ausserhalb unserer selbst einzugehen, diejenigen zu lieben, die uns lieben und für uns sorgen, traurig über ihre Abwesenheit zu sein, allgemein Liebe, Kummer, Sehnsucht und Dankbarkeit zu empfinden“ (Nussbaum 2014, S. 201).
  - 2 „Die Fähigkeit, mit anderen und für andere zu leben, andere Menschen zu verstehen und Anteil an ihrem Leben zu nehmen, verschiedene soziale Kontakte zu pflegen; die Fähigkeit, sich die Situation eines anderen Menschen vorzustellen und Mitleid zu empfinden; die Fähigkeit, Gerechtigkeit zu üben und Freundschaften zu pflegen“ (Nussbaum 2014, S. 201).

deren „Befähigung und Bemächtigung, sich selbst als Subjekte mit Rechten und Freiheiten zu verstehen und auf dieser Basis eine eigene Vorstellung des guten Lebens entwickeln zu können“ anstreben.

Albus et al. (2010) gelang es schließlich die Wirkung der Beziehungen zwischen Jugendlichen und Fachkräften in der Heimerziehung auf die Capabilities der Jugendlichen nachzuweisen. Effekte dieser Beziehungen zeigten sich in Bezug auf folgende Capabilities-Dimensionen: Optimismus/Selbstwert/Selbstwirksamkeit, Soziale Beziehungen, Selbstbestimmungskompetenz, Sicherheit und Obhut und Normative Deutungsangebote (vgl. Albus et al. 2010, S. 139).

### *Soziale Beziehungen und Capabilities-Prozesse*

In der Grundlegung des Capability Approaches geht es Sen und Nussbaum um die universalistisch geltende normative Konstruktion eines guten Lebens. Dies macht einen gewissen Abstraktionsgrad notwendig, was im Umkehrschluss die Vernachlässigung der Frage zur Folge hat, „wie Capabilities erlernt werden bzw. sich entwickeln“ (Graf/Babic/Castro 2013, S. 180). Damit rücken Capabilities-Prozesse in den Fokus, im Rahmen derer Personen an Schlüsselstellen des Lebenslaufs, unter Einfluss äußerer Bedingungen und durch die individuelle kognitive, soziale und materielle Ausstattung unterschiedliche Capabilities nutzen und weiterentwickeln. Es handelt sich in Capabilities-Prozessen um auf Capabilities gerichtete Handlungen und Interaktionen einer Person sowie durch Capabilities einer Person bedingte Handlungen und Interaktionen (vgl. Haller 2017, S. 318f.). Damit wird deutlich, dass Interaktionen und somit auch Beziehungen zwischen Menschen eine zentrale Größe innerhalb von Capabilities-Prozessen darstellen und diese Perspektive auf den Capability Approach deshalb wichtig ist, um die Bedeutung bzw. den Einfluss der Beziehungen zwischen Jugendlichen und Fachkräften in der Heimerziehung bei der Entwicklung von Capabilities zu rekonstruieren und zu bestimmen. Grundmann (2010) arbeitete aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive heraus, dass es vor allem von sozialen Beziehungen zu Personen aus dem sozialen Nahraum abhängt, ob und in welchem Ausmaß sich Personen als handlungswirksam erleben, beziehungsweise wie sie ihre Handlungswirksamkeit einschätzen. Dieser Perspektive weiter folgend weist Handlungsbefähigung immer auf einen lebensbereichsspezifischen Bezug hin und zeigt, „dass die Erfahrung der Handlungswirksamkeit und die Einschätzung der personalen Handlungsbefähigung sozial konstruiert sind, also in und durch soziale Beziehungen entstehen“ (Grundmann 2010, S. 134f.). Soziale Beziehungen wirken an unterschiedlichen Stellen auf die zentralen Kategorien im Capabilities-Prozess ein. Dabei spielen gemäß Robeyns (2017) soziale Beziehungen als Umwandlungsfaktor bzw. „Conversion Factor“ (Robeyns 2017, S. 45) eine wichtige Rolle, um zur Verfügung stehende Ressourcen in Capabilities und weiter in Funktionsweisen umzuwandeln. Höfer et al. (2017) zeigen in ihrer

Längsschnittstudie auf, dass die Beziehung zwischen Jugendlichen und Fachkräften in der Heimerziehung als zentraler Umwandlungsfaktor zu verstehen ist in Bezug auf das äußerst bedeutsame Capability der Zugehörigkeit.

#### **4. Beziehungsgestaltung und Handlungsbefähigung – Blitzlichter auf Ergebnisse einer qualitativen Studie**

Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse stammen aus einer Forschung des Autors mit dem Titel „Beziehungsgestaltung und Handlungsbefähigung – Beziehungen zwischen männlichen Jugendlichen und sozialpädagogischen Fachkräften in der Heimerziehung“. Im Zentrum stehen die folgenden zwei Fragestellungen:

- Wie gestalten männliche Jugendliche und sozialpädagogische Fachkräfte in der Heimerziehung Beziehungen zueinander, wie verlaufen diese Beziehungen und welche Bedingungen beeinflussen sie?
- Welche Konsequenzen hat die Beziehungsgestaltung auf die Handlungsbefähigung und die Verwirklichungschancen der Jugendlichen?

Im vorliegenden Beitrag liegt der Fokus vor allem auf der zweiten Fragestellung, wobei primär die Frage nach handlungsbefähigenden Elementen in Beziehungssituationen behandelt wird. Für die Beforschung dieser Fragestellungen wurden verschiedene theoretische Konzepte aus der interaktionistischen Soziologie als heuristische Folie beigezogen, weil sie das Handeln bzw. das Interagieren der Menschen ins Zentrum stellen und sich damit befassen, wie durch Interaktion soziale Wirklichkeit hergestellt wird.

Das Forschungsdesign beinhaltet im Wesentlichen zwei Phasen. In einer ersten Phase wurden sechs problemzentrierte Interviews mit männlichen Jugendlichen in der Heimerziehung geführt. Anschließend folgte die zweite Phase, die ethnographisch angelegt war und aus teilnehmenden Beobachtungen auf einer dezentralen, koedukativen Wohngruppe einer Heimeinrichtung bestand (20 Beobachtungstage während drei Monaten).

Der interaktionistischen Linie weiter folgend wurde alles erhobene Material mittels der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) analysiert und ausgewertet.

##### *Die Beziehungssituation – zentrale Kategorien*

Die ethnographischen Beobachtungen zeigten, dass die Situation als soziale Konstruktion (erzeugt in und durch Interaktion) den wesentlichen Bezugspunkt für die Beziehungsgestaltung zwischen Jugendlichen und Fachkräften generiert. Eine Beziehungssituation kommt zu Stande, wenn ein Jugendlicher und eine

Fachkraft über die Interaktion im Alltagsgeschehen der Wohngruppe in Beziehung miteinander treten, zum Beispiel bei Gruppensitzungen, beim Kochen oder bei Krisengesprächen. Eine Beziehungssituation bezieht sich immer auf eine Beziehungskonstellation zwischen einem Jugendlichen und einer Fachkraft. Selbstverständlich kann eine Fachkraft in einer Situation mit mehreren Jugendlichen interagieren, weil sich aber jeweils unterschiedliche Beziehungsdynamiken entwickeln können, kann eine Beziehungssituation nur jeweils anhand einer Beziehungskonstellation (zwischen einem Jugendlichen und einer Fachkraft) beschrieben werden. Im Rahmen dieser qualitativen Studie konnten Merkmale des situativen Beziehungsgeschehens auf der Ebene von Bedingungen, Handlungen, Sinnkonstruktionen und Konsequenzen herausgearbeitet werden.

Im Zentrum des situativen Beziehungsgeschehens stehen auf der Handlungsebene die Handlungsstrategien der Jugendlichen und der Fachkräfte, die sich wechselseitig aufeinander beziehen und sich in einem Beziehungsmuster abbilden lassen. Wie Jugendliche und Fachkräfte in einer Situation handeln, welches Beziehungsmuster sich entwickelt und welche Dynamik erzeugt wird, hängt primär vom Ausmaß gegenseitigen Vertrauens aufgrund von gemeinsamen vergangenen Beziehungserfahrungen und daran gebundenen Erwartungen an die Beziehung, von der Rahmung der Situation durch die Akteur:innen, von Motiven und Handlungsabsichten sowie von Rolleninszenierungen und Rollenzuschreibungen ab.

In den Beziehungsmustern, Beziehungsrahmen und Rolleninszenierungen/zuschreibungen werden je spezifische Dynamiken erzeugt, die von ebenfalls je spezifischen Konstellationen von situationsbezogenen sowie situationsübergreifenden Bedingungen beeinflusst werden.

Die Konsequenzen des situativen Beziehungsgeschehens wirken sich einerseits als positive oder negative Beziehungserfahrungen der Jugendlichen auf die Beziehung zur Fachkraft selbst aus. Andererseits zeigt sich, inwiefern eine Beziehungssituation für einen Jugendlichen eher einschränkend oder eher ermöglichend in Bezug auf die Handlungsbefähigung erfahren wird, das heißt, ob sich ein Jugendlicher als handlungswirksam erlebt und dadurch einen handlungsbefähigenden Impuls erfährt.

### *Die harmonische Beziehungssituation*

Im Rahmen der Studie konnten verschiedene Typen von Beziehungssituationen herausgearbeitet werden. An dieser Stelle wird die harmonische Beziehungssituation näher vorgestellt, weil ihr mit Blick auf die Handlungsbefähigung der Jugendlichen eine zentrale Bedeutung zukommt.

Ich gehe vom Büro Richtung Treppenhaus und treffe im Flur auf den Jugendlichen Luan und die Fachkraft Regula, die aus der Waschküche zurückkommen. Regula hat Luan beim Wäsche machen geholfen. Sie gehen in die Küche. Regula fragt Luan, was

er denn essen möchte. Regula und Luan suchen zusammen das Brot, können es aber nicht finden. Regula geht daraufhin ins Büro, um sich bei Fachkraft Jule nach dem Brot zu erkundigen. Regula kehrt zurück und händigt Luan das Brot aus. Regula fragt Luan, was er dazu essen möchte, während sie ein Tupperware mit Fleischkäse aus dem Kühlschrank holt. Luan wählt ein Pack aus und Regula fragt Luan grinsend, „du brauchst wohl noch Mayo“, Luan beginnt ebenfalls zu grinsen und antwortet „ja unbedingt“. Regula reicht Luan die Mayo und das Brett zum Brot schneiden. Luan macht sich zwei Brote mit Fleischkäse und setzt sich mit Regula und mir an den Esstisch. Luan fragt mich und Regula, ob wir nichts essen wollen, wir verneinen beide dankend und sagen, dass wir gerade Abendbrot gegessen hätten. Regula geht auf das verpasste Abendessen von Luan ein und meint dazu, „das ist doof gelaufen mit dem Abendessen, ich gebe dir aber keinen roten Punkt, weil wir beide Schuld daran gewesen sind“. Das Gespräch zwischen Regula und Luan geht weiter. Luan erzählt vom Skilager und von seinem Muskelkater vom Snowboardfahren und, dass er auch vom Reiten beim Schulausflug einen Muskelkater bekommen habe. Regula hört aktiv zu und grinst. Zudem stellt sie immer wieder Fragen. Luan ist gesprächig, er antwortet prompt auf die Fragen von Regula und stellt seinerseits Fragen. Luan ist wieder gut gelaunt, er lacht immer mal wieder zwischendurch. Regula erzählt Luan, dass sie den schlimmsten Muskelkater vom Kamelreiten gehabt habe. Daraufhin beginnen Regula und Luan zu lachen. Als Luan fertig ist mit Essen sagt Regula zu ihm, er solle noch seinen Teller und sein Glas wegräumen. Luan steht auf, räumt Teller und Glas in den Geschirrspüler ein und bedankt sich bei Regula für das Essen. Regula antwortet mit „danke auch“ und „blöd gelaufen wegen dem Abendessen“, beide grinsen sich an und Luan verlässt zufrieden das Esszimmer. (P1, S15)

In harmonischen Beziehungssituationen ist die Fachkraft darum besorgt, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich der Jugendliche wohlfühlt und dadurch animiert wird sich einzubringen. Dies zeigt sich im oben aufgeführten Protokollauszug, in dem die Fachkraft auf die Wünsche des Jugendlichen eingeht, ihm begleitend zur Seite steht, bestrebt ist, ein offensichtlich vorhandenes Missverständnis aufzulösen und den Jugendlichen von der alleinigen Schuld zu entlasten und damit den Fokus weg von der Verhaltensbeurteilung auf die Interessen des Jugendlichen zu verschieben. Auch gibt die Fachkraft dem Jugendlichen im weiteren Verlauf des Gesprächs persönliche Erlebnisse und Erfahrungen preis, wodurch sie sich dem Jugendlichen als ganze Person und nicht nur als Rollenträgerin präsentiert, was sich ebenfalls als typisch für das Handeln der Fachkräfte in harmonischen Beziehungssituationen erweist.

Dieses stimmungsorientierte und atmosphärische Sorgen der Fachkraft ermöglicht es den Jugendlichen, sich auf die Fachkräfte einzulassen und sich selbst einzubringen. In der protokollierten Situation geht der Jugendliche auf die Fachkraft ein, nimmt eigene Relevanzsetzungen vor und bekundet seinerseits Interesse an den Bedürfnissen der Fachkraft. Atmosphärisches und stimmungsorientiertes

Sorgen der Fachkräfte auf der einen Seite sowie sich-ins-Geschehen-einbringen und die Beziehung aktiv mitzugestalten der Jugendlichen bilden das zentrale Beziehungsmuster „verstehend-miteinander-umgehen“, welches die harmonische Beziehungsdynamik erzeugt. Das Beziehungsmuster „verstehend-miteinander-umgehen“ setzt voraus, dass die Jugendlichen und Fachkräfte Handlungsabsichten und Motive teilen oder aber aufeinander abstimmen und die Beziehungssituation gleich rahmen bzw. deuten und interpretieren – im vorliegenden Beispiel als Kaffeekränzchen – um daran ihre Handlungen auszurichten. Das Handeln der beiden Akteur:innen im besagten Beziehungsmuster ist eher ruhig, eher sachbezogen und mit einer Prise Humor untermauert, eher rücksichtsvoll auf das Gegenüber bezogen und eher durch den Charakter einer freundschaftlichen Begegnung auf Augenhöhe geprägt – wie eben die typischen Eigenschaften eines Kaffeekränzchens. Folglich sind harmonische Beziehungssituationen an Beziehungsrahmen gebunden, die zur Entfaltung des eben genannten Beziehungsmusters führen. Dies war in der vorliegenden Studie neben dem Beziehungsrahmen „Kaffeekränzchen“ nur noch im Beziehungsrahmen „Spiel“ erkennbar. Des Weiteren zeigt der Protokollauszug exemplarisch auf, dass „verstehend-miteinander-umgehen“ und die dadurch erzeugte harmonische Beziehungsdynamik gegenseitiges Vertrauen von Jugendlichen und Fachkräften zueinander voraussetzt. Dieses Vertrauen zeigt sich im Beziehungsgeschehen in Form von an das Gegenüber gerichtete Erwartungen. Das heißt, die Jugendlichen und die Fachkräfte wissen, was sie dem Gegenüber zumuten und welche Reaktionen sie erwarten können (auch verstanden als Vertrautheit mit den Gewohnheiten des Gegenübers).

Die harmonische Beziehungssituation resultiert für die Jugendlichen in positiven Beziehungserfahrungen. Diese wird in der oben dargestellten Beziehungssituation durch die Bekundung gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung als Bilanzierung der beiden Akteur:innen manifest. Das harmonische Beziehungsgeschehen wirkt dementsprechend vertrauensbildend auf den Jugendlichen ein, was zur Stärkung der Beziehung zur Fachkraft beiträgt. Zum anderen wird der Jugendliche in harmonischen Beziehungssituationen als ganze Person gestärkt. In harmonischen Beziehungssituationen spielen Drittpersonen keine (wie im Protokollauszug) oder eine eher untergeordnete Rolle. Dagegen können sich physische Räume, die eine gewisse Öffentlichkeit innerhalb der Wohngruppe generieren oder die von den Akteur:innen dementsprechend zweckgedeutet werden, unterstützend auf die Entwicklung einer harmonischen Beziehungsdynamik auswirken.

Neben den eher situationsbezogenen Bedingungen für die Beziehungsgestaltung zwischen Jugendlichen und Fachkräften in harmonischen Beziehungssituationen wirken auch Bedingungen, die über die Situation hinaus gehen auf das Beziehungsgeschehen ein. Dazu gehört eine eher ruhige aktuelle Situation, in der sich der Jugendliche befindet, sowie ein eher fortgeschrittenes Stadium im Hilfeverlauf und damit verbunden eine gewisse Gewöhnung des Jugendlichen an die Hilfe. Zudem kommen Fähigkeiten der Fachkräfte zum Tragen, wie ihre

Empathie, aktives Zuhören, lebensweltliche Interessensbekundung sowie ein reflektierter Umgang mit Nähe und Distanz. Bei den Jugendlichen kommt dabei die Fähigkeit zum Tragen, sich in das Gegenüber hineinzusetzen. Dass das Beziehungsgeschehen in ein Beziehungsarrangement eingebettet ist, welches durch Regeln, Abläufe, Strukturen und Konzepte der Wohngruppe bzw. der Einrichtung strukturiert wird, hat auch Einfluss auf die harmonische Beziehungssituation und zeigt sich auch im aufgeführten Protokollauszug (Regelung bezüglich gemeinsamem Abendessen, Lebensmittel die für die Jugendlichen nicht frei zugänglich sind, und ein Punktesystem für die Bewertung des Verhaltens der Jugendlichen). Jedoch scheint das atmosphärische und stimmungsorientierte Sorgen der Fachkräfte diese strukturellen Einschränkungen für die Jugendlichen so abzufedern oder zu reframen, dass diese für die Jugendlichen in der harmonischen Beziehungssituation nicht zu ihrem Nachteil erfahrbar werden.

*Harmonische Beziehungssituationen: Erfahrung positiver Resonanz als handlungsbefähigendes Element*

Das Beziehungsmuster „verstehend-miteinander-umgehen“ und die dadurch erzeugte harmonische Beziehungsdynamik ermöglicht den Jugendlichen positive Beziehungserfahrungen. Das atmosphärische Sorgen der Fachkräfte vermittelt den Jugendlichen ein Gefühl der ganzheitlichen Anerkennung, das heißt, die Jugendlichen werden als ganze Person mit ihren je individuellen Interessen und Präferenzen adressiert. Das bedeutet auch, dass die Handlungen der Fachkräfte weniger auf pädagogische Interventionen im engeren Sinne, als vielmehr auf die Erkundungen der Lebenswelt der Jugendlichen ausgerichtet sind. Dabei geben die Fachkräfte auch etwas von sich als Person preis und gleichen dadurch das Machtdifferential situativ an. Das den Jugendlichen von den Fachkräften entgegengebrachte Interesse verhilft den Jugendlichen dazu sich einzubringen, die eigenen Bedürfnisse kundzutun und die Beziehungssituation mitzugestalten. Harmonie als koproduktives Erzeugnis im durch Ruhe, Gelassenheit, eine Prise Humor sowie durch einen rücksichtsvollen Umgang, Reziprozität und Symmetrie gekennzeichneten Beziehungsmuster „verstehend-miteinander-umgehen“ scheint den Jugendlichen die Erfahrung positiver Resonanz zu ermöglichen. Dies kann als Capabilities-Prozess auf der Mikroebene alltäglichen Handelns in der Heimerziehung verstanden werden, in dem die Jugendlichen sich in den Beziehungen zu den Fachkräften als handlungswirksam erleben können und dies gemäß Grundmann (2010) wesentlich dazu beiträgt, wie die Jugendlichen ihre Handlungsbefähigung einschätzen. Die Erfahrung positiver Resonanz in harmonischen Beziehungssituationen verweist im Kern auf eine Capabilities sensible Beziehungsgestaltung, wie sie etwa Clark (2017) skizziert, die sich durch „förderlich-zugewandte Nähe“ (Schäfer/Behnisch 2022) der Fachkräfte zu den Jugendlichen auszeichnet. Dadurch werden die Jugendlichen bemächtigt und befähigt, sich und

ihre Themen einzubringen. Harmonische Beziehungssituationen können den Jugendlichen folglich handlungsbefähigende Impulse generieren. Dabei kommt die von Nussbaum (2014, 2018) beschriebene Doppelfunktion sozialer Beziehungen (als zentraler Bestandteil von Capabilities sowie als wichtige Einflussgröße auf Capabilities) in Bezug auf die Beziehung zwischen Jugendlichen und Fachkräften zum Vorschein. Einerseits ermöglicht die Erfahrung von Harmonie und die darin eingelagerte positive Resonanz den Jugendlichen, ihr Vertrauen zu den Fachkräften zu stärken und ihre Beziehungskompetenz weiterzuentwickeln. Zum anderen scheint „verstehend-miteinander-umgehen“ in harmonischen Beziehungssituationen auch „die zentralen Bausteine von Capabilities“ (Albus et al. 2010) insgesamt zu beeinflussen, wie etwa der Selbstwert, die Selbstwirksamkeit oder die Selbstbestimmungskompetenzen. Dies verweist darauf, dass die Beziehungsgestaltung als Medium zu verstehen ist, „durch welches sämtliche Explorations- und Veränderungsprozesse stattfinden“ (Gahleitner 2017, S. 198). Wie die Ausführungen zur harmonischen Beziehungssituation beispielhaft aufzeigen, sind die Fachkräfte gefordert, die entfaltungs- und verwirklichungsfeindlichen Strukturen und Regularien, die das Beziehungsarrangement der Einrichtung strukturieren, geschickt zurückzustellen, um die Beziehung Capabilities sensibel zu inszenieren, d. h. die Beziehungen mit Blick auf die Befähigung der Jugendlichen, sich für ein Leben zu entscheiden, das sie selber wertschätzen, zu gestalten.

## 5. Fazit

Die hier dargestellten Forschungsergebnisse zeigen auf, dass harmonische Beziehungssituationen in der Heimerziehung für die Jugendlichen viel handlungsbefähigendes Potential generieren können. Die Erfahrung positiver Resonanz in harmonischen Beziehungssituationen verweist zum einen auf die die positive Beziehungserfahrung selbst als handlungsbefähigendes Element und zum anderen auf deren Einfluss auf andere Capabilities bzw. Capabilities-Dimensionen als weitere handlungsbefähigende Elemente. Es ist klar, dass für die Entwicklung eines umfassenden Verständnisses des Einflusses der Beziehungsgestaltung zwischen Jugendlichen und Fachkräften in der Heimerziehung auf die Handlungsbefähigung der Jugendlichen, die Abfolge verschiedener Beziehungssituationen betrachtet werden muss, u. a. auch um Hinweise zu bekommen, ob bzw. in welcher Form Beziehungen zur Umwandlung von Ressourcen in Capabilities und Functionings beitragen können. Der vorliegende Artikel leistet einen Beitrag, um die bisherigen Capabilities-Diskurse in der Heimerziehung um die Mikro-Ebene des Alltags zu erweitern und Impulse für eine Capabilities sensible Beziehungsgestaltung in der Heimerziehung zu geben.

## Literatur

- Albus, Stefanie/Greschke, Heike/Klingler, Birte/Messmer, Heinz/Micheel, Heinz-Günter/Otto, Hans-Uwe/Polutta, Andreas (2010): Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§78a ff SGB VIII“. Münster: Waxmann.
- Clark, Zoe (2017): Soziale Arbeit und das Gute Leben der Kinder. In: Mührel, Eric/Niemeyer, Christian/Werner, Sven (Hrsg.): *Capability Approach und Sozialpädagogik. Eine heilige Allianz?*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 218–234.
- Dörr, Margret (2017): Verborgene Dimensionen in der Rede von Nähe und Distanz. In: *Pädagogische Rundschau* 71, H. 6, S. 613–622.
- Gahleitner, Silke Birgitta (2017): Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Graf, Gunter/Babic, Bernhard/Castro, Oscar Germes (2013): Der Capability Approach als Ansatz zur Stärkung der Adressatenperspektive in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Graf, Gunter/Kapferer, Elisabeth/Sedmak, Clemens (Hrsg.): *Der Capability Approach und seine Anwendung. Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen erkennen und fördern*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 177–200.
- Grundmann, Matthias (2010): Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In: Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (Hrsg.): *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 131–142.
- Haller, Dieter (2017): Capabilities Prozesse als Schlüsselkonzept für die Soziale Arbeit. In: *Neue Praxis* 47, H. 4, S. 305–324.
- Hamberger, Matthias (2008): *Erziehungshilfekarrieren. Belastete Lebensgeschichte und professionelle Weichenstellungen*. Regensburg: Walhalla Fachverlag.
- Höfer, Renate/Sievi, Ylva/Straus, Florian/Teuber, Kristin (2017): *Verwirklichungschance SOS-Kinderdorf. Handlungsbefähigung und Wege in die Selbständigkeit*. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Müller, Burkhard (2019): Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. In: Dörr, Margret (Hrsg.): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 145–162.
- Nohl, Herman (1935/2002): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. 11. Auflage. Frankfurt/Main: Vittorio Klostermann.
- Nussbaum, Martha Craven (2011): *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha Craven (2014): *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. 8. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Nussbaum, Martha Craven (2018): *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (2010): Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In: Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (Hrsg.): *Capabilities -Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–13.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1799/1980): *Pestalozzi über seine Anstalt in Stans*. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz
- Robeyns, Ingrid (2017): *Wellbeing, freedom and social justice. The Capability Approach Re-examined*. Cambridge: Open Book Publishers.
- Röh, Dieter (2013): *Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben. Eine Handlungstheorie zur daseinsmächtigen Lebensführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schäfer, Dorothee/Behnisch, Michael (2022): *Professionelle Nähe in der Heimerziehung*. Regensburg: Walhalla Fachverlag.
- Sen, Amartya (2013): *Die Idee der Gerechtigkeit*. 2. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

- Sen, Amartya (2020): *Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*. München: Carl Hanser.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Thiersch, Hans (2009): *Schwierige Balance. Über Grenzen, Gefühle und berufsbiografische Erfahrungen*. Weinheim, München: Juventa.
- Täubig, Vicki/Zeller, Maren/Böhle, Andreas/Esser, Florian/Feldhaus, Nadine/Gassmüller, Annika/Königter, Stefan/Meier, Jana/Oelkers, Nina/Petrat, Anke (2015): *Beziehung zählt? Adressatinnen und Adressaten in stationären Settings*. In: *Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Praktiken der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 209–225.
- Wigger, Annegret (2007): *Was tun SozialpädagogInnen und was glauben sie, was sie tun? Professionalisierung im Heimalltag*. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Wigger, Annegret (2013): *Der Aufbau eines Arbeitsbündnisses in Zwangskontexten. Professionstheoretische Überlegungen im Licht verschiedener Fallstudien*. In: *Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 153–158.
- Zeller, Maren (2012): *Persönliches vs. spezifisches Vertrauen. Ein Spannungsfeld professionellen Handelns in der Erziehungshilfe*. In: *Tiefel, Sandra/Zeller Maren (Hrsg.): Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 93–105.
- Ziegler, Holger/Schrödter, Mark/Oelkers, Nina (2012): *Capabilities und Grundgüter als Fundament einer sozialpädagogischen Gerechtigkeitsperspektive*. In: *Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 297–310.

# „Würd’s dir guttun, wenn ich dich mal in den Arm nehm’?“

## Professionelle Nähe in der Heimerziehung

Dorothee Schäfer und Michael Behnisch

### 1. Einleitung: Diskursive Annäherungen an professionelle Nähe

Der Alltag in der stationären Kinder- und Jugendhilfe ist von Nähe geprägt – sei es körperliche, emotionale oder soziale Nähe. Dabei ist die Ausgestaltung von Nähe zwischen Fachkräften und jungen Menschen grundlegend für einen gelingenden sozialpädagogischen Alltag: Hinsichtlich des Erfolgs der Hilfe ist „die Qualität der Arbeit eng an das Gelingen der professionellen Beziehungsgestaltung“ (Gahleitner 2017, S. 10; vgl. Dörr/Müller 2019, S. 16) gebunden. Eine Besonderheit beim Umgang mit Nähe stellt im Feld der Heimerziehung die Konstitution des Settings dar: Wohngruppen sind zentraler Lebensort der Kinder und Jugendlichen, gleichzeitig findet dort öffentlich gesellschaftlich und institutionell geordnete Hilfe statt. Somit ist die Gestaltung von Nähe zwischen Fachkräften und jungen Menschen stets eingefasst in ein Wechselspiel zwischen institutionellen Aufträgen und strukturellen Rahmungen einerseits sowie lebensweltlichen und individuellen Aspekten andererseits (vgl. Behnisch/Schäfer 2022, S. 165). Die Frage danach, wie Grenzen junger Menschen sicher gewahrt werden können bei gleichzeitiger Ermöglichung von ‚guten‘ Beziehungserfahrungen, ist in sozialpädagogischen Diskursen und Forschungsaktivitäten aktuell eine häufig diskutierte Thematik.

Solche Fragen nach der Ausgestaltung von Beziehungen in der Heimerziehung rücken auch angesichts der längst überfälligen (fach)öffentlichen Debatte über Machtmissbrauch und Gewaltstrukturen in Institutionen (Marks et al. 2023) in den Vordergrund. Die Herausforderung zu gestalten, wie viel Nähe junge Menschen brauchen und sich wünschen bei gleichzeitigem grenzwahrendem und professionsgerahmtem Umgang mit Nähe, ist wahrlich nicht einfach, denn „was für den Einen ‚zu viel Nähe‘ beinhaltet, ist für die Andere angemessen“ (Schäfer/Behnisch 2022, S. 181). Oft werden bei Theoretisierungen zur Beziehungsgestaltung die Gegenhorizonte der Nähe und der Distanz aufgemacht. In diesem Beitrag wird Abstand genommen von dieser Gegensätzlichkeit. Stattdessen werden – mittels Daten aus einem Forschungsprojekt und mit Blick auf

die sozialpädagogische Praxis – Reflexionsfolien für die berufliche Auseinandersetzung mit Näheverhältnissen in der Heimerziehung vorgestellt, „um die Nähepraktiken in einem professionellen Verständnis ethisch, methodisch und fachlich gerahmt zu bearbeiten“ (Schäfer/Behnisch 2022, S. 180).

## 2. Empirische Annäherungen an professionelle Nähe

Im Projekt „Pädagogische Intimität – Studie zur Untersuchung von Mustern der Gestaltung pädagogischer Beziehungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern (PISUM)“<sup>1</sup> wurden in sechs Wohngruppen 18 Beobachtungen, neun leitfadengestützte Interviews mit Fachkräften sowie zwölf Interviews und Gruppendiskussionen mit Kindern und Jugendlichen zur Nähegestaltung in der Heimerziehung durchgeführt. Den Leitfragen folgend, wie Formen ‚guter‘ Nähe hergestellt werden, unter welchen Bedingungen sich schützende und fördernde Nähebeziehungen entwickeln und wo sich potenzielle Grenzüberschreitungen identifizieren lassen, orientierte sich die Auswertung des ethnografischen Datenmaterials (Cloos 2011) an einer Dimensionierung mit der Grounded Theory (Strauss 1994). So wurden *räumliche, körperliche, sprachliche, dingliche* und *zeitliche Dimensionen*, die die Gestaltung professioneller Nähe im Wohngruppenalltag rahmen, identifiziert. Aus der Analyse heraus konnten Systematisierungen vorgenommen werden, die auf Handlungsebenen professioneller Nähe fokussieren.

### 2.1 Beteiligung und Selbstbestimmung

Das Datenmaterial der PISUM-Studie zeigt, dass die Beteiligung junger Menschen die Chancen erhöht, dass sie (Beziehungs-)Strukturen in der Wohngruppe als ‚gute‘ Nähe wahrnehmen. Mit Blick auf die Gestaltung *körperlicher Nähe* hat sich abgezeichnet, dass die Einholung des Einverständnisses von Kindern und Jugendlichen für Berührungen z. B. in Situationen des Trostes eine positive Wirkung auf die Beziehungsgestaltung hat. Fachkraft David berichtet über eine solche Situation: „Der John [...] hat Rotz und Wasser geflennt [...] Mein eigenes Kind hätt’ ich schon längst im Arm gehabt. [...] Hier [...] ist dann so ’ne blöde Frage dazwischen: ‚John, würd’s dir guttun, wenn ich dich mal in [den] Arm nehme?‘ Und da sagt er: ‚Ja, bitte, bitte, bitte!‘“ (Schäfer 2022a, S. 44). Dass die Frage nach dem Einverständnis für Körperlichkeit keine ‚blöde Frage‘ darstellt, sondern vielmehr „einen Erfahrungsraum von Selbstwirksamkeit und Entscheidungsmacht

---

1 Das Forschungsprojekt PISUM mit einer Laufzeit von Dezember 2017 bis November 2020 war als Verbundvorhaben zwischen der Universität Kassel und der Frankfurt University of Applied Sciences angelegt. Es wurde im Rahmen der Förderlinie „Forschung zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

für die jungen Menschen fördert“ (Seferovic/Schäfer 2022, S. 44), zeichnet sich auch in nicht gelungenen körperlichen Nähesituationen ab. So berichtet eine Fachkraft anhand berufsbiografischer Reflexionen, dass sie im Verlauf gemerkt habe, dass viele Kinder beiläufige Berührungen nicht mögen würden, weswegen sie sich angeeignet habe vorab stets zu fragen (Schäfer 2022a, S. 40). Auch im Rahmen der *räumlichen Nahedimension* verweisen die Kinder und Jugendlichen im Datenmaterial gehäuft auf die hohe Bedeutung von Selbstbestimmung bspw. bei der Zimmergestaltung oder ihrer Privatsphäre im eigenen Zimmer. So erzählt der 15-jährige Jérôme von seiner als negativ erlebten und grenzverletzenden Erfahrung mit der Zimmerregel „all out“, bei der seine persönlichen Dinge aus seinem Zimmer ausgeräumt werden, wenn er dieses nicht aufräumt. Solche und ähnliche Szenen verweisen auch auf die Bedeutung des Umgangs mit *persönlichen Gegenständen* der Kinder und Jugendlichen als Symbole für Grenzachtung und Selbstbestimmung (vgl. Jeschke 2022, S. 69). Die PISUM-Studie zeigt in allen untersuchten Dimensionen auf, dass Selbstbestimmung hinsichtlich eines grenzwahrenden Umgangs mit Nähe und Beteiligung in Bezug auf die Beziehungsgestaltung die Zufriedenheit der Kinder und Jugendlichen in den Wohngruppen steigen lässt.

## 2.2 Subjektorientierung

In der Empirie wird ersichtlich, dass es für eine ‚gute‘ Nähegestaltung relevant ist, Kinder und Jugendliche in ihrer Einzigartigkeit und ihren Bedürfnissen wertzuschätzen. Subjektorientierung in der Beziehungsgestaltung erscheint auch deshalb als besonders wichtig, weil die Praxis des Wohngruppenalltags sich oft in institutionellen Logiken und kollektivierenden Abläufen bewegt (vgl. Pluto/Seckinger 2022, S. 94 f.). So rückt in der Hektik des Alltags auch subjektorientierte Kommunikation als *sprachliche Nähegestaltung* in den Hintergrund. Dabei werden das Angeschrien-Werden oder Abwertungen durch Fachkräfte von jungen Menschen als Machtinstrumente erlebt, Anerkennung und Offenheit den Kindern als Subjekten entgegen allerdings als Bestandteile würdevoller Kommunikation. Die zehnjährige Emma zeigt die Bedeutung der Art der Hervorbringung von Kritik durch Fachkräfte auf: „An einer [Erzieherin] finde ich das sehr dumm und blöd, dass sie sofort rumschreit“ (Seferovic/Schäfer 2022, S. 55). Auch die 17-jährige Lara beanstandet das Anschreien bei der Frage nach dem Erleben unangenehmer Situationen: „Eigentlich immer, wenn man angeschrien wurde. [...] Man muss ja nicht direkt schreien, man kann [...] drüber reden [...]“ (Seferovic/Schäfer 2022, S. 55). Dass die Hektik des Alltags zu Lasten einer subjektorientierten Beziehungsarbeit geht, zeigt sich vor allem in der *zeitlichen Dimension*. So bieten sogenannte Einzelzeiten zwischen Betreuer:innen und jungen Menschen sowie flexible Auslegungen zeitlicher Regeln der Institution eine Stärkung des Subjektstatus der Kinder: Bei Vorhandensein zeitlicher Ressourcen fühlen sich

Kinder als besondere Subjekte wahrgenommen und „schätzen, wenn man Zeit nur für sie hat“ (Schäfer 2022b, S. 84), wie Fachkraft Astrid berichtet und „dass man sie auch als Individuum sieht“ (Schäfer 2022b, S. 85), so Betreuerin Annika. Die jungen Menschen nehmen wahr, wenn ihnen keine subjektorientierten Begegnungen ermöglicht werden. Dabei zeigt das Datenmaterial auch die aktuellen Entwicklungen einer Reduzierung sozialpädagogischer Aufgaben bezüglich Verwaltungs- und Organisationsaufgaben auf und dass dabei jene subjektorientierte Beziehungszeit zu kurz kommt und Heimerziehung die Chance nimmt, „sich als kommunikative Profession zu entfalten“ (Seithe 2012, S. 182).

## 2.3 Thematisierungsfähigkeit und Transparenz

Das PISUM-Datenmaterial zeigt, dass eine dialogisch-kommunikativ begleitete Nähegestaltung, die mit Transparenz und Thematisierung vorgeht, hilft, um „Integritätsverletzungen – auch unabsichtliche – zu vermeiden“ (Behnisch/Schäfer 2022, S. 155). Offenheit in Gesprächen, Fragen stellen zu dürfen und verständnisvolle, erklärende, ehrliche Antworten zu bekommen hat eine hohe Relevanz für die Nähegestaltung und gleichzeitige Grenzwahrung innerhalb der Wohngruppen und gegenüber externen Akteur:innen, wie bspw. Eltern, Leitungskräften. In der sozialpädagogischen Praxis kann dies gerade in der Anfangszeit für Fachkräfte und Kinder in Wohngruppen bedeuten, sprachlich zu kommunizieren, welche *Räume* von Fachkräften und jungen Menschen auf welche Art und Weise gemeinsam genutzt werden können, welche Orte als exklusiv für entweder die Adressat:innen oder die Fachkräfte in der Heimerziehung gelten oder welche *körperlichen Berührungen* beiderseits überhaupt zugelassen werden wollen. So zeigt sich am Beispiel der achtjährigen Zoey, wie sich die Kinder freuen, wenn sie nach ihrem Einverständnis für Berührungen gefragt werden, es nicht seltsam oder technokratisch auf sie wirkt und sie gerne bspw. pflegenden körperlichen Berührungen zustimmen: „Zoey [...] hat nasse Haare. [...] Yannis [Betreuer] fragt Zoey: ‚[.] was ist denn mit den Haaren, willst du die nicht noch trocknen?‘ Dina [Betreuerin] sagt zu Yannis, dass sie das gleich noch machen könne [...]. Yannis fragt daraufhin Zoey, ob er das denn auch machen könne, ob das in Ordnung für sie sei. [...] Zoey grinst und nickt.“ (Schäfer 2022a, S. 41 f.). Dieser transparenten und kommunikativen Grenzabsteckung ließe sich entgegenhalten, dass das Nahe als eine besondere Weise des Miteinanders „schwer oder kaum kommunizierbar [ist,] und wenn es kommuniziert wird, sogleich vom Verschwinden bedroht“ (Stenger/Thörner 2019, S. 23 f.) ist, da Nähe in erster Linie als hintergründig hergestellte Übereinkunft ‚funktioniert‘. Allerdings muss Nähe als Ausdruck von Vertrauen zunächst entstehen. Bis Vertrauen geschaffen und Nähe möglich ist, kann sie nicht unkommuniziert hergestellt werden, da das Risiko doch zu groß ist, zu verletzen und Grenzen zu überschreiten.

## 2.4 (Selbst-)Bildung und Aneignung

Der Blick in die Empirie zeigt, dass Kinder es schätzen, wenn ihnen Verantwortung für selbsttätiges Handeln und somit Vertrauen entgegengebracht wird (Seferovic/Schäfer 2022, S. 22). In verschiedenen Formen professioneller Nähe zwischen Betreuer:innen und jungen Menschen kann dieses Vertrauen für selbsttätiges Handeln entstehen. *Räumliche Anordnungen*, *Ausstattungen*, *Zugänge* oder *Funktionen* von Räumen repräsentieren Kultur- und Erziehungsvorstellungen, soziale Ordnungen und Beziehungen. Dies soll am Beispiel des eigenen Zimmers, das häufig als individueller Rückzugsort beschrieben wird, kurz erläutert werden. Die zwölfjährige Celine erklärt: „Da habe ich meine Ruhe, bin allein und da kann ich mich auch zurückziehen, wenn ich keine Lust mehr“ (ebd.) habe. Das eigene Zimmer ist damit zugleich Ort der Selbstverfügung und Gestaltung: „Das ist so meine chaotische Welt“ (Behnisch 2022, S. 24). Darüber hinaus dient es dem Erleben von Schutz und Privatsphäre, was sich symbolisch durch das Anklopfen zeigt: „Ich weiß, wenn [...] da irgendjemand reinkommt, darf ich ihn rausschmeißen“ (ebd., S. 25), erklärt eine Jugendliche. Diese Bedeutung zeigt sich auch in Konflikten um den Zugang zum eigenen Zimmer. So werden Räume manchmal ungefragt betreten, was von den jungen Menschen als Verstoß gegen die Privatsphäre sensibel wahrgenommen wird. Weitere Konfliktpunkte sind Übernachtungsverbote, das Verbot die Tür (ab)zuschließen oder das Aufräumen. Ebenso gewinnt der Umgang mit Eigenzeit Einfluss auf Selbstbildungsprozesse: Neben den *zeitlichen Rahmungen*, die aus strukturellen Bedingungen der Wohngruppe (Schäfer 2022b, S. 79) resultieren (bspw. Schichtdienst, feste Alltagszeiten), ergeben sich Potenziale für Selbstaneignung und Nähe vor allem in spontanen, individuellen Einzelzeiten. Der Umgang mit solchen Zeiten wird von den Jugendlichen dann als selbstbildend erlebt, wenn die institutionell strukturierten Zeiten nicht übermächtig werden und die individuelle Zeitgestaltung nicht zu stark eingeschränkt ist. Um eine solche ‚gute Nähe‘ zu erreichen, sind partizipative Prozesse und Transparenz den jungen Menschen gegenüber notwendig. Eine weitere Dimension der Selbstbildung bildet der Umgang mit *Gegenständen*. Dinge und Artefakte beeinflussen das Leben in der Wohngruppe und somit die Gestaltung von Nähe durch Selbstbestimmung. Die Auswahl von Dingen, der Umgang mit gemeinschaftlichen Dingen, aber vor allem auch mit persönlichen Gegenständen oder der Schutz intimer Gegenstände bilden ein Übungsfeld für den Umgang mit Nähe durch Selbstbestimmung und Aneignung von Gegenständen. Fremdbestimmung über Gegenstände wird hingegen als Machtlosigkeit erlebt (Jeschke 2022, S. 69). Mit dem *Körper* sind junge Menschen und Fachkräfte hinsichtlich der Nähegestaltung in besonderer Weise verbunden (Schäfer 2022a, S. 36). So ist er alltäglich in Bewegung, über den Körper wird „ausgedrückt, wofür Worte fehlen, er ist Grundlage von Begegnungen“ (ebd.). Körperlichkeit in der Wohngruppe entsteht unter anderem durch das Spiel, das Selbstbestimmung möglich

macht. So zeigt sich im Datenmaterial, dass ein Elfjähriger „aktiver Gestalter der Nähe“ (ebd., S. 38) ist – er initiiert im gemeinsamen Spiel den Beziehungsaufbau zur Fachkraft und erlebt sich selbstwirksam. Allgemein für die Gestaltung von Körpernähe lässt sich sagen: Das Einverständnis für körperliche und pflegende Kontakte gilt als Möglichkeit der Aneignung.

## 2.5 Prinzipielle Generalisierbarkeit

Insbesondere Kinder, so zeigt die Empirie, wünschen sich eine vergleichbare und ‚gerechte‘ Verteilung von Nähe in der Wohngruppe durch die Betreuer:innen. Gerade in einer Gruppe von jungen Menschen, die sich zu Beginn des Zusammenlebens nicht kennen und dieses Zusammenleben mit vielen Ambivalenzen und Unsicherheiten beginnen, ist ein sensibler Umgang mit einer als gerecht und verlässlich erlebten Nähe unerlässlich. Auch wenn Nähe immer individuell bleibt und bleiben muss, sollten Nähepraktiken übertragbar und ähnlich gestaltbar sein zwischen Akteur:innen, die sich in vergleichbaren Situationen oder Konstellationen befinden. In der PISUM-Empirie zeigen sich solche Wünsche der jungen Menschen an vielen Stellen: Die gemeinsamen *Wohnräume* (z. B. Wohnzimmer) haben ähnliche Zugangsrechte für die jungen Menschen und stehen allen Personen in der Wohngruppe meist ohne Zugangsbeschränkung und vorherige Erlaubnis zur Verfügung. Dieser Charakter wird durch gemeinschaftliche *Gegenstände* verstärkt (z. B. Fernseher, Spiele). Auch andere Gegenstände gelten als generalisierbar – so (teilweise) die Ausstattung des eigenen Zimmers: „Also, jeder hat so ziemlich dieselben Möbel drin“ (Jeschke 2022, S. 68). In einer Studie über Essen in der Heimerziehung (Behnisch 2018) wird unter anderem das Bedürfnis nach gerechter Verteilung der gemeinschaftlichen Lebensmittel hervorgehoben, wodurch sich Zuwendung und generalisierbare, ‚gerechte Nähe‘ symbolisiert. Selbst die bisweilen zurecht als kritisch betrachteten *Zeitregelungen* in Wohngruppen werden, zumindest teilweise, auch als gerechte Verteilung von Aufmerksamkeit durch Kinder und Jugendliche wahrgenommen – wenn diese transparent und nicht starr, reglementiert angelegt sind.

## 2.6 Machtsensibles Handeln

In einem so stark intervenierenden Handlungsbereich wie der Heimerziehung spielen generationale Machtverhältnisse eine erhebliche Rolle, etwa in Kindheitsbildern, beruflichen Aufträgen, aber auch in Abhängigkeiten von Versorgungsstrukturen, Regeln und Alltagsstrukturen (Wolf 2010, S. 547 ff.; Behnisch/Schäfer 2022, S. 160). Solche Machtverhältnisse wirken sich auf alle Dimensionen der Nähegestaltung aus, wie die Empirie des PISUM-Projekts zeigt: In *Gesprächssituationen* kommt es bisweilen zu Beschämungen, verbalen Abwertungen, harscher oder ironischer Kritik (auch: Behnisch 2018, S. 112 ff.) oder einem Anschreien

durch Fachkräfte (Seferovic/Schäfer 2022, S. 55 ff.). Machtthemen zeigen sich auch in der *Raumanordnung* und -ausstattung: Dabei werden eingeschränkte Aufenthalts- und Zugangsregeln von den jungen Menschen benannt und kritisiert. Insbesondere die Bemächtigung über das eigene Zimmer durch Fachkräfte wird als problematisch erkannt, etwa das Verbot von Übernachtungen (z. B. bei jugendlichen Liebespaaren) oder der ungefragte Zugang zum eigenen Zimmer. Wird hingegen die Privatsphäre geachtet (Behnisch/Joos 2023), wird dies als machtausgleichend wahrgenommen. Machtverhältnisse spiegeln sich zudem innerhalb der institutionellen gesetzten *Zeitrhythmen* wider (bspw. verpflichtende Anwesenheiten, Essenszeiten), wobei ein Verstoß gegen den Machteinfluss der Zeit (z. B. zu spät kommen) als Bestrafungsgrund dienen kann. Machtzugriffe auf den *Körper* von Kindern sind nicht mehr so ausgeprägt wie noch vor einigen Jahrzehnten. Die Verfügung über den kindlichen Körper lässt sich aber auch heute noch in verschiedenen Facetten beobachten: Verbote körperbezogener Aktivitäten (z. B. Herumtoben) gehören dazu, ebenso wie die Fixierung des Körpers an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeiten (z. B. Sitzordnung beim Essen, angeordneter Aufenthalt im eigenen Zimmer, Stillsitzen zur Hausaufgabenzeit). Ziel eines machtsensiblen Umgangs hingegen ist die Sensibilisierung für die Eigenständigkeit der Körper junger Menschen und deren Körpergrenzen. Die verschiedenen Dimensionen innerhalb der Empirie zeigen, dass junge Menschen in den Wohngruppen die Frage von Macht, Machterleben und Machtmissbrauch sehr sensibel wahrnehmen. Daher ist die Bedeutung machtsensiblen Handelns für die Ermöglichung einer vertrauensvollen, gleichwürdigen Nähe nicht zu unterschätzen. Ein Nähe fördernder Umgang mit Macht bedeutet, die alltäglichen Praktiken sensibel zu begleiten, Einverständnis einzuholen, nachzufragen.

### 3. Handlungsebenen professioneller Nähe

In diesem Kapitel werden die empirischen Annäherungen aus dem PISUM-Datenmaterial abstrahiert und mit Blick auf drei notwendige Handlungsebenen zur Gestaltung professioneller Nähe in der Heimerziehung zusammengefasst.

#### 3.1 Reflexion und „begriffenes Tun“

Die Gestaltung von Nähe in pädagogischen Beziehungen erfordert – die Empirie hat dies in verschiedenen Dimensionen deutlich gemacht – ein hohes Maß an Reflexion: Professionelle Nähe, die das spannungsreiche Versprechen abgibt, „intime Probleme der Menschen zu lösen, ohne ihnen zu nahe zu treten“ (Müller 2019, S. 172), steht vor der Herausforderung unbewusste Verstrickungen zu reflektieren, genauer: „die Affektdimension [des] Handelns in ein begriffenes Tun zu überführen“ (Dörr 2017, S. 205). Professionelle Nähe – die durch Emotionen und

leiblich-seelische Erfahrungen geprägte Nähegestaltung – muss sicherstellen, dass sie als „begriffenes Tun“ innerhalb beruflicher Rollen reflektiert und verstanden wird. Sie erfordert – etwa in Form einer professionellen Kommunikation (bspw. Supervision, Fallreflexion) – eine „Auseinandersetzung mit den unbewussten, als selbstverständlich geltenden Grundannahmen für das, was als wahr und richtig gilt“ (Nagel/Kavemann 2022, S. 146). Das ist deshalb wichtig, weil viele junge Menschen in stationären Hilfen die Erfahrung einer Nicht-Integrität ihrer Grenzen erleben mussten. Das beinhaltet im Näheverhalten die „Gefahren der Reinszenierung und Reviktimisierung“ (Wolff 2018) erlebter Gewalt und Grenzverletzung durch Reinszenierung mit den Fachkräften, die davon nicht unberührt bleiben. Dies kann zu „hilflosen Macht-Ohnmacht-Spiralen [...] und damit zu gegenseitiger Grenzüberschreitung, Entgleisung und Übergriffen“ (Dörr 2017, S. 206) führen.

Allerdings: Notwendige berufliche Distanz entsteht nicht durch Näheverweigerung, sondern durch Reflexion und Gestaltung von Nähe innerhalb der Beziehungsdynamik. Das „begriffene Tun“ von Nähe umfasst also neben der notwendigen Affizierung mit der Emotionalität des Anderen zugleich eine Zurückhaltung und Kontrolle dieser Emotionalität und der eigenen Person gegenüber. In einer solchen doppelten Anforderung liegen auch Perspektiven für Fachkräfte: Sie gewinnen an Reflexionsvermögen ihres Umgangs mit Nähe und Distanz, verbessern die Qualität ihrer Arbeit, können Psychohygiene betreiben (Zito/Martin 2021, S. 11). Die geschilderten Herausforderungen machen deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Nähe, den eigenen Affekten und dem eigenen Körper offensiv geführt werden muss. Durch den alleinigen Rückgriff auf Distanz jedenfalls lässt sich die Herausforderung nicht lösen, so Müller (2019). Er pointiert in diesem Zusammenhang, dass nicht die Nähe an sich das Problem bildet, sondern das Nicht-Bewältigen von Nähe durch eine Flucht in die Distanz und somit in eine Instrumentalisierung von Distanz (Kavemann 2011, S. 24).

### **3.2 Gestaltung des „hybriden Ortes Heimerziehung“**

Das Handeln in der Heimerziehung und damit die Nähegestaltung sind nur im Rahmen der institutionellen Bedingungen dieses Handlungsfeldes denkbar, welche sich u. a. in den konkreten Bedingungen, Aufträgen, Kindheitsbildern oder räumlichen Ausstattungen niederschlagen: Der kommunikative Alltag, die Gestaltung von Nähe in der Heimerziehung ist immer auch öffentlich und gesellschaftlich geordnet. Die Herausforderung besteht dann darin, zugleich institutionell als auch lebensweltlich handeln zu können – ein Handeln, das in der Lage ist, Nähe zu gestalten, dies aber im professionellen Setting umzusetzen. Nähegestaltung ist eingebettet in einen „Hybrid von alltäglicher Lebensführung einerseits“ (Eßer 2017, S. 167) und institutionalisierter Organisation andererseits. Jene hybride Gestaltung ist eingefasst in eine – angelehnt an Oevermann (1996,

S. 148) – „widersprüchliche Einheit von spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen“. Nähegestaltung braucht die ganze Person, muss die Individualität der Person adressieren und darf sich nicht nur in der Aufrechterhaltung eines rollenförmigen Charakters zeigen.

Gleichzeitig müssen institutionelle Rollen und Bedingungen eingehalten werden, weil sich Beziehungen in der Heimerziehung nicht in Diffusität und unreflektierter Nähe auflösen dürfen, auch um Machtmissbrauch zu verhindern oder um nicht erfüllbare Erwartungen an Beziehungswünsche zu vermeiden, die unweigerlich zu einer „organisierten Enttäuschung“ (Bühler-Niederberger 1999) führen. Die besondere Handlungsfähigkeit besteht darin, jene Doppelseitigkeit am hybriden Ort Heimerziehung austarieren zu können (Eßer/Köngeter 2012). In der PISUM-Empirie zeigen sich deutliche Hinweise auf die Notwendigkeit der Gestaltung von Nähe am hybriden Ort. Durch Transparenz, Thematisierbarkeit und Reflexion der beruflichen Rolle kann verhandelt werden, welche Formen der Nähe in Institutionen möglich und gewünscht sein könnten (vgl. Behnisch/Schäfer 2022, S. 167 ff.).

### 3.3 Orientierung an Leitlinien pädagogischen Handelns

Die abschließende dritte Ebene bezieht sich auf die Orientierung an pädagogischen Leitlinien, die handlungspraktisch und ethisch-normativ angelegt sind und sich damit als ‚konzeptionelle Ebene‘ verstehen lassen. In der Gesamtschau der Empirie lassen sich folgende Orientierungen im Umgang mit Nähe in pädagogischen Beziehungen nennen:

- Beteiligung und Selbstbestimmung
- Subjektorientierung
- Thematisierung und Transparenz
- (Selbst-)Bildung und Aneignung
- Prinzipielle Generalisierbarkeit
- Machtsensibles Handeln

Solche Leitlinien verstehen sich als grundlegende Anforderungen an eine Gestaltung professioneller Nähe durch Fachkräfte. Sie nehmen somit einen normativen Charakter an, indem sie professionelle Nähe mit praktischen Inhalten versorgen und im professionsethischen Sinne handlungsleitend wirken (Winkler 2006, S. 270 ff.). Sie bieten eine mögliche Orientierung, um Nähepraktiken ethisch, methodisch und fachlich rahmen zu können und stellen Reflexionsfolien für die berufliche Auseinandersetzung mit Näheverhältnissen in der Heimerziehung dar. Professionelle Nähe wird dadurch konzeptionell erklärbar, nachvollziehbar und zum Gegenstand eines beruflich selbstkritischen Nachdenkens. Eine solche kritisch-reflexive Rechenschaft über das eigene und institutionelle Nähehandeln

bildet nicht zuletzt auch die Voraussetzung für Veränderungen im Handeln von Einrichtungen und Fachkräften – auch wenn dies manchmal schmerzhaft sein kann, weil gewohnte Routinen oder Selbstbilder in der Gestaltung von Nähe verändert oder verlassen werden müssen.

## Literatur

- Behnisch, Michael (2018): Die Organisation des Täglichen. Alltag in der Heimerziehung am Beispiel des Essens. Frankfurt/Main: Walhalla Verlag.
- Behnisch, Michael (2022): „Da kann ich mich zurückziehen, wenn ich keine Lust mehr hab“: Räume und ihre Bedeutung für Nähe, Distanz und Schutz. In: Schäfer, Dorothee/Behnisch, Michael (Hrsg.): Professionelle Nähe in der Heimerziehung. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag, S. 22–35.
- Behnisch, Michael/Joos, Katharina (2023): „Da hab ich meine Ruhe, bin allein und kann mich auch zurückziehen“. Überlegungen zur Privatsphäre junger Menschen in der Heimerziehung? In: Forum Erziehungshilfen 29, H. 1, S. 49–52.
- Behnisch, Michael/Schäfer, Dorothee (2022): Gestaltung pädagogischer Beziehungen: Leitlinien professioneller Nähe. In: Schäfer, Dorothee/Behnisch, Michael (Hrsg.): Professionelle Nähe in der Heimerziehung. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag, S. 152–179.
- Bühler-Niederberger, Doris (1999): Familien-Ideologie und Konstruktion von Lebensgemeinschaften in der Heimerziehung. In: Colla, Herbert/Gabriel, Thomas/Millham, Spencer/Müller-Teusler, Stefan/Winkler, Michael (Hrsg.): Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied: Luchterhand, S. 333–340.
- Cloos, Peter (2011): Zur performativen Herstellung der AdressatInnen – Konturen einer vergleichenden Jugendhilfeethnographie. In: Arbeitskreis ‚Jugendhilfe im Wandel‘ (Hrsg.): Jugendhilfeforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 251–263.
- Dörr, Margret (2017): Nähe und Distanz in professionellen pädagogischen Beziehungen. In: Kessel, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 202–209.
- Dörr, Margret/Müller, Burkhard (2019): Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In: Dörr, Margret (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 14–40.
- Eßer, Florian (2017): Die Schwelle zwischen den Generationen. Relationale Räume der Heimerziehung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 15, H. 2, S. 154–169.
- Eßer, Florian/Königter, Stefan (2012): Doing Family in der Heimerziehung. Familialität als professionelle Deutungsressource. In: Sozial Extra 36, H. 7/8, S. 37–40.
- Gahleitner, Silke Birgitta (2017): Das therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen. Bonn: Psychiatrie Verlag.
- Jeschke, Marina (2022): „Alle meine Sachen, die mir gehören“: Die Bedeutung der Dinge in der Heimerziehung. In: Schäfer, Dorothee/Behnisch, Michael (Hrsg.): Professionelle Nähe in der Heimerziehung. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag, S. 64–77.
- Kavemann, Barbara (2011): Grenzen und Grenzverletzungen. In: Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit, Fachhochschule Frankfurt/Main (Hrsg.): Grenzverletzungen. Institutionelle Mittäterschaft in Einrichtungen der Sozialen Arbeit. Frankfurt/Main: Fachhochschulverlag, S. 19–34.
- Marks, Svenja/Schäfer, Dorothee/Hildebrand, Julia/Behnisch, Michael/Thole, Werner (2023): Über die Möglichkeiten, (pädagogische) Intimität zu beforschen – Einleitung in den Band. In: Marks, Svenja/Schäfer, Dorothee/Thole, Werner/Behnisch, Michael/Hildebrand, Julia (Hrsg.): Intimität in pädagogischen Beziehungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, Burkhard (2019): Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. In: Dörr, Margret (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 171–188.
- Nagel, Bianca/Kavemann, Barbara (2022): Dimensionen der Gefährdung: Erfahrungsberichte Betroffener über sexualisierte Gewalt in Heimen und Internaten. In: Schäfer, Dorothee/Behnisch,

- Michael (Hrsg.): Professionelle Nähe in der Heimerziehung. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag, S. 137–149.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, S. 70–182.
- Pluto, Liane/Seckinger, Mike (2022): Professionelle Nähe und Partizipation junger Menschen. In: Schäfer, Dorothee/Behnisch, Michael (Hrsg.): Professionelle Nähe in der Heimerziehung. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag, S. 94–107.
- Schäfer, Dorothee (2022a): Körperlichkeit in Begegnungen: „Da krieg’ ich Gänsehaut am ganzen Körper“. In: Schäfer, Dorothee/Behnisch, Michael (Hrsg.): Professionelle Nähe in der Heimerziehung. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag, S. 36–49.
- Schäfer, Dorothee (2022b): Beziehungen benötigen Zeit: „Wenn man merkt, dass die Kinder das richtig schätzen, wenn man Zeit nur für sie hat“. In: Schäfer, Dorothee/Behnisch, Michael (Hrsg.): Professionelle Nähe in der Heimerziehung. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag, S. 78–91.
- Schäfer, Dorothee/Behnisch, Michael (2022): Fazit: Anmerkungen zum Verständnis professioneller Nähe. In: Schäfer, Dorothee/Behnisch, Michael (Hrsg.): Professionelle Nähe in der Heimerziehung. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag, S. 180–190.
- Seferovic, Nada/Schäfer, Dorothee (2022): „Egal, wer es ist oder egal, was los ist – du kannst mit denen reden“: Über den Zusammenhang von Sprache, Beziehung und Nähe. In: Schäfer, Dorothee/Behnisch, Michael (Hrsg.): Professionelle Nähe in der Heimerziehung. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag, S. 50–63.
- Seithe, Mechthild (2012): Schwarzbuch Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Stenger, Ursula/Thörner, Uta (2019): Verkörperungen: Leibliche Dimensionen von Kommunikationsbewegungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Verkörperungen. (Post-)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–33.
- Strauss, Anselm (1994): Grundlagen qualitativer Forschung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Winkler, Michael (2006): Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Wolf, Klaus (2010): Machtstrukturen in der Heimerziehung. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 40, H. 6, S. 539–557.
- Wolff, Mechthild (2018): Sexualisierte Gewalt in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 460–468.
- Zito, Dima/Martin, Ernest (2021): Selbstfürsorge und Schutz vor eigenen Belastungen für Soziale Berufe. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

# Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Heimen

Herausforderung für eine inklusive Kinder- und Jugendhilfe

Martin Reichstein und Albrecht Rohrmann

## 1. Einleitung

Aus unterschiedlichen Gründen wird entschieden, dass Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen<sup>1</sup> für einen begrenzten Zeitraum oder dauerhaft in einer stationären Einrichtung leben. Die fachliche Arbeit dieser Einrichtungen findet aufgrund ihrer Randstellung sowohl in der Kinder- und Jugendhilfe als auch im Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen bislang nur eine unzureichende Aufmerksamkeit. Thimm et al. (2002, S. 103) bezeichnen die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen in Heimen als Ergebnis einer der wenigen vorliegenden Studien als „vergessene Minderheit“. Die Autoren des hier vorliegenden Beitrags müssen 20 Jahre später konstatieren, dass diese Feststellung nach wie vor zutrifft und sie können daher im Folgenden vor allem Desiderate und Problemanzeigen für die Konzeptionsentwicklung und Forschung skizzieren.

---

1 In Anlehnung an das sich wandelnde Verständnis von Behinderungen, das mittlerweile auch seinen Niederschlag in der Sozialgesetzgebung hat (§ 2 SGB IX und § 7 Abs. 2 SGB VIII), sprechen wir in der Regel von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen. Behinderungen entstehen aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Behinderungen und einstellungs- sowie umweltbedingten Barrieren, die an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe hindern. Beeinträchtigungen werden im Sozialrecht als Abweichung des Körper- und Gesundheitszustandes von dem für das Lebensalter typischen Zustand verstanden. Problematisch ist, dass damit die pathologisierende Klassifikation von der Zuschreibung einer Behinderung auf die einer Beeinträchtigung verlagert wurde. Für die sozialpädagogische Auseinandersetzung ist es relevant sich mit den Wechselwirkungen zu befassen, die auch im und durch die Strukturen des Unterstützungssystems hervorgebracht werden. In Bezug auf institutionalisierte Hilfen geht es daher um Kinder und Jugendliche mit Behinderungen.

Die Bemühungen zur inklusiven Öffnung der Kinder- und Jugendhilfe bieten die Chance hier fachlich und konzeptionell weiterzukommen. Nach einem Positionspapier im Rahmen der Initiative ‚Zukunftsforum Heimerziehung‘ bedeutet inklusive Heimerziehung „einem jungen Menschen – vor welchem Hintergrund auch immer dieser nicht in seiner Familie aufwachsen kann – eine nicht-diskriminierende und seine Teilhabe im Sinne der beschriebenen Dimensionen sichernde außerfamiliäre Wohnform zu ermöglichen“ (Schönecker et al. 2021, S. 10). Hier zeigt sich ein weites Verständnis von Inklusion, das in der Heimerziehung durch geeignete Maßnahmen konkretisiert werden muss, die sich auf spezifische Diskriminierungen und Benachteiligungen von bestimmten Gruppen beziehen.

In dem Beitrag sollen fachliche Überlegungen zur Weiterentwicklung von Angeboten für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen zur Diskussion gestellt werden. Dabei wird zunächst die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen und ihren Familien betrachtet. Daran schließen sich Ausführungen zu Kindern mit Behinderungen in Heimen an. Ausgehend von diesen Überlegungen wird im Fortgang des Beitrages die inklusive Heimerziehung als Thema im Fachdiskurs thematisiert. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu Perspektiven für Forschung, Theoriebildung und Praxisentwicklung.

## **2. Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen und ihre Familien**

Wenn man über junge Menschen mit Beeinträchtigungen spricht, handelt es sich um eine äußerst heterogene Gruppe, die in der Regel lediglich zum Zwecke der Organisation von staatlichen Maßnahmen unter einem Label subsumiert wird. Ausweislich der amtlichen Statistik lebten zum 31.12.2021 etwa 198.000 Kinder und Jugendliche mit einer anerkannten Schwerbehinderung in Deutschland (eigene Berechnung auf der Grundlage von Statistisches Bundesamt 2022a). Fast dreimal so hoch (582.418) ist die Zahl der Schüler:innen, denen 2020 ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wurde (Kultusministerkonferenz (KMK) 2022, S. XVII). Bereits diese Gegenüberstellung lässt erkennen, dass Beeinträchtigungen in verschiedenen Kontexten sehr unterschiedlich wahrgenommen und hinsichtlich der Funktionalität von Systemen als Behinderung bzw. besondere Unterstützungsbedürftigkeit klassifiziert werden. Die Bedingungen des Aufwachsens tragen dazu bei, in welcher Weise bestimmte ‚Auffälligkeiten‘ wahrgenommen und wie darauf reagiert wird. Entsprechend dem Verständnis von Behinderungen als Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und Barrieren in ihrer Umwelt können sich so Bedingungen des Aufwachsens als Behinderungen manifestieren oder verfestigen.

Familien, in denen Kinder mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen leben, sehen sich besonderen Herausforderungen gegenüber, die mit erhöhten

Anforderungen an die Erziehung und die Unterstützung der Kinder mit Beeinträchtigungen im Alltag zusammenhängen können, jedoch auch mit einem unübersichtlichen, spezialisierten und nur bedingt auf ihre Bedarfe ausgerichteten professionellen Unterstützungsangebot. Die Situation von Familien mit beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen ist nur selten im Blick der Familienforschung (Bundesministerium für Familie 2021, S. 234; zum Forschungsstand vgl. Engelhardt 2022). Es lässt sich feststellen, dass Familien in ihren diversen Formen sich zumeist flexibel an ihre Herausforderungen anpassen (vgl. Engelbert 2011, S. 48). Allerdings können sie „bei der Bewältigung ihrer größeren Anforderungen oft nur auf kleinere soziale Netzwerke und nur einen Elternteil im Haushalt zurückgreifen. Der Anteil Alleinerziehender steigt generell mit dem Alter der Kinder, bei Kindern mit Beeinträchtigung allerdings stärker als bei Kindern ohne Beeinträchtigung“ (Bundesministerium für Familie 2021, S. 235). Einhergehend mit eingeschränkten Möglichkeiten zur Erwerbsarbeit ist die Lebenssituation vieler Familien durch ein hohes Armutsrisiko geprägt, das durch sozialpolitische Transferleistungen häufig nicht ausgeglichen wird.

Mit Daten aus der zweiten Welle der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS) des Robert Koch-Instituts wird im dritten Teilhabebericht der Bundesregierung festgehalten, dass Kinder und Jugendliche „unabhängig vom Vorliegen einer Beeinträchtigung, ganz überwiegend an[geben], dass sie innerhalb ihrer Familie gut miteinander auskommen“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2021, S. 90). Jugendliche mit Beeinträchtigungen im Alter von 14 bis 17 Jahren sind hingegen erkennbar seltener dieser Ansicht als Gleichaltrige ohne Beeinträchtigungen (ebd.).

Familien mit Kindern mit Behinderungen werden durch das System der sozialen Sicherung, durch soziale Dienste und durch das Bildungssystem mehrfach adressiert. Steht eine wahrgenommene Beeinträchtigung im Vordergrund, so greifen Angebote der Förderung wie die Frühförderung oder die sonderpädagogische Förderung oder Angebote der Begleitung wie Pflege, familienunterstützende Dienste oder Schulbegleitungen. Hier steht der individuelle Rechtsanspruch der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund. Die dadurch begründeten Leistungsansprüche sind häufig unsensibel gegenüber den Aufgaben und Bedürfnissen ihrer Familien und adressieren nur selten das System Familie insgesamt. Oftmals sind „komplexe Leistungen aus unterschiedlichen Systemen erforderlich, die zu koordinieren eine beträchtliche Herausforderung darstellt“ (Bundesministerium für Familie 2021, S. 236). Die Koordination der häufig aufwendigen Beantragung der Leistungen, der Begutachtung der Leistungsansprüche und der Inanspruchnahme der Hilfen wird zumeist den Eltern zugemutet. Sie sind hinsichtlich der Nutzung von Hilfen sehr eng in ein professionelles Hilfenetz eingebunden, das aus Ärzt:innen, Pflegekräften, Therapeut:innen, pädagogischen Fachkräften und angeleiteten Kräften mit durchaus unterschiedlichen Orientierungen und Haltungen bestehen kann. Für Familien mit behinderten Kindern und Jugendlichen besteht

in besonderer Weise „die Gefahr einer situationsunangemessenen Einflussnahme und Fremdsteuerung“ (Engelbert 2011, S. 47). Von den Interventionen und der damit verbundenen verstärkten Beobachtung ist das gesamte Familiensystem, allerdings in sehr unterschiedlicher Weise, betroffen. Dies wird auch in den Gründen der Aufnahme in eine stationäre Einrichtung deutlich. Bei einer Aufnahme von Kindern und Jugendlichen in eine Einrichtung zur Heimerziehung gemäß § 34 steht im Vordergrund, dass „eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist“ (§ 27 SGB VIII). Hier steht also die ‚Hilfe zur Erziehung‘ als Leistungsanspruch der Eltern oder ein Eingriff in die elterliche Sorge im Mittelpunkt. In anderen Fällen kann es die Notwendigkeit der Aufnahme in eine stationäre Einrichtung geben, wenn wohnortferne Angebote der Schul- oder Berufsausbildung ‚behinderungsbedingt‘ in Anspruch genommen werden sollen bzw. müssen. Hier steht die Unterbringung zur Erreichung von Bildungszielen im Mittelpunkt. Ein weiterer Grund für die Aufnahme in ein Heim ist, dass die Unterstützung in der Familie den Beteiligten oder professionell Involvierten bedingt durch die Beeinträchtigung der Kinder und Jugendlichen nicht möglich erscheint. Hier geht es neben der Förderung der Entwicklung vor allem um Pflege und Versorgung.

Die besondere Vulnerabilität von Kindern mit Behinderungen ist sowohl in der Kinderrechtskonvention als auch in der Behindertenrechtskonvention Anlass, den Schutz ihrer Rechte besonders herauszustellen (vgl. Stadler 2017). Artikel 23 der Kinderrechtskonvention stellt ihr Recht auf ein menschenwürdiges Leben, die Förderung der Selbstständigkeit und Teilhabe heraus. Es wird gefordert, dass dazu auf Antrag eine Unterstützung zur Verfügung steht, die der Situation des Kindes und den Lebensumständen der Eltern angemessen, sowie der vollständigen sozialen Integration und der Entwicklung der Kinder förderlich ist. Die Behindertenrechtskonvention konkretisiert diese Rechte an vielen Stellen. Im Zusammenhang dieses Beitrages ist die folgende Vorgabe besonders bedeutsam: „In keinem Fall darf das Kind aufgrund einer Behinderung entweder des Kindes oder eines oder beider Elternteile von den Eltern getrennt werden“ (Art. 23 Abs. 4). Damit im Zusammenhang stehen die Vorgaben zur Entwicklung inklusiver und flexibler Angebote, beispielsweise der Bildung, der Freizeitgestaltung und der Unterstützung im Alltag.

Die Autoren dieses Beitrages nehmen hier einen Personenkreis in den Blick, der sich in der Schnittfläche zwischen den Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe einerseits und den Angeboten der Hilfen für Menschen mit Behinderungen andererseits bewegt. Während vor allem mit Blick auf erwachsene Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung von einer anhaltend hohen Bedeutung „besonderer Wohnformen“ im Sinne des § 113 Abs. 5 SGB IX i. V. m. § 42a Abs. 2 SGB XII – hier i. d. R. Einrichtungen mit 24 Plätzen – auszugehen ist (Reichstein 2022, S. 159 f.), ist die Situation mit Blick auf Kinder und Jugendliche

mit Behinderungen weniger eindeutig – insbesondere im Zusammenhang mit sogenannten geistigen und/oder körperlichen Behinderungen.

### 3. Kinder mit Behinderungen in Heimen

Die Autor:innengruppe ‚Kinder- und Jugendhilfestatistik‘ gibt die Anzahl junger Menschen (d. h. Personen unter 27 Jahren) in der stationären Eingliederungshilfe nach § 35a SGB VIII für das Jahr 2019 mit 22.571 Personen an (Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2021, S. 27). Gegenüber dem Vorjahr bedeutet dies einen Anstieg um 1.449 Fälle (6,9 Prozent). Die von den Autor:innen vorgelegten Daten zeigen einen Anstieg um 77,4 Prozent zwischen 2008 und 2019 (ebd.).

Von den stationären Eingliederungshilfen im Rahmen von § 35a SGB VIII zu unterscheiden, sind Leistungen der Heimerziehung nach § 34 SGB VIII. Diese sind mittlerweile, so Tabel (2020, S. 7), „nicht mehr die zentrale Hilfe [...] im Leistungsspektrum der Hilfen zur Erziehung“ und die Entwicklung ist insgesamt „von einer zunehmenden Dezentralisierung und ‚Verkleinerung‘ der stationären Hilfesettings“ (ebd.) gekennzeichnet. Die Autorin weist allerdings darauf hin, dass in diesem Bereich zwischen dem Ende des Jahres 2000 und 2017 ein erheblicher Anstieg der Fallzahlen stattgefunden hat. Seit dem Jahr 2017 gehen die Fallzahlen zurück. Die von Tabel vermutete Trendumkehr setzt sich dabei bis in die Gegenwart fort. Gleichwohl lag die Zahl der Hilfen nach § 34 SGB VIII im Jahr 2021 immer noch bei 82.128 (Statistisches Bundesamt 2022b, S. 61).

Die zuvor ausgeführten statistischen Befunde sind in der Zusammenschau auffällig. Bemerkenswert ist der kontinuierliche Rückgang im Bereich der Hilfen nach § 34 SGB VIII seit 2017 bei gleichzeitigem Zuwachs im Bereich der Hilfen nach § 35a SGB VIII. Es erscheint zumindest denkbar, dass insgesamt eine Verlagerung aus den stationären Hilfen zur Erziehung in den Bereich der Eingliederungshilfe stattfindet. Diese Betrachtung berücksichtigt noch nicht jene Kinder und Jugendlichen, die in Pflegeeinrichtungen leben. Sie lässt auch jene Personen außen vor, die in spezialisierten Einrichtungen Eingliederungshilfe nach dem SGB IX erhalten.

Mit Blick auf die zuletzt genannten Personengruppen ist die Datenlage nach wie vor schlecht. Beispielsweise werden Minderjährige im Kennzahlenvergleich der Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe und der Eingliederungshilfe (2022) nicht berücksichtigt. Die Zahl der pflegebedürftigen Kinder und Jugendlichen in vollstationären Einrichtungen wird im Rahmen der amtlichen Pflegestatistik ausgewiesen. Zum Stichtag 31. Dezember 2019 waren dies deutschlandweit 402 Personen unter 20 Jahren. Die Größe des Personenkreises schwankt seit 1999 jährlich stark. Zwischen 1999 und 2019 lag das Maximum im Jahr 2007 bei 609 Personen, das Minimum 2011 bei 271 Personen (eigene Berechnungen auf Grundlage von Statistisches Bundesamt 2022c). Deutlich wird

allerdings, dass der Kreis der Kinder und Jugendlichen in vollstationären Pflegeeinrichtungen erheblich kleiner ist als die zuvor beschriebenen Personengruppen.

In der überwiegenden Mehrzahl der Fälle werden stationäre Eingliederungshilfen „aufgrund von Entwicklungsauffälligkeiten des jungen Menschen“ (ebd., S. 28) ausgewählt. Dies erscheint vor dem Hintergrund der Eingrenzung des § 35a SGB VIII auf Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung oder drohender seelischer Behinderung erwartbar. Mit Blick auf Kinder und Jugendliche, bei denen zudem eine körperliche und/oder sogenannte geistige Behinderung besteht, vermutet van Santen (2019, S. 26) indes eine deutliche Untererfassung in der amtlichen Statistik und weist darauf hin, dass „es weder auf Länder- noch auf Bundesebene ein Verzeichnis solcher Einrichtungen [d.h. Einrichtungen der Eingliederungshilfe, in denen Minderjährige mit einer geistigen und/oder körperlichen Behinderung leben, Anm. d. Verf.]“ (ebd.) gibt. Ebner (2018, S. 13) weist zudem darauf hin, dass bisher keine „bundesweite Beschreibung der Strukturmerkmale, der organisatorischen Rahmenbedingungen und der konzeptionellen Ausrichtung stationärer Kinder- und Jugendeinrichtungen in der Behindertenhilfe“ vorliegt. Anders als in Regelangeboten der Kinder- und Jugendhilfe stehe hier jedoch „nicht die erzieherische Hilfe, sondern der Bedarf an Unterstützung im Vordergrund“ (ebd.). Im Zusammenhang mit den von Ebner untersuchten Einrichtungen ist zunächst deren Größe bemerkenswert. Im Durchschnitt gebe es dort, so Ebner (ebd., S. 14), 56 Plätze. Damit sind diese Einrichtungen nicht nur deutlich größer als die meisten Angebote der wohnbezogenen Eingliederungshilfe für Erwachsene mit sogenannter geistiger Behinderung (Reichstein 2022, S. 159 f.), sondern auch deutlich „größer als stationäre Einrichtungen in der Kinder- und Jugendhilfe“ (Ebner 2018, S. 14). Unter den dort lebenden Kindern und Jugendlichen sind Personen mit einer sogenannten geistigen Beeinträchtigung mit 79 Prozent erheblich überrepräsentiert. Laut Ebner (ebd., S. 14) ist dies darauf zurückzuführen, dass „diese Gruppe einen hohen Förder- und Unterstützungsbedarf aufweist“. Diese Einschätzung ist dem Grunde nach plausibel, verweist jedoch auch auf die Notwendigkeit, über inklusive Formen der Heimerziehung gerade für den in Rede stehenden Personenkreis zu diskutieren.

#### **4. Inklusive Heimerziehung als Thema im Fachdiskurs**

Der fachwissenschaftliche Diskurs zu Integration und zu Inklusion in der Erziehungswissenschaft wurde und wird ganz überwiegend in der Heil- und Sonderpädagogik geführt. Der Forschungsstand zum Thema Inklusion in den Hilfen zur Erziehung stellt sich nach Hopmann (2019, S. 126) als ‚Desiderat‘ dar. In zwei Sammelbänden zu ‚WegbereiterInnen der Inklusion‘ (Müller 2018) werden ausschließlich kritische Vertreter:innen der schulischen Sonderpädagogik und der Behindertenpädagogik portraitiert. Die theoretischen Ansätze, empirischen

Forschungsarbeiten und konzeptionellen Überlegungen beziehen sich zumeist auf die Gestaltung inklusiver Prozesse in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Die in diesem Kontext gewonnene Erkenntnis zu einer ‚Pädagogik der Vielfalt‘ (Prenzel), zu den Chancen des Lernens und der Entwicklung in heterogenen Gruppen (Wocken), zur Arbeit am ‚gemeinsamen Gegenstand‘ (Feuser) und anderen Aspekten lässt sich vermutlich im Sinne einer allgemeinen Theorie der Bildung und Erziehung für die Arbeit in pädagogischen Settings von Einrichtungen der Heimerziehung fruchtbar machen; dies steht jedoch noch aus. In einer sozialpädagogischen Perspektive geht es darum, dass die Ermöglichung von Entwicklung und der Herausbildung einer selbstbestimmten Persönlichkeit in allen Formen von Hilfen leitend ist und nicht durch die Zuschreibung einer Andersartigkeit begrenzt oder negiert wird.

In Beiträgen aus der Sozialpädagogik wird der Ansatz der Inklusion kontrovers diskutiert (z. B. Lüders 2014) oder in seiner Bedeutung für die Theoriebildung unter Ideologieverdacht gestellt (z. B. Winkler 2018). Es wird häufig – so auch in der eingangs zitierten Definition inklusiver Heimerziehung – für die Verwendung eines ‚weiten‘ Inklusionsbegriffs plädiert, der unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen einbezieht und daraus Schlussfolgerungen für den Umgang mit Verschiedenheit in professionellen Settings zieht. Eine solche Perspektive, die sich durchaus an der Verwendung des Inklusionsbegriffes im Menschenrechtsdiskurs orientiert, schließt an die kritische Distanz der Sozialpädagogik gegenüber diagnostischen Verfahren an und stellt den Aspekt der Verständigung über geeignete Hilfen ausgehend von individuellen Lebenssituationen in den Vordergrund. Das ‚weite‘ Verständnis von Inklusion erübrigt allerdings nicht die Reflexion struktureller Rahmenbedingungen von Hilfen, die die Herstellung von Ausgrenzung begünstigen, wie beispielsweise die Verweigerung einer Zuständigkeit für bestimmte Gruppen oder notwendige Vorkehrungen zur Zugänglichkeit und Nutzbarkeit von Angeboten.

In konzeptioneller Hinsicht gehen wichtige Impulse zur Inklusion vom ‚Zukunftsforum Heimerziehung‘ aus. In dem Diskussionspapier zur inklusiven Weiterentwicklung außerfamiliärer Wohnformen wird ein Entwicklungsbedarf mit Blick auf Haltungen, fachliche Kompetenzen, sektorenübergreifende Kooperationen und rechtliche Regelungen gesehen (Schönecker et al. 2021, S. 34). Das Papier plädiert neben Anstrengung der Forschung für partizipatorische Planungsprozesse im Rahmen der Jugendhilfeplanung (ebd., S. 35). Dringlich ist die Überwindung der Delegation von Aufgaben der Inklusion an spezialisierte Fachkräfte und somit die Vermittlung von Kompetenzen zur Förderung von inklusiven Prozessen in den einschlägigen Ausbildungs- und Studiengängen. Fachkräfte „sollten eine bestimmte professionsethische Haltung mitbringen (personale Kompetenz), zur Kooperation in interdisziplinären Arbeitsfeldern bereit sein (soziale Kompetenz), über Grundkenntnisse zur differenzierten und individualisierten Gestaltung pädagogischer Angebote verfügen (Sachkompetenz) und

in der Lage sein, ihren Arbeitsbereich im jeweiligen sozialräumlichen Kontext zu vernetzen (ökologische Kompetenz)“ (Heimlich 2019, S. 276 f.).

In der Entwicklung der Heimerziehung lassen sich, ähnlich wie im Bereich der Erziehung in Kindertageseinrichtungen und in Schulen, Tendenzen zur Bildung von Sondergruppen oder Sondereinrichtungen in Heimen feststellen. Mit unterschiedlichen Bezeichnungen wurden seit den 1970er Jahren spezialisierte heilpädagogische Einrichtungen oder Gruppen eingerichtet, „in denen schwerpunktmäßig besonders problembelastete, traumatisierte und infolgedessen verhaltensauffällige Kinder aufgenommen wurden“ (Ahrens/Royé 2014, S. 149). Mit der Zuständigkeit für Kinder mit einer zugeschriebenen ‚seelischen‘ Behinderung und der Fassung der Hilfen in § 35a SGB VIII wurde diese Entwicklung befördert. Arbeiten zu den Anforderungen und zur Praxis in diesen Einrichtungen (vgl. Theunissen 1992, S. 146; Bigos 2014) legen nahe, dass es sich in der Regel um kleine Gruppen mit einem hohen Personalschlüssel und einer stark therapeutischen Ausrichtung mit großer Nähe zur Kinder- und Jugendpsychiatrie handelt (vgl. Denner 2008). Die Entwicklung solcher Einrichtungen wird einerseits mit der Schwere der Belastung der jungen Menschen und andererseits mit der Überforderung von anderen Gruppen begründet. Die sozialpädagogische Praxis, beispielsweise im Kontext der Hilfeplanung, zeigt sich zudem in Bezug auf den Umgang mit Beeinträchtigungen und Behinderungen hinsichtlich der Übernahme von starken Kategorisierungen aus der Medizin anfällig, die das Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen nach wie vor dominieren (Molnar et al. 2021). Wolf weist darauf hin, dass sich in neuerer Zeit im Zusammenhang mit der Jugendhilfe wieder vermehrt therapeutisch ausgerichtete Heime finden – vor allem im „Grenzbereich von Heimerziehung und Psychiatrie sowie Heimerziehung und Behindertenhilfe“ (Wolf 2020, S. 8).

Ausgehend von den fachlichen und sozialpolitischen Bemühungen zur Entwicklung einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Rohrmann 2022) hat die Diskussion auch die Hilfen zur Erziehung erreicht. Beispielhaft genannt werden kann im Kontext dieses Beitrages das Projekt ‚Inklusion jetzt – Entwicklung von Konzepten für die Praxis‘ (<https://www.projekt-inklusionjetzt.de>). Im Rahmen dieses Projektes erarbeiten insgesamt 61 Dienste und Einrichtungen Ansätze für ein inklusives Angebot im Feld der Hilfen zur Erziehung. Im Rahmen der zahlreichen Projektaktivitäten wurden auch Fachkräfte in Einrichtungen zu Themen der Inklusion befragt (Hollweg et al. 2021). Die Antworten deuten darauf hin, dass Inklusion von den Mitarbeiter:innen in erster Linie mit einer Diversitätssensibilität hinsichtlich der Adressat:innen in Verbindung gebracht wird und weniger mit der Ausweitung des Personenkreises, der in die Einrichtung aufgenommen werden kann (ebd., S. 7 f.). Erkennbar wird eine Bereitschaft zur Erweiterung der fachlichen Kompetenzen für Inklusion. Zugleich zeigt sich die Tendenz, die „Verantwortung für eine inklusive Leistungserbringung zu verlagern – sie wird mehrheitlich bei den ‚Expert:innen‘ für Menschen mit Behinderungen verortet

und weniger in den eigenen Tätigkeiten gesehen“ (ebd., S. 15). Dies verweist deutlich auf einen weiteren Entwicklungsbedarf hin zu inklusiven Hilfen zur Erziehung im stationären Kontext.

## 5. Perspektiven

Sowohl im sozialpädagogischen Diskurs als auch in dem von Menschen mit Behinderungen initiierten Diskurs über Selbstbestimmung dominiert eine kritische Sichtweise auf stationäre Einrichtungen (vgl. Muche 2017). Die UN-Behindertenrechtskonvention erfordert die Entwicklung einer Strategie zur ‚Deinstitutionalisierung‘ (UN-Committee on the Rights of Persons with Disabilities 2017, Rn. 57) mit dem Ziel der Überwindung von Sondereinrichtungen. Im Sinne der oben zitierten Artikel ist es also erforderlich, die Notwendigkeit einer Heimunterbringung allein aufgrund einer Behinderung durch entsprechende wohnortnahe und inklusive Angebote überflüssig zu machen. Dennoch wird es auch zukünftig Situationen geben, in denen junge Menschen mit Beeinträchtigungen vorübergehend oder auf Dauer in einer Einrichtung über Tag und Nacht aufgenommen werden. Hier ist es jedoch bedeutsam, dass es sich um Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung in heterogenen Gruppen und nicht in besonderen Wohnformen handelt. Leitend sind allgemeine Prinzipien und Standards der Heimerziehung.

Mit dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz wurde das Recht der jungen Menschen auf die Förderung ihrer „Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ in § 1 SGB VIII gestärkt. Die Hilfe in stationären Einrichtungen zielt im Sinne einer inklusiven Pädagogik darauf ab, die Entwicklung zu einer selbstbestimmten Persönlichkeit zu begleiten. Dies bedeutet u. a., dass ein Leben in einer eigenen Wohnung bzw. in einem selbstgewählten Lebensumfeld im Erwachsenenalter vorbereitet und ermöglicht wird. Auch wenn dauerhaft Unterstützung, beispielsweise im Rahmen der Eingliederungshilfe nach dem zweiten Teil des SGB IX notwendig sein sollte, darf dies nicht eine Orientierung an Sondereinrichtungen und vor allem an besonderen Wohnformen fördern. Die eigene Wohnung ist im Erwachsenenalter der Ort, an dem ein selbstbestimmtes Leben und die Kontrolle über die Unterstützung organisiert werden soll. Dies muss das Ziel der Zusammenarbeit mit den Systemen der Erwachsenenhilfe beim Zuständigkeitsübergang nach § 36b SGB VIII sein.

Sowohl im Bereich der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen als auch in der Kinder- und Jugendhilfe ist die Sensibilität für die Unterstützung durch ‚Peers‘ gewachsen. Das reformierte SGB VIII verpflichtet die öffentliche Jugendhilfe zur Anregung, Zusammenarbeit und Förderung von selbstorganisierten Zusammenschlüssen (§ 4a SGB VIII), wie diese beispielsweise die Selbstorganisation der ‚Care Leaver‘ (<https://careleaver.de>) darstellt. In der Unterstützung

von Menschen mit Behinderungen wurde mit dem Bundesteilhabegesetz die Förderung ergänzender unabhängiger Teilhabeberatungsstellen verankert (§ 32 SGB IX), die dem Ansatz der Peer-Beratung folgen sollen (vgl. Hermes/Rösch 2019). Menschen mit Behinderungserfahrungen werden darüber hinaus auch als Mitarbeiter:innen in Einrichtungen und Diensten tätig. Dieser Ansatz ist auch für die Entwicklung einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe bedeutsam und kann die Entwicklung inklusiver Haltung und Praktiken in Teams fördern. Ab 2024 sollen Familien mit behinderten Kindern im Jugendamt Verfahrenslots:innen als Ansprechpartner:innen zur Verfügung stehen (§ 10b SGB VIII ab 1.1.2024). Ihre Aufgabenstellung muss sich in die bestehenden Strukturen einfügen, bietet aber zugleich einen Ansatzpunkt zur inklusiven Weiterentwicklung und zur Überwindung der oben angesprochenen Überforderung der Eltern durch die Koordination unterschiedlicher Leistungsansprüche und Hilfen.

In der Entwicklung einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe kommt der gemeinsamen Konzeptentwicklung in bisher getrennten Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen eine zentrale Bedeutung zu. Diese kann auch Dienste und Einrichtungen einbeziehen, die junge Erwachsene begleiten. Es ist darüber hinaus möglich und sinnvoll sowohl Leistungsvereinbarungen mit dem Träger der Kinder- und Jugendhilfe und der Eingliederungshilfe abzuschließen, die eine Vorbereitung auf die Gesamtzuständigkeit ermöglichen und auch dauerhaft die Gestaltung des Übergangs in Unterstützungsangebote der Erwachsenenhilfe ermöglicht. Ansätze einer solchen übergreifenden und inklusiven Konzeptionsarbeit werden beispielsweise bei der Erarbeitung von Schutzkonzepten entwickelt und erprobt (<https://www.dji.de/schutzinklusive>).

Betrachtet man die Herausforderungen und die erkennbaren Ansätze in den veränderten rechtlichen und sozialpolitischen Rahmenbedingungen, so kann abschließend noch einmal die Empfehlung aus dem ‚Zukunftsforum Heimerziehung‘ konkretisiert werden. Es wird zur Aufgabe der kommunalen Planung einschließlich der Jugendhilfeplanung, inklusive Strukturen der Hilfen zur Erziehung und der Heimerziehung im Besonderen mit den Akteur:innen vor Ort zu entwickeln und zu erproben. Forschung und Theorieentwicklung in der Sozialpädagogik sind aufgefordert, solche Prozesse empirisch zu analysieren, mit kritischer Distanz einzuschätzen und einen eigenständigen Beitrag zur inklusiven Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung – einschließlich aller für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und Familien notwendigen Angebote – beizutragen.

## Literatur

- Ahrens, Rolf/Royé, Guido (2014): Intensivgruppen. In: Macsenaere, Michael/Esser, Klaus/Knab, Eckhart/Hiller, Stephan (Hrsg.) (2014): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg: Lambertus-Verlag, S. 149–155.
- Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik: Kinder- und Jugendhilfereport Extra 2021. Eine kennzahlenbasierte Kurzanalyse. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2021060712410364071413> (Abruf 19.12.2022).
- Bigos, Sabrina Isabell (2014): Kinder und Jugendliche in heilpädagogischen Heimen. Biografische Erfahrungen und Spuren der Heimerziehung aus Adressatensicht. Weinheim: Beltz.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe (BAGüS): Kennzahlenvergleich Eingliederungshilfe 2022. Berichtsjahr 2020. [https://www.lwl.org/spur-download/bag/Bericht\\_2022final.pdf](https://www.lwl.org/spur-download/bag/Bericht_2022final.pdf) (Abruf 4.12.2022).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021): Dritter Teilhaberbericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen (Abruf 14.8.2021).
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.) (2021): Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland. Berlin.
- Denner, Silvia. (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit mit psychisch kranken Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ebner, Sandra (2018): Kinderschutz in stationären Einrichtungen der Behindertenhilfe. München: DJI-Verlag.
- Engelbert, Angelika (2011): Die Familiensituation von Kindern mit Behinderungen. In: Engelbert, Angelika (Hrsg.) (2011): Kommunalpolitik für Familien – Herausforderungen, Instrumente, Erfahrungen. Bochum: ZEFIR, S. 44–49.
- Engelhardt, Meike (2022): Lebensqualität von Familien von Menschen mit Behinderung. In: Zentel, Peter (Hrsg.) (2022): Lebensqualität und geistige Behinderung. Theorien, Diagnostik, Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer, 91–106.
- Heimlich, Ulrich (2019): Inklusive Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hermes, Gisela/Rösch, Matthias (2019): Expertinnen und Experten aus Erfahrung: Peer Counseling und die Ergänzende Unabhängige Teilhabeberatung (EUTB). In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 50, H. 1, S. 64–71.
- Hollweg, Carolyn/Kieslinger, Daniel/Rück, Florian/Schröer, Wolfgang (2021): InklusMa – Inklusion durch Mitarbeitende. Eine Fachkräftebefragung im Rahmen des Modellprojekts „Inklusion jetzt – Entwicklung von Konzepten für die Praxis“. [https://www.projekt-inklusionjetzt.de/cms/contents/projekt-inklusionjet/medien/dokumente/inkluma-inklusion-du/datenhandbuch\\_version\\_dezember\\_2021.pdf?d=a&f=pdf](https://www.projekt-inklusionjetzt.de/cms/contents/projekt-inklusionjet/medien/dokumente/inkluma-inklusion-du/datenhandbuch_version_dezember_2021.pdf?d=a&f=pdf) (Abruf 3.12.2022).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022): Sonderpädagogische Förderung an Schulen 2011 bis 2020. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231\\_SoPa-eFoe\\_2020.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPa-eFoe_2020.pdf) (Abruf 3.12.2022).
- Lüders, Christian (2014): „Irgendeinen Begriff braucht es ja...“. Das Ringen um Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Soziale Passagen 6, H. 1, S. 21–53.
- Molnar, Daniela/Oehme, Andreas/Renker, Anna/Rohrman, Albrecht (2021): Kategorisierungsarbeit in Hilfen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung. Eine vergleichende Untersuchung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Muche, Claudia (2017): Organisationale Identitäten als Behinderung? Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Müller, Frank J. (Hrsg.) (2018): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1 und 2. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Reichstein, Martin F. (2022): Exklusionssphären und (k)ein Ende. Nebenfolgen und Perspektiven wohnbezogener Hilfen für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung und komplexem Unterstützungsbedarf. In: Behindertenpädagogik 61, H. 2, S. 158–179.
- Rohrman, Albrecht (2021): Inklusion im Kinder- und Jugendstärkungsgesetz. [https://afet-ev.de/assets/afet-impulspapiere/01\\_Impuls\\_Inklusion-Rohrman.pdf](https://afet-ev.de/assets/afet-impulspapiere/01_Impuls_Inklusion-Rohrman.pdf) (Abruf 4.12.2022).
- Schönecker, Lydia/Seckinger, Mike/Eisenhardt, Benita/Kuhn, Andreas/van Driesten, Alexandra/Hahne, Carola/Horn, Johannes/Strüder, Hanna/Koch, Josef (2021): Inklusive Weiterentwicklung außerfamiliärer Wohnformen für junge Menschen mit Behinderungen. <https://igfh.de/sites/>

- [default/files/2021-03/Sch%C3%B6necker\\_Seckinger\\_Inklusion\\_Heimerziehung\\_2021.pdf](#) (Abruf 6.2.2022).
- Stadler, Andreas (2017): Die Rechte von Kindern mit Behinderung – Veränderungen durch das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 12, H. 2, S. 191–208.
- Statistisches Bundesamt (2022a): Schwerbehinderte: Deutschland, Stichtag, Altersgruppen. Genesis-Online. Datenlizenz by 2-0 (Abruf 4.12.2022).
- Statistisches Bundesamt (2022b): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige 2021. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2022c): Pflegebedürftige: Deutschland, Stichtag, Geschlecht, Altersgruppen, Art der Versorgung von Pflegebedürftigen. Genesis-Online. Datenlizenz by 2-0 (Abruf 4.12.2022).
- Theunissen, Georg (1992): *Heilpädagogik und soziale Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. Eine Einführung.* Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Thimm, Walter/Kemme, Martina/Kursawe, Denise (2002): Kinder in Heimen – eine vergessene Minderheit? In: Thimm, Walter/Wachtel, Grit/Drabent, Ralf (Hrsg.) (2002): *Familien mit behinderten Kindern. Wege der Unterstützung und Impulse zur Weiterentwicklung regionaler Hilfesysteme.* Weinheim, München: Juventa, S. 103–172.
- UN-Committee on the Rights of Persons with Disabilities: General comment No. 5 (2017) on living independently and being included in the community. <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GC.aspx> (Abruf 13.4.2019).
- van Santen, Eric (2019): Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung – Status quo vor einer möglichen Reform des SGB VIII. In: *Forum Jugendhilfe*, H. 3, S. 26–31.
- Winkler, Michael (2018): *Kritik der Inklusion. Am Ende eine(r) Illusion.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Wolf, Klaus (2020): *Familie und Heimerziehung. Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder.* In: Ecarius, Jutta/Schierbaum, Anja (Hrsg.) (2020): *Handbuch Familie.* Wiesbaden: Springer VS.

# Grenzverletzungen und Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung

Ulrike Urban-Stahl

## 1. Einleitung

Heimerziehung soll einen alternativen Lebensort für Kinder und Jugendliche bieten, die aus unterschiedlichen Gründen nicht bei ihrer Familie leben können. Einer dieser Gründe ist das Vorliegen einer Kindeswohlgefährdung, bei der eine Trennung der Kinder von der Familie erforderlich ist. Heimerziehung wird hierbei als ein sicherer Ort für Kinder und Jugendliche und als Bestandteil von Kinderschutz verstanden. Kinder und Jugendliche können jedoch auch innerhalb der Heimerziehung psychische, physische und sexuelle Gewalt erleben. Diese kann durch andere Kinder und Jugendliche erfolgen, aber auch durch erwachsene Bezugspersonen wie Betreuer:innen, Therapeut:innen oder Hausmeister:innen.

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welche spezifischen Vulnerabilitäten, institutionellen Strukturen und sozialen Dynamiken es begünstigen, dass Gewalt in der Heimerziehung nicht nur ausgeübt, sondern auch verschwiegen und verdrängt werden kann. Diese Frage stellt sich ebenso für Kinder und Jugendliche in Pflegefamilien. Die Auseinandersetzung mit beiden Hilfeformen hätte jedoch den begrenzten Umfang des Beitrags gesprengt, sodass ich mich im Folgenden auf die Heimerziehung beschränke (weiterführend zu Schutzkonzepten in der Pflegekinderhilfe bspw. <https://www.diebeteiligung.de/schutz/projekt-fostercare/>).

## 2. Gewalt in der Heimerziehung – Fehlverhalten Einzelner oder Teil des Systems?

In der Auseinandersetzung um Gewalt in der Heimerziehung und Unrecht, das Kinder und Jugendliche in Institutionen erleben, werden oft zwei Grundpositionen einander gegenübergestellt. Eine Position sieht in Gewalt Verfehlungen Einzelner, die es aufzudecken, zu beenden und ggf. zu bestrafen gelte (vgl. Kappeler 2012, S. 84); die andere Position verweist auf Heimerziehung als gesellschaftliches System und auf Heime als Institutionen und Organisationen mit unterschiedlichen und teilweise widersprüchlichen Aufträgen und Selbstverständnissen, aus denen potentiell Gewalt entstehen kann. In den Auseinandersetzungen am

und um den Runden Tisch Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren spitzte sich dies auf die zentrale und folgenschwere Fragestellung zu, ob es sich bei dem erlebten Unrecht um Unrecht handelte, das im System begangen wurde, oder ob es im System begründetes Unrecht und damit ein Unrechtssystem gab. In einem Beitrag über den Runden Tisch verwies Kappeler auf „die Weigerung der Institutionenvertreter:innen, das den Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung und auf den ‚Wegen ins Heim‘ zugefügte Unrecht als im System Heimerziehung begründetes und systematisch von diesem System hervorgebrachtes Unrecht anzuerkennen. Diese vorbehaltlose Anerkennung hatten die ehemaligen Heimkinder vom ersten Tag ihrer Initiative an verlangt und verlangen sie auch weiterhin“ (Kappeler 2015, S. 95).

Diese fundamentale Kritik gegenüber dem System Heimerziehung als ein gewalthaltiges System wird nachvollziehbar, wenn man auf historische Kontinuitäten schaut. Öffentliche Heimerziehung richtet sich an „junge Menschen, die entweder von ihren Eltern abgelehnt, vernachlässigt oder misshandelt wurden, oder zumeist ältere Kinder und Jugendliche, die sich so ‚auffällig‘ verhalten, dass sie das jeweils gesellschaftlich tragbare Maß überschritten“ (Kuhlmann/Schrapper 2001, S. 318). Zwar wurden Zusammenhänge zwischen beidem immer wieder thematisiert und in pädagogische Konzepte einbezogen; inwiefern sich daraus jedoch eine öffentliche Verantwortung und Sorge für die Kinder und Jugendlichen ableitete, „dies war die zentrale Streitfrage der Hilfen zur Erziehung. Öffentliche Unterstützung als möglichst eingeschränkte und abschreckend zu gestaltende Nothilfe oder öffentlich verantwortete ‚Hilfen zur Erziehung‘ als eine ‚notwendige gesellschaftliche Mehrleistung‘ (Bäumer 1931), die nicht vorrangig Defizite ausgleicht, sondern anerkannte Entwicklungsrechte und Lebenschancen für alle ermöglicht, dies waren und sind bis heute die strittigen Alternativen“ (Kuhlmann/Schrapper 2001, S. 318).

Auch Hans Thiersch beschreibt „Erziehungshilfen im Spiegel der Geschichte“ anlässlich des 50-jährigen Bestehens der deutschen Sektion der Internationalen Gesellschaft für Erzieherische Hilfen (IGfH) 2011 als in diesem Sinne zwiespältig: „Im Mainstream zeigte die Erziehung und die Gesellschaft am Umgang mit Kindern mit besonderen Schwierigkeiten ihre ganze Härte, indem sie sich – auf der einen Seite – in ihren Anforderungen an die Kinder ihrer eigenen Moralität vergewisserte und sich sozusagen wie die Pharisäer an die Brust schlug, und sich – auf der anderen Seite – durch sie so bedroht sah, dass sie die erstaunlichsten Mythen benutzt hat, um zu erklären, warum es mit diesen Kindern so schwierig ist. Das Versagen der Familie wurde an ihnen als Verwahrlosung personalisiert und moralisiert“ (Thiersch 2012, S. 8).

Heimerziehung hat insofern nicht nur eine Geschichte, in der Zwang und Gewalt gegen Kinder, Jugendliche und auch ihre Eltern angewandt wurden, sondern sie ist bis heute strukturell geprägt von unterschiedlichen Ideen und Motiven: von

Fürsorge, Förderung und Unterstützung ebenso wie von Kontrolle und Disziplinierung (vgl. Kuhlmann/Schrapper 2001, S. 314; Wolf 1999, S. 249 ff.). Für die Kinder- und Jugendhilfe resultiert hieraus die Notwendigkeit, verantwortungsvoll mit diesen Strukturen umzugehen und im Wissen darum im Interesse der Kinder und Jugendlichen zu handeln. Die in den vergangenen Jahren verstärkt geführte Auseinandersetzung mit Grenzüberschreitungen und Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung ist hierfür ein wichtiger Schritt.

### **3. Vulnerabilität in der Heimerziehung**

Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung sind in mehreren Hinsichten eine besonders vulnerable Gruppe. Das Konzept der Vulnerabilität bezeichnet in unterschiedlichen Disziplinen vielfältige Formen der Fragilität und Verwundbarkeit. Diese leiten sich ab aus dem „Menschsein an sich“ (Dederich/Zirfas 2022, S. 3), aus bestehenden Gefährdungen, Krisen, bereits eingetretenen Schädigungen oder auch aus der Zugehörigkeit zu einer vulnerablen Gruppe. Entsprechend verbindet das Konzept der Vulnerabilität physische, psychische, soziale, symbolische und gesellschaftlich-strukturelle Faktoren.

Für das in diesem Beitrag verhandelte Thema sind vier Aspekte der Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung von besonderer Bedeutung: Die biographischen Belastungen der Kinder und Jugendlichen, das Spannungsfeld von Nähe und Distanz in der Heimerziehung, der Einfluss vielfältiger Interessenlagen auf pädagogische Entscheidungen und die strukturelle Machtasymmetrie in der Erziehung.

#### *Biographische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung*

Kinder und Jugendliche, die im Heim leben, sind biographisch hoch belastet. Sie haben in ihren Familien Krisen erlebt, oft auch Vernachlässigung und unterschiedliche Formen der Gewalt. Die daraus erwachsenden Hilfebedarfe sind der Grund für eine stationäre Unterbringung außerhalb der Familie. Diese Belastungsfaktoren bergen jedoch Entwicklungsrisiken. Sie führen überdurchschnittlich oft zu destruktiven Bindungsmustern, psychischen Problemen sowie dysfunktionalen Konfliktlösungsstrategien wie selbst- und fremdgefährdendem Verhalten. Viele Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung haben kein hinreichendes Gefühl für ihre persönlichen, emotionalen und körperlichen Grenzen entwickeln können, können sich vor Grenzverletzungen daher selbst nicht schützen und laufen Gefahr, die Grenzen anderer zu überschreiten. Es besteht das Risiko der Reviktimisierung und der Reinszenierung ihrer Erfahrungen (vgl. Wolff 2015).

Vor diesem Hintergrund ist nachvollziehbar, dass Kinder und Jugendliche in Heimeinrichtungen nicht nur Gewalt durch Erwachsene erfahren können, sondern häufiger von Gewalt durch Gleichaltrige berichten (vgl. Gruber 2002; Allroggen/Rau/Fegert 2015). Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung bilden ein eigenes Subsystem gegenüber dem Subsystem der Erwachsenen, bilden eigene Regeln und eine eigene Kommunikation heraus. Sie leben auf engem Raum, teilweise gemeinsam in einem Zimmer, und müssen unter erschwerten Bedingungen miteinander zurechtkommen.

„Die schwierigen Vorerfahrungen haben alle gemeinsam (‘jeder hat sein Päckchen’, ‘hier hat jeder sein Problem’), aber es werden in einigen Interviews [mit Jugendlichen, d. Verf.] auch besonders schwierige Mitbewohner und Mitbewohnerinnen beschrieben, die z. B. ‘schnell austrasten’ oder gewalttätig werden und es wird berichtet, dass Diebstähle das Vertrauen untereinander unterminieren. Das Austarieren dieser Beziehungen wird von den Jugendlichen umso schwieriger beschrieben, je stärker Jugendliche in der Gruppe dominieren, die aufgrund einer problematischen Vorgeschichte in der Herkunftsfamilie keine verlässlichen Beziehungen aufbauen können“ (SOFFI F. 2015, S. 8).

### *Nähe und Distanz*

Erziehung setzt eine Beziehung zwischen, altmodisch gesprochen, „Erzieher und Zögling“ voraus (vgl. Giesecke 1999). Heimerziehung bedeutet Alltag miteinander zu leben. Für die Kinder und Jugendlichen ist es ihr Zuhause. Sie brauchen als Betreuer:innen Menschen, die sich zur Verfügung stellen, die authentisch mit Kindern und Jugendlichen in Kontakt gehen, Reibungen und Konflikte austragen, persönliche, emotionale und körperliche Nähe erleben und erleben lassen (vgl. Müller 2006). Zugleich sind die Fachkräfte gefragt, „in den Arrangements des Zusammenlebens Professionalität durchzuhalten“ (Thiersch 2012, S. 11), also eine professionelle Distanz, eine Sicht von außen auf das Geschehen einzunehmen.

Das Verhältnis zwischen Nähe und Distanz angemessen auszubalancieren ist eine anspruchsvolle Aufgabe in den sehr unterschiedlichen Beziehungssettings der Heimerziehung (vgl. Müller 2006; Urban-Stahl 2012; Wolff 2015). Das Handeln am Wohl der Kinder und Jugendliche auszurichten, ihre Bedürfnisse ebenso wie ihre Grenzen wahrzunehmen und zu erfüllen bzw. zu respektieren, setzt in der Heimerziehung voraus, einerseits „hohe Grade von Nähe und damit auch von Verstrickungen in Konflikte“ einzugehen, und zugleich Orte zu schaffen, „wo die Verstrickungen aufgelöst werden, wo Problemabstände entstehen kann“ (Müller 2006, S. 149). Wie Nähe gelebt, Distanz ermöglicht und Konflikte gelöst werden, liegt in der Verantwortung der Erwachsenen. Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung sind darauf angewiesen, dass ihre Betreuer:innen diese

Verantwortung wahrnehmen und unterstützende Organisationsstrukturen hierfür bestehen.

### *Einflüsse vielfältiger Interessenlagen auf pädagogische Entscheidungen in der Heimerziehung*

Pädagogische Entscheidungen und pädagogisches Handeln sollen sich am Wohl des Kindes oder Jugendlichen orientieren (z. B. § 27 SGB VIII). Im Alltag stellt diese Forderung jedoch nur einen Einflussfaktor von vielen dar: Pädagogische Entscheidungen werden immer von einer Vielzahl institutioneller und persönlicher Interessen sowie gesellschaftlicher und rechtlicher Rahmenbedingungen beeinflusst. So handeln freie und öffentliche Träger etwa im Rahmen ihrer finanziellen Budgets und folgen institutionellen Regeln und Abläufen, die den Spielraum für individuelle Entscheidungen deutlich einschränken (vgl. Urban-Stahl 2012). Die jungen Menschen haben in der Regel kaum Einblick in diese Gemengelage unterschiedlicher Einflüsse und Interessen. Sie haben wenig Kenntnis über die Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe und sind darauf angewiesen, dass Fachkräfte Entscheidungsprozesse transparent gestalten und sie über ihre Rechte informieren. Auch die Legitimität von Entscheidungen und Handlungen können sie ohne fachliche Unterstützung nur schwer bewerten.

### *Strukturelle Machtasymmetrie*

Die beschriebenen Faktoren führen zu einem Abhängigkeitsverhältnis der Kinder und Jugendlichen, das mit Norbert Elias als asymmetrische Machtbalance beschrieben werden kann (vgl. Elias 2004; Wolf 2007; Urban-Stahl 2022). Macht entsteht aus Angewiesenheit von Menschen aufeinander und ist damit ein Merkmal jeder sozialen Beziehung. Sie ist immer beidseitig existent, wenn auch möglicherweise sehr ungleich ausgeprägt. Elias spricht daher von Machtbalancen: Die Frage ist nicht, wer Macht hat und wer nicht, sondern wer welche Macht hat und ob sich die Machtpotentiale ausgleichen oder nicht. Und: Machtbalancen sind nicht statisch, sondern immer nur eine Momentbeschreibung. Sie verändern sich stetig (vgl. Wolf 2007, S. 104 ff.). In pädagogischen Einrichtungen können Kinder und Jugendliche in vielfältiger Weise auf Pädagog:innen angewiesen sein. Hierzu zählen beispielsweise die Angewiesenheit der Kinder und Jugendlichen auf materielle Leistungen und Versorgung, die durch pädagogische Betreuer:innen sichergestellt werden soll, und die Angewiesenheit auf Zuwendung. Als weitere Machtquellen der Fachkräfte in der Heimerziehung analysierte Klaus Wolf beispielsweise einen Vorsprung an Orientierungsmitteln wie Institutionenkenntnisse und Fachwissen, aber auch die Funktion der Heimerziehung als Teil des staatlichen Erziehungs- und Sanktionssystems (vgl. Wolf 2007, S. 115 ff.).

In der Heimerziehung leben also biografisch belastete Kinder und Jugendliche in unsicheren Nähe-Distanz-Verhältnissen, intransparenten Entscheidungsstrukturen und vielfältigen Abhängigkeiten. Auf all diese Faktoren haben sie selbst wenig Einfluss und sind darauf angewiesen, dass Fachkräfte darin verantwortungsvoll zum Wohl der Kinder und Jugendlichen handeln und ihre Rechte wahren. Diese spezifische Vulnerabilität ist dem (sozial-)pädagogischen Handlungsfeld immanent und damit nicht auflösbar. Im nächsten Kapitel werden hingegen Faktoren thematisiert, die beeinflussbar sind. Einrichtungen sind nicht zufällig oder selbstverständlich Ort von Grenzverletzungen und Gewalt, sondern können solche Ereignisse eher erschweren oder aber ihnen wenig entgegenwirken und sie damit begünstigen. Sie sind insofern „zwangsläufig beteiligt“ (Kindler 2014, S. 84).

## **4. Organisationale Risikofaktoren**

Als organisationale Risikofaktoren werden in der Fachdebatte solche Gestaltungselemente von Organisationen beschrieben, die die Wahrscheinlichkeit von Grenzverletzungen und Gewalt in Organisationen erhöhen. Bisher wurden diese insbesondere für sexuelle Gewalt beschrieben. Da jedoch unterschiedliche Formen von Grenzverletzungen und Gewalt oft miteinander verbunden sind, spricht vieles dafür, dass diese Risikofaktoren auch für andere Gewaltformen gelten.

Organisationale Risikofaktoren können sich unmittelbar auf Personen auswirken, die übergriffig werden, indem deren Handeln ermöglicht, begünstigt oder gar gefördert wird. Sie beziehen sich aber auch auf das soziale Umfeld inner- und außerhalb der Organisation, denn neben Menschen, die aktiv Gewalt ausüben, gibt es in der Regel andere Beteiligte wie Kolleg:innen oder Vorgesetzte, die davon wissen oder es ahnen und dennoch nichts gegen das gewalttätige Handeln anderer tun (Conen 2005, S. 799 f.), es verschweigen (vgl. Lorenz 2020) oder sogar unterstützen. Zudem gibt es konzeptionelle Aspekte, die Grenzverletzungen und Gewalt in Organisationen begünstigen können und hier näher dargestellt werden sollen.

### **4.1 Gewalt begünstigende organisationale Strukturen**

Risikofaktoren für Gewalt in Organisationen sind insbesondere solche Leitungs- und Organisationsstrukturen, die einen Mangel an Klarheit, Verlässlichkeit und Transparenz sowie an Partizipation und Wertschätzung aufweisen. Im Folgenden wird dies anhand von autoritären und unklaren Leitungsstrukturen (vgl. Conen 2005, S. 801 ff.; Enders 2012, S. 132 ff.; Kindler 2014, S. 87 f.) sowie geschlossenen und offenen Systeme (vgl. Enders 2012, S. 134 ff.) beschrieben.

### *Autoritäre Leitungsstrukturen*

Autoritäre Leitungsstrukturen zeichnen sich dadurch aus, dass Entscheidungen Top Down getroffen, in Form von Anweisungen kommuniziert und das Leitungshandeln nicht öffentlich in Frage gestellt werden. Fachliche Überlegungen, Kooperation mit den Mitarbeiter:innen und deren Interessen spielen eine untergeordnete Rolle. Kritik durch die Leitung wird nicht wertschätzend und konstruktiv geäußert, sondern bedeutet für Mitarbeiter:innen einen Gesichtsverlust, z. B. indem sie in unangemessener Weise in Anwesenheit der Kinder oder Jugendlichen vorgebracht wird.

Mitarbeiter:innen erhalten in solchen Leitungsstrukturen wenig emotionale Unterstützung und Rückhalt. Sie suchen daher oft Nähe und Kontakt zu betreuten Kindern und Jugendlichen oder aber geben die rigiden Umgangsweisen, die sie von der Leitung erfahren, an die Kinder und Jugendlichen weiter. Beides ist nicht an den Bedürfnissen der jungen Menschen orientiert, sondern an den eigenen Bedürfnissen der Mitarbeitenden und damit nicht angemessen.

Ein offenes Sprechen ist in autoritären Systemen schwierig. Es gibt keinen sicheren Raum, um fachliche und persönliche Stärken und Schwächen, Grenzsetzungen und die (Un-)Angemessenheit von Verhalten zu reflektieren. Wenn Mitarbeiter:innen sich das Ansehen der Leitung erarbeitet haben, gelten sie zudem oft als unantastbar und für andere Mitarbeiter:innen ist es dann riskant, Kritik an ihnen anzusprechen.

### *Unklare Leitungsstrukturen*

Auch wenn Leitung keine Verantwortung übernimmt und keine klaren Entscheidungen trifft, die Prozesse in Einrichtungen nicht strukturiert und in ihrem Verhalten unklar bleibt, fehlt ein sicherer und verlässlicher Raum. Oft handeln an Stelle der Leitung dann die Mitarbeitenden. Diese können dabei durchaus kompetent und effizient sein, aber die organisationalen Rollen werden diffus und es ist unklar, wer in der Einrichtung eigentlich berechtigt ist, das Handeln der Mitarbeitenden zu bewerten. Damit fehlt Orientierung. Mitarbeitende, die fortlaufend versuchen, gute Arbeit zu leisten und ihre Angebote zu verbessern, finden hierfür keine Anerkennung. Dies ist nicht nur ermüdend, sondern führt auch zu einem hohen Maß an Frustration. Eine solche Situation kann daher in Beliebigkeit, Gleichgültigkeit und destruktives Ausnutzen von Gelegenheiten umkippen. Manche Mitarbeiter:innen üben dann indirekt Leitungsfunktionen aus und konkurrieren so mit der offiziellen Leitung. Konkurrenzen im Team sind in solchen Strukturen nicht konstruktiv kanalisiert und können zu harten Auseinandersetzungen unter den Mitarbeitenden führen, die dann oft gegeneinander agieren.

In Einrichtungen mit unklaren Leitungsstrukturen gibt es also keine Verlässlichkeit der Entscheidung und fachlichen Bewertung von Positionen, sondern Entscheidungen werden faktisch entsprechend der wechselnden Machtverhältnisse getroffen. Bei Grenzverletzungen haben Mitarbeiter:innen häufig keine Sanktionen zu befürchten. Auch Menschen innerhalb der Organisation und aus dem Umfeld, die Grenzverletzungen und Fehlverhalten ansprechen möchten, fehlen eine verbindliche fachliche Orientierung und eine Person, die die Verantwortung dafür übernimmt, diese einzufordern.

### *Geschlossene Systeme*

Geschlossenheit kann räumlich gemeint sein und sich auf Einrichtungen oder Settings beziehen, denen Kinder und Jugendliche sich nicht ohne weiteres entziehen können (z. B. geschlossene Unterbringung mit verriegelten Türen, aber auch viele auslands- oder erlebnispädagogische Maßnahmen). Kinder und Jugendliche haben in diesen Settings keine Möglichkeit, sich den Gewalthandlungen zu entziehen oder Hilfe zu holen. Geschlossenheit kann aber auch im Sinne einer ‚geschlossenen Gesellschaft‘ verstanden werden, die sich als etwas ‚Besonderes‘ oder ‚Besseres‘ nach außen abschottet. Hintergrund ist im letzten Fall meist eine „von ideologischen Wertvorstellungen geprägte Selbstdarstellung“ (Enders 2012, S. 134) und/oder ein hohes Ansehen in der Öffentlichkeit (ebd.). Beispiele hierfür sind einige kirchliche Einrichtungen und sogenannte ‚Eliteinternate‘, aus denen Übergriffe bekannt wurden. Kinder und Eltern haben oft großes Vertrauen in die Arbeit der Einrichtungen und sind stark in den institutionellen Alltag eingebunden. In diesen Einrichtungen können Mitarbeiter:innen übergriffiges Handeln leicht als Teil des – unangreifbaren – Systems und des Konzepts legitimieren. Oft handeln sie im Verbund mit mehreren Akteur:innen und können so verhindern, dass Übergriffe als solche thematisiert oder gar als Gewalt bewertet werden. Wer dies dennoch tut, egal ob es sich um betroffene Kinder oder deren Eltern handelt, muss befürchten, dass keine sachliche Auseinandersetzung mit Hinweisen erfolgt, sondern Kritik am Handeln von Personen als Infragestellung und Angriff auf das System gedeutet wird.

### *Offene Systeme*

Offene Systeme bezeichnen Einrichtungen, zu denen viele Menschen weitgehend unkontrollierten Zugang haben und in denen man sich auch ohne fachliche Qualifikation ehrenamtlich einbringen kann (vgl. Enders 2012, S. 136f.). Viele Einrichtungen sind angewiesen auf ehrenamtliche Unterstützung, z. B. im Küchendienst beim Zeltlager, im Training für die Fußball-Kindermannschaft oder in Angeboten für Kinder bei einem Sommerfest im Nachbarschaftshaus. Ehrenamtliche können nicht in der gleichen Weise wie Hauptamtliche auf fachliche

Ansprüche und Selbstreflexion verpflichtet werden. Vor dem Hintergrund ihres Engagements und der Angewiesenheit der Einrichtung auf ehrenamtliche Unterstützung erscheint es zudem oft unangemessen, Ehrenamtliche zu kritisieren oder zu verdächtigen. All diese Aspekte führen dazu, dass das Handeln der Beteiligten in offenen Systemen wenig beobachtet und hinterfragt wird. Kritik wird schnell als Undankbarkeit umgedeutet und als potentielle Gefährdung der Unterstützung nicht weiterverfolgt.

## 4.2 Gewalt begünstigende konzeptionelle Mängel

Neben Leitungs- und Organisationsstrukturen sind bei Risikofaktoren auch inhaltlich-konzeptionelle Aspekte zu berücksichtigen (vgl. Enders 2012, S. 138 ff.). Dabei geht es immer um die Frage, wie Organisationen und die Beteiligten in den Organisationen Problemanzeigen und Kritik aufnehmen und verarbeiten.

Werden beispielsweise *berufliche und private Rollen und Kontakte nicht klar getrennt*, kann Kritik an beruflichem Handeln schnell als persönliche Kritik gedeutet werden. Eine solche Konstellation erschwert die Offenlegung von Fehlverhalten. Dies erleichtert insbesondere sexuelle Übergriffe. Aus der Forschung zur Anbahnung sexueller Gewalt ist bekannt, dass übergriffige und sexuell gewalttätige Personen oft private Kontakte im Umfeld des Kindes aufbauen und sich dort als sympathische und hilfsbereite Menschen darstellen. Dies erschwert es Kindern, Fehlverhalten anzusprechen und öffentlich zu machen. Sie müssen fürchten, dass die Außenwelt ihnen nicht glaubt, dass ein ‚so netter Mensch‘ übergriffig ist. Zudem befürchten Kinder und Jugendliche in solchen Situationen oftmals, dass sie Schuld dafür tragen, wenn Freundschaften der Eltern (z. B. zu übergriffigen Personen) zerbrechen. In Einrichtungen ist daher eine Klarheit der beruflichen Rolle wichtig, um die Dynamik aus Schuldgefühlen und Schweigen zum Schutze vertrauter Erwachsener nicht zu begünstigen.

Auch die *Vernachlässigung der Autonomie von Kindern und Jugendlichen* gehört zu konzeptionellen Risikofaktoren. Aufgabe von pädagogischen Einrichtungen ist es, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Wenn sich das pädagogische Programm jedoch nicht an den Wünschen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientiert, sondern einseitig an den Interessen und Werten der Erwachsenen, verdeutlicht dies ein nur geringes Interesse und geringe Aufmerksamkeit für die Kinder und Jugendlichen. Übergriffe auf und Hinweise von Kindern und Jugendlichen werden in einem solchen Rahmen kaum wahrgenommen, weil der Blick und das Interesse für ihre Bedürfnisse fehlen.

Auch *traditionelle Geschlechtsrollenbilder* – in der pädagogischen Arbeit ebenso wie in personellen Konstellationen der Organisation – erschweren die Abgrenzung gegen und das offene Sprechen über Grenzverletzungen. Eng verbunden hiermit ist eine *rigide Sexualpädagogik*. Kinder und Jugendliche brauchen Vorbilder, Orientierungen und Raum, um einen angemessenen und

altersentsprechenden Umgang mit Sexualität, ein positives Körpergefühl und ein Bewusstsein für die eigenen Grenzen zu entwickeln. Ihre Fragen zu Gefühlen, Körper, Sexualität und Beziehungen müssen altersgerecht besprochen und dürfen nicht tabuisiert werden. Ein negatives Selbstbild ebenso wie fehlende Sprache in Bezug auf körperliche und sexuelle Themen hingegen erschweren es Kindern und Jugendlichen, Grenzverletzungen wahrzunehmen, als illegitim zu bewerten und sich Hilfe zu holen. Wenn Kinder und Jugendliche für ihre Fragen keine verantwortungsbewussten, verlässlichen Gesprächspartner:innen finden, können sich hierfür zudem Menschen anbieten, die dabei übergriffig werden. Ähnlich wie die Unterscheidung zwischen privaten und beruflichen Kontakten und deren Reflexion in der Einrichtung ist auch die Grenze zwischen den Generationen ein entscheidender Aspekt. Wenn Betreuer:innen z. B. mit Kindern bzw. Jugendlichen über persönliche Themen und Gefühle sprechen, die sonst unter Erwachsenen (vertraulich) besprochen werden, ihnen ‚ihr Herz ausschütten‘ und ihnen über intime Erfahrungen berichten oder gemeinsam im Bad intime Körperpflege betreiben, ist dies eine *Missachtung der Grenze zwischen den Generationen*. Und selbst wenn beide Seiten der gleichen Generation angehören, liegt darin eine Grenzverletzung durch Vermischung privater und beruflicher Rollen.

In pädagogischen Einrichtungen gehen Leitungen, aber auch Betreuende oft davon aus, dass sie Vertrauenspersonen darstellen, an die sich Kinder und Jugendliche mit Kritik oder Problemen wenden können. Es kann jedoch vielfältige Vorbehalte unter Kindern und Jugendlichen geben, sich der Einrichtungsleitung und den Betreuer:innen mit Kritik an Mitarbeiter:innen anzuvertrauen. Im Rahmen von Beschwerdeverfahren müssen daher verlässliche interne und externe Ansprechpersonen zur Verfügung stehen, damit Kinder und Jugendliche sich mit ihren Anliegen und möglichen Grenzverletzungen Gehör verschaffen können. Ein *unzureichendes Beschwerdemanagement* ist demgegenüber ein konzeptioneller Risikofaktor.

Die beschriebenen Risikofaktoren verdeutlichen die Notwendigkeit professioneller, gewaltsensibler Arbeit in (sozial-)pädagogischen Organisationen. Die Anforderungen an Reflexion und Weiterentwicklung erfordern gut ausgebildetes und persönlich geeignetes Personal. Finanzknappheit, Sparziele und Fachkräftemangel können dazu führen, günstiges oder gar ehrenamtliches, *persönlich und fachlich jedoch ungeeignetes Personal* einzuwerben. Dies begünstigt Grenzverletzungen in Organisationen.

## 5. Wie wird Heimerziehung zu einem sichereren Ort?

Heimerziehung, das wurde in den Ausführungen deutlich, beinhaltet also auf vielen Ebenen Risikofaktoren für Grenzverletzung und Gewalt. Heimerziehung zu einem sichereren Ort für Kinder und Jugendliche zu machen bedeutet, sie

zu kennen und verantwortungsbewusst damit umzugehen. In den vergangenen Jahren wurden wichtige Schritte in diese Richtung gegangen: Es gibt ein umfassenderes Bewusstsein in der Gesellschaft und der Fachöffentlichkeit für Risiken und Risikostrukturen in pädagogischen Einrichtungen als zuvor. Vor diesem Hintergrund gilt seit dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz von 2021 als Voraussetzung für den Erhalt einer Betriebslaubnis nach § 45 Abs. 2 Punkt 4 SGB VIII, „zur Sicherung der Rechte und des Wohls von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung die Entwicklung, Anwendung und Überprüfung eines Konzepts zum Schutz vor Gewalt, geeignete Verfahren der Selbstvertretung und Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten innerhalb und außerhalb der Einrichtung“ zu gewährleisten. Einrichtungen sind damit aufgefordert, mit Schutzkonzepten zur Prävention, Intervention und Aufarbeitung von Gewalt ihre Strukturen zu verändern, kurz: Sie risikoärmer zu gestalten. Hierzu gehören beispielsweise Risikoanalysen, Entwicklung eines Verhaltenskodex, Fortbildungen und ein Notfallplan (vgl. Oppermann et al. 2018). Es geht darum Kommunikations- und Reflexionsorte zu schaffen, die das Sprechen über Irritationen, Bedürfnisse und Kritik ermöglichen, aber auch Beschwerdeverfahren innerhalb und außerhalb von Einrichtungen zu entwickeln (vgl. Urban-Stahl/Jann/Bochert 2023; Urban-Stahl 2015).

Externe Vorgaben sind wichtig, um solche Veränderungen anzustoßen, und seit einigen Jahren sind deutliche Fortschritte in Einrichtungen zu sehen. Bis zur Umsetzung dessen in der Breite des Feldes ist es jedoch noch ein weiter Weg. Externe Steuerungsversuche alleine werden dieses nicht erreichen. Es bedarf der Verantwortungsübernahme durch Leitungspersonen und Fachkräfte für die dafür notwendigen Prozesse, für eine ständige Aufmerksamkeit und aktive Weiterentwicklung der Einrichtungen, um den Kindern und Jugendlichen einen Raum zu bieten, in dem Grenzverletzungen und Gewalt soweit möglich verhindert und dort, wo dies nicht möglich ist, thematisiert und aufgearbeitet werden.

## Literatur

- AGJ (Hrsg.) (2010): Abschlussbericht des Runden Tisches „Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren“. Berlin. [http://www.agj.de/fileadmin/files/publikationen/RTH\\_Abschlussbericht.pdf](http://www.agj.de/fileadmin/files/publikationen/RTH_Abschlussbericht.pdf) (Abfrage: 04.03.2023).
- Allroggen, Marc/Rau, Thea/Fegert, Jörg M. (2015): Sexuelle Gewalt unter gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen. In: Fegert, Jörg M./Wolff, Mechthild (Hrsg.): Kompendium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 274–281.
- Bäumer, Getrud (1931): Die sozialpädagogische Aufgabe in der Jugendwohlfahrtspflege. In: Deutscher Verein (Hrsg.): Die Stellung der Wohlfahrtspflege zur Wirtschaft, zum Staat und zum Menschen; Bericht über den 41. Deutschen Fürsorgetag in Berlin am 26./27.11.1930 anlässlich der 50-Jahr-Feier des Deutschen Vereins. Karlsruhe: G. Braun, S. 209–226.

- Conen, Marie-Luise (2005): Institutionelle Strukturen und sexueller Missbrauch durch Mitarbeiter in stationären Einrichtungen für Kinder und Jugendliche. In: Amann, Gabriele/Wipplinger, Rudolf (Hrsg.): Sexueller Missbrauch. Überblick zu Forschung, Beratung und Therapie. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 795–807.
- Dederich, Markus/Zirfas, Jörg (2022): Phänomene der Vulnerabilität. Human- und sozialwissenschaftliche Zugänge. In: Dies. (Hrsg.). Glossar der Vulnerabilität. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–9.
- Elias, Norbert (2004) [Erstausgabe 1970]: Was ist Soziologie? Weinheim, München: Juventa.
- Enders, Ursula (Hrsg.) (2012): Grenzen achten. Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen. Ein Handbuch für die Praxis. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Giesecke, Hermann (1999): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim, München: Juventa.
- Gruber, Thomas (2002): Sexueller Missbrauch im Heim – aus Opfern werden Täter. In: Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren e.V. (Hrsg.): Sexueller Missbrauch im Spannungsfeld der Institutionen. Köln: Eigenverlag, S. 29–32.
- Kappeler, Manfred (2012): Die Asymmetrie der Macht am Runden Tisch Heimerziehung. In: Widersprüche 32, H. 123, S. 83–104.
- Kappeler, Manfred (2015): Betroffenenorganisationen und BetroffenenvertreterInnen im Spannungsfeld der Aushandlung an den Runden Tischen. In: Fegert, Jörg M./Wolff, Mechthild (Hrsg.): Kompendium ‚Sexueller Missbrauch in Institutionen‘. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 83–103.
- Kindler, Heinz (2014): Wirkungen, Nebenwirkungen und ungelöste Probleme bei der Prävention von sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. In: Böllert, Karin/Wazlawik, Martin (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 77–94.
- Kuhlmann, Carola/Schraper, Christian (2001): Zur Geschichte der Erziehungshilfen von der Armenpflege bis zu den Hilfen zur Erziehung. In: Birtsch, Vera/Münstermann, Klaus/Trede, Wolfgang (Hrsg.) (2001): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster: Votum, S. 282–328.
- Lorenz, Friederike (2020): Der Vollzug des Schweigens. Konzeptionell legitimierte Gewalt in den stationären Hilfen. Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, Burkhardt (2006): Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. In: Dörr, Margret/Müller, Burkhardt (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim, München: Juventa, S. 141–157.
- Oppermann, Carolin/Winter, Veronika/Harder, Claudia/Wolff, Mechthild/Schröder, Wolfgang (Hrsg.) (2018): Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- SOFFI F. (2015): Abschlussbericht der begleitenden Interviewstudie zur Bundesweiten Fortbildungsoffensive 2010–2014. Autorinnen: Cornelia Helferich, Sabine Steiner, Olga Eberhard, Wibke Kowalski, Janina Limberger, Jessica Loos. <https://dgfpi.de/files/was-wir-tun/bufo/Abschluss/BuFo-Abschlussbericht-SoFFIF.pdf> (Abfrage: 04.03.2023).
- Thiersch, Hans (2012): Erziehungshilfen im Spiegel der Geschichte – wo stehen wir heute? Vortrags-skizze. In: Forum Erziehungshilfen 18, H. 1, S. 4–12.
- Urban-Stahl, Ulrike (2012): Der Widerspruch wird hoffähig!?! Ombuds- und Beschwerdestellen in der Jugendhilfe. In: Widersprüche 32, H. 123, S. 69–80.
- Urban-Stahl, Ulrike (2015): Beschwerdeverfahren und Ombudschaft in Einrichtungen der erzieherischen Hilfen. In: Fegert, Jörg M./Wolff, Mechthild (Hrsg.): Kompendium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 661–672.
- Urban-Stahl, Ulrike (2022): Macht(asymmetrien) in institutionellen Beziehungen. In: Len, Andrea/Manzel, Melissa/Tomaschowski, Lydia/Redmann, Björn/Schruth, Peter (Hrsg.): Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe – Grundlagen-Praxis-Recht. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 138–148.
- Urban-Stahl, Ulrike/Jann, Nina/Bochert, Susan (2023): Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Reinhardt.

- Wolf, Klaus (1999): *Machtprozesse in der Heimerziehung: eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung*. Münster: Votum.
- Wolf, Klaus (2007): Zur Notwendigkeit des Machtüberhangs in der Erziehung. In: Kraus, Björn/Krieger, Wolfgang (Hrsg.): *Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung*. Lage: Jakobs, S. 103–141.
- Wolff, Mechthild (2015): Heimerziehung und Gewalt. In: Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (Hrsg.): *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 209–222.

# Wenn Kinder woanders leben (müssen)

Wie erleben und bewältigen Väter und Mütter die Fremdunterbringung?

Michaela Berghaus

## 1. Einleitung

In Verfahren zur Abwendung einer Kindeswohlgefährdung sind Eltern aufgefordert, sich mit der fachlichen Sichtweise auseinanderzusetzen, ihrer Erziehungsverantwortung nicht ausreichend gerecht zu werden und ihre Kinder mit ihrem Verhalten und/oder ihrem Unterlassen in dem häuslichen familiären Umfeld zu gefährden. In (Krisen-)Gesprächen mit Fachkräften wird mehr oder weniger ausgehandelt, welche Hilfen aus professioneller Sicht notwendig und aus elterlicher Sicht häufig unvermeidlich sind, um die zumindest von außen konstatierte Kindeswohlgefährdung abzuwenden. Eine Option ist die Fremdunterbringung, d. h. die vorübergehende oder dauerhafte räumliche Trennung von Eltern und Kindern und somit die Auflösung des Familienlebens in seiner bisher bestehenden Form. Die Entscheidung für eine stationäre Unterbringung bedeutet für Väter, Mütter und Kinder einen Einschnitt in ihre bisherige Lebenssituation. Sie hat in der Regel weitreichende Folgen für die Familienmitglieder und die Ausgestaltung des Beziehungsgefüges.

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Frage nach dem Erleben und Bewältigen der betroffenen Eltern von (räumlichen) Trennungsprozessen. Dazu werden ausgewählte Ergebnisse aus Interviews mit Vätern und Müttern dargestellt, die den Leser:innen einen Einblick in ihre Sichtweisen ermöglichen (vgl. Berghaus 2020). Die Ausführungen fokussieren die nachfolgenden Fragen, die aus elterlicher Sicht beantwortet werden:

- Welche (Hinter-)Gründe und Anlässe führen zu einer Fremdunterbringung?
- Wie werden Entscheidungen für eine Fremdunterbringung getroffen und begründet?
- Wie wird die Situation der Herausnahme erlebt?
- Wie erleben Eltern diesen massiven Einschnitt in ihre Elternschaft und wie gestalten sie ihre Elternrolle auf räumlicher Distanz?

- Wie wird die Zusammenarbeit mit Fachkräften erlebt?
- Welche Auswirkungen der Fremdunterbringung prägen elterliches Erleben?

Mit der konsequenten Hinwendung zu der subjektiven Sicht von Eltern wird ein besseres (Fremd-)Verstehen begünstigt. Auf diese Weise können das elterliche Erleben sowie ihre geäußerten Wünsche im Idealfall Berücksichtigung im professionellen Handeln finden.

## 2. Erlebensperspektive von Eltern

### 2.1 Kurzbeschreibung der Studie

Eltern sind als zentrale Beteiligte bzw. „Leidtragende“ von besonderer Bedeutung für den Beginn, den Verlauf und das Ende des Verfahrens zur Abwendung einer Kindeswohlgefährdung. Vor diesem Hintergrund überrascht die Wahrnehmung, dass ihnen in Forschung und Theorie häufig (zu) wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird. Das subjektive Erleben und Bewältigen von betroffenen Eltern ist von besonderem Interesse, weil sie als Beteiligte und Handelnde die Qualität der Praxis mitdefinieren. An diesem Punkt setzt die Studie an: Im Mittelpunkt steht die Frage nach dem Erleben und Bewältigen von Verfahren zur Abwendung einer Kindeswohlgefährdung aus Sicht betroffener Väter und Mütter. Das Erkenntnisinteresse zielt konsequent auf das Verstehen betroffener Eltern: Wie erleben und bewältigen sie die Situationen, in denen in ihre familiäre, private Lebenswelt eingegriffen wird – mit der professionellen Legitimation, zum Wohle des Kindes zu handeln? Väter und Mütter erhielten die Möglichkeit, ihre Sichtweisen auf ihre Lebenssituation und ihre subjektiven Erfahrungen in dem Verfahren zur Abwendung einer Kindeswohlgefährdung zu schildern. Basierend auf 18 narrativ angelegten Interviews werden Erlebens- und Bewältigungsformen betroffener Eltern sukzessiv entwickelt und Handlungsempfehlungen formuliert (vgl. Berg-haus 2020). Im Rahmen dieses Beitrags werden ausgewählte Erkenntnisse zu dem Erleben der Fremdunterbringung im Kontext des Verfahrens zur Abwendung einer Kindeswohlgefährdung analytisch betrachtet.

### 2.2 Ausgewählte Ergebnisse

#### *Hintergründe und Anlässe für eine Fremdunterbringung*

In den reichhaltigen Erzählungen der befragten Eltern kristallisiert sich heraus, dass den Überlegungen über eine potenzielle Fremdunterbringung im Einzelfall vielschichtige Anlässe zugrunde liegen. Die Väter und Mütter, die eine Trennung

von ihrem Kind bzw. ihren Kindern erlebten, berichten von diversen Problemen innerhalb des familiären Systems, die von ihnen selbst, von den Fachkräften oder von beiden übereinstimmend als besonders brisant im Vorfeld der Unterbringung charakterisiert werden. Auch unter Berücksichtigung der Individualität der Fallverläufe zeigt sich jeweils ein Konglomerat an Problemlagen, die sowohl die Elternebene als auch die Kindebene tangieren können. Einige Väter und Mütter schildern exemplarisch körperliche Krankheiten (z. B. Multiple Sklerose), psychische Erkrankungen (z. B. Borderline-Erkrankung, Depression oder Essstörung) und/oder Substanzmittelkonsum (Drogen, Tabletten, Alkohol). In diesem Zusammenhang beschreiben einzelne Elternteile Situationen und Phasen, in denen die Erziehung der Kinder unter diesen Umständen gelitten habe. Eine Mutter erzählt beispielhaft, dass sie phasenweise körperlich und psychisch so eingeschränkt gewesen sei, dass sie sich nicht gut um ihre Kinder habe kümmern können und Hilfe in Anspruch habe nehmen müssen:

„Ich war oft weg, in Krankenhäusern oder Kliniken, aber das habe ich immer freiwillig gemacht, um mir zu helfen. Ja und das sehen die [Fachkräfte des Jugendamtes; Anmerkung M.B.] halt nicht. Die haben mein Kind weggenommen und das finde ich ganz schrecklich. Dass die, nur weil man eine Krankheit hat, nichts zutrauen können.“ (Interview C, Z. 156 ff.)

Das Zitat veranschaulicht die Situationseinschätzung der Mutter: Ihre subjektiv wahrgenommene temporär beeinträchtigte Erziehungsfähigkeit wird nicht mit einer Kindeswohlgefährdenden Situation gleichgesetzt: Die Herausnahme erscheint aus ihrer Sicht folglich nicht legitim. Ergänzend dazu finden sich in einigen Narrationen der Eltern Überforderungsmomente mit Blick auf ihr Erziehungsverhalten:

„Aggressiv war ich zum Beispiel, wenn die beiden mal nicht gehört haben, dann habe ich die, so wie bei den Schulaufgaben, habe ich die Hefte weggeschmissen oder habe denen mal auch wohl eine geklebt oder an den Armen mal gezogen so, das war für mich brutal und gewalttätig.“ (Interview D, Z. 805 ff.)

Neben dem Blick auf ihre Person nehmen einzelne Eltern auch „Auffälligkeiten“ aufseiten ihres Kindes bzw. ihrer Kinder wahr, die sie im Alltag vor besonders großen Herausforderungen gestellt haben:

„Er war ja schon immer auffällig, was uns aufgefallen ist, wir sind ja schon immer irgendwo zu Kinderärzten, Psycho-, Kinderpsychologen gegangen, weil er ja auch im Kindergarten schon sehr extrem auffällig war, dass er sich nicht eingliedern konnte,

Probleme mit anderen Kindern hatte, mit denen zu spielen, sich unterzuordnen, auch den Erwachsenen gegenüber extrem schlecht unterordnen konnte, zu Hause das Familienleben sehr schwer mit ihm war.“ (Interview I, Z. 24 ff.)

„Mein Sohn war immer noch wieder zappelig in der Schule, die Schule hat mich angerufen, dann hat er einen Schulverweis gekriegt und ich war einfach überfordert, weil das ist sein Problem. Die Aggression hatte er, dann hat er gar nicht mehr auf mich gehört, nur noch so am Computer und hier. Ich hatte auch Angst.“ (Interview D, Z. 523 ff.)

Die davon betroffenen Väter und Mütter erzählen übereinstimmend, dass ihre Kinder phasenweise zu hohe Anforderungen an sie gerichtet haben. Die formulierten Herausforderungen konnten schwer bis nicht von ihnen bewältigt werden. Hier zeigt sich die enge Verwobenheit der unterschiedlichen Problemlagen auf der Eltern- und der Kindebene: In dem familiären System führt nicht eine exklusive Problematik zu einer Auseinandersetzung mit einer potenziellen Fremdunterbringung, sondern die Kombination aus unterschiedlichen Belastungen und Herausforderungen auf beiden Ebenen führt zu dem Kontakt mit dem Jugendamt und – an dieser Stelle bewusst reduziert dargestellt – schlussendlich zu der Fremdunterbringung.

Darüber hinaus gibt es in der Praxis eine spezielle Konstellation, die von manchen befragten Müttern und Vätern erinnert wird: Potenziell Kindeswohlgefährdende Situationen, die von ihren ehemaligen Partner:innen ausgegangen sind. Während einige Elternteile erst im Nachhinein davon erfahren haben, hatten andere bereits während der Partnerschaft Sorgen hinsichtlich der Erziehungsfähigkeit des Gegenübers, die von außen auch als Sorgen in Bezug auf Kindeswohlgefährdung gelesen werden könnten:

„Ja, dann hat er gesagt, er würde zum Fitnessstudio gehen und stimmt nicht, ist zu seiner Geliebten gegangen, dann waren die drei, vier Stunden alleine. Und dann hat er meinen Sohn auch im Kinderzimmer eingesperrt, er musste Pipi in seine Spielkiste machen und er hat die auch, ja, gehauen auch wohl und aufn Bett mal so geschmissen, dass er fast einen Genickbruch hatte und das waren alles so Sachen, die ich nicht wusste.“ (Interview D, Z. 1008 ff.)

„Ja gut, ich hatte auch wirklich Angst manchmal, die Lea beim Stefan [ehemaliger Lebensgefährte; Anmerkung M.B.] zu lassen, dass er trinkt, die Kristin nicht hört und, ja, dann war es mir doch lieber, wenn ich wusste, das Jugendamt hat was gefunden und so.“ (Interview C, Z. 931 ff.)

Die Zuschreibung der Verantwortung an die ehemaligen Partner:innen ist für diese befragten Eltern entscheidend, da sie sich auf diese Weise von der Kindeswohlgefährdung distanzieren können und ihr positiv besetztes Selbstbild aufrechterhalten können. Sie betonen, dass das Kindeswohlgefährdende Verhalten nicht in ihrem Verantwortungsbereich liegt bzw. lag.

Insgesamt bewerten die befragten Elternteile die von ihnen zu verantwortende Erziehung der Kinder und die Gestaltung familiärer Lebenssituationen nicht als Kindeswohlgefährdend, sondern *nur* als vorübergehende besondere Belastungs- und/oder Überforderungssituationen. Diese Phasen und Konstellationen haben Auswirkungen auf die Eltern und die Kinder. Diesbezüglich zeigt sich eine Diskrepanz in der Einschätzung der familiären Lebenswelten und persönlichen Kompetenzen: Fachkräfte formulieren gegenüber den Eltern die Einschätzung einer Kindeswohlgefährdung. Im Gegensatz dazu wird die Ausübung der Elternrolle laut Aussagen der befragten Väter und Mütter bestmöglich und zum Wohle des Kindes umgesetzt. Ihre subjektiven Einschätzungen werden maßgeblich von ihren biografischen Erfahrungen und familiären Bezügen beeinflusst, die jeweils Besonderheiten aufweisen: Einige der befragten Väter und Mütter haben bereits während ihres Aufwachsens Jugendhilfee Erfahrungen gesammelt und Brüche erlebt, wenn sie z. B. selbst mit einem Elternteil mit einer psychischen Erkrankung aufgewachsen sind oder im Zuge von Gewalterfahrungen selbst aus der Familie herausgenommen und in Wohngruppen oder Pflegefamilien untergebracht wurden. Die erfahrenen Hilfeleistungen – als Kind und jetzt als Elternteil – haben sie mehrheitlich nicht als hilfreich erlebt.

#### *Entscheidungsprozesse für eine Fremdunterbringung*

Die Entscheidung für eine Fremdunterbringung bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen mehr oder weniger „freiwilliger“ Zustimmung und offen formulierter oder verdeckter Ablehnung seitens der Eltern.



Die Verortung auf diesem Kontinuum variiert zwischen den befragten Eltern. Sie hängt maßgeblich davon ab, ob die Väter und Mütter sich als aktiv Handelnde oder als passive Objekte erleben. Gleichwohl finden sich fließende Übergänge in der Praxis.

Einige Elternteile entscheiden sich aktiv für die vorübergehende Fremdunterbringung ihres Kindes bzw. ihrer Kinder, wie das nachfolgende Beispiel veranschaulicht:

„Ja, und dann habe ich gesagt, ich bin einfach überfordert und dann sind wir zum Jugendamt zusammen hingegangen [...]. Ich sag, bevor ich mehr meine Kinder wehtue, ich sag, und sie kaputtschlage, auf Deutsch gesagt, ich sag, möchte ich jetzt eine Therapie machen und wissen, was mit mir los ist. So möchte ich die Kinder erst mal in guter Obhut geben, ich sag, aber nur mit dem Einverständnis, habe ich gesagt, dass ich die wiederkriege.“ (Interview D, Z. 264 ff.)

Die „freiwillige“ Zustimmung der zitierten Mutter ist an Bedingungen geknüpft, die sie explizit formuliert. Dieses Entscheidungsmuster findet sich bei mehreren befragten Vätern und Müttern. Die Fremdunterbringung repräsentiert in diesen Fällen ein Mittel zum Zweck: Wenn die Eltern die Entscheidung treffen oder der fachlichen Entscheidung aktiv zustimmen, wünschen sie sich eine positive nachhaltige Veränderung der familiären Situation. Dazu möchten die Eltern die begrenzte Zeit der räumlichen Trennung nutzen, um ihre persönliche und/oder familiäre Situation zu stabilisieren bzw. zu verbessern oder auch die von dem:der Partner:in verursachte Kindeswohlgefährdung abzuwenden. Ihr Ziel liegt darin, die Erziehung innerhalb der Familie dauerhaft zu gewährleisten und ein langfristiges Zusammenleben aller Familienmitglieder zu ermöglichen. Dabei erfahren die Väter und Mütter für ihre Entscheidung für eine Fremdunterbringung Anerkennung vonseiten des Jugendamtes:

„Und dann, klar kriege ich [...] Lob vom Jugendamt, weil ich mich selber gestellt habe, weil ich die Hilfe gesucht habe, das ist ja auch das Positive.“ (Interview Frau D, Z. 285 ff.)

Parallel dazu kristallisieren sich bei einigen befragten Eltern Entscheidungsprozesse heraus, die sich auf dem oben dargestellten Kontinuum tendenziell in der Mitte verorten lassen: Die von außen evozierten Entscheidungen der Väter und Mütter sind nicht losgelöst von äußeren oder inneren Zwängen und/oder folgen

einem spezifischen Kalkül. Beispielsweise möchten sie eine Herausnahme von außen verhindern oder den Schutz der verbleibenden Kinder im Haushalt sichern:

„Und da sind wir zur Kinderschutzambulanz [...] gekommen. Und dann ist ein Vorfall herausgekommen, wo er zuerst aus der Familie musste. Da hatte ich erst mal schon ganz zu knacken, aber ich hatte, ich habe ja drei Söhne, ich musste ja irgendwie die anderen beiden schützen.“ (Interview R, Z. 13 ff.)

„So weh mir das auch jetzt tut, ich sage, wir müssen den wegbringen. Es hat keinen Sinn, wir können den nicht weiter jetzt hier festhalten. Dann habe ich den Heiligabend weggebracht [...]. Der Junge, der hat sich an mir festgeklammert und geschrien. Selbst die Polizei hat gesagt, hier kann was nicht stimmen.“ (Interview S&C, Z. 246 ff.)

Ganz rechts auf dem Kontinuum lassen sich die Entscheidungen zuordnen, die nicht von den Eltern getroffen werden, sondern die ausschließlich von außen an die Eltern herangetragen werden und die sie aktiv und laut oder passiv und still ablehnen.

„Ja, und dann haben sie mir den Kai weggenommen, weil die gesagt haben, ich könnte mich nicht um ein behindertes Kind kümmern. Weil der hatte einen frühkindlichen Hirnschaden, Nierenblutungen, alles. Und haben gesagt, ich kann mich nicht darum kümmern, der kommt jetzt zu einer Familie, wo die sich drum kümmern können.“ (Interview C, Z. 440 ff.)

„Bei den anderen beiden, da wollte ich ja nicht, dass sie wegkommen. Also hat das Jugendamt die mir sozusagen zwangsweise weggenommen. [...] Da habe ich mich erst mit Händen und Füßen gegen gewehrt. Gegen Jugendamt hat man leider verloren.“ (Interview R, Z. 439 f.; Z. 28 f.)

Die Entscheidungsprozesse auf dem skizzierten Kontinuum bewegen sich nicht in einem luftleeren Raum. Vielmehr werden sie durch zahlreiche Aspekte beeinflusst, z. B. durch Austausch-, Gesprächs- und Hilfeangebote sowie dem Bewusstsein bzw. -werden über eigene Möglichkeiten und Grenzen sowie Emotionen der Eltern, z. B. Ängste und Sorgen. Auch das Erleben von Druck und einem Machtgefälle in der Interaktion mit Fachkräften wirkt sich auf das subjektive Erleben von Entscheidungsbefugnissen und -kompetenzen für oder gegen eine Fremdunterbringung aus.

*„Er ist ins Auto eingestiegen und ist gefahren.“ (Interview I, Z. 2206) –  
Erleben der Herausnahme*

Die befragten Eltern erinnern sich noch an die Situationen, in denen – entweder mit ihrer Zustimmung oder gegen ihren Willen – entschieden wurde, ihr Kind bzw. ihre Kinder in eine Wohngruppe oder eine Pflegefamilie unterzubringen. Die Entscheidung über die Fremdunterbringung und die Umsetzung derselbigen sind zeitlich nicht zwingend miteinander gekoppelt. Manche Elternteile berichten von zeitlichen Verschiebungen. In bestimmten Fallkonstellationen ist es Vätern und Müttern gelungen, den Zeitpunkt der Fremdunterbringung zu beeinflussen. Ein Beispiel hierfür findet sich in dem nachfolgenden Zitat:

„Die wollten uns den gleich am gleichen Tag noch abholen, mitnehmen, und dann habe ich gesagt: Nein. Ich möchte wenigstens noch ihm das einmal erklären. So über eine Nacht. Und dann sind sie den nächsten Tag sind sie dann mittags gegen zwölf sind sie dann gekommen, wir haben dann morgens gepackt. Ich habe gesagt, sag ich: Niko, wolltest du mit packen? Er hat dann so ein Spiel gehabt, so diese erste Playstation, die so damals rauskam. Da hat er sich dann hingesezt, hat demonstrativ gespielt, hat seine Umgebung nicht wirklich wahrgenommen. Was passiert um ihn herum? Und ist ganz regungslos gegangen. Bis zum Auto. Ich habe ihn noch mit begleitet bis zum Auto. Ohne eine Träne, ne, gar nichts.“ (Interview I, Z. 2195)

Wenn es die Konstellation zulässt, haben die betroffenen Eltern den Wunsch, ihr Kind bzw. ihre Kinder auf die Trennung vorzubereiten. Hintergründe, Anlässe und Zielsetzungen sollen vermittelt werden, um den Abschied leichter gestalten zu können. Allerdings erweist sich diese Idee nicht selten als Trugschluss: Die vermeintliche Vorbereitung schafft keine Entlastung für die Beteiligten. Der Tag der Trennung im Zuge der Fremdunterbringung bleibt aus Sicht der Eltern die größte Belastung für alle Beteiligten in dem familiären System. Den betroffenen Eltern fällt es schwer, ihre wahrgenommenen Gefühle an diesem Tag zu beschreiben. Neben dem Abschiedsschmerz schildert der Großteil der befragten Väter und Mütter Wut und Unverständnis gegenüber der Entscheidung der Fachkräfte und über die Modalitäten der Gestaltung der Fremdunterbringung. Beispielsweise wird von ihnen aus ihrer Sicht in dieser Extremsituation erwartet, die Kinder bestmöglich zu begleiten – eine für die befragten Väter und Mütter beispiellose Anforderung:

„Und das war hart. Und dann haben sie noch gesagt: Ja, am besten ist, Sie bringen den mit weg und Sie bringen den mit weg. Wer mit wem ist mir egal, Hauptsache, Sie bringen jeder einen mit Kind und geben denen da ein gutes Gefühl, dass die dann auch gut aufgehoben sind da. Das war Horror.“ (Interview R, Z. 330 ff.)

Die Bewältigung dieses Umbruchs gelingt den Eltern nur mit massiven Kraftanstrengungen. Hilfreich erleben einige Eltern Geschwisterkinder, die noch zu Hause leben, da diese ebenfalls ihre Aufmerksamkeit benötigen.

*Auswirkungen auf die Ausgestaltung der Elternrolle:  
Elternschaft auf räumlicher Distanz*

Die Fremdunterbringung wird von den befragten Eltern als Zäsur in der Ausübung ihrer Elternrolle wahrgenommen.

„So wurde man als Eltern, ja, so ein bisschen das Elternsein genommen.“ (Interview I, Z. 376)

Insbesondere zu Beginn der Fremdunterbringung erlebt die deutliche Mehrheit der Eltern eine Ohnmacht mit Blick auf die Gestaltung ihrer Elternrolle:

„Jetzt wird uns noch ein Stück mehr genommen. Jetzt können wir, ja, gar nichts.“ (Interview I, Z. 408).

Sie berichten davon, dass ihre Handlungsmöglichkeiten z. B. durch die Aktivitäten des Jugendamtes, durch das Handeln der jeweiligen Fachkräfte in den Wohngruppen vor Ort und/oder durch Entscheidungen des Familiengerichts stark beschränkt werden. Zudem erleben sie Einschränkungen in ihren elterlichen Rechten und Pflichten während der Fremdunterbringung:

„Weil die durften jetzt bestimmen, wo die Kinder sich aufzuhalten haben, [...] die durften bestimmen, in welche Schule die gehen, was für eine Therapie die machten und hü und hott, und ich hatte an den Kindern nichts mehr zu sagen, obwohl ich das Sorgerecht hatte.“ (Interview R, Z. 748)

In der Wahrnehmung vieler Väter und Mütter werden sie mit Beginn der Fremdunterbringung sowohl von den Fachkräften der jeweiligen Einrichtungen als auch von den Fachkräften des Jugendamtes nicht länger als Erziehungsbeauftragte mit zugewiesenen Rechten und Pflichten wahrgenommen. Folglich haben sie u. a. aufgrund der geringen Entscheidungskompetenzen lediglich einen minimalen Einfluss auf die Entwicklung ihres Kindes bzw. ihrer Kinder.

Während der Fremdunterbringung eröffnen sich für die Elternteile zwei Handlungsräume, in denen sie ihre Elternrolle ausführen dürfen bzw. können: Die Beteiligung an Hilfeplangesprächen (1) und die Kontaktgestaltung zu ihrem Kind bzw. ihren Kindern (2).

- (1) *Beteiligung an Hilfeplangesprächen*: Die Hilfeplangespräche finden aus Sicht der Eltern häufig in (zu) großen Zeitabständen statt. Einige Väter und Mütter berichten, dass die Frequenz unabhängig von der individuellen Fallkonstellation exakt festgelegt ist – ohne sich nach den Bedürfnissen der Beteiligten und der kindlichen Entwicklung zu richten. Die Eltern erfahren unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten im Rahmen der Hilfeplangespräche. Maßgeblich hängen diese von der Haltung der zuständigen Fachkraft ab: Wenn die Fachkraft interessiert ist, haben Eltern verstärkt den Eindruck, mehr mitwirken und gestalten zu können. Auf diese Weise erlangen bestimmte Väter und Mütter auch im Verlauf wieder mehr Einflussmöglichkeiten auf das Leben ihres Kindes bzw. ihrer Kinder: ein zentraler Baustein ihrer Identität als Eltern.
- (2) *Kontaktgestaltung zum Kind bzw. zu den Kindern*: Die von allen Eltern erlebte Eingewöhnungszeit stellt für sie, aber aus ihrer Sicht auch für ihre Kinder eine besondere Herausforderung dar.

„Die haben uns dann abends angerufen und haben gesagt, er sitzt hier und weint. Er will nicht schlafen, er packt auch nicht aus. Der hat eine ganze Woche nicht ausgepackt. (5 Sek.) Und dann kam dann irgendwann so, er hat ein bisschen Sachen ausgepackt und dann kam wieder, er randaliert, er tobt, er zerstört, er macht. Er hat schon seine Eingewöhnungsprobleme da gehabt.“ (Interview I, Z. 2020ff.)

Fast ausnahmslos beschreiben die Eltern für die Eingewöhnungszeit eine sogenannte Kontaktsperre, d. h. unmittelbare Kontakte zwischen Kind und Eltern sind nicht gestattet. Diesbezüglich erleben die Eltern eine Ohnmacht: Sie müssen sich angesichts ihrer beschränkten Entscheidungskompetenzen den Entscheidungen der Fachkräfte fügen – entgegen ihren subjektiven Wünschen und Bedürfnissen.

### *Zusammenarbeit mit Fachkräften*

In den Narrationen der Eltern finden sich zahlreiche Hinweise darauf, unter welchen Umständen die Zusammenarbeit mit Fachkräften der Wohngruppen<sup>1</sup> positiv oder negativ verläuft. In einem ersten Schritt werden die negativen Einflüsse

---

1 Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich primär auf die Kooperation mit Fachkräften aus Wohngruppen. Gleichzeitig ist an dieser Stelle der Hinweis bedeutsam, dass die Form der Unterbringung einen Unterschied im Erleben der Eltern erzeugt: Pflegefamilien verursachen beispielsweise aufseiten der befragten Väter und Mütter eine deutlich größere Angst, als Eltern ersetzt zu werden. Die Befürchtungen, das Kind bzw. die Kinder noch mehr zu verlieren und die Elternrolle weniger ausführen zu können, sind aufseiten der Eltern sehr groß.

auf die Zusammenarbeit skizziert, bevor in einem zweiten Schritt positive Einflüsse im Sinne von Gelingensfaktoren erörtert werden.

„Dass die dann irgendwas gemacht haben, wo sie uns eigentlich hätten damals erst fragen müssen. Ähm (.) wo wir gesagt haben, hallo, wir sind ja noch sorgerechtig und dann muss das auch mit uns ein bisschen Rücksprache gehalten werden.“ (Interview I, Z. 1705 ff.)

Die befragten Eltern kritisieren übereinstimmend eine intransparente und unzureichende Informationsvermittlung. So werden sie über wichtige Entscheidungen hinsichtlich der Entwicklung ihres Kindes weder vorab informiert noch um Zustimmung gebeten. Sie werden lediglich über die Ergebnisse in Kenntnis gesetzt. Vor allem zu Beginn der Fremdunterbringung erhalten sie zudem aus ihrer Sicht zu wenig Informationen über den Alltag in der Gruppe. Folglich erleben die Eltern die Wohngruppe als Black Box. Ein Vater gibt in diesem Zusammenhang ein Gespräch mit seinen Kindern wieder:

„Warum dürft ihr das nicht erzählen? Ja, uns haben sie gesagt, das würde keinen was angehen.“ (Interview L, Z. 367)

Sie erlangen keinen Zugriff auf das Innenleben der Wohngruppen, sodass sie sich exkludiert fühlen – als Eltern und als Interaktionspartner:innen. Die unzureichende Informationsvermittlung und die fehlenden verbindlichen Räume für gemeinsame Absprachen erschweren es ihnen, ihre Elternrolle nach ihren Wünschen wahrzunehmen. Einige Eltern werfen den Fachkräften vor, sie als Eltern in der Zusammenarbeit zu wenig berücksichtigt zu haben. Sie seien aktiv daran gehindert worden, ihrer elterlichen Verantwortung gerecht werden zu können. Problematisch wird die Situation, wenn die Interaktion zwischen den Fachkräften und Eltern sich zuspitzt und zunehmend Unstimmigkeiten auftreten: Einige Eltern berichten davon, dass die Konflikte mit den Fachkräften offenbart hätten, dass diese nicht mit ihnen, sondern gegen sie arbeiten. Sie seien z. B. als Buhmann oder unkooperativ abgestempelt worden. Anlass sind u. a. unterschiedliche, divergierende Erziehungsvorstellungen und -haltungen. Diese werden häufig nicht miteinander ausgehandelt, sondern aus Sicht der Eltern von den Fachkräften entschieden:

„Vorher teilweise waren sie sehr hochnäsiger [...], weil sie doch alles besser wissen, und ich als Mutter ja gar nichts weiß und sie das ja gelernt haben, also wissen sie es besser, das hängen die raus.“ (Interview R, Z. 1004 ff.)

Diese Erfahrung verstärkt die Vorwürfe und die wechselseitige Kritik, die ein Vater an einem Beispiel veranschaulicht:

„Ich möchte nicht, dass meine Kinder beleidigend werden und dann bin ich da irgendwann mal angekommen und da war ich dann früher, etwas früher da gewesen, weil ich besser durchgekommen bin. Und dann kriegte ich nur mit, wie meine Tochter draußen war, und fing dann an, rumzuschreien, du alte Hure, du Schlampe. Da dachte ich mir aber: Holla, was geht denn hier ab. [...] Und da kommen dabei Umgangstöne raus, die ich selber nicht für gutheiße, ne, wo ich dann nachher gesagt habe, wofür arbeitet man eigentlich die ganze Zeit, damit die Kinder höflich sind und andere respektieren und nachher [...] derart beleidigend werden.“ (Interview L, Z. 535 ff.)

Die Eltern erleben in diesem Zusammenhang eine Abwertung ihrer erzieherischen Grundhaltungen, der sie kaum etwas gegenüberstellen können, da sie sich in ihrer Wahrnehmung in einer asymmetrischen Kommunikation befinden. Die Bestrebungen der Eltern, weiterhin Einfluss ausüben und ihre Erziehungsvorstellungen umsetzen zu können, erzeugt aus ihrer Sicht aufseiten der Fachkräfte Widerstand und eine negative Einstellung gegenüber den Vätern und Müttern. In diesem destruktiven Verlauf wird den Eltern nicht selten eine mangelnde Kooperationsbereitschaft vorgeworfen. Die Fachkräfte konfrontieren sie mit dem Vorwurf, dass die Eltern nicht mitarbeiten und Entscheidungen der Gruppe torpedieren. Schwierig werden von den befragten Eltern ebenfalls Konkurrenzsituationen wahrgenommen, in denen sich unterschiedliche Lebenswelten und Möglichkeiten widerspiegeln:

„Ich kann den Kindern nicht so was Tolles kaufen. Ich hab nun mal nur so wenig Geld, aber ich versuche immer, das Tollste daraus zu machen.“ (Interview C, Z. 149 f.)

Gleichzeitig schildern einige Eltern auch gute Kooperationsbezüge, die sich im Laufe der Zeit aufgebaut haben und die sie positiv erinnern und bewerten:

„Jetzt ist eine gute Zusammenarbeit. Jetzt sozusagen 50:50. Die Erzieher sind sozusagen die andere Elternhälfte.“ (Interview R, Z. 764 ff.)

Das Erleben einer positiven Zusammenarbeit zeichnet sich aus Sicht der Eltern vor allem dadurch aus, dass sie als Eltern ebenso wie die Fachkräfte zentrale Aufgaben übernehmen, z. B. teilen sie sich die Verantwortung zeitlich auf, d. h. in der Woche sind die Fachkräfte der Wohngruppe zuständig, am Wochenende die Eltern. Als zentralen Gelingensfaktor benennen die Eltern einen Austausch

auf Augenhöhe, bei dem die Fachkräfte der Wohngruppe und sie gemeinsam ein authentisches Miteinander gestalten und Zielsetzungen verfolgen:

„Mittlerweile ist es ja alles schon ein bisschen gelockerter, weil die wissen, dass sie auf mich bauen können und ich teilweise mit den Erziehern an einen Strang ziehe, wenn es um Scheiße bauen der Kiddies geht, dann helfe ich mit, den wieder sozusagen geradezubiegen. Und das funktioniert eigentlich ganz gut, weil wir uns auch untereinander austauschen.“ (Interview R, Z. 681 ff.)

In diesem Austausch sind die jeweiligen Eltern bemüht, mitzureden und sich aktiv zu beteiligen. Auch schafft dieser offene Rahmen die Möglichkeit, sowohl Sorgen als auch Kritik gegenüber den Fachkräften zu äußern:

„Dass ich da auch mal ein P vorsetze, wenn ich was, mir was nicht passte oder was.“ (Interview R, Z. 758f.)

Einige Eltern erleben es als positiv, ihre Bedürfnisse formulieren und gemeinsam Veränderungen – orientiert an ihren Möglichkeiten – erarbeiten zu können.

„Das war das Größte überhaupt, [...], ich sag, für mich ist es immer schwer, weil schriftlich geht gar nicht bei mir, Lesen ist auch immer schwer, ich muss das sehen, um irgendwie, und dann habe ich mir mal so, so Rollenspiele vorgestellt, aber keiner wusste, wie ich das meine, was ich vorhabe so. Ja, und bis von Melina die Gruppe kam und zwei Erzieher sagten, sie wollen mit mir was machen, so und so, sollte dann schildern, und dann habe ich gesagt, machen Sie ein Rollenspiel, ja, und dann fing ich wohl an zu weinen und da haben sie gesagt, ist das überfordernd, ich sag, nee, das habe ich mir immer gewünscht, ich so, Sie verstehen, was ich meine, weil ich kann das mehr praktisch sehen als schriftlich oder hören, ich sag, das geht bei mir im Gehirn nicht rein, ich muss das sehen. Ne, und das läuft jetzt ein paar Jahre. Wenn ich was habe, dann gibt es Rollenspiele und dann begreife ich das schneller als so.“ (Interview D, Z. 199ff.)

In den positiven Interaktionen orientieren sich die Fachkräfte an den Wünschen der Eltern und sind bemüht, für sie und gemeinsam mit ihnen neue und innovative Wege der Zusammenarbeit zu entwickeln. Gleichzeitig erleben Eltern es als positiv, wenn ihre Mitarbeit und die Verantwortungsübernahme eingefordert werden. Viele möchten sich aktiv beteiligen, um wieder gestärkt ihre Elternrolle wahrzunehmen. Darüber hinaus ist ein zentrales Moment für gute Zusammenarbeit eine erfahrene Anerkennung ihres So-Seins. Durch die Erfahrung, als Eltern akzeptiert zu werden, erleben die betroffenen Eltern eine Aufwertung, die sich positiv auf ihr Empfinden und ihre Emotionen auswirkt. Sie erfahren, neben der Akzeptanz im direkten Umgang, Anerkennung in ihrer Rolle für ihre

Kinder. Diesbezüglich wird mehrmals die Menschlichkeit im Umgang betont, die sich mitunter in der Formulierung von Lob und Wertschätzung manifestiert.

### *Auswirkungen der Fremdunterbringung*

Die befragten Elternteile berichten von diversen Auswirkungen, die sie zwar in erster Linie negativ bewerten, aber punktuell auch positiv einschätzen. Nachfolgend werden zentrale Folgen skizzenhaft vorgestellt.

Die räumliche Trennung stellt aus Sicht vieler befragter Eltern für alle Familienmitglieder – und vor allem für die (Geschwister-)Kinder – eine massive Belastung dar, die kurzfristige und langfristige Folgen für die Beziehungen haben kann.

„Erst mal sind die beiden Großen sowieso getrennt worden.“ (Interview L, Z. 1119f.)

Bei einer Fremdunterbringung wachsen die Geschwister nicht unter ‚normalen‘ Umständen, d. h. zusammen auf, sondern sämtliche Familienmitglieder müssen bewältigen, getrennt voneinander in einer außergewöhnlichen Konstellation aufzuwachsen. Dieser Rahmen erschwert den Aufbau bzw. die Fortsetzung einer gewöhnlichen Geschwisterbeziehung. Darüber hinaus entstehen im Zuge der Herausnahme auch Ängste aufseiten der zu Hause gebliebenen Kinder:

„Und ja, das war auch sehr schlimm für mich, dass sie [Fachkräfte des Jugendamtes; Anmerkung M.B] gesagt haben, der Ole lebt bei Familie Ring. Und das ist für Kristin auch sehr schlimm, muss man wiederum sagen, die hat gesehen, dass der Kai weg war, sie möchte Kai unbedingt sehen und, sagt, ja, und der Ole, der ist jetzt auch weg und muss ich auch weg. Und das ist (2 Sek.) ganz schlimm.“ (Interview C, Z. 487)

Darüber hinaus stellt die Schuldfrage und/oder die Schuldzuweisung für viele Eltern eine emotional bedeutsame Auswirkung dar. Die befragten Väter und Mütter setzen sich intensiv mit den Fragen auseinander, wer die Schuld für diese Entwicklung trägt und wer wem die Schuld zuweist.

„Du bist nicht alleine schuld, Mama, wir sind genauso dran schuld. Wir haben dich provoziert und hier und da, habe ich nur gesagt, boah, ich sag, ihr müsst, nein, sagt sie, sagten meine beiden auch, weil ich immer denke ich bin alleine schon schuld, dass das alles so gekommen ist.“ (Interview D, Z. 363)

Die Schuldfrage stellt unterschiedliche Beteiligte zur Auswahl: die Eltern, die Kinder und/oder das Jugendamt. In den Ausführungen vieler Eltern kristallisieren sich diesbezüglich unterschiedliche Sichtweisen auf die ‚richtige‘ Antwort heraus: Aus ihrer Sicht werden sie von außen fälschlicherweise als Schuldige stilisiert und

mit Vorwürfen des Versagens konfrontiert. Diese Außen-Sicht lehnen die befragten Eltern konsequent ab. Der Großteil der Eltern sieht stattdessen die Schuld bei dem Jugendamt und konkret in dem fachlichen Handeln der Fachkräfte, das sie als nicht angemessen bewerten. Entscheidend ist, dass die Beschäftigung mit der Schuldfrage kräftezehrend für die Mehrzahl der Eltern ist. Diese Ressourcen fehlen ihnen dann häufig bei der Bewältigung der alltäglichen Anforderungen.

Insgesamt skizziert der Großteil der Eltern durch die Fremdunterbringung nachhaltige und z. T. irreparable Schäden in dem familiären System.

„Aber es ist nie wieder so wie [es] früher war.“ (Interview I, Z. 647 f.)

Sie schildern in diesem Zusammenhang Traumatisierungen, die sie entweder selbst erfahren haben oder bei ihrem Kind bzw. ihren Kindern beobachten:

„Die sagen immer, das Kindeswohl ist gefährdet und dies und das, dabei gefährden die das Kindeswohl.“ (Interview C, Z. 478 f.)

Eine betroffene Person resümiert, dass es eine Familie kaputt mache. Als Betroffene erleben die Eltern häufig eine außergewöhnlich große Schwere im Alltag, die nachhaltig wirkt. Die negativen Gefühle wie z. B. Unsicherheiten im Umgang mit dem Kind bzw. den Kindern und Angst im Kontakt mit dem Jugendamt überwiegen ihre Empfindungen:

„Ja, ich habe halt immer noch mit der Angst zu kämpfen, dass man mir Kristin wieder hier rausnimmt, obwohl nichts ist.“ (Interview C, Z. 1310 f.)

Ergänzend zu diesen negativen Folgen resümieren wenige Eltern ebenso positive Auswirkungen, die sie im Zuge der Fremdunterbringung erlebt haben. Aus ihrer Sicht bietet die Wohngruppe als alternativer Ort des Aufwachsens für Kinder – vor allem in der Retrospektive – positive Entwicklungschancen:

„Und da habe ich gesagt, guck mal, Melina, ich sag, wenn ich dich jetzt hier rausholen würde, auch nächstes Jahr, ich würde alles kaputt machen. Und sie sagt selber, nein, ich will den Abschluss haben, aber dann will ich ganz schnell nach Hause und die Ausbildung vor Ort machen oder eine Ausbildung in der Nähe irgendwo, aber ich will bei Mama wohnen.“ (Interview D, Z. 384 ff.)

Auch wenn der unmittelbare Vergleich auch negative Emotionen aufseiten der Väter und Mütter erzeugen kann, betonen einzelne Elternteile die positiven Möglichkeiten bzw. Ermöglichungsräume, die in Wohngruppen geschaffen werden. Diese Vorteile erkennen diese Eltern nicht nur mit Blick auf ihr Kind bzw. ihre

Kinder, sondern genauso für ihre eigene positive Entwicklung und/oder die Stabilisierung der Lebenssituation:

„Und daher sage ich mal, war es eigentlich so gut gewesen, dass die Kinder in eine Wohngruppe erst mal gegangen sind, damit sie selber zur Ruhe kommen. Dass jeder mal wirklich an seinen Problemen selber arbeiten konnte, ich an meinen und die Großen auch an ihren.“ (Interview L, Z. 526 ff.)

„Und der Jüngste, der ist so negativ aufgefallen, mit Strafsachen und so, dass ich (lachend) manchmal gesagt habe: Gott sei Dank ist der woanders, dass ich mich damit nicht rumschlagen muss.“ (Interview R, Z. 514 ff.)

Allerdings ist es an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass die positiven Assoziationen und Gefühle, z. B. Entlastung, in den Erzählungen der Eltern insgesamt einen deutlich geringeren Stellenwert einnehmen und eher vereinzelt geschildert werden.

### **3. Schlussfolgerungen**

Die ausgewählten Ergebnisse veranschaulichen außerordentliche Belastungen, die im Zuge von Fremdunterbringungen im Kontext von Kinderschutzverfahren für alle beteiligten Familienmitglieder entstehen. Sie wirken häufig nachhaltig auf das persönliche und familiäre Leben der einzelnen Personen. Die Folgen konzentrieren sich nicht ausschließlich auf die Eltern-Kind-Beziehung, sondern ebenso auf Geschwisterbeziehungen.

Mütter und Väter sind dazu aufgefordert, die für sie meist nicht gänzlich nachvollziehbare Entscheidung (vorübergehend) zu akzeptieren und den für sie häufig situativ unveränderbaren Einschnitt durch die Fremdunterbringung emotional und kognitiv zu verarbeiten. Parallel dazu ist es ihr größtes Anliegen, ihre Elternrolle – in modifizierter Form – weiter ausführen zu können. Eltern ringen darum, auch auf räumlicher Distanz weiterhin und fortlaufend eine wichtige Rolle für ihre Kinder sowie für deren Entwicklung und Leben einnehmen zu können bzw. zu dürfen. Väter und Mütter berichten, dass sie während der Fremdunterbringung den Eindruck gewonnen haben, dass ihnen als Eltern und als Familiensystem insgesamt zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Sie kritisieren, nicht ausreichend gehört und ernstgenommen worden zu sein. Ihre Wahrnehmungen und Einschätzungen finden aus ihrer Sicht kaum Zugang zu den Fachkräften.

Dementsprechend verursacht die räumliche Trennung – unabhängig davon, ob diese vorübergehend oder dauerhaft angelegt ist – massive Auswirkungen auf

das Familiensystem, die aus Sicht betroffener Väter und Mütter nur schwer ohne professionelle Hilfe und Begleitung aufgearbeitet werden können. Die befragten Elternteile äußern den Wunsch, dass es eine zuverlässige und verbindliche professionelle Ansprechperson gibt, die ihnen vor, während und nach der Fremdunterbringung für Fragen zur Verfügung steht und Informationen vermittelt. Sie wünschen sich eine Nachbetreuung und Unterstützung, wenn die Kinder herausgenommen werden. Eine engere Begleitung in der für sie schwierigen und herausfordernden Zeit benötigen sie, damit sie sich nicht zurückziehen, sondern aktiv an dem Prozess teilnehmen können. So können Eltern in ihrer Elternrolle bzw. -verantwortung bleiben und Stellung beziehen.

Um die an sie gerichteten komplexen Anforderungen bewältigen zu können, benötigen sie eine professionelle Begleitung durch Fachkräfte, die sie selbstverständlich in ihrer Elternrolle in den Blick nehmen und ernstnehmen und gleichzeitig weitere Persönlichkeitsanteile fokussieren und berücksichtigen. Daher ist ein ganzheitlicher Blick auf Väter, Mütter und Kinder notwendig. Auch in den Kontexten, in denen die Sicherstellung des Kindeswohls im Mittelpunkt steht, sind die Fachkräfte aufgefordert, mit Eltern eine Interaktion auf Augenhöhe zu kultivieren. Dazu ist die vermeintlich mutige Haltung erforderlich, die Wirklichkeitskonstruktionen und den Wunsch nach Handlungsautonomie von Eltern anzuerkennen, damit diese Hilfen annehmen und Veränderungen in ihrer Lebenswelt erarbeiten können. Diese fachliche Haltung kann die Erfahrung und Gestaltung einer neuen Beziehungskonfiguration ermöglichen.

## Literatur

Berghaus, Michaela (2020): Erleben und Bewältigen von Verfahren zur Abwendung einer Kindeswohlgefährdung aus Sicht betroffener Eltern. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

# Partizipation von Eltern in der stationären Erziehungshilfe

Nicole Knuth und Remi Stork

## 1. Einleitung

Eltern sind in der Planung, Zielentwicklung und Durchführung von Angeboten der stationären Jugendhilfe in der Regel außen vor, wie Studien (z. B. Gies et al. 2016) zeigen. Die Praxis der Hilfeplanung in Jugendämtern und der anschließenden Unterbringung in Einrichtungen der Heimerziehung lässt trotz des Wunsch- und Wahlrechts und der Beteiligungsverpflichtung im § 36 SGB VIII auf eine Dominanz von Routinen schließen, die eine Beteiligung von Eltern kaum ermöglichen. Mit dem neuen Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) wurde ein (erneuter) Versuch unternommen, diese Praxis zu verändern, indem Beratungs-, Beteiligungs- und Beschwerderechte von Kindern, Eltern und Familien weiter ausgebaut sowie die Pflicht zur ‚verständlichen‘ Aufklärung und Beratung explizit gesetzlich verankert wurde.

Wie diese Beteiligung aussehen kann, wird in Bezug auf Kinder und Jugendliche schon lange diskutiert, vielfach erprobt und umgesetzt (vgl. Peyerl/Züchner 2022). Die Frage, wie Eltern im Rahmen der Hilfeentscheidung und -umsetzung beteiligt werden können, stellt die Praxis jedoch vor zahlreiche Fragen und Herausforderungen. Nach wie vor fremdelt die Heimerziehung mit den Partizipationsrechten und -ansprüchen von Eltern, zumal diese Ansprüche selten von Eltern selbst geäußert und eher von außen an das System herangetragen werden. Zwar können wir in den letzten Jahren ein steigendes Interesse an der Weiterentwicklung von Konzepten zur Zusammenarbeit mit Eltern beobachten und auch die einschlägige Forschung nimmt die Situation und die Erlebenskontexte von Eltern vermehrt in den Blick (z. B. Gies et al. 2016; Petri/Ruchholz/Schäfer 2021 in Bezug auf die Pflegekinderhilfe). Dennoch dominieren im Gegensatz zu dem Rechtsanspruch auf eine Hilfe zur Erziehung noch immer defizitorientierte Zuschreibungen durch Fachkräfte und Institutionen der Jugendhilfe. Hieraus resultieren oftmals Schuld- und Scharmgefühle der betroffenen Eltern, die durch gesellschaftliche Stigmatisierungen verstärkt werden können (vgl. z. B. Knuth 2020).

Der Artikel setzt sich zunächst mit der Situation und den Bedürfnissen von Eltern auseinander, deren Kinder temporär oder über einen längeren Zeitraum

in einer stationären Erziehungshilfe leben. Auf dieser Grundlage wird die Partizipation von Eltern aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert: Obwohl die Partizipation von Eltern durch Grundrechte und Rechtsansprüche verankert ist, ergeben sich noch immer Hürden, die eine Wahrnehmung dieser Rechte behindern. Partizipation von Eltern wird im Folgenden als Qualitätsmerkmal von Heimerziehung beschrieben und mit Blick auf Handlungsfragen und unterschiedliche Rollenzuschreibungen von Eltern eingeordnet. Elternpartizipation schließt auch Fragen des Empowerments und der Elternbildung ein, so dass in diesem Zusammenhang der Anspruch, Eltern als Expert:innen in die Hilfepraxis einzubinden, aufgegriffen werden kann. Schließlich wird Partizipation als gelebte Demokratie verstanden und damit die Forderung von Eltern nach mehr Unterstützung von Selbsthilfe eingeordnet. Vor diesem Hintergrund können abschließend die Widerstände bezüglich der Partizipation von Eltern analysiert und gleichzeitig konkrete Vorschläge zur Weiterentwicklung der Praxis aufgezeigt werden.

## **2. Verwirkte Elternschaft? Zu Situation und Bedürfnissen von Eltern in der Heimerziehung**

Die empirische Forschungslage zu Eltern, deren Kinder in Heimerziehung leben, wird bislang wenig systematisch und damit kaum aussagekräftig eingeschätzt (vgl. Faltermeier 2019, S. 46f.). Dennoch liegen einzelne Studien zur Situation (z. B. Faltermeier 2001/2017; Helming 2003; Wilde 2014) und den Lebensgeschichten von Herkunftseltern (vgl. Redmann/Gintzel 2017) vor; mitunter wird der Blick explizit auf Heimerziehung gerichtet und/oder auch auf die Pflegekinderhilfe. Die Wahrnehmung von Eltern durch Fachkräfte wird ebenfalls nur einzeln beforscht (vgl. z. B. Schulze-Krüdener 2007). Im Gegensatz zu dieser eher defizitären Forschungslage werden Diskussionen um die Möglichkeiten einer erfolgreichen Elternarbeit in der Heimerziehung schon seit langem geführt (vgl. z. B. Schulze-Krüdener 2007; Gragert/Seckinger 2008; Conen 1992/2002; Moos/Schmutz 2012). Diese verweisen vor allem darauf, dass die Perspektive von Eltern in der Heimerziehung kaum wahrgenommen wird und deshalb erhebliche Defizite bei der Umsetzung von Elternarbeitskonzepten vorliegen.

Vor diesem Hintergrund haben zwei Studien explizit nach Wahrnehmungen und Perspektiven von Eltern hinsichtlich ihrer Partizipationsmöglichkeiten in der Heimerziehung gefragt und diese mit Hilfe von qualitativen Interviews (Gies et al. 2016) bzw. Gruppendiskussionen (Knuth 2019) analysiert. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse beider Studien vorgestellt und mit Blick auf die Ergebnisse der Herkunftsfamilienforschung ausgewertet.

Die Forschung zur Heimerziehung zeigt, dass die meisten Familien, die eine Hilfe zur Erziehung erhalten, in sozial benachteiligten, prekären Lebenssituationen

leben. Empirisch lässt sich ein relativ hoher Anteil an Einelternfamilien nachweisen. Zudem sind Herkunftsfamilien in fast der Hälfte der Fälle auf Transfergezahlungen angewiesen (Fendrich/Pothmann/Tabel 2021, S. 22). Diese Situation prägt Kinder und Eltern in der Heimerziehung. Folgen von Armut sind nicht neu für die Forschung in der Heimerziehung (vgl. z. B. Gabriel 2003) und insbesondere für die Forschung zu Herkunftsfamilien bedeutsam, wie z. B. Faltermeier (2019) oder Helming (2003) zeigen. Es wird auf „biographisch erworbene“ Benachteiligungen verwiesen, also auf das Hineingeborenwerden in schwierige, soziale, finanzielle und familiäre Verhältnisse, die das Leben von Herkunftseltern prägen und problematische Bildungskarrieren, minderwertige Beschäftigungen und ausgrenzende Lebensbedingungen zur Folge haben können. Hinzu kommen Ausgrenzungstendenzen durch die Heimerziehung selbst bzw. durch das Jugendhilfesystem insgesamt. So beschreibt eine Mutter ihre Erfahrung mit der Jugendhilfe wie folgt: „Gehst du nicht arbeiten, kriegst du Hartz IV, bist du in der untersten Schublade vom Jugendamt“ (In: Gr 1; 376 f.)<sup>1</sup>. Die Eltern berichten, dass diese Erfahrungen dazu beitragen können, dass sich eigene Schuldgefühle vergrößern und sie kaum die Möglichkeit haben, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Dieses steht im deutlichen Gegensatz zu ihrem Wunsch nach gesellschaftlicher Anerkennung und ihrem Anliegen, eine Vorbildfunktion für das Kind einzunehmen: „die Frau vom Jugendamt oder Allgemeiner Sozialer Dienst, also die war sogar eher der Meinung, dass ich doch zu Hause bleiben könnte. Es gibt ja genug staatliche Hilfen. Also ich möchte das ja selber gar nicht. Ich möchte, meinem Kind ein Vorbild sein“ (In: Gr 1; 381–384). Gerade die Herausnahme eines Kindes durch die Jugendhilfe und die Unterbringung in eine Einrichtung der Heimerziehung oder Pflegefamilien verschärft häufig das Gefühl der Ausgrenzung von Eltern.

Eine weitere Erfahrung, auf die die Forschung zur Lebenssituation von Herkunftseltern hinweist (vgl. z. B. Helming 2003; Faltermeier 2001/2019; Wilde 2014; Gies et al. 2016), ist das Erleben der Fremdunterbringung als Krise vor allem in der Anfangszeit: „Am Anfang ging es mir auch so. Ich fand das furchtbar. Wir sind normal fünf in einer Familie. Wir haben noch zwei kleinere Kinder gehabt und es war ganz schrecklich, dass auf einmal nur noch für vier Mann gedeckt wurde und dann saß man da alleine. Kriege ich jetzt schon wieder Pipi in den Augen, weil das einfach so schlimm ist. Die Familie wurde auseinandergerissen und diese ganze Umstellung war schwer“ (zit. n. Knuth 2020, S. 9). Eltern beschreiben besonders die Aufnahmesituation des Kindes in die Heimerziehung als emotional belastend. Die Trennung von dem Kind ist häufig mit großer Trauer

---

1 Die Angaben beziehen sich auf die Nummern des Interviews aus Knuth 2020 (hier: Gr. 1 für Gruppendiskussion eins) sowie die Zeilen, denen das Zitat entstammt (hier: Zeilen 376 f.). Alle Namen und Orte wurden vollständig anonymisiert. Alle Anmerkungen in den Interviews entstammen der Verfasserin.

verbunden. Familiäre Routinen ändern sich schlagartig und erfordern erhebliche Anpassungsleistungen im Alltag von Eltern, die sie meist ohne Unterstützung bewältigen müssen.

Biographische Studien (z. B. Faltermeier 2019; Wilde 2014) zeigen Ursachen und Folgen der Herausnahme von Kindern und erklären Reaktionen der Herkunftseltern. So kommt z. B. Helming (2003, S. 173) in ihrer Studie zur Bereitschaftspflege zu dem Schluss, dass nur in Ausnahmefällen von einer Zustimmung der Eltern bei einer Herausnahme des Kindes ausgegangen werden kann, da Eltern diese eher als einen Eingriff in ihre Autonomie, statt als ein Hilfsangebot verstehen. Auch mögliche Vorerfahrungen der Eltern mit dem Jugendhilfesystem spielen hier eine Rolle (vgl. z. B. Pluto 2007, S. 128 ff.). Erschwerend können dazu organisatorische Rahmenbedingungen kommen, wie z. B. Zuständigkeitswechsel, die den Eltern kaum vertrauensvolle Kommunikationen ermöglichen (vgl. auch Helming 2010, S. 112).

Es gibt aber auch Hinweise von Eltern, die darauf schließen lassen, dass sie Wege gefunden haben, sich mit der Herausnahme ihres Kindes zu arrangieren bzw. die Entscheidung zumindest im Nachhinein positiv zu bewerten. Diese Eltern verknüpfen ihre positive Wahrnehmung von Heimerziehung vor allem mit der Verbesserung der Situation ihrer Kinder, deuten aber auch an, dass sie selbst von der Einrichtung profitieren, indem sie z. B. auf kontinuierliche Kontakte mit ihrem Kind verweisen (vgl. Knuth 2020, S. 10). Der Zusammenhang zwischen einer Verbesserung der eigenen Situation und der Situation des Kindes wird z. B. von Wolf (2003, S. 263) in Bezug auf positive Hilfeverläufe im Rahmen der Forschung zur sozialpädagogischen Familienhilfe herausgestellt. Auch Tornow et al. (2012) machen darauf aufmerksam, dass ein „Klima des Wohlbefindens“ (u. a. wahrgenommen durch die Eltern) den Verlauf von stationären Hilfen von jungen Menschen grundlegend beeinflusst.

Mit dem Beginn der Heimerziehung zeigt sich eine weitere Erfahrung von Eltern, die ihre Situation und ihre Bedürfnisse prägen kann. So nehmen Eltern häufig ein Machtgefälle zwischen ihnen als Laien und den pädagogischen Fachkräften als Expert:innen wahr (vgl. Gies et al. 2016, S. 30), das ihre Möglichkeiten limitiert, sich einzubringen. Dabei scheinen gesellschaftliche Vorstellungen über Laien- und Expertenrollen mitunter die Autorität von Fachkräften zu stärken. Häufig unterstützen auch Betreuungsverträge der Heimeinrichtungen und Erwartungshaltungshaltungen von Fachkräften, den Anspruch, dass Eltern sich unterordnen und das Machtgefälle akzeptieren sollen (vgl. Gies et al. 2016, S. 31).

Vor diesem Hintergrund erheben Eltern mitunter wenig Anspruch, sich aktiv beteiligen zu wollen: „Klar, es ist mein Kind. Ich weiß aber nicht, wie weit darf ich da eingreifen, weil, wie gesagt, die ja die Pädagogen sind und nicht ich“ (zit. n. Gies et al. 2016, S. 31). Geht es um eine kritische Einmischung der Eltern, wird aus ihrer Perspektive die Wahrnehmung der eigenen Machtlosigkeit noch deutlicher: „I: Warum traut man sich nichts zu sagen? B6: Ja, dass das Kind hinterher

B3: Schlechter behandelt wird als die anderen Kinder und ich hab da teilweise auch Sachen erlebt, also es ist echt schlimm. Muss man nicht unbedingt haben. Man traut sich dann auch nichts zu sagen“ (In: Gr 1; 306–310). Fraglich ist in solchen Fällen, inwieweit vor diesem Hintergrund überhaupt eine Beteiligung auf Augenhöhe möglich ist.

Neben strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Heimerziehung wird vor allem die Handlungsfrage – also die Grundhaltung von Mitarbeiter:innen in der Jugendhilfe – für die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern verantwortlich gemacht. Gerade in der Heimerziehung wird auf ein Bild von Eltern verwiesen, das noch immer von negativen Grundorientierungen geprägt ist. Wenn Eltern die Schuld am Elend der Kinder zugeschrieben wird, liegt die Konsequenz nahe, dass Heimerziehung eher als familienersetzende statt -ergänzende Leistung angesehen wird und Eltern aus dem Blick der Fachkräfte geraten (vgl. Gies et al. 2016, S. 109). Im Gegensatz hierzu beschreiben Eltern ein hohes Interesse, an dem Leben ihrer Kinder weiter aktiv teilzunehmen (trotz Hürden der Einrichtungen, wie z. B. Kontaktsperren) und ihre enge emotionale Bindung: „Die ersten sechs, sieben Wochen durften wir uns überhaupt nicht sehen, auch nicht anrufen. Aber zwischendurch habe ich dann doch angerufen, weil er Sehnsucht hatte oder der hat was kaputt gemacht. Dann habe ich ihn am Telefon gesprochen und ein bisschen beruhigen können. Aber, das war eine harte Zeit für uns“ (zit. n. Gies 2016, S. 27).

Es stellt sich die Frage, wie Heimerziehung auf die Herausforderungen reagieren kann und welche Wünsche Eltern selbst an eine Veränderung der Heimerziehung haben. Wie kann Heimerziehung z. B. mit Folgen von Armut, Bildungsbenachteiligung, Stigmatisierung und (möglicherweise) auch gestiegenen Anspruchshaltungen von Fachkräften umgehen, ohne Ausgrenzungsprozesse zu legitimieren bzw. zu verschärfen. Wie kann Heimerziehung also im Sinne einer „Normalisierung“ (vgl. bereits Winkler 1990) einen gesellschaftlich anerkannten Ort schaffen, der Familien Teilhabe und Partizipation ermöglicht und damit Chancen eröffnet, neue Perspektiven zu finden und schwierige Lebenssituationen zu überwinden. Im Rahmen des Projekts „Zukunftswerkstatt Heimerziehung“ wurden vor diesem Hintergrund zahlreiche Forderungen und Wünsche von Eltern gesammelt und zusammengestellt (vgl. Knuth 2020, S. 32 ff.), die u. a. eine Lobbyarbeit für und mit Eltern, die Vernetzung von Eltern untereinander und eine gemeinsame Entwicklung (mit Eltern und Fachkräften) von neuen Konzepten der Zusammenarbeit beinhalten. Die Forderungen unterstreichen, dass es gilt, die Beteiligung der Eltern auf unterschiedlichen Ebenen in den Blick zu nehmen und auszubauen. Dabei spielen verschiedene Perspektiven eine Rolle, die im Folgenden genauer betrachtet werden.

### 3. Partizipation als Recht von Eltern

Die rechtliche Verankerung von Partizipation wird als zentrales Instrument beschrieben, um Bürger:innen zu befähigen, in allen Lebensbereichen mitzubestimmen und in der Gesellschaft mitreden bzw. mitzuentcheiden sowie eigene Interessen vertreten zu können (vgl. Peyerl/Züchner 2022, S. 7). Das Elternrecht als Grundrecht nimmt eine besondere Rolle in der Gesetzgebung ein, auf dessen Grundlage sich Partizipationsrechte bei der Hilfgewährung und -durchführung in den Erziehungshilfen begründen lassen.

Das Grundgesetz regelt, dass die Pflege und Erziehung das „natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ sind, über deren Betätigung die staatliche Gemeinschaft wacht. Kindern wird so ein Grundrecht auf Gewährleistung elterlicher Pflege und Erziehung zugesprochen und der Staat verpflichtet, Eltern in die Lage zu versetzen, ihr Kind hinreichend verantwortungsvoll zu erziehen und zu versorgen. Nur wenn dem Kind eine Gefahr droht, die die Eltern nicht abwenden können oder die sie selbst verursachen, darf der Staat zum Schutz des Kindes tätig werden (§ 6 Absatz 2 GG, § 1 Absatz 2 SGB VIII).

Der Anspruch von Eltern auf Hilfen nach § 27 ff. SGB VIII ist somit vor allem darin begründet, dass durch staatliche Hilfe die Erziehungsfähigkeit von Eltern gesichert und sie damit ihrem Kind als sorgende Eltern (wieder) zur Verfügung stehen. Britz (2018, S. 1115) kommt zu dem Schluss, dass „Kinder [...] ein Recht darauf [haben], dass der Staat so viel wie möglich dafür tut, ihre Eltern darin zu unterstützen, ihnen als taugliche Eltern erhalten zu bleiben“. Auch wenn diese Hilfe eine Unterbringung an einem anderen Ort erfordert, behalten Eltern in der Regel ihr Sorgerecht. So haben etwa 85 % der Eltern, deren Kinder 2018 eine Hilfe in der Heimerziehung begonnen haben, noch das volle Sorgerecht (vgl. Statistisches Bundesamt 2020). Fachkräfte in der Heimerziehung verfügen nur im Rahmen von § 1688 BGB über eigene, das Kind betreffende Entscheidungsbefugnisse, die sich auf Angelegenheiten des täglichen Lebens, wie sie in § 1687 BGB normiert sind, beziehen. Sorgeberechtigte Eltern haben also weiterhin das Recht, in allen Angelegenheiten von erheblicher Bedeutung für ihr Kind selbst zu entscheiden. Bei der Unterscheidung, was als „Angelegenheit von erheblicher Bedeutung“ und was als „Alltagsangelegenheit“ gilt, sind nach gängiger Rechtsprechung unter anderem die Erziehungsvorstellungen der Eltern, die individuellen Verhältnisse der Familie und die soziale Bedeutung der Entscheidung einzubeziehen (vgl. Naake 2017, S. 213). Es besteht somit eine Beteiligungsverpflichtung von Eltern, die nicht an Bedingungen (wie eine Kooperationsbereitschaft o. ä.) geknüpft ist.

Das SGB VIII greift den Anspruch auf Beteiligung auf und konkretisiert diesen an unterschiedlichen Stellen: Zum Beispiel schreibt der § 9 SGB VIII eine Beachtung der von Eltern bestimmten Grundrichtung der Erziehung vor, auch im Rahmen der stationären Erziehungshilfen. § 36 SGB VIII verankert u. a., dass Eltern gleichberechtigt und aktiv an der Aufstellung des Hilfeplans zu beteiligen

sind und selbst in Gefährdungssituationen nach § 8a SGB VIII für sie ein Beteiligungsrecht besteht. Darüber hinaus verfügen Personensorgeberechtigte gemäß § 5 SGB VIII über ein Wunsch- und Wahlrecht in Bezug auf die Einrichtung, in der ihr Kind eine Erziehungshilfe erhält.

Obwohl das SGB VIII als Dienstleistungsgesetz mit starken Elternrechten gilt, hat die Debatte um das neue Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) den Ausbau der Beteiligungsrechte erneut aufgegriffen, da schon lange auf eine erhebliche Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit hingewiesen wurde. So hat das KJSG u. a. den § 37 des SGB VIII spezifiziert, indem Eltern nun – unabhängig von der Wahrnehmung der Personensorge – einen Rechtsanspruch auf Beratung und Unterstützung erhalten, wenn ihr Kind in einer Pflegefamilie oder einer Einrichtung der Erziehungshilfe betreut wird. Das Zusammenwirken von Eltern sowie Pflege- oder Erziehungspersonen soll durch eine verbindlichere Unterstützung des Jugendamtes verbessert werden. Es bleibt abzuwarten, ob diese Vorschrift z. B. auch genutzt wird, um kollektive Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern auszubauen, z. B. durch den Aufbau von Elternräten oder anderen Mitbestimmungsgremien wie von Naake (2017, S. 215) schon vor der Gesetzesänderung vorgeschlagen wurde. Auf jeden Fall gilt der neue Beratungsanspruch für Eltern als ein wichtiger Meilenstein, um die Zusammenarbeit mit Eltern zu unterstützen und dieser Kontur zu verleihen (vgl. Knuth/Struck 2021). Für eine stärkere Verankerung von Partizipationsrechten spricht darüber hinaus auch die Verpflichtung der Einrichtung zur Zusammenarbeit mit unabhängigen Ombudstellen (§ 9a SGB VIII), die sowohl Eltern als auch Kindern und Jugendlichen eine Anlaufstelle bei Beschwerden bieten. Schließlich wurde im KJSG erstmalig auch die Unterstützung von Selbstvertretung und Selbsthilfe (§ 4a SGB VIII) verankert, die von Eltern gefordert wird (vgl. Knuth 2020, S. 21), aber deren Umsetzung noch in den Anfängen steht (s. ausführlicher in Kapitel 5 in diesem Beitrag).

#### **4. Partizipation von Eltern als Qualitätsmerkmal von Heimerziehung**

Partizipation ist nicht nur ein Recht von Eltern, sondern auch ein wichtiges Strukturprinzip, damit Kinder, die überwiegend vorübergehend nicht zuhause leben, in Wohngruppen und anderen Formen der Heimerziehung sicher und gut leben können. Beginnen wir mit der Sicherheit: Heimerziehung ist ein gefährlicher Lebensort. Wir wissen um die Gefahren und Gefährdungen durch Gewalt, Kriminalität etc. Seit dem Jahr 2012 fordern die betriebserlaubnisgewährenden Stellen auf der Basis des § 45 SGB VIII Schutzkonzepte, um diese Gefährdungen zu minimieren. Aus den Medien, aus den Gefährdungsmeldungen bei den Heimaufsichten und aus Praxisberichten wissen wir, dass Heimerziehung bis auf den heutigen Tag die Sicherheit der Kinder und Jugendlichen nicht gewährleisten

kann. Ein bisher vernachlässigter Schutzfaktor sind die Eltern, wenn sie regelmäßigen Kontakt zu ihren Kindern haben, sie regelmäßig besuchen und in den Einrichtungen Präsenz zeigen – d. h. sich aktiv im Alltag und an Entscheidungsprozessen beteiligen. Dabei sind Präsenz und Partizipation zu betonen; es geht nicht allein um Kontaktpflege mit und Besuche von Kindern und Jugendlichen. Wenn Eltern eingreifen sollen und sich auch durchsetzen müssen, wenn Dinge im Heim schief laufen, brauchen sie die Erfahrung der Partizipation, um erfolgreich mit Leitungen, Beschwerdestellen, Jugendämtern und Heimaufsicht kommunizieren zu können. Sie müssen sich als handlungsfähig und handlungsmächtig in der Kooperation mit Fach- und Leitungskräften erleben, was Schulze-Krüdener als „Agency“ bezeichnet (vgl. Schulze-Krüdener 2022).

Partizipation von Eltern in den Einrichtungen der Jugendhilfe hält die Familien zusammen und schützt die Kinder vor Loyalitätskonflikten. Wenn Eltern in den Einrichtungen präsent sind und dort wahr- und ernst genommen werden, können Kinder die Bindungen zu ihren Eltern aufrechterhalten und im Sinne von Crittenden (2015) eine reifere Beziehung zu ihnen aufbauen. Sie müssen sich nicht für das Heim und gegen die Eltern entscheiden, sondern können die Chancen der Fremdplatzierung besser nutzen. Auch Eltern werden durch Partizipationserfahrungen gestärkt und erleben sich als selbstwirksam. Dies sollte im Vorfeld der Hilfe, in den ersten Gesprächen mit dem Jugendamt und später im Hilfeplanungsprozess bereits erlebbar sein, wird aber häufig gegenteilig von den Eltern wahrgenommen (vgl. Hansbauer 2022). Die Einbindung in Kommunikations-, Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse in der Einrichtung stellt für Eltern ein wichtiges Lernfeld dar. Angesichts einer durchschnittlichen Aufenthaltsdauer der Kinder und Jugendlichen von 19 Monaten in einer Einrichtung (vgl. Fendrich/Pothmann/Tabel 2021) sollten Eltern von Anfang an diese Erfahrungen ermöglicht werden, damit sie die Chancen der Selbstreflexion und der Unterstützung durch die Einrichtung nutzen können, um sich auf die Rückkehr ihres Kindes vorzubereiten.

Partizipation von Eltern ist zudem ein zentraler Bestandteil der Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften (vgl. z. B. Faltermeier 2022, S. 49 ff.). Sie ergänzt die elterliche Präsenz und Übernahme von Verantwortung im Alltag der Kinder, den kontinuierlichen Austausch mit den Fachkräften sowie die gemeinsame Reflexion und Abstimmung in Erziehungsfragen. Partizipation umfasst dabei als Sammelbegriff so unterschiedliche Aspekte wie Beteiligung, Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstorganisation von Eltern. Fachkräfte und Eltern arbeiten gemeinsam an dem Rahmen, in dem Partizipation ermöglicht, gefördert und gelebt werden kann. In diesem Rahmen von Kooperation und Mitbestimmung muss es gelingen, Konflikte transparent und fair zu bearbeiten, damit Prozesse und Entscheidungen zugunsten der Kinder und Jugendlichen gestaltet werden können – die selbst wiederum ebenfalls ein Recht auf Partizipation haben.

## 5. Partizipation von Eltern als gelebte Demokratie

Der Begriff der Partizipation stammt aus der Demokratietheorie (vgl. Holtmann 2014, S. 466 ff.) und umfasst – bezogen auf eine Organisation – alle Aktivitäten, die Menschen freiwillig entfalten, um sich in der Organisation einzubringen und einzumischen. Der Rückbezug auf das Konzept der Demokratie bedeutet, dass Partizipation nicht nur an kommunikative Konzepte und Kompetenzen der Einbindung von Eltern gebunden ist, sondern auch die Kernstrukturen und Prinzipien der Demokratie bereitzustellen sind: Geklärte Rechte, transparente Informationen, geeignete Verfahren und Gremien, in denen Eltern individuell und kollektiv Beteiligung und Teilhabe erleben können. Die Basis der demokratischen Partizipation von Eltern wird also dadurch gebildet, dass Eltern und Fachkräfte die Rechte der Eltern – insbesondere nach §§ 1687, 1688 BGB – kennen und die Eltern über die Rahmenbedingungen, Strukturen und Prozesse sowie die Partizipationsoptionen in der Einrichtung aufgeklärt werden.

Zu den demokratischen Verfahren bzw. Prozessen zählen neben der Hilfeplanung auch die Abstimmungsprozesse bei alltäglichen und besonders bedeutsamen Entscheidungen, wie z. B. Schul- oder Gruppenwechsel. Eltern sollten diese Abläufe kennen und wissen, an welchen Stellen sie an Entscheidungen beteiligt werden können. Darüber hinaus sollten Elternräte oder ähnliche Gremien existieren, in denen Eltern sich mit anderen Eltern austauschen und an grundsätzlichen Themen und Entscheidungen der Einrichtung beteiligt werden. In § 4a des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes ist dezidiert vorgesehen, dass Einrichtungen solche Gremien der „Selbstorganisation und Selbstvertretung“ aufbauen und auch einrichtungsübergreifende Elternräte gebildet werden. Zudem sollen diese von der öffentlichen Jugendhilfe gefördert werden.

Dass Eltern von sich aus demokratische Strukturen in der stationären Jugendhilfe einfordern und aufbauen, geschieht bisher offenkundig selten. Insofern ist die Jugendhilfe gefragt, die Aufforderung des § 4a KJSG aufzugreifen und mit Leben zu füllen, damit Eltern einen Rahmen vorfinden, in dem sie sich freiwillig engagieren möchten und können. Internationale Beispiele – insbesondere aus New York – zeigen, was möglich ist, wenn Eltern mit Fachkräften und Politik gemeinsam das Jugendhilfesystem weiterentwickeln (vgl. Tobis 2013, 2021). So wurden in den USA so genannte „Parents Advocates“ ausgebildet, die Eltern vom ersten Tag der Zusammenarbeit mit dem Jugendamt zur Seite stehen und sie einladen, an der Seite anderer Eltern Einfluss auf die Jugendhilfe zu nehmen.

## 6. Fazit

Heimerziehung ist für die meisten Eltern keine freiwillig gewählte und mit Hoffnung verbundene Dienstleistung. Familien erleben sich bei der Fremdunterbringung eines Kindes oftmals als ‚gescheitert‘ und der Auszug des Kindes ist meist verbunden mit emotionalen, alltagsbezogenen und ökonomischen Herausforderungen für die betroffenen Eltern. Traditionen und Kulturen der ‚elternersetzenden Erziehung‘ sind vielfach noch in der Selbstdarstellung und Kommunikation der Einrichtungen und ihrer Fachkräfte erkennbar – 30 Jahre nachdem das Kinder- und Jugendhilfegesetz die rechtlichen Grundlagen für eine demokratische Heimerziehung geschaffen hat. Wenn wir heute über Partizipation von Eltern nachdenken, fällt die Kluft zwischen den gesetzlichen Vorgaben und der Realität sofort ins Auge. Die Auswertung von empirischen Studien belegt die Unzufriedenheit und Verzweiflung vieler Eltern, die sich allerdings überwiegend schweigend zurückziehen und nur selten selbstbewusst ihre Mitspracherechte einfordern. So entsteht nur ein geringer Veränderungsdruck und es bleibt eine Herausforderung für die Einrichtungen, von sich aus Eltern zur Mitwirkung einzuladen – wohlwissend, dass sich damit nicht nur neue Chancen für Eltern und ihre Kinder ergeben, sondern auch viel Arbeit und erhebliche Konflikte.

Insofern ist die freie und öffentliche Jugendhilfe insgesamt weiterhin gefragt, die stationären Hilfen zur Erziehung zu dem Dienstleistungsangebot weiterzuentwickeln, das der Gesetzgeber vor 30 Jahren schon im Blick hatte und das er nun im Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – insbesondere in den §§ 4a, 9a, 10a, 36, 37 – nochmals verdeutlicht hat. Allein die Strukturen der stationären Jugendhilfe mit zu wenigen wohnortnahen Angeboten, die Finanzierungs- und Arbeitsbedingungen in Jugendämtern und Einrichtungen sowie die Tradition und Kultur der Konkurrenz zu Eltern lassen wenig Raum für kurzfristigen Optimismus. Die Entwicklung verbesserter kommunaler und regionaler Beratungs-, Partizipations- und Beschwerdemöglichkeiten braucht Zeit und die Förderung, Unterstützung und Mitbestimmung von Eltern fremduntergebrachter Kinder wird nur unter fachpolitischem Druck ausgeweitet werden können.

## Literatur

- Britz, Gabriele (2018): Kinderschutz – aktuelle verfassungsrechtliche Leitlinien. In: Neue Zeitschrift für Familienrecht 3, S. 1113–1208.
- Conen, Marie-Luise (2002): Elternarbeit in der Heimerziehung: eine empirische Studie zur Praxis der Eltern- und Familienarbeit in Einrichtungen der Erziehungshilfe. 4. Auflage. Frankfurt/Main: IGfH Eigenverlag.
- Crittenden, Patricia (2015): Raising Parents: Attachment, Representation and Treatment. London: Routledge.
- Faltermeier, Josef (2001): Verwirkte Elternschaft? Fremdunterbringung – Herkunftseltern – neue Handlungsansätze. Münster: Votum-Verlag.

- Faltermeier, Josef (2019): Eltern, Pflegefamilie, Heim. Partnerschaften zum Wohl des Kindes. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Faltermeier, Josef (2022): Erziehen in prekären Lebensverhältnissen – Biographieanalytische Skizze von Familien in der Fremdunterbringung. In: Faltermeier, Josef/Knuth, Nicole/Stork, Remi (Hrsg.): Handbuch Eltern in den Hilfen zur Erziehung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 72–87.
- Faltermeier, Josef/Stork, Remi (2017): Interessenvertretungen von Eltern mit Kindern in Erziehungshilfen. In: Forum Erziehungshilfen 23, H. 4, S. 217–220.
- Fendrich, Sandra/Pothmann, Jens/Tabel, Agathe (2021): Monitor Hilfen zur Erziehung 2018. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Gabriel, Thomas (2003): Was leistet Heimerziehung? Eine Bilanz deutschsprachiger Forschung. In: Gabriel, Thomas/Winkler, Michael (Hrsg.): Heimerziehung – Konzepte und Perspektiven. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 167–195.
- Gies, Martin/Hansbauer, Peter/Knuth, Nicole/Kriener, Martina/Stork, Remi (2016): Mitbestimmen, mitgestalten: Elternpartizipation in der Heimerziehung. In: EREV (Hrsg.): Beiträge zu Theorie und Praxis der Jugendhilfe 15. Hannover: Schöneworth Verlag.
- Gragert, Nicola/Seckinger, Mike (2008): Herausforderungen für die Zusammenarbeit mit Eltern in den Erziehungshilfen. In: Forum Erziehungshilfen 14, H. 1, S. 4–9.
- Hansbauer, Peter (2022): Eltern zwischen Selbstbehauptung und Unterwerfung – Machtverhältnisse in der Kinder- und Jugendhilfe am Beispiel der Hilfeplanung. In: Faltermeier, Josef/Knuth, Nicole/Stork, Remi (Hrsg.): Handbuch Eltern in den Hilfen zur Erziehung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 58–71.
- Helming, Elisabeth (2003): Die Eltern: Erfahrungen, Sichtweisen und Möglichkeiten. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Bereitschaftspflege – Familiäre Bereitschaftsbetreuung. <https://www.bmfsfj.de/blob/94896/3b8de776569c9cf63956257f2e72001d/prm-24081-sr-band-231-data.pdf> (Abfrage: 26.09.2022).
- Helming, Elisabeth (2010): Herkunftseltern im Jugendhilfesystem. In: Kindler, Heinz/Helming, Elisabeth/Meysen, Thomas/Jurczyk, Karin (Hrsg.): Handbuch Pflegekinderhilfe. München: Deutsches Jugendinstitut e.V., S. 525–540.
- Holtmann, Everhard (2014): Politik-Lexikon. Berlin: Oldenbourg.
- Knuth, Nicole (2019): Elternpartizipation: Eine Herausforderung für die stationären Erziehungshilfen. In: Unsere Jugend 71, H. 5, S. 59–68.
- Knuth, Nicole (2020): Dokumentation und Auswertung der Beteiligungswerkstatt mit Eltern und Fachkräften. Frankfurt/Main: IGFH-Eigenverlag.
- Knuth, Nicole/Struck, Norbert (2021): Die SGB VIII-Reform aus Sicht der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen. In: Sozial Extra 45, H. 6, S. 425–429.
- Moos, Marion/Schmutz, Elisabeth (2012): Praxishandbuch Zusammenarbeit mit Eltern in der Heimerziehung. Ergebnisse des Projekts „Heimerziehung als familienunterstützende Hilfe“. Mainz: Eigenverlag des ism.
- Naake, Beate (2017): Rechte von Eltern auf Partizipation im Kontext von Heimerziehung. In: Forum Erziehungshilfen 23, H. 4, S. 212–216.
- Petri, Corinna/Ruchholz, Ina/Schäfer, Dirk (2021): Zusammenarbeit mit Eltern in der Pflegekinderhilfe. Praxiskonzepte aufbauen, etablieren, weiterentwickeln. Bonn: Perspektive-Verlag.
- Peyerl, Katrin/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2022): Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. Anspruch, Ziele und Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Pluto, Liane (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Redmann, Björn/Gintzel, Ullrich (2017): Von Löweneltern und Heimkindern. Lebensgeschichten von Jugendlichen und Eltern mit Erfahrungen in der Erziehungshilfe. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schulze-Krüdener, Jörgen (2007): „Mit der Elternarbeit geht es uns meist besser als ohne“ Eltern als unverzichtbare Kooperationspartner in der Heimerziehung?. In: Homfeldt, Hans Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen (Hrsg.): Elternarbeit in der Heimerziehung. München: Reinhardt, S. 99–111.
- Schulze-Krüdener, Jörgen (2022): Eltern als Akteur\*innen – ein Ordnungsruf. In: Faltermeier, Josef/Knuth, Nicole/Stork, Remi (Hrsg.): Handbuch Eltern in den Hilfen zur Erziehung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 72–87.

- Statistisches Bundesamt (2020): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfen, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige. Wiesbaden.
- Tobis, David (2013): *From Pariahs to Partners. How Parents and Their Allies Changed New York City's Child Welfare System*. New York: Oxford University Press.
- Tobis, David (2021): Von Parias zu Partnern: Wie Eltern und ihre Verbündeten das New Yorker Kinder- und Jugendhilfesystem veränderten. In: Gedik, Kira/Wolff, Reinhart (Hrsg.): *Handbuch Kinderschutz in der Demokratie – Eckpfeiler guter Fachpraxis*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 607–624.
- Tornow, Harald et al. (2012): Abbrüche in der stationären Erziehungshilfe (ABIE). In: EREV (Hrsg.): *Beiträge zu Theorie und Praxis der Jugendhilfe 8*. Hannover: Schöneworth Verlag.
- Wilde, Christina-Elisa (2014): Eltern. Kind. Herausnahme. Zur Erlebensperspektive von Eltern in den Hilfen zur Erziehung. Siegen: UniPrint.
- Winkler, Michael (1990): Normalisierung der Heimerziehung. Perspektiven der Veränderung in der stationären Unterbringung von Jugendlichen. In: *neue praxis* 20, H. 5, S. 429–439.
- Wolf, Klaus (2003): Familien als Adressaten sozialpädagogischer Interventionen. In: *Forum Erziehungshilfen* 9, H. 5, S. 260–268.

# Kinder psychisch erkrankter Eltern in der Heimerziehung

## Belastungen, protektive Faktoren und Interventionsmöglichkeiten

Albert Lenz

### 1. Einleitung

Es liegen bislang keine verlässlichen Angaben über die Elternschaftsrate bei psychisch erkrankten Menschen vor. Die Zahlen schwanken teilweise sehr stark, weil in den Studien unterschiedliche Populationen untersucht wurden. Es kann davon ausgegangen werden, dass in der stationären Erwachsenenpsychiatrie zwischen 23 und 32 % der behandelten Eltern von Kindern unter 18 Jahren sind (Fraser et al. 2006; Mayberry et al. 2009). Für Deutschland konnten die in der internationalen Forschungsliteratur referierten Befunde bestätigt werden (Grube/Dorn 2007; Wiegand-Grefe et al. 2009; Lenz 2014). Legt man die Zahl der Familien und die Raten psychisch Erkrankter zusammen, so sind in Deutschland 3,8 bis 4 Millionen Kinder im Verlaufe eines Jahres von einer psychischen Erkrankung eines Elternteils betroffen.

Gesicherte Angaben fehlen bislang auch über die Lebenssituation der betroffenen Kinder. In einer konsekutiven Erhebung auf 5 allgemeinpsychiatrischen und psychotherapeutischen Stationen zweier psychiatrischer Kliniken, in der über einen Zeitraum von 6 Monaten 808 Patient:innen erfasst wurden, hatten 34 % der Patientinnen und 18 % der Patienten Kinder unter 18 Jahren (Lenz 2014). 77 % der Patientinnen und 60 % der Patienten lebten mit ihren Kindern in einem Haushalt. Auch in den internationalen Studien zeigte sich, dass die erkrankten Frauen auch häufiger mit ihren Kindern zusammenlebten (Nicholson et al. 2001).

Es deutet einiges darauf hin, dass das Zusammenleben psychisch erkrankter Eltern mit ihren Kindern auch von der Art der Diagnose abhängig ist. So zeigte sich in der multizentrischen Studie „Schizophrenie und Elternschaft“ (Lenz et al. 2011), dass lediglich 41 % der schizophran erkrankten Eltern mit Kindern in einem Haushalt zusammenlebten. Der Anteil der schizophran erkrankten Väter, die mit ihren Kindern zusammenlebten, betrug lediglich 29 %, während immerhin 47 % der schizophran erkrankten Mütter ihre Kinder zu Hause versorgten.

In Stichtagserhebungen an 4 psychiatrischen Kliniken fanden Kölch und Schmid (2008) heraus, dass bei 21 % der Patient:innen die Kinder in einer neuen Familie des ehemaligen Partners lebten. Bei 6 % der Patient:innen waren die Kinder bei Verwandten, in Pflegefamilien oder in stationären Jugendhilfeeinrichtungen untergebracht.

Die psychische Erkrankung eines Elternteils stellt eine wesentliche Begründung für eine Fremdunterbringung der Kinder dar. So stellten Moos und Schmutz (2010) in einer Zielgruppenanalyse im Rahmen des Praxisforschungsprojekts ‚Heimerziehung als familienunterstützende Hilfe‘ fest, dass in ca. 15 % der Fälle die elterliche psychische Erkrankung ausschlaggebend für die stationäre Hilfe war. Es zeigte sich weiter, dass im Vergleich zur Gesamtgruppe die Kinder psychisch erkrankter Eltern deutlich früher stationär aufgenommen werden. So ist ca. ein Drittel der Kinder bei der Aufnahme unter 9 Jahre. Zudem kommen die Kinder psychisch erkrankter Eltern deutlich häufiger aus anderen Einrichtungen in die Heimgruppe (Moos/Schmutz 2010).

## **2. Entwicklungsrisiken und psychosoziale Belastungen für die Kinder psychisch erkrankter Eltern – ein Überblick über den Forschungsstand**

Kinder psychisch erkrankter Eltern haben im Vergleich zu Kindern aus der Allgemeinbevölkerung generell ein deutlich erhöhtes Entwicklungsrisiko. Sie bilden somit eine besondere Risikogruppe (Lenz 2014). Nach internationalen Studien entwickeln zwischen 41 % und 77 % der Kinder psychisch erkrankter Eltern im Verlauf ihres Lebens selbst klinisch relevante psychische Störungen (Übersicht bei Hosman et al. 2009; Greif Green et al. 2010; Kersten-Alvarez et al. 2011). Im Vergleich zu den Kindern aus der Allgemeinbevölkerung ist das Risiko psychisch zu erkranken für diese Kinder bis zu achtfach erhöht.

Wie kommt es zu diesen erhöhten Raten psychischer Störungen bei den Kindern psychisch erkrankter Eltern? Welche Belastungsfaktoren wirken sich wie auf die kindliche Entwicklung aus, so dass es zu Störungen kommen kann? Studien zeigen, dass die Hauptrisikofaktoren für die Kinder nicht in der Art der psychischen Erkrankung des Elternteils an sich liegen. Vielmehr steht die Art der Erkrankung in enger Verbindung mit Verlaufsmerkmalen der Erkrankung – Chronizität, Schweregrad und Komorbidität – sowie den mit der Erkrankung einhergehenden psychosozialen und sozialen Belastungsfaktoren (Gottesman et al. 2010). Rutter (2012) weist darauf hin, dass ein einzelner Belastungsfaktor nur eine begrenzte prognostische Aussagekraft hinsichtlich des Entstehens von Entwicklungsstörungen besitzt.

## 2.1 Transgenerationale Transmission psychischer Störungen

Aufbauend auf dem Modell von Goodman und Gotlib (1999) haben Hosman et al. (2009) ein Modell der transgenerationalen Transmission entwickelt. Danach werden vier große Systeme unterschieden, die miteinander interagieren:

- die elterliche Ebene,
- die familiäre Ebene,
- die Kindebene und
- die soziale Ebene.

### *Die elterliche Ebene*

Studien zur Gefährdung von Kindern psychisch erkrankter Eltern zeigen für alle relevanten Diagnosegruppen übereinstimmend höhere Entwicklungsrisiken im Kindes- und Jugendalter und im weiteren Lebensverlauf als in der Allgemeinbevölkerung.

- *Depression.* Das spezifische Risiko für Kinder von depressiv erkrankten Eltern selbst eine depressive Störung zu entwickeln, ist zwei- bis viermal höher als bei Kindern aus Vergleichsfamilien mit psychisch gesunden Eltern. Damit ist die elterliche Störung der Hauptrisikofaktor für die Entwicklung einer depressiven Störung im Kindes- und Jugendalter. Im Laufe ihrer Kindheit und Jugend erleben ca. 40% der Kinder eines Elternteils mit einer affektiven Störung selbst eine depressive Krankheitsphase. Darüber hinaus tragen Kinder depressiv erkrankter Eltern auch ein erhöhtes allgemeines Risiko für andere psychische Störungen.
- *Persönlichkeitsstörungen.* Barnow et al. (2006) vergleichen in einer Studie Kinder von Müttern mit Borderline-Persönlichkeitsstörung mit Kindern von depressiven Müttern, Müttern mit Cluster-C-Persönlichkeitsstörungen und Müttern ohne psychiatrische Diagnose. Kinder von ‚Borderline-Müttern‘ weisen in dieser Stichprobe signifikant mehr emotionale und Verhaltensprobleme auf als Kinder aus allen anderen Gruppen. Macfie und Swan (2009) untersuchten 4- bis 7-jährige Kinder von Müttern mit Borderline-Persönlichkeitsstörung und Kinder von gesunden Müttern in einer imaginären familiären Stresssituation. Bei Kindern von Müttern mit Borderline-Persönlichkeitsstörung fanden sich eine geringe Emotionsregulation, eine erhöhte Neigung zum Fantasieren und mehr traumatische Inhalte in den Erzählungen. Die Kinder schlüpfen häufiger in die Rolle der Eltern und berichteten größere Angst davor verlassen zu werden. Vieles deutet darauf, dass Persönlichkeitsstörungen neben den Suchterkrankungen der Eltern ein besonders hohes Risiko für die Entwicklung der Kinder darstellen (Barnow et al. 2006; Macfie/Swan 2009).

Psychisch erkrankte Eltern sind oftmals nicht in der Lage, den emotionalen Austausch mit dem Kind herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten, um dem Kind die grundlegenden Bedürfnisse nach Sicherheit und Vertrauen zu vermitteln. Die Kinder haben häufig in der Folge unsichere und desorganisierte Bindungsmuster entwickelt, die das Erkrankungsrisiko auf Seiten der Kinder signifikant erhöhen können. In Studien konnten verschiedene krankheitsbedingte Einschränkungen in der Interaktion zwischen erkrankten Eltern und ihren Kindern identifiziert werden. Gefunden wurden krankheitsbedingte Einschränkungen (Mattejat/Remschmidt 2008; Mattejat 2014):

- in der Empathie und emotionalen Verfügbarkeit der erkrankten Eltern;
- in der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, d. h. im Verständnis für die kindlichen Bedürfnisse, Gefühle, Gedanken und Überzeugungen;
- im Blickkontakt, Lächeln, Sprechen, Imitieren und in gemeinsamen Aktivitäten und beim Spielen.

Hinzu kommt, dass durch die psychische Erkrankung eines Elternteils die Grenzen zwischen den familiären Subsystemen häufig diffus werden und das System Familie durcheinandergerät. Insbesondere verwischen häufig die Generationengrenzen, die für die Funktionalität einer Familie von großer Bedeutung sind und sich vor allem aus der Anerkennung von Unterschieden elterlicher und kindlicher Rollen und deren Einhaltung sowie aus den Interaktionsregeln des elterlichen und kindlichen Subsystems ergeben. Es kommt häufig zu sogenannten Parentifizierungen, d. h. zu einer Rollenumkehr in der Kinder-, Eltern- oder Partnerfunktion (Boszormenyi-Nagy/Spark 2013). Kinder werden zu Vertrauten und Ratgebern ihrer Eltern sowie zur primären Quelle von Unterstützung und Trost (vgl. ausführlich Lenz et al. 2011; Lenz 2014).

Sprachlosigkeit und Tabuisierung stellen weitere besondere familiäre Belastungsfaktoren dar. Schuld- und Schamgefühle, den Kindern und der Familie nicht mehr gerecht zu werden und die Aufgaben im Haushalt nicht mehr oder nur noch sporadisch erfüllen zu können, machen ein offenes Sprechen häufig unmöglich und führen häufig zur Tabuisierung der Erkrankung (Lenz 2021). Die Entwicklung von Familiengeheimnissen ist meist die Folge. Das emotionale Klima von Familien wird durch das ‚Unbesprechbare‘ tiefgreifend beeinflusst, ohne dass die Quelle dieses Einflusses bewusst wird. Kinder geraten unter Umständen in massive Loyalitätskonflikte, die sie in ihrer Integrität buchstäblich innerlich zerreißen und die Möglichkeit, mit der Außenwelt unbefangen in Kontakt zu treten, empfindlich stören kann (Lenz 2021).

## *Die Kindebene*

Störungen in der kindlichen Entwicklung dürfen nicht einfach als Folge der elterlichen Auffälligkeiten betrachtet werden; vielmehr ist auch der umgekehrte Beeinflussungsweg zu berücksichtigen. Das Kind reagiert nicht nur auf die belastenden familiären und sozialen Lebensumstände. Es ist kein passiver Empfänger dieser Einflussfaktoren, sondern die Auffälligkeiten ergeben sich auch aus der Auseinandersetzung des Kindes mit den Belastungsfaktoren (Mattejat 2014). Zu welchen Ergebnissen diese Auseinandersetzung führt, ist nicht allein abhängig von den familiären und sozialen Belastungsfaktoren, sondern auch davon, was das Kind gewissermaßen ‚mitbringt‘. Damit sind neben genetischen und biologischen Bedingungen auch die Intelligenz, soziale und emotionale Kompetenzen sowie Temperamentsvariablen gemeint. So zeigen Untersuchungen, dass Kinder abhängig von ihrem Temperament unterschiedlich auf die psychische Erkrankung ihrer Eltern reagieren. Wir wissen, dass Kinder mit einem ‚schwierigen Temperament‘ – damit sind vor allem Kinder gemeint, die leicht ablenkbar und unruhig sind, schnell gereizt reagieren und sich schlecht an neue Situationen anpassen können – empfänglicher für die familiären und sozialen Belastungen sind, die mit der elterlichen Erkrankung einhergehen (Bender/Lösel 1998). Dabei sind immer auch die Rückwirkungen auf die Eltern zu bedenken. So wird ein Kind mit einem ‚schwierigen Temperament‘ die Erziehungsschwierigkeiten oder Streitigkeiten der Eltern untereinander verstärken, was wiederum die Eltern-Kind-Beziehung weiter belasten kann.

## *Die soziale Ebene*

In Familien mit einem psychisch erkrankten Elternteil sind fast alle relevanten psychosozialen Belastungen, die das Risiko – wie epidemiologische Studien zeigen – für psychische Störungen bei Kindern erhöhen, überrepräsentiert (Mattejat 2014). Zwei Aspekte sollen im Folgenden hervorgehoben werden:

- *Fehlende soziale Unterstützung und fehlender sozialer Rückhalt.* Familien mit psychisch erkrankten Eltern leben häufig in sozialer Isolation und haben ein unzureichendes soziales Unterstützungssystem zur Verfügung. Den Eltern und den Kindern fehlen damit vertrauensvolle und zuverlässige Bezugspersonen außerhalb der Familie, die eine ausgleichende und normalisierende Funktion übernehmen und kompensierende Beziehungserfahrungen vermitteln können. Eine bedeutsame Rolle spielt hierbei die Angst vor Ausgrenzung und Stigmatisierung. Elementare Bedürfnisse nach Geborgenheit, Rückhalt, Zugehörigkeit, Rat und Informationen werden damit nicht oder nicht ausreichend erfüllt (Lenz 2014).

- *Diskriminierung und Stigmatisierung.* Eine besondere soziale Belastung stellen für die Familien Diskriminierungs- und Stigmatisierungserfahrungen dar. In unserer Gesellschaft herrschen immer noch zahlreiche Vorurteile und Stereotypen gegenüber Menschen mit psychischen Krankheiten (Angermeyer/Matschinger/Schomerus 2014). Sie werden vielfach immer noch in abwertender Weise betrachtet, wie z. B. *„psychisch Kranke haben einen schwachen Charakter“*; *„psychisch Kranke sind gefährlich“*; *„psychische Erkrankungen sind eine Strafe Gottes“*; *„wer psychisch krank wird, ist selbst schuld“*.

Wer psychisch erkrankt ist, wendet – oftmals unbewusst – diese negativen gesellschaftlichen Bewertungen gegen sich selbst. Die stereotypen allgemeinen Überzeugungen wandeln sich um in:

- *Ich habe einen schwachen Charakter.*
- *Ich bin weniger wert als andere.*
- *Ich bin gefährlich für die anderen.*
- *Ich bin selbst schuld.*
- *Ich bin eine schlechte Mutter/ein schlechter Vater.*
- *Ich bin unfähig, mein Kind zu erziehen.*

Diese gegen sich selbst gerichteten Stigmatisierungen werden als Selbststigmatisierungen bezeichnet. Knuf (2016) spricht vom Stigma auf der „Innenseite der Stirn“ (S. 72). Diese Selbststigmatisierungen haben gravierende Folgen für die psychisch erkrankten Eltern und die Familie.

#### *Komplexität der Problemlagen*

Längsschnittstudien, wie z. B. die Mannheimer Risikokinderstudie (Hohm et al. 2017; Zohsel et al. 2017) zeigen, dass die Beziehung zwischen elterlicher Erkrankung und kindlicher Belastungen bzw. Entwicklungsstörung keine einseitige Wirkrichtung hat. So beeinflusst der psychische Zustand des erkrankten Elternteils nicht nur die Entwicklung des Kindes, sondern ihre Erfahrungen im Umgang mit dem Kind wirken sich auf ihre psychische Gesundheit aus. Psychisch kranke Eltern und ihre Kinder befinden sich gewissermaßen in einem Teufelskreis (Lenz 2014, 2021):

Der zirkuläre Zusammenhang zwischen elterlicher Erkrankung und kindlicher Belastungen bzw. Entwicklungsstörung macht deutlich, wie wichtig es ist, nicht nur das Kind, sondern auch die psychisch erkrankte Mutter und/oder den psychisch erkrankten Vater, die Eltern-Kind-Interaktionen und das gesamte Familiensystem zu beachten. Um der sich selbstverstärkenden Problemeskalation effektiv begegnen zu können, muss die psychosoziale und pädagogische Arbeit

ihren Fokus auf die Familie und auf die Ebene der familiären Interaktionen legen (Lenz 2019, 2021). Auch im Rahmen der Heimerziehung ist eine systematische Einbindung der psychisch erkrankten Eltern von zentraler Bedeutung.

### **3. Schutzfaktoren und Resilienz**

Trotz multipler Belastungen entwickeln nicht alle Kinder psychische Auffälligkeiten und Störungen. Antworten darauf, warum Kinder trotz multipler Belastungen und Risikoerfahrungen nicht selbst erkranken oder die Belastungen ohne langfristige klinisch relevante Störungen überstehen und eine relativ gute Entwicklung nehmen, bieten die Erkenntnisse der Resilienzforschung (Lenz 2014; Lenz 2021). Das Konzept der Resilienz geht über die defizitorientierten Modelle hinaus und macht Aussagen darüber, warum Menschen trotz risikoreicher Bedingungen nicht erkranken bzw. auffällig werden, schneller wieder gesunden und eine positive Entwicklung nehmen. Die Analyse günstiger Entwicklungen oder Gesundungsverläufe sind von enormer Bedeutung sowohl in der Prävention, Beratung und Psychotherapie als auch in der psychosozialen und pädagogischen Arbeit (Lenz 2021). Dies gilt nicht zuletzt auch für die Heimerziehung.

Durch die Untersuchung verschiedenartiger Risikokonstellationen konnten Einflussfaktoren, sogenannte Schutzfaktoren identifiziert werden, die zur Resilienz führen. Die empirisch untersuchten und aktuell diskutierten generellen Schutzfaktoren lassen sich in personale, familienbezogene und umfeldbezogene Merkmale klassifizieren (siehe im Überblick Lenz 2014).

#### **3.1 Spezifische Schutzfaktoren bei Kindern psychisch erkrankter Eltern**

Es liegen einige Arbeiten vor, in denen die positive Anpassung von Kindern mit psychisch erkrankten Eltern untersucht wurden (Mattejat/Remschmidt 2008; Lenz et al. 2011). Es zeigt, dass resiliente Kinder psychisch erkrankter Eltern

- sich auf enge, vertrauensvolle und tragfähige Beziehungen innerhalb ihres familiären Umfelds stützen können, d. h. auf Beziehungen, die emotional, kognitiv und auf der Handlungsebene unterstützende Funktionen erfüllen;
- soziale und emotionale Unterstützung von Personen außerhalb des familiären Umfelds, wie z. B. von Lehrer:innen und pädagogischen Fachkräften erhalten und
- über positive Kontakte zu Gleichaltrigen verfügen, die eine gute Integration in der Schule und in der Freizeit ermöglichen.

Neben der Beziehungsqualität stellt die Krankheitsbewältigung einen weiteren bedeutsamen Schutzfaktor dar. Kinder psychisch erkrankter Eltern haben dann gute Entwicklungschancen, wenn Eltern und die Kinder selbst lernen, in angemessener Weise mit der Erkrankung umzugehen. Zur angemessenen Krankheitsbewältigung gehören ein offener und aktiver Umgang der Eltern mit der Erkrankung. Damit ist gemeint, dass Eltern offen über die Krankheit sprechen und die Kinder über die elterliche Erkrankung Bescheid wissen. Das Wissen um die Krankheit der Eltern sowie Informationen über den Krankheitsverlauf und die Behandlung stellen einen ganz besonderen Schutzfaktor für die Kinder dar (Lenz 2021). Resiliente Kinder verfügen zudem über reflexive Kompetenzen:

- Sie sind in der Lage, die Erkrankung der Eltern und andere familiäre Stressfaktoren gut und angemessen einschätzen zu können, und
- zeigen eine realistische Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und Kompetenzen.

Die Kinder verfügen also über die Fähigkeit zu Perspektivenübernahme und Selbstreflexion. Resiliente Kinder können sich in den erkrankten Elternteil und in die familiäre Situation hineinversetzen sowie über sich selbst nachdenken und ihre Gefühle und Bedürfnisse wahrnehmen (Lenz 2021).

### **3.2 Resilienz als ein dynamischer Prozess**

Die reflexiven Kompetenzen stellen generell einen grundlegenden Mechanismus der Resilienz dar. Wie Studien zeigen, verfügen resiliente Menschen im Gegensatz zu nicht-resilienten Menschen in Belastungs- und Krisensituationen über Möglichkeiten, sich ihre eigene innere Verfassung und die psychische Verfassung anderer Menschen vorzustellen. Sie können über ihre psychischen Zustände reflektieren und sich in psychische Zustände anderer einfühlen und dadurch impulsive Entscheidungen vermeiden. ‚Resiliente‘ unterscheiden sich von den ‚Nicht-Resilienten‘ damit hinsichtlich ihrer Fähigkeiten zur Selbstreflexion und Selbstregulierung sowie zur Perspektivenübernahme. Diese reflexiven Kompetenzen befähigen resiliente Menschen, in widrigen, problematischen familiären und sozialen Umständen, Schutzfaktoren, d. h. Ressourcen als Puffer einzusetzen und dadurch Belastungen abzumildern und eine gesunde Entwicklung zu nehmen (Lenz 2021).

Die reflexiven Kompetenzen fördern die Regulierung von Stress in Belastungssituationen:

- Sie ermöglichen die Identifizierung von Gefühlen, also von Verbindungen zwischen innerem Erleben und äußeren Ereignissen;
- sie fördern flexibles Denken und das gedankliche Experimentieren mit Alternativen und
- die Antizipation der Wirkung der eigenen Handlungen auf andere Personen.

In den Studien zeigte sich auch, dass resiliente Menschen in ihrer Kindheit mindestens eine relevante Bezugsperson erlebt haben, die über die Fähigkeiten zur Selbstreflexion und Selbstregulierung sowie zur Perspektivenübernahme verfügt (Stein 2006).

Die Untersuchung dieser basalen Prozesse und Mechanismen rückte in der Resilienzforschung nach der Identifikation der allgemeinen und speziellen Schutzfaktoren in den Mittelpunkt. Michael Rutter, ein Nestor der Resilienzforschung, betont, dass die systematische Analyse der komplexen basalen Prozesse und Wirkmechanismen nicht nur für Theoriebildung, sondern insbesondere auch für die Entwicklung von Interventionen und Programmen zur Resilienzförderung von zentraler Bedeutung ist (Rutter 2012).

Die Stärkung reflexiver Kompetenzen – Fonagy und Bateman sprechen von der Stärkung der Mentalisierungsfähigkeit – stellt nicht nur den basalen Mechanismus in der Resilienzförderung dar, sondern kann als fundamentaler Wirkfaktor bei allen psychosozialen, therapeutischen und pädagogischen Interventionen betrachtet werden. Bateman und Fonagy (2015) betonen, dass wirksame und nachhaltige Veränderungsprozesse nur dann eintreten werden, wenn die Klient:innen zum Reflektieren – zum Mentalisieren – angeregt werden. Sie betrachten es als erforderlich, dass die/der professionelle Helfer:in sich selbst und den Klient:innen gegenüber eine reflexive Haltung einnimmt, die durch Empathie und Rückmeldung sowie durch die Einnahme einer Haltung des Nicht-Wissens und der Neugierde geprägt ist. Die Neugierde wird durch eine fragende Haltung zum Ausdruck gebracht. Durch Fragen und Nachfragen ermuntert die/der Helfer:in die Klient:innen zu einem Nachdenken und Weiterforschen über innere Motive, Gedanken und Gefühle bei sich und den anderen (siehe ausführlich bei Taubner/Fonagy/Bateman 2019; Lenz 2021)

## **4. Zur Bedeutung der Erkenntnisse aus der Belastungs- und Resilienzforschung für die Heimerziehung**

Forschungsarbeiten kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass die Einbeziehung der Eltern einen zentralen Wirkfaktor stationärer Hilfen zur Erziehung darstellt (vgl. Wolf 2007). Die Klärung und Förderung der Eltern-Kind-Beziehung, die Bearbeitung der familiären Problem- und Konfliktkonstellationen, die zur Heimunterbringung geführt haben sowie die Klärung von Rückkehroptionen in die Familie werden als zentrale Zielsetzungen der Zusammenarbeit mit Eltern im stationären Kontext benannt (vgl. Moos/Schmutz 2010). Trotz fachlicher Einsicht und deren rechtlichen Fundierung im SGB VIII ist eine systematische Einbindung der Eltern in die Heimerziehung bislang allerdings erst in Ansätzen gelungen.

Im Folgenden geht es um die besonderen Anforderungen und Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit psychisch erkrankten und psychisch belasteten Eltern und ihren Kindern im Rahmen der Heimerziehung. Die Bedeutung der Befunde aus der Belastungs- und Resilienzforschung für die Ausgestaltung der stationären Hilfen stehen dabei im Fokus der Überlegungen.

### **4.1 Aufbau einer konstruktiven und tragfähigen Beziehung zu den erkrankten Eltern**

In der Gesellschaft herrschen immer noch zahlreiche Vorurteile und Stereotype über psychische Erkrankungen. Viele Eltern haben in ihrem sozialen Umfeld oder auch im Kindergarten, in der Schule, im Jugendamt oder in anderen Behörden – mehr oder weniger versteckt – abwertende Kommentare und Bemerkungen erfahren. Sie fühlen sich durch solche Erfahrungen verletzt, abgewertet und ausgegrenzt. Die vielschichtigen Stigmatisierungserfahrungen und Selbststigmatisieren führen dazu, dass psychisch erkrankte Eltern professionellen Hilfen häufig skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen (Lenz 2014). Wenn Kinder stationär untergebracht werden, liegen im familiären Umfeld in der Regel gravierende Problemlagen vor, die die Ängste, Schuld- und Schamgefühle der Eltern meist weiter verschärfen und ihre Vorbehalte gegenüber der Hilfe noch verstärken.

Von großer Bedeutung für eine konstruktive Zusammenarbeit ist die Herstellung eines guten, belastbaren Kontakts zu den Eltern. Der Familientherapeut Minuchin hebt die Relevanz einer „Eröffnungs- und Anwärmphase“ hervor und prägte dafür den Begriff des „Joining“ (Riehl-Emde 2003). Minuchin spricht von einem „Sich anschließen“ der Fachkräfte, um mit den Eltern in einen guten Kontakt zu kommen. Erforderlich ist hierfür eine reflexive, mentalisierungsfördernde Haltung. Die „Realität der Eltern empathisch ernst nehmen“ stellt hierfür eine grundlegende Haltung dar (Lenz 2021). Dies setzt voraus, dass Fachkräfte sich

bemühen, die Welt gewissermaßen durch die Augen der Eltern zu sehen und ihre Probleme, ihre Lebenssituation und Erfahrungen zu verstehen. Die Eltern sollen die Erfahrung machen, dass eine andere Person versucht, ihre Perspektive einzunehmen. Fachkräfte spiegeln Gefühle, Gedanken und Bedürfnisse der Eltern empathisch, bieten aber auch alternative Erklärungsmodelle an und melden ihre eigenen Reflexionen in Bezug auf die Erzählungen und Beschreibungen der Eltern zurück (*Ich kann jetzt nachvollziehen, wie Sie zu diesem Eindruck gekommen sind. Ich glaube, dass ich mich an Ihrer Stelle in dieser Situation anders gefühlt – anders reagiert hätte... Was denken Sie darüber?*)

Joining erfordert darüber hinaus eine „Haltung des Nichtwissens“ (vgl. Lenz 2021). Die innere Welt der Eltern, d. h. ihre Gefühle, Gedanken und Bedürfnisse, kann nicht direkt beobachtet werden, sondern muss erschlossen werden. Die Einnahme einer systemischen Position des Nichtwissens schützt Fachkräfte davor, den Eltern eigene Sichtweisen aufzudrängen, ihnen Ideen und Theorien überzustülpen und diese als „Gewissheiten“ zu formulieren oder bestimmte Beziehungserfahrungen im Kontakt auf generelle Muster (z. B. Persönlichkeitseigenschaft) bzw. auf Krankheitssymptome zurückzuführen anstatt die Beziehungserfahrungen genauer zu explorieren.

Empathie und die Haltung des Nicht-Wissens ermöglichen einen authentischen Kontakt und erheben die Eltern in die Rolle des Experten für die eigenen inneren Befindlichkeiten. Die/der professionelle Helfer:in ist eine/ein Prozessbegleiter:in, die/der durch Fragen und Nachfragen die Neugierde der Eltern auf innere Motive, Gedanken und Gefühle bei sich und den anderen fördert. Gefragt wird aus einer tatsächlichen Neugierde heraus und nicht manipulativ in dem Sinne, dass die/der professionelle Helfer:in eigentlich schon weiß, welche Antwort er gerne hören würde (Allen/Fonagy/Bateman 2011). Eine solche Fragetechnik geht mit einer bestimmten Kunst des Zuhörens einher und gründet auf Formulierungen, die verdeutlichen, dass der professionell Helfende die Antwort nicht weiß.

Beispiele für mentalisierungsfördernde Fragen (ausführlich siehe Taubner/Fonagy/Bateman 2019; Lenz 2021):

- Was ist in der Situation in Ihnen vorgegangen? Wie haben Sie sich gefühlt? Welche Gedanken sind aufgetaucht?
- Können Sie sich erklären, was Sie dazu gebracht hat...?
- Wie glauben Sie, fühlt sich dies für den anderen (z. B. Partner/Kind) möglicherweise an?
- Was hätte passieren müssen, dass Sie in der Situation ruhiger und gelassener hätten bleiben können?

Vermieden werden sollten möglichst *Warum-Fragen*, da diese lediglich Rechtfertigungen auslösen und Reflexionsprozesse bei den Eltern behindern.

## 4.2 Begleitung und Unterstützung der Kinder und ihrer erkrankten Eltern

Um nachhaltige Wege aus der Sprachlosigkeit und innerfamiliären Tabuisierung zu finden, bedarf es einer besonderen Förderung der familiären Kommunikation. Ein Mangel an Austausch in den Familien hat wesentlich zur Verstärkung von Belastungen und krisenhaften Zuspitzungen beigetragen, die zur Heimunterbringung des Kindes geführt haben. Der Förderung der Kommunikation kommt eine fundamentale Bedeutung zu, da ein Austausch von Inhalten, Gefühlen und Bedürfnissen die entscheidende Bedingung für Verständnis und Vertrautheit darstellt (Lenz 2021). Eine offene Kommunikation ist die Voraussetzung für die Entwicklung tragfähiger und sicherheitsvermittelnder Beziehungen. Um die Kommunikation zu fördern und zu stabilisieren, ist es hilfreich,

- die Eltern zu motivieren, über verborgene Gefühlszustände, Gedanken und mögliche Bedürfnisse nachzudenken und diese zu benennen;
- und die Eltern und die Kinder aktiv zu ermuntern, die eigenen Gefühle in Worte zu fassen und laut darüber nachzudenken, wie sie selbst und möglicherweise auch die anderen durch diese Gefühle beeinflusst werden.

Der Fokus liegt auf der Förderung der einfühlsamen Exploration der eigenen Innenwelt, der inneren Welt des Kindes und der gemeinsamen Beziehung:

- Was fühlen und denken die Eltern und die Kinder im Hier und Jetzt?
- Welche Wünsche und Bedürfnisse tauchen in der Situation bei den Eltern und Kindern auf? (Lenz 2021)

Das Wissen um die Krankheit der Eltern sowie Informationen über den Krankheitsverlauf und die Behandlung stellen einen ganz besonderen Schutzfaktor für die Kinder dar. Hierbei geht es aber nicht um eine bloße Vermittlung von Wissen, sondern um eine altersgemäße Aufklärung des einzelnen Kindes, die ein Verstehen ermöglicht. Wissensvermittlung sollte daher immer mit dem Ziel erfolgen, das Verständnis der Kinder zu verbessern. Die Anknüpfungspunkte sollten dabei die Fragen, Sorgen und Ängste der Kinder sein (Lenz 2014). Zentrales Ziel der Psychoedukation ist die Motivierung und Befähigung der Eltern, mit ihren Kindern über die Krankheit zu sprechen sowie auf Fragen und Informationsbedürfnisse einzugehen, die sich im Verlauf der Krankheit und der Behandlung auch verändern können:

- dazu ist es erforderlich zunächst Elterngespräche zu führen, um den Eltern für mögliche Ängste, Schuld- und Schamgefühle gegenüber den Kindern Raum zu geben;
- Kinder sollten in Einzelgesprächen ermutigt werden, den Eltern Fragen zu stellen und über ihre Anliegen zu sprechen;
- daran sollten sich Familiengespräche anschließen, um die Sprachlosigkeit und Tabuisierung zu reduzieren und familiäre Kommunikation zu fördern (Lenz 2021).

#### **4.3 Multiprofessionelle Kooperation als eine Voraussetzung für wirksame Begleitung und Unterstützung der Kinder und ihrer erkrankten Eltern**

Störungsimmanente Gründe können dazu führen, dass psychisch erkrankte Eltern Belastungen und Probleme ihrer Kinder nicht wahrnehmen. So gehen oftmals depressive Störungen mit eingegengtem Denken und Desinteresse an der Umwelt, psychotische Erkrankungen mit Denk- und Wahrnehmungsstörungen und Realitätsverkenning, Suchterkrankungen mit Einengung auf den Substanzkonsum, Angsterkrankungen mit einer starken Fokussierung des Denkens auf Angstsituationen oder Zwangsstörungen mit Einbeziehung des unmittelbaren Umfelds in die Zwangsrituale einher. Die Wahrnehmungen und Bewertungen von Problemen und Situationen können sich abhängig vom Verlauf der Erkrankung und zusätzlichen Belastungen in den Gesprächen mit den Eltern zudem auch ändern. Depressiv erkrankte Eltern haben die Probleme ihres Kindes lange Zeit bagatellisiert und äußern im Gespräch plötzlich große Sorgen in Bezug auf ihre Kinder und beurteilen das Verhalten als psychisch sehr auffällig. Bei Eltern mit Persönlichkeitsstörungen kann es sogar zu einem abrupten Wechsel in der Haltung gegenüber ihren Kindern und in der Bewertung kindlicher Verhaltensweisen kommen. Solche Erfahrungen im Kontakt mit psychisch erkrankten Eltern werfen Fragen auf, wie z. B.

- Sind meine Wahrnehmungen und Einschätzungen begründet oder täusche ich mich?
- Wie kann ich bzw. sollte ich auf die Eltern reagieren?
- Wie sollte ich in der Situation mit den Eltern und den Kindern umgehen?
- Was kann ich den Eltern raten?

Ein fachlicher Austausch mit psychiatrischen Expert:innen ermöglicht eine Überprüfung der eigenen fachlichen Position und Meinung und kann größere Sicherheit im Umgang mit den erkrankten Eltern vermitteln (Lenz 2022). Der fachliche Austausch sollte nicht punktuell erfolgen, sondern in einer fest verankerten Kooperation mit der Erwachsenenpsychiatrie erfolgen. Es hat sich gezeigt, dass

erst eine institutionalisierte Form der Kooperation mit dem Gesundheitssystem Hilfe und Unterstützung gewährleisten kann (Lenz 2021).

## 5. Fazit

Kinder und ihre psychisch erkrankten Eltern stellen besondere Anforderungen und Herausforderungen für die Heimerziehung dar. Die Befunde der Belastungs- und Resilienzforschung bieten wertvolle Ansatzpunkte für die gezielte Weiterentwicklung und Ausgestaltung der Hilfen für die betroffenen Kinder. Der zirkuläre Zusammenhang zwischen der elterlichen Erkrankung und der Belastungen und Gefährdungen für die Kinder erfordert eine intensive Arbeit mit den Eltern im Rahmen der Heimerziehung. Der Aufbau einer konstruktiven und tragfähigen Beziehung zu den erkrankten Eltern, die Förderung der Eltern-Kind-Interaktion und eine multiprofessionelle Kooperation mit psychiatrisch-psychologischen Expert:innen kommt dabei eine große Bedeutung zu.

## Literatur

- Allen, Jon G./Fonagy, Peter/Bateman, Anthony W. (2011): *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Angermeyer, Matthias C./Matschinger, Herbert/Schomerus, Georg (2014): Attitudes towards psychiatric treatment and people with mental illness: Change over two decades. In: *British Journal of Psychiatry* 370, S. 463–478.
- Barnow, Sven/Spitzer, Carsten/Grabe, Hans J./Kessler, Christoph/Freyberger, Harald J. (2006): Individual Characteristics, Familial Experience, and Psychopathology in Children of Mothers With Borderline Personality Disorder. In: *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 45, H. 8, S. 965–972.
- Bateman, Anthony W./Fonagy, Peter (Hrsg.) (2015): *Handbuch Mentalisieren*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bender, Doris/Lösel, Friedrich (1998): Protektive Faktoren der psychisch gesunden Entwicklung junger Menschen. Ein Beitrag zur Kontroverse um saluto- versus pathogenetische Ansätze. In: Margraf, Jürgen/Siegrist, Johannes/Neumer, Simon (Hrsg.): *Gesundheits- oder Krankheitstheorie?* Berlin, Heidelberg: Springer, S. 119–145.
- Bender, Doris/Lösel, Friedrich (2016): Risikofaktoren, Schutzfaktoren und Resilienz bei Misshandlung und Vernachlässigung. In: Egle, Ulrich/Joraschky, Peter/Lampe, Astrid/Seiffge-Krenke, Inge/Cierpka, Manfred (Hrsg.): *Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung. Erkennung, Therapie und Prävention der Folgen früher Stresserfahrungen*. Stuttgart: Schattauer, S. 77–103.
- Boszormenyi-Nagy, Ivan/Spark, Geraldine (2013): *Unsichtbare Bindungen. Die Dynamik familiärer Systeme*. 9. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fraser, Caitlin/James, Erica L./Anderson, Karen/Lloyd, David/Judd, Fiona (2006): Intervention programs for children of parents with a mental illness: A critical review. In: *International Journal of Mental Health Promotion* 8, H. 1, S. 9–20.
- Goodman, Sherryl H./Gotlib, Ian H. (1999): Risk for psychopathology in the children of depressed mothers: A developmental model for understanding mechanisms of transmission. In: *Psychological Reviews* 106, H. 3, S. 458–490.

- Gottesman, Irving/Laursen, Thomas M./Bertelsen, Aksel/Mortensen, Preben B. (2010): Severe mental disorders in offspring with 2 psychiatrically ill parents. In: *Archives of General Psychiatry* 67, H. 3, S. 252–257.
- Greif Green, Jennifer/McLaughlin, Katie A./Berglund, Patricia A./Gruber, Michael J./Sampson, Nancy A./Zaslavsky, Alan M./Kessler, Ronald C. (2010): Child adversities and adult psychiatric Disorder in the National Comorbidity Survey Replication I. In: *Archives of General Psychiatry* 67, H. 2, S. 113–123.
- Grube, Michael/Dorn, Anne (2007): Parenthood and mental illness. In: *Psychiatrische Praxis* 34, H. 2, S. 66–71.
- Hohm, Erika/Zohsel, Katrin/Schmidt, Martin H./Esser, Günter/Brandeis, Daniel/Banaschewski, Tobias/Laucht, Manfred (2017): Beeinträchtigter Start ins Leben. Langfristige Auswirkungen der postpartalen Depression und der Einfluss des mütterlichen Interaktionsverhaltens. In: *Kindheit und Entwicklung. Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie* 26, H. 4, S. 210–220.
- Hosman, Clemens M. H./van Doesum, Karin T. M./van Santvoort, Floor (2009): Prevention of emotional problems and psychiatric risks in children of parents with mental illness in the Netherlands: I. The scientific basis to a comprehensive approach. In: *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health* 8, H. 3, S. 250–263.
- Kersten-Alvarez, Laura/Hosman, Clemens M. H./Riksen-Walraven, Marianne J./van Doesum, Karin T. M./Hoefnagels, Cees (2011): Which preventive interventions effectively enhance depressed Mothers's sensitivity? A Meta-Analysis. In: *Infant Mental Health Journal* 32, H. 3, S. 362–376.
- Knuf, Andreas (2016): *Empowerment und Recovery*. Köln: Psychiatrie Verlag.
- Kölch, Michael/Schmid, Marc. (2008): Elterliche Belastung und Einstellungen zur Jugendhilfe bei psychisch kranken Eltern. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 57, H. 10, S. 774–788.
- Lenz, Albert (2014): *Kinder psychisch kranker Eltern. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Lenz, Albert/Kuhn, Juliane/Walther, Susann/Jungbauer, Johannes (2011): Individuelles und gemeinsames Coping in Familien mit schizophren erkrankten Eltern. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 60, H. 3, S. 171–191.
- Lenz, Albert (2019): Ressourcen psychisch kranker und suchtkranker Eltern stärken. Ein Gruppenprogramm zur Prävention von Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Göttingen: Hogrefe.
- Lenz, Albert (2021): *Ressourcen fördern. Mentalisierungsbasierte Intervention bei Kindern psychisch kranker und ihren Familien. 2., vollständig überarbeitete Auflage*. Göttingen: Hogrefe.
- Lenz, Albert (2022): *Kinder psychisch kranker Eltern stärken. Informationen zur Förderung von Resilienz in Familie, Kindergarten und Schule. 2., vollständig überarbeitete Auflage*. Göttingen: Hogrefe.
- Macfie, Jenny/Swan, Scott A. (2009): Representations of caregiver-child relationship and of the self, and emotion regulation in the narratives of young children whose mothers have borderline personality disorder. *Development and Psychopathology* 21, H. 3, S. 993–1011.
- Mattejat, Fritz (2014): Kinder mit psychisch kranken Eltern: Was wir wissen und was zu tun ist. In: Mattejat, Fritz/Lisofsky, Beate (Hrsg.): *Nicht von schlechten Eltern. Kinder psychisch Kranker*. Bonn: Balance Buch und Medien Verlag, S. 68–95.
- Mattejat, Fritz/Remschmidt, Helmut (2008): Kinder psychisch kranker Eltern. In: *Deutsches Ärzteblatt*, H. 7, S. 312–317.
- Maybery, Daryl/Reupert, Andrea/Goodyear, Melinda/Ritchie, Rani/Brann, Peter (2009): Investigating the strength and difficulties of children from families with parental mental illness. In: *Australian e-Journal for Advancement of Mental Health* 8, H. 2, S. 165–174.
- Moos, Marion/Schmutz, Elisabeth (2010): *Praxishandbuch Zusammenarbeit mit Eltern in der Heimerziehung. Ergebnisse des Projekts Heimerziehung als familienunterstützende Hilfe*. Mainz: Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (ism).
- Nicholson, Joanne/Larkin, Christine/Simon, Lawrence/Biebel, Kathleen (2001): The prevalence of parenting among adults with mental illness. Working paper. Center for Mental Health Services Research, Department of Psychiatry, University of Massachusetts Medical School.
- Riehl-Emde, Astrid (2003): Durchführung des Erstgesprächs. In: Cierpka, Manfred (Hrsg.): *Handbuch der Familiendiagnostik*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 59–74.

- Rutter, Michael (2012): Resilience as a dynamic concept. In: *Development and Psychopathology* 24, H. 2, S. 335–344.
- Taubner, Svenja/Fonagy, Peter/Bateman, Anthony W. (2019): *Mentalisierungsbasierte Therapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Wiegand-Greife, Silke/Geers, Peggy/Platz, Angela/Petermann, Franz/Riedesser, Peter (2009): Children of mentally ill parents: Associations between subjective parental impairment and psychological problems of the children. In: *Kindheit und Entwicklung. Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie* 18, H. 2, S. 111–121.
- Wolf, Klaus (2007): *Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Metaanalyse von Fallstudien erzieherischer Hilfen hinsichtlich von Wirkungen und „wirkmächtigen“ Faktoren aus Nutzsicht*. Münster: Eine Schriftenreihe des ISA zur Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung.
- Zohsel, Katrin/Hohm, Erika/Schmidt, Martin H./Brandeis, Daniel/Banaschewski, Tobias/Laucht, Manfred (2017): Langfristige Folgen früher psychosozialer Risiken. Child Behavior Checklist-Dysregulationsprofil als vermittelnder Faktor. In: *Kindheit und Entwicklung. Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie* 26, H. 4, S. 203–209.

# Arbeitsfeld Heimerziehung

## Erfahrungen und Perspektiven von pädagogischen Fachkräften

Dirk Michael Nüsken

### 1. Einleitung

Obwohl die Qualität und Kontinuität der Arbeitsbeziehungen von Fachkräften zu Kindern und Jugendlichen in den Hilfen zur Erziehung (HzE) ein nachgewiesener Wirkfaktor ist (vgl. z. B. Albus et al. 2010, S. 150; Gabriel/Keller/Studer 2007, S. 29 ff.) widmen sich erst wenige Studien den Strukturen und den Charakteristika der Praxis dieses Arbeitsfeldes. Gemeint sind in den vorliegenden Veröffentlichungen (z. B. Nüsken 2020; Averbeck 2019; Theile 2018; van Santen 2018; Mohr 2017) damit genauso formale Bedingungen (z. B. Anstellungsverhältnisse oder Supervisions- und Weiterbildungsmöglichkeiten) sowie die Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten, die Fachkräfte hier in der sozialpädagogischen Praxis erleben. In diesem Beitrag sollen zunächst einige aktuell vorliegende empirische Erkenntnisse in knapper Form aufbereitet und zusammengefasst werden (für ausführliche und auch kritische Kommentierungen s. Nüsken 2020; Averbeck 2019). Anschließend wird ein ausgewählter theoretischer Zugang zur Erklärung der vorgefundenen Phänomene herangezogen. Schließlich sollen die wesentlichen strukturellen, konzeptionellen und individuellen Faktoren markiert werden, die für Träger und Fachkräfte in den Blick zu nehmen sind, wenn nach den Bedingungen einer für Fachkräfte angemessenen Gestaltung des Arbeitsfeldes gefragt wird. Auch wenn hier der Blick der Heimerziehung gilt, so ist eine solche „enge“ Betrachtung und Analyse nicht immer möglich, da sich einschlägige Studien häufig den HzE oder der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt widmen. Für ihre Unterstützung der formalen Gestaltung dieses Beitrages danke ich Marleen Steinbrich.

## 2. Der empirische Blick auf das Arbeitsfeld Heimerziehung

Wie die Beiträge im Teil 1 dieses Bandes zeigen, übernehmen Fachkräfte in der Heimerziehung in der alltäglichen Praxis, wie im Rahmen von Reflexions- und Planungsprozessen, einen Teil der elterlichen und gesellschaftlichen Verantwortung für junge Menschen und deren Familien. Fachkräfte in der Heimerziehung tun dies, indem sie in den (durchaus unterschiedlichen) stationären Settings der Heimerziehung am Leben von jungen Menschen und ihren Familien teilnehmen und dieses zuweilen gar strukturieren. Ihre Tätigkeiten gelten der Sicherung von Grundbedürfnissen genauso wie der Förderung der Entwicklung von jungen Menschen und Familiensystemen. Notwendig ist dazu eine solidarische Zuwendung und eine fachliche Positionierung die auch Anforderungen und Begrenzung einschließt (vgl. Frommann 2009, S. 94). Darstellungen von Aufgabenprofilen und Qualifikationsanforderungen mit Kompetenzlisten der HzE insgesamt sowie zu einzelnen Hilfeformen finden sich bei Beher/Gragert (2004, S. 206 ff.) und mit Blick auf die Heimerziehung bei Andrick et al. (2016, S. 90 f.) und bei Moch (2019, S. 77). Solche Anforderungsprofile zeigen die notwendige Verbindung von Fach- und Personalkompetenz, denn die Fachkräfte müssen professionell Hilfen gestalten und sich jungen Menschen und ihren Familien erkennbar zuwenden, ohne sich dabei vom Geschehen vereinnahmen zu lassen.

Wie in der Einleitung bereits angesprochen, widmen sich Studien zu den Erfahrungen von Fachkräften selten explizit dem Feld der Heimerziehung. So befragte Poulsen 2010/2011 unter dem Titel „Stress und Belastung bei Fachkräften der Jugendhilfe – ein Beitrag zur Burnoutprävention“ Fachkräfte aus verschiedenen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe. Die 100 Befragten rekrutierte die Autorin aus Teilnehmenden von (ihren) Workshops und Tagungen zum Thema Burnoutprävention. Der anonym auszufüllende Fragebogen enthielt auch Fragen zu einigen soziodemografischen Daten. Im Kern standen jedoch offene Fragen zur Wahrnehmung von Arbeitsbelastungen und Stress im Berufsalltag. Erfragt wurden ferner Vorschläge zur Verbesserung der betrieblichen Gesundheitsfürsorge und zu Fortbildungsbedarfen (vgl. Poulsen 2012, S. 117 ff.). Etwa 20 der 100 Befragten arbeiteten in betreuten Wohnformen, Heimeinrichtungen, Jugendwohngemeinschaften und Inobhutnahmestellen. Die methodisch nicht näher beschriebene Auswertung gilt allen Tätigkeitsfeldern der Befragten und lässt keine Einblicke in Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu. Als Belastung am häufigsten genannt, werden bei Poulsen Zeit- und Termindruck (72 Nennungen), zu viel Bürokratie (54 Nennungen) und Personalmangel (46 Nennungen). Auch Arbeitsverdichtung (38 Nennungen), zu viele Fälle und multiple Problemlagen von Klient:innen mit jeweils 36 Nennungen werden aufgeführt. Hilfen, die seitens der Anstellungsträger angeboten werden, sind nach Poulsen Supervision (23 Nennungen), kollegiale Beratung/Reflexion (13 Nennungen) und Unterstützung durch Vorgesetzte (10

Nennungen). Fortbildungen oder Seminare zum Stressmanagement werden weniger als zehnmals genannt. Ein betriebliches Gesundheitsmanagement nehmen 34 Befragte wahr, bei sieben ist ein solches im Aufbau begriffen, 22-mal wird dies explizit verneint. Als konkrete Angebote werden Sportangebote und interne Fortbildungen jeweils zehnmals genannt (vgl. ebd., S. 80f.). Erwartet und gewünscht werden von den Befragten Angebote zum Gesundheitsschutz (17 Nennungen), mehr Personal, mehr Lob und Wertschätzung (je 14 Nennungen), mehr kollegiale Beratung/Supervision und eine bessere Infrastruktur (je neun Nennungen).

Zur Verbesserung der Arbeitssituation verweisen die Befragten am häufigsten auf mehr Personal (40 Nennungen), mehr Respekt (30 Nennungen) und eine bessere Bezahlung (24 Nennungen). In einer späteren Veröffentlichung (Poulsen 2014) werden auch Konflikte mit Vorgesetzten und im Team aufgegriffen. So empfinden fast 20% der Befragten das Führungsverhalten von Vorgesetzten als belastend. Hingewiesen wird an dieser Stelle auf autoritäre oder hilflose Führungskräfte, auf mangelnde Unterstützung und fehlende Rückendeckung durch diese. Ebenso auf einen unangemessenen Umgang mit Überlastungsaussagen bzw. Überlastungsanzeigen (vgl. ebd., S. 122). Führungskräfte entfalten nach dieser Befragung jedoch auch eine entlastende Funktion. Zufriedenheit mit Vorgesetzten wird mit erlebter Unterstützung, mit Offenheit, Gesprächsbereitschaft und Engagement in Zusammenhang gebracht. Gleiches gilt für eine zeitnahe Unterstützung in Personalfragen und bei Überlastungsanzeigen. Gewürdigt werden zudem Möglichkeiten flexibler Arbeitszeiten, ein Ampel-System gegen Stress und die Gestaltungsfreiheit in der Arbeit (vgl. ebd., S. 124).

Das Weiterbildungsprojekt „Zukunft Personalentwicklung“ (ZuPe) des Evangelischen Erziehungsverband e.V. (EREV) und des St. Elisabeth-Vereins Marburg und dessen Begleitforschung durch die Universität Bielefeld widmete sich ambulanten, teil- und vollstationären Hilfen der Kinder- und Jugendhilfe (EREV 2012; Hagen 2013). Ein Element der Begleitforschung war eine quantitative Online-Befragung von Fach- und Führungskräften bei Trägern der genannten Hilfeformen zu ihrem Arbeitsalltag, zur Zusammenarbeit mit Kolleg:innen und Vorgesetzten, zur Zufriedenheit mit der Einrichtung und dem Beruf, zur Beurteilung des Qualitätsmanagements sowie zur Arbeitsbelastung. Befragt wurden knapp 2.000 Fachkräfte aus 55 Einrichtungen (Rücklauf 33%). Die Teilnehmenden stammten aus 59 Einrichtungen, deren Führungskräfte an dem o. g. Weiterbildungsprojekt teilnahmen. Aus diesem Projekt hervorgegangen ist die Dissertation von Simon Mohr, die den Titel „Abschied vom Managerialismus – Das Verhältnis von Profession und Organisation in der Sozialen Arbeit“ trägt (Mohr 2017). Analysiert werden hier Merkmale von Organisationen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und die Bedeutung dieser Charakteristika für die Erbringung von sozialen Dienstleistungen (vgl. ebd., S. 158). In dem verwendeten Fragebogen wurde auch

nach der Wahrnehmung von Arbeitsbedingungen, Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbelastungen gefragt (vgl. ebd., S. 163).

Die Auswertungen dieser Befragung zeigt zunächst die hohe Identifikation der Fachkräfte mit ihren Trägern. 90 % der befragten Mitarbeiter:innen sind „bereit, sich besonders für den Erfolg ihrer Einrichtung zu engagieren“, ebenso vielen „liegt die Einrichtung am Herzen“ und gut 80 % der Befragten gaben an, dass die „eigenen Wertvorstellungen denen ihrer Einrichtung sehr ähnlich“ sind. Ebenfalls etwa 90 % fühlen sich in ihrer Einrichtung wohl. Die Daten lassen aber auch eine erkennbare Wechselbereitschaft der Mitarbeitenden erkennen. So geben 45 % an, bei einem attraktiven Angebot einer anderen Einrichtung kein Problem damit zu haben, die Einrichtung zu wechseln (vgl. ebd., S. 187). Deutlich werden auch hohe Anteile der Befragten, die eher oder sehr zufrieden sind mit den Möglichkeiten, sich zu entfalten und Sinnvolles zu leisten. Nur etwa 20 % würden sich für einen anderen Berufszweig entscheiden, wenn sie noch einmal von vorne anfangen könnte.

Mohr zeigt zudem auf, dass sowohl die Zufriedenheit mit der Sinnhaftigkeit der Arbeit als auch die Identifikation mit dem Beruf vor allem durch Handlungsspielräume und Mitbestimmungsmöglichkeiten in einer Organisation positiv beeinflusst werden (vgl. ebd., S. 189). Die Daten von Mohr weisen auch auf eine prinzipielle Erwartung von Selbstwirksamkeit der Fachkräfte hin. Nahezu alle Befragten (98,5 %) „sind sich sicher, dass sie auch mit schwierigen Situationen zurechtkommen, wenn sie sich darum bemühen“ und 92 % gaben an, „in ihrer Arbeit viele lohnenswerte Dinge erreicht zu haben“ (vgl. ebd., S. 191). Auch auf psychische Belastungen in den Erziehungshilfen geht die Studie ein. So fällt es 40 % der Befragten schwer, „nach der Arbeit abzuschalten“, fast jede/jeder Dritte „fühlt sich häufig ausgebrannt“ und 28 % der Mitarbeiter:innen „reagieren häufig gereizt, obwohl sie es gar nicht wollen“. Nach Mohr korreliert eine „emotionale Erschöpfung“ zudem deutlich mit einer zynischen Haltung gegenüber Klient:innen, welche sich auch negativ auf die Qualität der Leistungserbringung auswirkt (vgl. ebd., S. 192). Zusammenfassend weist Mohr darauf hin, dass sich die zugrunde gelegten Merkmale eines professionellen Organisationstyps erkennbar auf die emotionale Erschöpfung von Fachkräften auswirken. Als Kernmerkmale einer professionellen Organisation wurden hier die drei Dimensionen „Autonomie“, „kollegiale Entscheidungsfindung“ und „Orientierung am Hilfebedarf“ definiert. Je stärker eine Einrichtung die Merkmale dieses professionellen Organisationstyps aufweist, desto geringer ausgeprägt ist nach Mohr die emotionale Erschöpfung unter den Mitarbeitenden und desto weniger verbreitet sind zynische Haltungen (vgl. ebd., S. 192).

Explizit stationären HzE widmet sich die Studie „Belastungen in stationären Einrichtungen für Kinder- und Jugendliche“ von Rau et al. (2017). Ziel dieser eher einem psychiatrischen Kontext entstammenden Studie ist es, das Belastungserleben von Fachkräften zu erheben. Mittels des „Perceived Stress Questionnaire“

(PSQ) sollen Belastungen und deren Zusammenhang mit dem Lebensalter, der Dauer der Tätigkeit im Arbeitsfeld und dem Geschlecht untersucht werden (vgl. ebd., S. 331). Mit der Online-Erhebung konnten 426 Mitarbeiter:innen aus Wohngruppen, Außenwohngruppen und aus Einrichtungen für Betreutes Wohnen befragt werden. Die Daten wurden im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Studie ‚Ich bin sicher‘ erhoben. Die Gesamtstudie widmet sich der Beteiligung, dem Schutz und der Sicherheit vor Gewalt in Einrichtungen. Der eingesetzte Fragebogen enthält 20 Items zu (berufsbezogenen) Gefühlszuständen, die die Befragten in den letzten vier Wochen wahrgenommen haben. Die Fragen widmen sich den Phänomenen Freude, Anspannung, Sorgen und Anforderungen.

Grundsätzlich zeigen die Ergebnisse, dass sich Fachkräfte aus den stationären Hilfen im Vergleich zur erwachsenen Allgemeinbevölkerung durch den Termin- und Zeitdruck sowie durch zu viele Aufgaben und hohe Anspannung belasteter fühlen. Gleichzeitig empfinden die befragten Mitarbeiter:innen aufgrund von Ausgeglichenheit, verfügbarer Energie und einem Gefühl von Sicherheit, Geborgenheit und Schutz mehr Freude im Leben (vgl. ebd., S. 335). Die Autor:innen weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es möglicherweise eine Rolle spielt, dass die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen neben Gefühlen von Anspannung, Erschöpfung und Termindruck auch positive Gefühle hervorrufen kann. Mit Blick auf das Lebensalter der Befragten zeigt die Studie, dass sich jüngere Fachkräfte (unter 45 Jahren) vergleichsweise höheren Belastungen ausgesetzt sehen. Genannt werden diesbezüglich Anspannungen, wie Erschöpfungszustände, Unausgeglichenheit und fehlende körperliche Entspannung. Ältere Fachkräfte erleben laut dieser Studie tendenziell weniger Belastungen. Das Geschlecht und die Dauer der Tätigkeit im Berufsfeld stehen in keinem Zusammenhang mit dem Belastungserleben. Der Schutz vor Gewalt beeinflusst das Belastungserleben aller Alters- und Erfahrungsgruppen hingegen positiv. Bilanzierend weisen die Autor:innen darauf hin, dass Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitssituation möglicherweise nicht nur dazu beitragen, Belastungserleben zu reduzieren, sondern gleichzeitig eine Ressource in dem Sinne sind, dass Spaß bei der Arbeit erhalten wird und dies auch ins Alltagsleben einwirkt: „Glückliche Menschen arbeiten besser mit anderen zusammen, sind kreativer, gehen eher Problemlösungen an, haben mehr Energie, sind optimistischer, engagierter, weniger krank, lernen schneller, machen weniger Fehler und treffen bessere Entscheidungen. Damit stellt sich aus organisations- und wirtschaftspsychologischer Sicht die Frage, welche organisationalen Rahmenbedingungen geeignet sind, um Wohlbefinden und Freude zu fördern“ (ebd., S. 335f.).

Die hohe Bedeutung des Schutzes vor Gewalt in stationären Einrichtungen verdeutlicht auch eine Studie aus der Schweiz. Steinlin et al. (2015) befragten 319 Mitarbeiter:innen von Schweizer Justizheimen – einer Institution, die sich (aus deutscher Sicht) als Kombination von Erziehungshilfe und Jugendstrafrechtspflege

bezeichnen lässt (vgl. Nüsken 2020, S. 75). Die Autor:innen verweisen auf in stationären Einrichtungen zu erlebende Belastungen und Grenzverletzungen (Beschimpfungen, Drohungen und tätliche Angriffe) und darauf, dass Einrichtungen über ein möglichst klares und detailliertes Konzept für Krisensituationen, insbesondere auch für Grenzverletzungen, verfügen sollten (vgl. ebd., S. 177).

Unter dem Titel „Herausgeforderte Fachlichkeit – Arbeitsverhältnisse und Beschäftigungsbedingungen in der Kinder- und Jugendhilfe“ ist 2019 die Dissertation von Linda Averbek erschienen. Der Studie liegt die These zugrunde, dass Arbeitsverhältnisse und Beschäftigungsbedingungen das Wohlbefinden von Beschäftigten beeinflussen können und dass sie Einfluss darauf haben, wie gute Fachlichkeit umgesetzt werden kann (vgl. Averbek 2019, S. 10). Im Mittelpunkt des Online-Fragebogens standen Fragen nach den Arbeitsverhältnissen, nach den Beschäftigungsbedingungen, nach empfundenen Belastungen und dem Gesundheitszustand sowie nach der Bindung (Commitment) zum Arbeitgeber, zum Team und zu den Klient:innen. Von den knapp 2.700 Befragten stammten gut 40 % aus den erzieherischen Hilfen und 28 % (N= 630) aus stationären HZE.

Die ausgewiesenen Daten zu den Arbeitsverhältnissen zeigen, dass 84 % der Befragten in unbefristeten Arbeitsverhältnissen angestellt sind (vgl. ebd., S. 85). Diese Größenordnung entspricht auch den Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik (vgl. ebd., S. 37, 85). Der Beschäftigungsumfang umfasst bei 71 % eine Vollzeitstelle und bei 29 % eine Anstellung in Teilzeit. Auch diese Daten decken sich grundsätzlich mit der amtlichen Statistik (vgl. ebd., S. 86). Gefragt nach möglicher Mehrarbeit geben die meisten Befragten an, wöchentlich (37 %) oder monatlich (36 %) über die vertraglich vereinbarte Zeit hinaus zu arbeiten. Als häufige Gründe für Mehrarbeit werden die zu hohe Arbeitsmenge, eigene fachliche Ansprüche, Personalmangel und Krankheitsvertretungen angegeben (vgl. ebd., S. 95). Mit Blick auf die Bewertung von vorhandenen Ressourcen zeigt die Studie ein differenziertes Ergebnis. Die eigene Berufserfahrung, persönliche und fachliche Kompetenzen sowie die kollegiale Unterstützung werden mit Werten zwischen 80 % und 90 % als (eher) ausreichend vorhanden beschrieben. Ein ausreichender Handlungsspielraum, die Möglichkeit an Fortbildungen und Fachtagen teilzunehmen, klare Einrichtungskonzepte oder die Unterstützung durch Leitung werden nur mit Werten zwischen 24 % und 35 % als (eher) ausreichend vorhanden bewertet. Die zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen (Werte zwischen 41 % und 55 %) werden uneinheitlich bewertet (vgl. ebd., S. 96 f.). Averbek zeigt mit ihrer Studie auch Überlastungserfahrungen in Einrichtungen auf. Das Arbeiten unter Zeitdruck wird von 53 %, das Erleben von Überforderung von 56 % und das An-Grenzen-Stoßen von 69 % der Befragten erlebt. Fast zwei Drittel der Befragten nehmen ihre Einrichtung als überlastet und 44 % als dauerbelastet wahr (vgl. ebd., S. 101 ff.).

Hinsichtlich einer fachlich angemessenen Gestaltung der Arbeit zeigt die Studie, dass etwa die Hälfte der Befragten angibt, dass die täglichen Bedingungen eine professionelle Arbeit erschweren und 29 % geben an, dass es ihnen nicht möglich ist, den eigenen fachlichen Ansprüchen gerecht zu werden. Im Zusammenhang mit diesen Bewertungen stehen eher mangelnde oder eher angemessene Ressourcenausstattungen in Form von Zeit, einer fachlichen Kultur und Ausstattungsmerkmalen (vgl. ebd., S. 153). Die stärksten Bindungen der Fachkräfte bestehen hinsichtlich des Arbeitsfeldes und des Teams. Demgegenüber liegt die Bindung an den/die Arbeitgeber:in eher in einem mittleren Bereich (vgl. ebd., S. 176 f.). Bilanzierend weist Averbeck darauf hin, dass sich durch die Studie ein komplexes Gefüge von sich gegenseitig und untereinander beeinflussenden Ressourcen und Anforderungen zeigt. Gerät das Verhältnis von Anforderungen und zur Verfügung stehenden Ressourcen auseinander, ist demnach mit negativen Folgen für die Fachkräfte und die Klient:innen zu rechnen. So steht eine unangemessene Ausstattung von Ressourcen im Zusammenhang mit einer höheren Belastung durch die Anforderungen im Arbeitskontext. Empfundene Belastungen bedingen sich zudem gegenseitig und sie wirken sich negativ auf das Wohlbefinden und die Gesundheit der Fachkräfte aus. Eine unangemessene Ressourcenausstattung wird von den Fachkräften häufig durch Mehrarbeit und Arbeit unter Krankheitsempfinden ausgeglichen. Dieser Versuch eines Ausgleiches ist jedoch kräftezehrend und wirkt auf Dauer erschöpfend: Die Leistungsfähigkeit sinkt und eine Abwärtsspirale setzt sich in Gang. Die positive Bindung an ein Team und an eine Leitungskraft wirkt dagegen positiv auf die Gesundheit und das Wohlbefinden von Fachkräften. Gleiches gilt für in bzw. mit der Einrichtung geteilte Wertvorstellungen, für ein klares Einrichtungskonzept sowie gute Beschäftigungsbedingungen und Arbeitsverhältnisse (vgl. ebd., S. 191 f.).

### **3. Ein Modell zur Erklärung von Belastungserleben**

Aus der Arbeits- und Gesundheitsforschung liegen mehrere Modelle zur Erklärung der Wahrnehmung von Belastungen und Ressourcen in beruflichen Zusammenhängen vor. Übersichten im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe bieten z. B. Nüsken (2020) und Averbeck (2019). Im Folgenden soll das Job-Demands-Resources-(JDR-)Modell skizziert werden, da es die in den präsentierten Studien deutlich werdenden Anforderungen den verfügbaren Ressourcen gegenüberstellt und zudem Zusammenhänge mit dem Erleben von Belastung und Motivation aufzeigt. Entwickelt wurde es von den niederländischen Psycholog:innen Evangelia Demerouti und Arnold Bakker (Demerouti et al. 2001; Bakker/Demerouti 2007, 2014).

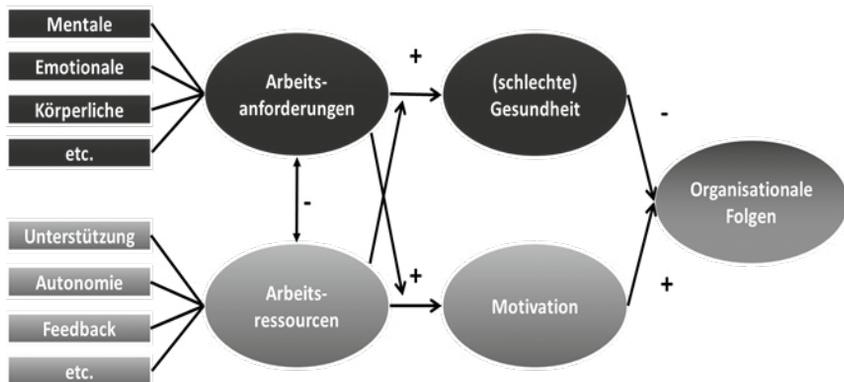
Das JDR-Modell beruht auf einer Zusammenführung und Weiterentwicklung von zwei vorhergehenden Modellen. Einerseits des vom US-amerikanischen

Soziologen Robert Karasek (1979) entwickelten Job Demand-Control Modells, welches ein Zusammenspiel von Anforderungen (demands) und Entscheidungsspielraum (control) aufzeigt, und andererseits des Modells der beruflichen Gratifikationskrisen des Schweizer Medizinsoziologen Johannes Siegrist (1996). Letzteres erklärt Beeinträchtigungen durch Dysbalancen, die durch einen mangelnden Ausgleich von Anstrengung bzw. Leistung (effort) und Belohnung bzw. Gratifikation (reward) entstehen.

Übersetzt lässt sich beim JDR-Modell vom Arbeitstätigkeit-Anforderungen-Ressourcen-Modell sprechen (vgl. Schladitz 2018). Das JDR-Modell (genauer gesagt das Grundmodell) beschreibt nicht nur die möglichen negativen Folgen von Arbeitsbedingungen (z. B. Stress oder Burnout), sondern berücksichtigt auch Aspekte, die zu positiven Auswirkungen für die Mitarbeiter:innen führen können.

Drei zentrale Annahmen liegen dem Modell zugrunde (vgl. Bakker/Demerouti 2014): So lassen sich die Merkmale einer Arbeitstätigkeit zunächst den beiden Kategorien Arbeitsbelastungen (job demands) und Arbeitsressourcen (job resources) zuordnen. Jede dieser Kategorien mit ihren Elementen und Ausprägungen stößt zudem einen eigenen Prozess an. Im Falle einer Arbeitsbelastung ist dies der Prozess der Beeinträchtigung der Gesundheit. Verfügbare Ressourcen rufen hingegen einen motivationalen Prozess hervor. Die aufgeführten Kategorien von Arbeitsmerkmalen wirken nicht nur auf die genannten Prozesse, sondern interagieren zudem miteinander (vgl. Schmidt 2017, S. 9).

Das JDR-Grundmodell nach Demerouti, Bakker, Nachreiner und Schaufeli (2001)



Grafik: Demerouti 2007 (Darstellung aus Nüsken 2020, S. 31)

Zu den Arbeitsbelastungen bzw. -anforderungen zählen die aus den dargestellten Studien bekannten Faktoren, wie Arbeitsauslastungen oder Zeitdruck. Hinzu kommen auch qualitative Aspekte, wie emotionale Belastungen durch besonders herausfordernde Klient:innen, genauso wie etwa Rollenkonflikte, die auch in der Heimerziehung vorkommen können.

Zu den Arbeitsressourcen zählen in diesem Modell sämtliche körperliche, psychologische, soziale oder organisationale Aspekte der Arbeit, die im Zusammenhang mit dem Erreichen von arbeitsbezogenen Zielen stehen. Diese können die Arbeitsbelastungen nicht nur minimieren, sondern ggf. auch die persönliche Entwicklung und Lernprozesse stimulieren (vgl. Bakker/Demerouti 2007, S. 312). Ressourcen können in diesem Modell in der Aufgabe selbst zu finden sein (z. B. Anforderungsvielfalt, selbstbestimmte Ausführung), aus dem organisationalen Rahmen entspringen (etwa durch die Beteiligung an Entscheidungsprozessen) sowie aus sozialen (Unterstützung durch Kolleg:innen und Vorgesetzte, Arbeitsklima, Supervision) und strukturellen Aspekten (wie der Arbeitsplatzsicherheit, den Karrieremöglichkeiten und der Bezahlung) erwachsen (vgl. Schmidt 2017, S. 11). Fehlende Ressourcen stehen nach Bakker und Demerouti nicht zuletzt mit der Beförderung von Zynismus in Zusammenhang (vgl. ebd., S. 314).

Die beiden zentralen Prozesse in diesem Modell beziehen sich auf die Beeinträchtigung der Gesundheit und die Motivation. Im Prozess der Beeinträchtigung der Gesundheit verknüpfen sich Arbeitsbelastungen mit (allgemeinen) Gesundheitsbeschwerden. Diese Verknüpfung wirkt sich negativ auf die Arbeitsleistung aus. Hinter dieser Annahme liegen Erklärungen, die dem Kontrollmodell zum Belastungsmanagement von Tattersall/Hockey (1995) und Hockey (1997) entstammen. Danach reagieren Menschen auf zunehmende Belastungen im Allgemeinen nicht passiv erdulnd, sondern sie versuchen, ihre Arbeitsziele auch unter stark beanspruchenden Bedingungen zu erreichen. Hierzu kommen mehrere Strategien in Frage. Eine Möglichkeit ist die Steigerung des Aufwandes. Dabei werden kognitive und physische Reserven mobilisiert, um etwa mit mehr Anstrengung und/oder längerer Arbeitszeit das Ziel zu erreichen. Das Arbeitsziel als solches bleibt jedoch unverändert und wird weiterhin als erreichbar betrachtet. Kurzfristig können Mitarbeiter:innen mit dieser Strategie durchaus Erfolg haben. Dauerhafte Aufwandssteigerungen führen jedoch zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen, wie z. B. zu Erschöpfung, zu Irritationen und zur Ausschüttung von Stresshormonen wie zur Schwächung des Immunsystems (vgl. Bakker/Demerouti 2007, S. 313). Eine alternative Strategie zur Steigerung des Aufwandes ist die Veränderung des gesteckten Arbeitszieles. Zielstellungen werden z. B. zeitlich verschoben oder das Anspruchsniveau an eine Tätigkeit wird gesenkt. Diese eher passive Bewältigungsstrategie führt dazu bzw. soll dazu führen, dass die Anstrengung auf einem, als normal empfundenem Niveau gehalten werden kann. Weitere oder stärkere Verausgabungen und die damit verbundenen Folgen sollen verhindert werden (vgl. ebd.). Diese Strategie mindert jedoch selbstgesteckte ggf. höhere Leistungsziele (die eigenen Ansprüche an fachlich angemessenes Handeln) und führt in diesen Fällen zu individuellen oder/und organisationsinternen Enttäuschungen (vgl. Schmidt 2017, S. 13).

Die mit dem motivationsrelevanten Prozess verknüpften Annahmen gehen von direkten wie von indirekten Wirkungen der verfügbaren Arbeitsressourcen

auf das Engagement und die Motivation von Mitarbeiter:innen aus, die wiederum die Leistungsfähigkeit positiv beeinflussen. Schmidt (2017, S. 13 f.) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Ressourcen grundsätzlich das Engagement von Arbeitskräften und damit deren Motivation, deren Zielsetzung, deren Selbstwirksamkeitserwartung und deren Bereitschaft, sich anzustrengen, beeinflussen. Nicht zuletzt spielen hier auch Bedürfnisse von Mitarbeitenden nach Autonomie, nach Kompetenzerweiterung und nach sozialer Eingebundenheit eine Rolle.

Die Interaktion von Arbeitsbelastungen und -ressourcen mit Blick auf gesundheitliche Gefährdungen und Arbeitsengagement bildet die dritte Grundannahme des JDR-Modells. Schaufeli/Bakker (2004, S. 299) beschreiben hier einen „Puffer-Effekt“. Arbeitsressourcen „puffern“ – also vermindern – den Einfluss von Arbeitsbelastungen auf das Wohlbefinden und die Gesundheit. Arbeitskräfte, die über viele Ressourcen, beispielsweise soziale Unterstützung, Handlungsspielraum oder Feedback und Unterstützung von Leitungskräften verfügen, können besser auf Arbeitsbelastungen reagieren und diese bewältigen.

Unberücksichtigt bleiben im – den beruflichen Kontext fokussierenden – JDR-Modell jedoch persönliche Ressourcen der Fachkräfte. Deren Persönlichkeitseigenschaften, wie deren persönliche Belastungen, bleiben damit außen vor, sind jedoch hinsichtlich der Anforderungen in der Heimerziehung von hoher Bedeutung. Neben dem, auch durch Persönlichkeitsaspekte geprägten Spagat zwischen Nähe und Distanz als permanente Anstrengung für das Berufsfeld der HzE (vgl. Hungerland 2016, S. 405), lässt sich darauf verweisen, dass Fachkräfte in der Heimerziehung zunächst über eine positive Grundhaltung zu Kindern und Jugendlichen und ihren Familien verfügen müssen – auch oder gerade, wenn diese herausforderndes Verhalten zeigen. Deuerlein (2014, S. 567) verweist für die HzE insgesamt auf drei notwendige Aspekte der Selbstkompetenz: Sie benennt eine angemessene Lebenserfahrung, eine „überschaubare“ persönliche Lebenssituation und eine humane, gerechte, demokratische Grundhaltung. Angesichts der auch für die Heimerziehung relevanten Tatsache, dass Prozesse und Ergebnisse sozialpädagogischer Arbeit kaum standardisiert werden können (Stichworte hier: Technologiedefizit, Ko-Produktion der Leistungserbringung), lässt sich nicht zuletzt auch auf ein gutes Maß an Kreativität, Zuversicht und Frustrationstoleranz verweisen.

#### **4. Zur angemessenen Gestaltung der Arbeit in der Heimerziehung**

Deutlich wird in einigen hier dargestellten Studien zunächst, dass Grenzverletzungen, wie Beschimpfungen, Drohungen und tätliche Angriffe durch Klient:innen, von Fachkräften eindeutig als Belastung wahrgenommen werden und dass damit korrespondierend, die Sicherheit vor Gewalt in den Einrichtungen

ein wesentlicher Faktor der Gestaltung von Arbeitsplätzen in der Heimerziehung ist. Darüber hinaus werden vor allem Zeit- und Termindruck, zu viel Bürokratie, Personalmangel, Arbeitsverdichtung und zu viele Fälle und die multiplen Problemlagen von Klient:innen als Belastungsfaktoren empfunden. Häufig kommt es zu Überforderungserleben und die Ansprüche an eine professionelle (dem eigenen fachlichen Anspruch angemessene) Arbeit können vielfach nicht eingelöst werden. Mehrarbeit ist offenbar ein Versuch diesem Belastungserleben zu begegnen. Dass dies allenfalls kurzfristig möglich ist, zeigt das JDR-Modell.

Zudem zeigen sich Hinweise, dass sich jüngere Fachkräfte (unter 45 Jahren) höheren Belastungen, speziell durch Anspannungen im Sinne von Erschöpfungszuständen, Unausgeglichenheit und fehlender körperlicher Entspannung, ausgesetzt sehen. Ältere Fachkräfte berichten tendenziell von weniger Belastungserleben. Möglicherweise scheiden jüngeren Kräfte mit starkem Belastungserleben auch einfach frühzeitiger aus dem Praxisfeld aus.

Neben den belastenden Faktoren zeigen die Studien jedoch auch, dass die Fachkräfte in der Heimerziehung und den HzE Freude an ihrer Arbeit empfinden. Das Empfinden von Freude steht im Zusammenhang mit einer positiven Grundeinstellung im Leben, mit Ausgeglichenheit, verfügbarer Energie und einem Gefühl von Sicherheit, Geborgenheit und Schutz. In Verbindung mit diesen Erkenntnissen stellt sich die Frage nach den organisationalen Rahmenbedingungen, die Wohlbefinden und Freude fördern können. Dazu finden sich in den Studien Hinweise auf eine durch Offenheit und Transparenz gekennzeichnete Organisationsgestaltung, auf Unterstützungs- und Reflexionsmöglichkeiten und nicht zuletzt auf zeitliche und materielle Ressourcen, mit denen Fachkräfte die Arbeit mit den jungen Menschen so gestalten können, dass für beide Seiten Freude und Entspannung erfahrbar wird. Ähnliche Ergebnisse mit Blick auf eine relativ große berufliche Zufriedenheit von Fachkräften der stationären Jugendhilfe zeigte 2004 bereits eine Untersuchung von Castello und Nestler: „Trotz zum Teil starker Belastungen zeigte sich die Mehrzahl aller MitarbeiterInnen mit Ihrer Arbeit zufrieden. Gestaltungsfreiheit und die Möglichkeit zur Partizipation werden meist positiv bewertet und sind möglicherweise ein Ausgleich für die nicht selten beklagte schlechte Bezahlung“ (Castello/Nestler 2004, S. 276.).

Die breit angelegten Studien von Mohr (2017) und Averbek (2019) zeigen zudem die hohe Identifikation von Fachkräften in den HzE mit dem Berufsfeld, den Teams und mit ihren Trägern. Dies schließt eine Wechselbereitschaft zwar nicht aus, steht aber im Zusammenhang mit dem hohen Anteil der Fachkräfte, die mit ihren Entfaltungsmöglichkeiten und dem Erleben von Sinn in der Arbeit eher oder sehr zufrieden sind. Weiterhin wird deutlich, dass sowohl die Zufriedenheit mit der Sinnhaftigkeit der Arbeit als auch die Identifikation mit dem Beruf vor allem durch die Handlungsspielräume und Mitbestimmungsmöglichkeiten in einer Organisation beeinflusst werden.

Ihre eigenen Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartungen schätzen Fachkräfte in diesen Studien als gut bzw. hoch ein. An dieser Stelle sei jedoch darauf verwiesen, dass es sich hier um Versuche der Aufrechterhaltung eines positiven Selbstbildes und um die Abwehr von Hilflosigkeit handeln kann. Einschätzungen zur eigenen Kompetenz sowie zur eigenen Handlungs- und Leistungsfähigkeit können verschiedenen Verzerrungseffekten unterliegen. In der Diskussion um Verfälschungsquellen von Erhebungen werden diese z. B. als Dunning-Kruger-Effekt (die Tendenz das eigene Können zu überschätzen), als Vermessenheitsverzerrung (Form der systematischen Fehleinschätzung des eigenen Könnens) oder als selbstwertdienliche Verzerrungen (die Tendenz, eigene Erfolge im Zweifelsfall sich selbst und eigene Misserfolge eher äußeren Ursachen zuzurechnen) beschrieben (vgl. z. B. Bortz/Döring 2006, S. 231 ff.).

Als entlastend erleben die Fachkräfte der Heimerziehung und der HzE insbesondere Supervision, kollegiale Beratung und die Unterstützung durch Vorgesetzte. Das bei Letztgenanntem auch Fortbildungsbedarfe bestehen, zeigt die Untersuchung von Poulsen (2012) auf. Klar lässt sich jedoch der Einfluss von Leitungskräften auf das Erleben des Praxisfeldes durch Mitarbeiter:innen festhalten. Als Wünsche zur Verbesserung der Arbeitssituation werden personelle Unterstützung aber auch einschlägige Beratungs- und Fortbildungsmöglichkeiten und die Wertschätzung von Führungskräften aufgeführt.

Auch der von Mohr nachgewiesene Zusammenhang zwischen den Merkmalen einer professionellen Organisation und der emotionalen Erschöpfung von Fachkräften in der Heimerziehung und den HzE sei noch einmal betont. Dieser besagt: Je stärker die Kernmerkmale einer professionellen Organisation (Autonomie, kollegiale Entscheidungsfindung und Orientierung am Hilfebedarf) ausgeprägt sind, desto geringer zeigt sich die emotionale Erschöpfung unter den Mitarbeitenden und desto weniger finden zynische Haltungen Verbreitung. Auch nach dem JDR-Modell mindern angemessene Ressourcen die Entstehung von Zynismus.

Grundsätzlich lässt sich mit Blick auf das JDR-Modell abschließend noch einmal darauf hinweisen, dass auch das Erleben des Arbeitsfeldes Heimerziehung für Fachkräfte durch das Zusammenspiel arbeitsplatzbedingten Anforderungen und den in diesem Kontext verfügbaren Ressourcen besteht. Anforderungen können zwar grundsätzlich auch als Herausforderung erlebt werden. Entsprechen die zur Verfügung stehenden (strukturellen, organisationalen, sozialen und tätigkeitsbezogenen) Ressourcen aber den Anforderungen nicht (mehr), so entsteht ein Belastungsempfinden, welches sich auf die Gesundheit und die Leistungsfähigkeit der Fachkräfte und sich darüber hinaus auf die Gestaltung der pädagogischen Arbeit und damit auf die Kinder und Jugendlichen auswirkt (vgl. Bakker/Demerouti 2007, S. 314). Aus Sicht der Organisationen der Heimerziehung ist damit die Leistungsfähigkeit und die Gesundheit von Mitarbeiter:innen insofern beeinflussbar,

als dass durch angemessene Ressourcen Bewältigungsmöglichkeiten erhöht und Belastungen gemindert werden können (vgl. Averbek 2019, S. 25).

Auch wenn Machbarkeitsargumente auch angesichts des Fachkräftemangels in der Heimerziehung ggf. schnell auf der Hand sind, so sei abschließend auf die Empfehlungen der Studie von Steinlin et al. (2015) verwiesen. Diese lauten:

1. „Einrichtungen sollten eine Kommunikationskultur schaffen, die von Offenheit und Transparenz gekennzeichnet ist und in der Fehler, Ängste, Zweifel und Belastungen ausgesprochen werden dürfen. Dafür braucht es Fallbesprechungen und Supervisionen, in denen Interaktionen mit den Kindern und Jugendlichen und die damit verbundenen Gefühle und Gedanken beleuchtet werden. Vorgesetzte sollten mit gutem Vorbild vorangehen und eigene Belastungen und Unsicherheiten ansprechen.
2. Mitarbeitende sollten genügend zeitliche und finanzielle Ressourcen zur Verfügung haben, um ihre Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen so gestalten zu können, dass beide Seiten dabei Freude Spaß und Entspannung erfahren dürfen. Sie sollten dafür, wenn nötig von anderen Aufgaben entlastet werden. Für Teamtage sowie Teamsitzungen sollte ausreichend Zeit eingeräumt werden.
3. Einrichtungen sollten ein möglichst klares und detailliertes Konzept für Krisensituationen ausarbeiten insbesondere auch für Grenzverletzungen gegenüber Mitarbeitenden und dieses Konzept konsequent anwenden, auch wenn Mitarbeitende keine sichtbaren Belastungssymptome aufweisen“ (ebd., S. 177).

## Literatur

- Albus, Stefanie/Greschke, Heike/Klingler, Birte/Messmer, Heinz/Micheel, Heinz G./Otto, Hans-Uwe/Polutta, Andreas (Hrsg.) (2010): Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff. SGB VIII“. Münster: Waxmann.
- Andrick, Ruth/Meyer, Dieter/Schlippert, Herbert/Weinmann, Michael (2016): Was erwartet Fachkräfte heute in der Heimerziehung und was sind die entsprechenden Kompetenz- und Struktur-anforderungen? In: Forum Erziehungshilfen 22, H. 2, S. 88–91.
- Averbek, Linda (2019): Herausgeforderte Fachlichkeit. Arbeitsverhältnisse und Beschäftigungsbedingungen in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bakker, Arnold/Demerouti, Evangelia (2007): The Job Demands-Resources Model: State of the Art. In: Journal of Managerial Psychology 22, H. 3, S. 309–328.
- Bakker, Arnold/Demerouti, Evangelia/Sanz-Vergel, Ana Isabel (2014): Burnout and Work Engagement: The JD-R Approach. In: Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior 1, H. 1, S. 389–411.
- Behr, Karin/Gragert, Nicola (Hrsg.) (2004): Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Tageseinrichtungen für Kinder, Hilfen zur

- Erziehung, Kinder- und Jugendarbeit, Jugendamt. Abschlussbericht. Band 2. München: Forschungsverbund DJI/Uni Dortmund.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Berlin: Springer.
- Castello, Armin/Nestler, Judith (2004): Anforderungen und Belastungen von Mitarbeitern der stationären Jugendhilfe. In: *Unsere Jugend* 56, H. 6, S. 267–277.
- Demerouti, Evangelia/Bakker, Arnold/Nachreiner, Friedhelm/Schaufeli, Wilmar (2001): The Job Demands-Resources Model of Burnout. In: *Journal of Applied Psychology* 86, H. 3, S. 499–512.
- Deuerlein, Monika (2014): Heutige Anforderungen an Fachkräfte der Erziehungshilfe. In: Macsenanere, Michael/Esser, Klaus/Knab, Eckart/Hiller, Stephan (Hrsg.): *Handbuch der Hilfen zur Erziehung*. Freiburg: Lambertus, S. 564–568.
- EREV (Hrsg.) (2012): Zukunft Personalentwicklung für Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe. Dokumentation des EREV-Projektes ZuPe. In: *EREV-Schriftenreihe* 02/2012, 52, H. 12867.
- Frommann, Anne (2009): Die Praxis der Erziehungshilfen. In: Krause, Hans-Ullrich/Peters, Friedhelm (Hrsg.): *Grundwissen Erzieherische Hilfen. Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen*. Weinheim, München: Juventa, S. 89–100.
- Gabriel, Thomas/Keller, Samuel/Studer, Tobias (2007): Wirkungen erzieherischer Hilfen. Metaanalyse ausgewählter Studien. Münster: ISA-Eigenverlag.
- Hagen, Björn (2013): Zukunft Personalentwicklung für Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe. Abschlussdokumentation des EREV-Projektes ZuPe. In: *Theorie und Praxis* 1, H. 3.
- Hockey, G. Robert J. (1997): Compensatory control in the regulation of human performance under stress and high workload. A cognitive-energetical framework. In: *Biological Psychology* 45, H. 1–3, S. 73–93.
- Hungerland, Eva (2016): Kinder- und Jugendhilfe. Eine gesundheitliche Belastung für Leitungs- und Fachkräfte? In: *Unsere Jugend* 68, H. 10, S. 402–410.
- Karasek, Robert A. (1979): Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain. Implications for Job Redesign. In: *Administrative Science Quarterly* 24, H. 2, S. 285–308.
- Moch, Matthias (2019): *Kompetentes Handeln in stationären Erziehungshilfen. Eine empirische Annäherung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mohr, Simon (2017): *Abschied vom Managerialismus. Das Verhältnis von Profession und Organisation in der Sozialen Arbeit*. Bielefeld: Universität Bielefeld. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2908758/2908759/Mohr%20%282017%29%20Abschied%20vom%20Managerialismus.pdf> (Abfrage: 23.12.2022).
- Nüsken, Dirk (2020): *Erziehungshilfen als Beruf. Einblicke in die Belastungen und Entlastungen eines Arbeitsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Poulsen, Irmhild (2012): *Stress und Belastung bei Fachkräften der Jugendhilfe. Ein Beitrag zur Burnoutprävention*. Wiesbaden: Springer VS.
- Poulsen, Irmhild (2014): „Angst, man kommt zu spät und ein Kind ist tot“. Stress und Belastungsfaktoren in der Jugendhilfe. In: *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis* 59, H. 4, S. 121–127.
- Rau, Thea Andrea Diane/Ohlert, Jeannine/Seidler, Corinna/Fegert, Jörg M./Allroggen, Marc (2017): Belastungen von Fachkräften in stationären Einrichtungen für Kinder und Jugendliche. In: *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie* 67, H. 8, S. 331–337.
- Schaufeli, Wilmar/Bakker, Arnold (2004): Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement. a multi-sample study. In: *Journal of Organizational Behavior* 25, H. 3, S. 293–315.
- Schladitz, Sandra (2018): „Job-Demands-Resources-Modell. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): *Dorsch – Lexikon der Psychologie*.“ <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/job-demands-resources-modell#search=277d4f393450cb5b3698a8be146f8a42&offset=0> (Abfrage: 12.12.2022).
- Schmidt, Franziska (2017): *Burnout und Arbeitsengagement bei Hochschullehrenden. Der direkte und interagierende Einfluss von Arbeitsbelastungen und -ressourcen*. Wiesbaden: Springer.
- Siegrist, Johannes (1996): Adverse Health Effects of High-Effort/Low-Reward Conditions. In: *Journal of Occupational Health Psychology* 1, H. 1, S. 27–41.
- Steinlin, Célia/Fischer, Sophia/Dölitzsch, Claudia/Fegert, Jörg M./Schmid, Marc (2015): *Pädagogische Arbeit in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, eine gefährgeneigte Tätigkeit. Ergebnisse einer epidemiologischen Studie*. In: *Trauma und Gewalt* 9, H. 1, S. 22–33.

- Tattersall, Andrew J./Hockey, G. Robert J. (1995): Level of operator control and changes in heart rate variability during simulated flight maintenance. In: *Human factors* 37, H. 4, S. 682–698.
- Theile, Manuel (2018): Fachkräftemangel in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In: *Jugendhilfe* 56, H. 6, S. 609–614.
- van Santen, Eric (2018): Personalbeschaffung und -bindung. Neue Herausforderungen durch veränderte Arbeitsmarktlage, dynamisierten Ausbildungsmarkt und gesellschaftlichen Wandel. Empirische Ergebnisse zu ASD und Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung. In: *Jugendhilfe* 56, H. 6, S. 614–620.

# Subjekt einer Hilfe?!

## Sozialpädagogische Interventionen als tiefgreifende und legitimationsbedürftige Eingriffe in Biographien von Menschen

Manuel Theile

### 1. Einleitung

*„ich dacht mir so ich hab das Jugendamt nicht verstanden warum die einen immer da weg holen wo man sich wohlfühlt und da wo man sich gar nicht wohlfühlt das die einen da hinbringen“*

Dieses Zitat stammt von Rebecca – einer jungen Frau, die in ihrer Kindheit und Jugend zahlreiche sozialpädagogische Interventionen und ungeplante Beendigungen erlebt hat – sie würde vermutlich eher sagen ‚erleben musste‘; im Beitrag wird Rebeccas subjektives Erleben noch näher dargestellt. Sich der Perspektive von Kindern und Jugendlichen – von Beteiligten, also auch Eltern, Fachkräften und Weiteren – in der Heimerziehung zu nähern – also Menschen als Subjekte und Expert:innen der Hilfe anzusehen – kann weitere, vielleicht neue Zugänge für den sozialpädagogischen Blick und sozialpädagogisches Handeln ermöglichen, vielleicht auch – wie in diesem Beitrag thematisiert – als ‚auffälliges‘ und ‚irritierendes‘ beschriebenes Verhalten verstehbarer und nachvollziehbar machen.

In diesem Sammelband werden mit einem Fokus auf Formen der Heimerziehung sozialpädagogische Interventionen aus verschiedenen Sichtweisen beleuchtet. Heimerziehung ist als eine Form der öffentlichen Erziehung hierbei eine sozialpädagogische Intervention, die sehr tief in Biographien von Menschen eingreift. Hiermit gehen oftmals zentrale – auch langfristige – Auswirkungen auf Biographien – dies zeigen zahlreiche Forschungen und Erfahrungsberichte – einher. Heimerziehung stellt somit eine der tiefgreifendsten sozialpädagogischen Interventionen – freiwillig und unfreiwillig – in Kindheit und Jugend dar – für Kinder, Eltern, Verwandte, Freund:innen, etc.

Interventionen sind – aus dem Lateinischen kommend – als Dazwischentreten, Veränderungen, Eingreifen oder auch als Einmischung zu verstehen (Wolf 2012, S. 70). Sozialpädagogische Interventionen definiert Wolf als „Reaktion[en]

auf bereits vorliegende Probleme“ (Wolf 2012, S. 69), die mitunter aus ethischer, rechtlicher und moralischer Sicht legitimationsbedürftig sind.

Allerdings: Mehr als die Hälfte der Hilfen nach § 34 SGB VIII ‚Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform‘ werden – das zeigen die statistischen Daten (vgl. auch Tabel/Fendrich i. d. Band) – unplanmäßig beendet.<sup>1</sup> Damit hat Heimerziehung nicht nur seit Jahren den höchsten Anteil an finanziellen Ausgaben im Rahmen der Hilfen zur Erziehung, sondern auch „den höchsten Anteil an unplanmäßig beendeten Hilfen im gesamten Leistungsspektrum“ (Tabel 2020, S. 62). Das wirft die Frage nach der Legitimation und dem Nutzen von sozialpädagogischen Interventionen und Hilfeplanungen auf, die so tief und gravierend in Lebensgeschichten von Menschen eingreifen. Was bringt Heimerziehung also bei (solch) einer hohen Quote unplanmäßig beendeter Hilfen und gleichzeitig hoher und steigender Kosten? Was kann Heimerziehung? – Oder anders: Sind ungeplante Beendigungen ein Problem der Heimerziehung?

Auf der einen Seite könnten die Zahlen auf eine zunehmende Komplexität von Hilfeverläufen und steigenden Bedarfen von Adressat:innen stationärer Hilfe hinweisen, auf der anderen Seite müssen kritische Fragen etwa an Hilfeplanung, Heimerziehungsformen und -konzepte, Fachlichkeit, Passgenauigkeit von Hilfen gestellt werden. Gahleitner weist z. B. daraufhin, dass Abbrüche neben u. a. Überforderungssituationen von Fachkräften „strukturell [auch] verursacht [werden], durch immer knapper kalkulierte Hilfeverläufe und häufig entgegen fachlichen Überlegungen erzwungene frühzeitige Entlassungen“ (2021, S. 24). Diese Beendigungen und die damit oftmals verbundenen Aneinanderreihungen von sozialpädagogischen (und dann ggf. auch medizinischen/psychiatrischen) Interventionen haben gravierende Auswirkungen auf die Biographien der jungen Menschen, die in der Jugendphase bereits mit zahlreichen auch ungewöhnlichen Entwicklungsaufgaben und ggf. mit Herausforderungen eines Aufwachsens unter schwierigen Bedingungen konfrontiert sind.

Die Kategorien – um Teile der oben aufgeworfenen Fragen zu beantworten – ‚gemäß Hilfeplan beendet‘ bzw. ‚abweichend vom Hilfeplan beendet‘ sagen aber gleichzeitig nichts über einen Erfolg und/oder Nicht-Erfolg von Hilfen aus – nur, dass sich – im Fall von abweichend vom Hilfeplan beendeten Hilfen – Hilfen anders als (von wem auch immer) geplant entwickelt haben. Das Statistische Bundesamt erfasst die Beendigungen abweichend vom Hilfeplan durch den Sorgeberechtigten/den jungen Volljährigen, die bisher betreuende Einrichtung/den Dienst und durch die Minderjährigen. So kann eine für Fachkräfte ungeplante, nicht nach Hilfeplan beendete Hilfe eine geplante Beendigung – und ein Erfolg – für

---

<sup>1</sup> Analog zur Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (AKJStat) werden unter unplanmäßig beendeten Hilfen die Hilfen, die abweichend vom Hilfeplan und aufgrund sonstiger Gründe beendet werden, zusammengefasst (vgl. Tabel/Fendrich i. d. Band).

Kinder, Jugendlichen und Familie sein. Ungeplante Beendigungen sind also nicht grundsätzlich mit einem Scheitern gleichzusetzen. Einer gemeinsamen Hilfeplanung kommt hier ein großer Stellenwert zu. Dennoch: Nicht in Gänze deckungsgleich mit der Diskussion um ungeplante Beendigungen aber vermutlich eng damit verbunden sind Diskussionen um Erziehungshilfekarrieren, Scheitern von Heimerziehung, Abbrüche und sogenannte ‚Systemsprenger:innen‘<sup>2</sup>; es liegt nahe, dass hier eine Vielzahl ungeplanter Beendigungen stattfinden – durch den Sorgeberechtigten/den jungen Volljährigen, die bisher betreuende Einrichtung/den Dienst und durch die Minderjährigen.

In den letzten Jahren nehmen Diskussionen um schwierige Jugendliche (Müller/Schwabe 2009), ‚Gelingende Jugendhilfe bei „aussichtslosen Fällen“ (Rätz-Heinisch 2005), ‚Problemjugendliche‘ (Witte/Sander 2011), gescheiterte Heimerziehung (Müller 2010), ‚Erziehungshilfekarrieren‘ (Hamberger 2008), ‚Schwierige‘ (Peters 2020), ‚riskant agierende junge Menschen‘ (Baumann/Macsenaere 2021) und ‚Systemsprenger\*innen‘ (Kieslinger/Dressel/Haar 2021; Schwabe 2014, 2021) bzw. ‚Kinder, die Systeme sprengen‘ (Baumann 2019, 2020) immer mehr zu – auch, wenn die Diskussionen nicht neu sind (vgl. Ader/Schrapper 2002; Rätz 2016; Schrapper/Froncek/Wigger 2021; Wolf 1996, 2000).

Bereits in den 1980er Jahren beschäftigte sich Werner Freigang mit dem ‚Phänomen‘ ‚Verlegen und Abschieben‘ (1986) – dies scheint auch heute noch aktuell zu sein. Klaus Wolf kritisierte ebenso bereits in einem Beitrag ‚Unerträgliche Kinder: Produkte und Opfer unserer Einfallslosigkeit?‘ in den 1990er Jahren, dass es (immer noch) anscheinend eine „Reihe von Argumenten [gebe], die belegen, daß wir in der Jugendhilfe, Organisationsstrukturen, Erklärungsmodelle, Einstellungen und Haltungen haben, die dazu beitragen können, daß uns Kinder als unerträglich erscheinen“ (1996, S. 470). Peters resümiert, dass zwar immer wieder mit wechselnden Begrifflichkeiten hantiert wird, allerdings, „kulminieren [...] [sie] immer wieder in der Annahme einer ‚Unerziehbarkeit‘/ ‚Persönlichkeitsstörung‘ bzw. ‚Unerreichbarkeit‘ und/oder ‚Gefährlichkeit bzw. ‚Gefährdetheit‘ nebst strukturell immergleichen Forderungen, wie mit solchen Kindern umzugehen sei“ (Peters 2020, S. 114). Die Diskussionen – dies zeigen u. a. bereits auch die oben beschriebenen Begrifflichkeiten – gehen oftmals mit Stigmatisierungs-, Konstruktions- und Kategorisierungsprozessen als Folgen sozialer Hilfen einher (vgl. Molnar/Oehme/Renker/Rohrman 2021; Weinbach et al. 2017). Die Ursache für Probleme und Schwierigkeiten wird nur bei Faktoren in der Person der Kinder und Jugendlichen gesucht, dort verortet, andere Ursachen werden ausgeblendet – diese Kausalattributionenmuster erscheinen dann

---

2 Im Beitrag wird sich auf ungeplante Beendigungen in der Heimerziehung fokussiert. Auch in der Pflegekinderhilfe werden Abbrüche intensiver untersucht (z. B. Gabriel/Stohler 2021).

auch als Schuldzuschreibungen. Kindern und Jugendlichen wird hier – einseitig – eine ‚Schuld‘ zugeschrieben, etwa das System zu ‚sprengen‘. Verantwortung wird delegiert.

Der Begriff ‚Systemsprenger‘ hat es in der Zwischenzeit auch in das ‚Wörterbuch Soziale Arbeit‘ (vgl. Schwabe 2021) oder auch in die Kinosäle geschafft und wird – wie unten weiter ausgeführt – kritisch diskutiert. Wissentlich oder ggf. auch unwissentlich werden durch Soziale Dienste so Exklusionsprozesse deutlich befördert und Entwicklungsaufgaben blockiert. Über die Quantität der herausfordernden Situationen ist wenig zu sagen – „Ab wann ein Hilfeverlauf (noch) normal oder (schon) herausfordernd ist, hängt vor allem von der Bewertung der Akteure im Hilfesystem ab“ (Froncek/Wigger/Schrapper 2022, S. 75). Gleichzeitig werden sehr anspruchs- und verantwortungsvolle Aufgaben an Fachkräfte deutlich, mit komplexen Situationen, Phasen und Hilfeverläufen umzugehen, die auch Fachkräfte an Grenzen – oder auch darüber hinaus – bringen (können).

Welche Hilfen sind hier mit Bezug auf § 27 SGB VIII für die „Entwicklung geeignet und notwendig“? Eine generelle Antwort gibt es nicht. Angebote können für manche Jugendliche hilfreich sein; für manche wiederum nicht. Schwabe formuliert es in der Diskussion um sogenannte ‚Systemsprenger:innen‘ so: „Zu einem/einer ‚Systemsprenger/in‘ wird man, wenn man zu oft in das falsche Angebot geraten und auf Menschen mit der ‚falschen‘ Haltung gestoßen ist (die für andere gut sein kann)“ (Schwabe 2014, S. 58 f.). Man könnte auch sagen, dass Menschen, die Schwierigkeiten mit dem ‚System‘ Kinder- und Jugendhilfe haben, gerade auch Baustellen und (Weiter-)Entwicklungsbedarfe des Systems bzw. der Systeme aufzeigen. Sie haben vielleicht durch ihr Verhalten, welches als ‚auffällig‘ bezeichnet wird, gelernt auf sich Aufmerksam zu machen und/oder in Kontakt zu kommen; womöglich ist dies vor dem Hintergrund einer Lebensgeschichte sehr sicherheitsgebend und vielleicht auch verbunden mit einem ‚heimliche[n] Wunsch nach Nähe‘ (Schleiffer 2014). Vielleicht haben auch Grenzen in der bisherigen Erziehung keine große Rolle gespielt. „Hilflose, verzweifelte und ausweglose Situationen und Gefühle erfordern extreme Verhaltensweisen, um wieder in Energie oder ins Spüren zu kommen“ (Sauerer/Weiß 2021, S. 177).

In diesem Beitrag stehen nach Einblicken in Diskurse zu verschiedenen Begrifflichkeiten die Erlebensperspektive und die Wahrnehmungen von Rebecca im Mittelpunkt, die in ihrer Kindheit und Jugend sozialpädagogische Interventionen – insbesondere Formen der Fremdunterbringung – erlebt hat. Die Perspektive wurde im Rahmen eines narrativen Interviews erhoben. ‚Fazit und Perspektiven‘ sollen den Beitrag abschließen.

## 2. Einblicke in Diskurse zu verschiedenen Begrifflichkeiten: Erziehungshilfekarrieren, Scheitern, Abbrüche, ‚Systemsprenger‘

Die Themen ‚Verlegen und Abschieben‘ (Freigang 1986), ‚Abbrüche‘ (Tornow/Ziegler/Sewing 2012), ‚Gelingende Jugendhilfe bei „aussichtslosen Fällen“ (Rätz-Heinisch 2005), ‚Problemjugendliche‘ (Witte/Sander 2006), gescheiterte Heimerziehung (Müller 2010), ‚Erziehungshilfekarrieren‘ (Hamberger 2008), ‚Schwierige‘ (Peters 2020), ‚riskant agierende junge Menschen‘ (Baumann/Macsenaere 2021) und ‚Systemsprenger\*innen‘ (Kieslinger/Dressel/Haar 2021; Schwabe 2014) bzw. ‚Kinder, die Systeme sprengen‘ (Baumann 2019, 2020) sind – wie in der Einleitung erwähnt – in den letzten Jahren vermehrt in Forschungen und Publikationen zur stationären Kinder- und Jugendhilfe thematisiert worden. Schaut man in die Geschichte der Heimerziehung waren auch hier die Themen, wie Menschen in ein System passen (oder gerade nicht) bereits sehr präsent und werden eindrücklich in Forschungen, Aufarbeitungen und Erfahrungsberichten beschrieben (vgl. z. B. Backes 2012; Esser 2011). Mitunter massive Grenzverletzungen und langfristige Auswirkungen auf Biographien – u. a. verursacht durch ein ‚System Heimerziehung‘, welches „Unrecht und Leid vielfach zugefügt, begünstigt, zugelassen und nur unzureichend unterbunden“ hat (Runder Tisch Heimerziehung 2010, S. 31) – werden in der Aufarbeitung der Heimerziehungsgeschichte deutlich (vgl. Runder Tisch Heimerziehung 2010; Schrapper 2021; Thiersch i. d. Band) – dies gilt es auch bei der Betrachtung und Entwicklung heutiger Formen und Konzepte der Heimerziehung kritisch zu berücksichtigen. So fordern z. B. Schrapper und Schröer „neben einer systematischen Kultur der kritischen Analyse organisationaler Abläufe auch eine systematische Aufarbeitung von Verletzungen der Würde und der Rechte junger Menschen. Beides muss systematischer Bestandteil der fachlichen und strukturellen Vergewisserungen einer Heimerziehung sein, die zuerst und wesentlich die Würde achtet“ (2021, S. 94; vgl. auch Schrapper 2014; Urban-Stahl i. d. Band).

Auch Freigang weist darauf hin, dass die „Reform der Erziehungshilfen in den 70er Jahren [...] nicht nur mit Kritik an der Disziplinierung der Adressat\*innen und der Selektivität der Eingriffe begründet [war], sondern auch mit ausbleibenden Erfolgen traditioneller Hilfearrangements, die insgesamt nicht mehr (allein) den betroffenen Kindern und Jugendlichen zugeschrieben wurden, sondern Merkmalen der damals vorfindbaren Praxis der Heimerziehung“ (Freigang 2020, S. 261). Freigang resümiert in seinem Beitrag ‚Scheitern in der Jugendhilfe‘: „Das Problem des Scheiterns hat sich durch die Veränderungen im Bereich der Erziehungshilfen in den letzten Jahrzehnten nicht erledigt, es ist – immerhin – deutlicher zum Problem des Hilfesystems geworden, das an der Produktion von Abbrüchen und Hilfeverweigerung beteiligt ist, und nicht mehr allein das Problem der Betroffenen, die traditionell als alleinige Verursacher\*innen und

zugleich Betroffene des Scheiterns wahrgenommen wurden“ (2020, S. 261). Soziale Arbeit hat es auf der Makro- und Mikroebene mit (ggf. selbst (mit-)verursachter) Ausgrenzung und Ausgegrenztwerden zu tun. So kann die Soziale Arbeit – und damit auch die Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Weinbach 2021) – „selbst als ein Moment der einschließenden Ausschließung (bzw. ausschließender Einschließung)“ (Kessl et al. 2015, S. 13) gesehen werden. Dies muss in der Sozialen Arbeit „als Hilfe, die auf Exklusionsvermeidung und Inklusionsvermittlung ausgerichtet ist“ (Bommers/Scherr 2012, S. 241) – gerade auch im Kontext des Themas des Beitrages – kritisch reflektiert werden (vgl. Hopmann 2019; Kommission Sozialpädagogik 2015; Rohrmann/Theile 2022; Weinbach/Rohrmann 2020; Winkler 2018) – und dies fängt ‚bereits‘ bei Worten an.<sup>3</sup>

In den Diskussionen haben sich, wie oben beschrieben, verschiedene Begrifflichkeiten herausgebildet. Gleichzeitig sind Begriffe, wie Scheitern – und auch Gelingen – „sehr unscharfe, mit Unsicherheiten versehene Begriffe zur Beurteilung stationärer Erziehungshilfen“ (Freigang 2020, S. 261). Auf ‚Erziehungshilfekarrieren‘, ‚Scheitern‘, ‚Abbrüche‘ und ‚Systemsprenger:innen‘ – Begriffe, die sich besonders herausgebildet haben – soll nun näher eingegangen werden:

Mit ‚Erziehungshilfekarrieren – belastete Lebensgeschichte und professionelle Weichenstellungen‘ beschäftigte sich Hamberger in einer rekonstruktiv-qualitativen Studie. Er nimmt Lebens- und Hilfesgeschichten von Kindern und Jugendlichen mit Hilfe von autobiographisch-narrativen Interviews mit jungen Menschen, interaktionsgeschichtlich-narrativen Interviews mit fallzuständigen Fachkräften sowie fallbezogenen Aktenanalysen in den Blick, „bei denen die Kinder- und Jugendhilfe an ihre Grenzen stößt und in denen nicht alles nach Plan läuft“ (2008, S. 9). Unter Erziehungshilfekarrieren werden komplexe Hilfeverläufe mit mehreren Wechseln zwischen einzelnen Hilfeangeboten verstanden. „Erziehungshilfekarrieren sind in aller Regel im Alltagssprachgebrauch der Jugendhilfe dadurch gekennzeichnet, dass die beteiligten Fachkräfte in Jugendamt und Einrichtungen ratlos sind, an die Grenzen stoßen, manchmal frustriert und hilflos den Fall an die nächste Einrichtung weitergeben. In der Gesamtschau kumulieren oder potenzieren sich in jedem dieser Fälle tiefreichende biographische Verletzungen der Kinder und Jugendlichen, undurchsichtige Familiensysteme,

---

3 Gleichzeitig – eine Randbemerkung – beziehen sich die Exklusionsgefahren und Ausgrenzungsprozesse nicht nur auf die Soziale Arbeit; dies trifft – so wie es auch in zahlreichen Veröffentlichungen beschrieben wird – auch auf weitere Arbeitsfelder zu; z. B. in der Schule bin ich irritiert von ‚(n)klusions-Kindern‘ zu hören und auch von Kindern und Jugendlichen, die nicht in das Schulsystem ‚passen‘. Auch dies eröffnet Diskussionen zu Fragen zur Passung von Individuum und System – Oder anders: Wer bzw. was muss sich eigentlich verändern, damit etwas passend ist? Und: Wer entscheidet wie über Passgenauigkeit?

schicksalhafte Einschlüge und unerwartete Problemeskalationen“ (Hamberger 2008, S. 10).

Mit Hilfeverläufen und Sichtweisen auf wiederholtes Scheitern von Hilfeprozessen von acht männlichen Jugendlichen beschäftigte sich Müller (2010): ‚Wenn Heimerziehung scheitert oder schwierige Jugendliche nicht mehr können‘. Durch problemzentrierte Interviews wurde die Erlebensperspektive herausgearbeitet und analysiert. Ziel der Untersuchung ‚war die Beantwortung der Frage, warum eingegangene Hilfeprozesse für sozialverhaltensauffällige männliche Jugendliche oftmals vorzeitig durch Heimeinrichtungen einseitig beendet werden, bzw. warum Heimerziehung auf die Verweigerung der Mitarbeit oft nur als Antwort die Entlassung anbietet‘ (S. 291). Entlang von vier Hauptthemen stellt Müller die Ergebnisse der Untersuchung dar: Vaterlosigkeit als Handicap vs. Unmännlichkeit der Heimerziehung, legitimer Vergesellschaftungsanspruch vs. Anpassungsanspruch, Eltern als Teil von Lebensgeschichte vs. Wir sind die besseren Eltern, Vertrauen in Beziehungen vs. Heim als Unmöglichkeitsraum für Vertrauen (s. Müller 2010).

Mit ‚Abbrüche[n] in stationären Erziehungshilfen‘ beschäftigten sich Tornow, Ziegler und Sewing in einem Praxisforschungs- und Praxisentwicklungsprojekt (2012). Der Begriff ‚Abbruch‘ wird in der Untersuchung – in Anlehnung an die Bundesstatistik – als ‚Beendigung abweichend von Hilfeplan/Beratungszielen durch den Sorgeberechtigten/den jungen Volljährigen (auch bei unzureichender Mitwirkung), die bisher betreuende Einrichtung, die Pflegefamilie, den Dienst, den Minderjährigen‘ definiert (2012, S. 16). Mithilfe eines quantitativen und qualitativen Untersuchungsdesigns wurden Merkmale von Hilfeverläufen herausgearbeitet, die mit einem Abbruch einer Hilfemaßnahme in Zusammenhang stehen können. Neben u. a. dem Aufnahmealter – das Abbruchsrisiko steigt mit Aufnahmealter – besteht ein Zusammenhang zwischen Abbruchsrisiko und Probleme des jungen Menschen sowie Alternativlosigkeit zur Heimerziehung: ‚Das Abbruchsrisiko ist besonders dann hoch, wenn die jungen Menschen stark problembelastet sind, wenn die familiäre Situation und das Lebensumfeld keine Alternative zur Heimerziehung bietet und wenn bereits mehrere Hilfen durchlaufen sind. [...] Das Abbruchsrisiko ist besonders dann hoch, wenn eigentlich keine Alternative zur stationären Erziehungshilfe besteht‘ (S. 105). Auch strukturelle Faktoren, die Einrichtungskultur sowie die Haltung/Fachlichkeit von Fachkräften sind hier von besonderer Bedeutung: ‚So scheint es durchaus häufiger vorzukommen, dass ein Abbruch als Unfall passiert. Ein Jugendlicher, der zu oft die Erfahrung machen musste, von Erwachsenen enttäuscht worden zu sein, muss erst austesten, wie wichtig er den Betreuern denn nun wirklich ist oder ob er nur ein belegter Platz ist und ein Job-Gegenstand der Berufserzieher‘ (S. 109).

Durch Veröffentlichungen und einem gleichnamigen Film ist der Begriff ‚Systemsprenger‘ in den letzten Jahren ‚populär‘ geworden. Baumann definiert diese als „Hoch-Risiko-Klientel, welches sich in einer durch Brüche geprägten negativen Interaktionsspirale mit dem Hilfesystem, den Bildungsinstitutionen und der Gesellschaft befindet und diese durch als schwierig wahrgenommene Verhaltensweisen aktiv mitgestaltet“ (Baumann 2019, S. 7). Schwabe hält fest, dass der Begriff ‚Systemsprenger‘ junge Menschen bezeichnet, „die bereits aus mehreren Hilfen entlassen wurden, weil sie Helfer\*innen und/oder andere junge Menschen mehrfach in Gefahr bzw. an die Grenzen des für sie Aushaltbaren gebracht haben“ (2021, S. 915). Mit dem Begriff wird eine „homogene Zielgruppe konstruiert“ (Hopmann 2021, S. 190). Menschen werden als „Hoch-Risiko-Klientel“ kategorisiert; es kann schnell den Anschein erwecken, dass die bezeichneten Kinder und Jugendliche so *sind*; auch wenn Baumann, der mit dem Begriff nie „zufrieden“ war (2020, S. 15), festhält, dass „*Systemsprenger keine Diagnose und keine Persönlichkeitseigenschaft*, die man einem Menschen anheften kann“ darstellt (Baumann 2020a, S. 16; Hervorh. im Orig.). Es gehen zum einen also (Verantwortungs-)Zuschreibungen, Stigmatisierungen und Kategorisierungen mit dem Begriff einher, die die Biographien und Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen, die auf der Suche nach der eigenen Identität sind und deren Verhalten für sie im Sinne einer Bewältigung sehr, sehr sinnvoll – eine „unverzichtbare Überlebensstrategie“ (Schwabe 2021, S. 916) – sein kann, nicht ausreichend berücksichtigt („Jedes Verhalten hat einen guten Grund“); zum anderen werden weitere Akteur:innen, gesellschaftliche Verhältnisse sowie beteiligte Organisationen, die zu einem Nicht-Gelingen einer Hilfe beitragen, außenvorgelassen (vgl. z. B. auch Freigang 2020; Peters 2020; Schwabe 2014, 2021; Schwabe/Stallmann/Vust 2021). Ein klassischer *systemischer* Blick wird – so könnte man sagen – im Kontext ‚Systemsprenger:innen‘ vernachlässigt. Auch Hopmann hält mit einer Inklusionsperspektive fest, dass sich das „Narrativ der Systemsprenger\*innen [...] als wenig hilfreiche Argumentationsfigur, da es eher zu einer Reifizierung verkürzter und daher kritikwürdiger Grundannahmen beiträgt“, erweist (Hopmann 2021, S. 198).

Schaut man sich nun die verschiedenen Begrifflichkeiten – auch wenn diese im Rahmen des Beitrages nur sehr gerafft dargestellt werden können – zusammenfassend an, kann festgehalten werden, dass hier von sehr anspruchsvollen Hilfeverläufen gesprochen wird – Hilfeverläufe, die Erziehungshilfekarrieren befördern und begünstigen, die abbrechen, die scheitern oder in denen – etwas rabiater ausgedrückt – Systeme ‚gesprengt‘ werden<sup>4</sup>. Allen gemeinsam ist, dass

---

4 Auch im internationalen Bereich gibt es keine einheitliche Begrifflichkeit; hier wird z. B. von ‚breakdown‘, ‚placement change‘ oder ‚move‘ gesprochen (siehe ausführlicher: Gabriel/Stohler 2021).

hier geplante und/oder ungeplante Beendigungen mit einhergehen. Mehrere Faktoren sind bei diesen Beendigungen von Bedeutung; eine Komplexität des Themenfeldes wird deutlich. Die Beendigungen – sowohl geplante als auch ungeplante Beendigungen – stellen für die jungen Menschen zentrale kritische Lebensereignisse (vgl. Filipp 1990) und Wendepunkte im Laufe eines Lebens dar und können langfristige Auswirkungen haben. Diese sind legitimationsbedürftig. Diese Prozesse stellen junge Menschen *und* Fachkräfte vor Schwierigkeiten. Ob sich Menschen als Subjekte einer Hilfe ansehen und erleben, hängt ganz wesentlich vom Hilfesystem ab – dies wird sich im Folgenden näher angeschaut.

### **3. Einblicke in Rebeccas Lebensgeschichte und dem Erleben sozialpädagogischer Interventionen**

Im Folgenden wird eine Lebens- und Hilfesgeschichte einer jungen Frau, namens Rebecca<sup>5</sup>, dargestellt, die im Laufe ihrer Kindheit und Jugend verschiedene sozialpädagogische Interventionen erlebt hat – die mit dem Hilfesystem Schwierigkeiten hatte oder mit der das Hilfesystem Schwierigkeiten hatte. Mit Hilfe eines oftmals offenen, qualitativ-rekonstruktiven Forschungsdesigns wurde sich im Kontext des Forschungsschwerpunktes ‚Aufwachsen unter (extrem) ungünstigen Bedingungen‘ an der Universität Siegen in zahlreichen Forschungsprojekten – im Bereich der Pflegekinderhilfe (z. B. Wolf 2015) und Heimerziehung (z. B. Dittmann/Wolf 2014; Theile 2020) – der Erlebensperspektive von Menschen, die mit sozialpädagogischen Interventionen in Berührung kommen, beschäftigt. ‚Wie beschreiben Menschen, die sozialpädagogische Interventionen erfahren haben, ihre Lebensgeschichte?‘ war in diesem Kontext oftmals eine bewusst sehr offen gehaltene – explorative – Forschungsfrage, die mit Hilfe von Narrativen Interviews bearbeitet wurde.

Das hier vorgestellte Interview fand in der Wohnung von Rebecca statt. Rebecca war zum Zeitpunkt des Interviews Anfang 20. Die Auswertung von Rebeccas Interview orientiert sich an dem themenzentriert-komparativen Auswertungsverfahren (Lenz 1986). Für diesen Beitrag wurde ein Fokus bei der Auswertung auf das Erleben von sozialpädagogischen Interventionen insbesondere auf ungeplante und geplante Beendigungen gerichtet. Die Sichtweise und das Erleben des jungen Menschen stehen hierbei im Mittelpunkt. Es wurde sich daher auch für eine sehr deskriptive – chronologische – Darstellung – nah an der Lebenserzählung – entschieden:

Rebecca wird in den 1990er Jahren in einer Großstadt in Deutschland geboren. Sie ist die zweitälteste von insgesamt acht Geschwistern. Ihre ältere Schwester,

---

5 Alle Namen, Orte, etc. wurden anonymisiert.

Tanja, und Rebecca haben denselben Vater; alle anderen Kinder haben andere Väter. Rebecca weiß in ihrer Kindheit nicht, wer ihr Vater ist und lernt ihn mit Unterstützung des Jugendamtes mit 12 Jahren kennen. Bis zum Zeitpunkt des Interviews hat Rebecca keinen Kontakt zu ihrem leiblichen Vater mehr. Rebeccas Mutter hat – so beschreibt es Rebecca im Interview – immer wieder wechselnde Partner, die auch immer wieder in Rebeccas Kindheit in den mütterlichen Haushalt für kurze Zeit einziehen. Rebecca wächst die ersten neun Lebensjahre bei ihrer Mutter gemeinsam mit ihren Geschwistern auf. In den ersten neun Lebensjahren erlebt Rebecca Gefühle des völligen Ausgeliefertseins. Sie beschreibt Misshandlungen, Gewalterfahrungen, psychische Gewalt und Vernachlässigungen durch ihre Mutter:

*„meine Mutter [...] hat uns geschlagen ohne Grund also wenn se Aggressionen hatte oder keine Ahnung“ (3/17 f.)<sup>6</sup>*

*„meine Mutter hat mich eigentlich immer grundlos geschlagen hat äh die ist nachts in mein Zimmer gekommen hat einfach auf mich eingepöbeln hat irgendwelche Gegenstände auf mich geschmissen ähm und keine Ahnung was hat mir die Luft weggedrückt hat mir äh in den Mund rein gespuckt äh alles Mögliche was was ich nie verstanden habe [...] meine Mutter hatte nen richtigen Hass auf mich gehabt hat mich ähm die ganze Zeit geschlagen (leise) und irgendwelche Sachen auf mich geschmissen [...] meine Mutter war faul lag auf der Coach hat Chips gefressen Fernseh geguckt oder is durch die Gegend gefahren zu irgendwelchen Männern getroffen das einzige was se gemacht hat war Großeinkauf aber dann durften wir die Sachen rein schleppen also die hat eigentlich wirklich gar nichts gemacht so außer ja Schlä/Schläge so ja und dann halt mit diesen B/Beleidigungen äh wirf dich vorm Bus will dich eh keiner und so“ (23/15 ff.)*

Neben den Gewalterfahrungen durch die Mutter erzählt Rebecca auch in weiteren Interviewpassagen von „Schlägen“ von Partnern der Mutter.

Eine besondere Ressource stellen hier aus Rebeccas Sicht die Geschwister dar; sie sind ‚überlebensnotwendig‘:

*„I.: Was hat dir denn in schwierigen Zeiten besonders geholfen*

*R.: bei meiner Mutter haben wir uns Geschwister geholfen meine Geschwister sonst hät ich mich schon längst umgebracht“ (55/14 ff.)*

---

6 Die Zahlen in den Klammern geben die Seitenzahl und Zeile in der Transkription an. Das Transkript liegt beim Autor. Unterstreichungen in den Zitaten geben eine Betonung eines Wortes an. Gestrichelte Linien verweisen auf gedehntes Sprechen. Punkte in runden Klammern sind Sprechpausen (z. B. ‚(.)‘ stellt eine Sprechpause von 2 Sekunden dar). Auslassungen sind durch eckige Klammern gekennzeichnet.

## Krankenhaus: Herausnahme mit 9 Jahren

Im Alter von neun Jahren werden Rebecca und ihre Geschwister u. a. wegen häuslicher Gewalt in Obhut genommen. Rebecca kommt zunächst zur Behandlung der Verletzung für zwei Wochen in ein Krankenhaus.

*„ja dann irgendwann da war ich neun ähm (..) ist das halt richtig aufgefallen dann ist meine Lehrerin dann zum Jugendamt gegangen hatte ich nen ganzen Rücken blau geschlagen ähm ja daraufhin haben die uns alle eingesammelt haben äh ja uns ins Krankenhaus gebracht wurden wa alle untersucht von oben bis unten von den Verletzungen wurden Fotos gemacht“ (4/5–9)*

Die Inobhutnahme beschreibt Rebecca als ein ‚Einsammeln‘. Nur mit Hilfe der Lehrerin – mit Hilfe des Schulsystems – kann Rebecca – ebenso wie ihre Geschwister – aus der Familie genommen werden. Dies erlebt sie als gute Unterstützung ihrer Lehrerin und als eine Art ‚Befreiung‘. Im Krankenhaus erlebt sie ein völliges Ausgeliefertsein – die Untersuchungen beschreibt sie als „*richtig traumatisierend*“ – „*die [Ärzte] waren null besser als meine Mutter fand ich*“ (54/23 ff.).

Nach zwei Wochen im Krankenhaus wird Rebecca nach ihrem Wunsch gefragt, welcher auch erfüllt wird:

*„nach den zwei Wochen kam das Jugendamt äh Amt halt wieder äh hat uns gefragt ob wir nach Hause wollen oder halt nicht alle wollten nach Hause bis auf ich ja daraufhin bin ich erstma in die Pflegefamilie gekommen ähm meine Geschwister waren dann erstma noch ein paar Monate im Heim“ (4/11–15).*

Die Geschwister werden z. T. in verschiedenen Wohngruppen bzw. Einrichtungen untergebracht. In der Pflegefamilie fühlt sich Rebecca nach ein paar Wochen nicht mehr wohl und möchte nicht mehr dort bleiben. Hier findet sie selbst eine Lösung:

*„hat die [Pflegemutter] erstma das Jugendamt alarmiert weil ich mich geweigert habe überhaupt irgendwas nochma zu tun ja und dann kam das Jugendamt un dann bin ich dann am selben Tag noch ins Heim nach R. [Ort] gekommen“ (4/21–23).*

## ‚Das Leben beginnt‘ – Wechsel in 1. Heimeinrichtung<sup>7</sup> im Alter von 9 Jahren

Durch ihr Handeln bzw. gerade durch ihre Verweigerungshaltung initiiert sie den Besuch des Jugendamtes. In der Heimeinrichtung in R. fühlt sich Rebecca

---

<sup>7</sup> Rebecca beschreibt die ‚Heimerziehung‘ selbst als ‚Heim‘, ‚Heimeinrichtung‘ usw. Es werden daher die Formulierungen von Rebecca übernommen – auch, wenn inzwischen die Formulierung ‚Heimerziehung‘ kritisch gesehen wird (vgl. z. B. Theile/Wolf i. d. Band).

sehr wohl und beschreibt dies als ihren eigentlichen Lebensbeginn, in dem sie immer selbstbewusster wird. Sie lernt eine ganz neue Art von Menschen kennen:

*„da lief alles eigentlich super war also ich hab mich äh verstanden gefühlt geraso gerecht behandelt aso die haben alle gleich behandelt ähm da habe ich gelernt selbstbewusster zu sein meine Meinung zu sagen ähm aso ich fing eigentlich da richtig an so aufzublühen und überhaupt zu leben (..) [...] da hab ich dann wirklich gemerkt irgendwie so das sind Menschen die (..) die vergeben dir die sind trotzdem für dich da die schimpfen nicht mit dir die wissen Menschen machen Fehler ähm ne und die tun ein immer mit offenen Armen empfangen (4/23 ff.)*

Im Alter von 9 Jahren erlebt sie – wie sie beschreibt – einen (Neu-)Start in das eigentliche Leben.

### **„Nur weil meine Mutter es wollte“ – Ungeplante Beendigung der Heimerziehung im Alter von 10 Jahren**

Als einschneidender Wendepunkt in Rebeccas Leben kann dann das nächste Hilfeplangespräch gesehen werden.

*„bis dann ein HPG kam da wollte meine Mutter dann dass ich wieder zurück nach Hause komme das hat dann überhaupt gar keiner verstanden ja musste ich wieder zurück nur weil meine Mutter es wollte ja (...) dann genau dann war das noch viel schlimmer als ich zurück war da hat meine Mutter nen richtigen Hass auf mich gehabt keine durfte mit mir reden ähm ich durfte eigentlich nur putzen in die Schule gehen und ja und war eigentlich so mein Zimmer die hat mich ähm ganze Zeit geschlagen (leise) und irgendwelche Sachen auf mich geschmissen ähm ja“ (4/27–33)*

Die inzwischen 10-jährige Rebecca muss wieder – auch wenn es „keiner“ versteht und Rebecca dies nicht möchte – in ihr ‚altes Leben‘ zurückkehren – „nur weil meine Mutter es wollte“. Sie fühlt sich dem ‚Hilfesystem‘ völlig hilflos ausgeliefert. Ihre jüngeren Geschwister – so beschreibt sie es – sind inzwischen auch wieder in den Haushalt der Mutter zurückgeführt worden.

### **Zuflucht bei ihrer Oma im Alter von 10 Jahren**

Rebecca findet auf eigene Initiative hin Schutz bei ihrer Oma (mütterlicherseits):

*„und dann irgendwann hab ich meine Oma dann halt angerufen hab der dann Bescheid gegeben hat meine Oma mich abgeholt und dann bin ich erstma zu meiner Oma gegangen“ (4/33 ff.).*

Diese Zeit beschreibt Rebecca als recht positiv.

### **Ungeplanter Beginn – Wechsel in eine 2. Pflegefamilie im Alter von 12 Jahren**

Im Alter von zwölf Jahren geschieht doch für sie ‚aus heiterem Himmel‘ Folgendes:

*„bis dann das Jugendamt irgendwie inne Schule auftauchte und mich mitgenommen hat ja und dann haben die mich in die Pflegefamilie gebracht also davon wusste auch gar keiner was ähm also da war ich zwölf ne und (...) dann ähm (...) ja was dann genau ich durfte erstma ich weiß nicht ich glaub zwei Monate oder so durfte ich erstma mit gar keinem reden auch nicht ans Telefon ich durfte nicht alleine raus also eigentlich so relativ gar nichts [...] ich hab mich unwohl gefühlt weil äh man schon gemerkt hat dass die die eigenen Kinder bevorzugt haben dass die Pflegekinder eigentlich auch wie in der ersten nen Stück Scheiße waren dann ähm (5/3–11)*

Völlig überraschend wird Rebecca von dem für sie plötzlich ‚auftauchenden‘ Jugendamt aus der Schule geholt und ‚isoliert‘ in einer Pflegefamilie untergebracht. Rebecca fühlt sich machtlos und muss die ‚Hilfe‘ über sich ergehen lassen; ein Mitspracherecht beschreibt sie hier nicht. Auch die Verwendung des Passivs („mitgenommen“ und „gebracht“) unterstreicht das Ausgeliefertsein. Manche Geschwister sind in anderen Einrichtungen untergebracht worden, manche Geschwister sind noch im Haushalt der Mutter und ein Bruder ist mit Rebecca in derselben Pflegefamilie untergebracht. Nach anfänglichen, von den Einrichtungen organisierten Geschwistertreffen, die dann mit der Zeit, wie Rebecca beschreibt, nicht mehr stattfinden, bricht der Kontakt zu ihren – insbesondere zu ihren jüngeren – Geschwistern weitestgehend ab. Rebecca macht schlechte Erfahrung mit der Pflegefamilie.

### **Beendigung des Pflegefamilienverhältnisses und Wechsel in eine 2. Heimeinrichtung im Alter von 14 Jahren**

Nach etwa 1,5 Jahren – Rebecca ist 14 Jahre – spitzt sich die Situation in der Pflegefamilie immer mehr zu und wird schwieriger:

*„irgendwann ist dann halt bei mir die Bombe geplatzt als die [Pflegemutter] meinen Bruder da so ja wie soll ich sagen grob angefasst hat ähm da bin dann ausgefippt daraufhin hat die mich erstma ausgesperrt (lacht kurz) ja und dann hab ich das ganze Haus auseinander genommen eigentlich und dann ähh warn HPG ähh da hat se da hab ich halt alles erzählt wie das so gelaufen ist ähm (...) ja dann bin ich halt*

*da weg gekommen und ähh daraufhin hab ich (lacht kurz bis \*) erstma ne Anzeige (\*) bekommen wegen Verleumdung is aber keine Strafe oder so draus geworden ähh ja da kam ich nach S. [Ort] ins Heim“ (5/26–33)*

Nach einer Zeit ist bei Rebecca „die Bombe geplatzt“; sie setzt sich zur Wehr und möchte ihren Bruder schützen. Dies gelingt ihr, indem sie „ausflippt“, um sich so aus der Pflegefamilie zu ‚befreien‘. Sie kommt mit dem Gesetz in Kontakt. Nach einem Hilfeplangespräch findet ein erneuter Wechsel statt. Der Aufenthalt in dem Heim, in welchem ein Fokus auf sportliche Aktivitäten gelegt wird, wird von Rebecca recht positiv beschrieben.

### **Ungeplante Beendigung und Wechsel in eine 3. Heimeinrichtung im Alter von 14 Jahren**

Doch auch aus dieser Heimeinrichtung wird sie nach kurzer Zeit wieder an einem anderen Ort untergebracht – in ein „Nonnenheim“ (6/27). Sie ist 14 Jahre alt. Sie beschreibt dies so:

*„dann bin ich da aber auch weggekommen das hab ich aber auch nicht verstanden“ (6/26 f.)*

Auch hier fühlt sie sich nicht als Handelnde, was u. a. auch hier wieder durch die Verwendung des Passivs unterstrichen wird. Den Wechsel – die für sie ungeplante Beendigung – versteht sie nicht. Hier wird sie nach ihren Aussagen nicht an dem Hilfeplanprozess partizipiert. Aus ihrer Sicht hat nicht nur sie den Wechsel nicht verstanden, sondern auch die Mitarbeiter:innen der Einrichtung:

*„Schwester M. aso das war ne Nonne die hatte das damals auch nicht verstanden weil die gemerkt hat irgendwie äh dass das mit mir lief dass ich endlich aufgeblüht bin dass meine Aggressionen meine Anzeigen sind zurückgegangen aso ne alles ist eigentlich besser geworden [...] Und daraufhin haben ses halt gar nicht verstanden genauso wenig wie ich“ (6/32 ff.)*

### **Wechsel in eine 4. Heimeinrichtung im Alter von 14 Jahren, Leben auf der Straße, Inobhutnahmestelle, Psychiatrie und Auslandsmaßnahme im Alter von 15 Jahren**

Rebecca wird in einer weiteren Heimeinrichtung untergebracht. Die Situation im Hilfesystem spitzt sich anscheinend weiter zu. Im Alter von 15 Jahren soll Rebecca an einer Auslandsmaßnahme in Finnland teilnehmen. Dies soll völlig gegen ihren Willen geschehen; sie fühlt sich regelrecht gezwungen. Um dieser

Maßnahme zu entgehen, ergreift die 15-jährige Rebecca die ‚Flucht‘; sie lebt eine Zeit lang auf der Straße bis sie von der Polizei ‚gefasst‘ wird:

*„aso da bin ich dann abgehauen weil ich dann nach Finnland sollte und ähm (...) ja dann hab ich erstma nen paar Wochen sozusagen auf der Straße gelebt ne aber das war mir dann eigentlich egal ja in der Zeit genau das war auch wieder wo ich dann wieder Drogen genommen habe weil ich das einfach irgendwie gar nicht mehr ausgehalten habe also ich dacht mir so ich hab das Jugendamt nicht verstanden warum die einen immer da weg holen wo man sich wohlfühlt und da wo man sich gar nicht wohlfühlt das die einen da hinbringen ja und irgendwann wurd ich dann in W. [Ort] dann von der Polizei äh gefunden mitten in der Nacht ja bin ich erstmal ausgeflippt hab mich mit den Bullen angelegt dann haben die mich dann erstma in so nen äh Notheim gebracht“ (7/8–16)*

Diese Schilderung zeugt von Hilflosigkeit bzw. Hoffnungslosigkeit. Immer wieder ist Rebecca dem Hilfesystem ausgeliefert; Partizipation am Hilfeprozess aus Rebeccas Sicht gibt es nicht. Sie flüchtet auf die Straße und sucht Hilfe auch im Drogenkonsum. Die Polizei wird eingeschaltet. Durch ihr Leben auf der Straße versucht sie die eigene Kontrolle über das eigene Leben zurückzubekommen, doch hier kommt sie in für sie nicht förderliche Kreise.

Als sie im „Notheim“ (Inobhutnahmestelle) ankommt, will sie eigentlich wieder „abhauen“, doch dann – glaubt sie – so etwas wie Vertrauen in der Betreuerin gefunden zu haben. Doch auch hier kommt wieder alles anders; diese Situation beschreibt sie wie folgt:

*„und da wollt ich eigentlich auch abhauen aber dann kam ich mit ner Betreuerin ins Gespräch weil die damals auch in R. [in einer vorherigen Heimeinrichtung] gearbeitet hatte und äh dann haben wir uns darauf geeinigt dass ich was essen werde und dann ins Bett gehe und dann morgen früh gehen kann ja dann am nächsten Morgen als ich aufgewacht bin beziehungsweise die haben mich geweckt dann standen auf einmal Sanitäter vor mir da hab ich mich total verarscht gefühlt ähm haben die irgendwie erzählt dass ich total psychisch krank wäre und keine Ahnung was ja und dann haben die mich sozusagen gepackt und dann erstma nach K. [Ort] in die Psychiatrie gebracht“ (7/16 ff.)*

Rebecca wird hier aus ihrer Sicht hinter das Licht geführt und getäuscht. Hinter ihrem Rücken wird ein Psychiatrieaufenthalt geplant und eine Art ‚Überfallkommando‘ weckt sie am nächsten Morgen, sodass sie völlig ausgeliefert ist. Das sozialpädagogische System erweitert sich nach Polizei und Justiz um das psychiatrische/medizinische Modell.

Den kurzen Aufenthalt in der Psychiatrie beschreibt sie wie folgt:

*„da wurde ich dann in so ner Art ja Raum eingesperrt ähm ja dann kam diese Frau diese (...) Psychologin oder wat auch immer hat sich kein bisschen mit mir unterhalten sagt nur du bist krank ich würd dir gerne helfen aber du musst woanders hin und daraufhin bin ich auch erstma ausgeflippt und dann hab ich zu denen gesagt ja Sie können überhaupt gar nicht beurteilen Sie haben mich jetzt gerade erst gesehen un ne da wusst ich dann auch eigentlich schon dass mein ehemaliger Vormund äh ja ihre Finger mit im Spiel hatte weil sonst würde man so etwas eigentlich gar nicht sagen“ (7/23 ff.)*

Auch in dieser Situation fühlt sie sich völlig ausgeliefert und nicht richtig behandelt; sie wird „eingesperrt“. Aussagen, wie sie sei „krank“ verletzen sie sehr; die 15-Jährige wird als „krank“ kategorisiert. Sie weiß sich nur noch zu helfen, indem sie „ausflippt“. Doch dies bringt in der Situation auch nichts mehr – verschlechtert vermutlich die Situation nur noch. In dieser Passage erwähnt sie erstmalig ihre Vormünderin, die aus ihrer Sicht alles hinterrücks ‚angezettelt‘ und ‚ihre Finger mit im Spiel hatte‘.

Rebecca kommt in eine andere Psychiatrie nach B. Die Fahrt dorthin erlebt sie als schrecklich:

*„(verzweifelter Tonfall bis \*) ähh dann dacht ich mir so das kann nicht wahr sein diese Leute total krank kratzen an der Türe hauen gegen die Türen schreien wie Bekloppte rum hab ich zu den Feuerwehrmännern gesagt ey das könnt ihr mir nicht antun da könnt ihr mich nicht reinstecken ja mussten se (\*)“ (7/31–33)*

Auch hier fühlt sie sich weiterhin ausgeliefert und lässt die Situation über sich ergehen. Auch die Aufnahme in die – vermutlich geschlossene – Psychiatrie („dann wurd ich dann erstma ähm untersucht halt muss man sich ja komplett ausziehen das hat mir dann auch wieder so nen Knacks gegeben“ (8/1 f.)) und die darauffolgende Zeit („da gabs verschiedene Therapien ähm da sollt ich dann halt auch mitmachen“ (8/6)) lässt sie über sich mit einer Hilflosigkeit ergehen. In einem Gespräch mit Vormund, Ärzten, Psychologen, Betreuer und Richter hofft sie auf eine Entlassung; die Entscheidung liegt aus ihrer Sicht in den Händen der Fachkräfte:

*„aso gabs en Gespräch wo halt mein ehemaliger Vormund dabei äh dabei war die ganzen Ärzte und Psychologen und Betreuer der [...] Psychiatrie äh ja ich halt und nen Richter ja und dann haben die gesagt dass ich halt gesund bin dass ich*

*eigentlich raus muss weil sonst werd ich wirklich krank ähm dass ich jemandem Platz wegnehme der den wirklich brauch ähm ja dann hat ich erstma so Glücksgefühle da dacht ich so Ja [...] kommste erstma raus ne“ (8/8–13)*

Doch diese Freude ist nur von kurzer Dauer:

*„Ja dann sachte mein ehemaliger Vormund so ja ich möchte mich jetzt ma mit Ihnen alleine unterhalten also mit dem Richter mussten wa alle raus gehen hat se sich unterhalten wir kamen alle wieder rein und dann sacht der Richter so ne die bleibt hier drinne und da das haben selbst die Ärzte nicht verstanden aso ne aber gut konnten se auch nichts dran rütteln die Ärzte ist halt Gericht“ (8/17–21)*

Auch in dieser Situation hat sie keinen Einfluss auf ihr Leben. Dies wird aus ihrer Sicht von ‚höherer Instanz‘ ohne jegliche Transparenz und Partizipation entschieden. Auch andere Fachkräfte (Ärzte) konnten für sie in diesem Moment nichts machen. Hier fühlt sie sich wieder ausgeliefert und sieht keinen Sinn mehr darin, etwas dagegen zu unternehmen.

Ein paar Tage später muss sie an der – einjährig geplanten – Auslandsmaßnahme in Finnland teilnehmen:

*„und ähm ja ein paar Tage später ja haben die mich dann halt abgeholt ja und haben die mich zum Flieger gebracht und dann war ich erstma schön ab in Finnland (...) ja hab versucht natürlich abzuhausen aber ging ja gar nicht waren zu viele (..) Menschen um mich herum (lacht)“ (8/21–24).*

Auch hier kann sie nichts mehr unternehmen; sie versucht zwar „abzuhausen“, doch auch, wenn sie bereits in ihrer Lebensgeschichte hierdurch mehrmals einen Erfolg im Sinne einer Herstellung eigener Kontrolle erzielen konnte, hat ein ‚Abhauen‘ in dieser Situation keinen Sinn; sie hat keine andere Wahl.

### **Leben in einer Auslandsmaßnahme im Alter von 15 Jahren**

In Finnland lebt sie mit ‚Pflegeeltern‘ in einer Einöde, wo sie sich nicht wohlfühlt:

*„hab mich unwohl gefühlt ich hab mich alleine gefühlt also war ich ja eigentlich auch da waren eigentlich nur diese äh Frau und Mann also diese Pflegeeltern und Hühner und Pferde un (...) ja Bäume (R. lacht) und äh ja bin ich erstma vor Einsamkeit gestorben“ (8/29–31)*

Nach einer Weile kommt Sie Herr Y. besuchen, ein Mitarbeiter der Organisation der Auslandsmaßnahme. Ihm schildert sie ihre Langeweile. Schließlich wird beschlossen, dass sie in Finnland zur Schule gehen darf. Aufgrund der vielen

Wechsel berichtet Rebecca von vielen unterschiedlichen Schulen (Haupt- bzw. Gesamtschulen). Wegen der verschiedenen Bildungssysteme soll Rebecca im Sommer nach Deutschland kommen, um dort die Prüfungen abzulegen. Danach soll sie wieder nach Finnland.

### Zuflucht bei ihrer Oma und Leben auf der Straße mit 16 Jahren

In Deutschland angekommen, erfährt sie, dass sie ein weiteres Jahr nach Finnland soll; Rebecca ist inzwischen 16 Jahre alt.

*„dann hab ich mich geweigert dann war da HPG die haben gesagt so du gehst jetzt noch en weiteres Jahr nach Finnland da hab ich gesagt nen Scheißdreck werd ich tun machen Se selbst da meinten die so ja entweder gehste nach Finnland oder du äh ge gehst auf de Straße ne dann hab ich gesagt dann geh ich auf de Straße hab ichs besser als in Finnland weil ne hier hab ich wenigstens Brücken wo ich schlafen kann hier hab ich Menschen ne und vereinsame nicht un so und äh das hab ich dann halt auch gemacht die Maßnahme war dann beendet also was für mich eigentlich auch gar keine Maßnahme war das war für mich eigentlich eher wie Knast nur das Knast halt da hammse Strom und da habens se warmes Essen ähm ja (...)“ (9/32 ff.)*

Durch ihre Verweigerung schafft sie es, dem „Knast“ zu entfliehen und kommt so zu ihrem Ziel, in Deutschland zu bleiben; die Maßnahme wird beendet. Es herrscht anscheinend eine Alternativlosigkeit im Helfer:innensystem. Rebecca findet Zuflucht bei ihrer Oma, die sie wieder versucht „auf zu pappeln“ (10/8); nach einer Zeit ‚verstehen‘ sie sich nicht mehr. Rebecca möchte die aus ihrer Sicht in Finnland verlorene Zeit wieder „nachholen“; sie gerät wieder auf die Straße und ins Drogenmilieu. Auch in der Schule hat sie aus ihrer Sicht u. a. wegen der verschiedenen Bildungssysteme Probleme:

*„Ja hab ich versucht das nachzuholen bin ich erstma schön Saufen gegangen wieder Kiffen und wieder gezogen aso wieder total rückfällig geworden ähm bin zwar in die Schule gegangen hat mich aber total gelangweilt dadurch dass die mich wieder in die achte Klasse gesteckt haben da dacht ich mir so das kann nicht wahr sein die haben dieses schein Zeugnis daliegen also ich hab zwar keine Abschlussprüfungen geschrieben ne dadurch das mich mein Vormund nicht hingefahren hat aber äh ich kam mir total verarscht vor ich dachte mir so ey die haben das Zeugnis daliegen die sehen die Noten und stecken mich wieder in die achte Klasse ja dadurch hab ich dann erstmal blau gemacht bin eigentlich fast nur noch dahin gegangen wegen Arbeiten oder so äh dadurch hab ich schlechte Noten bekommen dann hat ich irgendwa/eh gar kein Bock mehr ja und dann das war ja auch die Zeit in der ich mich mit meiner Oma nicht mehr verstanden habe [...] ich*

*war dann auf der Straße (..) gings mir eigentlich ganz gut würde ich ma so sagen äh (..) dann bin ich sozusagen von W. nach N. [Städte] gewandert ähm da bin ich auch inne Schule gegangen da hab ich ehemalige Heim äh Kinder getroffen da bin ich dann ne zeitlang hingezogen (..) äh das war dann auch total crazy da also wir haben echt nur Drogen genommen selbst mit so nem Vater von meinem ehemaligen Heim äh kind der der hat uns Joints gegeben der hat uns Nasen gegeben der hat dies gemacht der die hatten extra so nen Keller wo man gechillt hat“ (10/16–32)*

Durch ihren vermehrten Drogenkonsum und unregelmäßigen Schulbesuch, wodurch es zu Problemen u. a. in der Schule kommt, geht sie nach einer Zeit gar nicht mehr zur Schule und gerät immer weiter in das Drogenmilieu. Dort lernt sie Eric kennen, bei dem sie zeitweise wohnt. Beide konsumieren Drogen.

### **Schwangerschaft mit 17 Jahren und Einzug in eine Mutter-Vater-Kind-Einrichtung**

Rebecca wird im Alter von 17 Jahren schwanger; fast alle Personen wenden sich von ihr ab. Rebecca verlässt ihr Umfeld – „*mein Ex [wollte] mir die Kleine außem Bauch schlagen bin ich abgehauen*“ – und findet Unterschlupf bei einer Freundin. Dort holt sie sich Hilfe bei ihrem (neu zuständigen) Jugendamt. Die schwangere Rebecca kommt auf eigenen Wunsch hin bald nach einer kurzen Unterbringung in einer Wohngruppe in eine Mutter-Vater-Kind-Einrichtung. In der Mutter-Vater-Kind-Einrichtung kommt ihre Tochter Lara gesund zur Welt.

*„Aso und dann war das ja oft wo die L. da war [...] dann hatten se [Fachkräfte der Mutter-Vater-Kind-Einrichtung] ja ein Druckmittel so weil L. war ja vorher in meinem Bauch und dann hießes so also immer wenn ich mein Maul aufgemacht habe immer (mimt einen aggressiven Tonfall nach bis \*) wenn du noch einmal irgendetwas sagst nehmen wir dir dein Kind weg (\*)“ (14/13–16)*

Es wird mit Kindesentnahme gedroht.

### **Inobhutnahme der eigenen Tochter und Auszug aus der Mutter-Vater-Kind-Einrichtung**

Genau das, was mit ihr und ihren Geschwistern vor ein paar Jahren geschehen ist, passiert nun mit ihrer eigenen Tochter – sie wird einfach so plötzlich „mitgenommen“. Lara wird in einer Pflegefamilie untergebracht. Rebecca ist völlig ‚fertig‘. Der Boden wird ihr unter den Füßen weggerissen; eine Welt bricht für sie

zusammen. Rebecca ist völlig hilflos und verzweifelt und sieht sich mit aus ihrer Sicht erfundenen und haltlosen Beschuldigungen konfrontiert:

*„ich war fix und fertig so fertig war ich noch nieee in meinem Leben ich dacht mir so ey ich hab en Sinn in meinem Leben ich hab einen Menschen den ich liebe also das kann man nicht mit Geschwister oder so vergleichen ich hab versucht mein Leben auf die Reihe zu kriegen also auch wenns nicht so hundertprozentig geklappt hat ne aber ich hab mich von denen auch alleine gelassen gefühlt und keine Ahnung was alles ich hab ja ich bin hingegangen ich hab gesacht ich brauch die und die Hilfe die machen gar nichts das hab ich auch nicht verstanden Jugendamt zahlt keine Ahnung mehrere tausend Euro und die machen nen Scheißdreck“ (14/32 ff.)*

Rebecca muss noch am selben Tag die Einrichtung verlassen; sie zieht zu ihrem neuen Freund – „*mir gings so dreckig ich hab die ganze Zeit geweint*“

Auch, dass ihr Kind „direkt“ in eine Pflegefamilie gekommen ist, verletzt sie sehr und erschwert aus ihrer Sicht den Kontakt zu ihrem Kind, da laut Rebecca die Pflegeeltern den Kontakt blockieren. Sie fühlt sich – auch aufgrund ihrer eigenen Hilfesgeschichte – von Mitarbeiter:innen des Jugendamtes falsch behandelt und stigmatisiert – ‚ihr Leben ist aus ihrer Sicht vorbei‘:

*„da wär (...) keine Ahnung war (hilflos bis \*) mein Leben eigentlich vorbei so Jugendamt wollte gar nicht mit mir reden weil die mich selber damals ins Heim gesteckt haben haben (\*) äh haben sogar noch zur Pflegemutter irgendwann nen halbes Jahr später haben se gesagt ja wollen Ses Kind abgeben wollen Ses nicht haben ja ne das Kind hats da gut“ (17/32 ff.)*

Zum Zeitpunkt des Interviews kämpft Rebecca weiterhin darum, ihre – inzwischen dreijährige – Tochter zurückzuerhalten. Sie beschreibt sich als mehrjährig drogenfrei, was sie auch durch negative Tests dem Jugendamt immer wieder beweisen muss. Sie hat sich auch – wie aus ihrer Sicht vom Jugendamt gefordert – um eine Wohnung mit Kinderzimmer gekümmert; im Anschluss an das Interview zeigt sie das liebevoll eingerichtete Kinderzimmer. Zum Zeitpunkt des Interviews holt sie ihren Hauptschulabschluss nach. Ihre Bemühungen werden aus ihrer Sicht von Seiten der Mitarbeiter:innen des Jugendamtes nicht gesehen und/oder wertgeschätzt.

*„Ich hab versucht mein Leben auf die Reihe zu kriegen (traurig bis \*) das haben die alles gar nicht gesehen“ (18/11 f.)*

## Rebeccas Resümee

Rebecca resümiert ihre Hilfesgeschichte so:

*„weil das Jugendamt das hat mich immer da und da und da hingesteckt äh hat äh also ich hatte nie ne wirkliche Bindung zu irgendwem ich äh hab nie ich war nie wirklich lang in irgendeiner Schule also ich hatte nie was festes wie soll ich dann was festes kriegen dann mein eigenes Kind wird mir weggenommen schon wieder irgendwas weggenommen was was ich liebe wie soll man da irgendwie klar kommen und ich glaub das ist auch das was äh mich runter zieht wo ich mir so denke ey komm warum machst du überhaupt irgendwas weil es macht doch eh keinen Sinn früher oder später kommt eh jemand und schießt dir wieder ins Bein ne oder keine Ahnung was ähm ja wo ich dann einfach gar kein Bock mehr habe ne und diese Ungerechtigkeit einfach dieses äh also ich fühl mich ungerecht behandelt dies/die hören dir einfach nicht zu nur weil andere studiert haben oder irgendwelche Seminare ähm besucht haben bist du als Mädchen oder als äh Nichts sach ich ma in dieser Welt äh ja hören se dich nicht an denken se sich so ach laaber du mal äh und keine Ahnung was alles ne un da/das find ich dann auch ungerecht ne dieses ähm also diese äh also aus meiner Sicht die haben Vorurteile“ (30/22 ff.)*

Sie sieht sich als durch das Hilfesystem (langfristig) geschädigt an.

## 4. Fazit und Perspektiven

Rebeccas Leben ist durch und von tiefgreifenden sozialpädagogischen Interventionen – und damit einhergehenden Erfahrungen, wechselnden Wohnorten, Institutionen und Personen – durchzogen und bestimmt. An dieser Fallgeschichte werden Folgen sozialer Hilfen exemplarisch sehr deutlich: Ein Leben, welches durch sozialpädagogische Interventionen ‚total‘ geprägt ist. Innerhalb von wenigen Jahren – im Alter von 9 bis 17 Jahren – erlebt sie, z. T. mit einer sehr hohen ‚Dynamik‘ zahlreiche Abbrüche und wechselnde Unterbringungsformen: Zwei Pflegefamilien, fünf Heimeinrichtungen, Inobhutnahmestelle, Auslandsmaßnahme, Leben auf der Straße, Mutter-Vater-Kind-Einrichtung. Es wird die Relevanz von Abbrüchen bzw. ungeplanten und geplanten Beendigungen im Erleben und die möglichen langfristigen Auswirkungen auf ein Leben deutlich; ein System gerät – bzw. mehrere Systeme geraten – anscheinend an die Grenze. Es wäre bei weitem unangebracht – auch vor dem Hintergrund der theoretischen Hinführung – hier von ‚Systemsprenger:innen‘ zu sprechen: Aufgrund der Hilfesgeschichte sind Verhaltensweisen von Rebecca – z. B. ‚aufmüpfiges‘ Verhalten, Schwierigkeiten des Vertrauensaufbaus, Misstrauen/Abwehr gegenüber Erwachsenen und dem Hilfesystem, Flucht, Drogenkonsum, usw. – aus ihrem Erleben

heraus sehr verständlich. Gleichzeitig wird auch deutlich, dass Abbrüche und ungeplante Beendigungen nicht zwangsläufig negativ sind bzw. erlebt werden, sondern sie können auch durchaus positiv, etwa als ein ‚Befreiungsschlag‘, erlebt werden. Es wird deutlich: Ein Mensch lebt in unübersichtlichen Verhältnissen und entwickelt sich und in das Leben greifen Organisationen ein. Wahrscheinlich wollen sie „helfen“, aber sie steigen – aus der Rekonstruktion der Hilfesgeschichte resultierend – anscheinend nicht in die Logik des biografischen Verstehens ein, hören nicht ausreichend zu, suchen die Antworten nicht gemeinsam. So sind die Interventionen tiefgreifende Eingriffe in ein Leben und die Soziale Arbeit verfehlt einen pädagogischen Zugang.

Wenn die Interviewzitate in Lehrveranstaltungen in Studiengängen der Sozialen Arbeit und/oder auf Fachtagungen dargestellt werden und Rebecca so zu Wort kommt – eben wenn sozialpädagogische Interventionen mit den Augen von jungen Menschen betrachtet werden – ist es oft ziemlich ruhig im Raum: Nachdenklich, Kopfschütteln, irritierte Blicke, Unverständnis gegenüber Sozialer Arbeit,...

Sicherlich wäre hier auch die Sichtweise weiterer Beteiligter – z. B. der Fachkräfte, der Mutter, der Geschwister – interessant – welche Gründe gab es z. B. für manche – sehr tiefgreifende und aus Sicht von Rebecca und in ihrem Erleben nicht partizipativen und z. T. sinnlosen – Entscheidungen? Weitere Interviews liegen aber nicht vor. Manche Äußerungen und manches Erleben erinnern – auch wenn Rebecca in den 1990er Jahren geboren ist – an die Aufarbeitung der Anstaltserziehung: Rebecca war oftmals einem Hilfesystem ausgeliefert und fühlte sich deutlich nicht als Subjekt, sondern als Objekt – sowohl als junger Mensch als auch als Mutter.

Bereits Hönigswald hielt 1927 fest, dass „ein einziger, wirklich analysierter Fall eines pädagogischen Verhaltens [...] für die Theorie der Pädagogik mehr wissenschaftlichen Wert [hat] als ein Heer statistischer Angaben über das Zusammenbestehen von Merkmalen und Reaktionsweisen. Der gedankliche Querschnitt durch einen einzigen Fall eines pädagogischen Vorgangs und dessen Verknüpfung mit anderen bedeutet unendlich viel mehr als die üppigste Zusammenstellung nach Gesichtspunkten der äußeren Zweckmäßigkeit und der Konvention“ (Hönigswald 1927, S. 214 f.). Aus der Rekonstruktion der Lebensgeschichte lassen sich aus dem Einzelfall heraus einige Themen erkennen und Fragen ableiten, die zum einen sozialpädagogische Interventionen im Allgemeinen und zum anderen das Erleben von Beendigungen im Besonderen betreffen – ohne natürlich mit dem Anspruch, dass dies für alle Hilfen gilt. Auf vier Themenbereiche soll hier näher eingegangen werden:

## 1) Vorgeschichte und Berücksichtigung der Lebensgeschichte

Im Alter von 9 Jahren beginnt Rebeccas ‚Erziehungshilfekarriere‘. In ihren ersten neun Lebensjahren ist sie unter extrem belastenden Umständen aufgewachsen – häusliche – physische und psychische – Gewalt und Übergriffe bestimmten mitunter ihr Leben. Im Hilfeverlauf werden zahlreiche Abbrüche und Wechsel deutlich. Sie hat hieraus ihr Verhalten abgeleitet und erlernt – vielleicht, wie bereits oben erwähnt, eine „unverzichtbare Überlebensstrategie“ (Schwabe 2021, S. 916). Neben punktueller Verweigerungshaltung gehören auch „Ausflippen“ und „Flucht/Weglaufen“ zu ihrem Handlungsrepertoire besonders in ihrem Kindes- und Jugendalter, um z. B. Gespräche mit Fachkräften des Jugendamtes einzufordern. Die Vorgeschichte und die Lebensgeschichte gilt es in der Hilfeplanung – auch dann später in der Rolle des Elternteils – zu berücksichtigen und ihr Erreichtes wertzuschätzen. Sie erlebt sich durch die Hilfe u. a. im Bindungsaufbau langfristig geschädigt. Eine Wiederholung – dann in der Rolle der Mutter – findet bei der Herausnahme ihres Kindes statt. Sie fühlt sich auch als Mutter dem Hilfesystem völlig ausgeliefert und aufgrund ihrer eigenen Hilfe- und Lebensgeschichte stark stigmatisiert.

## 2) Hilfeplanung und organisationale Faktoren

Die Rekonstruktion der Hilfesgeschichte eröffnet einige kritische Fragen an Soziale Dienste. Rebecca hat zahlreiche Abbrüche erlebt. Der Hilfeverlauf ist insgesamt von großer Instabilität geprägt. Sie beschreibt ein großes Machtgefälle (vgl. z. B. Wolf 1999) – einhergehend mit Kontrollverlusten – gegenüber dem sehr machtvollen Hilfesystem – sowohl als Kind, als Jugendliche als auch als erwachsene Frau als Mutter. Sie erlebt keine langanhaltende Kontinuität – in Beziehungen, im Bereich Schule sowie der Kinder- und Jugendhilfe. Übergänge in und Abbrüche von Hilfen erfolgen für Rebecca überwiegend unvorhergesehen und überraschend. Besonders Hilfeplangespräche beschreibt sie als sehr machtvolle und einschneidende Gespräche – oftmals mit unvorhergesehenen Folgen. Sie erlebt nicht ‚nur‘ ungeplante Beendigungen, sondern auch die Anfänge von Maßnahmen werden von ihr oftmals als ungeplant und als ‚ein harter Cut‘ erlebt – „bis dann das Jugendamt irgendwie inne Schule auftauchte“ (5/3). Sowohl bei den eigenen Erfahrungen und dem Erleben von Herausnahmen und Wechseln in der eigenen Kindheit und Jugend als auch bei der Herausnahme des eigenen Kindes erlebt Rebecca ein sehr machtvolles und unberechenbares System. Verstanden hat Rebecca dies in den seltensten Fällen und sie fühlt sich vielmehr als ‚Opfer‘ – als Objekt – und nicht als ‚Handelnde‘ – als Subjekt – in dem Hilfesystem; sie erkennt oftmals keinen Sinn in den Hilfen (was mitunter zu Abbrüchen führt). Sie spricht von Manipulation und Zuschreibungen – von einem dialogischen Prozess (z. B. Ader/Schrapper 2022) ist nichts zu erkennen.

Sie fühlt sich und ihre Lebensleistung nicht respektiert und wertgeschätzt – „*Ich hab versucht mein Leben auf die Reihe zu kriegen [...] das haben die alles gar nicht gesehen*“ (15/1). Auch partizipative Anteile in der Hilfeplanung werden nicht deutlich. Sie reagiert mitunter mit ‚Flucht‘. Von dem Hilfesystem – so auch ihr Resümee – fühlt sie sich mitunter auch allein gelassen. Werden zu Beginn der Kinder- und Jugendhilfe – nach einem Aufenthalt im Krankenhaus – noch vorwiegend sozialpädagogische Hilfen angeboten, erweitert sich schnell mit zunehmenden Abbrüchen das Hilfesystem mit jeweils eigenen Logiken und rechtlichen Rahmungen, etwa durch den psychiatrisch-medizinischen Bereich und durch die Polizei/Justiz. Die sozialpädagogischen Maßnahmen werden, etwa durch eine von Rebecca nicht gewollte Auslandsmaßnahme, noch tiefgreifender – bis die eigentliche Kinder- und Jugendhilfe mit der Obdachlosigkeit – mit dem Leben auf der Straße – beendet wird. Durch die Abbrüche und vielen Wechsel werden die schulische Laufbahn und Bildungschancen deutlich erschwert. Die Lebensgeschichte eröffnet auch Fragen zu Möglichkeiten und Grenzen von Pflegefamilien, Inobhutnahmen und dem Umgang mit medizinischen Untersuchungen – medizinische Untersuchungen erlebte Rebecca durchweg als grenzüberschreitend. Vielleicht – ähnlich wie Rebecca und das wissen wir nicht – hat sich auch das Hilfesystem in vielen Bereichen ohnmächtig und hilf- und alternativlos gefühlt. Im Hilfeverlauf wird bei den Unterbringungen eine Alternativlosigkeit deutlich. Auch – dies wäre ein eigener Beitrag – werden kritische Fragen zu Auslandsmaßnahmen und Mutter-Vater-Kind Hilfen deutlich. Für sie völlig überraschend und plötzlich wird innerhalb einer stationären Hilfe ihr Kind in Obhut genommen; sie muss noch am selben Tag die Einrichtung verlassen. Auch die Interviewzitate von Rebecca aus ihrer Muttersicht unterstreichen die Bedeutung des Gehörtwerdens von Eltern (vgl. auch Berghaus i. d. Band; Knuth/Stork i. d. Band).

### 3) *Beziehungen und Soziale Netzwerke*

Rebecca beschreibt sich in ihrer Lebensgeschichte oftmals als isolierte Person. Von langanhaltenden und durchweg positiven Vertrauenspersonen und/oder Unterstützer:innen erzählt sie nicht. Die Bedeutung von Sozialen Netzwerken wird unterstrichen. Es werden sowohl positive als auch negative Beziehungen beschrieben. Im familiären Bereich scheinen besonders ihre Geschwister eine Ressource – gerade in den ersten neun Lebensjahren – zu sein. Der Kontakt unter den Geschwistern bricht im Laufe der Hilfegeschichte weitestgehend ab – Wie können Geschwisterbeziehungen in der Hilfeplanung mehr Berücksichtigung finden? Elterliche Beziehungen sind stark belastet. Ihr Vater ist lange Zeit unbekannt. Sie erzählt nicht ausführlich von ihrem Vater. Nichtsdestotrotz könnte dies vielleicht auch ein Hinweis sein, mehr auf Väter in der Kinder- und Jugendhilfe zu achten (vgl. Theile i. d. Band). Weitere Verwandtschaft, etwa ihre Oma, stellt sie als (wiederkehrende) Ressource dar. Einen bedeutsamen Wendepunkt

in ihrem Leben stellt die Geburt ihrer eigenen Tochter dar. Über freundschaftliche Beziehungen und/oder Beziehungen aus dem schulischen Kontext oder in Wohngruppen spricht sie kaum bis gar nicht. Ein Beziehungsaufbau wird vermutlich durch die vielen Wechsel deutlich erschwert. Gleichzeitig beschreibt sie die Schule bzw. die Unterstützung einer Lehrerin als sehr wichtig, um auf ihre Situation in der Kindheit aufmerksam zu machen. Im Bereich der professionellen Beziehungen macht sie nach anfänglichen guten – *„das sind Menschen die (..) die vergeben dir die sind trotzdem für dich da die schimpfen nicht mit dir die wissen Menschen machen Fehler ähm ne und die tun ein immer mit offenen Armen empfangen“* (6/30 ff.) – überwiegend belastende Erfahrungen. Auch die Kontakte und Beziehungen im Bereich der Vormundschaften beschreibt sie durchweg als negativ und gleichzeitig als sehr machtvolle Personen.

#### 4) Persönliche Ressourcen

In den Interviewausschnitten werden persönliche Ressourcen deutlich. Rebecca versucht nach und nach ihr Leben selbst zu gestalten und überlegt sich Bewältigungsmöglichkeiten. Sie hat mit vielfältigen Belastungen und Herausforderungen zu tun – neben all den jugendtypischen Entwicklungsaufgaben und den Herausforderungen im Kontext eines Aufwachsens unter extrem ungünstigen Bedingungen. Sie lässt sich nicht ‚unterkriegen‘ und zeigt sich in den Hilfen trotz der widrigen Umstände als starkes und selbstbewusstes Mädchen bzw. dann als starke junge Frau.

Diese Themenbereiche können nicht isoliert und losgelöst neben- und voneinander gesehen werden; sinnvoll erscheint hier – anknüpfend an Norbert Elias (2006) – die Vorstellung von sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren und Wechselwirkungen – ein Denken in Interdependenzgeflechten (siehe z. B. Wolf 2021), die dann wiederum von weiteren Faktoren, z. B. dem Alter, beeinflusst werden können. Menschen, die mit Sozialer Arbeit zu tun haben, sind Subjekte und Gestalter:innen des eigenen Lebens und müssen als Individuum stets als Ausgangs- und Orientierungspunkt sozialpädagogischer Interventionen gesehen werden – darauf weist Rebeccas Hilfesgeschichte eindrücklich hin. Die Partizipation an, die Sinnhaftigkeit und das Verstehen von Hilfen – so wird es auch bei Rebeccas Hilfesgeschichte deutlich – stellen wichtige Faktoren dar. Eine Grundhaltung ‚Soziale Arbeit als Beziehungsprofession‘ (Gahleitner 2017) zu sehen und ‚zu leben‘, scheint hier – auch vor dem Hintergrund von Rebeccas Hilfesgeschichte – zwingend notwendig; Beziehung entsteht nicht direkt mit Einzug in die Heimerziehung, sondern ist mit Beziehungsangeboten und ggf. mit ‚Durchhaltevermögen‘ und enormen Bemühungen und Anstrengungen für Kinder, Jugendliche und Fachkräfte verbunden. Die Bedeutung von Sozialen

Netzwerken insgesamt – einer Netzwerkarbeit in der Praxis – wird auch hier unterstrichen (vgl. Theile 2020).

In der Praxis ist die (weitere) Stärkung und Befähigung von Mitarbeitenden auch im Umgang mit u. a. herausfordernden Verhaltensweisen wichtig. Fortbildungen, Supervisionen, Arbeitskreise, Zusammenarbeit mit weiteren Kooperationspartnern zu Themen, wie traumasensibles Arbeiten, Systemik, sozialpädagogischer Diagnostik und Haltung, Gesprächsführung, Familienarbeit, Hilfeplanung, Partizipation, spezifische Ansätze, z. B. Erlebnispädagogik, Konflikte und Deeskalation können hier sehr hilfreich sein. Auch Möglichkeiten der Besprechung, Reflexion und Aufarbeitung von schwierigen und herausfordernden Situationen müssen Raum und Zeit finden.

Die Arbeit ist – dies wird im Beitrag und vielen weiteren Veröffentlichungen deutlich – anspruchsvoll und kann belastend sein – Welche Angebote der Mitarbeiter:innenfürsorge/-entlastung bei Einrichtungen und Jugendämtern gibt es? Die aktuellen Diskussionen (Anfang 2023) rund um eine Aufweichung des Fachkräftegebots in der Heimerziehung, der Fachkräftemangel sowie die aus der Praxis vermehrt zu hörenden extremen Schwierigkeiten bei der Suche nach einem freien Platz – nach einem passenden Angebot – sowie ‚Erziehungshilfekarrieren‘ von sehr jungen Kindern sind u. a. daher auch mit deutlichen Bedenken zu sehen. Dabei sind Forderungen zu spezialisierten und geschlossenen Einrichtungen „überholt“ (vgl. Schrapper/Froncek/Wigger 2021, S. 65; Feldhaus/Gaßmüller/Oelkers 2013; IGfH 2013; Thole 2013; Winkler 2006).

Eine professionelle Netzwerk- und Zusammenarbeit – eine gute Kooperation – verschiedener Professionen kann unterstützend und stabilisierend sein. Dennoch wiesen Ader und Schrapper bereits 2002 darauf hin, dass gerade dann, wenn gelingende Kooperation, z. B. zwischen Jugendhilfe, Schule, Polizei/Justiz und Psychiatrie, besonders gebraucht wird, sie am wenigsten funktioniert und „aufgrund unterschiedlicher Aufträge und Zielvorstellungen häufig zu massiven Interessenkollisionen“ führt (Ader/Schrappner 2002, S. 30) – Welche Kooperationen gibt es in und bereits vor Krisen?

Das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz hält weitere Möglichkeiten einer Verbesserung bereit – eben eine Stärkung von Kindern, Jugendlichen und Eltern, z. B. durch Selbstvertretungen, Ombudsstellen, Beteiligungsformen, Schnittstellenarbeit in der Hilfeplanung, deutlichere Berücksichtigung von Geschwisterbeziehungen, Partizipation in der Hilfeplanung; dies muss weiter umgesetzt und ausgebaut werden. Sowohl in Praxis, Forschung als auch in der Politik müssen junge Menschen, Eltern, Fach- und Leitungskräfte der Heimerziehung, der Jugendämter, usw. – Beteiligte – weiter gehört werden.

Fallverläufe bereits in die Lehre, auf Tagungen sowie in Fortbildungen einzubauen, kann hierbei gewinnbringend sein, die Sichtweise und das Erleben von Menschen, die mit Sozialer Arbeit in Berührung kommen, – die Subjektperspektive – zu verstehen, hierfür zu sensibilisieren und weitere Möglichkeiten

sozialpädagogischen Handelns aufzuzeigen – kurz um: Um u. a. den sozialpädagogischen Blick mit Wissen, Können und Haltung (vgl. von Spiegel 2013) (weiter) zu entwickeln und zu schärfen. Die Erlebensperspektive von Rebecca stimmt hier nachdenklich und ist sehr bedenklich: *„nur weil andere studiert haben oder irgendwelche Seminare ähm besucht haben bist du als Mädchen oder als äh Nichts sach ich ma in dieser Welt äh ja hören se dich nicht an denken se sich so ach laber du mal äh und keine Ahnung was alles ne un da/das find ich dann auch ungerecht ne dieses ähm aso diese äh also aus meiner Sicht die haben Vorurteile“* (30/31 ff.). Das Zitat kann auch als Appell gelesen werden, mit Studierenden bereits frühzeitig bei der Entwicklung einer sozialpädagogischen Haltung ins Gespräch zu kommen. Wichtig – so zeigen die verschiedenen, mit Zuschreibungen und Kategorisierungen einhergehenden Begrifflichkeiten – ist ein reflektierter Umgang des eigenen Handelns und der Sprache bzw. Narrationen. Die Diskussionen – wie gezeigt wurde – dauern schon (sehr) lange an. Es wurde durch die Hilfesgeschichte deutlich, dass sowohl der junge Mensch als auch das Helfer:innensystem vor Schwierigkeiten standen (und stehen).

Weitere qualitative Forschungen mit Bezug auf Beendigungen in der Kinder- und Jugendhilfe im Besonderen sowie zu Antworten auf den Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen können hier hilfreich sein.

Wie die Lebensgeschichte zeigt, kann Heimerziehung bzw. Kinder- und Jugendhilfe als ein pädagogischer Ort verstanden werden, an dem Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen angeregt, in ihrer Richtung verändert oder aber auch blockiert werden können – einhergehend mit langfristigen – positiven und negativen – Auswirkungen. Fach- und Leitungskräfte der Heimerziehung und der Jugendämter haben hier sehr verantwortungsvolle Aufgaben. Bei pädagogischem Handeln, Hilfeplanungen, Diskussionen, (Weiter)Entwicklungen, Konzeptideen, Begriffen, Forschungen, politischen Entscheidungen usw. muss die Geschichte der Heimerziehung – das ‚System Heimerziehung‘ – eine Mahnung sein. Sozialpädagogische Heimerziehungsforschung und ein – reflektierter und selbstkritischer – sozialpädagogischer Blick, in dem das Subjekt im Mittelpunkt steht, können hier einen wichtigen Beitrag leisten.

## Literatur

- Ader, Sabine/Schrapper, Christian (2002): Wie aus Kindern in Schwierigkeiten ‚schwierige Fälle‘ werden. Erfahrungen und Befunde aus einem neuen Forschungsprojekt zu einem alten Thema. In: Forum Erziehungshilfen 8, H. 1, S. 27–34.
- Ader, Sabine/Schrapper, Christian (2022): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. 2. aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Backes, Susanne (2012): „Funktionieren musst du wie eine Maschine“. Leben und Überleben in deutschen und österreichischen Kinderheimen der 1950er und 1960er Jahre. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Baumann, Menno (2019): Kinder, die Systeme sprengen. Band 2: Impulse, Zugangswege und hilfreiche Settingbedingungen für Jugendhilfe und Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Baumann, Menno (2020): Kinder, die Systeme sprengen. Band 1: Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. 4. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Baumann, Menno (2020a): Systemsprenger. In: Sozialmagazin 45, H. 11–12, S. 14–20.
- Baumann, Menno/Macsenaere, Michael (2021): Bis an die Grenzen und einen Schritt weiter. Aktueller Forschungsstand zur Jugendhilfe mit riskant agierenden jungen Menschen und „Systemsprengern“. In: Unsere Jugend 73, H. 6, S. 242–252.
- Bommes, Michael/Scherr, Albert (2012): Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dittmann, Andrea/Wolf, Klaus (2014): Rückkehr als geplante Option. Die Entwicklung kommunaler Rückführungskonzepte in die Herkunftsfamilie, herausgegeben von LWL-Landesjugendamt Westfalen, Reihe Ideen und Konzepte, Nr. 53.
- Elias, Norbert (2006): Was ist Soziologie?. Amsterdam: Suhrkamp.
- Esser, Klaus (2011): Zwischen Alptraum und Dankbarkeit. Ehemalige Heimkinder kommen zu Wort. Freiburg: Lambertus Verlag.
- Feldhaus, Nadine/Gaßmüller, Annika/Oelkers, Nina (2013): Zwischen Aushalten und Festhalten. Die neue Härte in der Kinder- und Jugendhilfe? In: Forum Jugendhilfe, H. 3, S. 5–11.
- Filipp, Sigrun-Heide (1990): Kritische Lebensereignisse. 2., erweiterte Auflage. München: Psychologie Verlags Union.
- Freigang, Werner (1986): Verlegen und Abschieben. Zur Erziehungspraxis im Heim. Weinheim, München: Juventa.
- Freigang, Werner (2020): Scheitern in der Jugendhilfe. In: Forum Erziehungshilfen 26, H. 5, S. 260–264.
- Froncek, Benjamin/Wigger, Johanna/Schrappner, Christian (2022): Wenn es herausfordernd wird – Jugendämter und ihre Kooperationspartner zu Verständnis und Umgang mit „Systemsprengern“. In: Das Jugendamt 95, H. 2, S. 73–79.
- Gabriel, Thomas/Stohler, Renate (Hrsg.) (2021): Abbrüche von Pflegeverhältnissen im Kindes- und Jugendalter. Perspektiven und Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gahleitner, Silke Birgitta (2017): Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichten. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gahleitner, Silke Birgitta (2021): Das pädagogisch-therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen. 3., aktualisierte Auflage. Bonn: Psychiatrie Verlag.
- Hamberger, Matthias (2008): Erziehungshilfekarrieren – belastete Lebensgeschichte und professionelle Weichenstellungen. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Hönigswald, Richard (1927): Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitäts-Unterrichts, 2., umgearb. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hopmann, Benedikt (2019): Inklusion in den Hilfen zur Erziehung. Ein capabilities-basierter Inklusionsansatz. Universität Bielefeld.
- Hopmann, Benedikt (2021): Welche Grenzen? Inklusive Perspektiven auf das Narrativ der „Systemsprenger\*innen“. In: Kieslinger, Daniel/Dressel, Marc/Haar, Ralph (Hrsg.): Systemsprenger\*innen. Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, S. 189–203.
- IGfH-Arbeitsgruppe (2013): Argumente gegen Geschlossene Unterbringung und Zwang in den Hilfen zur Erziehung. Frankfurt/Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH).
- Kessl, Fabian/Neumann, Sascha/Bauer, Petra/Dollinger, Bernd/Füssenhäuser, Cornelia (2015): Ein- und Ausschließungspraktiken in der Sozialen Arbeit. Eine Einleitung. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Praktiken der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 9–18.
- Kieslinger, Daniel/Dressel, Marc/Haar, Ralph (Hrsg.) (2021): Systemsprenger\*innen. Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

- Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.) (2015): *Praktiken der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lenz, Karl (1986): *Alltagswelten von Jugendlichen. Eine empirische Studie über jugendliche Handlungstypen*. Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.
- Molnar, Daniel/Oehme, Andreas/Renker, Anna/Rohrmann, Albrecht (2021): *Kategorisierungsarbeit in Hilfen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung: Eine vergleichende Untersuchung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Müller, Karl (2010): *Wenn Heimerziehung scheitert oder schwierige Jugendliche nicht mehr können*. München: Centaurus Verlag.
- Müller, Burkhard/Schwabe, Mathias (2009): *Pädagogik mit schwierigen Jugendlichen. Ethnographische Erkundungen zur Einführung in die Hilfen zur Erziehung*. Weinheim, München: Juventa.
- Peters, Friedhelm (2020): *Der Konstruktionsprozess der „Schwierigen“ – das Beispiel der sogenannten „Systemsprenger\*innen“*. In: *Forum Erziehungshilfen* 26, H. 2, S. 113–116.
- Rätz-Heinisch, Regina (2005): *Gelingende Jugendhilfe bei „aussichtslosen Fällen“! Biographische Rekonstruktion von Lebensgeschichten junger Menschen*. Würzburg: Ergon Verlag.
- Rätz, Regina (2016): *Was tun, wenn Kinder und Jugendliche und Erziehungshilfen aneinander scheitern? Aktuelle Studienergebnisse*. In: *Deutsches Institut für Urbanistik (Hrsg.): Aktuelle Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfe. Systemsprenger verhindern. Wie werden die Schwierigen zu den Schwierigsten?* Berlin: Eigendruck, S. 41–60.
- Rohrmann, Albrecht/Theile, Manuel (2022): *Inklusive Übergangsgestaltung?! Übergänge aus der Heimerziehung in unterstützte Formen des Wohnens im Rahmen der Eingliederungshilfe im Erwachsenenalter*. In: *Soziale Passagen* 14, H. 2, S. 373–388.
- Runder Tisch Heimerziehung (Hrsg.) (2010): *Abschlussbericht des Runden Tisches „Heimerziehung in den 1950 und 60er Jahren“*. Berlin: Eigenverlag.
- Sauerer, Anja/Weiß, Wilma (2021): *Gib mir die Antwort, auch wenn ich meine Frage nicht kenne! Traumapädagogische Betrachtungen auf haltgebende Systeme und Beziehungen*. In: *Kieslinger, Daniel/Dressel, Marc/Haar, Ralph (Hrsg.): Systemsprenger\*innen. Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, S. 174–188.
- Schleiffer, Roland (2014): *Der heimliche Wunsch nach Nähe: Bindungstheorie und Heimerziehung*. 5., durchgesehene Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schrapper, Christian (2014): *Heimerziehung als Exempel für Macht und Missbrauch in Institutionen. Die Auseinandersetzung mit der Heimerziehung in den 1950/60er Jahren in Westdeutschland*. In: *Willems, Helmut/Ferring, Dieter (Hrsg.): Macht und Missbrauch in Institutionen. Interdisziplinäre Perspektiven auf institutionelle Kontexte und Strategien der Prävention*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–70.
- Schrapper, Christian (2021): *Heimerziehung der 1950er bis 1970er Jahre in Westdeutschland*. In: *Forum Erziehungshilfen* 27, H. 2, S. 68–73.
- Schrapper, Christian/Froncek, Benjamin/Wigger, Johanna (2021): *Angebote, Anforderungen und Bedarfe in der Versorgung junger Menschen in herausfordernden Situationen in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Institut für soziale Arbeit e.V.
- Schrapper, Christian/Schröer, Wolfgang (2021): *Heimerziehung und das Recht der Betroffenen auf Aufarbeitung*. In: *Forum Erziehungshilfen* 27, H. 2, S. 94–96.
- Schwabe, Mathias (2014): *„Systemsprenger/innen“ sind unterschiedlich und brauchen unterschiedliche sozialpädagogische Settings und Haltungen*. In: *Sozialmagazin* 39, H. 9/10, S. 52–61.
- Schwabe, Mathias (2021): *Systemsprenger*. In: *Amthor, Ralph-Christian/Goldberg, Brigitta/Hansbauer, Peter/Landes, Benjamin/Wintergerst, Theresia (Hrsg.): Krefz/Mielenz Wörterbuch Soziale Arbeit*. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 915–916.
- Schwabe, Mathias/Stallmann, Martina/Vust, David (2021): *Freiraum mit Risiko: Niedrigschwellige Erziehungshilfen für sogenannte Systemsprenger*. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Tabel, Agathe (2020): *Empirische Standortbestimmung der Heimerziehung. Fachwissenschaftliche Analyse von Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik*. Frankfurt/Main: IGFH-Eigenverlag.
- Theile, Manuel (2020): *Soziale Netzwerke von Jugendlichen und jungen Volljährigen im Übergang aus der Heimerziehung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Thole, Werner (2013): ‚Geschlossene Unterbringung geschlossen‘...: ...wäre eine gute Nachricht – Überlegungen zur Ansicht, ‚Erziehung zur Demokratie‘ über ‚intensiv-pädagogische Maßnahmen‘ verwirklichen zu können. In: Forum Jugendhilfe, H. 4, S. 17–23.
- Tornow, Harald/Ziegler, Holger/Sewing, Julia (2012): Abbrüche in stationären Erziehungshilfen (ABiE). Praxisforschungs- und Praxisentwicklungsprojekt. Analysen und Empfehlungen. Hannover: Evangelischer Erziehungsverband (EREV).
- von Spiegel, Hiltrud (2013): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit, 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Weinbach, Hanna (2021): Ein Teil vom Ganzen. Exklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Franzheld, Tobias/Walther, Andreas (Hrsg.): „Vermessungen“ der Kinder- und Jugendhilfe. Versuch einer Standortbestimmung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 77–94.
- Weinbach, Hanna/Coelen, Thomas/Dollinger, Bernd/Munsch, Chantal/Rohrman, Albrecht (Hrsg.) (2017): Folgen sozialer Hilfen: Theoretische und empirische Zugänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Weinbach, Hanna/Rohrman, Albrecht (2020): Ausgegrenzt werden und ausgrenzen. In: Stecklina, Gerd/Wienforth, Jan (Hrsg.): Soziale Arbeit und Lebensbewältigung. Grundlagen, Praxis, Kontroversen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa: S. 381–389.
- Winkler, Michael (2006): Vom Mythos in der Realität und der Realität im Mythos – Widersprüchliche Überlegungen zu freiheitsentziehenden Maßnahmen. In: Witte, Matthias D./Sander, Uwe (Hrsg.): Erziehungsresistent? „Problemjugendliche“ als besondere Herausforderung für die Jugendhilfe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 231–260.
- Winkler, Michael (2018): Kritik der Inklusion. Am Ende eine(r) Illusion. Stuttgart: Kohlhammer.
- Witte, Matthias D./Sander, Uwe (Hrsg.) (2011): Erziehungsresistent? ‚Problemjugendliche‘ als besondere Herausforderung für die Jugendhilfe. 2., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wolf, Klaus (1996): Unerträgliche Kinder: Produkte und Opfer unserer Einfallslosigkeit? In: Unsere Jugend 48, H. 11, S. 455–470.
- Wolf, Klaus (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung: Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Münster: Votum.
- Wolf, Klaus (2000): Schwierige Jugendliche – ohnmächtige Erzieher?. Machtprozesse zwischen Jugendlichen und Erwachsenen im Heim. In: Jugendhilfe 38, H. 3, S. 139–147.
- Wolf, Klaus (2012): Sozialpädagogische Interventionen in Familien. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wolf, Klaus (Hrsg.) (2015): Sozialpädagogische Pflegekinderforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Wolf, Klaus (2021): Wie können wir Abbruchprozesse in Pflegeverhältnissen erklären? Interdependenzmodelle zum Breakdown. In: Gabriel, Thomas/Stohler, Renate (Hrsg.): Abbrüche von Pflegeverhältnissen im Kindes- und Jugendalter. Perspektiven und Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 27–49.

„Dann hab ich auch zu ihr gesagt, ich will wieder heim. Und sie hat auch ziemlich viel gekämpft.“

Relationale Herstellungsleistungen von Familie bei Rückkehrprozessen aus stationären Erziehungshilfen

Christina Lienhart

## 1. Einleitung

Im Leaving-Care-Diskurs werden Fragen zur Gestaltung von Übergängen aus der Fremdunterbringung vorangetrieben – allerdings primär in Bezug auf den Übergang in ein selbständiges Leben. Familiäre Beziehungen der jungen Menschen sowie Rückkehr als eine weitere Form des Übergangs kommen darin bislang kaum vor. Im vorliegenden Beitrag werden relationale Herstellungsleistungen von Familie im Kontext von Rückkehrprozessen als Ergebnisse einer Dissertation<sup>1</sup> aus Österreich an der Universität Siegen skizziert. Die (De-)Thematisierung von Rückkehr in Kinder- und Jugendhilfe-Diskursen ist ein zentrales Relationsmoment, weshalb sie zum argumentativen Ausgangspunkt des Beitrages wird. Nach Einblicken in vorhandene Zahlen und Forschungsarbeiten zu Rückkehr wird die Forschungsskizze der Dissertation mit ersten Ausführungen zur theoretischen Sensibilisierung dargestellt. Ausgewählte Ergebnisse aus dem herausgearbeiteten „Modell einer kinder- und jugendhilfebezogenen, relationalen Sorge-Verantwortungs-Prozessstruktur der Herstellungsleistungen von Familie“ werden schließlich mit Aspekten aus dem praxeologischen Konzept des UnDoing und Displaying Family diskutiert.

---

1 Titel: Relationale Herstellungsleistungen von Familie bei Rückkehrprozessen aus stationären Erziehungshilfen; eingereicht an der Universität Siegen im Februar 2023.

## 2. (De-)Thematisierung von Rückkehr als Ausdruck von ungeklärten Verhältnissen zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Familien

Rückkehr aus stationären Erziehungshilfen wird überwiegend sehr kontroversiell diskutiert. Das zeigte sich exemplarisch in vorbereitenden Gesprächen und Ergebnisdiskussionen bei einem diesbezüglichen Forschungsprojekt (Lienhart/Hofer/Kittl-Satran 2018), sowie in Literatur- und Konzeptrecherchen. Standpunkte lassen sich – überspitzt und bewusst ohne Zwischenpositionen formuliert – jeweils in einem Kontinuum zwischen zwei gegensätzlichen Polen aufspannen: Rückkehr wird entweder de-thematisiert (sinngemäß: ‚Rückführung ist in unserer Einrichtung kein Thema. Es geht um Loslösung vom ungesunden Elternhaus und Verselbständigung‘) oder so verstanden, dass sie mit der Fremdunterbringungsentscheidung bereits beginnt. Rückkehr wird prinzipiell entweder als Rückschritt oder als Ziel jeder Fremdunterbringung eingeordnet. Rückkehr betrifft Kinder, aber nicht Jugendliche (es geht ja primär um Verselbständigung). Rückkehr muss vor dem Hintergrund einer unkritisch und undifferenziert rezipierten Bindungstheorie grundsätzlich innerhalb von zwei Jahren gelingen, sonst führt das in eine langfristige Fremdunterbringung – notfalls auch um den Preis eines weiteren biographischen Bruchs bedingt durch einen Wechsel in ein langfristig konzipiertes Fremdunterbringungssetting.

Wie erwähnt sind das undifferenziert dargestellte Gegenpole. Gespräche mit Fachkräften und die wenigen vorhandenen Forschungsarbeiten erlauben hier deutlich differenziertere und komplexere Einschätzungen. Aber die starke Polarisierung, die Rückkehr hervorrufen kann bzw. deren (De-)Thematisierung mag als Ausdruck dessen gedeutet werden, was Thiersch bei einer Tagung 2012 in Innsbruck als eine der großen ungelösten Fragen der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) nannte: Das immer noch weitgehend ungeklärte Verhältnis von Fremdunterbringung und Familiensystemen<sup>2</sup>. Einerseits wurden familienorientierte Angebote im Rahmen der ambulanten Familienhilfe quantitativ ausgebaut. Andererseits entsteht der Eindruck, dass Familien mit Fremdunterbringungsbeginn aus unterschiedlichen Gründen überwiegend in den Hintergrund einer differenzierten Befassung geraten (vgl. Faltermeier/Knuth/Stork 2022, S. 9; Wolf 2020, S. 15). Bei allem Wissen um die Bedeutung der systematischen Zusammenarbeit mit Familien, damit verbundenen Überlegungen und durchaus Umsetzungen (vgl. Faltermeier/Knuth/Stork 2022) findet nach Wolf „eine differenzierte Eltern- oder Familienarbeit in der alltäglichen Praxis der Heimerziehung häufig nicht“

---

2 Thiersch, Hans (2012): Erziehungshilfen im Spiegel der Geschichte – Wo stehen wir heute? Audiodokumentation des Vortrages bei der Tagung: Gewalt an Kindern. Verspätete Modernisierung: Zur Fürsorge- und Heimerziehung nach 1945. Universität Innsbruck/Institut für Erziehungswissenschaft, 07.12.2012, [https://www.uibk.ac.at/iezw/archive/copy\\_of\\_einmischungen/tagung\\_gewalt\\_an\\_kindern/gewalt-an-kindern.html](https://www.uibk.ac.at/iezw/archive/copy_of_einmischungen/tagung_gewalt_an_kindern/gewalt-an-kindern.html); Abfrage: 26.08.2013.

(Wolf 2020, S. 15) statt. Dabei lässt sich aktuell kaum einheitlich definitorisch fassen und vergleichen, was unter Eltern- und Familienarbeit verstanden sowie umgesetzt wird. Wolf spricht deshalb von „zentralen Baustellen, die zum einen mit Begriffen wie Elternarbeit bezeichnet sind und sich zum anderen auf das Rückkehrthema beziehen“ (ebd., S. 17). Das bricht mit der Anforderung oder spiegelt sich darin, dass in Österreich Elternarbeit in irgendeiner Form zumindest in Konzepten abgebildet werden muss.

Eine Hypothese lautet, dass diese teilweise ungeklärten Verhältnisse mit der österreichischen und deutschen KJH-Architektur und deren gesetzlichen, fachlichen und finanziellen Logiken bzw. Interpretationen zusammenhängen. Stationäre Erziehungshilfen werden in einer nach dem Subsidiaritätsprinzip aufgebauten KJH-Unterstützungspyramide überwiegend als Ultima Ratio verstanden, Hilfeprozesse in Folge primär in der fachlichen Logik einer Einbahnstraße konzipiert. Fremdunterbringung und parallele Familienunterstützung werden in dieser Architektur kaum bzw. sehr eingeschränkt finanziert und realisiert. In einer spezialisierten KJH-Landschaft wird Rückkehr überwiegend zum Kernmerkmal spezieller Wohngruppen, obwohl die gesetzlichen Grundlagen der KJH und des Familienrechts in Österreich und Deutschland durchaus differenzierte Wege eröffnen würden. Die Logik der Einbahnstraße zeigt sich in Folge im gängigen Verständnis von Leaving Care als ausschließlicher Übergang in ein eigenständiges Leben.

Doch Kinder und Jugendliche kehren aus stationären Erziehungshilfen auch wieder in ihre Familiensysteme zurück – sowohl in Folge von geplanten Beendigungen als auch nach Beendigungen abweichend vom Hilfeplan. Das Zurück ist dabei relativ: Neben gleichbleibenden Konstellationen, bei denen sich das Wohnarrangement/der Wohnort verändert haben kann, umfasst es einen potentiellen Wechsel der Obsorge<sup>3</sup> zwischen Elternteilen ebenso wie neue Paarbeziehungen von Elter(n), Veränderungen in Bezug auf die (Stief)Geschwister-Konstellation, wie auch eine Rückkehr zu Verwandten (vgl. Dittmann/Wolf 2014, S. 5).

Wolf schätzt, dass ein „Mangel an Konzeptionen zu Rückführungen und den Entscheidungen, die dafür notwendig sind“ Rückkehr überwiegend zu einer „Notlösung“ (Wolf 2020, S. 16) macht. Möglicherweise liegt hier ein weiterer Grund für die Art der (De-)Thematisierung. Eine weitere Hypothese lautet, dass die De-Thematisierung in Wechselwirkung damit steht, dass Rückkehr eine kaum erforschte und quantitativ unterschätzte Form des Überganges aus stationären Erziehungshilfen ist (vgl. Lienhart/Hofer/Kittl-Satran 2019, S. 102 f.).

---

3 Vergleichbar mit dem Sorgerecht in Deutschland.

### 3. Statistische Daten und Forschungseinblicke zu Rückkehr

Faktisch kehrten 2017 in Deutschland 57,3 % der Minderjährigen und 7,4 % der jungen Volljährigen aus der Heimerziehung in das erweiterte Familiensystem zurück (vgl. Tabel 2020, S. 71). Insgesamt endet Heimerziehung „mehrheitlich unplanmäßig“ (Fendrich/Tabel 2021, S. 24). Die österreichische KJH-Statistik hält diesbezüglich keinerlei Daten bereit. Bei einem österreichweit tätigen KJH-Träger mit breitem Angebotsportfolio kehrten in einem Zeitraum von vier Jahren 44,7 % der jungen Menschen aus stationären Erziehungshilfen<sup>4</sup> in ihre Familiensysteme zurück (vgl. Lienhart/Hofer/Kittl-Satran 2018, S. 15), bei einem Forschungsprojekt zu zwei steirischen Bezirken waren es 38,1 % der Kinder und Jugendlichen aus allen Formen von Fremdunterbringung (vgl. Heimgartner et al. 2022, S. 140). In beiden Studien erfolgte die Rückkehr überwiegend abweichend vom Hilfeplan.

Die wenigen Forschungsarbeiten zu Rückkehr beschäftigen sich mit Erfolg und damit verbundenen Gelingensfaktoren. Mit ihrer Untersuchung in England haben Bullock, Little und Millham bereits 1993 die Frage nach einem Standardtyp von erfolgreichen Rückkehrverläufen zurückgewiesen. Diese werden vielmehr als sehr heterogene Verläufe sichtbar (vgl. Bullock/Little/Millham 1993, S. 200 ff.). Für eine fachliche Fundierung der Entscheidungen haben Kindler et al. in einer Metaanalyse fünf relevante Bereiche für eine „Einschätzung der Erfolgsaussichten bzw. Risiken einer Rückführung“ herausgearbeitet (vgl. Kindler et al. 2011, S. 633). Diese hat wiederum Dittmann konkretisiert sowie mit ihren Evaluationsergebnissen zum Modellprojekt „Rückkehr als geplante Option“ ergänzt. Sie zeigt in einer kritischen Diskussion die „Komplexität der Abwägungsprozesse“ (Dittmann 2019, S. 208) und damit verbundene professions- sowie lebensweltbezogene Lücken in den Ergebnissen der Metaanalyse auf (vgl. ebd., S. 210 ff.). Dennoch lassen sich anhand vorhandener Forschungsarbeiten wirkmächtige Faktoren identifizieren:

- Eine möglichst frühzeitige, aber jedenfalls prozessorientierte Perspektivklärung;
- Ressourcen und Rahmenbedingungen für abgestimmte Optionen der Zusammenarbeit mit dem erweiterten Familiensystem bis in die Reintegrationsphase;
- damit verbundene fachliche Haltungen und Handlungen in angemessenen Organisations-, Kooperations- und Kommunikationsstrukturen mit funktional tragfähigem Kooperationsklima (vgl. Lienhart/Hofer/Kittl-Satran 2018, S. 47 ff.; Schäfer/Petri/Pierlings 2015, S. 105 ff.; Kindler et al. 2011, S. 347 ff.).

---

4 Ausgenommen Kriseneinrichtungen und Wohngruppen für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge.

All diese Faktoren kann man bereits als Hinweise auf Ko-Produktionsprozesse in komplexen Interdependenzgeflechten verstehen. Dabei rücken Familiensysteme der ehemals Betreuten bzw. Fragen von Zugehörigkeiten und Abgrenzungen, sowie das Erleben von Eltern bzw. relevanten familialen Bezugspersonen insgesamt erst langsam in den Fokus der Forschung (vgl. Faltermeier/Knuth/Stork 2022).

„Zugehörigkeiten erweisen sich stets als Gegenstand relational situierter Aushandlungs- und Austragungsprozesse in sich verändernden Konstellationen. [...] So wird die Frage nach Zugehörigkeit häufig gerade für diejenigen besonders relevant, deren Zugehörigkeit nicht als selbstverständlich gilt oder gar umstritten ist.“ (Göbel/Peters/Jäger 2019, S. 134)

Fremdunterbringung und Rückkehr in jeglicher Form stellen Kinder, Jugendliche und deren Familien vor gravierende Transformationsherausforderungen in Bezug auf Zugehörigkeit(en) und Abgrenzungen, relative Autonomie und relative Abhängigkeit, was in der folgenden Forschungsarbeit thematisiert wurde.

#### **4. Forschungsskizze – Familie als relationale Herstellungsleistung in Rückkehrprozessen**

Der „Verlust der Selbstverständlichkeit von Familie im Hinblick auf ihr Zustandekommen, ihr alltägliches Funktionieren sowie ihre Kontinuität im biographischen Verlauf“ (Jurczyk 2014, S. 51) wird als allgemeiner Befund zu Familien in individualisierten Gegenwartsgesellschaften konstatiert. Kombiniert mit der Pluralisierung von Familienformen rückt die Familienforschung zunehmend ab von einer ausschließlichen Konzentration auf ‚Familie als Struktur- und Haushaltsform‘ (being family). Familie wird zunehmend verstanden als dynamischer Verlauf mit Phasen und Übergängen (doing family). Ein relationaler Familienbegriff, in dem Familie als Prozess mit Herstellungsleistungen verstanden wird, der zwischen strukturellen und interaktiven Merkmalen aufgespannt ist und normative Hintergrundfolien reflektiert, eröffnet „eine breite Ausgestaltung von in Generationenbeziehungen personalisierten Care-Strukturen [...] ohne eine davon – entgegen der in der Familienforschung lange Zeit gängigen Praxis – als die eigentliche oder richtige Familie zu privilegieren“ (Lenz 2013, S. 51). Diese Zugänge erweisen sich als vielversprechender Anker in der Befassung mit Familie in Fremdunterbringungs-Rückkehrprozessen, mit damit verbundenen gravierenden Problemlagen, Hinterfragung familialer Beziehungen, biographischen Brüchen,

Interventionen in öffentlichem Auftrag und Bewältigungsanforderungen für alle Beteiligten.

„Wie stellen Familienmitglieder ihre Familie(n) her in Wechselwirkung mit den erlebten Strukturen und Interventionen im Kontext von Rückkehrprozessen aus der Fremdunterbringung?“

Mit dieser übergeordneten Forschungsfrage wurden orientiert an der Grounded-Theory-Methodologie – reflexiv und jenseits eines naiven Induktionismus – im Rahmen einer sekundäranalytischen Herangehensweise die Interviews mit zwei Müttern und einem Vater, einer weiblichen und einem männlichen Jugendlichen aus vier Familien tiefgehend ausgewertet. Im Zuge des theoretischen Samplings wurden kursorische Auswertungen zu allen 14 leitfadengestützten Interviews aus zehn Familien angefertigt. Auf Basis von Theorieminutaturen aus dem axialen Kodieren wurde im selektiven Kodieren unter anderem ein Prozessmodell als Kernkategorie verdichtet.

Für die theoretische Sensibilisierung wurde der figurationssoziologische Ansatz von Norbert Elias (2014) mit Konzepten des „Doing und Undoing Family“ (Jurczyk 2020) und „Displaying Family“ (Finch 2007), sowie mit relationalen Sorge- und Verantwortungskonzepten kombiniert. Das Konzept des Doing Family wird als Möglichkeit verstanden, Familie weder ideologisch einseitig als „Hort der Glückseligkeit“ noch als „Hort der Unfreiheit“ (Jurczyk/Lange/Thiessen 2014, S. 26) zu fassen. Als Grundlage für einen „unaufgeregten Diskurs über Familie, seiner Leistungen und Bedarfe“ (ebd.) bietet Doing Family und Undoing Family vielmehr Denkmöglichkeiten in einem Kontinuum zwischen ‚mehr oder weniger‘ statt ‚entweder – oder‘, bis hin zu weiter oder enger gefassten „Schattenseiten des Doing Family“ bzw. einem „Not Doing Family“ (Kindler/Eppinger 2020).

Im Konzept des Doing Family wird unterschieden zwischen Momenten der Familiengründungen und kontinuierlichen Vergemeinschaftungsprozessen (*Doing*) bzw. Distanzierungen und Bruchsituationen (*Undoing*) einerseits. Andererseits geraten konkrete alltägliche Sorgeleistungen (*Doings*) in den Blick, die einer Herstellung von familialer Zugehörigkeit dienen können, aber nicht müssen (vgl. Jurczyk 2020, S. 29). *Not Doing Family* ist ein Ausdruck davon, der in Fremdunterbringungsarrangements interessant ist. Undoing Family wird verstanden als temporäre oder andauernde Distanzierungen unterschiedlichen Grades von Familie, familialen Subsystemen oder von Familienmitgliedern, die sich vorher gegenseitig als Teil von Familie definiert haben. Das Konzept nimmt Anleihen am sozialkonstruktivistischen und interaktionistischen Konzept des Doing Gender. Kontextualität und Kulturalität, Zeitlichkeit, Prozesshaftigkeit und damit geschlechtsspezifisch geprägte Erfahrungen des (selbst)sorgenden Subjekts mit relevanten Anderen in unterschiedlich nahen oder gegenüberstehenden ‚Wirs‘, wie sie im Figurationsansatz sowie in relationalen Sorge- und

Verantwortungskonzepten (vgl. Sombetzki 2016; Brückner 2015) vertreten werden, lassen sich damit verknüpfen. In diesem Zusammenhang wird wiederum *Displaying Family* (Finch 2007) interessant. Über familiäre Handlungen wird nach außen ‚wir sind Familie‘ mit einer verbindenden Wirkung nach innen vermittelt. Diese zugehörigkeitsstiftende Wirkung ist gleichzeitig angewiesen auf die positive Beantwortung dieser Inszenierung durch relevante Andere. Das hat insbesondere Relevanz für Familien, die aufgrund einer ‚Abweichung von der gängigen Normfamilie‘ unter Legitimationsdruck inklusive Eingriffsmöglichkeiten auf ihr Privatleben stehen – wie Familien mit Fremdunterbringungserfahrungen.

Bei Familien mit Fremdunterbringungs-Rückkehrerfahrung sind zuerst Sorgequalitäten in einer Lebensphase und Konstellation so gravierend in Frage gestellt, dass ein Zusammenleben zumindest für eine minderjährige Person als Kindeswohlgefährdend eingeschätzt und infolge einer Fremdunterbringung entschieden wird. Mit zeitlichem und räumlichem Abstand sowie unterschiedlich stark veränderten oder gleichbleibenden familialen Konstellationen und Situationen wird ein (wiederum) gemeinsames, familiales Alltagsleben vor neu bewerteten und/oder beantworteten Kindeswohleinschätzungen realisiert. In relational gedachten Sorgeverhältnissen, wie sie hier im Hilfedreieck<sup>5</sup> bzw. Hilfemehreck<sup>6</sup> sichtbar werden, werden Abhängigkeitsdifferenziale nicht nur in eine Richtung ausbalanciert. Die „gegenseitige Abhängigkeit und Angewiesenheit [...] und diesen Verflechtungen innewohnenden Spannungen und Konflikte“ (Elias 2014, S. 105) verweisen auf Prozesse, in denen Sorgeverhältnisse laufend verhandelt, abgewogen, bearbeitet und bewältigt werden wollen. Als relevante Einflussfaktoren im Doing, Undoing und Displaying Family werden „Kindeswohl“ als im Einzelfall interpretations- und begründungsbedürftiger, grob definierter Rechtsbegriff, Leitideen in KJH-politischen und wohlfahrtsstaatlichen Strukturen, deren Interpretationen mit damit verknüpften Leistungen, fachlichen Konzepten sowie Praxen unterschiedlicher multidisziplinärer Fachakteure deutlich. Dabei werden Familien(leit)bilder als Idealvorstellungen „vielfach als impliziter Maßstab der Beurteilung“ (Lenz 2016, S. 168) in Kinder- und Jugendhilfe, Therapie oder Gerichten verwendet. In wissenschaftlichen Verantwortungsdiskursen weicht dabei das traditionell individualistische Konzept von Verantwortung mit seiner begrifflichen Unschärfe, Vieldeutigkeit und moralischen Aufladung zunehmend einem relationalen Verantwortungskonzept. In Interdependenzgeflechten müssten bewusst und differenziert jene Fragen verhandelt werden, wer für wen oder was (konkret oder universell) warum vor welcher Rechenschaftsinstanz inwiefern und unter welchen Voraussetzungen verantwortlich ist (vgl. Sombetzki 2016).

---

5 KJH als Leistungsverpflichtete – Einrichtung/Pflegefamilie als Leistungserbringer:innen – Eltern/junger Mensch als Leistungsberechtigte.

6 Unterschiede zwischen den verschiedenen Leistungsberechtigten innerhalb einer Familie bzw. hinsichtlich der Unterstützungsbedarfe von Familienmitgliedern; mehrere Leistungserbringer:innen.

## 5. Einblicke in ein „Modell einer kinder- und jugendhilfebezogenen, relationalen Sorge-Verantwortungs-Prozessstruktur der Herstellungsleistungen von Familie“

Herstellungsleistungen von Familie bei Rückkehr aus stationären Erziehungshilfen werden als relationale, mehr oder weniger gelingend eingeschätzte Sorgepraxen, als Wahrnehmungsgeschehen und als Bewältigungsstrategien der sich jeweils sorgenden und (selbst-)sorgehandelnden Erwachsenen und jungen Menschen sichtbar. Sie finden statt in privaten und öffentlich-fachlichen Sorgearrangements mit unterschiedlichen, eröffneten und verschlossenen Interaktionsräumen auf Basis von Verantwortungsinterpretationen sowie Abhängigkeitsdifferentialen in lebensweltlichen Bezügen. Die Erzählungen von Eltern und Jugendlichen zu eigenem Denken und Fühlen lassen sich hier als Sorge um andere *und* um sich selbst deuten, so wie ihre Erzählungen zu eigenem Tun und Lassen als unterschiedlich austarierte Sorgeleistungen für andere und für sich selbst verhandelt werden. (Selbst-)Sorgendes Fühlen, Denken, Tun und Lassen zeigt sich wiederum verwoben mit individuellen Interpretationen des Tun und Lassen anderer relevanter Beteiligter im privaten Umfeld bzw. im KJH-Kontext. Diese Interpretationen basieren auf unterschiedlichen Erfahrungen, richten sich überwiegend auf nähere Zukunftsentwürfe und werden als jeweils gegenwärtige Bewältigungsleistung inszeniert. Antworten von Fachkräften in der Wohngruppe oder der SPFH, aber auch von Sozialarbeiter:innen in der KJH-Behörde<sup>7</sup> werden von Familienmitgliedern wiederum in diskutierten oder vermuteten Bezügen (berufliche Rolle, Aufgaben, Rahmenbedingungen und Machtbalancen, fachlichen Haltungen, aber auch private Bezüge) bis hin zu deren Verknüpfung von Fremd- und Selbstsorge gedeutet.

Das Zitat im Titel des Beitrages – „Dann hab ich auch zu ihr gesagt, ich will wieder heim. Und sie hat auch ziemlich viel gekämpft“ – dient als Anknüpfungspunkt dahingehend, dass Jugendliche im Prozessmodell sowohl in ihrer Vulnerabilität als auch in ihrem Akteursstatus sichtbar werden. Was es nicht abbilden kann (aber über das Interview mit der Mutter sehr deutlich wird), ist die Auseinandersetzung mit relativer Autonomie und relativer Angewiesenheit bis hin zur Vulnerabilität von Eltern bzw. relevanten Bezugspersonen – hier der an verschiedenen Fronten kämpfenden Mutter. Des Weiteren soll das Zitat auf die zwei analysierten Grundformen von Sorgepraxen im Modell hinweisen. Diese drehen sich rund um Übergangsentscheidungen in familialen Konstellationen und um Alltagswechselwirkungen mit Interventionen Sozialer Arbeit bei Fremdunterbringungs-Rückkehrprozessen. Diese zwei Grundformen werden

---

7 In Österreich sind das die Sozialarbeiter:innen der Kinder- und Jugendhilfe in den Bezirksverwaltungsbehörden bzw. Stadtmagistraten, umgangssprachlich werden sie teilweise noch Jugendamtssozialarbeiter:innen genannt.

im Folgenden skizziert, als Wechselwirkungsprozesse bezogen auf ausgewählte Sorgethemen der Akteure kurz dargestellt und damit Überlegungen zu Doing bzw. Undoing, Doings sowie Displaying erweitert.

### *Grundformen von Sorgepraxen in Verantwortungsverhältnissen*

*Doing und Doings* zeigen sich in Interdependenzgeflechten von Familie und stationären Erziehungshilfen inklusive behördlicher Sozialarbeit als *zwei Grundformen von Sorgepraxen*, die in diesem Beitrag aufgrund der Kürze ohne unterschiedliche Dimensionen und Ausprägungen skizziert werden müssen. Als *erste Grundform* wird ‚*Narrative der Entscheidungen mit gravierenden Übergangseffekten*‘ herausgearbeitet, die in der Dissertation mit einer ersten Typologie diversifiziert wird. Entscheidungen für Fremdunterbringung und für Rückkehr mit ihren offensichtlichen Veränderungen im familialen Zusammenleben, bei denen Akteure in öffentlicher Verantwortung maßgeblich mitgestalten, werden als eine Form von perspektivisch geprägter, relationaler Sorgepraxis in Verantwortungsverhältnissen erzählt und verhandelt: Zu gleichen Familienphasen und Übergängen kann es unterschiedliche Erzählungen zwischen den relevanten Beteiligten geben. Diese Narrative treten als individuelle Verknüpfungen von erlebter *faktischer Entscheidungsmacht und prinzipieller Willensbekundung* einerseits sowie *sorgebeziehungsorientierten Bewegungsmustern* andererseits hervor. Die Differenzierung hinsichtlich einer rechtlich abgesicherten Entscheidungsmacht ist bedeutsam in Zusammenhang mit Beteiligungsprozessen in Familien und im KJH-Kontext. Das zeigt sich besonders, wenn über KJH-Interventionen Obsorge-regelungen erstmals eindrücklich im Alltag relevant und als Eingriff in die familiale Autonomie erlebt werden. Zudem reflektieren Jugendliche in der kritischen Retrospektive ihr „ich habe entschieden!“. Hier wird in relationaler Betrachtung verhandelt, inwieweit sie aus einem Selbstwirksamkeitsbedürfnis nur scheinbar Verantwortung und Macht haben. Sie denken darüber nach, inwieweit ihnen Verantwortung in Machtdifferentialen zugeschrieben wird, bei denen deutlich mehr Gewicht auf der Erwachsenebene mit deren Konflikten läge. Dieses Ringen in Machtverhältnissen zeigt sich in *sorgebeziehungsorientierten Bewegungsmustern*. Narrative der Entscheidungen mit gravierenden Übergangseffekten können als Konsens oder Dissens in Bezug auf (selbst)sorgeorientierte Hin- und/oder Wegbewegungen in familialen oder/und öffentlichen Sorge(teil)konstellationen gedeutet werden. Hier geht es um die Frage, inwieweit Entscheidungen, die das gemeinsame oder getrennte Alltagsleben betreffen, als verbindende oder abgrenzende Sorgeaussage in Beziehungen getroffen und verstanden werden. Diese sind verknüpft mit größer oder kleiner anmutenden Entscheidungen ‚aus Sorge um‘ und ‚zur Anpassung von‘ Sorgeverhältnissen (z. B. Wechsel der Wohnung, der Arbeit oder des Nachnamens), die wiederum gravierende Übergangseffekte nach sich ziehen.

In der individuellen Verbindung all dieser Entscheidungspunkte werden Beziehungsaussagen und (Selbst-)Sorgemotive als individuelle Narrative der Übergangentscheidungen im Kontext von Fremdunterbringungs-Rückkehrprozessen entwickelt, die bei allen Versuchen der Kohärenz gleichzeitig durch Ambivalenzen, Mehrdeutigkeiten und Ungewissheiten gekennzeichnet sind. Selbst bei (scheinbar) gemeinsamen Entscheidungen zeigen sich Herausforderungen, eine Fremdunterbringung nicht nur *coram publico* als sorgorientierte Hin-Bewegung im Sinne von sicheren Entwicklungsorten zu deuten, in der nicht das Gefühl der Weg-Bewegung dominiert – dass beispielsweise das Kind oder der/die Jugendliche ‚abgeschoben‘ wird, Eltern ‚versagen‘ oder junge Menschen ihre Familien ‚verraten‘. Diesbezüglich unterschiedliche Einordnungen und Narrative können nicht zuletzt vor dem Hintergrund normativer Familienbilder zu offenen Punkten in Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, zwischen Eltern/Partner:innen, zwischen Eltern und weiteren Verwandten bzw. ihrem privaten Umfeld werden. Aber auch Rückkehrentscheidungen sind alles andere als immer eindeutig. Wiederum vor dem Hintergrund von normativen Vorstellungen von Familie – mit Unterschieden in Mutterschafts- und Vaterschaftskonzepten –, aber auch von Fremdunterbringung wird bei aller Ambivalenz ‚in Sorge um‘ unterschiedliche Beteiligte und auf Basis unterschiedlichster Erfahrungen um Eindeutigkeiten oder Kohärenz gerungen. Neben relativ offensichtlichen Hin-Bewegungen lässt sich eine pragmatische Hin-Bewegung zwischen Familienmitgliedern im Zuge einer Rückkehr auch als Bewältigungsstrategie einer sorgbeziehungsorientierten Weg-Bewegung aus der Wohngruppe deuten: In Folge von expliziten und impliziten Betreuungsabbrüchen (inklusive rechtlich geregelter mit Ende der KJH-Zuständigkeit) gerät die Familie/Verwandschaft als Option oder Notlösung (wieder) in den Blick bzw. wird insbesondere mit der Anrufung von elterlicher Verantwortung in die Pflicht genommen. Sowohl Übergangentscheidungen für gemeinsame als auch getrennte Lebensorte können damit als parallele Prozesse von *Doing, Undoing* oder *Not Doing Family* in individuellen Beziehungen bzw. Teilfigurationen deutlich werden. In Wechselwirkung mit erlebten Interventionen formulieren Jugendliche und Eltern teilweise Jahre nach der Rückkehr diesbezüglich noch Klärungsbedarf. Das zeigt sich bei Prozessen mit nicht-intendierten Entwicklungen, ist aber insgesamt zu beobachten.

Dieser Klärungsbedarf verweist auf die *zweite Sorgegrundform*. Die Frage von Alltagsorge wird in Fremdunterbringungs-Rückkehrprozessen als ‚*relationale Gestaltung von Interaktionsräumen und Dynamiken in Bezug auf alltagsnahen Sorgepraxen*‘ verhandelt. Auf dieser Ebene geht es um die Frage, inwieweit die räumliche Dimension bei Fremdunterbringung und Rückkehr nur auf Trennung reduziert wird. Hier wird ‚auseinander Setzen‘ bewusst getrennt geschrieben, um die Kategorie im Sinne einer räumlichen Trennung zu unterscheiden von ‚auseinandersetzen‘ als diskursiven Prozess zur Verständigung. Denn unter letztere Kategorie werden gezielt Interaktionsräume für alltagsnahe Sorgepraxen

mit Möglichkeiten zur Auseinandersetzung in Bezug auf häufig unterschiedlich gedeutete Solidaritätsbündnisse (zusammenhalten) geschaffen. Kämpfen beispielsweise Eltern um ihre Kinder – wie im Titelzitat angedeutet –, können damit verbundene alltagsbezogene Sorgepraxen der Familienmitglieder von Fachkräften zwischen Engagement und mühseligem Widerstand gedeutet werden. Daraus kann sich ein tendenziell kooperierender oder ein konkurrierender Kampf zwischen unterschiedlichen Teilfigurationen entwickeln. Das Beispiel soll darauf verweisen, wie relevant *Displaying Family* als interaktives Konzept in Familien-KJH-Figurationen ist: Versteht man Kämpfen als bewusste Inszenierung von Familialität in einer Konstellation, in der Familie über die Fremdunterbringung in Frage gestellt ist, hat die Beantwortung konkreter Praxen durch Fachakteure nicht nur Auswirkungen auf der sinnbesetzten Ebene von Familienmitgliedern („*Konstruktion von Gemeinsamkeit*“; Jurczyk 2020, S. 29). Die Interpretation und Resonanz der verantwortlichen Fachakteure kann je nach strukturellen Machtdifferentialen intendierte, aber auch nicht intendierte Folgen zeitigen. Inwieweit hier fachlich strukturierte Interaktionsräume für Darstellung, Beantwortung und Verständigung über familiäre Praxen eröffnet und bis hin zu Kontaktverbot verschlossen werden, kann demnach innerhalb einer Familie unmittelbare Auswirkungen auf Doing und Undoing Family haben. *Displaying Family* fokussiert in der hier erweiterten Form auf die Frage, inwieweit es gelingt, familiäre und fremdunterbringungsbezogene Sorgepraxen in ihren Wechselwirkungen jeweils so zu inszenieren und zu beantworten, dass junge Menschen in privaten und öffentlichen Sorge- und Verantwortungsverhältnissen in abgestimmter Form über fortlaufende Balanceleistungen zusammen gehalten und gleichzeitig als (Selbst-) Sorgeakteure wahrgenommen werden. In diesen eröffneten oder verschlossenen Räumen kann man die „zentralen Baustellen“ hinsichtlich des Verhältnisses von KJH und Familiensystemen verorten.

*Sorgethemen als relationale Vereinbarkeitsdiskurse mit Generationen- und Geschlechterordnungen, ökonomischen und strukturellen Bedingungen*

All diese Entscheidungen mit Übergangseffekten sowie alltagsbezogene Sorge- und Verantwortungsräume sind wiederum nicht verstehbar ohne die damit verknüpften Sorgethemen, die Kinder, Jugendliche, Eltern bzw. relevante Bezugspersonen und Fachakteure zwischen Zugehörigkeit und relativer Autonomie beschäftigen. Hier gilt qua Gesetz und Auftrag der besondere Fokus dem Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen. Diesbezüglich werden diese selbst nicht nur in ihrer Vulnerabilität, sondern im Rahmen ihrer Möglichkeiten und Bewältigungsstrategien als Akteure in Selbstsorge sichtbar. Sorgethemen von Kindern und Jugendlichen kreisen aus Selbstsorge auch um jene von Familienmitgliedern, über die – bei aller Autonomieentwicklung und Distanzierung – häufig eine Form von Zugehörigkeit gegebenenfalls zu einzelnen Familienmitgliedern

verstärkt werden möchte. Nur zu sagen, dafür seien sie nicht verantwortlich, beantwortet nicht ihre Sorgen. Brauchen und Gebraucht-Werden als Ausdruck reziproker Sorge dient der Vergewisserung von Zugehörigkeit und Kompetenz. Das gilt für familiäre Beziehungen, wird aber auch in Peerbeziehungen gesucht. Hinsichtlich der „Schattenseiten“ werden wiederum Balanceverhältnisse und damit vorhandene, eröffnete oder verwehrte ‚Gewichte‘ auf beiden Seiten relevant.

So lässt sich angesichts vielfältiger familialer Sorgethemen kritisieren, dass in den österreichischen KJH-Gesetzen Problemlagen von Kindern, Jugendlichen und Familien vordergründig als „eine Frage der Erziehung“ (Fenninger-Bucher 2017, S. 6) betrachtet und Erkenntnisse über die Ursachen sozialer Problemlagen ausgeblendet werden. So kann sich beispielsweise insbesondere bei Familien mit prekären sozio-ökonomischen Bedingungen die finanzielle Situation durch Fremdunterbringung verschärfen. Selbst bei rudimentär vorbereiteten Rückkehrentscheidungen oder länger ausgedehnten Erprobungsphasen werden wiederum primär materielle und strukturelle Bedingungen wie ein eigenes Zimmer als Voraussetzung benannt – in Phasen, in denen kein Anteil der Kinderbeihilfe für diese Alltagsversorgung zur Verfügung steht und Selbstbehalt für die stationäre Erziehungshilfe zu entrichten ist. Diesbezügliche und weitere finanzielle bzw. materielle Aspekte werden von Jugendlichen und Eltern in Abwägungsprozesse von Rückkehr und der Versicherung von Zugehörigkeit bzw. des Undoing Family eingebracht (‚wie viel bin ich euch wert‘, ‚mein finanzieller Beitrag‘, ‚mein Erbe‘).

Diese Abwägungsprozesse stehen aber ebenso in Zusammenhang mit erlebten individuellen Betreuungsbeziehungen und der Einschätzung dessen, ob und inwieweit diese beim Betreuungsziel ‚Verselbständigung‘ über rollen- und auftragsbezogene Dimensionen weitere Formen von Zugehörigkeit, von relationaler Sorge und Verantwortung bereithalten – oder nicht. In Kombination mit eröffneten oder verschlossenen Unterstützungsangeboten für die Reintegrationsphase werden *relationale Vereinbarkeitsdiskurse* deutlich,

- die Jugendliche bezogen auf multiple Zugehörigkeiten und Ausbildungsprozesse umfassen,
- Mütter und Väter in ihren individuellen und gleichsam gesellschaftlich präformierten und beantworteten Konzepten von Familie bzw. von sorgebezogenen Geschlechterrollenbildern,
- sowie Fachkräfte mit ihren Rollenverständnissen in ihren Arbeits- und Privatalltagen.

Diese relationalen, inter- und intragenerationalen Sorgeverhältnissen bringen immer wieder Ambiguitäten hervor. Die Beteiligten müssen für sich und mit den für sie relevanten Anderen ebenso immer wieder Eindeutigkeiten herstellen.

## 6. Fazit

„Rückkehr beginnt im Kopf der Fachkräfte“ schrieben bereits Schäfer/Petri/Pierlings (2015, S. 113) – aber nicht nur, wie in diesem Beitrag zu relationalen Herstellungsleistungen von Familie veranschaulicht werden sollte. Familie verstanden als Prozess mit relationalen Herstellungsleistungen, der zwischen strukturellen und interaktiven Merkmalen aufgespannt wird und in dem normative Hintergrundfolien reflektiert werden, ist verknüpft mit KJH-Logiken, Konzepten, Ressourcen, deren Inszenierungen, Beantwortung und damit eröffneten oder verschlossenen Verhandlungen. Als relationales Konzept impliziert Verantwortung individuelle und gesellschaftlich-politische Parameter vor dem Hintergrund relationaler Sorgekonzepte. Daran anknüpfend wird für die Thematisierung von Rückkehr im Leaving Care-Diskurs mittels eines Care-Begriffs plädiert, der sich nicht nur auf einen bezahlten öffentlichen Auftrag bezieht, sondern „den gesamten Bereich familialer und institutionalisierter pflegender, erziehender und betreuender Sorgetätigkeiten [...] sowie personenbezogener Hilfen in besonderen Lebenslagen“ (Brückner 2015, S. 251) in den Blick nimmt. Dieser würde wider einer KJH-Logik der zunehmend getrennten Einbahnstraße deutlich stärker Möglichkeiten und Bedarfe familialer und sozialer Netze, aber auch professioneller Strukturen in individuellen Balanceleistungen wahrnehmen und verknüpfen. Hier lässt sich mit der sozialpolitischen Dimension des Doing Family und dessen care-, geschlechter-, zeit- sowie diversitätspolitischen Ansätzen abschließen (vgl. Jurczyk 2014, S. 27): Damit unveränderte Zumutungen an Kinder, Jugendliche und Familien – aber auch an Fachkräfte – trotz all ihrer Anpassungsfähigkeit und ihrem jeweiligen Akteursstatus nicht zu einem „gesellschaftlich erzwungenen ‚Undoing Family by Social Struktur‘“ (Lange 2020, S. 98) bzw. Undoing Belonging in erweiterten sozialen Netzen führen. Das betrifft Rückkehrprozesse ebenso wie Übergängen in ein selbstständiges Leben.

## Literatur

- Brückner, Margrit (2015): Care – Sorgen als sozialpolitische Aufgabe und als soziale Praxis. In: Otto, Hans-Uwe/Grunwald, Klaus (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 5., erweiterte Auflage. München u. a.: Reinhardt, S. 251–257.
- Bullock, Roger/Little, Michael/Millham, Spencer (1993): Going home. The return of children separated from their families. Aldershot – Brookfield: Dartmouth Publishing Company Limited.
- Dittmann, Andrea (2019): Die Abwägung von Chancen und Risiken einer Rückkehr von Kindern und Jugendlichen in ihr Familiensystem. Erste Orientierungslinien. In: Reimer, Daniela (Hrsg.): Sozialpädagogische Blicke. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 205–219.
- Dittmann, Andrea/Wolf, Klaus (2014): Rückkehr als geplante Option. Die Entwicklung kommunaler Rückführungskonzepte in die Herkunftsfamilie. Münster: LWL-Landesjugendamt, Schulen, Koordinationsstelle Sucht Eigenverlag.
- Elias, Norbert (2014): Was ist Soziologie? 12. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

- Faltermeier, Josef/Knuth, Nicole/Stork, Remi (Hrsg.) (2022): Handbuch Eltern in den Hilfen zur Erziehung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fendrich, Sandra/Tabel, Agathe (2021): Hilfen zur Erziehung (§§ 27 bis 35, 41 SGB VIII). In: Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport Extra 2021. Eine kennzahlenbasierte Kurzanalyse. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, S. 21–25.
- Fenninger-Bucher, Dagmar (2017): Die Definitions[ohn]macht der Kinder- und Jugendhilfe in Österreich oder „es ist alles eine Frage der Erziehung“. In: soziales\_kapital, H. 18, S. 3–17.
- Finch, Janet (2007): Displaying Families. In: *Sociology* 41, H. 1, S. 65–81.
- Heimgartner, Arno/Hojnik, Sylvia/Pantucek, Gertraud/Reicher, Hannelore/Stuhlpfarrer, Elena/Gspurning, Waltraud (2022): Gründe für Fremdunterbringungen. In: soziales\_kapital, H. 26, S. 126–146.
- Jurczyk, Karin (2020): UnDoing Family: Zentrale konzeptuelle Annahmen, Feinjustierungen und Erweiterungen. In: Jurczyk, Karin (Hrsg.): Doing und Undoing Family. Theoretische und empirische Entwicklungen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 26–46.
- Jurczyk, Karin (2014): Familie als Herstellungsleistung. Hintergründe und Konturen einer neuen Perspektive auf Familie. In: Jurczyk, Karin/Lange, Andreas/Thiessen, Barbara (Hrsg.): Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist. Weinheim: Beltz Juventa, S. 50–70.
- Jurczyk, Karin/Lange, Andreas/Thiessen, Barbara (2014): Doing family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kindler, Heinz/Eppinger, Sabeth (2020): ‚Scheitern‘ von Familie? Oder: Vom Doing zum Not Doing und Undoing Family. In: Jurczyk, Karin (Hrsg.): Doing und Undoing Family. Theoretische und empirische Entwicklungen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 141–169.
- Kindler, Heinz/Küfner, Marion/Thrum, Kathrin/Gabler, Sandra (2011): Rückführung und Verselbstständigung. In: Kindler, Heinz/Helming, Elisabeth/Meysen, Thomas/Jurczyk, Karin (Hrsg.): Handbuch Pflegekinderhilfe. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI), S. 614–668.
- Lange, Andreas (2020): Das Tun und Lassen in Familien analysieren: Praxissoziologie und Lebensführung als Impulse des UnDoing Family-Ansatzes. In: Jurczyk, Karin (Hrsg.): Doing und Undoing Family. Theoretische und empirische Entwicklungen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 78–98.
- Lenz, Karl (2013): Abschied von der Normalfamilie – Familie als Plural. In: Wustmann, Cornelia/Karber, Anke/Giener, Anita (Hrsg.): Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Graz: Leykam, S. 37–56.
- Lenz, Karl (2016): Familien. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 147–175.
- Lienhart, Christina/Hofer, Bettina/Kittl-Satran, Helga (2019): Leaving care and going home? Rückkehr von Kindern und Jugendlichen aus der Fremdunterbringung in ihre Familien. In: Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit (ÖJS), H. 1, S. 100–126.
- Lienhart, Christina/Hofer, Bettina/Kittl-Satran, Helga (2018): „Dass es eine Einrichtung gibt, die Vertrauen hat in die Eltern“. Rückkehrprozesse von Kindern und Jugendlichen aus der Fremdunterbringung in ihre Familien. Forschungsbericht. Forschung & Entwicklung/SOS-Kinderdorf Österreich; Arbeitsbereich Sozialpädagogik/Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft/Universität Graz. Innsbruck, Graz: Eigenverlag.
- Schäfer, Dirk/Petri, Corinna/Pierlings, Judith (2015): Nach Hause? Rückkehrprozesse von Pflegekindern in ihre Herkunftsfamilie. Siegen: universi.
- Sombetzki, Janina (2016): Strukturen und Relata der Verantwortung. In: Heidbrink, Ludger/Langbehn, Claus/Loh, Janina (Hrsg.): Handbuch Verantwortung. Living Reference Work, continuously updated edition. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolf, Klaus (2020): Familie und Heimerziehung. In: Ecarius, Jutta/Schierbaum, Anja (Hrsg.): Handbuch Familie. Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder. Living Reference Work. Wiesbaden: Springer VS.

# Leaving Care

## Entwicklungen durch das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz, Forschungsdiskurse und Perspektiven im Übergang aus der Heimerziehung

Manuel Theile

### 1. Einleitung

In den letzten etwa 10 Jahren wird die Lebenslage – die Phase des Leaving Care – von jungen Menschen, die die stationäre Kinder- und Jugendhilfe in ein eigenständiges Leben verlassen oder verlassen haben, in Praxis, Wissenschaft und Politik in Deutschland vermehrt in den Blick genommen (vgl. z. B. Ehlke/Sievers/Thomas 2022; Koch/Schröer 2019; Nüsken 2019; Peters/Zeller 2020; Sievers/Thomas/Zeller 2015; Theile 2020). Der Begriff ‚Care Leaver‘ hat sich inzwischen auch in Deutschland – nicht zuletzt durch Care Leaver:innen-Netzwerke, Selbstvertretungen und Forschungen zum Übergang aus der stationären Erziehungshilfe – etabliert.

Besonders seit den 1970er Jahren werden in Deutschland und international Übergangsforschungen in verschiedenen Disziplinen durchgeführt (zur Übersicht zu Übergangsforschungen s. z. B. Schröer et al. 2013; Stauber/Walther/Settersten 2022; Walther 2015). Übergänge haben im Laufe eines (jeden) Lebens eine zentrale Bedeutung; denn diese markieren besondere biographische Phasen in einem Leben. Sie können kritische Lebensereignisse (vgl. Filipp 1990) bis hin zu Wendepunkten sein. Neben dem Begriff ‚Übergang‘ haben sich auch weitere Begriffe, wie ‚Transition‘, ‚Statuspassage‘, herausgebildet. „Gemeinsam ist den verschiedenen Konzepten die Vorstellung von Übergängen als Interaktionen und die Beobachtung, dass Übergänge prinzipiell Zonen der Ungewissheit und Verwundbarkeit darstellen – sowohl für die gesellschaftliche Ordnung, weil nicht sicher ist, ob die nachfolgende Generation die angestrebten Zielzustände erreicht und die herrschenden Normalitätsannahmen übernimmt, als auch für die Individuen, deren Lebensentwurf – im Sinne einer an die bisherige Biografie anschlussfähigen Identitätsbalance in der Zukunft – auf dem Spiel steht“ (Walther/Stauber 2013, S. 29 f.; vgl. Walther 2015). Zum einen sind dies Übergänge im Leben, denen sich jeder Mensch konfrontiert sehen muss, z. B. der Übergang von Kindheit und Jugend, der Beginn der Pubertät, oder auch institutionelle Übergänge, wie der Einstieg in

die Kindergartenzeit, die Einschulung, Schulwechsel, der Übergang in den Beruf usw. (vgl. Schröder et al. 2013). Zum anderen können dies aber auch spezifische, persönliche Übergänge sein, die manche Menschen zu bewältigen haben, etwa Übergänge in die und aus der Heimerziehung<sup>1</sup> (vgl. Zeller/Königter 2013). Ob diese Ereignisse als „kritisch, belastend, bedeutend, erfreulich, herausfordernd und vieles mehr“ wahrgenommen werden, dafür ist die subjektive Wahrnehmung von Lebensereignissen entscheidend (Filipp 1990, S. 31).

Zwar gab es auch gelegentlich in der Heimerziehungsforschung frühere Studien, die das biographische Erleben im Übergang aus der Heimerziehung in den Mittelpunkt rückten (z. B. Finkel 2004), allerdings wird erst, wie beschrieben, seit etwa gut einem Jahrzehnt – verstärkt seit 2012 – in Deutschland intensiver die Phase des Leaving Care in den Blick genommen. Auch wenn weitere Übergänge aus der Heimerziehung bereits vorher auch untersucht wurden, z. B. ‚Verlegen und Abschieben‘ (Freigang 1986; s. Theile i. d. Band).

Mit einem Verlassen der stationären Kinder- und Jugendhilfe gehen oftmals zeitgleich weitere Übergänge – auch mit einem Blick auf die Entgrenzung der Jugendphase bis in das dritte Lebensjahrzehnt sowie einer zunehmenden Entstrukturierung des institutionalisierten Lebenslaufs (vgl. Schröder 2013, 2016; Koch/Schröder 2019) – im Leben einher, z. B. der Übergang von Schule in die Ausbildung bzw. in den Beruf. Übergänge bergen Risiken und Chancen.

Studien weisen darauf hin, dass die Gefahr für junge Menschen nach der Fremdunterbringung in prekären Lebenssituationen zu leben, deutlich besteht (vgl. Sievers/Thomas/Zeller 2015). Care Leaver:innen haben das Risiko von Benachteiligung und Vulnerabilität. So halten auch Strahl, van Breda und Mann-Feder bei einer Untersuchung von gesetzlichen Rahmenbedingungen und Care Leaver:innen-Selbstvertretungen in 36 Ländern fest, dass Care Leaver:innen „weltweit eine besonders vulnerable und benachteiligte Gruppe junger Menschen“ (2021, S. 205) darstellen. Es besteht eine zentrale Exklusionsgefahr im Übergang (vgl. z. B. Stein 2008). So halten auch Höjer und Sjöblom mit Verweis auf weitere Studien fest: „A growing body of international research shows that young care leavers have a high risk of social exclusion since they often have to make the transition from care to adulthood alone, and over a much shorter period of time than their peers without care experiences“ (2014, S. 71). Herausforderungen im Übergang aus der stationären Erziehungshilfe werden auch durch

---

1 Care Leaver:innen distanzieren sich mitunter von dem Begriff ‚Heimerziehung‘ (vgl. Zukunftsforum Heimerziehung 2021; vgl. Einleitung des Sammelbandes), da dieser u. a. – auch geschichtlich geprägt – zu Stigmatisierungs- und Ausgrenzungserfahrungen führen kann. Diskussionen über einen möglichst passenden Begriff haben noch nicht zu einer anderen, allumfassenden Bezeichnung geführt; daher wird der Begriff hier im Sinne einer rechtlichen Klarheit (§ 34 SGB VIII ‚Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform‘) weiter genutzt.

Selbstvertretungen und im Rahmen von Beteiligungswerkstätten (vgl. Merkel et al. 2020) eindrücklich betont.

Eine Stärkung u. a. von Rechten junger Menschen – u. a. mit dem Ziel einer vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe – sind zentral in die Reform des achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII) – dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) – eingeflossen. „Junge Menschen als Grundrechtsträger anzuerkennen bedeutet, ihre Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte, wie sie in der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) formuliert sind, zum Ausgangspunkt jedes pädagogischen Zugangs und Verfahrens in der Kinder- und Jugendhilfe zu machen“ (Zukunftsforum Heimerziehung 2021, S. 18; vgl. auch Schröer i. d. Band).

Durch Forschungen mit einem biographischen Zugang – national und international – wurden in den letzten Jahren subjektive Sichtweisen, Deutungen und Relevanzsetzungen von Care Leaver:innen herausgearbeitet – sowohl im Bereich des Pflegekinderwesens (z. B. Ehlke 2020; Reimer/Petri 2017; Werner/Stohler/Wendland 2019) als auch in Formen der Heimerziehung (z. B. Rein 2020; Schatz 2022; Theile 2020). Soziale Ungleichheiten werden im Übergang – dies zeigen Übergangsforschungen (vgl. Köngeter/Zeller 2020; Schröer et al. 2013) – produziert und/oder reproduziert. So betonen auch Schröer et al., dass es bei Übergängen auch „um soziale Ein- und Ausschlussprozesse, um die Reproduktion sozialer Ungleichheit, um Handlungsfähigkeit und die Frage sozialer Integration“ geht (Schröer et al. 2013, S. 15 f.). Hiervon sind Kinder und Jugendliche mit Heimerziehungserfahrung im Besonderen betroffen, da – darauf verweist z. B. Seckinger – „[d]ie Heimerziehung [...] von sozialer Ungleichheit durchzogen [ist] und gesellschaftliche Ausschlüsse [...] in den Wohngruppen [wirken]“ (Seckinger 2022, S. 153; s. auch Tabel 2020; Zukunftsforum Heimerziehung 2021).

In diesem Beitrag soll ein Blick auf die noch – im Vergleich zu anderen Forschungsthemen – recht junge Entwicklung rund um Übergänge aus der stationären Kinder- und Jugendhilfe – dem Leaving Care – gerichtet werden. Gut 10 Jahre deutlichere Beachtung von Leaving Care in Deutschland – was wissen wir, was hat sich verändert und welche Herausforderungen und Entwicklungspotentiale stehen in den nächsten Jahren an? Diese Fragen sollen in diesem Beitrag (weiter) diskutiert werden. Hierzu werden zunächst die rechtliche Rahmung und die Neuerungen durch die SGB VIII-Reform (2) dargestellt. Daran anschließend werden einige ‚Forschungsdiskurse und -einblicke im Leaving Care‘ (3) mit einem Blick auf nationale und internationale Forschungen skizziert. Der Beitrag endet mit einem ‚(Zwischen-)Fazit und Perspektiven‘ (4).

## 2. Rechtliche Rahmung und Neuerungen durch SGB VIII-Reform

Im Rahmen der SGB VIII-Reform und dem seit 2021 eingeführten Kinder- und Jugendstärkungsgesetz kommt u. a. der Stärkung von Rechten von Kindern, Jugendlichen, Eltern – Familien im Gesamten – mehr Bedeutung zu (vgl. z. B. Hopmann 2019; Rohrmann 2019). Eine Selbstbestimmung und eine stärkere Beteiligung von Adressat:innen der Hilfen werden hervorgehoben und unterstrichen – eben mit dem Ziel Subjekt der eigenen Hilfe zu sein und zu bleiben. So heißt es in § 1 SGB VIII: Junge Menschen haben ein Recht auf Förderung ihrer „Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 SGB VIII). Die Jugendhilfe soll nach dem erweiterten § 1 Abs. 2 SGB VIII „jungen Menschen ermöglichen oder erleichtern, entsprechend ihrem Alter und ihrer individuellen Fähigkeiten in allen sie betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt zu interagieren und damit gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilhaben zu können.“ Und diese Unterstützung endet – wenn junge Volljährige dies möchten – nicht automatisch mit der Volljährigkeit; denn Selbstständigkeit gelingt nicht automatisch am Tag des 18. Geburtstages – und muss es auch mit Blick auf die Entgrenzung der Lebensphase Jugend und mit einem Verständnis auf Entwicklungsprozesse nicht. Mit Blick auf statistische Daten (Eurostat 2022) wird die Diskrepanz zu jungen Menschen, die nicht in der Fremdunterbringung aufwachsen, noch einmal deutlich. So liegt das durchschnittliche Alter bei Auszug aus dem Elternhaus in Deutschland im Jahr 2021 bei 23,6 Jahren (Frauen 22,7/Männer 24,4).

Die ‚Hilfe für junge Volljährige‘ ist in § 41 SGB VIII geregelt. Hiernach „erhalten [junge Volljährige] geeignete und notwendige Hilfe [...] wenn und solange ihre Persönlichkeitsentwicklung eine selbstbestimmte, eigenverantwortliche und selbständige Lebensführung nicht gewährleistet. Die Hilfe wird in der Regel nur bis zur Vollendung des 21. Lebensjahres gewährt; in begründeten Einzelfällen soll sie für einen begrenzten Zeitraum darüber hinaus fortgesetzt werden“ (§ 41 Abs. 1 SGB VIII). An die Stelle des Personensorgeberechtigten oder des Kindes bzw. Jugendlichen tritt für die Ausgestaltung der Hilfen der junge Volljährige (§ 41 Abs. 2 SGB VIII). Was bleibt, ist eine Defizitzuschreibung an junge Menschen; junge Volljährige müssen im Antrag für eine Hilfe für junge Volljährige ‚defizitorientiert‘ Gründe für eine weitere Hilfe darlegen – eben „wenn und solange ihre Persönlichkeitsentwicklung eine selbstbestimmte, eigenverantwortliche und selbständige Lebensführung nicht gewährleistet“. Eine noch nicht vollumfänglich entwickelte Persönlichkeit – gleichzeitig ein weit zu fassender Begriff – ist in § 41 SGB VIII der zentrale Grund für eine Hilfe. Diese Defizitzuschreibungen müssten in den nächsten Jahren – auch durch den Gesetzgeber – verändert werden. Die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung in einem breiteren – vollumfänglicheren – Verständnis des Begriffes bedeutet „auch, Barrieren abzubauen,

die ein selbstbestimmtes Interagieren in der sozialen Teilhabe in unterschiedlichen Feldern des sozialen Lebens wie Bildung, Arbeit, Wohnen oder Freizeit von jungen Erwachsenen behindern“ (Ehlke/Sievers/Thomas 2022, S. 39; vgl. auch Schröer 2021). Auch Rosenbauer und Struck plädieren dafür, neben der im Gesetzestext genannten ‚Persönlichkeitsentwicklung‘ ebenso „Kriterien der sozialen und sozioökonomischen Lebenssituation ausdrücklich in die Voraussetzungen [mit] aufzunehmen“ (Rosenbauer/Struck 2021, S. 271; s. auch Kunkel 2019). Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) betont, dass die Altersgrenze für den verbindlichen Leistungsanspruch mindestens bei 23 Jahren oder frühestens nach Erreichen des Schul- bzw. ersten berufsqualifizierenden Abschlusses liegen müsste (AGJ 2022, S. 8). Das würde den Lebensbedingungen von Menschen, die im Elternhaus aufwachsen (s. o.), näher kommen. Die Hilfe darf des Weiteren nicht von einer mangelnden Mitwirkungsbereitschaft des jungen Menschen abhängig gemacht werden. „Die mangelnde Mitwirkungsbereitschaft resultiert nämlich häufig aus den Problemlagen der jungen Menschen, die Anlass für die Hilfgewährung sind [...]. So ist die Motivation zur Überbrückung von ‚Durststrecken‘ Teil der Hilfe zur Persönlichkeitsentwicklung und eigenverantwortlichen Lebensführung, nicht jedoch ein Ausschlussgrund“ (Wiesner 2019, S. 388). Die sogenannte ‚mangelnde Mitwirkungsbereitschaft‘ – wer legt eigentlich ‚mangelnde Mitwirkungsbereitschaft‘ fest und was ist das? – kann auch als soziale Konstruktion gesehen werden, die vielleicht misslungene Kooperation einseitig auf Faktoren in der Person des jungen Menschen attribuiert.

Zwar ist die gesetzliche Verankerung der ‚Hilfen für junge Volljährige‘ nichts grundsätzlich Neues (zur rechtlichen Entwicklung siehe z. B. Hansbauer/Schöne 2022; Wiesner 2022), dennoch machten bisherige Studien auf die Notwendigkeit einer Stärkung der Hilfen für junge Volljährige aufmerksam. So wies Nüsken beispielsweise auf regionale Disparitäten zur Gewährungspraxis der Hilfen für junge Volljährige hin. Er stellte „ungeschriebene[r] Leistungskriterien“ [...] und oftmals uneinheitliche Prüfnormen [heraus], worauf nicht zuletzt die wiederholten Einschränkungsversuche dieser Hilfen und großen regionalen Unterschiede (Disparitäten) in der Nutzung bzw. Gewährung der Hilfen deutlich hinweisen“ (Nüsken 2013, S. 11 f.; Nüsken 2008). Köngeter, Schröer und Zeller resümierten in einem Beitrag von 2012, dass die „rechtlichen Möglichkeiten [des § 41 SGB VIII] [...] jedoch [...] dadurch konterkariert [werden], dass der Übergang auch hier häufig an eine Altersnormierung gebunden ist, obwohl gerade im Bereich der stationären Erziehungshilfen ganz unterschiedliche, zum Teil auch ungewöhnliche und ungewöhnlich belastete biografische Konstellationen auftreten“ (Köngeter/Schröer/Zeller 2012, S. 264 f.). Auch Mühlmann und Fendrich weisen in einer von ihnen durchgeführten explorativen Untersuchung, die die Hilfen für junge Volljährige im Jahr 2015 in den Blick nimmt, auf „ein kritisches Licht auf das Jugendamtshandeln“ hin; die Zahlen „deuten auf mögliche Verständnis- und

Vollzugsprobleme geltenden Rechts hin“ (Mühlmann/Fendrich 2017, S. 27). In einem 2022 erschienenen Positionspapier zu Leaving Care der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) wird erneut auf diesen Missstand hingewiesen: „Bedarfsgerechte Unterstützung darf aber keine Glückssache sein!“ (AGJ 2022, S. 3).

Das neue Kinder- und Jugendstärkungsgesetz bietet hier eine Rechtssicherheit; der Rechtsanspruch wurde im neuen Kinder- und Jugendstärkungsgesetz gestärkt (vgl. Rosenbauer/Struck 2021). Explizit hervorgehoben in § 41 SGB VIII und dem seit 2021 neuen § 41a SGB VIII („Nachbetreuung“) werden eine Coming-Back-Option sowie eine in der Hilfeplanung verstärkt zu berücksichtigende Übergangsbegleitung und ein Recht auf Nachbetreuung. So schließt eine Beendigung der Hilfe „die erneute Gewährung oder Fortsetzung einer Hilfe nicht aus“ (§ 41 Abs. 1 SGB VIII; Coming-Back-Option). „Soll eine Hilfe [...] nicht fortgesetzt oder beendet werden, prüft der Träger der öffentlichen Jugendhilfe ab einem Jahr vor dem hierfür im Hilfeplan vorgesehenen Zeitpunkt, ob im Hinblick auf den Bedarf des jungen Menschen ein Zuständigkeitsübergang auf andere Sozialleistungsträger in Betracht kommt [...]“ (§ 41 Abs. 3 SGB VIII; vgl. auch § 36b SGB VIII). Nach der Beendigung einer Hilfe können junge Volljährige „innerhalb eines angemessenen Zeitraums [...] im notwendigen Umfang und in einer für sie verständlichen, nachvollziehbaren und wahrnehmbaren Form beraten und unterstützt“ werden (§ 41a Abs. 1 SGB VIII). Dies soll im Rahmen der Hilfeplanung gemeinsam „fest[ge]stellt, dokumentiert und regelmäßig überprüft werden“ (§ 41a Abs. 2 SGB VIII). „Der Träger der öffentlichen Jugendhilfe [soll] in regelmäßigen Abständen Kontakt zu dem jungen Volljährigen aufnehmen“ – auch dies ist eine zentrale Neuerung im Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (§ 41a Abs. 2 SGB VIII).

Durch die SGB VIII-Reform wird des Weiteren ein Fokus auf den Auf- und Ausbau von Strukturen von Selbstorganisationen (§ 4a SGB VIII) – „sie umfassen Selbstvertretungen sowohl innerhalb von Einrichtungen und Institutionen als auch im Rahmen gesellschaftlichen Engagements zur Wahrnehmung eigener Interessen sowie die verschiedenen Formen der Selbsthilfe“ (§ 4a Abs. 1 SGB VIII) –, von Beratungsmöglichkeiten (§§ 8, 10a SGB VIII) sowie von sowohl internen als auch externen Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten und Ombudsstellen (§§ 9a, 37b, 45 Abs. 2. SGB VIII) gelegt. So ist durch unabhängig arbeitende Ombudsstellen sicherzustellen, dass sich „junge Menschen und ihre Familien zur Beratung in sowie Vermittlung und Klärung von Konflikten im Zusammenhang mit Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe nach § 2 und deren Wahrnehmung durch die öffentliche und freie Jugendhilfe an eine Ombudsstelle wenden können. Die hierzu dem Bedarf von jungen Menschen und ihren Familien entsprechend errichteten Ombudsstellen arbeiten unabhängig und sind fachlich nicht weisungsgebunden“ (§ 9a SGB VIII).

Auch eine Kostenheranziehung des Einkommens von jungen Menschen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe – in der alten Fassung des achten Sozialgesetzbuches konnten bis zu 75 % des Einkommens herangezogen werden (vgl. §§ 91, 94 SGB VIII a. F.) – sowie des Vermögens von jungen Menschen wurde zunächst bei Einführung des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes reduziert und im Jahr 2022 vollständig abgeschafft. Diese in den Jahren zuvor deutliche Benachteiligung von jungen Menschen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe, welche soziale Ungleichheit verstärkte und den Übergang erschwerte, kann als eine enorme Erleichterung im Übergang angesehen werden.

### **3. Übergänge aus der Heimerziehung: Forschungsdiskurse und -einblicke im Leaving Care**

Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, ist eine Beendigung bzw. der Übergang aus der Heimerziehung rechtlich vorstrukturiert und die SGB VIII-Reform kann mitunter Chancen für junge Menschen im Leaving Care bieten (auch wenn es hier noch, wie beschrieben, weitere Entwicklungsbedarfe gibt). Wie erleben aber nun junge Menschen diesen Übergang aus ‚der‘ Heimerziehung?

Die jeweils subjektive Wahrnehmung dieser Übergänge und die Lebenssituation von jungen Menschen – die Phase des Leaving Care – standen sowohl national als auch international inzwischen in vielfältigen Forschungen in den letzten Jahren vermehrt im Mittelpunkt (z. B. Stein 2008; Peters/Zeller 2020) – in Deutschland vor allem ausgehend von Wolfgang Schröer und seinem Team.

Aus der Erlebensperspektive wird in den Studien deutlich, dass der Übergang mit Belastungen und Ressourcen einhergeht, dieser im Vergleich zu vielen Gleichaltrigen beschleunigt stattfindet und Care Leaver:innen das Risiko von Benachteiligung und Vulnerabilität haben (vgl. Peters/Zeller 2020; Theile 2020). Koch und Schröer resümieren mit Blick auf Studien:

„Sie [Care Leaver:innen] sind nicht nur dadurch benachteiligt, dass sie mehrheitlich über einen schlechteren sozialen Status verfügen, weniger materielle Ressourcen und geringer bewertete (berufliche) Qualifikationen erworben haben, sondern sie müssen sich auch damit auseinandersetzen, dass sich ihre sozialen Unterstützungsstrukturen grundlegend verändern und die stationäre Erziehungshilfe einerseits nicht weiter geführt wird und andererseits – als Konsequenz daraus – die damit verbundenen sozialen Beziehungen häufig ihre bisherige Verlässlichkeit verlieren“ (Koch/Schröer 2019, S. 131 f.).

Bei den Forschungen zu Leaving Care lassen sich Untersuchungen unterscheiden, die den Übergang im Gesamten betrachten (z. B. Ehlke/Sievers/Thomas 2022; Faltermeier 2017; Höfer/Sievi/Straus/Teuber 2017; Klug/Sierwald 2019; Kress 2012;

Nüsken 2011; Sievers/Thomas/Zeller 2015), und Studien, die besondere Aspekte des Übergangs in den Mittelpunkt rücken (s. u.).<sup>2</sup>

Das Projekt ‚Was kommt nach der stationären Erziehungshilfe?‘ – ein Kooperationsprojekt der Stiftung Universität Hildesheim und der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH) – nahm von 2012 bis 2014 als eine der ersten größeren Untersuchungen die Phase des Leaving Care in Deutschland in den Blick. Weitere Projekte folgten, wie ‚Rechte im Übergang – Begleitung und Beteiligung von Care Leavern‘, ‚Gut begleitet ins Erwachsenenleben. Übergangsmangement in und nach stationären Hilfen‘, ‚Care Leaver Statistics. Soziale Teilhabe im Lebensverlauf junger Erwachsener – Eine Langzeitstudie‘ (vgl. Sievers/Thomas/Zeller 2015; Ehlke/Sievers/Thomas 2022; Care Leaver Statistics 2023). Neben alltagspraktischen Kompetenzen stellen Bildung(schancen), eine gesicherte Wohnsituation, physische und psychische Gesundheit sowie soziale Beziehungen und wichtige Wegbegleiter:innen zentrale „Schlüsselfaktoren für einen gelingenden Übergang“ dar (Sievers/Thomas/Zeller 2015, S. 166). Hier kommen Studien zu recht einheitlichen und ähnlichen Ergebnissen. Und gleichzeitig sind dies zentrale (Schutz)Faktoren und z. T. generationelle Gemeinsamkeiten in einem jeden Menschenleben, die einen Übergang – etwa auch bei einem Auszug aus dem Elternhaus – begünstigen können – also zunächst einmal nichts ‚heimerziehungsspezifisches‘. Bei einem Aufwachsen unter ggf. schwierigen Startbedingungen, Fremdunterbringungen und oftmals damit einhergehenden Beziehungsabbrüchen und Diskontinuitäten im Lebenslauf müssen sich Kinder und Jugendliche in der stationären Kinder- und Jugendhilfe allerdings im Zuge der Bewältigung dieser Herausforderungen und Aufgaben – zusätzlich zu den (Entwicklungs-) Aufgaben, die ein Menschenleben zu dieser Zeit schon bereithält – im Vergleich zu Gleichaltrigen, die nicht in einer Form der stationären Erziehungshilfe aufwachsen, besonderen Anforderungen gegenübersehen. Leaving Care ist hier – wie beschrieben – von sozialer Ungleichheit geprägt.

Ein Blick in Studien, die spezifische Aspekte – u. a. die oben genannten ‚Schlüsselfaktoren‘ für einen gelingenden Übergang – in den Fokus rücken:

Die Bedeutung von Bildungsprozessen und -biographien heben z. B. Sting et al. (2018) besonders hervor. Anhand einer quantitativen (n: 122) und qualitativen (n: 23) Untersuchung, an der Menschen mit Jugendhilfeeferfahrung im Alter von 20 bis 29 Jahren teilnahmen, betonten Sting et al. (2018) u. a. die Gefahr von eingeschränkten Bildungsmöglichkeiten und -wegen für Care Leaver:innen (s. auch Sting i. d. Band). „Erfolgreiche Bildungsverläufe werden durch ein stabiles, Zugehörigkeit und Unterstützung gewährleistendes Umfeld begünstigt.

---

2 Im Rahmen des Beitrages kann nicht detailliert und umfassend ein Forschungsüberblick gegeben werden; einzelne Forschungsergebnisse werden exemplarisch dargestellt (zur weiteren Übersicht siehe z. B. Nüsken 2019; Peters/Zeller 2020).

Heranwachsende, die diese Erfahrung in der Herkunftsfamilie nicht machen können, erleben offensichtlich auch im Rahmen der Jugendhilfeunterbringung Brüche und Diskontinuitäten“ (Sting/Groinig/Hagleitner/Maran 2018, S. 177).

Kinder- und Jugendhilfe und drohende Wohnungslosigkeit stehen in Untersuchungen von Sievers (2019) – als Teil des Projektes ‚Gut begleitet ins Erwachsenenleben‘ – im Mittelpunkt. Durch Befragungen – Einzelinterviews und Gruppendiskussionen – kommen u. a. Care Leaver:innen in dem Projekt zu Wort. Es wird mitunter der Frage nachgegangen, was „Care Leaver von der Jugendhilfe gebraucht [hätten], um nicht mit der Wohnungslosenhilfe in Berührung zu kommen (kommen zu müssen)“ (Sievers 2019, S. 15). Die jungen Menschen beschreiben selbst positive und negative Erfahrungen und Erlebnisse im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe, z. B. in Bezug auf eine Verbesserung der Übergangsvorbereitung, -begleitung und Nachbetreuung sowie der Hilfeplanung im Gesamten. Ungeplante Beendigungen können sich hierbei negativ auf den weiteren Lebensverlauf auswirken. Auch auf mögliche psychische Belastungen durch „kein Know-how in der Einrichtung“, „Destabilisierung durch Bedingungen der Einrichtung“, „Zwang zur Medikamenteneinnahme gegen den eigenen Willen“ und „Diagnostik statt Einrichtungswechsel“ weisen manche Care Leaver:innen in der Studie hin (Sievers 2019, S. 83 f.). Die meisten der Befragten in der Untersuchung verfügten über keine ausgeprägten Sozialen Netzwerke. „Viele der Befragten in der Wohnungslosenhilfe beschrieben Phasen in ihrem Leben, zum Beispiel nach einem Rauswurf aus der Einrichtung, in denen sie ohne jegliche Unterstützer oder Ankerpunkte vollkommen auf sich allein gestellt waren“ (Sievers 2018, S. 39). Die Bedeutung einer Einbindung in ein unterstützendes soziales Netzwerk von Jugendlichen und jungen Volljährigen im Übergang aus der Heimerziehung wird in Untersuchungen deutlich (z. B. Theile 2020, 2022). Allerdings wird hier u. a. auch die Gefahr einer Sozialen Isolation unterstrichen. Die Angst nach der Heimerziehung allein zu sein, war in der qualitativen Untersuchung, in der junge Menschen zu Wort kamen, ein zentrales – belastendes – Thema im Übergang. Die Ergebnisse zeigen u. a., dass mitunter stabile, unterstützende Netzwerke im Übergang eher rar sind. Es wird einerseits die hohe Bedeutung der Beziehungen zu Fachkräften in der Heimerziehung deutlich – Beziehungen, die im Übergang oftmals ‚verloren‘ gehen – und andererseits scheinen die Netzwerke im Übergang familiärer zu werden (Theile 2020, 2022; vgl. auch Collins et al. 2008; Sting/Groinig 2022). So resümieren Sting und Groinig (2022, S. 762): „Der Bezug auf die Herkunftsfamilie verspricht Unterstützung angesichts biografischer Risiken wie drohender Wohnungslosigkeit, und er ist mit der Hoffnung verbunden, dass sich das Verhältnis zur Familie verbessern könnte“. Auffällig im familiären Bereich ist hierbei einerseits die hohe Bedeutung von Müttern, Geschwistern und weiteren Verwandten im Lebenslauf sowie andererseits die vergleichsweise geringe Bedeutung von Vätern (z. B. Theile 2020, 2022).

Neben diesen ‚Hauptthemen‘ im Übergang kommen in den Forschungen, die Übergänge aus der stationären Erziehungshilfe in den Blick nehmen, auch weitere, sehr ähnliche – z. T. hilfespezifische – Aspekte zum Vorschein, die für eine sozialpädagogische Hilfe im Allgemeinen und für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe im Besonderen von hoher Bedeutung sind (vgl. hierzu auch Strahl 2020; Nüsken/Böttcher 2018; Pluto/Schraper/Schröer 2020). So werden in den Studien die Bedeutung von (ernstgemeinter und gelebter) Beteiligung und Mitgestaltung, die Bedeutung von Vertrauen in Fachkräfte und der Hilfe, eine berechenbare und verlässliche, gute Hilfeplanung sowie ein positives Erleben der sozialpädagogischen Betreuung im Leaving Care hervorgehoben (vgl. Gahleitner/de Andrade/Frank/Große 2021; Ehlke/Sievers/Thomas 2022; Schatz 2022; Theile 2020). Care Leaver:innen selbst benennen u. a. die Bereiche Bildung, Beteiligung, Kostenheranziehung, Beziehung, Bewältigung des Gruppenalltags und eigener Probleme, Übergänge, Akteneinsicht und Soziale Netzwerke, die „nachhaltig Einfluss auf das Leben nach der Jugendhilfe haben und zukünftig stärker im Vordergrund der Fachdiskussionen stehen sollten“ (Loh/Quynh Vo 2021, S. 23).

Mit Blick auf internationale Studien ist festzustellen, dass sich die Forschungsergebnisse im Kontext Leaving Care trotz nationaler Unterschiede – z. B. verschiedene gesetzliche Rahmungen – zu einem „bemerkenswert konsistenten Gesamteindruck“ verdichten (Messmer 2013, S. 423 zit. n. Peters/Zeller 2020, S. 33). Leaving Care wird – z. T. auch schon mit einer mit Deutschland verglichenen längeren ‚Forschungstradition‘ – in das Erkenntnisinteresse gerückt, wie z. B. in Ghana (Frimpong-Manso 2017), Großbritannien (Stein 2008; Wade 2008; Briheim-Crookall et al. 2020; Pinkerton/Rooney 2014), Israel (Melkman/Benbenishty 2018; Sulimani-Aidan 2020), Kanada (Marion et al. 2017) oder auch in Schweden (Höjer/Sjöblom 2014) (vgl. hierzu auch Göbel et al. 2020; Mann-Feder/Goyette 2019; Strahl/van Breda/Mann-Feder 2021).

#### **4. (Zwischen-)Fazit und Perspektiven**

Über 10 Jahre intensivere Auseinandersetzung mit der Phase Leaving Care in Deutschland – was wissen wir, was hat sich verändert und welche Herausforderungen und Entwicklungspotentiale stehen in den nächsten Jahren an?

Einige Erkenntnisse, Entwicklungen, Fortschritte und weitere Herausforderungen werden im Beitrag deutlich. Deutlich wird, dass der Übergang eine zentrale Lebensphase darstellt – mit Risiken und Chancen.

Durch die SGB VIII-Reform werden wichtige Weichenstellungen und Potentiale für eine Stärkung junger Menschen – gesetzlich – gelegt, die die Jugendphase und die Phase des Leaving Care mehr berücksichtigen und mehr anerkennen. Die besonderen Herausforderungen von Care Leaver:innen scheinen in der Politik und der Fachöffentlichkeit zunehmend anzukommen. Ein verbindlicheres

formuliertes Recht auf Hilfe für junge Volljährige, eine frühzeitige gemeinsame Übergangsplanung, die Coming-Back-Option, das festgeschriebene Recht auf Nachbetreuung, eine Abschaffung der Kostenbeteiligung, Selbstvertretungen, Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten, Beratungsmöglichkeiten sowie Ombudsstellen sind wichtige Bausteine hin zu einer Sicherstellung und Erfüllung des Rechts auf Förderung der „Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 SGB VIII) sowie einer vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe. Dies muss nun durch junge Menschen, Eltern, Wissenschaft, Politik von kommunaler Ebene bis hin zur Bundesebene, Fachverbände, Praxis, weiteren Kooperationspartnern weiter ausgebaut, (wie oben beschrieben) weiter diskutiert, verändert, konkretisiert sowie in der Praxis umgesetzt und verwirklicht werden. Die mit dem § 41 SGB VIII einhergehende Defizitzuschreibung an junge Menschen – eine noch nicht vollumfänglich entwickelte Persönlichkeit – muss hierbei zukünftig überwunden werden. Auch über eine Erhöhung der Altersgrenze für einen verbindlichen, flexiblen Leistungsanspruch muss – wie oben beschrieben – weiter diskutiert werden. Dies kann u. a. auch weitere Chancen und eine Integration für junge Menschen mit Fluchterfahrung, die im Kontext Leaving Care bisher noch recht wenig Aufmerksamkeit erhalten haben, eröffnen (z. B. längere Zeit für das Erlernen der deutschen Sprache, Ausbildung/Studium, ggf. Bearbeitung der Lebensgeschichte, ggf. Suche nach Familie, etc.). Junge Menschen mit Fluchterfahrung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe stehen im Übergang aktuell mitunter durch sprachliche Herausforderungen und durch Asylverfahren vor weiteren Bewältigungsaufgaben.

In einigen Forschungsprojekten wurden und werden – wie dargestellt – inzwischen Belastungen und Ressourcen u. a. aus den Perspektiven von jungen Menschen im Leaving Care herausgearbeitet. „Menschen mit ‚Heimerfahrung‘ bekommen über diese Forschungsarbeiten eine Stimme und diese Perspektive der Forschung trägt dazu bei, die Aufmerksamkeit auf die Sichtweise junger Menschen und die Geschehnisse in ‚Heimen‘ zu lenken“ (Pluto/Schrappner/Schröer 2022; S. 1291). Weitere Forschungen – insbesondere partizipative Forschungsansätze – können hier in den nächsten Jahren vielversprechend sein (z. B. Ahmed/Rein/Schaffner 2019). Weitere Forschungen müssen hier folgen – etwa „Längsschnittuntersuchungen, die jenseits von Wirkungsanalysen stationärer Einrichtungen Aussagen über die soziale Teilhabe der jungen Menschen im jungen Erwachsenenalter machen und insbesondere auch das Aufwachsen in Pflegefamilien einbeziehen“ (Erzberger et al. 2019, S. 1 f.; zu Längsschnittstudien s. auch Hansbauer/Parchow i. d. Band). Die 2021 begonnene und bis 2030 geplante Langzeitstudie ‚Care Leaver Statistics‘

wird hier sicherlich weitere Erkenntnisse in den nächsten Jahren liefern.<sup>3</sup> Die Forschungen unterstreichen mitunter eine hohe soziale Exklusionsgefahr im Übergang. Ein Blick auf geplante und ungeplante Beendigungen im Leaving Care können weitere Forschungsfelder sein (s. Tabel/Fendrich i. d. Band; Theile i. d. Band). Auch weitere Netzwerkforschungen, z. B. bezogen auf freundschaftliche, professionelle, bekanntschaftliche Netzwerke sowie Beziehungen im Rahmen von Schule/Ausbildung sowie auch eine konzeptionelle Netzwerkarbeit in der Praxis sind hier notwendig – z. B. auch weitere Arbeiten zur Bedeutung und dem Erleben von Vätern in der Kinder- und Jugendhilfe (Einblicke z. B. bei Ruchholz 2019).

In den letzten 10 Jahren fanden des Weiteren Beteiligungswerkstätte statt. Ein verstärkter Austausch zwischen jungen Menschen und ihren Familien, Fachverbänden, Wissenschaft, Politik, Praxis zu zentralen Ergebnissen, methodischen Ansätzen, Anliegen und Forderungen scheint weiter ausbaufähig und sinnvoll. Erste Ansätze, etwa im Rahmen des Zukunftsforum Heimerziehung und der SGB VIII-Reform, sind vielversprechend.

Nach und nach wurden auch in den letzten Jahren Care Leaver:innen-Netzwerke aufgebaut sowie konzeptionelle Überlegungen zum Leaving Care wurden oder werden in den nächsten Jahren (weiter)entwickelt (Nüsken/Lukasczy 2019; Fachstelle Leaving Care 2023). Diese Konzepte sollten – einhergehend mit Fachtagungen und spezifischen Weiterbildungen für Fachkräfte zum Leaving Care – in die Praxis integriert und weiterentwickelt werden.

Stationäre Kinder- und Jugendhilfe ist u. a. verantwortlich für eine gute Übergangsbegleitung; hierbei muss auch in der Hilfeplanung das Ziel der ‚Verselbstständigung‘ im Sinne der oben genannten Schlüsselfaktoren und dem Anspruch der Selbstbestimmung weitergefasst werden als diesen nur auf eine – wie es die AGJ kritisch im Positionspapier formuliert – ‚Konditionierung auf Haushaltsführung‘ zu beschränken (AGJ 2022, S. 20; vgl. Koch/Schröer 2019; Schröer 2021; Wolf 2002). Die Frage ‚Was heißt eigentlich ‚Selbstbestimmung‘ bzw. ‚Selbstständigkeit‘?‘ könnte hier sicherlich z. B. in Teamsitzungen, Gruppenrunden, Hilfeplangesprächen u. ä. (und nicht nur im Arbeitsfeld der Heimerziehung) spannende Diskussionen eröffnen (vgl. z. B. Schröer 2021). Wie auch im Rahmen des Zukunftsforum Heimerziehung u. a. gefordert wird, müssen soziale Ungleichheiten von jungen Menschen und ihren Eltern bekämpft werden, um

---

3 Die vom Bundesministerium für ‚Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)‘ geförderte und von einem Projektverbund (Deutsches Jugendinstitut (DJI), Gesellschaft für innovative Sozialforschung und Sozialplanung (GISS), Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH), Universität Hildesheim) durchgeführte Langzeitstudie untersucht über mehrere Jahre hinweg mit – geplant – 2000 Studienteilnehmer:innen aus der stationären Kinder- und Jugendhilfe den Übergang junger Menschen in das Erwachsenenleben. Themen sind hier persönliche Daten, soziale Beziehungen, Wohnen, Freizeit, Gesundheit, Schule, Ausbildung, Studium, Erwerbsarbeit, Beschäftigung und Inanspruchnahme von Hilfen (vgl. Care Leaver Statistics 2023).

„Heimerziehung‘ als Ort der Ermöglichung von diskriminierungsfreier Teilhabe junger Menschen am sozialen und institutionellen Leben des Aufwachsens [zu gestalten“ (Zukunftsforum Heimerziehung 2021, S. 23).

In Forschungen rund um Leaving Care sind in den letzten Jahren junge Menschen mit Behinderungen, die im Anschluss oder nach einer Zeit im Erwachsenenalter Leistungen der Eingliederungshilfe in Anspruch nehmen, selten bis gar nicht in den Blick gekommen. Auch wenn bisher insgesamt über das Erleben von jungen Menschen mit Behinderungen im Leaving Care wenig bekannt ist, scheint die Gefahr von sozialer Exklusion von Menschen mit Behinderungen noch einmal erhöht zu sein (vgl. Bennwik/Oterholm 2021; Mendes/Snow 2014; Rohrmann/Theile 2022, 2022a). Während in Deutschland bisher ein diesbezügliches Forschungsdesiderat festzustellen ist, finden junge Menschen mit Behinderung im Leaving Care bzw. ggf. einem ‚Leaving-Care-to-Care‘ (Ehlke/Sievers/Thomas 2022, S. 59) – wenn auch dennoch wenig – international mehr Beachtung. Untersuchungen zu ‚Leaving-Care-to-Care‘ und einer inklusiven Übergangsgestaltung im Sinne einer inklusiven Heimerziehung (vgl. Schönecker et al. 2021) sind hier auch mit Blick auf das inklusive Verständnis des SGB VIII erforderlich. Neben dem Blick auf die Schnittstelle zur Eingliederungshilfe für Erwachsene ist in den nächsten Jahren ein verstärkter Blick auf weitere Schnittstellen und eine Vernetzung – so wie es auch im Kinder- und Jugendstärkungsgesetz gefordert wird – von weiteren sozialen Hilfen und Diensten notwendig und ausbaufähig, z. B. zum Bildungs- und Gesundheitswesen, zur Wohnungslosenhilfe, zur Justiz sowie zu Ausbildungs- und Arbeitsstellen.

Hierzu können weitere Forschungen in den nächsten Jahren – wie beschrieben – hilfreich und vielversprechend sein: Junge Menschen, ihre Familien sowie Fachkräfte müssen hierzu weiter gehört werden.

## Literatur

- Ahmed, Sarina/Rein, Angela/Schaffner, Dorothee (2019): Care Leaver erforschen Leaving Care – Möglichkeiten und Grenzen partizipativer Forschung. In: Jugendhilfe 57, H. 4, S. 435–440.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2022): Verantwortung tragen und Herausforderungen angehen! Leaving Care vor Ort verbindlich gestalten. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. [https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2022/Positionspapier\\_Leaving\\_Care.pdf](https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2022/Positionspapier_Leaving_Care.pdf) (Abfrage: 03.01.2023).
- Bennwik, Ingri-Hanne Braenne/Oterholm, Inger (2021): Policy values related to support for care leavers with disabilities. In: European Journal of Social Work 24, H. 5, S. 884–895.
- Briheim-Crookall, Linda/Michelmore, Olivia/Baker, Claire/Oni, Oluwanifemi/Taylor, Sarah/Selwyn, Julie (2020): What makes life good? Care leavers' views on their well-being. Coram Voice.
- Care Leaver Statistics (2023): Soziale Teilhabe im Lebensverlauf junger Erwachsener. Eine Langzeitstudie. <https://cls-studie.de/> (Abfrage: 04.02.2023).
- Collins, Mary Elizabeth/Paris, Ruth/Ward, Rolanda L. (2008): The permanence of family ties: Implications for youth transitioning from foster care. In: American Journal of Orthopsychiatry 78, H. 1, S. 54–62.

- Ehlke, Carolin (2020): Care Leaver aus Pflegefamilien. Die Bewältigung des Übergangs aus der Vollzeitpflege in ein eigenverantwortliches Leben aus Sicht der jungen Menschen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ehlke, Carolin/Sievers, Britta/Thomas, Severine (2022): Werkbuch Leaving Care. Verlässliche Infrastrukturen im Übergang aus stationären Erziehungshilfen ins Erwachsenenleben. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Erzberger, Christian/Herz, Andreas/Koch, Josef/Lips, Anna/van Santen, Eric/Schröer, Wolfgang/Seckinger, Mike (2019): Sozialstatistische Grundlage sozialer Teilhabe von Care Leaver\*innen in Deutschland. Datenreport auf der Basis der Erziehungshilfeforschung und repräsentativer Paneluntersuchungen. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Eurostat (2022): Geschätztes durchschnittliches Alter junger Menschen, die das Elternhaus verlassen, nach Geschlecht. [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/yth\\_demo\\_030/default/table?lang=de](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/yth_demo_030/default/table?lang=de) (Abfrage: 22.12.2022).
- Fachstelle Leaving Care (2023): <https://www.fachstelle-leavingcare.de/> (Abfrage: 04.02.2023).
- Faltermeier, Josef (2017): Care Leaver – erfolgreiche nachstationäre Begleitung junger Erwachsener. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Filipp, Sigrun-Heide (1990): Kritische Lebensereignisse. 2., erweiterte Auflage. München: Psychologie Verlags Union.
- Finkel, Margarete (2004): Selbständigkeit und etwas Glück. Einflüsse öffentlicher Erziehung auf die biographischen Perspektiven junger Frauen. Weinheim, München: Juventa.
- Freigang, Werner (1986): Verlegen und Abschieben. Zur Erziehungspraxis im Heim. Weinheim, München: Juventa.
- Frimpong-Manso, Kwabena (2017): The social support networks of care leavers from a children's village in Ghana: formal and informal supports. In: Child and Family Social Work 22, H. 1, S. 195–202.
- Gahleitner, Silke Birgitta/de Andrade, Marilena/Frank, Christina/Große, Lisa (2021): „Ich glaube, das ist irgendwie vor allem Überleben sozusagen“ – eine qualitative Untersuchung im Rahmen der Studie „Care Leaver – stationäre Jugendhilfe und ihre Nachhaltigkeit“. In: Klein, Joachim/Macse-naere, Michael/Hiller, Stephan (Hrsg.): Care Leaver. Stationäre Jugendhilfe und ihre Nachhaltigkeit. Freiburg: Lambertus-Verlag, S. 171–196.
- Göbel, Sabrina/Karl, Ute/Lunz, Marei/Peters, Ulla/Zeller, Maren (Hrsg.) (2020): Wege junger Menschen aus Heimen und Pflegefamilien. Agency in schwierigen Übergängen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hansbauer, Peter/Schone, Reinhold (2022): Vom RJWG zum KJSG – Gesellschaftliche und rechtliche Entwicklungen. In: Forum Erziehungshilfen 28, H. 2, S. 68–72.
- Höfer, Renate/Sievi, Ylva/Straus, Florian/Teuber, Kristin (2017): Verwirklichungschance SOS-Kinderdorf. Handlungsbefähigung und Wege in die Selbstständigkeit. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hopmann, Benedikt (2019): Inklusion in den Hilfen zur Erziehung. Ein capabilities-basierter Inklusionsansatz. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Höjer, Ingrid/Sjöblom, Yvonne (2014): Voices of 65 Young People Leaving Care in Sweden: „There Is So Much I Need to Know!“. In: Australian Social Work 67, H. 1, S. 71–87.
- Klug, Christina/Sierwald, Wolfgang (2019): Von der Heimeinrichtung in die Eigenständigkeit. Handlungsbefähigung und Auszugserleben von Care-LeaverInnen. In: Unsere Jugend 71, H. 11–12, S. 488–496.
- Kress, Laura (2012): Übergänge in die Zeit nach dem Heim. Ergebnisse aus einem Projekt mit ehemaligen Jugendlichen aus den Erziehungshilfen. <https://www.careleaver-kompetenznetz.de/files/diakonierwl-27ff-projektuebergaengeheimunterbringunglangzeituntersuchung2.pdf> (Abfrage: 04.02.2023).
- Koch, Josef/Schröer, Wolfgang (2019): Vorsicht Übergang! Care Leavern Jugend ermöglichen! In: von zur Gathen, Marion/Meyen, Thomas/Koch, Josef (Hrsg.): Vorwärts, aber nicht vergessen! Entwicklungslinien und Perspektiven in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 130–145.
- Köngeter, Stefan/Schröer, Wolfgang/Zeller, Maren (2012): Statuspassage „Leaving Care“: Biografische Herausforderungen nach der Heimerziehung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 7, H. 3, S. 261–276.

- Köngeter, Stefan/Zeller, Maren (2020): Zeitregime im Fokus der Sozialen Frage am Beispiel der Marginalisierung und Exklusion im Übergang ins Erwachsenenalter. In: Paulus, Stefan/Reutlinger, Christian/Spirodous, Eleni/Stiehler, Steve/Hartmann, Sibille/Makowka, Sabine (Hrsg.): *Mechanismen der Sozialen Frage. Hin- und Ableitungen zur Sozialen Arbeit*. Berlin: Frank & Timme, S. 217–224.
- Kunkel, Peter-Christian (2019): Rechtliche Aspekte der Verselbstständigung. In: *Jugendhilfe* 57, H. 4, S. 390–421.
- Loh, Robin/Quynh Vo, Truc (2021): Nachhaltige Jugendhilfe aus Sicht der Care Leaver:innen. In: Klein, Joachim/Macsenaere, Michael/Hiller, Stephan (Hrsg.): *Care Leaver. Stationäre Jugendhilfe und ihre Nachhaltigkeit*. Freiburg: Lambertus-Verlag, S. 23–37.
- Mann-Feder, Varda R./Goyette, Martin (Hrsg.) (2019): *Leaving Care and the Transition to Adulthood. International Contributions to Theory, Research and Practice*. New York: Oxford University Press.
- Marion, Élodie/Paulsen, Veronika/Goyette, Martin (2017): Relationships Matter: Understanding the Role and Impact of Social Networks at the Edge of Transition to Adulthood from Care. In: *Child and Adolescent Social Work Journal* 34, H. 6, S. 573–582.
- Melkman, Eran P./Benbenishty, Rami (2018): Social support networks of care leavers: Mediating between childhood adversity and adult functioning. In: *Children and Youth Services Review* 86, H. 1, S. 176–187.
- Mendes, Philip/Snow, Pamela Claire (2014): The needs and experiences of young people with a disability transitioning from out-of-home care: The views of practitioners in Victoria, Australia. In: *Children and Youth Services Review* 36, S. 115–123.
- Merkel, Alexander/Redmann, Björn/Thurm, Elsa/von Wölfel, Ulrike (2020): *Beteiligungswerkstatt mit Careleavern... weil Jugendhilfe mehr kann!* Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Mühlmann, Thomas/Fendrich, Sandra (2017): Ab 18 nicht mehr zuständig? Volljährigkeit als folgenreiche Schwelle bei den erzieherischen Hilfen. In: *KomDat* 20, H. 2+3, S. 22–27.
- Nüsken, Dirk (2008): *Regionale Disparitäten in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine empirische Untersuchung zu den Hilfen für junge Volljährige*. Münster, New York: Waxmann.
- Nüsken, Dirk (2011): *Helfen Hilfen für junge Volljährige? Bewertungen aus Nutzersicht*. In: SOS-Kinderdorf e.V. Sozialpädagogisches Institut: *Fertig sein mit 18? Dokumentation der Fachtagung ‚Jugendliche und junge Volljährige – Eine Randgruppe in der Kinder- und Jugendhilfe?‘* München: Eigenverlag, S. 84–109.
- Nüsken, Dirk (2013): *Junge Volljährige in den Erziehungshilfen. Grundlagen, Leistungsgewährung und Herausforderungen für die Weiterentwicklung*. In: *Forum Erziehungshilfen* 19, H. 1, S. 10–16.
- Nüsken, Dirk (2019): *Übergänge von Care Leavern: Forschungsergebnisse im Überblick*. In: *Jugendhilfe* 57, H. 6, S. 566–573.
- Nüsken, Dirk/Böttcher, Wolfgang (2018): *Was leisten die Erziehungshilfen? Eine einführende Übersicht zu Studien und Evaluationen der HzE*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Nüsken, Dirk/Lukaszczuk, Peter (2019): *Hilfe zur Selbständigkeit – gelingende Übergänge gestalten. Abschlussbericht des Modellprojektes. Landschaftsverband Westfalen-Lippe*. Münster.
- Peters, Ulla/Zeller, Maren (2020): *Leaving Care und Agency. Internationale Forschungszugänge, Konzepte und Erkenntnisse*. In: Göbel, Sabrina/Karl, Ute/Lunz, Marei/Peters, Ulla/Zeller, Maren (Hrsg.): *Wege junger Menschen aus Heimen und Pflegefamilien. Agency in schwierigen Übergängen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 32–49.
- Pinkerton, John/Rooney, Carmel (2014): *Care Leavers' Experiences of Transition and Turning Points: Findings from a Biographical Narrative Study*. In: *Social Work & Society* 12, H. 1, S. 1–12.
- Pluto, Liane/Schrappner, Christian/Schröer, Wolfgang (2020): *Was bewegt die Forschung zur Heimerziehung*. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Pluto, Liane/Schrappner, Christian/Schröer, Wolfgang (2022): *Kindheit und Jugend in sozialpädagogischen Institutionen. Das Beispiel der ‚Heimerziehung‘*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 1283–1305.
- Reimer, Daniela/Petri, Corinna (2017): *Wie gut entwickeln sich Pflegekinder? Eine Longitudinalstudie*. Siegen: Universitätsverlag.

- Rein, Angela (2020): Normalität und Subjektivierung. Eine biographische Untersuchung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe. Bielefeld: transcript.
- Rohrmann, Albrecht (2019): Sozialpädagogische Perspektiven auf eine inklusive Kinder- und Jugendhilfe. In: Reimer, Daniela (Hrsg.): Sozialpädagogische Blicke. Basel, Weinheim: Beltz Juventa, S. 242–253.
- Rohrmann, Albrecht/Theile, Manuel (2022): Exklusionsrisiken von jungen Menschen im Übergang von stationärer Kinder- und Jugendhilfe in Angebote der Eingliederungshilfe für Erwachsene. In: Bertelmann, Lena/Kempf, Matthias/Reichstein, Martin F./Rohrmann, Albrecht/Wissenbach, Lars (Hrsg.): Planung und Entwicklung von Sozialen Diensten für Menschen mit Behinderungen. Siegen: universi, S. 269–285.
- Rohrmann, Albrecht/Theile, Manuel (2022a): Inklusive Übergangsgestaltung?! – Übergänge aus der Heimerziehung in unterstützte Formen des Wohnens im Rahmen der Eingliederungshilfe im Erwachsenenalter. In: Soziale Passagen 14, H. 2, S. 373–388.
- Rosenbauer, Nicole/Struck, Norbert (2021): Stärkung junger Volljähriger im Übergang und Stärkung der Rechte von Kindern, Jugendlichen und Eltern. In: Forum Erziehungshilfen 27, H. 5, S. 269–272.
- Ruchholz, Ina (2019): Vater-los: die Partizipation von Vätern in den stationären Hilfen zur Erziehung. Siegen: universi.
- Schatz, Christine (2022): Der Übergang aus der stationären Jugendhilfe. Eine Studie zum Erleben junger Frauen in Österreich. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schönecker, Lydia/Seckinger, Mike/Eisenhardt, Benita/Kuhn, Andreas/van Driesten, Alexandra/Hahne, Carola/Horn, Johannes/Strüder, Hanna/Koch, Josef (2021): Inklusive Weiterentwicklung außerfamiliärer Wohnformen für junge Menschen mit Behinderungen im Rahmen der Initiative „Zukunftsforum Heimerziehung“. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Schröer, Wolfgang (2013): Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 64–79.
- Schröer, Wolfgang (2016): Jugend. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 82–100.
- Schröer, Wolfgang (2021): „Stärkere Selbstbestimmung durch das KJSG“ – Werden die jungen Menschen den Unterschied merken? In: Das Jugendamt 94, H. 7–8, S. 354–358.
- Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Seckinger, Mike (2022): Inklusive Weiterentwicklung außerfamiliärer Wohnformen für junge Menschen mit Behinderungen. In: Forum Erziehungshilfen 28, H. 3, S. 153–157.
- Sievers, Britta (2019): Care Leaver in der Jugend- und Wohnungslosenhilfe in Karlsruhe. Ergebnisse einer Adressat\_innenbefragung und Ansatzpunkte für die Praxisentwicklung. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Sievers, Britta/Thomas, Severine/Zeller, Maren (2015): Jugendhilfe – und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Settersten, Richard A. (Hrsg.) (2022): Doing Transitions in the Life Course. Practices and Processes. Springer Nature.
- Stein, Mike (2008): Resilience and Young People Leaving Care. In: Child Care in Practice 14, H. 1, S. 35–44.
- Sting, Stephan/Groinig, Maria/Hagleitner, Wolfgang/Maran, Thomas (2018): Bildungschancen und Einfluss sozialer Kontextbedingungen auf Bildungsbiographien von „Care Leavern“. Wissenschaftlicher Endbericht zum Jubiläumsfondsprojekt Nr. 16821. Klagenfurt: Eigenverlag.
- Sting, Stephan/Groinig, Maria (2022): Care-Leaver und Familie. In: Schierbaum, Anja/Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Band II: Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 759–777.
- Strahl, Benjamin (2020): Heimerziehungsforschung in Deutschland. Eine Expertise für das Zukunftsforum Heimerziehung. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Strahl, Benjamin/van Breda, Adrian/Mann-Feder, Varda (2021): Stationäre Kinder- und Jugendhilfe im internationalen Vergleich – Unterstützungsmöglichkeiten für junge Erwachsene und die

- Bedeutung von Care Leaver-Selbstvertretungen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 16, H. 2, S. 223–239.
- Sulimani-Aidan, Yafit (2020): Social networks during the transition to adulthood from the perspective of Israeli care leavers and their social workers. In: *Children and Youth Services Review* 115. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105075> (Abfrage: 15.07.2023).
- Tabel, Agathe (2020): Empirische Standortbestimmung der Heimerziehung. Fachwissenschaftliche Analyse von Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Theile, Manuel (2020): Soziale Netzwerke von Jugendlichen und jungen Volljährigen im Übergang aus der Heimerziehung. Basel, Weinheim: Beltz Juventa.
- Theile, Manuel (2022): „Allein zu sein, davor habe ich am meisten Angst“ – Die Bedeutung von Sozialen Netzwerken im Leaving Care. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 17, H. 2, S. 195–210.
- Wade, Jim (2008): The Ties that Bind: Support from Birth Families and Substitute Families for Young People Leaving Care. In: *The British Journal of Social Work* 38, H. 1, S. 39–54.
- Walther, Andreas (2015): Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In: Schmidt-Lauff, Sabine/von Felden, Heide/Pätzold, Henning: *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 35–56.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 23–43.
- Werner, Karin/Stohler, Renate/Wendland, Jessica (2019): Pflegekinder im Übergang in die Selbstständigkeit. In: *Jugendhilfe* 57, H. 4, S. 422–428.
- Wiesner, Reinhard (2019): Schritte auf dem Weg zur Verselbstständigung im Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe. Von der Hilfe zur Erziehung (§§ 27 ff. SGB VIII)/Eingliederungshilfe (§ 35a SGB VIII) in die Hilfe für junge Volljährige (§ 41 SGB VIII) und dann in die sozialpädagogisch begleitete Wohnform (§ 13 Abs. 3 SGB VIII). In: *Jugendhilfe* 57, H. 4, S. 381–390.
- Wiesner, Reinhard (2022): Vom Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) zum Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG). Das Kinder- und Jugendhilferecht wird 100 Jahre. In: *Das Jugendamt* 95, H. 7–8, S. 350–357.
- Wolf, Klaus (2002): *Erziehung zur Selbstständigkeit in Familie und Heim*. Münster: Votum Verlag.
- Zeller, Maren/Köngeter, Stefan (2013): Übergänge in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 568–588.
- Zukunftsforum Heimerziehung (2021): *Zukunftsimpulse für die „Heimerziehung“: Eine nachhaltige Infrastruktur mit jungen Menschen gestalten!* Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.

# Bildungswege von Kindern und Jugendlichen mit Erfahrung in stationärer Erziehungshilfe

Stephan Sting

## 1. Einleitung

Aus zahlreichen internationalen Studien ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche, die einen Teil ihres Aufwachsens in stationärer Kinder- und Jugendhilfebetreuung verbringen, im Hinblick auf ihren formalen Bildungsweg benachteiligt sind. Sie erreichen im Durchschnitt niedrigere Bildungsabschlüsse als Gleichaltrige ohne Kinder- und Jugendhilfeeferfahrung und sind in tertiären Bildungsgängen stark unterrepräsentiert (vgl. z. B. O'Higgins/Sebba/Luke 2015; Mannay et al. 2017; Cameron et al. 2018; Groinig et al. 2019; Modi et al. 2021). Unklar sind allerdings die Gründe für diese Benachteiligung und der Stellenwert, den die Kinder- und Jugendhilfeeferfahrung im Bildungsweg der Kinder und Jugendlichen einnimmt. Formaler Bildungserfolg scheint in komplexer Weise mit informellen Bildungsgelegenheiten und bildungsrelevanten biographischen Erfahrungen zusammenzuhängen (vgl. Zeller 2012, S. 191 ff.). So können negative Erfahrungen wie Misshandlungen und Vernachlässigungen Bildungspotentiale beeinträchtigen. Ebenso kann der niedrige Bildungsstatus des Herkunftsmilieus – häufig verbunden mit Armutslagen – Bildungsaspirationen, bildungsbezogene Orientierungen und den Erwerb informeller Bildung in der Familie beeinflussen. Und schließlich stellt das Umfeld der stationären Erziehungshilfe einen in unterschiedlicher Form bildungswirksamen Ort dar, der durch das dort vorhandene Anregungspotential, die bildungsbezogenen Orientierungen sowie die Rahmenbedingungen der Betreuung, die in vielen Fällen von Betreuungsdiskontinuität, Beziehungswechseln, abrupten Übergängen und einem frühen Betreuungsende geprägt sind, Einfluss auf Bildungswege nimmt (vgl. Buchner/Hagleitner 2014; Berridge 2017; Allnatt 2020; Hanrahan/Boddy/Owen 2020).

In Bildungswegen von Kindern und Jugendlichen mit Erfahrung in stationärer Erziehungshilfe sind demnach formale und informelle Bildungsprozesse vielfältig verschränkt. Das Zusammenspiel der verschiedenen bildungsrelevanten Aspekte erschließt sich vor allem in einer subjektorientierten, biographischen Perspektive. Zugleich findet Bildung in besonderer Weise an heterogenen sozialen Orten statt: Während die Familie als gesellschaftlich normierter, primärer Ort des Aufwachsens bei diesen Kindern und Jugendlichen ihre gesellschaftlich

erwarteten Funktionen nicht ausreichend erfüllt, ist der Aufenthalt in den institutionellen Arrangements der Kinder- und Jugendhilfe durch Einrichtungswechsel und z. T. damit verbundene Schulwechsel gekennzeichnet. Ein sozialräumlicher Zugang zu Bildungsprozessen macht deutlich, dass Bildungsprozesse in je konkrete, dem jeweiligen Sozialraum entspringende Praktiken, Interaktionen und Zugehörigkeitskonstruktionen sowie damit einhergehenden Macht- und Anerkennungsverhältnissen eingebettet sind (vgl. Kessl/Reutlinger 2010, S. 27; Alkemeyer/Buschmann 2017, S. 278). Dies legt einen „sozialtopographischen Blick“ auf Bildungswege nahe (vgl. Sting 2021), der einerseits die sozialräumlichen Einbettungen und Zugehörigkeitskonstruktionen von Bildungsprozessen und andererseits die damit einhergehenden Positionierungen im sozialen Raum zum Vorschein bringt. Beide Dimensionen werden von jungen Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeefahrung als prekär erlebt. Ihre soziale Positionierung ist von Benachteiligung, Marginalisierung und drohender Exklusion geprägt, während die Zugehörigkeitskonstruktionen durch brüchige Familienkonstellationen und diskontinuierliche Beziehungs- und Betreuungsverläufe in Frage gestellt sind.

Auf Basis dieser Überlegungen möchte ich mich in meinem Beitrag auf eine Studie beziehen, in der Bildungswege von Care Leavers in Österreich untersucht und im Hinblick auf den Stellenwert sozialräumlicher Konstellationen und Beziehungen analysiert wurden. Die Studie wurde von 2016 bis 2018 an der Universität Klagenfurt durchgeführt und bestand aus zwei Teilstudien: In der quantitativen Teilstudie wurden 148 Care Leavers im Alter von 20 bis 29 Jahren mittels Fragebogen befragt. Die gewonnenen Daten wurden mit vorhandenen statistischen Daten zur gleichaltrigen Gesamtbevölkerung verglichen.<sup>1</sup> Die Ergebnisse bestätigen die Bildungsbenachteiligung von jungen Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeefahrung in Österreich, die z. T. bereits einer herkunftsbedingten Bildungsbenachteiligung entspringt (vgl. Groinig et al. 2019, S. 72). In meinen Ausführungen beziehe ich mich vor allem auf die qualitative, biographisch orientierte Teilstudie. Die Datenerhebung dafür erfolgte mit Hilfe von problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 2000), die durch Netzwerkkarten ergänzt wurden, um die „Gesamtheit der sozialen Beziehungen“ zu erfassen (Hollstein 2006, S. 13). Insgesamt wurden 23 Care Leavers im Alter zwischen 20 und 27 Jahren interviewt. Bei der Datenauswertung orientierten wir uns an der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007).<sup>2</sup> Der Fokus der Datenerhebung richtete sich auf formale Bildungswege und deren Beeinflussung durch soziale Kontexte. Das Datenmaterial enthält zugleich starke biographisch-narrative Anteile, in denen Bezüge zu biographischen

---

1 Zum Forschungsdesign der quantitativen Teilstudie vgl. Groinig et al. 2019, S. 39–51.

2 Eine ausführliche Darstellung des Forschungsdesigns der qualitativen Teilstudie findet sich in Groinig et al. 2019, S. 75–81.

Bildungsprozessen und zu sozialräumlichen Konstellationen zu erkennen sind. Erfahrungen in der stationären Erziehungshilfe spielen dabei eine wesentliche Rolle.

Im folgenden Beitrag werden zunächst die bildungsbezogenen Voraussetzungen in den Herkunftsfamilien von Kindern und Jugendlichen mit Erfahrung in stationärer Erziehungshilfe skizziert. Danach wird gezeigt, wie die strukturelle Rahmung von Bildungswegen in der stationären Erziehungshilfe die Bildungsorientierungen der Fachkräfte sowie der betreuten Kinder und Jugendlichen beeinflusst. Bildungspotentiale realisieren sich dementsprechend häufig entgegen oder nach der Kinder- und Jugendhilfebetreuung, was zu Umwegen und Verzögerungen im Bildungsweg führt. Schließlich werden Konsequenzen für die Bildungsförderung von jungen Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeeferfahrung abgeleitet.

## 2. Bildungserfahrungen in der Herkunftsfamilie

Kinder und Jugendliche, die im Rahmen der stationären Erziehungshilfe betreut werden, machen meist schon in der Herkunftsfamilie Erfahrungen, die das erfolgreiche Absolvieren formaler Bildungswege erschweren. In fast allen Familien der von uns befragten Care Leavers finden sich Anzeichen von Armutsgefährdung und werden mindestens einem Elternteil Alkoholabhängigkeit, psychische Belastung oder Krankheit zugeschrieben. Gewalterfahrungen werden in den Interviews selten explizit erwähnt, aber in vielen Erzählungen zeichnen sich Spuren von Gewalterlebnissen ab. Nur eine Mutter aus dem Sample verfügte laut Auskunft der von uns befragten Care Leavers über eine Hochschulreife, ansonsten verfügen die Eltern durchwegs über niedrige Schul- und Ausbildungsabschlüsse (vgl. Groinig et al. 2019, S. 79). Zugleich ist erkennbar, dass in keiner der Familien eine häusliche Förderung des schulischen Erfolgs stattgefunden hat.

Die familiären Belastungen führen dazu, dass es den Eltern nicht möglich ist, ein bildungsförderliches Umfeld zu etablieren. Ebenso geht der niedrige Bildungsstatus der Eltern mit geringen Bildungsaspirationen im Hinblick auf ihre Kinder einher. Nur in einem Fall ist eine motivierende Bildungserwartung erkennbar: Pascals Mutter<sup>3</sup>, die alleinerziehend und psychisch erkrankt ist, ist zwar selbst nur gering qualifiziert, aber sie hält ihren Sohn für einen „gscheiten Bua, der irgendwann mal studiert“ (Pascal, Z. 538). Pascal nimmt diese Erwartung auf, indem er seine Mutter nicht durch einen Abbruch seines Bildungswegs enttäuschen möchte.

Die ungünstigen Bildungsbedingungen in der Familie führen häufig zu Schwierigkeiten in der Schule. Chantal, die in einem vernachlässigenden Umfeld

---

3 Alle Eigennamen wurden im Text anonymisiert.

auf einem Bauernhof aufgewachsen ist, nimmt beim Übergang in die Schule eine Diskrepanz zwischen Herkunftsmilieu und Schule wahr, die ihr den Schuleintritt erschwert.

„Ja, mir ist vieles schwer gefallen im Anfang in der Schulzeit [...]. Einfach von, von der Überforderung her, keine Ahnung, von der Konzentration her. [...] Da wirst ja nicht vorbereitet. (...) Keiner von uns. Also für mich war das die größte Herausforderung von daheim hinaus und in die Schul zu gehen.“ (Chantal, Z. 662–668)

Anja wächst in einer von Armut betroffenen Familie mit fünf Kindern auf, in der sie keinen Spielraum für die Erfüllung schulischer Aufgaben findet.

„I hab meine Hausaufgaben nit machen können, weil wir war ma [...] fünf Kinder insgesamt ... I hab ka eigenes Zimmer ghabt. Es war immer Trubel. Daham hab i a immer putzen müssen und helfen müssen. [...] Hab dann Zusatzaufgaben von da Schul kregt, di i natürlich wieder nit machen hab können. [...] Und, ähm so is das der Kreislauf.“ (Anja, Z. 492–501)

Da Anja ihre „schlechte Familie“ vor der Schule verbergen möchte, kann sie ihre Probleme mit der Hausaufgabenerledigung nicht offenbaren. Sie wird als unzuverlässige, faule Schülerin etikettiert und nimmt von schulischer Seite kein Interesse an ihrer Person wahr. Sie wird zur Außenseiterin und beschreibt sich als „komplett schüchtern, zurückhaltend“ und ohne „Selbstbewusstsein“ (Anja, Z. 692–694).

Schon vor der Kinder- und Jugendhilfeunterbringung nehmen viele Kinder und Jugendliche demnach einen randständigen Status in der Schule ein, der mit dem niedrigen Bildungsstatus der Herkunftsfamilie korrespondiert. Sie befinden sich aufgrund des Herkunftsmilieus strukturell in einer ungünstigen Bildungsposition, die mit familiären Belastungen und einem Mangel an bildungsbezogenen Anregungen und Interaktionen in der Familie einhergeht. Damit verbunden sind ein geringes Zutrauen in die eigenen Kompetenzen sowie unterschiedliche Hindernisse bei der Erledigung bildungsbezogener Aufgaben.

### **3. Stationäre Erziehungshilfe als Bildungskontext**

Die niedrige Positionierung im Bildungssystem wird im System der stationären Erziehungshilfe strukturell fortgeschrieben. Zahlreiche Jugendstudien haben zum Vorschein gebracht, dass sich die Jugendphase aufgrund gestiegener Bildungserwartungen verlängert hat (vgl. z. B. Arnett 2000; Raithelhuber 2008; Stauber/Walther 2013; Ecarius 2020). Dies führt z. B. in Österreich dazu, dass das durchschnittliche Auszugsalter aus der Familie auf 25,5 Jahre angestiegen

ist (vgl. Statista 2021). In der stationären Erziehungshilfe zeigt sich keine vergleichbare Entwicklung. Die Volljährigkeitsgrenze von 18 Jahren scheint hier als „Nadelöhr“ für die Inanspruchnahme von Hilfen zu wirken, so dass über das 18. Lebensjahr hinaus nur eine geringe Anzahl an Hilfen zu verzeichnen sind (Sievers/Thomas/Zeller 2015, S. 17). International ist in zahlreichen Ländern ein Ende der Kinder- und Jugendhilfebetreuung parallel zum Übergang ins Erwachsenenalter mit 18 Jahren vorgesehen (vgl. OECD 2022). Trotz zum Teil vorhandener Verlängerungsmöglichkeiten zeigt sich in der Praxis meist ein als abrupt und früh erlebtes Betreuungsende, das für die Realisierung längerdauernder, höherer Bildungswege hinderlich ist. In unserer quantitativen Teilstudie kommt dementsprechend eine starke Orientierung an Pflichtschulabschlüssen und Lehrabschlüssen zum Vorschein. Die Bildungsbenachteiligung der jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung rührt vor allem daher, dass sie deutlich seltener höhere Bildungsabschlüsse erwerben als Gleichaltrige der Gesamtbevölkerung (vgl. Groinig et al. 2019, S. 172).

Das frühe Betreuungsende erzeugt eine strukturelle Rahmung von Bildungswegen, die Unsicherheit im Hinblick auf längerdauernde Bildung mit sich bringt und Druck bei den Fachkräften sowie bei den jungen Menschen selbst erzeugt, „möglichst mit dem Erreichen der Volljährigkeit finanziell unabhängig zu sein und folglich auf weiterführende Bildungsexperimente zu verzichten“ (Groinig et al. 2019, S. 55). Dieses Ergebnis deckt sich mit den Erkenntnissen von Köngeter, Mangold und Strahl zu Qualifikationsorientierungen in den stationären Erziehungshilfen: Junge Menschen in stationärer Erziehungshilfe fühlen sich zwar insgesamt in schulischen Aspekten gut unterstützt. Das betrifft aber vor allem die sogenannten „Qualifikationsnüchternen“ und „Qualifikationsmüden“, die keine höheren Bildungsaspirationen haben, während die „Qualifikationsinteressierten“ und die „Qualifikationsmotivierten“ eine deutlich geringere Unterstützung wahrnehmen (Köngeter et al. 2016, S. 8f.). Damit ist verbunden, dass die Erwartungen des Jugendhilfepersonals an den formalen Bildungsweg der betreuten Kinder und Jugendlichen vergleichsweise niedrig sind (vgl. Köngeter/Mangold/Strahl 2016, S. 77). Die Unterstützung, die Kinder und Jugendliche im System der stationären Erziehungshilfe erleben, ist damit ambivalent. Einerseits wird darauf geachtet, dass schul- und ausbildungsbezogene Leistungsanforderungen bewältigt werden können, um eine – meist niedrige – Schul- und Berufsbildung erfolgreich abzuschließen und eine schnelle Berufseinmündung zu gewähren. Andererseits werden spezifische Bildungsinteressen und weiterführende Bildungsaspirationen kaum gefördert oder sogar blockiert, was sich in den Interviews der von uns befragten Care Leavers widerspiegelt.

In den Aussagen von Anja, die zum Zeitpunkt des Interviews ein Studium absolviert, kommt diese Ambivalenz zum Ausdruck. Sie bemerkt, dass in der Betreuung zwar Wert auf den Antritt einer Berufstätigkeit gelegt wird, dass aber

weder höhere Ziele unterstützt noch die Interessen der betreuten Kinder und Jugendlichen angemessen berücksichtigt werden.

„Statt das ma versucht, die, die, ähm, Fähigkeiten herauszufinden, was kann aner machen oder was will aner machen und des so fördert, versucht ma anfach jeden irgenwie ins-, in die Gesellschaft zu integrieren durch des: ‚Ja, und wenn du putzen gehst, is mir das wurst, is ja dei Leben‘“ (Anja, Z. 361–364).

In ähnlicher Weise thematisiert Franz Joseph eine Begrenzung seiner Bildungsperspektiven, wobei sich in seinem Fall geringe Erwartungen der Kinder- und Jugendhilfe und eine regionale Beschränkung von Bildungsmöglichkeiten aufgrund der Lage der Betreuungseinrichtung im ländlichen Raum verschränken. In seinem ländlichen Schul- und Kinderdorfumfeld nimmt er eine ausschließliche Orientierung an von ihm so bezeichneten „Standardberufen“ wahr: „Mechaniker, Maurer, Tischler und des ganze Zeug“ (Franz Joseph, Z. 600–602). Er erlebt, dass in seinem Umfeld „zu hundert Prozent“ jeder eine Lehre gemacht hat. „Jeder is auf des fixiert worden, dass er dann eine Lehre macht“ (Franz Joseph, Z. 417–418). Demgegenüber berichtet er von einem Mitschüler, der nach der Lehre ein Studium an einem entfernt gelegenen Ort begonnen hat. „Bei dem haben sich Welten geöffnet“ (Franz Joseph, Z. 67–68). Franz Joseph äußert selbst Interessen, die ihm in seinem Kinder- und Jugendhilfekontext allerdings verwehrt geblieben sind („geiler Beruf wär Architekt zum Beispiel. In so eine Richtung is nie gängen“, Franz Joseph, Z. 62).

Bei Martin wird schließlich deutlich, dass die niedrigen Bildungserwartungen der Betreuer:innen mit einer Demotivation im Hinblick auf höhere Bildungsaspirationen verbunden sein können. Dies kommt zum Ausdruck, indem er als Kind aufgrund seines Wunsches Arzt zu werden, verspottet wird.

„Was willst du werden? ‚Arzt.‘ Uch, da ham sie aufglaucht und: ‚Ha, ha, ha, da musst viel lernen und des-. Na, na, na, schlag da des glei ausn Kopf. Is gscheiter aufn Bau gehn arbeiten.‘ So. (.) Hab mi da leider (.) negativ beeinflussen lassen von de, ja. Das waren im Prinzip so-, so-, so Dorfleita oder (.) witzigerweis auch die Psychologen im Kinderdorf.“ (Martin, Z. 1046–1052)

Als Martin nach dem Ende der Pflichtschulzeit ins Auge fasst, trotz relativ schlechter Schulnoten auf eine weiterführende Schule zu gehen, stößt er auf weitere Ablehnung durch die Betreuer:innen. „Ham sie zu mir glei gsagt: ‚Na, kummt nit in Frage. (.) Des brichst eh nach an, zwa Jahr ab und nachher musst erst lernen gehn, geh glei lernen‘“ (Martin, Z. 191–193). Nach seiner Aussage hat er sich zu einer Lehre als Elektriker „überreden“ lassen.

Während diese Beispiele zeigen, dass Fachkräfte im Rahmen der Betreuung in vielen Fällen eine Orientierung an niedrigen Bildungswegen forcieren,

kommt in anderen Fällen zum Vorschein, dass sich die jungen Menschen selbst durch die Antizipation des frühen Betreuungsendes und die Notwendigkeit der Existenzsicherung auf kurze Bildungswege und schnelle Berufseinmündung hin orientieren, was mit dem Streben nach Eigenverantwortung und der Unabhängigkeit vom Kinder- und Jugendhilfesystem einhergehen kann. Das wird am Beispiel von Jasmine erkennbar, die im Alter von 18 Jahren trotz guter schulischer Leistungen den Besuch einer weiterführenden Schule abbricht und ohne Wissen der Pädagog:innen eine Lehrstelle antritt. Sie begründet diesen Schritt unter anderem damit, dass sie unabhängig von den Vorgaben und Reglementierungen der Betreuungseinrichtung sein wollte:

„I wollt halt unabhängig sein und mein eigenes Geld verdienen und selber das irgendwie auf die Reih kriegen und das auf die Füß stellen und nit immer irgendwie das Geld vom Kinderdorf zugesteckt kriegen, weil du hast-, die haben das immer so in Verbindung mit: ‚Du wohnst da und das is ja nit gratis und du musst dazu dein Teil beitragen‘. (Jasmine, Z. 444–449).

Im Fall von Jasmine hat die zuständige Bezugsbetreuerin ihre Entscheidung akzeptiert und sich dennoch bemüht, ihr weiterführende Bildungsperspektiven zu eröffnen. Sie arrangiert ein Treffen in der Berufsschule, an dem neben Jasmine und ihr die Schuldirektion und die Einrichtungsleitung beteiligt waren, um Jasmine das damals in Österreich neu etablierte Ausbildungsmodell „Lehre mit Matura“ anzubieten. Jasmine entscheidet sich für diesen Weg und kann neben der Lehrausbildung ihre Matura erfolgreich abschließen. Sie anerkennt, dass ihre Betreuerin ihr diesen Weg ermöglicht hat, der das Bedürfnis nach Unabhängigkeit und weiterführender Bildung verbinden ließ.

Das einzige Beispiel aus unserer Studie, bei dem ein direkter Übergang von der Schule an die Universität stattgefunden hat, stellt Pascal dar. Obwohl er aufgrund der psychischen Erkrankung seiner alleinerziehenden Mutter fremduntergebracht werden musste, blieb der Kontakt zur Mutter durch regelmäßige Wochenend-Heimfahrten aufrecht. Durch eine neue Partnerschaft der Mutter stabilisierte sich die Lage zu Hause, so dass Pascal dort emotionalen Rückhalt und soziale Stabilität erlebte. Auf dieser Basis konnte er die Kinder- und Jugendhilfebetreuung als förderliches Umfeld wahrnehmen. Er berichtet von positiven Aktivitäten wie Ausflügen und Urlauben, die in seiner Herkunftsfamilie nicht möglich gewesen wären. Zudem erhält er Musikunterricht, ist zeitweise Mitglied in einem Sportverein und schätzt das Zusammensein mit Gleichaltrigen in der Betreuungseinrichtung (vgl. Pascal, Z. 185–190, 222–236).

Im Hinblick auf Pascals Bildungsbestrebungen wird erkennbar, dass die verschiedenen sozialen Orte für ihn unterschiedliche Funktionen erfüllen. Zunächst unterscheidet er zwischen dem familiären Kontext und dem Kinder- und Jugendhilfekontext. Der Ort der Familie bleibt für ihn „unschulisch“, er ist von

Unternehmungen, Freizeit und Spaß bestimmt, während alles „Organisatorische“ und „Schulische“ in der Betreuungseinrichtung verhandelt wird. „Du hast an Filter ghabt und alles, was positiv war, is durch dein Filter quasi zu die Eltern gängen, und alles, was negativ war, is dann dort in der Einrichtung geblieben“ (Pascal, Z. 946–948). Pascals Betreuungskarriere ist wegen des von ihm sogenannten „Regelproblems“ von zahlreichen Betreuungswechseln gekennzeichnet. Davon grenzt er wiederum den Raum der Schule ab, der über den Wechsel der Betreuungseinrichtungen hinweg Stabilität vermittelt: „Schul war da immer so die Motivation [...]: ‚Find ma Einrichtungen in der Nähe von [Stadt], damit da die Schule als konstanter Faktor da bleibt“ (Pascal, Z. 514–516). Pascal bezeichnet die Schule als ein „Gesamtpaket“, das einen Gegenpol zum Einrichtungsalltag bietet, Gelegenheiten für Freundschaften zu „Nicht-Heimkindern“ eröffnet und ihm ermöglicht, seine „Skills“ zu verbessern (Pascal, Z. 509). In der letzten Einrichtung verbringt er mehrere Jahre, da er dort eine „lange Leine“ erlebte, die es verunmöglichte an „die Grenzen der Einrichtung zu stoßen“ (Pascal, Z. 382). Trotz dieser Freiräume nehmen die Betreuer:innen Anteil an seinem Bildungsweg. Er ist der erste Jugendliche der Wohngemeinschaft, der die Matura erfolgreich abschließt, was ihm hohe Anerkennung im Betreuungskontext verschafft. Darüber hinaus wird die Aufnahme eines Studiums durch gemeinsame Universitätsbesuche mit Pädagog:innen der Einrichtung vorbereitet (Groinig et al. 2019, S. 96). Parallel dazu wird der Auszug in eine eigene Wohnung unterstützt und über das Betreuungsende hinaus durch informelle Beratung begleitet (vgl. Pascal, Z. 422–426).

Die Beispiele von Jasmine und Pascal zeigen, dass die stationäre Erziehungshilfe trotz der strukturellen Orientierung hin zu niedrigen Bildungswegen und schneller Berufseinmündung Wege finden kann, vorhandene Bildungspotentiale zu fördern. Sie kann ein anregungsreiches, bildungsförderliches Umfeld konstituieren, das Gelegenheiten zu informeller Bildung bietet. Wichtig scheint zu sein, dass bildungsmotivierte Jugendliche Freiräume ausleben und ihr Streben nach Unabhängigkeit realisieren können, während zugleich situativ passende Bildungsmöglichkeiten angeboten werden – im Fall von Jasmine die Möglichkeit der Lehre mit Matura, im Fall von Pascal die Beibehaltung eines konstanten schulischen Umfelds trotz mehrerer Einrichtungswechsel sowie ein anhaltendes Interesse an seinem Bildungsweg.

#### **4. Gegenpositionierungen und weiterführende Bildungsbestrebungen**

Im Sample unserer qualitativen Teilstudie wird sichtbar, dass die Befragten, das elterliche Bildungsniveau teilweise enorm überschreiten. Vier Personen haben den Weg zum Hochschulstudium beschritten, sieben weitere Personen haben die Matura absolviert und zwei versuchen zum Zeitpunkt des Interviews die

Hochschulreife auf dem zweiten Bildungsweg zu erwerben. Dies verweist auf das vorhandene Bildungspotential und eine ausgeprägte Bildungsmotivation, die auch in der Studie von Köngeter, Mangold und Strahl bestätigt wird. Sie stellen fest, „dass die Anzahl derjenigen Jugendlichen, die qualifikationsinteressiert oder -motiviert sind, erheblich höher ist, als wir dies in verschiedenen Gesprächen mit Fachkräften [...] wahrnehmen können“ (Köngeter/Mangold/Strahl 2016, S. 84f.). In unserer quantitativen Teilstudie zeigt sich diese Bildungsmotivation in einem Nachholen von Bildungsabschlüssen nach dem Betreuungsende. Eine nach Altersgruppen differenzierte Auswertung bringt zum Vorschein, dass die 25- bis 29-jährigen Care Leavers in überdurchschnittlichem Ausmaß Bildungsabschlüsse nachholen und damit im Vergleich zu den 20- bis 24-jährigen Care Leavers ihren Rückstand zur gleichaltrigen Gesamtpopulation verringern (vgl. Groinig et al. 2019, S. 72).

Auch junge Menschen mit Erfahrung in stationärer Erziehungshilfe nehmen damit an der generellen, gesellschaftsweiten Anhebung des Bildungsniveaus teil, indem sie höhere Abschlüsse anstreben als ihre Eltern. Ihr Bildungspotential können sie jedoch meist nur verzögert oder über Umwege entfalten, was in den biographischen Erzählungen deutlich wird.

Franz Joseph entscheidet sich trotz Unzufriedenheit für einen der für ihn verfügbaren Standardberufe, indem er eine Maurerlehre beginnt. Zugleich schließt er sich einer Peergroup an, die er als „Gang“ bezeichnet und die durch körperliche Gewalt, exzessiven Alkohol- und Drogenkonsum und Einbrüche auffällt. Er entwickelt eine zunehmend oppositionelle Haltung, im Zuge der er seine Maurerlehre abbricht und in der Folge aus dem betreuten Jugendwohnen verwiesen wird. Als er nur knapp einer Inhaftierung entgehen kann, entschließt er sich, eine Lehrstelle in einem Berggastronomiebetrieb anzutreten. Auf dem Berg erlebt er die Integration in einen Familienbetrieb mit einer Chefin, die auf ihn „achtet“ (Franz Joseph, Z. 1139). Er erfährt eine für ihn bis dahin unbekannt Form der sozio-emotionalen Zuwendung, die ihn zum „Arbeitstier“ werden lässt. Zugleich wird seine Eigenständigkeit räumlich gewahrt, indem er zum Wohnen eine eigene Hütte erhält, „mein klanen Privatbereich“ (Z. 559). In dieser Konstellation, in der er Zuwendung und Resonanz erfährt und dabei seine Privatsphäre räumlich gewahrt bleibt, hat Franz Joseph nach eigener Aussage „wieder halbwegs zu mir selber gefunden“ (Franz Joseph, Z. 136). Er schließt seine Lehre erfolgreich ab und verlässt danach seine Herkunftsregion, um Karriere im Gastronomiesektor zu machen. Zum Zeitpunkt des Interviews beschreibt er seine Zukunftsperspektive als „Weiterkommen“.

Auch Martin bricht seine Lehre als Elektriker mangels Interesse an dem Beruf und aufgrund fehlenden „Rückhalts“ nach dem Austritt aus der Jugendwohngemeinschaft ab. Nach einer Phase der Arbeitslosigkeit und der Ableistung des Wehrdienstes entschließt er sich seine Lehre fortzusetzen. Unterstützt wird er dabei vom Vater seiner Freundin, der ihm bei der Suche nach einer neuen Lehrstelle

hilft. Im neuen Betrieb erhält er die Möglichkeit eine Ausbildung zum Kälteanlagen-techniker in einem „Schnellkurs“ zu absolvieren. Er macht die Erfahrung, dass er mit schulischen Anforderungen gut zurechtkommt, wenn er sich bemüht. Zugleich erfährt er Rückhalt von seiner Freundin, die sein Potential erkennt und ihn ermutigt weiterzugehen. Sie vermittelt ihm, dass er „locker studieren könnte“ (Martin, Z. 826). Er entschließt sich eine Abendschule zu besuchen. Dort erlebt er, dass er „eigentlich sehr erfolgreich“ ist und dass Lernen „Spaß“ macht, „wenn man merkt, die Noten sind eigentlich ganz gut“ (Martin, Z. 291–292). Martin kann die bildungsbezogene Demotivation und Stigmatisierung als „fauler“ und „schlechter“ Schüler, die er in der Betreuungseinrichtung erlebt hat, durch positive Lernerfahrungen überwinden. Zugleich erhält er Unterstützung durch den Vater seiner Freundin sowie Anerkennung und Bestärkung durch seine Partnerin. Trotz der positiven Erfahrungen und des Nachholens von Bildungswegen sieht er sich mit Nachteilen konfrontiert: „Und jetzt is es halt umso schwerer, gah. Neben der Arbeit, Abendschul, Kind. Also, Freizeit bleibt dir nit viel übrig, na (seufzt)“ (Martin, Z. 214–216).

Anja besteht nach dem Ende der Pflichtschulzeit darauf, sich unabhängig von der Betreuungseinrichtung eine Lehrstelle zu suchen. Mit Unterstützung der Mutter einer Freundin, die ihr bei der Erstellung der Bewerbungsunterlagen hilft, findet sie eine Lehrstelle als Verkäuferin. Den Lehrbetrieb erlebt sie als „kleine Familie“. Sie fühlt sich von der Chefin „auf Augenhöhe“ behandelt und emotional unterstützt, z. B. bei Ärger in der Wohngemeinschaft. Sie kann ihre Lehre erfolgreich abschließen und berichtet von der Rede einer ihr unbekanntenen Person, die im Anschluss an die Lehrabschlussprüfung appellierte, man solle im Leben nicht stehen bleiben, sondern weitermachen. Diese Ansprache sowie die Erfolgserlebnisse in der Berufsschule motivieren sie, sich gleich „am nächsten Tag“ für die Abendmatura anzumelden (Anja, Z. 766–767). An der Abendschule macht sie die Erfahrung, dass sie schulische Anforderungen gut bewältigen kann, was eine starke Bildungsmotivation zur Folge hat und sie nach dem erfolgreichen Maturaabschluss zur Aufnahme eines Studiums bewegt.

Alle drei Beispiele verweisen auf erfolgreiche Bildungsverläufe, die jedoch gegen, nach oder außerhalb der stationären Erziehungshilfe realisiert wurden. Franz Joseph nimmt eine widerständige Haltung ein, die zum Ausschluss aus der Kinder- und Jugendhilfebetreuung führt. Erst nach einer Phase der Delinquenz und gruppenbezogener Aktionismen schlägt er einen für ihn letztlich erfolgreichen Karriereweg ein. Martin bricht die in der Betreuung angelegte Berufsperspektive ab, um erst nach einiger Verzögerung sein Interesse an weiterführender Bildung umsetzen zu können. Und Anja geht angesichts erlebten Desinteresses an ihrem Werdegang bewusst einen eigenständigen, von der Einrichtung unabhängigen Weg, über den sie schließlich einen Zugang zum Studium findet. In allen Fällen zeigen sich Bildungspotentiale, die die strukturelle Rahmung der stationären Erziehungshilfe hin zu niedrigen Bildungswegen überschreiten, die allerdings

mit großen biographischen Anstrengungen und Umwegen gegen die normierten und vorgegebenen Laufbahnen durchgesetzt werden müssen.

## **5. Konsequenzen für die Bildungsförderung bei jungen Menschen mit Erfahrung in stationärer Erziehungshilfe**

Studien zu Bildungswegen von jungen Menschen mit Erfahrung in stationärer Erziehungshilfe zeigen in vielen Fällen trotz ungünstiger biographischer Voraussetzungen eine starke Bildungsmotivation, die bisher zu wenig Beachtung fand. Eine bloße Orientierung der Betreuungsarbeit an Berufseinmündung und Existenzsicherung wird den Kindern und Jugendlichen nicht gerecht und verkennt die vorhandenen Bildungspotentiale. Eine wesentliche Konsequenz für die Bildungsarbeit im Kinder- und Jugendhilfesystem besteht daher darin, weiterführende und höhere Bildungswege als realistische Option zu ermöglichen. Selbstverständlich können und wollen nicht alle betreuten Kinder und Jugendlichen den Weg zu akademischer Bildung einschlagen, doch sollte dieser Weg auch im Rahmen der stationären Erziehungshilfe offenstehen und bei entsprechendem Interesse unterstützt werden. Dazu bedarf es vielfach einer Neuorientierung der Fachkräfte und eines Wahrnehmens und aktiven Unterstützens derart ausgerichteter Bildungsbestrebungen. Junge Menschen mit weiterführenden Bildungsaspirationen sollten in der Betreuung Anerkennung und „Resonanz“ für ihre Bildungsbemühungen erleben (Zeller 2012, S. 205).

Zugleich müssen strukturelle Barrieren und Normierungen im Bildungsweg abgebaut werden. Notwendig sind z. B. eine begleitende Unterstützung und Beratung über das Kinder- und Jugendhilfesystem hinaus, Zugang zu finanziellen Ressourcen und Stipendien sowie zu informellen Mentoring- und Buddysystemen im weiteren Bildungsweg. Ebenso ist der Austausch mit jugendhilfee erfahrenen Peers – z. B. im Kontext von Selbstvertretungsorganisationen – hilfreich (vgl. Groinig et al. 2019, S. 182 ff.). Inzwischen gibt es eine breite internationale Forschung zu Care Leavers, die den Weg zu höherer Bildung einschlagen, deren Erkenntnisse für den deutschsprachigen Raum genutzt werden können (vgl. z. B. Allnatt 2020; Refaeli/Strahl 2014; Wilson/Harvey/Mendes 2020).

Eine wichtige Basis für die Bildungsarbeit in der stationären Erziehungshilfe besteht darin, ein bildungsförderliches Umfeld zu schaffen. In unserer quantitativen Teilstudie kam zum Vorschein, dass ein anregungsreiches Umfeld, das Gelegenheiten zur „kognitiven Stimulation“ bietet (durch das Bereitstellen von Materialien und Zugang zu sportlichen, kreativen oder musischen Aktivitäten), förderlich sein kann (Groinig et al. 2019, S. 73 f.). Ebenfalls relevant ist die Unterstützung sozialer Einbettungen, z. B. durch Freundschaften und persönliche Beziehungen und durch Vereinszugehörigkeiten und Vernetzungen außerhalb der Erziehungshilfe. Die Schule kann in dem Zusammenhang einen stabilisierenden

Ort darstellen (vgl. Strahl 2019, S. 211 ff.). Ebenso sind nach Strahl „die Möglichkeiten beteiligt zu werden und Einfluss auf die eigene Lebensgestaltung zu haben“ zentrale Aspekte der Bildungsförderung in der stationären Erziehungshilfe (Strahl 2019, S. 218). In unserer qualitativen Teilstudie stellte sich heraus, dass bildungserfolgreiche Care Leavers ihre Bildungsbemühungen mit einem starken Streben nach Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung verbunden haben. Dieses Streben zu respektieren und zugleich Resonanz und Unterstützung im Bildungsweg zu bieten, scheint eine wichtige Voraussetzung für die Entfaltung von Bildungspotentialen im Rahmen der stationären Erziehungshilfe zu sein.

## Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2017): Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–297.
- Allnatt, Gemma (2020): The Impact of Stigma, Placement Instability and Individual Motivation on Successful Transitions in and Through University for Care Experienced Young People. In: Crimmins, Gail (Ed.): Strategies for Supporting Inclusion and Diversity in the Academy. Cham: Springer International Publishing, S. 267–285.
- Arnett, Jeffrey J. (2000): Emerging Adulthood. A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties. In: *American Psychologist* 55, H. 5, S. 469–480.
- Berridge, David (2017): The education of children in care: Agency and resilience. In: *Children and Youth Services Review* 77, S. 86–93.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Ingrid/Nohl, Arndt Michael (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS.
- Buchner, Thomas/Hagleitner, Wolfgang (2014): Stand der schulischen und beruflichen Bildung von Kindern und Jugendlichen in stationären Angeboten von SOS-Kinderdorf Österreich. Innsbruck: SOS-Kinderdorf.
- Cameron, Claire/Hollingworth, Katie/Schoon, Ingrid/van Santen, Eric/Schröer, Wolfgang/Ristikari, Tiina/Heino, Tarja/Pekkarinen, Elina (2018): Care leavers in early adulthood: How do they fare in Britain, Finland and Germany? In: *Children and Youth Services Review* 87, S. 163–172.
- Ecarius, Jutta (2020): Moderne und Spätmoderne. Jugend als generationell konstituiertes Ordnungsmuster. In: Blumenthal, Sara-Friederike/Sting, Stephan/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie der Jugendlichen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 58–71.
- Groinig, Maria/Hagleitner, Wolfgang/Maran, Thomas/Sting, Stephan (2019): Bildung als Perspektive für Care Leaver? Bildungschancen und Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung. Opladen: Barbara Budrich.
- Hanrahan, Fidelma/Boddy, Janet/Owen, Charlie (2020): ‚Actually There is a Brain in There‘: Uncovering Complexity in Pathways Through Education for Young Adults Who Have Been in Care. In: *Children & Society* 34, H. 1, S. 46–61.
- Hollstein, Betina (2006): Qualitative Methoden und Netzwerkanalyse – ein Widerspruch? In: Hollstein, Betina/Straus, Florian (Hrsg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Wiesbaden: VS, S. 11–35.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2010): (Sozial)Raum – ein Bestimmungsversuch. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer, S. 21–37.
- Köngeter, Stefan/Mangold, Katharina/Strahl, Benjamin (2016): Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mannay, Dawn/Evans, Rhiannon/Staples, Eleanor/Hallett, Sophie/Roberts, Louise/Rees, Alyson/Andrews, Darren (2017): The consequences of being labelled ‚looked-after‘: Exploring the educational experiences of looked-after children and young people in Wales. *British Educational Research Journal* 43, H. 4, S. 683–699.

- Modi, Kiran/Suman, Kasana/Azam, Ali/Madhavan, Lakshmi (2021): Education, Poverty and Social Exclusion: Assessment of Youth Leaving Care. *SN Social Sciences* vol. 1, no. 4, p. 82. <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00102-z> (Abfrage: 03.01.2023).
- OECD (2022): *Assisting Care Leavers – Time for Action*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1939a9ec-en> (Abfrage: 03.01.2023).
- O'Higgins, Aoife/Sebba, Judy/Luke, Nikki (2015): What is the relationship between being in care and the educational outcomes of children? An international systematic review. Oxford: Rees Centre. [http://reescentre.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/ReesCentreReview\\_EducationalOutcomes.pdf](http://reescentre.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/ReesCentreReview_EducationalOutcomes.pdf) (Abfrage: 15.09.2017).
- Raithelhuber, Eberhard (2008): Junge Erwachsene. In: Hanses, Andreas/Homfeldt, Hans Günther (Hrsg.): *Lebensalter und Soziale Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 152–173.
- Refaeli, Tehaeli/Strahl, Benjamin (2014): Turning Processes to Higher Education among Care Leavers. In: *Social Work and Society* 12, H. 1, S. 1–13.
- Sievers, Britta/Thomas, Severine/Zeller, Maren (2015): *Jugendhilfe – und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen*. Frankfurt/Main: IGfH.
- Statista (2021): Durchschnittsalter junger Menschen beim Verlassen des Elternhauses nach Geschlecht in Ländern Europas im Jahr 2020. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/73631/umfrage/durchschnittliches-alter-beim-auszug-aus-dem-elternhaus/> (Abfrage: 05.10.2022).
- Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2013): *Junge Erwachsene – eine Lebenslage des Übergangs? In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 270–290.
- Sting, Stephan: Soziale Topographien von Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 67, H. 6, S. 923–942.
- Strahl, Benjamin (2019): *Heimerziehung als Chance? Erfolgreiche Schulverläufe im Kontext von stationären Erziehungshilfen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wilson, Jacqueline Z./Harvey, Andrew/Mendes, Philip (2020): Changing lives: improving care leaver access to higher education. In: *Oxford Review of Education* 45, H. 4, S. 573–586.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 1 (1), Art. 22.
- Zeller, Maren (2012): *Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

# Achtung, 18!

## Volljährigkeit und ihre Folgen in der stationären Erziehungshilfe in Österreich

Christine Schatz

### 1. Einleitung

Können Sie sich an Ihren 18. Geburtstag noch erinnern? Obwohl meiner jetzt schon fast 30 Jahre her ist, kann ich mich noch gut an das damalige Gefühl erinnern. Es könnte wohl am besten beschrieben werden als eine intensiv empfundene Erweiterung der Selbstbestimmung, die nun auch von außen, qua Gesetz, legitimiert war. Von einem Tag auf den anderen ist man volljährig und somit erwachsen. Es braucht keine Zustimmung oder Unterschrift der Eltern mehr, gefühlt ist man nun alleinige Entscheiderin des eigenen Lebens. In der retrospektiven Betrachtung muss ich darüber etwas schmunzeln, da das damalige Gefühl nicht wirklich viel mit der Realität gemein hatte. Mit 18 wohnte ich noch immer bei meinen Eltern, war kurz vor der Matura (Abitur), hatte aber de facto keine Berufsausbildung und auch keinerlei finanzielle Ressourcen: Also änderte sich hinsichtlich meiner Abhängigkeiten objektiv recht wenig. Nichtsdestotrotz war ich rückblickend in der glücklichen Situation, mich voll und ganz auf die Unterstützung meiner Familie verlassen zu können; ein Privileg, das mir erst später so richtig bewusst geworden ist. Nicht alle jungen Menschen wachsen unter so förderlichen und sicherheitsgebenden Bedingungen auf und können gleichermaßen auf stabile familiäre Unterstützungsformen zurückgreifen, wie ich es damals konnte. Was dies für junge Menschen bedeuten kann, speziell wenn sie die Herausforderung des Erwachsenwerdens und der Verselbständigung im Kontext einer stationären Maßnahme der österreichischen Kinder- und Jugendhilfe bewältigen müssen, ist Thema des Beitrags. Dabei wird der Blick auf die aktuellen Bedingungen des Aufwachsens gerichtet, auf die Risiken überhaupt Adressat:in der stationären Kinder- und Jugendhilfe zu werden und Problematiken, die diesen Hilfen innewohnen.

## 2. Veränderte Bedingungen des Aufwachsens

Wird in einem ersten Schritt der Blick auf die Bedingungen des Aufwachsens gerichtet, so haben sich diese speziell in den letzten Jahrzehnten stark verändert und sind auch weiterhin einem stetigen Wandel unterworfen. Institutionalisierte Lebensläufe werden zunehmend ausdifferenziert und endstandardisiert, das bisherige „Korsett“ der Erwerbsarbeit hält den Lebenslauf nicht mehr selbstverständlich zusammen, die institutionalisierte Abfolge der Lebensalter ist mitunter unterbrochen. [...] Individuelle Lebensverläufe und institutionelle Statuspassagen driften auseinander, neue Übergänge entstehen in der Spannung zwischen der Erosion des Lebenslaufs und neuen lebenslauf- und lebensalterbezogenen Anforderungen“ (Schröder et al. 2013, S. 13). Das Leben ist demnach vielfältiger und in der individuellen Gestaltung freier geworden und unterliegt nicht mehr den tradierten Abläufen. Allerdings ist diese Zunahme an Freiheit und Entstrukturierung zugleich risikobehafteter. Vor allem ist dieser Zugewinn an individueller Freiheit nicht für alle gleich verfügbar oder nutzbar, sondern schafft parallel neue Facetten, Ausprägungen und Dynamiken von Privilegierung, Benachteiligung und Mechanismen sozialer Ungleichheit (vgl. Schatz 2022, S. 13). Diese Mechanismen können zwar in allen Lebensphasen auftreten, jedoch wirken diese in den Übergängen bei jungen Menschen „wie in einem Brennglas“ (Stauber/Pohl/Walther 2007, S. 7). Untersuchungen weisen darauf hin, dass der Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft stark in die Lebensphase Jugend hineinwirkt. „Die entgrenzte Arbeitswelt, das entgrenzte Lernen und die sich entgrenzenden privaten Lebensführungen greifen als Entwicklungsaufgabe ineinander. Die Übergänge ins Erwachsenenalter werden für viele nicht nur länger, unstrukturierter und unsicherer, sondern auch individuell folgenreicher. Der bisher zeitlich eng begrenzte soziale Freiraum, in dem man sich austoben konnte, bevor man in den Arbeitsalltag eintrat, löst sich auf“ (Kirchhöfer 2003, S. 17). Dies bedeutet, dass junge Menschen heutzutage stark gefordert sind, mit den vielfältigen Optionen, Spannungen, Widersprüchen und Risiken, mit denen sie im Aufwachsen konfrontiert sind, zurechtzukommen, wobei sich die Freiräume zum Experimentieren und Ausprobieren gleichzeitig verringern. Einer dieser Widersprüche stellen beispielsweise die formalen Bildungsabschlüsse dar, die nach wie vor eine der größten Zuweisungsinstanzen für die soziale Positionierung des späteren Lebens sind. Ausreichende Qualifikationen sind in diesem Sinne Voraussetzung für eine zumindest halbwegs gesicherte Arbeitsperspektive mit akzeptablen Rahmenbedingungen, jedoch immer weniger eine Garantie, lebenslang in diesem Bereich unter gleichen Bedingungen arbeiten zu können. Wer jedoch keine oder nur geringe formale Bildungsabschlüsse aufweisen kann, hat ein erhöhtes Risiko sich mit prekären Beschäftigungsverhältnissen, schlechter Bezahlung und unsicheren Lebensperspektiven auseinandersetzen zu müssen. Wird nun die Frage gestellt, welche Personengruppe in Österreich gefährdet ist zu diesen sogenannten

Bildungsverlierer:innen (vgl. Typisierungen von Lex/Zimmermann 2011) zu gehören, so sind das meist junge Menschen aus Familien mit schwieriger ökonomischer und psychosozialer Ressourcenausstattung. Im 15. Deutschen Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017) wird in diesem Kontext der Begriff der „prekären Lebenskonstellation“ (15. KJB, S. 434) verwendet. Dieser weist auf soziale Konstellationen im persönlichen Leben von jungen Menschen hin, durch die eine individuell gesehene, gleichberechtigte soziale Teilhabe und/oder soziale Handlungsfähigkeit beeinträchtigt oder gar verhindert wird. Diese Konstellationen können in den meisten Fällen auch nicht durch pädagogische, soziale oder persönliche Ressourcen ausgeglichen werden, weil sie sich vielfach nicht als eine „individuell abgrenzbare Krise begreifen lassen. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass in prekären Lebenskonstellationen ebenfalls verschiedene Benachteiligungen, Barrieren und Diskriminierungen gleichzeitig wirken und sich gegenseitig verstärken können, sodass es hier auch darum geht, die sich gegenseitig verstärkenden krisenhaften Erfahrungen und Ereignisse als ‚Überkreuzungen‘ (intersections) in den Blick zu nehmen (und nicht additiv zu betrachten)“ (15. KJB 2017, S. 428). Deutlich zeigt sich dies im bereits genannten Bildungssystem. Viele Bildungsforscher:innen weisen darauf hin, dass es eine starke Interdependenz zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft gibt (Bauer/Hauer/Neuhofer 2005; Köngeter/Mangold/Strahl 2016). Kinder aus prekären Lebenskonstellationen haben unabhängig ihrer kognitiven Ausstattung deutlich weniger Chancen, höhere Bildungsqualifikationen zu erreichen bzw. diese zu einem späteren Zeitpunkt nachzuholen. Dem österreichischen Bildungssystem gelingt es in vielen Fällen nicht diese Benachteiligungen zu kompensieren, vielmehr werden sie sogar noch verstärkt und verfestigt.

„Das hochselektive, stark gegliederte österreichische Schulwesen bringt deutlich weniger Spitzenleistungen hervor als die Länder, die bei PISA vorne sind. Viele dieser Spitzenländer haben eine gemeinsame, ganztägige Schule für alle. Gleichzeitig verlassen in Österreich wesentlich mehr SchülerInnen die Pflichtschule mit dem Risiko, kaum befähigt zu sein, am gesellschaftlichen und beruflichen Leben erfolgreich teilzunehmen. Rechnet man die rund 6 Prozent ‚Out of Schools‘ ein, ist rund jede/r vierte 15-/16-jährige ÖsterreicherIn in dieser Risikogruppe! Hier läuten nicht nur in bildungspolitischer Hinsicht schrille Alarmglocken“ (Bauer/Hauer/Neuhofer 2005, S. 117).

### **3. Erzieherische Hilfen als Menschenrecht**

Eine weitere Interdependenz zeigt sich zwischen Familien in prekären Lebenskonstellationen und dem Bedarf erzieherischer Hilfe. Rauschenbach und Züchner folgend gibt es Kinder und Jugendliche, deren Lebenssituationen von

verschiedenen Risikolagen gekennzeichnet sind. Diese können charakterisiert werden als herkunftsendizierte (z. B. Arbeitslosigkeit, Sucht, Trennung der Eltern), als entwicklungsbezogene (Identitätsprobleme, individuelles Risikoverhalten, unterschiedliche Beeinträchtigungen der Entwicklung u. Ä.) und integrationsbedingte Risiken (zum Beispiel aufgrund von Bildungsbenachteiligungen oder als Folge von Migrationsprozessen) (vgl. Rauschenbach/Züchner 2001, S. 69 ff.). Besonders Familien, die mehrere dieser Risikolagen intersektional vereinen, werden häufig zu Adressatinnen der Kinder- und Jugendhilfe. In vielen Fällen sind es deren Kinder, die kurz-, mittel- oder langfristig in stationären Erziehungshilfen betreut werden. Somit zeigt sich deutlich die schon genannte Wechselwirkung zwischen Lebenslage und dem Bedarf nach erzieherischen Hilfen. Wird evident, dass das Wohl eines Kindes/Jugendlichen gefährdet ist, muss der Staat seine sogenannte Wächterfunktion mittels der Kinder- und Jugendhilfe wahrnehmen. Er kommt in der Verantwortung, die Gefährdung abzuwenden und adäquatere Bedingungen für das Aufwachsen zur Verfügung zu stellen. Dabei wird versucht, dem Subsidiaritätsprinzip folgend, so wenig wie möglich und doch so viel wie notwendig in die Rechte der Eltern bzw. der Familiensysteme einzugreifen. Eine der intensivsten Interventionsformen stellt in Österreich mit Sicherheit die Unterbringungen im Rahmen von stationären Erziehungshilfen dar. Kinder und Jugendliche werden mit bzw. wenn notwendig, auch gegen die Zustimmung der sorgeberechtigten Personen in stationären Einrichtungen oder Pflegefamilien untergebracht. Dort sollen sie eine sichere, entwicklungsförderliche Umgebung vorfinden. Diese Bemühung der Kompensation schafft wiederum die Legitimation für den starken Eingriff in die Rechte der Betroffenen; wobei es in diesem Kontext nicht nur um den Eingriff geht, sondern auch um die Wahrung der Rechte. Dabei spielen nicht nur die Kinderrechte eine gewichtige Rolle, sondern auch das Recht auf Achtung und Schutz des Kindes vor Übergriffen in Institutionen, welches spätestens seit den 1970er Jahren in der Kinder- und Jugendhilfe eine klare Orientierungsgröße darstellt. Diesem Gedanken folgend, sind betroffene Kinder und Jugendliche nicht Kund:innen bzw. Empfänger:innen sozialer Dienstleistungen, sondern Rechtsträger:innen, deren Rechtspositionen es zu stärken gilt (vgl. Schneider 2019, S. 15).

„In der breiteren Sozialen Arbeit müssen wir dies zum Teil erst wieder mühsam erlernen, müssen wir uns erst wieder vor Augen führen, dass es bei all den Hilfen, die wir Menschen geben, nicht um Großzügigkeiten einer ansonsten wenig großzügigen Gesellschaft handelt, sondern um die Einlösung von Menschenrechten. Die Zurverfügungstellung von Notunterkünften für Obdachlose ist nichts anderes als die eigentlich selbstverständliche Einlösung eines Menschenrechts. Es zu unterlassen, bedeutet Rechtsbruch. Auch wo Pflege suboptimal ist, wo Kinder keine hinreichende Förderung erhalten, oder wo Langzeitarbeitslose mehr oder weniger im Regen stehen

gelassen werden und mit einem knauserigen Hartz IV abgespeist werden, statt mit Arbeit versorgt, geht es um die Missachtung von Menschenrechten, an die wir uns leider schon viel zu sehr gewöhnt haben“ (Schneider 2019, S. 14 f.).

#### 4. Anschlusshilfen für junge Erwachsene als große Zäsur

Den bisherigen Ausführungen folgend finden sich innerhalb der stationären Erziehungshilfe großteils junge Menschen, die mit unterschiedlichen Belastungen den Konkurrenzkampf um soziale Teilhabe bestreiten müssen. Ihre Startposition gegenüber Gleichaltrigen, die auf familiäre Unterstützungsstrukturen und auf gute sozioökonomische Ressourcen zurückgreifen können, ist um ein Vielfaches schwieriger. Die Wirkkraft dieser unterschiedlichen Ausgangsbedingungen gilt es in der Betrachtung immer zu berücksichtigen und individuellen Schuldzuweisungen entgegenzusetzen. Die Kinder- und Jugendhilfe ist in diesem Zusammenhang ihrem Auftrag folgend angehalten, diese schwierigen Bedingungen so weit wie möglich zu kompensieren und das Recht der betroffenen Kinder und Jugendlichen auf eine Entwicklung unter Beachtung ihrer individuellen Persönlichkeit zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu fördern und zu sichern (vgl. § 1 T-KJHG). Ein herausforderndes Unterfangen, da andere Bereiche, die ebenso Einfluss auf die Vergabe von Entwicklungs- und Teilhabechance haben – das Bildungs- und Ausbildungssystem sei hier nochmals explizit hervorgehoben – wenig bis keine Rücksicht auf diese divergenten Lebenslagen nehmen und diese Differenzen oftmals verstärken und festigen, anstatt sie zu mindern.

Wird der Blick jedoch auch kritisch auf die internen Strukturen und Handlungslogiken der Kinder- und Jugendhilfe gerichtet, so muss auch hier hinterfragt werden, inwieweit sie diese Absichten einlösen können, oder ob es da nicht auch sogenannte ‚blinde Flecken‘ gibt, die der guten Absicht entgegenwirken. In diesem Zusammenhang wird in einem ersten Schritt die aktuelle Gesetzeslage der Kinder- und Jugendhilfe<sup>1</sup> in Österreich betrachtet. Ab der Volljährigkeit greift die sogenannte Anschlusshilfe, das heißt, nur wenn zum Zeitpunkt der Vollen- dung des 18. Lebensjahres bereits eine Erziehungshilfe gewährt wurde und diese Hilfe zur Erreichung der im Hilfeplan definierten Ziele weiterhin notwendig ist,

---

1 Seit 2020 wurde im Zuge der Verfassungsgesetzesnovelle sämtliche Gesetzgebungskompetenz der Kinder- und Jugendhilfe den Bundesländern übertragen. Dies hat zur Folge, dass es nunmehr 9 unterschiedliche Kinder- und Jugendhilfegesetze in Österreich gibt. Die einzelnen Bundesländer verpflichteten sich zwar mittels einer 15a-Vereinbarung (Bundesländer-Vereinbarung), die zuvor gültige Bundesgesetzgebung (B-KJHG 2013), insbesondere die §§ 1–36, als Mindeststandard anzuerkennen, aber eine einheitliche bundesweite Weiterentwicklung wird somit verunmöglicht.

können auch junge Erwachsene (Altersgruppe der 18- bis 21-Jährigen<sup>2</sup>) – ihre Zustimmung vorausgesetzt – im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe weiterhin unterstützt werden. Diese Unterstützung kann durch ambulante Hilfe oder durch Maßnahmen der Vollen Erziehung<sup>3</sup> erfolgen. Die Entscheidungsmacht darüber obliegt alleinig der zuständigen Behörde, ein Rechtsanspruch auf diese Hilfe besteht nicht. Eine neue Maßnahme kann demnach ab dem Tag des 18. Geburtstages, unabhängig einer noch so evidenten Bedarfslage, nicht bewilligt werden. Einzige Ausnahme bildet hier die Gesetzgebung in Tirol, wo es möglich ist im unmittelbaren Anschluss an eine Hilfe für junge Erwachsene eine weitere Leistung neu zu gewähren, wenn dies für die Absicherung der im Hilfeplan definierten Ziele notwendig ist (vgl. § 5 (3) T-KJHG). Kann dieser nahtlose Übergang nicht eingehalten werden bzw. fallen Betroffene in die Zuständigkeit anderer Bundesländer, so können sie ab diesem Zeitpunkt nur Unterstützungsmaßnahmen in Anspruch nehmen, die an Erwachsene gerichtet sind. Konkret bedeutet dies: Wird ein:e 18-Jährige:r, aus welchen Gründen auch immer, wohnungslos und hat kein soziales Netzwerk, auf das er:sie zurückgreifen kann, so stehen ihm:ihr meist nur herkömmliche Einrichtungen der Wohnungslosenhilfe zur Verfügung, deren Konzeption oftmals klar auf eine erwachsene Klientel ausgerichtet ist und keine sozialpädagogisch adäquaten Betreuungsformen für junge Erwachsene zur Verfügung stellen können. Wird nun nach den Auswirkungen bzw. Folgen dieser Struktur der Anschlusshilfen gefragt, so finden sich zwei Blickwinkel, die Aufschluss darüber geben können. Zunächst wird der Blick auf die Fallzahlen gerichtet, dem folgt eine Betrachtung, wie betroffene junge Menschen den Übergang zu den Anschlusshilfen erleben bzw. erlebt haben und die Praxis der weiteren Leistungsgewährung.

Laut der österreichischen Kinder- und Jugendhilfestatistik von 2021 haben in Relation zu den Jugendlichen, die Erziehungshilfe erhalten haben und zwischen 14 und 18 Jahren alt waren, lediglich rund 1/5 (22 %) eine Weitergewährung der Hilfe über die Volljährigkeit hinaus erhalten (vgl. Statistik Austria 2021). Dies lässt zwei Schlüsse zu: Entweder hat die Kinder- und Jugendhilfe bis zur Volljährigkeit bereits ‚ganze Arbeit‘ geleistet und rund 80 Prozent der jungen Menschen brauchen keinerlei Unterstützung mehr, oder die Volljährigkeit fungiert als massive Zäsur in der Hilfestellung. Aufgrund der Tatsache, dass es keine statistische Erhebung in Österreich hinsichtlich der Lebenslagen der jungen Menschen zum Zeitpunkt des Betreuungsendes bzw. darüber hinaus gibt, können an dieser Stelle nur Spekulationen angestellt werden. Werden jedoch sozialwissenschaftliche Studien bzw. Forschungen herangezogen, spricht vieles

---

2 Lediglich in Tirol besteht bei Notwendigkeit die Möglichkeit, Beratungsleistungen bis zur Vollendung des 24. Lebensjahres zu gewähren (§ 5 (4) T-KJHG).

3 Unter dem Begriff Volle Erziehung werden in Österreich grundsätzlich alle Varianten stationärer und teilstationärer Unterbringungen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zusammengefasst.

dagegen, dass sich betroffene junge Menschen nach einer solchen Betreuung in gesicherten, nachhaltig stabilen und selbstbestimmten Lebenslagen wiederfinden. „Care Leaver sind nach der Zeit der Jugendhilfeunterbringung mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert. Diese müssen sie im Vergleich zu den Gleichaltrigen zu einem sehr frühen Zeitpunkt – meist auf sich alleine gestellt – da sie kaum auf stabile familiäre Unterstützung zurückgreifen können, bewältigen. Zugleich sind sie aufgrund ihrer Lebensgeschichte mit biographischen Belastungen konfrontiert, die eine gelingende Lebensgestaltung erschweren. Dazu gehört auch die erfolgreiche Absolvierung von Bildungs- und Ausbildungsgängen, die in vielen Fällen in der Statuspassage Leaving Care noch nicht abgeschlossen ist. [...] Für die dann auftretenden Schwierigkeiten gibt es bisher allerdings keine geeigneten Formen der Unterstützung und Begleitung. In qualitativen Studien wurde in vielen Fällen sichtbar, dass sich die jungen Menschen in der Statuspassage Leaving Care verschulden, dass zunächst tragfähige erscheinende Beziehungen scheitern und dass vorhandene Bildungs- und Zukunftspläne in Frage gestellt werden“ (Groinig et al. 2019, S. 181 f.).

Obgleich in Deutschland die gesetzliche Ausgangslage mit der Möglichkeit, Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe auch nach der Volljährigkeit bis zum 21. Geburtstag neu zu installieren – abgesichert mit eigenem Rechtsanspruch – und der Verlängerung bis zum 27. Lebensjahr eine vollkommen andere ist, fungiert die Volljährigkeit auch dort als ähnliche Zäsur in der Hilfefewährung (vgl. Sievers/Thomas/Zeller 2015, S. 21).

## **5. Vom Entwicklungsraum zum Erfüllungsraum**

Wird nun der Blick auf das Erleben der betroffenen jungen Menschen gerichtet, die innerhalb einer stationären Maßnahme ihre Volljährigkeit erreichen bzw. kurz davorstehen, so zeichnet sich, trotz der Heterogenität dieser Gruppe, ein ziemlich eindeutiges Bild ab. Im Zuge eines Forschungsprojektes (Schatz 2022) konnte deutlich gezeigt werden, dass im Kontext von stationären Unterbringungen von den jungen Menschen die herannahende bzw. erreichte Volljährigkeit als ein negativ konnotiertes Erleben wahrgenommen wird. Die Intensität dieser negativen Wahrnehmung wird in ihrer unmittelbaren Wirkung zwar unterschiedlich wahrgenommen, aber gemeinsam ist das Erleben, dass das Erreichen dieser Altersstufe den bis dato subjektiv empfundenen Anspruch auf Leistungen der Jugendhilfe drastisch ändert. Wird zunächst im Idealfall der fachliche Fokus auf die Rahmung gelegt, die Jugendliche brauchen, um eine positive Entwicklung zu befördern, so ändert sich diese Haltung von behördlicher Seite grundlegend. Dann steht – mit besonderer Betonung auf einen noch evidenten Mangel in ihrer

Entwicklung, meist reduziert auf funktionale Selbstständigkeitsmerkmale<sup>4</sup> – die Leistung im Vordergrund, die von den jungen Menschen zu erbringen ist, um bei Wunsch den weiteren Bezug der Maßnahme zu rechtfertigen. Diese Leistungen konzentrieren sich stark auf das direkte Erreichen vereinbarter bzw. vorgegebener Ziele, wie beispielsweise den Abschluss einer Ausbildung, und können aufgrund des nicht vorhandenen Rechtsanspruchs auch nicht infrage gestellt werden. Per se ist gegen das Erreichen eines Abschlusses nichts einzuwenden, allerdings sind die Bedingungen dieser Leistungserbringung so eng gefasst, dass jegliche Abweichung in diesem schmalen Korridor der Anspruchsberechtigung zu einer nicht mehr veränderbaren Beendigung der Maßnahme führen kann. Dies bedeutet, dass sich junge Menschen in einer paradoxen Situation wiederfinden. Sie sind in einer Lebensphase der Selbstfindungs- und Positionierungsversuche, in der Krisen als stetige Begleiter dieser Entwicklungsaufgaben immanent sind – viele Dinge werden (wieder) in Frage gestellt, Orientierung, Experimentieren und Unsicherheit sind bestimmende Faktoren. Dieser Phase steht eine korsettartige Rahmung gegenüber, die jegliche Abweichung, jeden unüberlegten Abbruch mit permanenter Exklusion quittiert. Die Mitbestimmung und die Wahrung ihrer Rechte, die die jungen Menschen zunächst in der Hilfeplanung idealerweise erleben, und die Selbstverständlichkeit, eine Leistung in Anspruch zu nehmen, verkehren sich ins Gegenteil. Die Gewährungsgewalt wird einseitig und die betroffenen jungen Menschen finden sich in der Rolle der Bittsteller:innen wieder. Das Modell der Anschlusshilfen wirkt demnach wie ein Exklusionsmechanismus. Die veränderte Gewährungslogik und die veränderten informellen Erfüllungsvorgaben der Kinder- und Jugendhilfe im Zeitfenster der Volljährigkeit führen zu einer massiven Beendigungswelle. In einem besonderen Maß davon betroffen sind junge Menschen, die aufgrund von vielschichtigen Belastungen eigentlich einen sehr großen sozialpädagogischen Unterstützungsbedarf hätten und genau deshalb diese eng gefassten Vorgaben nicht so linear erfüllen können. Mädchen und junge Frauen erfahren diese Dynamik noch deutlicher, „da sie zum einen statistisch betrachtet zu Beginn einer Maßnahme bereits älter sind als Burschen und so gesehen weniger zeitliche Ressourcen für Entwicklungsprozesse vorfinden

---

4 Funktionale Selbstständigkeitsmerkmale, an denen sich nicht nur Mitarbeiter:innen der Behörde orientieren, sondern auch der Erziehungshilfe selbst, reduzieren sich meist auf alltagspraktische Dinge wie Führung eines eigenen Haushalts, guter Umgang mit Geld, regelmäßige Beschäftigung/Arbeit bzw. Bewältigung von Ausbildungsansprüchen. Kötters, Krüger und Brake erweitern das Spektrum der Selbstständigkeit mit dem Begriff der *sozialen Verselbstständigung*, die sich besonders auf die Ablöse von der Familie bzw. anderer Betreuungsformen bezieht und auch auf das Eingehen von freundschaftlichen und partnerschaftlichen Beziehungen und der *kognitiven Verselbstständigung*, die Bezug nimmt auf die Fähigkeit zur biografischen Selbstreflexion, der Verortung des Ichs in der Welt und die Entwicklung eines persönlichen Zukunftsentwurfs (vgl. Kötters/Krüger/Brake (1996), S. 100 ff.).

und zum anderen beim Wegfall von Unterstützungsleistungen viel häufiger in offensichtliche und teils auch verdeckte Abhängigkeitssituationen und -beziehungen geraten“ (Schatz 2022, S. 258).

Die wenigen jungen Menschen, die zunächst den eng gefassten informellen Vorgaben entsprechen und die Leistung weiterhin beanspruchen, sind wiederum damit konfrontiert, dass diese Gewährung immer mit einer zeitlichen Befristung (max. ein Jahr) einhergeht und dies einen Zustand von permanenter Ungewissheit und Angst erzeugt. Sie müssen sich stark an die vereinbarten Vorgaben halten, denn eine Vernachlässigung ihrer Mitwirkungspflicht kann zu einer nicht mehr reversiblen Beendigung der Maßnahme führen. Der beschriebene Mechanismus wirkt aber nicht nur in eine Richtung. Gefährdet sind in diesem Sinne nicht nur die jungen Menschen, die die Unterstützung noch brauchen würden, aber die Vorgaben nicht wie gewünscht erfüllen (können), sondern auch diejenigen, die die Vorgaben zu ‚gut‘ erfüllen. Junge Menschen, die im Alter der Volljährigkeit die Ansprüche der funktionalen Verselbstständigung objektiv betrachtet schon gut bewältigen, aber für die, die Betreuung eine absolut wichtige soziale und emotionale Konstante darstellen (eine sichere Basis, von der ausgehend es ihnen überhaupt möglich ist, sich gut im Außen zu orientieren und zu positionieren), laufen Gefahr, aufgrund ihres guten ‚Funktionierens‘ und dem daraus im Umkehrschluss fehlenden Mangel an Unterstützungsbedarf, ihren Anspruch auf Weitergewährung der Leistung zu verlieren. Der schmale Korridor der Anspruchsberechtigung ist somit beidseitig begrenzt.

Eine weitere Facette der Inkompatibilität von Bedürfnislage und institutioneller Rahmung, der dem Modell der Anschlusshilfen innewohnt, betrifft die grundsätzliche zeitliche Rahmung bis zum 21. Geburtstag, die das Erreichen höherer formaler Bildungsabschlüsse in Form von Studienabschlüssen erheblich erschwert. Die Hochschulreife kann in Österreich grundsätzlich erst mit 18 Jahren erreicht werden und ein Bachelorstudium dauert in der Regelstudienzeit drei Jahre, somit fällt auf jeden Fall das definitive Ende der Unterstützungsleistung der Jugendhilfe in den Abschluss des Bachelorstudiums. Dieses zeitliche Zusammentreffen verunmöglicht einen gesicherten Übergang in ein Erwerbsleben und diskriminiert bildungsaffine junge Menschen im Jugendhilfekontext, da meist keine anschlussfähigen, bedürfnisorientierten Leistungen aus anderen Sozialbereichen eine existenzielle Absicherung bieten. Junge Männer sind in Österreich zusätzlich mit dem verpflichtenden Wehrdienst konfrontiert.

Zusammenfassend muss konstatiert werden, dass die österreichische Kinder- und Jugendhilfe mit ihrem Modell der Anschlusshilfen und den darin innewohnenden formellen und informellen Gewährungslogiken nicht nur im Widerspruch zu ihrem eigenen Ansinnen steht, sondern auch zu den veränderten Herausforderungen, die junge Menschen heutzutage im Zuge ihrer Verselbstständigung zu bewältigen haben. Ab der Volljährigkeit funktioniert sie wie ein Nadelöhr, das nunmehr für wenige junge Menschen nutzbar ist. Der Übergang

in ein eigenständiges Leben, darf nicht als Eigenständigkeit verstanden werden, in der die jungen Menschen nur mehr auf sich alleine gestellt sind. Andernfalls entzieht sich die Kinder- und Jugendhilfe ihrer Verantwortung und wird Mitproduzentin ungleicher Lebenschancen. Es braucht dringend eine Änderung gesetzlicher, formeller und informeller Vorgaben, damit die Unterstützung für junge Erwachsene das sein kann, was sie sollte – bedürfnisorientiert, flexibel, reversibel und nachhaltig wirksam. Dafür gilt es sich auf allen möglichen Ebenen einzusetzen!

## Literatur

- Bauer, Fritz/Hauer, Bernadette/Neuhofer, Max (2005): „Österreich im PISA-Schock“. In: WISO Wirtschafts- und Sozialpolitische Zeitschrift 28, Nr. 1, Linz.
- Bundes Kinder- und Jugendhilfegesetz (B-KJHG) (2013): [http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bg-blAuth/BGBLA\\_2013\\_I\\_69/BGBLA\\_2013\\_I\\_69.pdf](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bg-blAuth/BGBLA_2013_I_69/BGBLA_2013_I_69.pdf) (Abfrage: 23.12.2022).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bd.: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Groinig, Maria/Hagleitner, Wolfgang/Maran, Thomas/Sting, Stephan (2019): Bildung als Perspektive für Care Leaver? Bildungschancen und Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilfeefahrung. Opladen: Barbara Budrich.
- Kirchhöfer, Dieter (2003): Jugendphase in der Veränderung. In: Kirchhöfer, Dieter/Merkens, Hans: Das Prinzip Hoffnung. Jugend in Polen und Deutschland. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 25–44.
- Köngeter, Stefan/Mangold, Katharina/Strahl, Benjamin (2016): Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kötters, Catrin/Krüger, Heinz-Hermann/Brake, Anna (1996): Wege aus der Kindheit. Verselbstständigungsschritte im Jugendalter. In: Büchner, Peter/Fuhs, Burkhard/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen: Leske und Budrich, S. 99–128.
- Lex, Tilly/Zimmermann, Julia (2011): Zwischen Beschleunigung und Verzögerung. Jugendliche auf ihren Wegen zu Ausbildung und Studium. In: Rauschenbach, Thomas/Bien, Walter (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland: zwischen Disparität und Heterogenität. Der neue DJI-Survey, S. 160–176.
- Rauschenbach, Thomas/Züchner, Ivo (2001): Lebenschancen benachteiligter junger Menschen – Risiken heutiger Sozialisation. In: Britsch, Vera/Münstermann, Klaus/Trede, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster: Votum, S. 69–102.
- Schatz, Christine (2022): Der Übergang aus der stationären Jugendhilfe. Band 9 der Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schneider, Ulrich (2019): Mensch Du hast Recht! Die Bedeutung der Kinder- und Jugendhilfe in der Sozialen Arbeit. In: von zur Gathen, Marion/Meysen, Thomas/Koch, Josef (Hrsg.): Vorwärts, aber nicht vergessen! Entwicklungslinien und Perspektiven in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 9–15.
- Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Sievers, Britta/Thomas, Severine/Zeller, Maren (2015): Jugendhilfe – und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationärer Erziehungshilfen. Frankfurt/Main: IGFH-Eigenverlag.

- Statistik Austria (2021): Kinder- und Jugendhilfestatistik 2021. <http://www.statistik.at/fileadmin/publications/Kinder-und-Jugendhilfestatistik-2021.pdf> (Abfrage: 22.12.2022).
- Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Weinheim, München: Juventa.
- Tiroler Kinder- und Jugendhilfegesetz (T-KJHG). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrT&Gesetzesnummer=20000550> (Abfrage: 22.12.2022).

# Empirische Untersuchungen im prospektiven Längsschnittdesign

Eine gewinnbringende Erweiterung der Perspektive auf das Handlungsfeld der stationären Erziehungshilfe

Peter Hansbauer und Alexander Parchow

## 1. Einleitung

Innerhalb des Handlungsfelds der erzieherischen Hilfen ist die Heimerziehung diejenige Intervention, die den größten Eingriff in Familien und den biografischen Verlauf der davon betroffenen Menschen bedeutet. Wohl auch aus diesem Grund befasst sich der überwiegende Teil von Studien zu den erzieherischen Hilfen mit ebendieser Hilfeform (vgl. Nüsken/Böttcher 2018, S. 24). Dabei geht es in den vorliegenden Untersuchungen vor allem darum, die Wirksamkeit von Heimerziehung, die biografischen Folgen für Fremduntergebrachte aber auch spezifische Aspekte wie das Handeln von Fachkräften oder den Übergangsprozess in ein eigenständiges Leben in den Blick zu nehmen. Betrachtet man jedoch die Forschung zur Heimerziehung insgesamt, fällt auf, dass in gegenwärtig vorliegenden und noch andauernden Studien vornehmlich einmalig Daten erhoben werden bzw. Einmalbefragungen stattfinden: Die Mehrheit der Untersuchungen im Feld der stationären Erziehungshilfe ist also als Querschnittsdesign konzipiert, fokussiert die Gegenwart oder legt einen retrospektiven Fokus auf das Lebensereignis Fremdunterbringung.

Ein relevanter Teil an fachlichen Themen ist hierdurch zwar erfassbar, jedoch lassen sich Fragen, die insbesondere auf Veränderungsaspekte sowie Wandlungs- und Transformationsprozesse abzielen, nicht beantworten. Ebenso können die Konstanz von Einstellungen und Sichtweisen genauso wie Umdeutungen von Lebensereignissen und zentralen Erfahrungen nicht untersucht werden. Untersuchungsvorhaben, welche die Beantwortung derartiger Fragestellungen anstreben, lassen sich nicht mehr durch einen einmaligen Datenerhebungszeitpunkt umsetzen und können ausschließlich mittels Längsschnittstudien realisiert werden.

Trotz dieses Sachverhalts sind Längsschnittstudien jedoch äußerst selten und umfassen, wenn, wie etwa die Analyse von Veränderungsprozessen während des Leaving Care (beispielweise Theile 2020; Lunz 2021), nur wenige Erhebungswellen sowie einen kurzen Befragungszeitraum. Gegenwärtig liegen in der

Heimerziehungsforschung lediglich drei Längsschnittstudien vor – oder finden noch statt –, deren Laufzeit auf mehrere Jahre angelegt ist. Erstens, die von 2008 bis 2019 durchgeführte Münsteraner Längsschnittstudie, welche die Relevanz von Fremdunterbringung im biografischen Verlauf betroffener Menschen untersuchte. Zweitens, die 2014 begonnene und bis heute andauernde SOS-Längsschnittstudie, die die Entwicklung von Handlungsbefähigung junger Menschen in Einrichtungen der SOS-Kinderdörfer fokussiert (vgl. Straus/Sierwald 2015, S. 227). Drittens, die erst vor kurzem begonnene Langzeitstudie Care Leaver Statistics, die auf die Untersuchung der sozialen Teilhabe von Careleaver:innen abzielt und voraussichtlich im Jahr 2030 beendet sein wird (vgl. Projektverbund Care Leaver Statistics o. J., o. S.).

In diesem Beitrag soll es vor dem Hintergrund, des in der Heimerziehungsforschung immer wieder konstatierten Mangels an Längsschnittstudien (vgl. Strahl 2020, S. 24; vgl. Erzberger et al. 2019, S. 1 ff.; vgl. AGJ 2017, S. 21), vorrangig darum gehen, zu erörtern, welche Möglichkeiten und Zugewinne eine Längsschnittperspektive gegenüber einer Querschnittsuntersuchung bietet und welche (neuen) empirischen Erkenntnisse hierdurch ermöglicht werden. Dabei wird Bezug auf die Langzeituntersuchung der Fachhochschule Münster genommen und darauf gestützt, die Relevanz einer konstanten und die stationäre Maßnahme überdauernden Beziehung zu einer Bezugsperson von fremduntergebrachten jungen Menschen betont. Daher ist der Beitrag wie folgt aufgebaut: Nach dieser Einleitung werden zunächst die Problemfelder bei der Planung und Durchführung einer Längsschnittstudie im Kontrast zu Querschnittsdesigns skizziert. Es folgt im dritten Abschnitt eine kurze Vorstellung der Münsteraner Langzeitstudie. Im vierten Abschnitt wird dann beispielhaft ein Fall vorgestellt und längsschnittlich hinsichtlich der Bedeutung einer zentralen sozialen Beziehung im biografischen Verlauf untersucht. Abschließend soll noch einmal danach gefragt werden, was diese exemplarisch herausgearbeiteten Ergebnisse konzeptionell für die Heimerziehung bedeuten.

## **2. Das Für und Wider eines Längsschnittdesigns**

Zu Beginn dieses Beitrags wurde auf einen Mangel an Längsschnittstudien in der Heimerziehungsforschung hingewiesen. Jedoch stellt dieser Befund keine Besonderheit dieses Forschungsfelds dar, sondern zeigt sich mit Blick auf die Anwendung unterschiedlicher Designs in der empirischen Sozialforschung insgesamt: Längsschnittstudien, insbesondere mit qualitativer Ausrichtung, sind eine Seltenheit (vgl. Flick 2015, S. 256). Dadurch drängt sich die Frage in den Vordergrund, wodurch dieser Umstand erklärt werden kann. Im Folgenden wollen wir deshalb zunächst etwas allgemeiner auf die Herausforderungen von Längsschnittuntersuchungen – im Kontrast zu Querschnittsdesigns – eingehen.

Die größte Schwierigkeit bei der Konzeption einer Studie im Längsschnitt-design ergibt sich aus der Natur der Sache selbst: Die im Unterschied zu einer Querschnittstudie hinzukommende zeitliche Komponente erhöht einerseits den Aufwand von Ressourcen sowie andererseits die Komplexität der Datensammlung und -analyse. Dadurch ist eine derartige, ggf. über mehrere Jahre andauernde Untersuchung nur schwer zu kalkulieren und wirkt deshalb für viele Forscher:innen abschreckend (vgl. Witzel 2010, S. 299).

Dabei kann der Ressourcenaufwand zunächst nach finanziellen und personellen Ressourcen unterschieden werden: Eine Schwierigkeit liegt z. B. darin, dass Projektgelder meist nur für einen kurzen und begrenzten Zeitraum vergeben werden. Da finanzielle Mittel bei einer über mehrere Jahre andauernden Längsschnittuntersuchung somit häufig immer wieder neu beantragt werden müssen, steigt das Risiko, bei einer Ablehnung von Drittmittelanträgen die Studie nicht wie geplant weiterführen zu können bzw. sie vorzeitig beenden zu müssen. Neben der Bewilligungspraxis und dem erhöhten Kostenaufwand ergeben sich weitere Herausforderungen aus dem höheren Personalaufwand. Dieser resultiert zum Teil aus den Schwierigkeiten der sogenannten Panelpflege. Dabei geht es darum, den Kontakt zu den Untersuchungsteilnehmer:innen durch regelmäßige Aktivitäten, beispielsweise durch den Einsatz sozialer Medien, aufrechtzuerhalten und sie zu erneuten Befragungen zu motivieren. Denn anders als bei Einmalbefragungen ist es das Ziel und gleichzeitig die Herausforderung, den Verlust von Untersuchungsteilnehmer:innen – die Panelmortalität – im Verlauf der Studie möglichst gering zu halten. Da auch bei einer umfangreichen ‚Panelpflege‘ immer mit dem Ausscheiden von Teilnehmer:innen zu rechnen ist, müssen Untersuchungsgruppen gebildet werden, die größer sind als in Querschnittstudien. Einerseits deswegen, um auch nach vielen Jahren noch genügend Personen befragen zu können und andererseits, damit die Panelverzerrung begrenzt wird.

Durch eine große Untersuchungsgruppe und eine steigende Anzahl von Erhebungen im Verlauf einer Längsschnittstudie erhöht sich allerdings auch die Komplexität einer systemischen Auswertung, insbesondere bei qualitativem Datenmaterial, u. a. stellen sich besondere Herausforderungen bei der Fallauswahl sowie bei der Auswahl einer angemessenen methodischen Analysestrategie. Erschwerend kommt dabei hinzu, dass in der gegenwärtig vorliegenden Methodenliteratur innerhalb der empirischen Sozialforschung die verschiedenen Verfahren lediglich für Querschnittsdesigns beschrieben werden. An den wenigen Beiträgen, die sich mit Längsschnittsdesigns beschäftigen, muss indes bemängelt werden, dass diese eher allgemein gehalten sind und kaum längsschnittliche, methodische konkrete Vorgehensweisen beschreiben (vgl. Thiersch 2020, S. 10).

Letztlich führt die Summe der genannten Anforderungen an die Durchführung einer Langzeituntersuchung dazu, dass bis zum Abschluss der Studie bzw. bis zum Vorliegen endgültiger Ergebnisse, die alle Erhebungswellen berücksichtigen, mitunter viele Jahre vergehen. Trotzdem glauben wir, dass

Längsschnittstudien eine gewinnbringende Erweiterung des Blickwinkels auf ein Forschungsfeld darstellen, was wir nun, beispielhaft illustriert an einem Fall aus der Münsteraner Langzeitstudie, weiter ausführen wollen.

### 3. Die Münsteraner Langzeitstudie

Im Jahr 2008 initiierte die Fachhochschule Münster eine Längsschnittstudie, in der junge Menschen über einen Zeitraum von zehn Jahren begleitet wurden, die in einer Maßnahme der Heimerziehung oder sonstigen betreuten Wohnform nach § 34 SGB VIII lebten. Die finanziellen Mittel hierzu stellten die Fachhochschule Münster, die Fazit-Stiftung sowie das damalige Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen zur Verfügung. Außerdem bestand in der Anfangszeit eine Kooperation mit dem Landesverband der Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe, um Teilnehmer:innen für die Untersuchung zu akquirieren.

Das vorrangige Ziel der Studie war darauf gerichtet, das kritische Lebensereignis Heimerziehung (vgl. Lambers 1996, S. 50f.) im Kontext von biografischen Verläufen Fremduntergebrachter zu untersuchen, um auf diese Weise Fragen nach der subjektiven Bedeutung der Unterbringung zu unterschiedlichen Zeitpunkten nachzugehen. Dabei lag der Fokus auf der Konstanz von Einschätzungen, etwa bei der Beurteilung des Handelns der Betreuer:innen, der Dynamik des Zusammenlebens mit anderen jungen Menschen in einer Gruppe oder den Übergängen in eine bzw. aus einer (anderen) Maßnahme. Nach dem Abschluss der Unterbringung sollte ferner untersucht werden, in welchen Lebensumständen sich die jungen Menschen (lange) nach Verlassen der stationären Maßnahme befinden, welcher beruflichen Tätigkeit sie nachgehen oder auch, inwieweit sich die sozialen Beziehungen zu anderen Personen im Zeitverlauf verändert haben.

Die Untersuchung startete mit 102 fremduntergebrachten jungen Menschen mit einem Mindestalter von 14 Jahren, die dazu bereit waren, sich in regelmäßigen Abständen von zwei Jahren befragen zu lassen. Diese Personen lebten zum Zeitpunkt der ersten Erhebungswelle in unterschiedlichen Einrichtungsformen verschiedener freier, öffentlicher und gewerblicher Träger, wie etwa in Wohngruppen auf oder außerhalb eines Heimgeländes, im stationären Einzelwohnen oder einer Erziehungsstelle nach § 34 SGB VIII. In den darauffolgenden vier weiteren Befragungswellen reduzierte sich das Panel sukzessive auf 26 Personen, da ein Teil der jungen Menschen nicht mehr erreicht werden konnte oder den Wunsch äußerte, nicht mehr an der Studie teilzunehmen.

Bei den einzelnen Befragungswellen wurden wiederkehrend drei Erhebungsinstrumente eingesetzt: Erstens, ein standardisierter quantitativer Fragebogen, um persönliche und biografische Aspekte sowie – angelehnt an Skalen aus der Shell-Studie – Norm- und Wertvorstellungen der Teilnehmer:innen zu erheben.

Zweitens, eine standardisierte ego-zentrierte Netzwerkkarte, um Personen aus unterschiedlichen Lebensbereichen sowie deren subjektive Wichtigkeit für die Befragten zu erfassen (vgl. Straus 2010, S. 529). Drittens, ein leitfadengestütztes qualitatives Interview zur Generierung von Narrationen über den biografischen Verlauf und die retrospektive Sicht auf die Zeit der Unterbringung.

Seit Beginn der Längsschnittstudie konnte so ein beachtlicher Datensatz geschaffen werden, aus dessen Analysen bereits mehrere Vorträge und Publikationen, beispielsweise zu unterstützenden Faktoren zum gelingenden Übergang aus der stationären Maßnahme in die Eigenständigkeit (vgl. Hansbauer, Kress 2012) oder zu subjektiv angemessenem Handeln von Fachkräften aus der Sicht fremduntergebrachter junger Menschen (vgl. Parchow 2021) entstanden sind. Zukünftige Folgepublikationen werden sich u. a. mit den Lebensläufen der jungen Menschen aus einer qualitativ biografischen Perspektive sowie quantitativ orientiert mit den Bildungs- und Erwerbsverläufen der jungen Menschen beschäftigen (vgl. Parchow 2023). Ferner ist eine Analyse von sozialen Netzwerken und Beziehungskonstellationen im Zeitverlauf geplant.

#### **4. Das Potential einer Längsschnittstudie beispielhaft dargestellt am Fall Erkan<sup>1</sup>**

Wie schon mehrfach erwähnt, dienen Querschnittsuntersuchungen der Ermittlung eines Ist-Zustands – z. B. wird erhoben, in welchen aktuellen Lebensumständen sich eine Person zum Zeitpunkt der Befragung befindet – oder der Einschätzung von vergangenen und gegenwärtigen (manchmal auch zukünftigen) Erfahrungen sowie Erlebnissen einer Person und ihren Reflexionen darüber. Bei mehreren Erhebungen im Kontext einer Längsschnittstudie ist nun ein Vergleich solcher Daten zu unterschiedlichen Zeitpunkten möglich, so dass ‚echte‘ Verläufe nachgezeichnet und nicht nur eindimensional rekonstruiert werden können. Dadurch erweitert sich zum einen der Blick auf Entwicklungen, Veränderungsaspekte und Konstanten im zeitlichen Verlauf, die anders nicht sichtbar gemacht werden können. Zum anderen eröffnet sich die Möglichkeit, dass bei der Analyse im Längsschnitt Themen zu Tage treten, die in Querschnittsuntersuchungen entweder gar nicht erfasst oder nur durch Zufall ‚entdeckt‘ werden. So kann es z. B. sein, dass Aspekte zum Erhebungszeitpunkt für die befragte und/oder die untersuchungsdurchführende Person (noch) nicht bzw. nur wenig relevant waren oder sie bei einer einzigen Befragung nicht bedacht wurden. In der Münsteraner Langzeituntersuchung tauchte z. B. im Fall Erkan erst in der Langzeitperspektive die Bedeutung einer konstanten Beziehung zu einer sozialen Bezugsperson auf,

---

1 Zur Wahrung der Anonymität wurden die im dargestellten Fall vorkommenden Namen geändert.

die anfänglich als Aushilfskraft in der Einrichtung arbeitete, aber im weiteren biografischen Verlauf zu einer zentralen Person wurde, selbst als der Jugendliche und die Aushilfskraft schon lange nicht mehr in der Heimerziehung waren. Darauf bezogen wollen wir im Folgenden am Fall Erkan den Gewinn einer solchen Langzeitperspektive illustrieren.

Erkan ist ein junger Mensch, der im Rahmen der Münsteraner Längsschnittstudie über mehr als zehn Jahre begleitet und zu jedem der fünf Befragungszeitpunkte interviewt wurde. Bei der ersten Datenerhebung war Erkan 18 Jahre alt und lebte im ambulant betreuten Einzelwohnen in einer trügereigenen Wohnung. Bei der letzten Befragung war Erkan 28 Jahre alt, lebte in einer eigenen Wohnung und befand sich in einer handwerklichen Ausbildung.

Bereits im Alter von drei Jahre wurde Erkan „aus familiären Gründen, weil das zwischen meiner Mutter und meinem Vater einfach nicht mehr hingehauen hat“ (Int. T1, Abs. 13)<sup>2</sup>, fremduntergebracht. Seither hatte er keinen Kontakt mehr zu seinen Eltern und lebte die folgenden 16 Jahre bis zu seiner Volljährigkeit in verschiedenen Wohnformen der Erziehungshilfe. Während dieser Zeit wechselte Erkan häufig die Maßnahmen. „Ich war halt leider in sehr vielen Einrichtungen“ (Int. T5, Abs. 61). In jeder dieser stationären Maßnahmen verblieb er nur für relativ kurze Zeit. „Ich glaube ich habe 15, 16 Anlaufstellen hinter mir“ (Int. T4, Abs. 19). Erkan wurde im Verlauf der Jahre mehrfach fremduntergebracht, u. a. in mehreren Pflegefamilien, Kinderwohnheimen, Wohngruppen, spezialisierten Einrichtungen mit Tierpflegekonzepten, Eins-zu-eins-Betreuungsmaßnahmen und einer Auslandsmaßnahme. Erkan reflektierte die Gründe für die vielen Einrichtungswechsel in den geführten Interviews jeweils gleichbleibend und begründet diese retrospektiv mit seinem eher unkooperativen Verhalten gegenüber den Fachkräften der Erziehungshilfe infolge von Frustration über seine Lebenssituation.

„Früher war ich ziemlich aggressiv als kleiner Junge. Da kam man nicht auf mich klar. Dann hat man mich weggeschickt, da wurde ich noch aggressiver, so dass ich da rausgeflogen bin. [...] Die Betreuer sind meistens nicht auf mich klargekommen, oder ich hatte gar keine Lust dort wohnen zu bleiben und ich habe gesagt ich will woanders hin.“ (Int. T2, Abs. 13)

---

2 Die Transkripte der Interviews, die mit Erkan geführt wurden, sind mit T + Erhebungszeitpunkt gekennzeichnet. Int. T1 steht demnach für das Interviewtranskript zum Zeitpunkt 1, Int. T2 für das Interviewtranskript zum Zeitpunkt 2 usw. Die Transkripte sind bei den Autoren dieses Beitrags archiviert.

Erkan bemängelte das Fehlen einer grundlegenden emotionalen Zuwendung seitens der Fachkräfte und sah dies als einen Auslöser für sein Verhalten an.

„[...] man möchte auch umarmt werden, man möchte auch was kriegen und bekommt es halt nicht, [...] Das war dann der Auslöser warum ich nirgendwo wohnen bleiben wollte. Wenn ich bemerkt habe ich bekomme keine Liebe, keine Zärtlichkeit, dann habe ich gesagt ich will hier weg, also, was soll ich dann hier?“ (Int. T2, Abs. 21)

Zusätzlich dazu kritisierte Erkan die in jeder Maßnahme „gleichen“ und für ihn zu engen Regeln und Strukturen, womit er ebenfalls sein Verhalten begründete.

„[...] weil ich dann keinen Bock mehr drauf hatte, weil mir die Regeln zu hart waren. Dann wollte ich woanders hin, weil ich mir vorgestellt hatte, woanders ist es doch schöner und besser. Es waren trotzdem die gleichen Regeln, dann habe ich da weiter Scheiße gebaut. So war mein Motto: einfach Scheiße bauen, wenn man nicht drauf klarkommt, verpiss ich mich einfach.“ (Int. T1, Abs. 25)

Die vielen Einrichtungswechsel infolge eines subjektiv empfundenen Mangels an Zuwendung sowie das als zu eng wahrgenommene Regelsystem können als Zeichen einer nicht stimmigen Passung zwischen individuellen Bedürfnissen und der Hilfemaßnahme interpretiert werden. Daher überrascht es zunächst nicht, dass Erkan mit der Volljährigkeit, zwischen der ersten und zweiten Datenerhebung, die Jugendhilfe verließ und den Kontakt zu den Fachkräften und seinen Mitbewohner:innen abbrach, „weil ich da keinen Bock mehr drauf hatte“ (Int. T4, Abs. 17). „Ich hatte keine Lust mehr, ich wollte nicht mehr in Heimen sein, ich wollte nicht mehr mit so Leuten zu tun haben. Ich wollte meinen eigenen Weg gehen“ (Int. T5, Abs. 187).

Erkans Biografie war nach Verlassen des Jugendhilfesystems geprägt von mehreren Lebensortwechseln, vom Abbruch von Schule und Ausbildung, emotionalen Tiefs sowie das Abrutschen in eine finanziell prekäre Lage.

„Dann kam dann auf einmal alles so hoch. Das ganze Heimleben, das ohne Familie leben und der Stress dann da. Dann hatte ich dann erstmal monatelang so ein Tief gehabt. Bin nicht mehr regelmäßig zur Schule gegangen. Hatte dann Mahnbriefe, Schulden wurden immer höher.“ (Int. T3, Abs. 9)

Erst nach einigen Jahren beruhigten sich Erkans Lebensumstände. Unter anderem holte er seinen Schulabschluss auf dem zweiten Bildungsweg nach, begann mit 26 Jahren eine (weitere) handwerkliche Ausbildung und arbeitete daran, seine Schulden abzubezahlen. Als entscheidenden Faktor für die Wende in seinem Leben sah er Frank an, eine zentrale Bezugsperson für ihn. Diese Person war laut Erkan zum Zeitpunkt der letzten Befragung „der einzige Mensch, wirklich der einzige,

der seit meinem elften Lebensjahr bis heute an meiner Seite immer geblieben ist. Immer hinter mir stand, mir zur Seite stand halt, mich unterstützt hat, geholfen hat, wie es nur geht und mich auf diesen Weg geleitet hat“ (Int. T5, Abs. 315). Die zentrale Bedeutung von Frank für die Biografie von Erkan wird jedoch nicht nur im Rückblick auf seinen Lebensweg in der letzten Befragung offensichtlich, auch in den vorherigen Interviews nannte Erkan ihn wiederkehrend als gegenwärtig wichtigste Bezugsperson. Zudem stellte er ihn jeweils in den Befragungen als Antrieb für seine persönliche Entwicklung und seinen beruflichen Werdegang dar.

Beide – Erkan und Frank – trafen erstmals aufeinander, als Erkan im Alter von elf Jahren in einer stationären Erziehungshilfemaßnahme lebte.

„Damals, bei der Eins-zu-Eins-Betreuung, hat meine Betreuerin halt jemanden zu Aushilfe besorgt, der mich am Wochenende übernimmt. Damit sie auch mal Pause hat.“ (Int. T2, Abs. 69)

„Und der Frank kam dann halt, hat sich vorgestellt [...]. Und dann fing das halt an, dass die den Frank bezahlt hat [...]. So dass er halt mal mit mir was unternimmt.“ (Int. T3, Abs. 19)

Im weiteren biografischen Verlauf näherten sich beide offenbar immer weiter an. Anfänglich noch auf gemeinsame Freizeitaktivitäten fokussiert, fing Frank nach einiger Zeit an Erkan stärker auch im schulischen Bereich zu unterstützen. „Er hat mir immer in den Arsch getreten“ (Int. T2, Abs. 69). Außergewöhnlich war in diesem Zusammenhang, wie aus der längsschnittlichen Betrachtung deutlich wird, dass Frank offenbar die einzige Person war, die sich nicht von Erkans Verhaltensweisen abschrecken ließ und trotz seiner Widerstände gegen Anforderungen wie Regeln einhalten oder für die Schule lernen, eine stabile und konstante Beziehung zu ihm aufrechterhielt. Folgende Zitate aus verschiedenen Interviews zu unterschiedlichen Befragungszeitpunkten verdeutlichen dies beispielhaft:

„Der ist immer für mich da, egal was ist, egal was für Probleme, ob es dicke Probleme sind, er hat immer ein Ohr für mich.“ (Int. T1, Abs. 35)

„Wenn ich da Probleme habe, kann ich da sofort hin gehen und er macht dann die Sachen mit mir.“ (Int. T2, Abs. 71)

„Und der hat auch gesagt, wenn du Hilfe brauchst oder so, ich bin dann direkt um die Ecke.“ (Int. T5, Abs. 323)

Obwohl die beiden nach der ersten Begegnung nie mehr in einem formellen Betreuungsverhältnis standen – vielleicht auch gerade deswegen –, ließ Frank den Kontakt zu Erkan die ganze Zeit über nie abreißen. Er machte es mit, dass Erkan

immer wieder in andere Maßnahmen oder Orte wechselte, blieb aber außerhalb des professionellen Hilfesystems dauerhaft erreichbar. Offenbar zeigte Frank ein echtes Interesse an Erkans Leben und seinem Befinden, unterstützte ihn deshalb auch nach dem Verlassen des Jugendhilfesystems und war bei Schwierigkeiten für ihn ansprechbar. Erst diese enorme Konstanz, die nur in der Längsschnittperspektive deutlich wird, erklärt, weshalb Frank für Erkan zu einem biografisch zentralen Referenzpunkt werden konnte, der maßgeblichen Anteil daran hatte, dessen Leben in geregelte Bahnen zu lenken.

„[...] Er hat mir einfach immer nur so, ja so Tipps gegeben, sagen wir es mal so. Aber das hat schon gereicht, dass er da war und mir zugehört hatte. Und das war dann, glaube ich, so der ganze Punkt, wo sich dann das alles dann irgendwann wo ich endlich aus der Jugendhilfe raus war, sich gedreht hat.“ (Int. T5, Abs. 315)

Durch diese stabile, inzwischen über fast zwei Jahrzehnte andauernde Beziehung wurde Frank für Erkan „ein großer Bruder. [...] für mich ist er halt ein Familienmitglied geworden [...] weil der immer an meiner Seite war, weil er die Person ist, der ich vertraue, die mir zuhört“ (Int. T5, Abs. 423). Fast schon spiegelbildlich kritisiert Erkan am professionellen Betreuer:innensystem eben das, was ihm Frank bietet:

„Ja, also das Einzige, was ich mir von den Betreuern schon in meinem ganzen Leben schon immer eigentlich teilweise gewünscht habe, dass sie nicht so schnell aufgegeben haben. Und das war, das habe ich in den Gesprächen schon zuvor immer gesagt, dass war der Punkt, wo ich heute immer noch sagen würde, daran müssen viele Betreuer, Sozialpädagogen arbeiten. Es gibt immer einen Fall, der schwierig ist, ne und dass ein Mensch vielleicht auch mal acht Jahre braucht, bis er endlich erwachsen ist und klarkommt. Aber das war damals eigentlich mein Wunsch, dass die Betreuer einfach hartnäckig geblieben wären.“ (Int. T5, Abs. 253)

Und mit Blick auf Beziehungsabbrüche nach dem Verlassen der Heimerziehung:

„Ja, also seit ich ausgezogen bin behandeln die mich wie einen Fremden, kann man sagen. [...] die ignorieren mich [...] Die lassen mich einfach auf heißen Kohlen sitzen.“ (Int. T1, Abs. 61)

Die Entdeckung von Frank als (einzig) stabile Bezugsperson von Erkan ist ein „Zufallsprodukt“, das gleichwohl nur bei einer längsschnittlichen Betrachtung von Erkans Lebensweg in seiner immensen biografischen Relevanz erkennbar und bewertbar wird. Fasst man nochmals zusammen, was diese zentrale Bedeutung Franks für Erkan ausmacht, so wird dies aus Erkans Aussagen erstens deutlich an der konstanten Relevanzzuschreibung für die eigene Biografie, zweitens

an der Beständigkeit der Beziehung über fünf Erhebungszeitpunkte hinweg (auch nach Verlassen des Jugendhilfesystems), drittens an der Zentralität der Beziehung sowie deren hohen subjektiven Nutzen für Erkan.

## 5. Fazit und Ausblick

Wie eingangs schon angekündigt, soll es hier nochmals um die Frage gehen, was die Erkenntnisse aus dem vorherigen Abschnitt nun für die Heimerziehung bedeuten. Dabei ist sicherlich in Rechnung zu stellen, dass die hier dargestellten Ergebnisse weder repräsentativen Charakter haben noch sonderlich belastbar sind, so dass weitere Untersuchungen abgewartet werden müssen, um hier zu verlässlichen Aussagen zu gelangen.

Erstaunlich ist aber, dass die Stabilisierung von Erkan erst nach der Fremdunterbringung gelingt und wesentlich durch eine Person mitgestaltet wird, die allenfalls peripher mit der Heimerziehung in Verbindung steht. Eine Person, die also gerade durch eine nicht-professionelle Perspektive charakterisiert ist und ihm stattdessen eine unmittelbare, gewissermaßen professionell ‚unverdorbene‘ Beziehung anbietet, weil sie kein berufliches, sondern ein persönliches Interesse an ihm hat. Dabei ist wichtig zu erwähnen: Diese Person ist keine, die den Alltag mit ihm verbringt, sondern eine, die ihm zugehört und „einfach immer nur so [...] Tipps gegeben“ hat. Anders als die Betreuer:innen, die Erkan sonst erlebt hatte, war Frank auch niemand, der von ihm erwartete – auch weil er das gar nicht musste –, dass er sich an Regeln hält. Vielmehr hat er Erkans Autonomiebestrebungen und Suchbewegungen in weiten Teilen akzeptiert und mitgemacht. Gerade darin lag aber offenbar die Chance, dass die Beziehung zwischen den beiden ihre positive Wirkung entfalten konnte. Was bedeutet das aber nun konzeptionell für Heimerziehung?

Heimerziehung als Gruppenerziehung wird, eben weil sie in organisatorischen und professionellen Kontexten erbracht wird, immer mit Rahmenbedingungen zu kämpfen haben, die ihre womöglich positive Wirkung gefährden: Die Mitarbeiter:innen begreifen ihre Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen zumeist als Arbeit und nicht als soziales Engagement. Deshalb ist es nur folgerichtig, dass sie das Interesse an fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen verlieren, sobald die erbrachte Dienstleistung nicht mehr bezahlt wird. Auch eine Heimerziehung ohne Regeln ist schwer vorstellbar, zum einen, weil dies gesellschaftlich nur schwer zu vermitteln und zu legitimieren wäre, zum anderen, weil sie es immer mit mehreren Kindern und Jugendlichen gleichzeitig zu tun hat und deshalb ein Mindestmaß an Gerechtigkeit zwischen diesen jungen Menschen herstellen muss.

Aber eben deshalb wäre es umso wichtiger, dass die dort tätigen Mitarbeiter:innen nach Menschen im Leben von Kindern und Jugendlichen Ausschau

halten, die Franks Funktion übernehmen könnten, um dann den Aufbau solcher Beziehungen systematisch zu fördern. Damit verbunden ist eine konzeptionelle Fokussierung der pädagogischen Arbeit, die weniger nach innen, als vielmehr nach außen gerichtet ist: Heimerziehung darf sich in ihrer Arbeit nicht selbst genügen, sondern muss sich gewissermaßen als aktive ‚Vernetzungsagentur‘ begreifen. Sie muss sich um einen guten Zugang der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen in soziale Netzwerke außerhalb von Heimerziehung bemühen (z. B. durch Teilnahme an sportlichen und Vereinsaktivitäten, die den Aufbau neuer Freundschaften ermöglichen). Heimerziehung muss aber noch einen Schritt weitergehen und zukünftig Praxishandeln und Biografiearbeit (vgl. Hölzle/Jansen 2011) enger zusammendenken: Im Leben vieler junger Menschen, die in erzieherischen Hilfen untergebracht sind, gibt es vielleicht einen wie Frank: Eine Oma, eine Nachbarin oder im besten Fall sogar Eltern. Häufig hilft erst die Arbeit mit den individuellen Biografien fremduntergebrachter Kinder und Jugendlichen solche ‚besonderen‘ Personen in ihrem Leben zu entdecken.

Wie das Beispiel Erkan gezeigt hat, setzen Stabilisierungsprozesse oftmals erst nach der eigentlichen Unterbringung in der Heimerziehung ein. Umso wichtiger ist es, dass dann zu diesem Zeitpunkt Personen bereitstehen, die diese Stabilisierung mit Rat und Tat begleiten und unterstützen. Dazu müssen solche besonderen Personen aber von der Heimerziehung ‚entdeckt‘ und in ihrer Funktion gestärkt werden. Wenn es gelingt, eine derartige, biografische Perspektive durch eine längsschnittliche Betrachtung zu entwickeln, dann hat die Münsteraner Langzeitstudie ihren Zweck erfüllt.

## Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2017): „Armut nicht vererben – Bildungschancen verwirklichen – soziale Ungleichheit abbauen! Fünfter Armuts- und Reichtumsbericht: Konsequenzen und Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe“ Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. [http://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2017/Armut\\_nicht\\_vererben.pdf](http://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2017/Armut_nicht_vererben.pdf) (Abfrage: 14.07.2022).
- Erzberger, Christian/Herz, Andreas/Koch, Josef/Lips, Anna/van Santen, Eric/Schröer, Wolfgang/Seckinger, Mike (2019): Sozialstatistische Grundlage sozialer Teilhabe von Care Leaver\*innen in Deutschland. Datenreport auf der Basis der Erziehungshilfeforschung und repräsentativer Paneluntersuchungen. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Flick, Uwe (2015): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung, ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 252–265.
- Hölzle, Christina/Jansen, Irma (2011): Ressourcenorientierte Biografiearbeit: Grundlagen, Zielgruppen, Kreative Methoden. Wiesbaden: Springer VS.
- Hansbauer, Peter/Kress, Laura (2012): Übergänge in die Zeit nach dem Heim. Ergebnisse aus einem Projekt mit ehemaligen Jugendlichen aus den Erziehungshilfen. Münster: Diakonie RWL.
- Lambers, Helmut (1996): Heimerziehung als kritisches Lebensereignis. Münster: Votum.
- Lunz, Marei (2021): Übergänge bewältigen. Handlungsbefähigung junger Erwachsener im Leaving Care aus der Heimerziehung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Nüsken, Dirk/Böttcher, Wolfgang (2018): Was leisten die Erziehungshilfen? Eine einführende Übersicht zu Studien und Evaluationen der HzE. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Parchow, Alexander (2021): Gutes Betreuer\*innenhandeln in der stationären Erziehungshilfe aus der Sicht junger Menschen. In: Forum Erziehungshilfen 27, H. 4, S. 244–247.
- Parchow, Alexander (2023): Bedeutung und Folgen von Heimunterbringung im Lebenslauf junger Menschen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Projektverbund Care Leaver Statistics (o.J.): Über die Studie. <https://cls-studie.de/ueber-die-studie> (Abfrage: 08.07.2022).
- Strahl, Benjamin (2020): Heimerziehungsforschung in Deutschland. Eine Expertise für das Zukunftsforum Heimerziehung. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Straus, Florian (2010): Netzwerkkarten – Netzwerke sichtbar machen. In: Stegbauer, Christian/Häußling, Roger (Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 527–538.
- Straus, Florian/Sierwald, Wolfgang (2015): Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen junger Menschen – empirische Studien in SOS-Kinderdörfern und -Jugendeinrichtungen. In: Forum Erziehungshilfen 21, H. 4, S. 226–227.
- Theile, Manuel (2020): Soziale Netzwerke von Jugendlichen und jungen Volljährigen im Übergang aus der Heimerziehung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Thiersch, Sven (2020): Qualitative Längsschnittforschung. Eine Einleitung. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 9–27.
- Witzel, Andreas (2010): Längsschnittdesign. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 290–303.



# Autor:innenverzeichnis

**Behnisch, Michael**, Dr. phil., ist seit 2008 Professor für Methoden und Konzepte Sozialer Arbeit an der Frankfurt University of Applied Sciences. Zuvor Tätigkeiten in verschiedenen Arbeitsfeldern der erzieherischen Hilfen sowie als Referent für Grundsatzfragen der Jugendhilfe beim Deutschen Roten Kreuz (Generalsekretariat, Berlin). Aktuelle Arbeitsschwerpunkte sind: Erzieherische Hilfen, Kinderschutz, Professionalität und Fallverstehen in der Kinder- und Jugendhilfe, Methoden Sozialer Arbeit. E-Mail: Behnisch@fb4.fra-uas.de

**Berghaus, Michaela**, Prof. Dr. phil., Dipl. Pädagogin, M. A. Sozialmanagement, ist seit 2022 Professorin für Kinder- und Jugendhilfe an der FH Münster. Ihre Arbeits-, Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind: Erleben von Adressat:innen (z. B. mit Blick auf ihre Lebenssituationen und professionell-sozialpädagogisches Handeln), Kinderschutz und Kindeswohlgefährdung, erzieherische Hilfen und Interventionen sowie Inklusion (von vulnerablen Zielgruppen). Sie war zuvor langjährige Fachkraft im Allgemeinen Sozialen Dienst und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FH Münster, zuletzt im Projekt „Profil und Profilentwicklung des ASD: Bestandsaufnahme und Gestaltungsoptionen“. E-Mail: michaela.berghaus@fh-muenster.de

**Bodmer, Dominik**, M. A. Soziale Arbeit, promoviert zurzeit an der Universität Siegen bei Klaus Wolf und arbeitet seit 2020 an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW am Institut Kinder- und Jugendhilfe in Muttenz (CH). Seine aktuellen Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Beziehungsgestaltung zwischen Kindern/Jugendlichen und Fachkräften in der Kinder- und Jugendhilfe, Capability Approach in der Kinder-Jugendhilfe, männliche Jugendliche als Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe (insbes. der Heimerziehung), Heimaufsicht, (Re-) Organisation Sozialer Dienste im Bereich Kindes- und Erwachsenenschutz. E-Mail: dominik.bodmer@fhnw.ch

**Fendrich, Sandra**, Dipl.-Päd., arbeitet seit 2001 an der Technischen Universität im Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Sie ist dort in dem Projekt „Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (AKJ<sup>Stat</sup>)“ tätig. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind: Hilfen zur Erziehung, Adoptionen, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Berichtswesensysteme. Darüber hinaus ist sie Teil der Redaktion des Informationsdienstes „Kom<sup>Dat</sup> Jugendhilfe – Kommentierte Daten der Jugendhilfe“ der AKJ<sup>Stat</sup>. E-Mail: sandra.fendrich@tu-dortmund.de

**Hansbauer, Peter**, Prof. Dr. rer. soc., ist seit 2004 Professor für Soziologie an der Fachhochschule Münster. Seit 2004 koordiniert er den Masterstudiengang „Jugendhilfe – Konzeptionsentwicklung und Organisationsgestaltung“. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte sind: Vormundschaft, insbes. Einzelvormundschaft, Kinder- und Jugendhilfe, Partizipation von Eltern in den Hilfen zur Erziehung. E-Mail: hansbauer@fh-muenster.de

**Knuth, Nicole**, Dr. phil., ist seit 2015 Professorin für Methoden und Handlungsansätze in der Sozialen Arbeit mit einem Tätigkeitsschwerpunkt im Bereich der Erziehungshilfen an der Fachhochschule Dortmund und aktuell Vorsitzende der Internationalen Gesellschaft für Erzieherische Hilfen (IGfH). Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Eltern in den Hilfen zur Erziehung, Partizipation und Digitalisierung in der Heimerziehung sowie Fremdplatzierungspolitik im internationalen Vergleich. E-Mail: nicole.knuth@fh-dortmund.de

**Lenz, Albert**, Prof. Dr. phil., Dipl.-Psychologe, war von 1994 bis 2017 Professor für Klinische Psychologie und Sozialpsychologie an der Katholischen Hochschule NRW, Fachbereich Sozialwesen. Er ist Mitbegründer des Instituts für Gesundheitsforschung und Soziale Psychiatrie (igsp) an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen. Ausbildung in psychoanalytischer Familientherapie und psychologischer Krisenintervention. Langjähriger Mitherausgeber der Zeitschrift „Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie“. Langjähriges Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen (NZFH). Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Kinder psychisch erkrankter Eltern, Resilienzförderung im Kindesalter, Empowerment, Kooperation und Vernetzung. E-Mail: a.lenz@katho-nrw.de

**Lienhart, Christina**, Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> des., Erziehungswissenschaftlerin und Dipl.-Sozialarbeiterin, ist seit 2021 als Senior Lecturer am MCI/Departement Soziale Arbeit in Innsbruck tätig. Sie war vorher lange Jahre als wissenschaftliche Mitarbeiterin bei einem Kinder- und Jugendhilfeträger sowie einige Jahre als Sozialarbeiterin tätig. Ihre aktuellen Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind u. a.: Kinder- und Jugendhilfe(forschung) mit Schwerpunkten auf Familiensysteme in den Hilfen zur Erziehung sowie auf Übergänge; Adressat:innen-/Nutzer:innenorientierte (Lehr-Lern-)Forschungsprojekte mit Beratungs- und Betreuungseinrichtungen der Sozialen Arbeit; Kooperation, Konkurrenz und Koproduktion in institutionellen Netzwerken; Praktikumsbegleitende Lehrveranstaltungen. E-Mail: christina.lienhart@mci.edu

**Mairhofer, Andreas**, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Fachgruppe „Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe“ am Deutschen Jugendinstitut e.V. in München. Er forscht insbesondere zu Themen mit Bezug zu Jugendämtern und den Arbeitsfeldern Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und Hilfen zur Erziehung, wie z. B. Angebots- und Strukturentwicklung, Fachkräftebedarf, Kinderschutz, Digitalisierung und Institutionalisierung.

E-Mail: mairhofer@dji.de

**Moos, Marion**, Dipl. Päd. und Qualifikation in systemischer Beratung und Organisationsentwicklung, arbeitet seit 1999 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz gemeinnützige GmbH (ism gGmbH). Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind: Beteiligung und Beschwerde in den Hilfen zur Erziehung, Ombudschaft, Zusammenarbeit mit Eltern in stationären Hilfen und beteiligungsorientierte Hilfeplanung.

E-Mail: marion.moos@ism-mz.de

**Nüsken, Dirk Michael**, Prof. Dr., ist seit 2009 Professor für Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit an der Evangelischen Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum. Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind: Kinder- und Jugendhilfe, Evaluation im Sozial- und Bildungswesen, Praxisforschung und Praxisentwicklung. Dirk Michael Nüsken ist zudem wiss. Leiter des Neukirchener Jugendhilfe Institutes (NJI, An-Institut der EvH Bochum), stellv. Vorsitzender der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH) und Mitglied verschiedener wiss. Beiräte. E-Mail: nuesken@evh-bochum.de

**Parchow, Alexander**, Dr. phil., ist Postdoc an der Hochschule Bielefeld, Care-Tech OWL – Zentrum für Gesundheit, Soziales und Technologie. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Kinder- und Jugendhilfe (insbes. Hilfen zur Erziehung, Frühe Hilfen), Menschen in prekären Lebenslagen (insbes. Wohn- und Obdachlosigkeit, Armut und Delinquenz), Professionalisierung Sozialer Arbeit (insbes. konzeptuelles und reflexives Handeln), Digitalisierung.

E-Mail: alexander.parchow@hsbi.de

**Pluto, Liane**, Dr.in phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Jugendinstitut e.V. in München. Sie forscht insbesondere zu Themen mit Bezug zu Jugendämtern und den Arbeitsfeldern Jugendarbeit und Hilfen zur Erziehung, wie z. B. Angebots- und Strukturentwicklung, freiwilliges Engagement, Selbstverwaltung, Partizipation und Stufensysteme. E-Mail: pluto@dji.de

**Reichstein, Martin F.**, Dr. phil., arbeitet seit 2014 an der Universität Siegen und ist dort seit 2022 Akademischer Rat und Geschäftsführer des Zentrums für Planung und Entwicklung Sozialer Dienste (ZPE). Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind komplexe Unterstützungsbedarfe bei Menschen mit Behinderungen sowie Ansätze integrierter Planung und Steuerung Sozialer Dienste – bspw. in den Bereichen der Hilfen für Menschen mit Behinderungen, der gemeindepsychiatrischen Versorgung sowie der Altenhilfe und Pflege.

E-Mail: martin.reichstein@uni-siegen.de

**Rohrmann, Albrecht**, Prof. Dr., hat an der Universität Siegen eine Professur für Sozialpädagogik mit den Schwerpunkten soziale Rehabilitation und Inklusion inne. Er ist Sprecher des Zentrums für Planung und Entwicklung Sozialer Dienste (ZPE). Schwerpunkte in der Forschung sind die Entwicklung von Unterstützungsdiensten für Menschen mit Behinderungen und die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention auf kommunaler Ebene.

E-Mail: rohrmann@zpe.uni-siegen.de

**Schäfer, Dorothee**, M. A., arbeitet seit 2021 als wissenschaftliche Referentin bei der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH) in der CLS-Langzeitstudie „Care Leaver Statistics: Soziale Teilhabe im Lebensverlauf junger Erwachsener“. Zuvor war sie von 2018 bis 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Pädagogische Intimität – Studie zur Untersuchung von Mustern der Gestaltung pädagogischer Beziehungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern (PISUM)“ an der Frankfurt University of Applied Sciences, wo sie auch Lehrbeauftragte im Bereich „Kinderschutz und Hilfen zur Erziehung“ ist. Sie promoviert an der Hochschule RheinMain, Wiesbaden. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Kinderrechte, Partizipation und Beziehungsarbeit in den Erziehungshilfen, Alltagsgestaltung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe, Leaving Care.

E-Mail: dorothee.schaefer@igfh.de

**Schatz, Christine**, Dr. phil., Sozialarbeiterin, hat Berufserfahrung in verschiedenen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe. Derzeit ist sie Bildungsreferentin für das Freiwillige Soziale Jahr in Tirol. Zudem ist sie seit 2016 Obfrau der Crnach-WG sozialpädagogische Wohngemeinschaft für Mädchen in Mils bei Hall.

E-Mail: schatz.christine@gmx.at

**Schrapper, Christian**, Dr. phil., von 1998 bis 2018 Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Universität Koblenz-Landau. Forschungen zur Geschichte der Heimerziehung, insbesondere in den 1950er bis 1970er Jahren sind ein Schwerpunkt gewesen. Aktuelle Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Kinderschutz und Kinderrechte.

E-Mail: schrapper@uni-koblenz.de

**Schröer, Wolfgang**, Dr. phil., ist Professor für Sozialpädagogik an der Universität Hildesheim. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Kinder- und Jugendhilfe und -politik, Soziale Arbeit und Sozialpolitik, Internationale Soziale Arbeit. E-Mail: schroeer@uni-hildesheim.de

**Sting, Stephan**, Dr. phil., ist seit 2005 Professor für Sozialpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung. Gegenwärtig leitet er ein Projekt zur Untersuchung der Bedeutung von Familie im Übergang aus der Kinder- und Jugendhilfe. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Sozialpädagogische Bildungsforschung, Sozialpädagogik im Kindes- und Jugendalter, Care-Leaver-Forschung, Kinder- und Jugendhilfe, Soziale Arbeit und Gesundheit. E-Mail: Stephan.Sting@aau.at

**Stork, Remi**, Dr. phil., ist seit 2019 Professor für Kinder- und Jugendhilfe an der FH Münster mit dem Schwerpunkt „Hilfen zur Erziehung“. Arbeitsschwerpunkte sind Kinder- und Elternrechte in der Jugendhilfe, Partizipation von Nutzer:innen, Dialogische Qualitätsentwicklung. E-Mail: r.stork@fh-muenster.de

**Tabel, Agathe**, Dipl.-Päd., arbeitet seit 2007 an der Technischen Universität im Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Sie ist dort in dem Projekt „Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (AKJ<sup>Stat</sup>)“ tätig sowie für die Öffentlichkeitsarbeit zuständig. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind: Hilfen zur Erziehung, Eingliederungshilfen, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Jugendamt, Sozialraumorientierung. Darüber hinaus ist sie Teil der Redaktion des Informationsdienstes „Kom<sup>Dat</sup> Jugendhilfe – Kommentierte Daten der Jugendhilfe“ der AKJ<sup>Stat</sup>. E-Mail: agathe.tabel@tu.dortmund.de

**Theile, Manuel**, Dr. phil., arbeitet seit 2013 in Forschung und Lehre u. a. zu Themen zum ‚Aufwachsen unter (extrem) ungünstigen Bedingungen‘ mit einem Schwerpunkt auf ‚Kinder- und Jugendhilfe‘ (insbes. Heimerziehung) und zu ‚Sozialpädagogischer Professionalität‘ an der Universität Siegen. Aktuell vertritt er eine Professur Handlungsmethoden in der Sozialen Arbeit an der Hochschule Darmstadt. Er verfügt über mehrjährige Arbeitserfahrung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe; aktuell ist er zudem Pädagogischer Leiter in einer stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung. Seine aktuellen Forschungsschwerpunkte sind: Aufwachsen unter (extrem) ungünstigen Bedingungen, Netzwerk- und Übergangsforschungen (insbes. Leaving Care), Sozialpädagogische Professionalität und Interventionen, inklusive Kinder- und Jugendhilfe. E-Mail: manuel.theile@uni-siegen.de

**Thiersch, Hans**, Prof. Dr. Dr. h. c. mult., ist seit 1970 Professor für Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik an der Universität Tübingen und wurde 2002 emeritiert. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Theorie der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit und der Sozialethik, die Alltags- und Lebensweltorientierte Soziale Arbeit sowie die Fragen der Handlungskompetenz und der Institutionalisierung in Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit.

E-Mail: [hans.thiersch@gmx.de](mailto:hans.thiersch@gmx.de)

**Urban-Stahl, Ulrike**, Prof. Dr., leitet den Arbeitsbereich Sozialpädagogik an der Freien Universität Berlin und lehrt und forscht dort zu unterschiedlichen Fragestellungen der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere zu strukturellen Spannungsfeldern und Professionalität in der Sozialen Arbeit. Neben Hilfeplanung und Kinderschutz ist ein Schwerpunkt ihrer Arbeit die Durchsetzung von Rechten junger Menschen und ihrer Familien in der Kinder- und Jugendhilfe (Partizipation, Beschwerde, Ombudschaft). E-Mail: [ulrike.urban-stahl@fu-berlin.de](mailto:ulrike.urban-stahl@fu-berlin.de)

**van Santen, Eric**, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Fachgruppe „Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe“ am Deutschen Jugendinstitut e.V. in München. Er forscht insbesondere zu Themen mit Bezug zu Jugendämtern und den Arbeitsfeldern Jugendarbeit und Hilfen zur Erziehung, wie z. B. Kooperationsbeziehungen, Angebots- und Strukturentwicklung, freiwilliges Engagement, Fachkräfte, Inklusion, Leaving Care und Hilfeverläufe. E-Mail: [santen@dji.de](mailto:santen@dji.de)

**Winkler, Michael**, Univ.-Prof. i. R. Dr. phil., Dr. phil. habil., bis 2018 Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik am Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena, seitdem Lehrtätigkeit u. a. bei der ARGE Sozialpädagogik/Sozialmanagement in Wien und an verschiedenen Hochschulen, ansonsten pädagogischer Schriftsteller. Seine Arbeitsgebiete sind: Theorie und Geschichte der Pädagogik, Theorie der Sozialpädagogik, Inklusion. Letzte Buchveröffentlichungen: Poetologie zur Sozialpädagogik; Identität und Sozialpädagogik; mit Helge Wasmuth und Ulf Sauerbrey: Finding Froebel. The Man Who Invented Kindergarten.

E-Mail: [michael.winkler@uni-jena.de](mailto:michael.winkler@uni-jena.de)

**Wolf, Klaus**, Prof. Dr. phil., Erziehungswissenschaftler und Sozialpädagoge, Professor für Sozialpädagogik an der Universität Siegen (pensioniert). Seine Forschungsschwerpunkte sind: Aufwachsen unter (extrem) ungünstigen Bedingungen, Pflegekinderhilfe, Heimerziehung und aufsuchende Familienarbeit. Homepage: <https://prof-klaus-wolf.de>, E-Mail: [info@prof-klaus-wolf.de](mailto:info@prof-klaus-wolf.de)