



„Demokratie in der Heimerziehung“ –

Dokumentation eines Praxisprojektes in fünf Schleswig-Holsteinischen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe

Herausgeber:

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie
und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein

Adolf-Westphal-Str. 4

24143 Kiel

Telefon: 0431/988 7479

Telefax: 0431/988 2618

e-mail: Klaus.Meeder@sozmi.landsh.de

mit Unterstützung aus dem Landesfonds

„Schleswig-Holstein – Land für Kinder“

Projektleitung, Konzept und

Redaktion der Broschüre: Dr. Remi Stork

Projektdurchführung:

Institut für Partizipation und Bildung e.V., Kiel

Gestaltung: Stamp Media GmbH, im Medienhaus Kiel

Herstellung: Schmidt & Klaunig, im Medienhaus Kiel

Auflage: 3.000/September 2012

ISSN: 0935-4646

Diese Druckschrift wird im Rahmen der
Öffentlichkeitsarbeit der schleswig-
holsteinischen Landesregierung herausge-
geben. Sie darf weder von Parteien noch
von Personen, die Wahlwerbung oder
Wahlhilfe betreiben, im Wahlkampf zum
Zwecke der Wahlwerbung verwendet
werden. Auch ohne zeitlichen Bezug zu
einer bevorstehenden Wahl darf diese
Druckschrift nicht in einer Weise ver-
wendet werden, die als Parteinahme der
Landesregierung zugunsten einzelner
Gruppen verstanden werden könnte. Den
Parteien ist es gestattet, die Druckschrift
zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder
zu verwenden.

Die Landesregierung im Internet:

www.schleswig-holstein.de

Schutzgebühr 5,- Euro

Das Buch erhalten Sie zum Preis von 5,- Euro
beim Deutschen Kinderhilfswerk e.V.

Leipziger Straße 116-118

10117 Berlin

Telefon: 030/308693-0

e-mail: dkhw@dkhw.de

Inhalt

Vorwort

der Ministerin für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung 5

1. Einleitung 7

2. „Demokratie in der Heimerziehung“ als Bestandteil der
Demokratiekampagne des Landes Schleswig-Holstein – eine Einordnung
[Raingard Knauer, Rüdiger Hansen, Benedikt Sturzenhecker](#) 11

3. Demokratie in Einrichtungen der Erziehungshilfe ist machbar –
Einblicke in die fünf Teilprojekte des Modellprojekts 16

„Zu Risiken und Nebenwirkungen der Heimerziehung ... fragen Sie ihre Kinder, Jugendlichen
und Mitarbeiter/-innen“ – das Praxisentwicklungsprojekt der AWO Schleswig-Holstein
[Remi Stork](#) 17

„Auf dem Weg zu einer Heimverfassung“
Das Praxisentwicklungsprojekt der IKH-Einrichtung „Haus Rettkowski“
[Mario Müller](#) 25

„Mein Plan“ – die Weiterentwicklung der internen Hilfeplanung durch den Einbezug
partizipativer Elemente in der Arbeit mit psychisch belasteten Bewohner/-innen
Das Projekt der NGD-Wohngruppe Callisenstraße in Schleswig
[Klaus Wilting](#) 33

„Miteinander – Füreinander“: Einführung eines partizipativen Systems bei einem
dezentralen Träger von familienorientierten Kleinsteinrichtungen.
Das Praxisentwicklungsprojekt des Kinder- und Jugendhilfe-Verbundes (KJHV)
[Mario Müller](#) 39

Institutionalisierte Beteiligung – eine Verfassung für das Kinder- und
Jugendparlament schafft Transparenz für Jugendliche, Kinder und Mitarbeiter/-innen –
„Wer entscheidet hier eigentlich wann, wo und worüber?“
Das Projekt des Kinder- und Jugendhauses St. Josef in Bad Oldesloe
[Kathrin Aghamiri](#) 45

4. Theoretische Reflexionen des Modellprojekts
„Demokratie in der Heimerziehung“ 52

Beteiligungsbereiche und Methodenkompetenzen – ein kleines Curriculum
für Partizipation in der Heimerziehung
[Remi Stork](#) 53

Eine Verfassung für das Heim – wie man Rechte auf demokratische Mitentscheidung verankert Kathrin Aghamiri/Rüdiger Hansen	61
Partizipationskultur in der Heimerziehung: verlässliche Beziehungen, mitverantwortliche Herstellung der Lebensverhältnisse und demokratische Öffentlichkeit Benedikt Sturzenhecker	69
Partizipation braucht Kompetenzen – wie pädagogische Fachkräfte darin unterstützt werden können, Partizipation zu ermöglichen Raingard Knauer	81
Aushandlung oder Durchsetzung? Wenn Partizipation auf autoritäre Erziehungspraxis trifft Mario Müller	91
Zu krank für Mitbestimmung? Die Bedeutung psychiatrischer Diagnosen für eine beteiligungsorientierte Praxis Klaus Wiltig	97
Beteiligung als Schutzfaktor? Neue Erwartungen an Partizipation im Rahmen institutioneller Kinderschutzkonzepte Remi Stork	101
5. Fazit	105
Zu den Autorinnen und Autoren	108
Quellenverzeichnis	109
Qualitätsstandards für die Beteiligung in den Erzieherischen Hilfen	112

Vorwort



Liebe Leserin, lieber Leser,

mit dieser Broschüre werden die Ergebnisse eines Modellprojekts einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Dessen Titel benennt einen Dauerbrenner fortschrittlicher Jugendpolitik: „Demokratie in der Heimerziehung“ ist ein Thema mit hoher Aktualität, das Aufmerksamkeit über den Kreis von Fachleuten hinaus verdient hat.

Das Projekt passt als weiterer Baustein in die langjährige Demokratiekampagne Schleswig-Holstein. Unser Land nimmt die Idee der Demokratiebildung ernst. Sie ist eine umfassende, dauerhafte Aufgabe, die überall dort mit Leben gefüllt werden muss, wo Kinder und Jugendlichen leben, wo sie erzogen werden und Bildungserfahrungen machen.

Das Projekt gibt auch Antworten auf Fragen, die in der gesellschaftlichen Debatte über die Heimerziehung der 1950er und 60er Jahre für die Gegenwart aufgeworfen worden sind. Etwa die Frage, wie man in heutigen Jugendhilfeeinrichtungen Grundrechte von Mädchen und Jungen sichern und gewaltfreie Erziehung fördern kann.

Und das Projekt hat einen Teil der Herausforderung vorweggenommen, die Rechte von Kinder und Jugendlichen zu stärken, die sich aus dem neuen Bundeskinderschutzgesetz ergibt. Die Bundesländer sind aufgefordert, die Entwicklung von Beteiligungskonzepten und Beschwerdeverfahren besonders in der stationären Erziehungshilfe aktiv zu unterstützen und einzufordern. Genau dies ist der Kern dessen, was wir in unserem Modellprojekt bereits angestoßen haben.

Der Zeitpunkt der Veröffentlichung könnte also kaum besser gewählt sein. Das Sozialministerium in Schleswig-Holstein hat in den vergangenen zwei Jahren die Entwicklungsarbeit an Partizipationskonzepten intensiv begleitet und gefördert. Diese wurde exemplarisch in fünf Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe geleistet.

Dieser Bericht fasst die Ergebnisse für die Praxis zusammen und reflektiert die Erfahrungen der beteilig-

ten Akteure. Er gibt zugleich Empfehlungen für andere Jugendhilfeeinrichtungen in Schleswig-Holstein und darüber hinaus. Damit ist er auch für Akteure der Jugendpolitik, ebenso wie für Bürgerinnen und Bürger von Interesse.

Mein besonderer Dank gilt allen Beteiligten in den Einrichtungen, die sich auf diese Entwicklungsarbeit eingelassen haben. Auch wenn sie selbst von der geleisteten Arbeit profitieren, haben sie eine Menge Kraft, Zeit und Ressourcen investiert – das verdient Anerkennung!

Danken möchte ich auch der Fachhochschule Kiel sowie dem Institut für Partizipation und Bildung unter Leitung von Frau Prof. Dr. Raingard Knauer. Sie hat mit ihrem Team das Projekt gemeinsam mit dem Ministerium entwickelt, die Einrichtungen begleitet und nun diesen Bericht vorgelegt.

Er bilanziert die Arbeit der letzten zwei Jahre. Zugleich ist er ein Zwischenschritt und markiert eine weitere Etappe demokratischer Bildungs- und Erziehungspraxis und Kinder- und Jugendpolitik. Weitere Schritte müssen und werden in den nächsten Jahren folgen: mit der Fortsetzung der Demokratiekampagne insgesamt und der Förderung und Begleitung weiterer Projekte im Bereich der Hilfen zur Erziehung.

Ich bin mir sicher, dass diese Broschüre in Schleswig-Holstein und auch in den anderen Bundesländern mit viel Interesse und Aufmerksamkeit gelesen wird. Sie wird wichtige Impulse für die Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung geben.

Kristin Alheit

Ministerin für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein

1. Einleitung

Schleswig-Holstein traut sich. Es hält an der Demokratiekampagne fest, die die Jugendhilfe und die Jugendpolitik in diesem Bundesland schon seit vielen Jahren ausgezeichnet und es überträgt die Grundidee auf immer weitere Handlungsfelder. In diesem Bericht werden die Erfahrungen des Modellprojektes „Demokratie in der Heimerziehung“ (2011–2012) zusammengefasst und reflektiert.

Heimerziehung ist eines der Felder der Kinder- und Jugendhilfe, in denen Partizipation am notwendigsten und gleichzeitig am schwierigsten umzusetzen ist (vgl. Pluto 2007, 2011). Besonders notwendig ist sie deshalb, weil Mädchen und Jungen dort Tag und Nacht leben, sie keine Alternative zum Lebensort Heim haben und sie in der Regel zunächst nicht freiwillig dort sind. Besonders schwierig ist die Umsetzung einer beteiligungsorientierten Heimerziehung deshalb, weil die Kinder und Jugendlichen angesichts schwieriger Lebenssituationen zunächst mit der Bewältigung ihrer Lebenslagen vollauf beschäftigt sind und scheinbar wenig Interesse an Beteiligungsprozessen haben. Zudem werden die pädagogischen Beziehungen sehr individuell und alltagsorientiert und wenig gruppenorientiert sowie methodisch gestaltet. Nicht zuletzt begreifen sich die Fachkräfte in diesem Feld häufig selbst als besonders ohnmächtig und fürchten, durch Partizipation noch mehr Einfluss zu verlieren.

Aber auch für das Feld der Heimerziehung gilt, dass längst hervorragende Praxiskonzepte für eine beteiligungsorientierte Arbeit vorliegen (vgl. besonders Kriener/Petersen 1999 und Blandow/Hansbauer/Gintzel 1999 sowie aktuelle Beispiele unter www.diebeteiligung.de) und zahlreiche Tagungen, Kongresse und Weiterbildungen das Thema in die Praxis transportiert haben. Allerdings bereitet die Umsetzung dieser Ideen nach wie vor große Probleme und viele Einrichtungen und ihre Träger können sich nicht zu verbindlichen Entwicklungsschritten entschließen. Versuche großer Fachverbände zur Fortbildung von Multiplikator/-innen zu diesem Thema haben nicht dazu geführt, dass Einrichtungen intensiv mit diesen Expert/-innen zusammenarbeiten, um Partizipation in ihren Organisationen einzuführen.

Deswegen ging das Land Schleswig-Holstein davon aus, dass – ähnlich wie im Projekt „Die Kinderstube der Demokratie“ im Feld der Elementarpädagogik – zunächst in konkreten Einrichtungen in Schleswig-Holstein durch Praxisprojekte belegt werden muss, dass Partizipation in der Heimerziehung möglich ist, um regionale Ausstrahlkraft zu entwickeln. Pointiert formuliert: Gelungene Projekte in Süddeutschland leuchten nicht bis Schleswig-Holstein. Damit Schleswig-Holstein seine Vorreiterrolle in der Entwicklung von Partizipation auch auf den Bereich der Heimerziehung ausdehnen kann, war es empfehlenswert, auch in diesem Feld an konkreten regionalen Projekten zu zeigen, dass Partizipation in der Heimerziehung machbar ist und wichtige positive Wirkungen erzielen kann.

Damit das Thema Partizipation im Bereich der Heimerziehung als eine umsetzbare Herausforderung verstanden werden kann, brauchte es also, ähnlich, wie im Feld der Kindertageseinrichtungen, den Nachweis, dass „ganz normale“ Einrichtungen sich dieser Herausforderung erfolgreich stellen können. Deshalb zielte das Projekt „Demokratie in der Heimerziehung“ darauf ab, regional in Schleswig-Holstein Einrichtungen der Heimerziehung modellhaft zu unterstützen, Partizipation zu realisieren.

Die Projektziele

Das Projekt „Demokratie in der Heimerziehung“ verfolgte zusammenfassend insbesondere folgende Ziele:

- a) Die Demokratiekampagne des Landes Schleswig-Holstein sollte auf ein weiteres wichtiges Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe ausgedehnt werden. Gerade dann, wenn Kinder und Jugendliche nicht zuhause leben können, sollen sie ein Optimum an Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in ihrer Lebenswelt vorfinden.
- b) Die bisherigen Erfahrungen aus der Demokratiekampagne sollten auf ein neues Handlungsfeld übertragen werden. Besonders geeignete Elemente aus dem Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ für Kindertageseinrichtungen (hier besonders die „Verfassungsgebende Versammlung“) sollten zu Stützfeilern des neuen Projektes werden.
- c) Die bisher nur vereinzelt anzutreffenden Ideen und Erfahrungen zur Partizipation in der Heimerziehung sollten gebündelt werden, zwischen den beteiligten sowie weiteren Einrichtungen ausgetauscht und experimentierend umgesetzt werden.
- d) Schleswig-Holstein wollte mit diesem Projektsetting einen Schritt weiter gehen, als die Praxis bisher in den anderen Bundesländern ist. Anderswo sind auch gute Projektideen entwickelt worden, aber die verbindliche Realisierung ist weitgehend ausgeblieben. Ziel dieses Projektes ist die verbindliche Implementierung von Beteiligungsmodellen in zunächst fünf und später weiteren Einrichtungen.
- e) Das Handlungsfeld Heimerziehung sollte durch die Entwicklung und Implementierung von Beteiligungsprojekten neue fachliche Impulse erhalten. Der eingespielte Alltag in den Einrichtungen sollte neu reflektiert werden, damit sich zahlreiche neue Ideen für mehr Dialog und Mitbestimmung ergeben.

Die beteiligten Einrichtungen und ihre Partizipationsprojekte

Im Rahmen einer Ausschreibung wurden interessierte Einrichtungen gefunden, die in ihrer Entwicklungsarbeit von kompetenten Referentinnen und Referenten begleitet wurden. Ziel war, dass jede Einrichtung ihren eigenen Weg zu einer stärkeren Verankerung von Partizipation ging und dass Fachkräfte, Leitungen und Träger auf diesem Weg mitgenommen wurden. Konkret wurden folgende Einrichtungen ausgewählt:

- Die Arbeiterwohlfahrt Schleswig-Holstein mit einem Projekt zur partizipativen Weiterentwicklung des institutionellen Kinderschutzes.
- Die Wohngruppen „Haus Rettkowski“, Mitglied der Interessengemeinschaft Kleine Heime & Jugendhilfeprojekte Schleswig-Holstein (IKH) mit einem Projekt zur Entwicklung von Partizipation im Alltag einer lebensweltorientierten Einrichtung.
- Die Wohngruppe „Callisenstraße“ der Norddeutschen Gesellschaft für Diakonie (NGD) mit einem Projekt zur Weiterentwicklung der internen Hilfeplanung mit psychisch beeinträchtigten Jugendlichen.
- Der Kinder- und Jugendhilfeverbund (KJHV) Schleswig-Holstein mit einem Projekt zur Entwicklung von verbindlicher Partizipation in Kleinsteinrichtungen und Lebensgemeinschaften.
- Das katholische Kinder- und Jugendhaus St. Josef in Bad Oldesloe mit einem Projekt zur Weiterentwicklung des Jugendparlamentes und zum Aufbau einer Verfassung.

Die Umsetzung der Projektidee

Die Bedeutung des Themas Partizipation für die Heimerziehung ist prinzipiell anerkannt. Es gilt aber der Spruch der amerikanischen Beteiligungsexpertin Sherry Arnstein: „Partizipation ist wie Spinat essen: jeder ist im Prinzip dafür, aber keiner tut es konkret.“ Insofern wurde im Jahr 2010 auf einer großen Fachtagung des Sozialministeriums Schleswig-Holstein ausdrücklich für das Thema geworben. Es wurde aufgezeigt, dass eine moderne Heimerziehung nicht um das Thema Partizipation herum kommt. Zudem wurden konkrete Elemente und Beispiele vorgestellt, die sich bereits bewährt hatten. Besonders die Chancen von Beteiligung und Mitbestimmung sowie demokratischer Erziehung insgesamt wurden herausgestellt. Das Modellprojekt wurde auf dieser Tagung vorgestellt und die interessierten Träger wurden aufgefordert, eigene Projektskizzen zu erarbeiten und sich für die Mitarbeit am Projekt zu bewerben.

Die interessierten Einrichtungen konnten jeweils eigene Schwerpunkte setzen, zu denen sie arbeiten wollten. Anschließend wurden vom Ministerium und der Projektleitung fünf besonders geeignete, bewusst sehr unter-

schiedliche Projekte ausgewählt, deren Entwicklung und Erprobung im Weiteren in den Jahren 2011 – 2012 durch folgende Projektstruktur begleitet wurde:

Auftaktworkshop (2 Tage) mit allen fünf Projekten: Es nahmen Fachkräfte und Leitungen der Einrichtungen daran teil. Hier wurde noch einmal intensiv zur Grundidee der Partizipation und ihrer Umsetzung in der Heimerziehung gearbeitet. Die Einrichtungen stellten ihre Ideen vor und klärten die Ziele und Rahmenbedingungen für die weitere Arbeit.

Projektbegleitung vor Ort: In den fünf Einrichtungen wurden Projektteams gebildet, denen Fach- und Leitungskräfte angehörten. Diese Teams wurden jeweils 5 Tage vor Ort begleitet (Fach- und Prozessberatung).

Projektaustausch: Die fünf Einrichtungen trafen sich zweimal, um sich über die Arbeit auszutauschen.

Träger des Projektes/Projektleitung/Projektmitarbeiter/-innen

Träger des Projektes war das Institut für Partizipation und Bildung in Kooperation mit der Fachhochschule Kiel. Die Projektleitung wurde von *Prof. Dr. Raingard Knauer* wahrgenommen. *Dr. Remi Stork* hat als Projektkoordinator das Beratungsteam geleitet und die Verbindung zwischen den Einzelprojekten verantwortet. Das Referent/-innenteam bestand aus:

- *Kathrin Aghamiri*, Diplom-Sozialpädagogin, Demokratieberaterin, wissenschaftliche Mitarbeiterin der FH Kiel
- *Mario Müller*, Diplom-Pädagoge, Supervisor, pädagogischer Leiter der Agentur für Prävention in Hamburg
- *Dr. Remi Stork*, Diplom-Pädagoge, Referent in der Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe, Autor der Studie „Kann Heimerziehung demokratisch sein?“ (Juventa 2007)
- *Klaus Wiltling*, Diplom-Pädagoge und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut, Supervisor (DGSv), Geschäftsführer der Agentur für Prävention in Hamburg

Zudem gab es eine Projektbegleitgruppe des Instituts für Partizipation und Bildung, bestehend aus:

- *Rüdiger Hansen*, Diplom-Sozialpädagoge und Moderator für kinderfreundliches Planen, Fortbildner mit dem Schwerpunkt Partizipation in Kindertageseinrichtungen als Schlüssel zu Bildung und Demokratie
- *Prof. Dr. Raingard Knauer*, Erziehungswissenschaftlerin an der Fachhochschule Kiel, Autorin zahlreicher Publikationen zum Thema Partizipation
- *Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker*, Erziehungswissenschaftler an der Universität Hamburg, Autor zahlreicher Publikationen zum Thema Partizipation

Alle drei sind Autoren des Konzepts „Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!“ (2011)

Zu diesem Bericht

Zu Beginn ordnen *Raingard Knauer*, *Rüdiger Hansen* und *Benedikt Sturzenhecker* das Projekt „Demokratie in der Heimerziehung“ als Baustein der Schleswig-Holsteinischen Demokratiekampagne ein. Sie fassen die erfolgreichen Entwicklungen der letzten Jahre besonders in der kommunalen Jugendpolitik und der Kindertagesbetreuung zusammen, um die Gesamtstrategie und die bisherigen Erfolge der Demokratiekampagne zu verdeutlichen.

Im **dritten Abschnitt** dieses Gesamtberichtes folgen fünf Projektberichte, die die Berater/-innen der ausgewählten Modellprojekte verfasst haben. In ihnen werden die konkreten Entwicklungsvorhaben, die Prozesse und die Ergebnisse der Projekte zusammengefasst. Diese fünf Projektberichte bilden das Material für die weitergehenden Reflexionen im dritten Abschnitt dieser Broschüre.

Im **vierten Abschnitt** sind folgende Fachaufsätze gesammelt:

- *Remi Stork* gibt einen Überblick über mögliche Beteiligungsbereiche und sinnvolle Methoden zur Beteiligung in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe.
- *Kathrin Aghamiri* und *Rüdiger Hansen* erläutern – aufbauend auf den Erfahrungen bei der Projektbegleitung im Kinder- und Jugendhaus St. Josef – die allgemeine Idee der Einführung einer Verfassung im Kontext stationärer Erziehungshilfe. Es wird der besondere Anspruch und der fachliche Vorteil von transparenten, verrechtlichten Verfahren und definierten Mitentscheidungsrechten dargestellt. Ein in der deutschen Erziehungshilfelandchaft bis heute unbekannter und weiterführender Partizipationsansatz, der auf den schleswig-holsteinischen Erfahrungen in Kindertageseinrichtungen aufbaut.
- *Benedikt Sturzenhecker* vertieft den Ansatz der „Verfassungsgebung“, in dem er zeigt, wie eine gelingende „Partizipationskultur“ über Rechte und Entscheidungsverfahren hinausgehen muss. Dazu nutzt er theoretische Reflexionen über die Anerkennungstheorie Axel Honneths, die sozialpädagogische Theorie des Ortshandelns von Michael Winkler und die frühen Beteiligungsexperimente von Siegfried Bernfeld und Janusz Korczak. Heraus kommt dabei eine ganz konkrete und praktische Übersicht über Beteiligungsmöglichkeiten in moderner Erziehungshilfe.

· *Raingard Knauer* geht der Frage nach, welche Kompetenzen Fachkräfte der Erziehungshilfe für die Umsetzung von Partizipationsansprüchen benötigen. Dabei berücksichtigt sie das erforderliche Wissen und Können ebenso, wie die notwendigen Haltungen. Daraus ergeben sich Anforderungen an Fortbildungen zum Thema Partizipation und Hinweise für eine erfolgreiche Implementierungspraxis.

· *Mario Müller* beschäftigt sich mit einer wichtigen Frage, die in allen Praxisprojekten auftaucht: wie passt eigentlich das Aushandlungsparadigma, das in allen Partizipationsprojekten Gültigkeit bekommen soll, zu den ebenfalls (noch immer) vorhandenen autoritären Einstellungen bzw. Einstellungsresten von Fachkräften, die es gerade in engen Situationen gewohnt sind, sich durchsetzen zu müssen. Mit anderen Worten: er fragt sich, wie aus „böser (nämlich intransparenter) Macht“ „gute (nämlich demokratisch legitimierte) Macht“ werden kann.

· *Klaus Wiltung* hat das Modellprojekt der Wohngruppe mit psychisch beeinträchtigten Jugendlichen in Schleswig begleitet und dabei festgestellt, dass gerade diese Zielgruppe über erstaunliche Partizipationskompetenzen verfügte. In seinem Beitrag denkt er darüber nach, warum psychisch beeinträchtigte Jugendliche außerhalb seines Modellprojektes häufig als besonders schwierig in Beteiligungsfragen eingeschätzt werden und wie Partizipation auch in der Zusammenarbeit mit der Psychiatrie ausgebaut werden kann.

· *Remi Stork* diskutiert im letzten Beitrag dieses Abschnitts die Erwartungen und Vorgaben des neuen Bundeskinderschutzgesetzes in Bezug auf das Thema Beteiligung. Er verdeutlicht, dass es in den nächsten Jahren auf der Basis des neuen Gesetzes einen erheblichen fachlichen Rückenwind für Partizipationsmodelle geben wird. Zugleich aber werden auch die Erwartungen und Ansprüche steigen und fachlichen Druck auf die Praxis ausüben.

Abschließend wird im **Fazit** eine kurze Bilanz des Modellprojektes „Demokratie in der Heimerziehung“ gezogen. Es werden wichtige Aufgaben für die Fachpraxis und die Fachpolitik der nächsten Jahre formuliert, um den eingeschlagenen Weg in Schleswig-Holstein – und darüber hinaus – weitergehen zu können.

2. „Demokratie in der Heimerziehung“ als Bestandteil der Demokratiekampagne des Landes Schleswig-Holstein – eine Einordnung

Reingard Knauer/Rüdiger Hansen/Benedikt Sturzenhecker

»Eine demokratisch verfasste Gesellschaft ist die einzige Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss, alle anderen Gesellschaftsordnungen bekommt man so« (Oskar Negt 2010, S. 27).

Das Modellprojekt „Demokratie in der Heimerziehung“ in Schleswig-Holstein ist in einem spezifischen Zusammenhang und einer Gesamtstrategie zur Förderung von Partizipation und zur Sicherung von Kinderrechten entstanden. Im folgenden Abschnitt sollen Gemeinsamkeiten aber auch Spezifika der verschiedenen Partizipationsförderungsinstrumente in Schleswig-Holstein herausgearbeitet werden. Nur so kann die Bedeutung dieses Projektes für Kinder- und Jugendrechte in einem Bundesland eingeschätzt werden.

Eine Demokratie ist darauf angewiesen, dass sie von den Bürgerinnen und Bürgern immer wieder hergestellt wird, dass es Menschen gibt, die sich für sie und in ihr engagieren und dass insbesondere die nachfolgende Generation Demokratie lernt. Politische Bildung als Demokratiebildung gehört daher zu den unverzichtbaren Aufgaben eines Staates. Aber: Wie eignen sich Kinder und Jugendliche Demokratie an? Und wie können pädagogische Fachkräfte dieses unterstützen? Aktuelle Bildungsdebatten weisen darauf hin, dass für das Lernen von Demokratie die Erfahrung von Demokratie entscheidend ist – mit anderen Worten: Kinder lernen Demokratie durch Partizipation. Damit stellt sich die Frage, wie Politische Bildung von Kindern und Jugendlichen durch Partizipation gefördert werden kann.

Das Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein hat mit der Demokratiekampagne eine abgestimmte Strategie entwickelt, Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Feldern und durch verschiedene Maßnahmen zu unterstützen. Während zunächst Maßnahmen zur Förderung von Kinder- und Jugendpartizipation in der Kommune im Vordergrund standen, wurden im zweiten Schritt Modellprojekte zur Förderung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen unterstützt. In dem hier beschriebenen Projekt „Demokratie in der Heimerziehung“ wird Partizipation in einem weiteren Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe konzeptionell beschrieben und erprobt. Diese breite und abgestimmte Strategie von Partizipationsförderung in Schleswig-Holstein stellt eine besondere Qualität der Implementierung von Partizipation dar. Das hier dokumentierte Projekt „Demokratie in der Heimerziehung“

darf daher nicht als isoliertes Projekt in einem Bundesland betrachtet werden, sondern erhält einen Teil seiner Stärke aus dieser im Bundesland schon länger verankerten Partizipationsdiskussion und der Förderung von Partizipationsnetzwerken – auch durch das verantwortliche Ministerium.

Die Demokratiekampagne des Landes Schleswig-Holstein wurde vom Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung, insbesondere durch Dr. Dieter Tiemann und fortgeführt durch Klaus Meeder, in enger Zusammenarbeit mit der Gemeinschaftsaktion „Schleswig-Holstein-Land für Kinder“¹ als Strategie einer nachhaltigen Verankerung von Kinder- und Jugendpartizipation Anfang der 1990er Jahre ins Leben gerufen. Sie bestand aus einem abgestimmten Bündel von Maßnahmen, die Kommunen, Jugendhilfeeinrichtungen und Schulen darin unterstützen sollten, Kinder und Jugendliche zu beteiligen. Auch wenn der Begriff „Demokratiekampagne“ in Schleswig-Holstein heute eher seltener benutzt wird und die Themen von Kinder- und Jugendbeteiligung sich heute vor allem im Kinder- und Jugendaktionsplan des Landes Schleswig-Holstein finden, kann man nach zwanzig Jahren von einer langen und stetigen Förderung von Kinder- und Jugendbeteiligung durch eine Demokratiekampagne in diesem Bundesland sprechen, die nachhaltige Wirkung hinterlassen hat.

Die Demokratiekampagne beruht auf der Annahme, dass es einerseits Steuerungsinstrumente geben muss, die Partizipation von Kindern und Jugendlichen als normativ gewollt verankern (z. B. die Verankerung in der Gemeindeordnung oder die finanzielle Ko-Förderung von Partizipationsprozessen), es aber andererseits Unterstützung in der Einführung von Partizipation geben sollte (insbesondere durch die Entwicklung von Konzepten oder die Ausbildung von Partizipationsfachkräften, die vor Ort Unterstützung anbieten können).

Bausteine der Demokratiekampagne sind insbesondere:

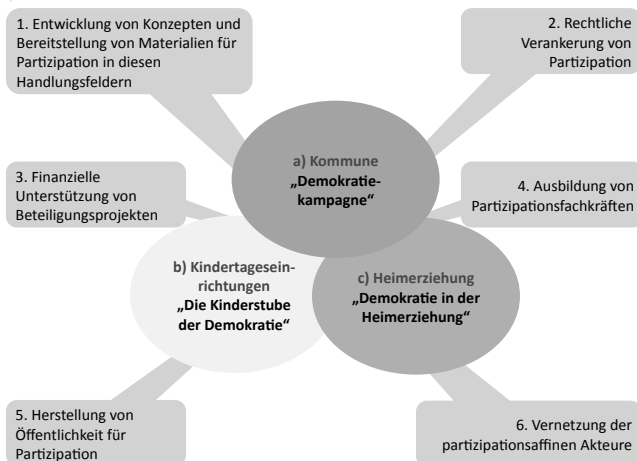
- (1) Entwicklung von Konzepten und Bereitstellung von Materialien für Partizipation
- (2) Rechtliche Verankerung von Partizipation
- (3) Finanzielle Unterstützung von Teilnahmeprojekten (in der Regel als Ko-Finanzierung)

¹ Die „Gemeinschaftsaktion Schleswig-Holstein Land für Kinder“ wird vom Deutschen Kinderhilfswerk und dem Land Schleswig-Holstein finanziert und zielt darauf, die Alltagssituation von Kindern zu verbessern und auf günstige Lebensverhältnisse und Umweltbedingungen für Kinder sowie eine kinder- und familienfreundliche Gesellschaft in Schleswig-Holstein hinzuwirken (<http://www.schleswig-holstein.de/MASG/DE>). Die Maßnahmen der Gemeinschaftsaktion sind damit ein Beitrag zur Umsetzung des § 1 SGBVIII.

- (4) Ausbildung von Partizipationsfachkräften
- (5) Herstellung von Öffentlichkeit für Partizipation
- (6) Vernetzung der partizipationsaffinen Akteure

Dies soll im Folgenden, exemplarisch für drei Handlungsfelder skizziert werden:

- a) Handlungsfeld Kommune,
- b) Handlungsfeld Kindertageseinrichtung und
- c) Handlungsfeld Heimerziehung



Die Erfahrungen mit Partizipation in diesen Handlungsfeldern können sich gegenseitig anregen. Schleswig-Holstein kann gerade durch die Breite und Systematik der Demokratie-Kampagne eine besondere, bundesweit bislang nicht gekannte Qualität in der Förderung von Kinder- und Jugendpartizipation aufweisen.

a) Förderung der Beteiligung junger Menschen in der Kommune

Die Kommune ist der öffentliche Raum, in dem Bürgerinnen und Bürger Politik am direktesten erleben und gestalten können. Das gilt auch für Kinder und Jugendliche. Viele Planungen und Entscheidungen der Kommune betreffen auch sie. Gleichzeitig ist die Kommunalpolitik eine direkte politische Bühne. Wenn sich Kinder und Jugendliche hier einmischen, erleben sie Politik direkt – und nicht (oder nur begrenzt) pädagogisch inszeniert. Das macht die kommunale Partizipation zum „Königsweg“ in Sachen Kinder- und Jugendbeteiligung bzw. Demokratiebildung. Die Förderung kommunaler Beteiligung stand daher nicht von ungefähr am Anfang der Schleswig-Holsteinischen Beteiligungskampagne. Maßnahmen waren insbesondere:

(1) Entwicklung von Konzepten und Bereitstellung von Materialien für Partizipation:

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune kann nur dann gelingen, wenn es hierfür geeignete Formen und Verfahren gibt. Die reine Aufforderung an Kinder und Jugendliche „Beteilige dich!“ und die Einladung zu Sitzungen von Erwachsenen ist eben nicht partizipationsfördernd, sondern häufig eher abschreckend. Kommunale Beteiligung ist keine Bringschuld von Kindern und Jugendlichen sondern zunächst eine

Bringschuld der Erwachsenen. Letztere können und müssen es jungen Menschen ermöglichen, sich bei Themen, die sie betreffen, einzumischen und mitzuentcheiden. Dafür gilt es, Beteiligungsformen und -verfahren zu entwickeln, die Kindern und Jugendlichen Zugänge zu kommunalen Themen sowie Meinungsbildungs- und Entscheidungsverfahren eröffnen. Dazu gilt es zu klären, welche Themen für sie interessant sind, was sie brauchen, um sich zu diesen Themen eine Meinung bilden zu können und wie die Entscheidungsfindung dann aussehen kann.

Für die Implementierung von Partizipation ist es wichtig, dass potenzielle Beförderer von Kinder- und Jugendbeteiligung vor Ort erfolgreiche Beispiele kennen lernen können. Eine Möglichkeit dafür ist die Etablierung von Modellprojekten. Im Projekt „Dorf für Kinder – Dorf für alle: Kinderfreundliche Dorfentwicklung durch Partizipation“ (Bunsemann 2002) konnte gezeigt werden, wie Kinder- und Jugendbeteiligung ein Teil von Bürgerbeteiligung über alle Altersklassen sein kann. Ein anderer wichtiger Baustein in diesem Segment sind die Methodenhandbücher zu kommunaler Partizipation (Stange 1998; Bunsemann/Stange 1997; Bunsemann 2002) sowie die Veröffentlichung von Best-Practice-Beispielen (z.B. Töllner/Ahl/Ehlers 2000).

(2) Rechtliche Verankerung von Partizipation:

1996 wurden Beteiligungsrechte für Kinder und Jugendliche in der *Kommunalverfassung* verankert. § 47 f der Gemeindeordnung Schleswig-Holsteins gesteht Kindern und Jugendlichen ein Recht auf Mitentscheidung zu:

„Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune:

(1) Die Gemeinde muss bei Planungen und Vorhaben, die die Interessen von Kindern und Jugendlichen berühren, diese in angemessener Weise beteiligen. Hierzu muss die Gemeinde über die Beteiligung der Einwohnerinnen und Einwohner nach den §§ 16a bis 16f hinaus geeignete Verfahren entwickeln.

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

(3) Finanzielle Unterstützung von Teilnahmeprojekten:

Wenn sich Menschen in der Kommune für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen begeistern lassen, stehen sie häufig vor der Herausforderung, Gelder für die Umsetzung akquirieren zu müssen. Im Rahmen der Demokratie-Kampagne konnte beim Jugendministerium aus den Mitteln der Gemeinschaftsaktion eine *Ko-Finanzierung* von

Vorhaben beantragt werden. Die Bereitstellung von Eigenmitteln (z. B. aus kommunalen Jugendhilfshaushalten) sicherte allerdings eine gewisse Ernsthaftigkeit der Vorhaben.

(4) Ausbildung von Partizipationsfachkräften:

Junge Menschen an Planungen und Entscheidungen der Kommune zu beteiligen, ist eine Herausforderung, die spezifischer Kompetenzen bedarf. Das sind insbesondere: Die Reflexion der eigenen Haltung, Moderations- und Präsentationskompetenzen, Kompetenzen der Entscheidungsfindung etc. Um Kommunen in der Praxis von Partizipation zu unterstützen, wurden in mehreren Ausbildungsgängen *Moderatorinnen und Moderatoren für Kinderfreundlichkeit und Alltagsdemokratie* qualifiziert (erstmalig 1997/98). Diese können Institutionen dabei unterstützen, Beteiligungsprojekte und -prozesse zu begleiten.

(5) Herstellung von Öffentlichkeit:

Der öffentliche Diskurs über verschiedene Interessen ist ein Pfeiler von Demokratie. Dass auch Kinder und Jugendliche ein Recht auf eine Position in diesem öffentlichen Diskurs haben, ist in Schleswig-Holstein vor allem durch die Demokratiekampagne befördert worden. Die Wahrnehmung von Kinder- und Jugendinteressen in der örtlichen Presse hat in den letzten zwanzig Jahren deutlich zugenommen. Ein Beitrag dazu ist auch der „*Dieter-Tiemann-Preis*“, der seit 1999 zusammen mit dem Deutschen Kinderhilfswerk ausgelobt wird.

(6) Vernetzung:

Partizipation von Kindern und Jugendlichen braucht Menschen (vor allem auch Erwachsene), die sich für Partizipation einsetzen und andere überzeugen. In verschiedenen Veröffentlichungen ist die Bedeutung dieser „Moving Spirits“ herausgearbeitet worden (u.a. Knauer/Friedrich/Herrmann/Liebler 2004). Damit diese „Flamme der Begeisterung“ für Partizipation nicht erlischt, ist es hilfreich, wenn sich die Akteure regelmäßig treffen und voneinander lernen können. Das Jugendministerium hat diese Prozesse unterstützt, indem es regelmäßige Treffen der Partizipationsakteure im Land organisiert – in Form von Tagungen, Vernetzungstreffen und der Verteilung von Informationsmaterialien.

Durch diese Strategie konnte kommunale Kinder- und Jugendbeteiligung in der Kommunalpolitik in Schleswig-Holstein nachhaltig verankert werden. Dennoch gibt es nach wie vor große Entwicklungsbedarfe. Die Beteiligungsrechte nach § 47 f der Gemeindeordnung konnten seit 1996 bislang aber (noch) alle Regierungswechsel überstehen und haben – wenn auch regional unterschiedlich – durchaus dazu beigetragen, dass es heute zunehmend „normal“ erscheint, wenn sich Kinder und Jugendliche in ihren Gemeinden zu Wort melden.



Die CD-Rom „verbindlich – vielfältig – vorbildlich – Kinder- und Jugendbeteiligung in Schleswig-Holstein – Basiswissen für Bürgermeisterinnen und Bürgermeister zur Umsetzung der Beteiligungsverpflichtung gemäß § 47 f der Gemeindeordnung Schleswig-Holstein“ wurde allen schleswig-holsteinischen Gemeinden in 2009 zur Verfügung gestellt.

b) Förderung der Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen „Die Kinderstube der Demokratie!“

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune wird unterstützt durch frühe Erfahrungen von Beteiligung in anderen Handlungsbereichen. Die erste außer-familiale Institution, in der Kinder erfahren, wie Menschen, die nicht miteinander verwandt sind, das Zusammenleben organisieren, sind Kindertageseinrichtungen. Sie sind damit auch die ersten Institutionen, in denen außerhalb der Familie Demokratiebildung angeregt werden kann. Das war auch die Motivation für das Jugendministerium, Konzepte für Partizipation in Kindertageseinrichtungen entwickeln zu lassen.

(1) Entwicklung von Konzepten und Bereitstellung von Materialien für Partizipation:

Im Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ (2002–2003) wurde zunächst in sieben Kindertageseinrichtungen erprobt, ob und wie Partizipation für Kinder dieses Alters ermöglicht werden kann und es wurde ein Fortbildungskonzept für Kita-Teams entwickelt (Hansen/Knauer/Friedrich 2004). In diesem Projekt wurde deutlich, dass die Förderung von Partizipation in der Kita nur gelingt, wenn eine Verbindung zu den spezifischen Aufga-

ben (hier vor allem Bildung) und pädagogischen Arbeitsweisen von Kindertageseinrichtungen hergestellt werden kann. Die Beteiligung der Kinder im Alltag der Kita, so wurde hier deutlich, befördert in hohem Maße Bildungsprozesse – sowohl zum spezifischen Thema Demokratie als auch zu allgemeinen Themen (insbesondere dient sie als Sprachförderung). Damit wurde in Schleswig-Holstein erstmalig in der Bundesrepublik nicht nur ein Bildungskonzept für Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen entwickelt, sondern gleichzeitig ein sehr systematisches Fortbildungsverfahren erarbeitet, dass es Teams ermöglicht, Kinder an Alltagsentscheidungen zu beteiligen. Ein zentrales Moment dieser Fortbildungen war die Arbeit mit den ganzen Teams der Einrichtungen. Nur so konnten Verständigungsprozesse über die Rechte der Kinder im Alltag herbeigeführt werden (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011).

Auch für Kindertageseinrichtungen unterstützten das Jugendministerium und die Gemeinschaftsaktion „Schleswig-Holstein – Land für Kinder“ die Erarbeitung von Informationsmaterialien. Neben der Dokumentation des Modellprojekts (Hansen/Knauer/Friedrich 2004) waren dies eine DVD, in der Partizipation praktisch deutlich wurde (Müller/Plöger 2008) und die Unterstützung der Konzeptveröffentlichung (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011).

(2) Rechtliche Verankerung von Partizipation:

In der Jugendhilfe – und dazu zählen Kindertageseinrichtungen – sind die Beteiligungsrechte der Kinder im SGB VIII rechtlich verankert (§ 8 u. a.). Und doch unterstützt eine zusätzliche Betonung von Partizipationsrechten in landesrechtlichen Regelungen die Implementation von Partizipation. In Schleswig-Holstein finden sich entsprechende Hinweise vor allem in den Bildungsleitlinien für Bildung in Kindertageseinrichtungen (Knauer/Hansen 2008). Partizipation ist hier sowohl als Querschnittsdimension als auch als Thema der Weltaneignung für Kinder benannt.

(3) Finanzielle Unterstützung durch Ko-Finanzierung von Projekten:

Nach Abschluss des Modellprojektes forderten das Jugendministerium und die Gemeinschaftsaktion auch Kindertageseinrichtungen ausdrücklich auf, Anträge auf eine Ko-Finanzierung von Partizipationsprojekten zu stellen und ermöglichten so den Kindertageseinrichtungen, manche Partizipationsideen umzusetzen.

(4) Ausbildung von Partizipationsfachkräften in Kindertageseinrichtungen:

Die Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Partizipation in Kindertageseinrichtungen bedarf spezifischer Inhalte. Die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren müssen sowohl inhaltliche Kompetenzen in Bezug auf Partizipation in Kindertageseinrichtungen erwerben, als auch

lernen, wie man Teams partizipativ bei der Einführung von Beteiligung begleitet und mit welchen Hindernissen hier zu rechnen ist. Dafür benötigen sie auch Sicherheit in Bezug auf Moderation und Konsensverfahren.

(5) Herstellung von Öffentlichkeit:

Auch im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen hat das Jugendministerium in Kooperation mit der Gemeinschaftsaktion den Weg in die Öffentlichkeit durch Tagungen, Finanzierung von Materialien und weitere Unterstützungen sehr befördert.

(6) Vernetzung:

Die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Partizipation in Kindertageseinrichtungen konnten von dem zuvor schon aufgebauten Netzwerk für Partizipation in der Kommune profitieren. Sie werden zu den Tagungen und Netzwerktreffen eingeladen und können ihrerseits Bedarfe an Vernetzung formulieren.



Der Film „Die Kinderstube der Demokratie“ wurde allen schleswig-holsteinischen Kindertageseinrichtungen zugesandt

Das Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ aus Schleswig-Holstein hat bundesweit große Aufmerksamkeit erfahren. Das zeigt sich u.a. darin, dass Nordrhein-Westfalen dieses Projekt ebenfalls durchgeführt hat („Kinder gestalten ihre Umwelt aktiv mit“ vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010), die Elemente des Projektes zu bundesweiten Qualitätsstandards im Rahmen der Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland im NAP (Nationaler Aktionsplan für die Rechte des Kindes) erhoben wurden (vgl. BMFSFJ 2010) und die Qualifikationen zur Multiplikatorin/zum Multiplikator für Partizipation in der Kindertageseinrichtung bundesweit sehr nachgefragt sind. Forschungsergebnisse aus Thüringen weisen darauf hin, dass Partizipation Resilienz befördert und dass insbesondere Kinder aus benachteiligten Familien von Partizipationserfahrungen profitieren. Eine frühe Beteiligung von Kindern, so formuliert Lutz, ist ein Beitrag zum Durchbrechen des Kreis-

laufs der Vererbung von Armut durch die Entwicklung sozialer Kompetenzen (Lutz 2012, S. 75f).

Im Projekt der Bertelsmann Stiftung „Jung bewegt – dein Einsatz zählt“, das Gesellschaftliches Engagement von Kindern und Jugendlichen im Lebenslauf befördert (vgl. www.jungbewegt.de), spezifizierte das Institut für Partizipation und Bildung das Konzept der Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen für den Bereich des Gesellschaftlichen Engagements (vgl. Knauer/Sturzenhecker/Hansen 2011). Dieses zunächst in Schleswig-Holstein erprobte Konzept, das derzeit in Sachsen-Anhalt (Magdeburg), Berlin und Rheinland-Pfalz (Mainz) umgesetzt wird, legt einen Schwerpunkt darauf, Kinder nicht nur mitentscheiden, sondern immer auch mithandeln zu lassen. Damit wird der Alltag, in dem es verschiedene Handlungsnotwendigkeiten gibt, immer wieder zum Bildungsanlass. Die pädagogischen Fachkräfte arbeiten weniger „für“ sondern mehr „mit“ den Kindern.

c) Förderung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung / „Demokratie in der Heimerziehung“

Mit dem Projekt „Demokratie in der Heimerziehung“ (2011–2012) führte das Ministerium diese Strategie der Demokratiekampagne konsequent weiter – jetzt in einem Arbeitsfeld, das historisch über die längste Geschichte von Partizipation verfügt. So hat Janusz Korczak schon vor knapp 100 Jahren systematisch Beteiligungsrechte in seinen Heimeinrichtungen eingeführt (Korczak 1967; Korczak 1979). Mit der Reform des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1990 wurde Partizipation in diesem Handlungsfeld weiter gestützt, gelingt aber – wie in Kindertageseinrichtungen – nur dann, wenn die verantwortlichen Fachkräfte in den Institutionen die Beteiligung von Kindern auch wollen und sie ermöglichen können. Auch hier müssen Konzepte zur Implementation von Partizipation anschlussfähig sein an die Fachdiskurse und Handlungssysteme des Feldes. Das Jugendministerium und die Gemeinschaftsaktion haben hier ihre bewährte Strategie angewandt: Zunächst geht es darum, in der Region zu zeigen, dass und wie Kindern und Jugendlichen in diesem Handlungsfeld Partizipation eröffnet werden kann.

Mit dem vorliegenden Projekt haben auch im Handlungsfeld der erzieherischen Hilfen die sechs Schritte der Implementierung von Partizipation begonnen:

1) Entwicklung von Konzepten und Bereitstellung von Materialien für Partizipation:

Mit der vorliegenden Dokumentation stellt das Land Schleswig-Holstein den Heimeinrichtungen erstes Material zur Verfügung, das zeigt, dass und wie Partizipation auch in der Heimerziehung möglich und sinnvoll ist. In den folgenden Kapiteln wird Partizipation in der Heimerziehung konkret beschrieben: zu verschiedenen Themen und mit verschiedenen Methoden.

2) Rechtliche Verankerung von Partizipation:

Partizipation in der Heimerziehung ist bundesweit auf verschiedenen Ebenen rechtlich veran-

kert – sei es im § 36 SGB VIII oder auch im neuen Bundeskinderschutzgesetz. Sie ist jetzt verpflichtend für die Betriebserlaubnis von Einrichtungen, in denen Kinder und Jugendliche für einen Teil des Tages oder den ganzen Tag betreut werden (vgl. auch Stork in diesem Band).

3) Finanzielle Unterstützung von Beteiligungsprojekten:

Es wäre zu wünschen, dass das Land Schleswig-Holstein die bisherige Praxis der Ko-Finanzierung von Partizipationsvorhaben in allen Handlungsfeldern fortführen wird und auch die Heimerziehung hier explizit fördert.

4) Ausbildung von Partizipationsfachkräften:

Um Partizipation auch im Handlungsfeld der Heimerziehung nachhaltig zu verankern, braucht es Fortbildner, die Heimeinrichtungen darin begleiten können, die Beteiligungsrechte der Kinder und Jugendlichen (vor allem auf der Ebene der strukturellen Verankerung) stärker umzusetzen. Dazu braucht es neben Partizipationskompetenzen auch eine Expertise in den Fachdiskursen der Heimerziehung. Eine solche Fortbildung ist angedacht (s. u.).

5) Herstellung von Öffentlichkeit für Partizipation:

Auch in der Heimerziehung hat das Jugendministerium den öffentlichen Diskurs über Partizipation unterstützt – z. B. mit dem Kongress „Auf Augenhöhe – du bestimmst mit!“ am 16./17. April 2012 in Schloss Noer. Hier trafen sich 64 Kinder und Jugendliche sowie 30 Betreuende aus 23 Einrichtungen unterschiedlicher Träger im ganzen Land, um die Rechte von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung zu diskutieren. Dieser Kongress hat dazu beigetragen, auch in der Öffentlichkeit deutlich zu machen, dass Kinderrechte vor Heimtüren nicht Halt machen, sondern auch und gerade hier notwendig sind (www.jugendhilfekongress-sh.de).

6) Vernetzung der partizipationsaffinen Akteure:

Beteiligung braucht Netzwerkarbeit – auch in der Heimerziehung. Es ist zu hoffen, dass das Land Schleswig-Holstein, die im Projekt engagierten Akteure in die Partizipationsnetzwerke aufnimmt und die Netzwerkarbeit weiter unterstützt. Hier hat es sich als hilfreich erwiesen, einerseits eine Vernetzung der Akteure aller Handlungsfelder zu befördern und andererseits den Akteuren innerhalb der Handlungsfelder die Möglichkeit zu geben, ihre spezifischen Fragestellungen zu bearbeiten.

Fazit

Die Demokratiekampagne des Landes Schleswig-Holstein hat nachhaltige Wirkungen gezeigt. Ausgehend von der Kommunalpolitik wurde Partizipation zum Leitprinzip in Kindertageseinrichtungen und jetzt in der Heimerziehung. Das Land verfügt damit über ein hohes Potenzial an Partizipationsexpertise, die es auch künftig zu erhalten gilt.



Gruppenbild vom Jugendkongress am 16./17. April 2012 in der Jugendbildungs- und Begegnungsstätte Schloß Noer (Ausschnitt)

3. Demokratie in der Heimerziehung ist machbar – Einblicke in die fünf Teilprojekte des Modellprojekts

Im Modellprojekt wurden fünf Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe dabei begleitet, ihren individuellen Weg der Weiterentwicklung von Partizipation zu gehen.

Im Folgenden werden die Prozesse in diesen Einrichtungen dokumentiert. Wir haben uns dabei bewusst für Prozessbeschreibungen entschieden, in denen deutlich wird, dass manch erste Idee sich im Projektverlauf veränderte. Partizipation basiert darauf, dass die Fachkräfte nicht ziel-

orientiert einen einmal gefassten Plan verfolgen, sondern die konkreten Prozesse immer wieder reflektieren und gegebenenfalls modifizieren. Die Realisierung von Partizipation ist ein Weg mit Überraschungen und auch mit Umwegen. So haben sich auch im Modellprojekt einige geplante Projektziele verändert. Und gerade deshalb sind alle beteiligten Jugendhilfeeinrichtungen erfolgreiche Schritte in Richtung „Mehr Demokratie in der Heimerziehung“ gegangen.

„Zu Risiken und Nebenwirkungen der Heimerziehung ... fragen Sie ihre Kinder, Jugendlichen und Mitarbeiter/-innen“ – das Praxisentwicklungsprojekt der AWO Schleswig-Holstein

Remi Stork

Das Praxisentwicklungsprojekt der AWO Schleswig-Holstein beschäftigte sich mit der Frage, wie Kinder und Jugendliche an der Entwicklung eines institutionellen Kinderschutzkonzeptes beteiligt werden können.

Thema, Ziel und Ausgangsbedingungen

Das neue Bundeskinderschutzgesetz (BKisSchG) betont den Zusammenhang zwischen den Themen Kinderschutz und Partizipation. Bereits im Zuge der Beratungen am Runden Tisch Heimerziehung der Bundesregierung wurde dieses Thema in den Vordergrund der Fachöffentlichkeit gerückt. Die AWO Schleswig-Holstein hat – u. a. in der Folge der einrichtungsinternen Aufarbeitung der Heimerziehung der 50er und 60er Jahre bereits frühzeitig erkannt, dass Kinderschutz- und Partizipationskonzepte zusammen gedacht und in der Praxis als moderne Konzeptbausteine entwickelt werden müssen.

Dass die Stärkung der Kinder und Jugendlichen und die Förderung einer aktiven Beteiligungs- und Beschwerdekultur gewisse „organisationale Resilienzstrukturen“ schafft bzw. fördert, ist zwar einerseits offensichtlich, doch haben Vertreter/-innen der Praxis der Heimerziehung dieses Argument in der Vergangenheit nicht sehr offensiv formuliert. Die AWO versuchte in ihrem Projekt, weniger durch die besondere Qualität ihrer allgemeinen Beteiligungskultur die Präventions- und Schutzfunktion von Partizipation zu behaupten, sondern durch die konkrete Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und Fachkräften an der Entwicklung ihres institutionellen Kinderschutzkonzeptes aufzuzeigen, dass es möglich und sinnvoll ist, auch Kinderschutzkonzepte partizipativ zu entwickeln.

Insofern ist das Projekt im Kern der Versuch, Kinder, Jugendliche und Fachkräfte an einem Konzept- und Qualitätsentwicklungsvorhaben eines regionalen Trägers zu beteiligen. Dieser Anspruch ist erheblich, da neben den thematischen Herausforderungen eines heiklen Themas organisationale Schwierigkeiten entstehen, wenn man versucht, in und mit 13 Wohngruppen in zwei relativ großen Regionen (Region Unterelbe sowie Region Südholstein) gemeinsame Qualitätsentwicklung zu betreiben.

Ein weiterer besonderer Anspruch lag in der Beteiligung von Erwachsenen und Minderjährigen in ihren jeweiligen Rollen als Erzieher/-innen und Bewohner/-innen in Wohngruppen. Neben den methodischen Herausforderungen in der Gestaltung partizipativer Qualitätsentwicklungsprozesse mit diesen beiden Zielgruppen musste es gelingen, diese miteinander über ihre Erwartungen und Herausforderungen bezüglich des schwierigen Themas

Kinderschutz in der Wohngruppe ins Gespräch zu bringen. Auf der Seite der Fachkräfte war zu Beginn ebenso mit einiger Abwehr des Themas zu rechnen, wie auf der Seite der Kinder und Jugendlichen mit Furcht, Scham, Zweifel an der Aufrichtigkeit der Erwachsenen oder Desinteresse. Zugleich aber realisierte die AWO mit ihrem Projektdesign eine immer wieder vorgetragene fachliche Einsicht, dass nämlich die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen nur dann dauerhaft gelingen kann, wenn auch die Fachkräfte sich aktiv an der Gestaltung der institutionellen Praxis beteiligen können.²

In ihrem Projektantrag machte die AWO deutlich, dass es gelingen muss, sich in der Praxis nüchtern und realistisch damit auseinanderzusetzen, dass „Kinder und Jugendliche nicht nur positive Erfahrungen während des Aufwachsens machen. Sie treffen auch auf Menschen, die ihre Rechte nicht immer achten, Grenzen überschreiten, oder Macht missbrauchen, weil sie überfordert, überlastet oder erschöpft sein können.“ Nicht zuletzt liegt dies auch an den Rahmenbedingungen der institutionellen Heimerziehung, die „Kinder und Jugendliche oftmals in ihren Rechten einschränkt und sie im Anspruch auf Privat- und Intimsphäre behindert.“³



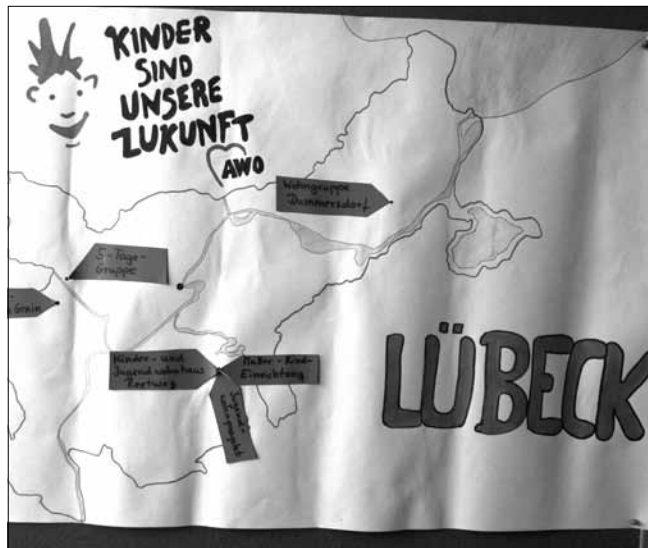
Der Workshop zum Thema Kinderrechte findet im Freien statt

² Vgl. z. B. Pluto 2007, S. 267 ff.

³ Zitiert aus dem Projektantrag der AWO Schleswig-Holstein.

Positive Ausgangsbedingungen für die Umsetzung der Projektidee lagen bei der AWO insofern vor, als in allen Wohngruppen bereits Grundlagen für Beteiligungsstrukturen und -kulturen geschaffen waren. Zudem waren in einer der beiden Regionen bereits positive Erfahrungen mit beteiligungsorientierter Qualitätsentwicklung gemacht worden. Diese nun auf alle Wohngruppen der AWO auszuweiten, war ein konsequenter nächster Schritt.

Um es zu schaffen, dass alle Wohngruppen sich über den Zeitraum eines Jahres aktiv mit dem Thema Kinderschutz beschäftigen, musste eine entsprechende Projektstruktur geschaffen werden. Dies gelang mit der Implementierung einer Projektgruppe, in der neben den beiden regionalen Fachbereichsleitungen Fachkräfte aus sechs Wohngruppen kontinuierlich mitarbeiteten. Die Größe der Projektgruppe kann zwar auch im nachhinein aus arbeitsökonomischen Gründen als optimal bezeichnet werden, zugleich aber war es sehr aufwändig, die sieben Wohngruppen, die nicht in der Projektgruppe vertreten waren, kontinuierlich zu informieren und aktiv einzubinden.



Die AWO Region Unterelbe (Standorte Uetersen, Elmshorn und Wedel) und AWO Region Südholstein (Standort Lübeck) mit insgesamt 120 Plätzen nahmen gemeinsam am Modellprojekt teil.

Projektplan

Der Projektplan der AWO sah im Projektzeitraum eines Jahres einen Dreischritt von Gefährdungsanalyse, Entwicklung von geeigneten Schutzinstrumenten und Implementierung dieser Instrumente in der Praxis vor. Dabei sollten jeweils alle Beteiligten (Kinder, Jugendliche und Fachkräfte) ausreichend informiert, motiviert und beteiligt werden. Bezüglich der Schutzinstrumente hatte die AWO bereits vor Projektbeginn die Entscheidung getroffen, dass ein Kinderrechtekatalog und ein Verhaltenskodex für die Fachkräfte erarbeitet werden sollten. Beide Instrumente spielen im aktuellen Fachdiskurs über institutionellen Kinderschutz eine zentrale Rolle und wurden bereits vereinzelt von Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe entwickelt und erprobt⁴. Während

die Kinderrechtekataloge auch in anderen Einrichtungen in der Regel gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen erarbeitet werden, ist sowohl die Erarbeitung einer Gefährdungsanalyse als auch die gemeinsame Entwicklung eines Verhaltenskodex durch Minderjährige und Fachkräfte bisher ein Novum.

Die inhaltlichen Schwerpunkte des Rechtekataloges und des Verhaltenskodex sollten sich aus der Gefährdungsanalyse und der weiteren gemeinsamen Entwicklungsarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ergeben. Insofern war das Projekt von Anfang an als weitgehend ergebnisoffenes Partizipationsprojekt für Kinder, Jugendliche und Fachkräfte vorgesehen.

Es war geplant, sowohl die Ebene der Wohngruppen zur Bearbeitung von Prozessschritten zu nutzen, als auch übergreifende Befragungen und Workshops durchzuführen. Die Ergebnisse sollten schließlich in einer „Verfassungsgebenden Versammlung“ nach dem Modell der „Kinderstube der Demokratie“ im Bereich der Kindertagesstättenpraxis Schleswig-Holsteins verbindlich verantwortet werden.

Der Projektplan sah insofern die direkte Beteiligung aller interessierten Kinder und Jugendlichen (und aller Fachkräfte) in den Wohngruppen und auf der Ebene der Gesamteinrichtung vor. Die zu erarbeitenden Produkte waren zuvor von der Leitung festgelegt und noch nicht mit den Wohngruppen abgestimmt worden. Auch war nicht geklärt, was im Konfliktfall bei divergierenden Ansichten der beteiligten Personen und Gruppen geschehen sollte. Stattdessen wurde die offene Grundhaltung des Trägers für gute Ideen und dialogische Weiterentwicklung in den Vordergrund gestellt. Lediglich für den Abschluss war eine demokratische Erörterung und Beschlussfassung in der Verfassungsgebenden Versammlung verbindlich zugesagt. Das methodische Vorgehen der Beteiligung war noch recht offen formuliert („Befragungen und Beteiligung“) und musste von der Projektgruppe genauer ausgearbeitet werden.

Nach Abschluss des Partizipationsprojekts war im Projektplan vorgesehen, aufbauend auf den Projekterfahrungen weitere Elemente eines organisationalen Kinderschutzkonzeptes zu entwickeln und einzuführen.

Projektverlauf

Nach einem inhaltlichen Einstieg der Projektgruppe mit dem externen Projektberater, insbesondere einer vertiefenden Auseinandersetzung mit institutionellen Kinderschutzkonzepten und Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation, wurde eine Feinplanung der ersten Arbeitsphase vorgenommen. Es wurde verabredet, zunächst den Gesamtzeitplan bestehen zu lassen, aber insofern flexibel auf die entstehenden Prozesse zu reagieren, als eine Verlängerung des Gesamtprojektes um ca. ein halbes Jahr möglich sei.

⁴ Vgl. zur Entwicklung von Kinderrechtekatalogen insbes. die Arbeiten der Ev. Jugendhilfe Schweicheln und der Ev. Jugendhilfe Bergisch-Land sowie zum Verhaltenskodex die Arbeit der Ev. Jugendhilfe Hochdorf.

Es ergab sich folgender Projektablauf:

Mai 2011

Auftaktworkshop für alle Fachkräfte: Vorstellung des Projektes und des Zeitplans. Klärung von Fragen und inhaltliche Diskussionen.

Juni – September 2011

Gefährdungsanalyse durch die Fachkräfte (Teams) sowie die Kinder und Jugendlichen in den Wohngruppen

September 2011

Mitarbeiter/-innenworkshop: Diskussion der Beiträge der Teams zur Gefährdungsanalyse

September 2011

Erster Workshop mit den Kindern und Jugendlichen: Vorstellung der Ergebnisse der Gefährdungsanalysen der Kinder und Jugendlichen und Bewertung der Beiträge durch die Mädchen und Jungen

Oktober 2011 – März 2012

Entwicklung von Beiträgen zum Rechtekatalog und zum Verhaltenskodex durch die Kinder und Jugendlichen der Wohngruppen und von Beiträgen der Fachkräfteteams für den Verhaltenskodex

Mai 2012

Zweiter Workshop mit den Kindern und Jugendlichen: Vorstellung und Diskussion des Rechtekataloges und des Verhaltenskodex

August 2012

Redaktionswochenende mit Kindern und Jugendlichen zur Fertigstellung des Rechtekatalogs

September 2012

Feierliche Verabschiedung von Rechtekatalog und Verhaltenskodex mit Kindern, Jugendlichen und Fachkräften

Insgesamt fanden zwischen April 2011 und September 2012 acht halbtägige bzw. ganztägige Sitzungen der Projektgruppe mit dem externen Berater statt. Hier wurde der Prozess geplant, bewertet und gesteuert. Zusätzlich fanden weitere zehn Treffen der Projektgruppe ohne externen Berater zur konkreten Vorbereitung der Workshops und zur Zusammenfassung der Projektergebnisse statt. Es gelang der Projektgruppe, alle 13 Wohngruppen im Laufe des Jahres kontinuierlich in die Arbeit einzubinden.

Immer wieder haben die Teams und die Wohngruppen Vorschläge entwickelt, Zwischenergebnisse diskutiert und sich auf die Workshops vorbereitet, so dass das Thema „Kinderschutz und Kinderrechte“ im Laufe des Jahres permanent eine Rolle in den Gruppenbesprechungen der Wohngruppen spielte.

Die jeweils zwei Workshops der Fachkräfte und der Kinder und Jugendlichen wurden von allen Wohngruppen besucht und es fand ein lebendiger Austausch statt.



Ganz schön anstrengend: Plenumsdiskussion mit 40 Kindern und Jugendlichen

Das Partizipationsprojekt der AWO Schleswig-Holstein dauerte letztlich ca. 1,5 Jahre, wurde also gegenüber der offiziellen Projektlaufzeit des Modellprojektes um ein halbes Jahr verlängert. In der gesamten Projektlaufzeit waren Leitung und Projektgruppe permanent gefordert, um das Projekt in den Gruppen zu verankern, den Kommunikationsprozess in der Gesamteinrichtung nicht abbrechen zu lassen und sich selbst inhaltlich mit den vielfältigen thematischen Anforderungen auseinanderzusetzen. Der feierliche Projektabschluss fand schließlich im September 2012 (erst nach dem Druck dieser Broschüre) statt.

Methodisches Vorgehen

Eine möglichst weitgehende methodische Offenheit für die Wahrnehmungen und Einschätzungen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen musste im Projektverlauf mit sachlicher Ergebnisorientierung von Leitung und Projektgruppe verbunden werden, um im geplanten Zeitraum zu umsetzbaren Ergebnissen im Rahmen der Qualitätsentwicklungsarbeit zu kommen. Diese Balance wurde zwar im Zweifel immer wieder zugunsten der Offenheit und gegen die Umsetzungszwänge ausgelegt, doch erwies sich die Ergebnisorientierung andererseits auch als Voraussetzung für das Beteiligungsengagement. Die Kinder, Jugendlichen und Fachkräfte ließen sich auf ein Projekt mit offenem Ausgang ein, konnten sich aber zugleich darauf verlassen, dass nach einem guten Jahr tatsächlich verbindliche Ergebnisse erzielt und umgesetzt würden.

Zu Beginn wurde die methodische Offenheit so verstanden, dass im Rahmen der Gefährdungsanalyse in den Wohngruppen sowohl thematisch als auch methodisch keine Grenzen gesetzt wurden. Ziel war es, dass alle Wohngruppen sich mit Gefährdungen im Wohngruppenalltag auseinandersetzen und im Rahmen eines Workshops allen Kindern und Jugendlichen davon berichten. Und so entstanden Filme, Theaterstücke, Plakate und Berichte zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten in den Gruppen. Teilweise arbeiteten die Kinder- und Jugendgruppen alleine, ohne Begleitung der Fachkräfte; überwiegend aber war es eine gemeinsame und teilweise auch von den Fachkräften angeleitete Arbeit. Jedes Fachkräft-

teteam hatte den Auftrag, gemeinsam mit der Gruppe zu klären, was und wie gearbeitet werden sollte. Die konkreten Umsetzungen waren von der jeweiligen Gruppensituation, dem Vertrauensverhältnis zwischen Gruppe und Fachkräfteteam, methodischen Kompetenzen der Fachkräfte und von Können und Wollen der jungen Menschen abhängig. Dass letztlich alle Wohngruppen bereit waren, sich mit den Gefährdungen auseinanderzusetzen und es auch schafften, einen konkreten Beitrag zum Workshop zu leisten, zeigt, dass auch das Thema Kinderschutz nicht aus Beteiligungsprojekten ausgeklammert werden muss. Zwar haben einzelne Jugendliche deutlich gemacht, dass sie bestimmte Themen, z. B. die Gefahren sexueller Gewalt, nicht thematisieren würden, obgleich sie sie für wichtig hielten. Dennoch hat das offene Vorgehen dazu geführt, dass alle wichtigen Themen zumindest auf der Tagesordnung landeten. Für eine weitergehende Beschäftigung mit solch heiklen Themen wie „sexueller Gewalt“ hätten zwar andere Arbeitsformen gefunden werden müssen; die für dieses Projekt ausreichende Sammlung von Gefährdungen und Gegenmaßnahmen, das heißt, der Verbleib auf einer letztlich relativ allgemeinen Ebene, auf der biografische Erfahrungen zwar thematisiert werden können, aber nicht müssen, war jedoch mit dem gewählten methodischen Vorgehen leistbar.

Die Ebene der Wohngruppen war auch im weiteren Verlauf des Projektes von zentraler Bedeutung. Immer wieder wurden die Gruppen nach ihrer Meinung gefragt, sollten sie Zwischenstände diskutieren und bewerten sowie schließlich Vorschläge für den Rechkatalog und den Verhaltenskodex unterbreiten. Es hat sich bewährt, den Wohngruppen diese Arbeit jeweils zuzutrauen und zuzumuten. In der Regel waren die Gruppen zur Mitarbeit sehr motiviert. Die Fachkräfte konnten jeweils selbst in den Teams überlegen, wie sie methodisch vorgehen wollten und wer sich besonders engagieren wollte. So fanden sich stets Kollegen und Kolleginnen, die diese pädagogische Arbeit mit den Jugendlichen leisten konnten und wollten. Sie wurden von der Projektgruppe dabei tatkräftig unterstützt: deren Mitglieder konnten in ihren eigenen Gruppen die Arbeit selbst durchführen oder unterstützen. Die anderen Gruppen wurden jeweils schriftlich und mündlich über den Projektverlauf und die einzelnen Arbeitsschritte informiert. Hierzu wurden reguläre Konferenzen und Besprechungen ebenso genutzt wie Einzelgespräche mit Mitgliedern der Projektgruppe.

Die Arbeitsphasen der Wohngruppen wurden durch zwei Workshops für die Kinder und Jugendlichen jeweils beendet. Hier konnten sie ihre Ergebnisse vorstellen und diskutieren und sich mit anderen Kindern und Jugendlichen sowie den Fachkräften und der Fachbereichsleitung austauschen. Die Workshops wurden sehr sorgfältig vorbereitet; galt es doch, einen Rahmen zu schaffen, der gleichermaßen sinnvoll für die Arbeit, experimentell, nicht überfordernd und Lust schaffend sein sollte. Hierzu wurden jeweils Arbeits- und Freizeitprogramme entworfen. Kernstück war einerseits die methodische Abwechslung mit Filmen, Theater, sehr kurzen Vorträgen und gut moderierten Diskussionen. Neben der abwechslungsreichen Gestaltung der Workshops und der Nutzung von Spielen und Pausen war der Ernst der

Sache ein weiterer Erfolgsgarant: es wurde allen Teilnehmenden deutlich, dass die Kinder und Jugendlichen als Expertinnen und Experten ihrer Lebenslage gefragt waren und gebraucht wurden.



Foto vom ersten Workshop mit Kindern und Jugendlichen: dem Erzieher „rutscht die Hand aus“

Nicht zuletzt bestand eine Herausforderung des Projektes darin, nicht nur die Kinder und Jugendlichen sondern auch die Erwachsenen an der Arbeit zu beteiligen. Dadurch kam es zu einer doppelten Belastung der Projektgruppe: es mussten zwei Parallelprozesse der Beteiligung geplant und durchgeführt werden, in denen es immer wieder auch zum Austausch und zur Auseinandersetzung zwischen beiden beteiligten Zielgruppen kam.

Bevor abgewogen werden kann, inwiefern die Balance zwischen methodischer Offenheit für Formen und Prozesse einerseits und Ergebnisorientierung andererseits gelang, sollen im nächsten Abschnitt die wesentlichen Ergebnisse vorgestellt werden.

Projektergebnisse

Das wesentliche Ergebnis besteht darin, dass es gelungen ist, einen mehr als einjährigen Beteiligungsprozess, bei dem in 13 Wohngruppen jeweils Fachkräfte und Jugendliche eingebunden waren, lebendig zu erhalten und die gewünschten Produkte vorzulegen. Dabei wurde besonders zu Beginn sehr offen und intensiv an scham- und angstbesetzten Themen gearbeitet. Aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen ergab sich in der Gefährdungsanalyse ein Bild der Vielfalt. Es scheint nicht so zu sein, dass aus der Sicht der Mädchen und Jungen besonders *eine* Gefährdung im Mittelpunkt des Lebens in Wohngruppen steht.

Die Kinder und Jugendlichen haben stattdessen ein sehr weites Verständnis von Gefährdungen. Neben offenkundigen Gefahren für Körper und Seele (Gewalt, gefährliche Bahngleise, Mobbing) wurde vor allem betont, dass die „Lebenslage Wohngruppe“ eine allgemeine Bedrohung der Individualität bzw. der Persönlichkeit bedeutet. Dies trifft aus der Sicht der Mädchen und Jungen z. B. zu, wenn Betreuer/-innen desinteressiert sind, die persönli-

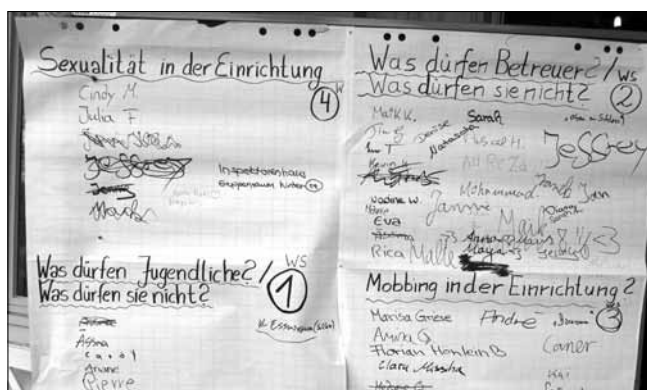
chen Bedürfnisse übersehen oder nicht respektiert werden bzw. die Gruppenregeln nicht regelmäßig dialogisch aktualisiert werden.

Die größte Gefahr besteht jedoch anscheinend aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen darin, dass eine Wohngruppe als Ganzes in eine negative Dynamik gerät, die nur schwer zu stoppen ist. Wenn man sich nicht mehr wohl fühlt, die Gruppe zerstritten ist, das Team nicht zusammenhält, dann wird man sich gegenseitig zur Gefahr. Diese besteht letztlich darin, dass die Wohngruppe ihre Kernfunktionen (Schutz, Beziehung, Entwicklungsförderung, Hoffnung auf Zukunft) nicht mehr erfüllt.

Den Kindern und Jugendlichen ist bewusst, dass viele grundsätzliche und prinzipiell nicht vermeidbare Gefahren von der „Lebenslage Wohngruppe“ ausgehen, das heißt, durch das Zusammenleben in einer Zwangsgemeinschaft von Menschen in teilweise sehr schwierigen Lebenssituationen und Krisen ausgelöst werden können. In der Sprache der Jugendlichen wurde dies beispielsweise als „harte Welt“ charakterisiert. Die Kinder und Jugendlichen haben in ihren Beiträgen auch verdeutlicht, wie in komplexen Situationen Überforderungen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen entstehen, Konflikte eskalieren können und es dann zum Ausbruch von Gewalt kommt.

Die Kinder und Jugendlichen haben auch Gefahren erkannt, die in den relevanten „Umweltsystemen“ lauern: eine Herkunftsfamilie, die es einem schwer macht, eine Schule, die sich nicht unterstützend verhält, ein Jugendamt, das keinen Kontakt aufnimmt. Ein besonderes Umweltsystem, dessen Bedeutung von den Jugendlichen mehrfach herausgestellt wurde, sind die neuen Medien. Diese haben für die jungen Menschen eine besondere Bedeutung und Anziehungskraft. Zugleich sehen sie die Gefahren unkontrollierten und unbegrenzten Konsums (Suchtpotentiale).

Auffällig war, dass in den Beiträgen der Jugendlichen ausgerechnet von sexuellen Übergriffen und sexueller Gewalt (die für die Fachkräfte wichtigsten Gefährdungen) nur am Rande die Rede war. Dies lässt sich aber damit erklären, dass es schwer ist, im Gruppenkontext und erst recht auf einer Großveranstaltung mit fremden Menschen über solche heiklen Themen zu reden. Ein schriftlicher Hinweis aus einer Wohngruppe deutete darauf hin, dass diese Gefahr zumindest den Jugendlichen bewusst war, sie aber nicht thematisiert werden konnte.



Für welchen Workshop soll ich mich entscheiden?

Auch aus der Sicht der Fachkräfte zeichnen sich die Gefährdungen in den Wohngruppen besonders durch ihre Vielfalt aus: Die besonders dramatischen Gefährdungen durch bewusst ausgeübte (sexuelle) Gewalt von Außenstehenden, Mitbewohner/-innen oder sogar von Fachkräften wurden von relativ wenigen Mitarbeitenden angesprochen, spielen aber eine nicht zu vernachlässigende Rolle, da stets auch hiermit zu rechnen ist. Auf diese Gefahren kann man immer wieder hinweisen und Bewohner/-innen wie Mitarbeitende dafür sensibilisieren. Im Rahmen des einrichtungsbezogenen Kinderschutzkonzeptes lassen sich weitere Schritte verabreden. Zentraler sind in den Schilderungen der Mitarbeitenden solche Gefährdungen, die sich aus eher unübersichtlichen, komplexen Situationen und Dynamiken ergeben. Häufig werden Mitarbeitende in persönlichen Krisensituationen (Erschöpfung, Überforderung) mit Krisen der Kinder und Jugendlichen bzw. erheblichen Konflikten zwischen den jungen Menschen konfrontiert.

Eine besondere Rolle spielt der Umgang mit Aggressionen und Gewalt auf allen Seiten. Wenn die eigene Souveränität gefährdet ist, passiert es, dass Mitarbeitende sich unbedingt behaupten wollen und dabei Grenzen des professionellen Handelns überschreiten. Hier scheint es sinnvoll, den Stellenwert von deeskalierendem Verhalten weiter zu erhöhen und die Auseinandersetzung mit modernen Methoden gewaltfreier Konfliktlösung zu vertiefen. Auch die Position des Trägers zum Einsatz körperlicher Gewalt als Mittel der Konfliktlösung wird gefragt sein.

Ein weiteres wichtiges Thema ist der Umgang mit Sexualität auf allen Seiten. Hierzu gehört die angemessene Balance von körperlicher Nähe und Distanz durch die Mitarbeitenden als auch das Ausprobieren und Erlernen von körperlicher Nähe und Sexualität auf der Seite der Mädchen und Jungen. In einigen Beiträgen der Fachkräfte wurde deutlich, dass es manchmal sehr schwer zu beurteilen ist, wann es sich um eine Grenzüberschreitung handelt.

In mehreren Beiträgen wurden Selbstgefährdungen der Mädchen und Jungen thematisiert, die dann zu einer besonderen Gefährdung werden, wenn die Kooperation mit weiteren Hilfesystemen (Psychiatrie, Polizei) gestört oder erschwert ist. Es zeigt sich, dass die Zusammenarbeit mit diesen Institutionen in Krisen nur funktioniert, wenn sie in „Friedenszeiten“ sorgfältig geklärt und vorbereitet wurde.

Ein überraschend breites Themenfeld lässt sich als „Gefährdung durch unangemessene Kommunikation“ umschreiben. Hierzu zählen alle Varianten des Mobbing, der Ausgrenzung und Erniedrigung durch die Jugendlichen selbst, aber auch demütigende und stigmatisierende Kommunikation und Verhaltensweisen der Fachkräfte. In der Diskussion und Bewertung dieser Themen durch die Fachkräfte zeigt sich, dass diese Gefährdungen zwar nicht grundsätzlich beseitigt werden können, aber durch Teamfortbildungen, Supervision etc. professionell erkannt und bearbeitet werden können.

Viele Fachkräfte wiesen darauf hin, dass Gefährdungen der Kinder und Jugendlichen letztlich dadurch entstehen,

dass die Rahmenbedingungen der Arbeit der Fachkräfte für die Bewältigung von Krisen nicht angemessen sind (Einzeldienst, lange Dienstzeiten etc.) Problematisch ist, dass diese grundsätzlichen Bedenken den Handelnden in der konkreten Gefahr nicht weiterhelfen und bei der allgemeinen Auseinandersetzung mit Gefährdungen nicht davon ablenken dürfen, dass professionelles Handeln immer auch mit begrenzten Ressourcen zu erfolgen hat.

Die Ergebnisse der Gefährdungsanalyse wurden in der Projektgruppe gebündelt und sortiert. Wesentliche konkrete Probleme und auch Fragen der grundsätzlichen Haltungen und Einstellungen konnten im Rechtekatalog und im Verhaltenskodex aufgegriffen und weiter bearbeitet werden. Andere Aspekte können zu einem späteren Zeitpunkt im Rahmen der Weiterarbeit am Kinderschutzkonzept der AWO wieder aufgegriffen werden.

Auf der Basis zahlreicher Vorschläge aus den Wohngruppen wurde schließlich der Rechtekatalog für die Gesamteinrichtung erarbeitet, der folgende Rechte thematisiert:

- Das Recht auf Familie und seine Wurzeln
- Das Recht auf Individualität
- Das Recht auf Freizeit
- Das Recht auf Schutz
- Das Recht auf Privatsphäre
- Das Recht auf ein Zuhause
- Das Recht auf Respekt
- Das Recht auf Mitsprache und Beteiligung
- Das Recht auf Förderung
- Das Recht auf Gerechtigkeit und Gleichberechtigung
- Das Recht auf Versorgung
- Das Recht auf Kontakte
- Das Recht auf Eigentum

Jede Wohngruppe hat eines der 13 Grundrechte näher ausgearbeitet und im Rahmen des Rechteworkshops der ganzen Einrichtung präsentiert. Z. B. formulierte eine Wohngruppe erste Ideen zum Recht auf Familienkontakte:



Die Abstimmung zum Rechtekatalog erfolgt per Handabdruck.

Zur Einstimmung auf die Diskussion der Grundrechte sahen sich die Vertreter/-innen der Wohngruppen und die Fachkräfte gemeinsam Teile des Films „Bambule“ von Ulrike Meinhof aus dem Jahr 1971 an. Dort wird am Beispiel eines geschlossenen Mädchenheims drastisch sichtbar, welche Grundrechte bis vor einigen Jahrzehnten in der Heimerziehung systematisch verletzt wurden.



Die Beteiligung am Rechtekatalog schließt auch die Jüngeren mit ein.

Auf dem Workshop wurden die Vorschläge zu den Grundrechten aus den Wohngruppen präsentiert, diskutiert und um Vorschläge der anderen Kinder und Jugendlichen erweitert. Im Anschluss an den Workshop wurde eine Redaktionsgruppe aus mehreren Wohngruppen gebildet, um den Rechtekatalog abschließend redaktionell zu bearbeiten.

Der Verhaltenskodex, der unter Berücksichtigung der Vorschläge der Jugendlichen zunächst weitgehend von den Fachkräfteteams erarbeitet und dann mit den Jugendlichen diskutiert und überarbeitet wurde, beschreibt folgende Aspekte:⁵

- Anerkennung und Schutz des Eigentums der Kinder und Jugendlichen
- Was man nicht tun darf („No Go Liste“)
- Schutz und Förderung der psycho-sexuellen Entwicklung
- Respektierung der Intim- und Privatsphäre
- Fairer und transparenter Umgang mit Konsequenzen und Sanktionen
- Verhalten in Gewaltsituationen: De-Eskalation statt Verstrickung
- Wertschätzende Kommunikation

Die Kinder und Jugendlichen diskutierten die Entwürfe der Erwachsenen auf dem Workshop in Kleingruppen. Insgesamt waren sie mit den Vorlagen sehr einverstanden; es zeigte sich aber auch, dass die teilweise komplexen fachlichen Formulierungen nicht immer geeignet waren, um von den Kindern und Jugendlichen auch verstanden zu werden.

⁵ Die fertigen Produkte „Rechtekatalog“ und „Verhaltenskodex“ sind bei der AWO Schleswig-Holstein erhältlich.



Workshop zum Rechkatalog: Kindern fordern das Recht auf Familienkontakt

Im Modellprojekt der AWO Schleswig-Holstein konnten sich die Kinder, Jugendlichen und Fachkräfte in unterschiedlichen Kontexten untereinander und miteinander austauschen und voneinander lernen. Sie haben die Erfahrung gemacht, dass der Träger AWO Kinder, Jugendliche und Erwachsene als kompetente Gesprächspartner ernst nimmt und die Weiterentwicklung der Praxis als gemeinsame Aufgabe versteht.

Als Ergebnis bleibt einerseits festzuhalten, dass eine solche Projektarbeit vor allem gemeinschaftliche Selbstklärung einer Organisation und Arbeit an der Haltung der Verantwortlichen bedeutet. Wenn die Praxis des Kinderschutzes aus fachlicher Perspektive offen betrachtet und zugleich der fachliche Entwicklungsprozess permanent mit demokratischen Ansprüchen konfrontiert wird, ist dieser Prozess aus einer doppelten Sicht erfolgreich. Zudem gelang es in diesem Prozess, sich auf konkrete, zentrale Rechte der Kinder und Jugendlichen und Verhaltensorientierungen für die Erwachsenen zu einigen, die sich auch neuen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen vermitteln lassen müssen.

Bewertung des Projektes

Die AWO Schleswig-Holstein, die in einem großen Flächenland in zwei Regionen dezentral als Trägerin von Wohngruppen der Erziehungshilfe aktiv ist, hat den ambitionierten Versuch unternommen, zu einem gemeinsamen Thema von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, auf Veranlassung der Leitung, gemeinsam zu arbeiten. Inwiefern der Umgang mit Gefährdungen tatsächlich alle Altersgruppen, Berufsgruppen, Gruppenformen und die unterschiedlichen Individuen gemeinsam betrifft, musste sich im Projekt immer wieder zeigen und der Aufwand musste gerechtfertigt werden. Unter diesem hohen Druck machte sich die Projektgruppe ebenso motiviert an die Arbeit, wie auch die Fachkräfte und die unbekümmerten Mädchen und Jungen. Es war zu erwarten, dass die gemeinsame Qualitätsentwicklungsarbeit in zwei großen Regionen gute Strategien, viel Aufwand, Offenheit und Mut erfordern würden. Der zeitliche Aufwand war insgesamt wesentlich höher als zunächst eingeschätzt. Durch das besondere Engagement der Pro-

jektgruppe und der Projektleitung, durch die fachliche Unterstützung und Begleitung und durch den fördernden Rahmen des Gesamtprojektes, besonders die Austauschtreffen mit den anderen Projekten, konnte das Projekt insgesamt dennoch gut bewältigt werden.

Die AWO Schleswig-Holstein darf für sich in Anspruch nehmen, eine der ersten Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe zu sein, die sich über 18 Monate hinweg intensiv im Rahmen eines Beteiligungsprojektes mit Fragen des institutionellen Kinderschutzes beschäftigt hat. Dabei konnten Erwachsene und Minderjährige vieles miteinander und voneinander lernen. Zugleich hat das Thema Partizipation durch das Projekt in der Einrichtung noch einmal einen deutlichen Schub erhalten. Es wurde klar, dass es keine Themen gibt, bei denen eine Beteiligung der Kinder und Jugendlichen unmöglich ist; vielmehr kommt es jeweils auf die richtige Form, die Motivation⁶ und Bereitschaft von Träger und Teams an.

Die Fachkräfte sind offener für das Thema Kinderschutz in Wohngruppen geworden und müssen diesen Teil ihrer Arbeit weniger „abspalten“. Sie sind sensibilisiert für Kinderrechte und haben gelernt, dass Beteiligung nicht nur die Ansprüche der jungen Menschen erhöht, sondern auch gegenseitige Wertschätzung und gegenseitiges Verständnis mehreren kann. Durch die permanente Herausforderung, sich auch selbst fachlich in das Projekt einzubringen, fand bei den Fachkräften ein paralleler Prozess statt. Sie mussten nicht nur die Mädchen und Jungen in den Wohngruppen bei der Beteiligung unterstützen und begleiten, sondern waren auch selbst als Aktive, sich Beteiligende in der Organisation gefordert und mussten abwägen, wann und wie sie sich selbst einmischen. Sich und die eigenen Kolleginnen und Kollegen auch auf dieser Ebene als handelnde Akteure zu erleben, hat eine weitere Ebene der Reflexion eröffnet.

In den Wohngruppen ist das Thema Partizipation noch selbstverständlicher geworden. Es zeigt sich, dass es keine Lebensbereiche gibt, in denen das Thema Partizipation ausgespart werden sollte. Über den Alltag in der Wohngruppe hinaus sind Familie und Schule Lebensbereiche, in denen das Thema Beteiligung aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen zukünftig ebenfalls zu klären wäre.

Die intensive Arbeit im Projekt hat den Kindern und Jugendlichen Freude und Spaß gemacht und zugleich Interesse für Beteiligung geweckt und gestärkt. Die Schwelle, sich zu Dingen zu äußern, die einem „stinken“, ist nach Einschätzung der Projektgruppe bei den Mädchen und Jungen gesunken; das Hinterfragen von scheinbar Selbstverständlichem ist normaler geworden.

Es wurde deutlich, dass die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Konzept- und Qualitätsentwicklung nicht darauf reduziert werden muss, dass sie als Nutzerinnen und Nutzer zu ihren Erfahrungen befragt werden. Solche Nutzerbefragungen, mit denen die AWO in Schleswig-Holstein auch schon gute Erfahrungen

⁶ Eine Studie von Moser hat gezeigt, dass die Motivation zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen sehr unterschiedlich ist. Erfolgreiche Beteiligungsprojekte zeichnen sich dadurch aus, dass sie unterschiedliche Motive der Kinder und Jugendlichen (altruistische, gemeinschaftsbezogene, themenbezogene,...) zulassen und aufgreifen (vgl. Moser 2010, S. 326 ff).

gemacht hat, können im Rahmen von Qualitätsentwicklung einen Ausgangspunkt bilden. Es hat sich im Projekt aber nun gezeigt, dass auch die Bewertung von Befragungen und die Entwicklung von Qualitätsstandards gemeinsam mit den jungen Menschen erfolgen können.

Die durchgehende Haltung radikaler Offenheit und großen Interesses der Fachkräfte an den Ideen der Jugendlichen zeigte den Beteiligten im Laufe des Prozesses an den unterschiedlichen Orten, dass ihre Meinung wirklich gefragt war. Wenn Kinder und Jugendliche Themen einbrachten, so wurden sie aufgegriffen; ihre Positionen und Fragen flossen ebenso, wie die der Erwachsenen in Prozesse und Produkte ein.

Der Kinderrechtekatalog ist sicherlich von den beiden Produkten dasjenige, das am stärksten die Handschrift der Jugendlichen trägt. Es zeigt sich gerade hier, dass die von den Kindern und Jugendlichen formulierten Rechte keineswegs im Widerspruch zu den von Erwachsenen für sinnvoll und angemessenen Rechten stehen. Insofern mussten sich die Ideen der jungen Menschen zwar immer wieder im Austausch mit anderen Kindern und Jugendlichen und den Erwachsenen bewähren; es musste jedoch keinerlei Zensur vorgenommen und kein Veto der Fachkräfte oder der Leitung eingelegt werden. Formal besteht die Zustimmungspflicht der Leitung zum Kinderrechtekatalog; in der Prozessrealität kommt es eher auf die Qualität des Austauschs zwischen Kindern und Jugendlichen sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an.

Bei der Entwicklung des Verhaltenskodexes verliefen Entwicklung und Abstimmung genau anders herum: die Kinder und Jugendlichen machten Vorschläge, was darin aufgenommen werden sollte. Die Fachkräfte entwickelten erste Ideen und die Projektgruppe formulierte schließlich erste Entwürfe, die wiederum den Kindern und Jugendlichen vorgelegt wurden. Hier waren sie zustimmungspflichtig und hatten insofern formal betrachtet ein Vetorecht. Doch auch hier stand im Vordergrund die Frage, ob es Erwachsenen und Jugendlichen gemeinsam gelingen konnte, ein geeignetes Ergebnis zu erarbeiten, das zum Kinderschutz beiträgt, verständlich formuliert ist und ausreichend Orientierung bietet.

Aus demokratietheoretischer Perspektive zeigt das Projekt der AWO, dass ein deliberatives Demokratieverständnis⁷ zur Bewertung von organisationalen Beteiligungsprozessen hilfreich ist: die Qualität der Diskurse, die Intensität der Gespräche und die dauerhafte Einbeziehung aller Interessierten in die Suche nach Entwicklungsmöglichkeiten ist aus dieser Perspektive ebenso wichtig, wie die Frage, welche formalen Mit- und Selbstbestimmungsrechte in einem Prozess vorgeherrscht haben. Mit Blick auf den AWO-Prozess kann man sagen: es hat bei der Konsensfindung auf den Workshops nie jemand danach gefragt, wann er oder sie eigentlich etwas abstimmen oder entscheiden kann. Es haben aber viele danach gefragt, wer eigentlich etwas von ihnen wissen will, ob

diese Menschen sich wirklich dafür interessieren und ob die Beteiligung auch zukünftig so offen stattfinden könne.

Der AWO Prozess war insofern dadurch charakterisiert, dass er mit seinem offenen, transparenten und auf Konsens angelegten Verfahren starke Beteiligungsrechte für Kinder, Jugendliche und Mitarbeitende garantierte und zugleich viel Energie in die Entwicklung einer dialogischen und partnerschaftlichen Beteiligungskultur investierte.

Ausblick

Das Projekt der AWO hat gezeigt, dass es keine Themen gibt, zu denen Kinder und Jugendliche nicht mitsprachefähig sind. Es hat zugleich gezeigt, wie viel Aufwand man in einer modernen, dezentralen Jugendhilfeeinrichtung betreiben muss, um einerseits Mitsprache zu organisieren und zugleich organisationales Lernen und Entwicklung zu befördern und zu unterstützen. Die Leitungen von Jugendhilfeeinrichtungen müssen allerdings bereit sein, das Thema Partizipation als ein zentrales Qualitäts- und Zukunftsthema zu verstehen und dafür auch die notwendigen Ressourcen sicherzustellen.

Besonders Offenheit (für Prozess und Ergebnisse), Mut, Ausdauer und Aufwand sind erforderlich, um mit vielen dezentralen Wohngruppen gemeinsam Fragen der Qualitätsentwicklung zu bearbeiten. Es muss gelingen, in jeder einzelnen Wohngruppe qualitativ hochwertige Beteiligungsprozesse zu gestalten, um für die gesamte Einrichtung zu guten Ergebnissen kommen zu können. Dazu müssen alle Teams „ins Boot geholt“ werden.

Im AWO-Projekt wurde besonders die Bedeutung der Haltung von Fachkräften und Leitung gegenüber den Kindern und Jugendlichen deutlich: betrachtet man sie als kompetente und dialogfähige Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt oder sieht man in ihnen eher die erziehungsbedürftigen, noch nicht zur Expertenschaft fähigen Zöglinge? In Konzepten und Praxis der Partizipation zeigen sich grundsätzliche Haltungen und Werte der Fachkräfte und stellen sich Grundfragen von Erziehung und Bildung. Ebenso zeigte sich, dass Ideen und Konzepte von Beteiligung nicht losgelöst von organisationalen Themen und Problemen diskutiert werden können. Fragen der Beteiligung und der Rechte von Mitarbeitenden stellen sich, sobald diese für die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen Verantwortung übernehmen sollen.

Inwiefern ein solches Modellprojekt auch für die beteiligten Mädchen und Jungen nachhaltige Wirkung haben wird, muss im AWO-Projekt weitgehend offen bleiben, da für eine solche Projektevaluation die Ressourcen nicht mehr bereit standen. Insofern bleibt es der weiteren Praxis der Wohngruppen vorbehalten, durch die nachhaltige Weiterentwicklung der Beteiligungskulturen die Rechte der Mädchen und Jungen zu stärken und ihnen positive demokratische Grunderfahrungen zu vermitteln.

⁷ Mit dem Bild einer Waage (lat. „libra“) lässt sich die Idee der deliberativen Demokratie erläutern. Wesentlich ist nicht nur die letztliche Abstimmung über unterschiedliche Vorschläge, sondern die Qualität der Prozesse der Erarbeitung: sind alle einbezogen worden und gab es einen offenen Austausch und Aushandlung, so dass sich letztlich das beste Argument durchsetzen konnte?

„Auf dem Weg zu einer Heimverfassung“ Das Praxisentwicklungsprojekt der IKH-Einrichtung „Haus Rettkowski“

Mario Müller

Das folgende Projekt beschreibt die Einführung alltagsorientierter und formaler Partizipationsverfahren in einer kleinen, eher familienanalog arbeitenden Jugendhilfeeinrichtung.

Einrichtungsbeschreibung

Zum Haus Rettkowski gehören drei Wohngruppen, die beziehungsorientiert und integrativ (Lernschwierigkeiten) arbeiten. Alle Gruppen sind eng vernetzt, tauschen sich aus und arbeiten an vielen Stellen gemeinsam und damit gruppenübergreifend. Der in 2012 fertig gestellte Neubau nimmt alle drei Gruppen auf und sorgt damit für eine noch stärkere räumliche Nähe. Bindungstheoretische Konzepte und die Stichwörter „Prozess- und Lösungsorientierung“ sind wichtige Handlungsorientierungen. Geleitet wird die Einrichtung von der Familie Rettkowski (drei Personen, zwei Generationen). In jeder Gruppe gibt es eine Gruppenleitung.

Die Wohn- bzw. Betreuungsform wird zum Teil auch als familienanalog bezeichnet. Zurzeit arbeiten 16 Personen im Haus Rettkowski, sowohl in Voll- als auch in Teilzeit (Schichtdienste) und mit unterschiedlichen Qualifikationen und Zuständigkeiten.

Das Haus Rettkowski ist Mitglied in der Interessengemeinschaft Kleine Heime & Jugendhilfeprojekte Schleswig-Holstein e.V. (IKH).

Ausgangsbedingungen/Vorerfahrungen und Motivation

Das Haus Rettkowski verpflichtet sich durch die Mitgliedschaft in der IKH den dort vereinbarten Qualitätsstandards, die sich an den international anerkannten Nationalen Standards der schottischen Heimerziehung orientieren. Diese Standards bilden die Leitlinie erzieherischen Handelns und legen verbindliche Qualitätsmerkmale der stationären Arbeit im Haus Rettkowski fest.

Gemäß dieser Standards haben die Mitarbeitenden bereits operationalisierte Verfahren zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen implementiert: Es gab schon vor Projektbeginn eine Arbeitsgruppe von Kindern, Jugendlichen und Mitarbeitenden zur Vorbereitung einer Ferienreise, es gibt eine „Motzrunde“ und einen „Kummerkasten“. Die Erfahrungen mit diesen drei Projekten bilden die Grundlage für die Weiterarbeit am Thema Partizipation.

Alle Mitarbeitenden zeigten hohen Einsatz bei diesen Projekten und konnten Erfolge aufzeigen. So hat es beispielsweise keine Beschwerden oder Unstimmigkeiten bei der Ferienreise nach Dänemark gegeben und die

Themen der Motzrunde wurden von den Mitarbeitenden mit großer Ernsthaftigkeit und dem deutlichen Wunsch nach Lösung bzw. Veränderung der Unzufriedenheiten behandelt, die Botschaft „Wir nehmen Dich ernst“ kam bei den Kindern und Jugendlichen bereits vor Beginn des Modellprojekts an.

Die Umsetzung der drei Praxisbeispiele hat verdeutlicht, dass die Fachkräfte in der Einrichtung das Potenzial zur Umsetzung neuer Ideen haben und besonderen Wert auf eine starke Praxis- und Umsetzungsorientierung legen. Andererseits spielten formale und verschriftlichte Partizipationskonzepte und auch allgemeinere Verfahren des Qualitätsmanagements in der Einrichtung bisher eine untergeordnete Rolle.

Ob es der eher familienorientierten Arbeitsform oder der starken Praxisorientierung geschuldet ist – die Mitarbeitenden zeigten zu Beginn des Projektes deutlich, dass sie Beziehungsorientierung und familiäre Begleitung höher priorisieren als Konzeptarbeit, strukturelle Implementierungen und eigene formale Standards. Die starke Praxisorientierung erschwerte zum Teil die Reflexion des eigenen Tuns und damit auch die Übertragbarkeit und die Abstraktion des pädagogischen Handelns. Die personenzentrierte Umsetzung einzelner Partizipationsprojekte stand zu Beginn des Projektes dem Anspruch der prinzipiellen Gewährleistung und der Verrechtlichung solcher Beteiligungsverfahren gegenüber.

Die zentrale positive Voraussetzung für die Entwicklung einer Heimverfassung war die Bereitschaft der Fachkräfte zu lebhaftem, transparentem und selbstkritischem Austausch. Hilfreich war dabei besonders die gelebte flache Hierarchie der Einrichtung. Die Mitarbeitenden erlebten zudem eine wertschätzende und annehmende Führung, die ihren Fokus sowohl auf die Weiterentwicklung des Hauses als auch auf die Teamentwicklung setzt. Die Mitarbeitenden zeigten eine hohe Loyalität sowohl gegenüber der Hausleitung als auch untereinander.

Insgesamt speiste sich die Motivation zur Teilnahme an dem Modellprojekt aus zwei Quellen: Zum einen hatte die IKH als Dachverband ein starkes Interesse an der Weiterentwicklung und stärkeren (praktischen) Implementierung ihrer allgemeinen Qualitätsstandards in den angeschlossenen Häusern. Darüber hinaus sollten diese Standards um den Punkt „Heimverfassung/Kinderparlament“ ergänzt werden. Zum anderen sollten die partizipativen Bemühungen im Haus Rettkowski gebündelt werden, so dass eine Beteiligungskultur deutlicher

erkennbar wird. Durch die Erstellung einer exemplarischen Heimverfassung sollte es nun für alle Beteiligten (Einrichtung und Dachverband) zu einem Zugewinn an strukturell gesichertem partizipativem Handeln kommen. Der Antrag zur Beteiligung an dem Modellprojekt „Demokratie in der Heimerziehung“ wurde vor diesem Hintergrund formuliert.

Projektziele

Zunächst galt es, die fünf Beratungstage in eine sinnvolle Zeiteinteilung zu bringen. Es stellte sich schnell die Frage, auf welcher Ebene bzw. welchen Ebenen gearbeitet werden sollte. Wer galt nun als das „eigentliche Modellprojekt“ und damit als Zielgruppe? Die verbandlichen Interessen der IKH waren dabei der große Rahmen und damit sicherlich auch das übergeordnete Ziel. Die konkrete Entwicklung und Verankerung partizipativen Handelns sollte jedoch auf der Ebene des Hauses Rettkowski stattfinden und somit rückten die Hausleitung einerseits und die Mitarbeitenden andererseits in den Fokus. Den Mitarbeitenden war es wichtig, in ihren bereits bestehenden Projekten und Beteiligungen Unterstützung, Begleitung und konkrete Hilfestellung zu bekommen. Aufgrund dieser Bedürfnislage wurde folgende Vereinbarung getroffen:

Es sollte entgegen der ursprünglichen Idee, nebenbei den Verband IKH bei der Standardentwicklung zu begleiten, in der Projektlaufzeit ausschließlich mit dem Haus Rettkowski gearbeitet werden. Hier wurden die Ebenen der Projektleitung, der Hausleitung und der Mitarbeitenden als Projektpartner definiert.

Ein Mitarbeiter übernahm die Projektleitung: Diese mittlere Führungsebene ist bereits durch die Position „Gruppenleitung“ vorgesehen und wurde nun thematisch weiter gefüllt. Die Aufgaben der Projektleitung waren die Steuerung des Prozesses auf allen Ebenen und die Sicherstellung kontinuierlicher Arbeit. Die mittlere Führungsebene ermöglichte einen „Fahrstuhleffekt“: Sowohl das Vorgehen nach dem Top-Down-Prinzip als auch Bottom-Up-Bewegungen konnten aufgegriffen und bearbeitbar gemacht werden. Vor allem für die Mitarbeitenden-Ebene war die zugleich führend-motivierende und kollegiale Arbeit von großem Nutzen.

Die Hausleitung war zunächst „raumgebende“ Instanz: Sie wollte den Partizipationsprozess, ermöglichte zusätzliche Teamsitzungen und motivierte die Mitarbeitenden. Schnell wurde deutlich, dass passend zum Modellprojekt konzeptionelle und teamentwicklerische Fragen aufkamen und eine stärkere Positionierung hinsichtlich Stellenbeschreibungen, Teamstrukturen und Entscheidungsmöglichkeiten der Mitarbeitenden nötig wurden. Das Projekt bekam ausdrücklich eine organisationsentwicklerische Komponente.

Die Projektidee der Entwicklung einer Verfassung und eines Parlamentes wurde bereits während der Erörterungen beim ersten Beratungstreffen auf allen Ebenen infrage gestellt – besonders aber auf der

Mitarbeitenden-Ebene –, da aus der Sicht der Einrichtung hierzu die Grundlagen fehlten und zunächst eine Weiterbildungseinheit zu Partizipation, Beteiligung und Verrechtlichung anstand.

Dabei zeigte sich, dass es zwei sich bedingende Motive für die Ziel- und damit Kursänderung gab: Neben den Wissenslücken gab es auch die Sorge um die Nichtsteuerbarkeit partizipativer Prozesse, sobald sie rechtlich garantiert und damit von Seiten der Kinder und Jugendlichen einfordernbar werden sollten.

Anstelle der unmittelbaren, konkreten Arbeit an Verfassung und Parlament mussten also erst die Grundlagen hierzu geschaffen bzw. weiterentwickelt werden. Als zentrale Aufgaben wurden daher festgelegt: „Einführen von partizipativem Denken als Mainstream und Erweiterung der Beteiligungserfahrungen“.

Die veränderten und angepassten Ziele für die Arbeit des Hauses Rettkowski im Modellprojekt „Demokratie in der Heimerziehung“ lauteten dann:

- Klärung von Rechten der Kinder und Jugendlichen,
- strukturelle Verankerung einzelner Bausteine und
- Entwicklung praktikabler Verfahren zur Partizipation in Kleinst- bzw. familienanalogen Einrichtungen.

Projektverlauf und Ergebnisse

Die fünf Beratungstage wurden definiert: Zunächst gab es den Austausch und die konzipierende Arbeit auf der Ebene „Projektleitung – Berater“, dann die Weiterarbeit auf der Ebene „Hausleitung – Berater“ und schließlich die Arbeit auf Teamebene. Aufgrund der besonderen Rahmenbedingungen, der unterschiedlichen Wissensstände und Vorinformationen galt es in einem ersten Schritt, Kongruenz „in Sachen Partizipation“ herzustellen. Der erste Beratungstag zeigte die bereits oben erwähnte Lücke zwischen den Ansprüchen aus dem Projektantrag und den Vorstellungen bzw. Vorinformationen der Mitarbeitenden. Hierbei zeigte sich, dass es auch in dieser Einrichtung unterschiedliche Verstehensweisen und Erfahrungen mit Partizipation gab: Gingen die einen von bestehenden Mitentscheidungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe aus, betonten andere diehaltungsfragen. Wiederum andere verwiesen auf die bereits eingeführten Methoden, die aber nicht mit einem „rechtlichen Anspruch“ der Kinder und Jugendlichen darauf verbunden wurden. Benannt wurden auch bereits „grundsätzliche“ Beteiligungsbereiche, wie z. B. Freizeitgestaltung. Einige Mitarbeitende hatten von Partizipation und Beteiligung noch wenig gehört, andere stellten ausdrückliche Verbindungen zur Demokratiepädagogik her.

Die Verfolgung des „eigentlichen“ Ziels des Modellprojekts wurde im Interesse aller zunächst zurückgestellt. Allgemein verständliche und auf die eigene Arbeit anwendbare Begriffe sollten in einem ersten Schritt erar-

beitet werden, damit Teilziele formulierbar würden. Über „Teilhabe“, „Beteiligung“ und „Zugehörigkeit“, „Fähigkeiten“ und „Fertigkeiten“, „Festschreibungen“, „Regeln“ und „Vereinbarungen“ kam es zu dem Dreiklang PARTIZIPATION – RESSOURCEN – KONZEPT. Dies konnte anhand der bestehenden Partizipationsmethoden bereits als passend validiert werden: In der Vorbereitung der Ferienreise nach Dänemark wurden bereits Bereiche ausgemacht, in denen die Kinder und Jugendlichen mitbestimmen bzw. komplett die Verantwortung übernehmen konnten, z. B. Ausflüge vor Ort, die Platzverteilung in den Autos bei An- und Abreise und die Essenspläne. Die Vorbereitungen (Einkauf, Platzlisten) wurden gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen erledigt, die verteilten Aufgaben und aufgestellten Pläne wurden alle wahrgenommen bzw. umgesetzt. Allen Beteiligten fiel während und nach der Reise auf, dass es signifikant weniger Beschwerden und Streitigkeiten gegeben hatte als zuvor. Es wurde also „echt“ beteiligt (Partizipation) und alle Kinder und Jugendlichen konnten ihre Fähigkeiten mit einbringen bzw. ihnen wurde durch die deutliche Benennung ihrer Mitentscheidungsmöglichkeiten und Stärkung die Teilhabe ermöglicht (Ressourcen).

Folgende Handlungsschritte wurden zur Umsetzung der veränderten Ziele und für die Vorbereitung eines Konzepts zur Partizipation geplant:

- Die Mitarbeitenden machen sich auf der Basis ihrer Erfahrungen auf den Weg der Verrechtlichung: Welche Entscheidungsrechte/Mitbestimmungen werden eröffnet und wie sichern die Mitarbeitenden jedem/r Betreuten diese Rechte zu?
- Die Mitarbeitenden arbeiten kontinuierlich an verschiedenen Aspekten der Beteiligung im Alltag (u. a. Freizeit am Nachmittag, Medienzeit/-nutzung, Was essen?, Hausaufgabenzeiten/-orte, Konsequenzen) und verrechtlichen diese im Sinne einer Teilverfassung.
- Unter Verrechtlichung wird verstanden: Beteiligungsmöglichkeiten im Alltag, die ausprobiert wurden und sich bewährt haben, werden verbindlich, schriftlich als Beteiligungsrechte fixiert.
- Neben der Arbeit in der Gruppe zum Modellprojekt (mit Beraterbeteiligung) soll es eine Steuerungsgruppe unter Beteiligung der Mitarbeitenden aller Wohngruppen geben, die sich regelmäßig trifft, um aktuelle Erfahrungen auszutauschen und einen kontinuierlichen Informationsfluss zu gewährleisten.
- Diese Steuerungsgruppe und der Berater bekommen die Aufgabe der „Ermutigung und Unterstützung“ vor allem bei der gefühlten „zusätzlichen Belastung“ durch Beteiligungsprozesse.
- Die Mitarbeitenden bereiten in ihren Arbeitskontexten Beteiligungen vor und führen diese durch. Der Reflexionsprozess im Team dient der strukturellen Aufbereitung, das heißt, gemachte Erfahrungen werden übertragbar.

Konkret bedeutete diese Herangehensweise, dass sowohl die bestehenden Beteiligungsformen begleitet, analysiert und konzeptionalisiert wurden als auch neue Formen und Bereiche der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen gefunden werden sollten. Am Beispiel der Ferienreise nach Dänemark bedeutet dies: Sollen die Kinder und Jugendlichen nach dem Erfolg der Dänemark-Reise nun immer bei Reisen in gleicher Weise mitbestimmen? Und worüber haben sie überhaupt abgestimmt? Hierzu galt es eine Liste aller Beteiligungsaspekte aufzustellen, die sowohl aus Sicht der Erwachsenen als auch der Kinder und Jugendlichen Erfolg hatten. Um dieses als ein Recht deklarieren zu können, müssen die Erwachsenen, sprich Mitarbeitenden die Sicherheit haben, dass sie selber diese Freiräume haben, die Kinder und Jugendlichen dazu einzu beziehen und den Entscheidungskorridor aufzuzeigen.

Diese Vorgehensweise brachte Irritationen hervor – wussten doch einige Mitarbeitende nicht, ob sie z. B. auch die Budgetierung bedenken und gegebenenfalls verändern dürfen. Wie transparent sind also die Finanzen? Verfügen die Kinder und Jugendlichen also dann auch komplett über das Geld? Diese daraus folgenden Fragen verstärkten zunächst die Verunsicherung, könnte es doch auch bedeuten, dass die Machtverteilung zu Ungunsten der Erwachsenen ausfallen könnte. Was wäre, wenn die Kinder und Jugendlichen auf die Idee kämen, sich gegen die Reisebegleitung zu stellen? Ist also bei der Freigabe einzelner Mitbestimmungsmöglichkeiten immer das Risiko gegeben, dass es zu unschönen Machtkämpfen kommen kann?

Ein weiteres Beispiel für die Zweifel an offensiver partizipatorischer Arbeit ist die Mitbestimmung beim Essen: „Essen“ und die Teilhabe an Essensplänen wurde eindeutig identifiziert als ein Bereich, bei dem die Kinder und Jugendlichen miteinbezogen werden sollten. Dennoch zeigte sich auch hier eine Diskrepanz zwischen „Ethik“ („Wir können denen doch nicht einfach was vorsezen“) und Praktikabilität („Aber jeden Tag Wunschmenü, dazu haben wir echt keine Zeit“). Dieses Spannungsfeld wurde benannt. Die Verführung zu einer schnellen und pragmatischen Antwort stand dabei von Anfang an im Raum, doch galt es aber genau an dieser Stelle die Prozesshaftigkeit partizipativen Arbeitens zu berücksichtigen. Die Überraschung für die Mitarbeitenden lag in der vermeintlichen Größe und Schwere, die das „leichte Thema Essen“ bekommen hatte. Auch hier gab es auf konkrete Fragen und Ideen zunächst die Antwort „Geht alles doch so nicht“. Die Besonderheit lag also in der Denkweise „vom Ergebnis her“. Und zwar vom schlechtesten aller Ergebnisse, nämlich der Dominanz jugendlicher Wünsche und entstehender Forderungen. Was die Runde der Mitarbeitenden zum nächsten „sperrigen“ Thema brachte: Macht. Es herrschte eine unausgesprochene Übereinkunft, dass Macht und damit (ungleiche) Machtverhältnisse eine zu große Nähe zu (Macht-)Missbrauch hat und damit „kein gutes Thema“ ist. Das Erkennen der eigenen machtvollen Position und damit zusammenhängend die gegebene Hierarchie waren in diesem Zusammenhang wichtige Meilensteine und wurden auf zwei Wegen annehmbar:

1. Meine Macht ist meine Verantwortung

Die eigene Position im Hause Rettkowski ist die einer Erziehenden bzw. eines Betreuers. Die Mitarbeitenden handeln zum Wohle des Kindes und berücksichtigen die gegebenen Standards. Sie orientieren sich damit nicht nur am eigenen Maßstab sondern auch an den gegebenen Strukturen. Sie können somit gar nicht anders als machtvoll handeln.

2. Meine Macht ist legitimiert

Aufgrund der Stellenbeschreibungen und der Standards wird die Dienst- und Fachaufsicht wahrgenommen. Die Leitung bestätigt also die gegebene Macht und fordert sie ein. Sie schreitet ebenso deutlich ein, wenn es den Verdacht auf Machtmissbrauch gibt. Ansonsten gilt auch hier die explizite Aufforderung zur Verantwortung und damit zur Machtübernahme.

Dass das Thema Partizipation also auch eine ethisch-moralische Facette haben kann, zeigt sich hier deutlich. Damit kann „Beteiligung“ eine weitere Erhöhung erfahren und ist damit für einzelne Mitarbeitende in ihrer Vorstellung nochmals weniger fassbar bzw. erreichbar. Dennoch: Diese „Störungen“, das heißt, Zweifel, Verunsicherung und Unzufriedenheit waren sehr hilfreich für den Prozess. Sie bewahrten das Team vor allzu pragmatischen Ansätzen („Dann dürfen sie halt entscheiden, ob sie Nudeln oder Kartoffeln essen wollen“). Wenn diese Störungen benannt werden dürfen und ein Team sich gegenseitig und den Berater noch dazu einlädt, diese zu besprechen, ist viel gewonnen. Sie stellen sich damit den vier Ebenen partizipativen Arbeitens:

- (1) Die Kinder und Jugendlichen: Was brauchen sie, um sich zu beteiligen? Was müssen sie noch lernen bzw. wobei müssen wir ihnen behilflich sein? Was können sie aber auch schon?
- (2) Die Mitarbeitenden: Was dürfen wir mitentscheiden? Kenne ich mich in unserem System ausreichend aus und weiß um meine Rechte? Was fehlt mir an Transparenz und Austausch? Gibt es genügend Kollegialität, dass ich etwas wagen kann?
- (3) Die Leitung: Wie führe ich mein Team? Welche Form der Beteiligung erfahren meine Mitarbeitenden? Wie sichere ich die Nachhaltigkeit partizipativer Prozesse?
- (4) Das Konzept: Sichert das Konzept die Mitarbeitenden ab? Kann das bestehende Konzept sowohl nach innen als auch nach außen als Handlungsleitlinie gelten? Ist es grundsätzlich besprech- und damit veränderbar? Passt das Thema „Verrechtlichung“ von Beteiligung in das Konzept?

Was aber ist zu tun, wenn es um die „Freigabe von Essensbestimmungen“ geht? Da das Große und Ganze zunächst schwierig erschien, bot sich ein Vorgehen der kleinen Schritte an: Welcher Teilaspekt ist denn ad hoc verantwortbar als ein für die Jugendlichen mit- oder allein zu entscheidender? Aus Gründen der Arbeitsbelastung in der Woche schienen die Mahlzeiten am Wochen-

ende entspannter. Es gab also Handlungsmöglichkeiten. Vertiefend: Welche Mahlzeiten am Wochenende können denn von den Kindern und Jugendlichen mitentschieden werden? Und auf welchem Wege? Zu diesem Zeitpunkt des Modellprojekts wurde es Zeit, dass es kleine positive Erfahrungen bezüglich partizipativem Handeln gab: Das Abwägen, Durchdenken und Vorwegnehmen möglicher Ergebnisse hat beträchtliches Frustrationspotenzial. Die Mitarbeitenden des Hauses Rettkowski haben das erkannt und die kleinen Schritte gemacht.

Es wurde die Entscheidung getroffen, zunächst die beiden Hauptmahlzeiten am Wochenende zur Mitbestimmung freizugeben. Hier waren sich alle einig, auch wenn es erst nur in einer Wohngruppe umgesetzt werden sollte. Das Team wollte dann klären, ob es bezüglich der Nahrungsqualität, sprich Ausgewogenheit, Vitaminaufnahme etc. Auflagen gäbe. Auch hier erschien es den Mitarbeitenden wichtig, sich abzusichern – bis hin zu der Sicherstellung, ob es in den Leistungsvereinbarungen mit dem Kostenträger dazu Vorgaben gibt. Entworfen wurde dann von den Mitarbeitenden folgendes Modell:

- (1) Es wird eine umfangreiche Liste von Mahlzeiten bzw. Zutaten erstellt. Damit alle Kinder und Jugendlichen erfassen können, um was es sich jeweils handelt, werden zusätzlich Bilder der Mahlzeiten/Zutaten angefertigt.
- (2) Die Mahlzeiten/Zutaten erhalten Punkte nach Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Ernährung. Es wird eine Minimal- und Maximalsumme für beide Mahlzeiten zusammen errechnet, damit es zu einer einigermaßen ausgewogenen Ernährung am Wochenende kommen kann. Innerhalb dieses Korridors dürfen die Kinder und Jugendlichen frei entscheiden.
- (3) Eingekauft werden muss gemäß des bestehenden Budgets, das nun für alle transparent ist.
- (4) Die pädagogischen Mitarbeitenden kochen für die Kinder und Jugendlichen. Das führte dazu, dass sie eiligst auf die Suche nach Rezepten für die Mahlzeiten bzw. Verarbeitung der Zutaten gehen mussten.

Nach diesen Vorbereitungen ging es dann an die Umsetzung: Die neue Mitbestimmungsmöglichkeit wurde den Kindern und Jugendlichen transparent gemacht, ein Gremium (Beteiligte, Zeit und Raum) wurde installiert und Entscheidungen für das Essen erwartet. Alle Befürchtungen blieben aus – es gab weder das Ringen um „Wir wollen aber ausschließlich Chips mit Gummibärchen und Eis essen“ noch die Überforderung der Fachkräfte als Köche/-innen trat ein. Die Implementierung dieser Mitbestimmung verlief recht unspektakulär. Es gab auch von Seiten der Kinder und Jugendlichen keine Jubelschreie.

Und doch war genau dieses Ergebnis ein wichtiger Schritt hin zu dem Beweis, dass Partizipation (auch) alltagstauglich ist: Die Kinder und Jugendlichen dieser Wohngruppe können sich also ab jetzt darauf verlas-

sen, ihr Essen am Wochenende mitzubestimmen. In der Reflexion dieser neuen Regelung wurde deutlich, welche Erleichterung diese mit sich bringt – und zwar vor allem hinsichtlich des gelungenen „Wagnisses“: Das pädagogische Team hat ein selbst entworfenes Konzept in den Alltagsbetrieb eingeführt und es ist angenommen worden. Das Team hat erfahren, dass Partizipation in der eigenen Einrichtung „geht“

Bestätigt auf ihrem Weg zu verlässlichen partizipativen Prozessen wurde das nächste Thema anvisiert, nämlich die zur Zeit des Modellprojekts eher mäßig laufende und für die Mitarbeitenden eher frustrierende Gestaltung der Nachmittage in der Woche. Hier wurden verschiedene Angebote seitens der Mitarbeitenden gemacht, die aber offenbar als nicht ausreichend attraktiv für die Bewohner/-innen erschienen. Das führte zur „Verlangweilung“. Das Motiv für die stärkere Beteiligung bei der Gestaltung dieser Zeit in der Woche lag also vor allem in der Verantwortungsabgabe für den Unterhaltungswert des Angebots. Sollten also die Kinder und Jugendlichen selber entscheiden, was in ihrer Freizeit passieren soll.



Eindeutig am meissten Punkte: „mehr Informationsaustausch zwischen Bewohnern, Betreuern und Jugendamt“

Auch hier war es eine wichtige Aufgabe im Modellprojekt, die Konzeptionalisierung einer solchen Veränderung bewusst in den Blick zu nehmen. Neben dem offensichtlichen Ziel der Arbeits- und Frustrationserleichterung der Mitarbeitenden, musste deutlich herausgearbeitet werden, welches pädagogische Ziel bei den Kindern und Jugendlichen erreicht werden soll und kann. Sie waren gewohnt, dass sie sich für ein bestimmtes Angebot der Mitarbeitenden entscheiden konnten. Damit oblag ihnen bis dahin sowohl die eigene Entscheidung für oder gegen das Angebot, aber eben auch die Kundgabe der eigenen Frustration über das Angebot bzw. die Verdeutlichung ihres Ärgers und die Forderung nach Verbesserung. Welche Motivation und welches Ziel sollte es auf dieser Ebene geben? In der Vorbereitung dieses Beteiligungsfeldes zeigte sich aber noch ein weiterer zu bedenkender Aspekt: Die Freizeit der Kinder und Jugendlichen war bereits mit vielen anderen festen Aktivitäten ausgefüllt, gingen doch einige Bewohner/-innen in Sport- oder

andere Vereine, hatten länger Schule o. ä. und waren so gar nicht in der Lage, sich an einer die gesamte Gruppe betreffenden Freizeitgestaltung zu beteiligen. Lediglich ein Nachmittag in der Woche bot den Rahmen, gemeinsame Entscheidungen für gemeinsame Unternehmungen zu treffen. Diese Klärung stellte eine weitere Motivation für die Veränderung auf Seiten der Mitarbeitenden in den Vordergrund. So ging es offenbar nicht allen Mitarbeitenden nur um die Verlagerung der Verantwortung für attraktive Freizeitgestaltung auf die Ebene der Kinder und Jugendlichen. Einige fanden es auch wichtig, dass es verstärkt zu Gruppenerlebnissen kommen sollte. Diese Frage wurde recht kontrovers diskutiert und brauchte auch eine eindeutige Positionierung: Es macht einen Unterschied, wenn es darum geht, einen Beteiligungsrahmen für Gesamtgruppenprozesse oder für Tendenzentscheidungen Einzelner oder von Kleingruppen herzustellen. Geht es beim Ersteren doch stärker um dynamische Prozesse, die alle gleichzeitig im Blick haben, da ja auch alle teilnehmen sollen. Beim Zweiten scheint es einfacher zu sein, die Interessen der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen, da sie sich neben einem „Nacheinander“ von Aktionen in der Freizeit auch für eine Teil- bzw. Nichtteilnahme entscheiden können.

Die Mitarbeitenden haben sich nach ihrer Diskussion für den zweiten Weg entschieden, um den einladenden Charakter zur Mitgestaltung der eigenen Freizeit in den Mittelpunkt stellen zu können. Schnell und sicher wurden die Rahmenbedingungen für die Entscheidungen erarbeitet: Am Tag nach der gemeinsamen Nachmittagsaktivität sollte das Programm für die kommende Woche entschieden werden. So konnte gleichsam eine Reflexion der Aktivität am Vortag vorgenommen werden.

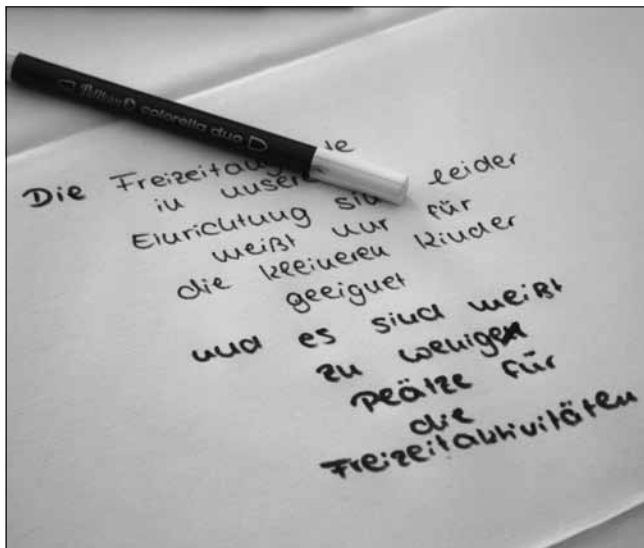
Der Aktivitätenkatalog sollte von den Kindern und Jugendlichen erstellt werden, ebenso die Detailplanung zur Umsetzung. Die Begrenzung der Entscheidungen sollte ausschließlich durch das begrenzte Budget der Gruppe gegeben sein. Hier wurden nach einigem Hin und Her anteilige Summen für jedes einzelne Kind bzw. jeden einzelnen Jugendlichen errechnet. Dies hatte auch etwas mit der Verweildauer der Bewohner/-innen zu tun: Hier wurde der Monatssatz als Rechenmodell zugrunde gelegt und dann für die Aktionstage anteilig berechnet. Dies sollte einerseits zu Gerechtigkeit führen und andererseits sollte die größere Summe zu einer Ausweitung, also einem Größer-Denken der möglichen Aktivitäten führen.

Weiter sollte ein stärkeres Augenmerk auf die Diskussion und die Entscheidungsmodi gelegt werden: Können sich alle Kinder und Jugendlichen einbringen? Werden Mehrheiten ohne Weitblick („beim nächsten Mal sind wir wieder eine Mehrheit und berücksichtigen nicht die Stimmen vom letzten Mal“ etc.) organisiert? Dazu wurden zwei Schritte vereinbart: Zum einen sollten die Kinder und Jugendlichen darauf hingewiesen werden, dass es bei aller Freiheit, Freizeitaktivitäten zu gestalten, auch darum gehen muss, dass es eine demokratische Vorgehensweise gibt. Hier sollte vor allem den kleineren Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten besonderes Interesse gezeigt werden, damit sie sich von Anfang an in dem neuen Verfahren zurechtfinden könnten. Gege-

benenfalls sollte mit ihnen allein vorbereitend gearbeitet werden. Zum anderen sollte es eine/-n Verfahrenspfleger/-in geben, also eine Person, die allen Planungssitzungen beiwohnt und im Zweifel an die vorgegebenen bzw. vereinbarten Abläufe erinnern kann. Die Kinder und Jugendlichen haben dazu im Einklang mit den Mitarbeitenden einen Mitarbeiter aus der Hausleitung bestimmt.

Im Beratungsprozess zu diesem Vorhaben wurde nochmals deutlich über die Notwendigkeit einer solchen „Verfahrenspflege“ gesprochen. Hier wurde (selbst-) kritisch über das Bedürfnis nach Absicherung auf Seiten der Erwachsenen und gleichzeitig über die gegebenenfalls erlebte Einschränkung der Mitgestaltung des Prozesses auf Seiten der Kinder und Jugendlichen durch eine solche „Aufsicht“ reflektiert.

Nach den ersten Erfahrungen mit diesem Modell zeigte sich, dass es zu Beginn der Entscheidungstreffen zur Freizeitgestaltung jeweils wichtig war, den Rahmen für die Beteiligung herauszuarbeiten. Dabei ging es weniger um die Anwesenheit des Verfahrenspflegers sondern vielmehr um die Rechte der einzelnen Kinder und Jugendliche. Zusammengefasst wurde Folgendes: „Berücksichtigt werden sollte dabei die Tatsache, dass jeder Teilnehmer das Recht besitzt, gehört zu werden, gesehen zu werden und ebenfalls das Recht besitzt, Gerechtigkeit einzufordern“ (zitiert nach einem Sitzungsprotokoll aus dem Dezember 2011). Und damit wurde eine schlüssige Begründung für die Aufgabe eines Verfahrenspflegers gleich mitgeliefert: Dadurch konnten einzelne Kinder und Jugendliche bei Bedarf in jeder Sitzung sofort Unterstützung einfordern.



Ein gutes Beteiligungsthema, nicht nur zum Einstieg: „Die Freizeitangebote“

Diese ersten Erfahrungen belegen, dass es auch hier um einen Veränderungsprozess gehen muss, der das Ziel einer Verrechtlichung hat. Durch das konzeptionelle Vorbereiten und die lebendigen Diskussionen wird eine Willkür bei der Einführung dieser Beteiligungsform verhindert, gleichsam ist eine Verrechtlichung als eine logische aber eben zu erarbeitende Folge der gemeinsamen partizipativen Arbeit zu sehen. Auch diese bedarf dann der Abstimmung. Um dieses Prozesshafte zu unterstreichen,

sei an dieser Stelle eine Erfahrung geschildert, die die Mitarbeitenden in einen regen Austausch und zu neuen Entscheidungen brachte: Die Kinder und Jugendlichen hatten sich für einen Bowlingnachmittag entschieden. Eindeutig eine kostspieligere Aktion als die vorhergehenden. Dafür hatten sie aber Geld zurückgelegt, so dass die Bowlingbahn für alle, die dabei sein wollten, bezahlbar wurde. Da aber an diesem Nachmittag nicht alle angemeldeten Bewohner/-innen mitkommen konnten bzw. wollten, wurde einigen Teilnehmenden auf der Bowlingbahn deutlich, dass es ja noch Restgeld gäbe. Da sie für diese Aktion die „Budgetverwaltung“ übernommen hatten, wurde entschieden, dass die Kasse geleert werden sollte. Es wurde in Pommes und Cola investiert und berechnet, wie der verbleibende kleinere Restbetrag durch geschickte Aufteilung des Erworbenen ebenfalls ausgegeben werden konnte. Somit war am Abend des Bowlingnachmittags kein Geld mehr in der Kasse.

Die Mitarbeitenden fragten sich nun, ob sie hätten einschreiten sollen. Im Reflexionsgespräch wurde deutlich, dass diese Frage aufgrund eines Gerechtigkeitsempfindens gestellt wurde. Rein „rechtlich“ war der Etat für die Freizeitaktion ja bereits „genehmigt“ worden. Nun wurde aber deutlich, dass es noch keine Reaktion der vermeintlich benachteiligten Kinder und Jugendlichen gab (die Beratungssitzung fand genau zwischen der Durchführung und der Planung für die nächste Aktivität statt). Entscheidend in diesem Zusammenhang schien die Frage: Obliegt die Bewertung „gerecht/ungerecht“ nicht ausschließlich den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen, die ja auch abgesichert sind durch die Rahmenrechte und die Verfahrenspflege?

Hier zeigt sich, dass die Methode der Partizipation immer auch die Befähigung der Kinder und Jugendlichen im Blick haben muss: Neben der Verrechtlichung verschiedener Bereiche braucht es eben auch eine partizipative pädagogische Haltung und deren Umsetzung. Die betreuten Kinder und Jugendlichen benötigen in diesem Zusammenhang neben der Einladung, sich zu beteiligen und auf die Einhaltung ihrer Rechte zu achten, eben auch eine „Anleitung“ zum demokratischen und emanzipativen Denken und Handeln. Dabei geht es um die Stärkung der eigenen Reflexion und Werteentwicklung ebenso wie das gemeinsame Suchen nach angemessener Bedürfnisäußerung. Dafür müssen Pädagogen/-innen vor allem Interesse an dem „Blick auf die Welt“ der Kinder und Jugendlichen haben.

Diese demokratischen Strukturen sind für die Mitarbeitenden in familienanalogen bzw. stark beziehungsorientierten Gruppen, wie auch das Haus Rettkowski diese unterhält, neu und zunächst widersprüchlich zur bislang geltenden Regelung. Die Abgabe von Macht (s. o.) und damit implizit die Annahme der eigenen Macht verlangt eine Neupositionierung der Mitarbeitenden und die Weiterentwicklung des Konzeptes. Die Orientierung an expliziten demokratischen Strukturen versus der Orientierung an impliziter Aushandlung im Familienmodell sorgte mitunter für Verunsicherung, schienen doch im Rahmen des Projektes perspektivisch alle Bereiche explizit „verhandelbar“. Der Weg, der im Modellprojekt begonnen wurde, ist dabei ein hilfreicher: Die wichtigsten Zuta-

ten sind Zeit, Mut zur Diskussion und zum Austausch und Erfolge durch kleine Schritte bzw. Vorhaben zu erzielen. Somit kann das ursprüngliche Ziel einer Heimverfassung in Wegmarken unterteilt werden und scheint deutlich erreichbarer als zu Beginn des Projekts.

Bewertung des Projektes und Ausblick

Die Ergebnisse sind zu verstehen vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der Einführung von Beteiligungsinstrumenten und konkreten Schritten bei einzelnen Themen. Die Verrechtlichung/verfassungsgebende Arbeit ist dabei eine neue Denkweise in Kleinsteinrichtungen, die sehr stark und mit viel Erfahrung beziehungsorientiert arbeiten. Der Profit für die IKH und darüber hinaus besteht also in der Dokumentation von Diskussionen zu „Beziehung vs. Struktur“, „Familienalltag vs. Heimorganisation“ und den Details zur Durchführung partizipativer Arbeit (= Teilverfassung) in Kleinsteinrichtungen.

Eine interne Evaluation bestätigt den Erfolg des eingeschlagenen Wegs: Neben den Mitarbeitenden sind auch die Hausleitung und die Kinder und Jugendlichen befragt worden.

Aus Sicht der Kinder und Jugendlichen ist das Projekt als ein voller Erfolg zu werten: Dabei sind neben den direkten „Verbesserungen“ (*Wir dürfen jetzt an den PC, wir dürfen länger TV*) auch Auseinandersetzungen zwischen den Betreuten zu sehen (*Ich habe viel gelernt. Was man alles lösen kann in einer Gruppe ohne sich zu streiten*). Die Veränderung im Umgang von Betreuenden zu den Kindern und Jugendlichen wird stärker reflektiert und führt mitunter so weit, dass konkrete Wünsche bzw. Verbesserungsvorschläge eingebracht werden (*jeder sollte einzeln gefragt werden, was er wirklich am liebsten machen will und nicht durcheinander, so haben die Kinder einen besseren Überblick*). Auch wenn einzelne Betreute Rückmeldungen gaben, dass sie sich nicht ausreichend gesehen bzw. umsorgt fühlten, ist die verlässliche Beteiligung für sie bereits Realität.



Gemeinsame Feier des gelungenen Partizipationsprojektes

Die Rückmeldungen der Leitungskräfte bestätigen den organisationsentwicklerischen Prozess. Es wird deutlich,

dass es eine pädagogische Weiterentwicklung gegeben hat und dass das konzeptionelle Aufbereiten der nächsten Schritte in Sachen Partizipation einen fruchtbaren Boden gefunden hat:

- *„Reflexion eigener Verhaltensmuster der Betreuer ist gelungen.*
- *Mehr Teilhabe der Kinder im Alltag.*
- *Viele Dinge wurden schon vorher so gehandhabt, aber jetzt bekam es Struktur.*
- *Trotz Individualität der einzelnen Gruppen zeigt sich ein gemeinsamer Nenner.*
- *Das Kind wird gehört, Wünsche werden angenommen, das Selbstwertgefühl wird gesteigert.*
- *Spaß am Mitgestalten. Verantwortungsbewusstsein entwickelt sich. Mehr Rücksichtnahme, soziale Kompetenzen, Konsensentscheidungen.“*

Die Rückmeldung der Mitarbeitenden zeigt auch hier, dass die Prozesshaftigkeit partizipativer Arbeit von Teilergebnissen und deren Reflexion lebt. Die Mitarbeitenden bewerten den Erfolg unterschiedlich, machen aber ebenso deutlich, dass sie sich weiterentwickeln möchten. Der Blick auf die eigene pädagogische Tätigkeit ist deutlich „struktureller“, das heißt, das eigene Handeln wird sowohl in Bezug zu den anderen Mitarbeitenden, dem Hauskonzept und den Kindern und Jugendlichen gesetzt als auch mit der eigenen Weiterentwicklung und Professionalisierung verbunden. Insgesamt stellen die Fachkräfte besonders heraus:

- Die Kinder haben Verantwortung übernommen. Einige waren stolz darauf, dass sie so ein großes Stimmrecht haben. Die Kinder müssen über ihr Handeln nachdenken, was sie sehr gut getan haben.
- Die Kinder nehmen uns Stück für Stück etwas Arbeit ab (z. B. Planung des Angebotes im Eulenhof).
- Umdenken bei den Mitarbeitern (Abbau von Ängsten in Bezug auf Partizipation).
- Wir können besser auf die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder eingehen. Kinder werden freier und offener und übernehmen mehr Verantwortung für sich und andere. Ein Gemeinschaftsgefühl entsteht.
- Es hat sich nichts geändert. Die Jugendlichen hatten in meinen Augen nicht die Ruhe und Geduld, an dem Projekt teilzunehmen. Für unsere Jugendlichen war es teilweise zu schwer, sich mit den Anderen zu einigen.
- Die Projektphase war weitaus mehr als nur eine Möglichkeit, um unsere einrichtungsinternen Beteiligungsplattformen zu überdenken und weiterzuentwickeln. Im Sinne der Teamarbeit und der persönlichen Weiterentwicklung war es eine unbezahlbare Erfahrung, die wir anders hätten kaum machen können.

- In diesem Jahr der Projektphase habe ich deutlich eine Veränderung in der Sichtweise und der Haltung bei meinen Kollegen und Kolleginnen bemerkt. Die entwickelten Produkte und Gedanken werden konzeptionell verankert und gewollt in die alltägliche Arbeit umgesetzt.
- Beschwerden und Kritik verlieren nach und nach ihren bedrohlichen Charakter“

Der begonnene Weg wird im Haus Rettkowski weitergeführt. Es sind neben der weiteren Verrechtlichung von Beteiligungsaspekten (Erstellung eines Rechkatalogs) vor allem organisationsentwicklerische Schritte zu gehen. Da sich das Haus Rettkowski zurzeit durch einen Neubau erweitert und umstrukturiert, gilt es, neben einer Konzeptweiterentwicklung, die einen „partizipativen Mainstream“ tragen soll, auch teamentwicklerische Prozesse zu planen. Hierbei gilt es auch zu beachten, dass das jet-

zige Engagement der Mitarbeitenden sich als strukturelle Beteiligungsformen und „Hauspolitik“ wiederfindet. Ebenso wie neue Kinder und Jugendliche zukünftig mit den demokratischen Strukturen vertraut gemacht werden müssen, müssen sich auch neue Mitarbeitende in diese partizipative Arbeitsweise einfinden und sie bereichern können. Gerade dialogische und bewegungsfreudige Zusammenarbeit ist als eine Grundvoraussetzung zu postulieren und im Haus Rettkowski als Ressource vorhanden. Die Nachhaltigkeit und damit die Voraussetzung für einen organischen Partizipationsprozess, der durch immer wieder neue Betreute und auch neue Mitarbeitende lebendig bleiben muss, setzt einen Einbezug der Mitarbeitenden und die Orientierung an Kinder- und Jugendlichenrechten ebenso voraus, wie eine deutliche Führung durch die Leitung. Das Modellprojekt „Demokratie in der Heimerziehung“ ist im Haus Rettkowski als überaus gelungen zu bezeichnen und bedarf nun der energievollen Weiterführung.

„Mein Plan“ – die Weiterentwicklung der internen Hilfeplanung durch den Einbezug partizipativer Elemente in der Arbeit mit psychisch belasteten Bewohner/-innen in der NGD-Wohngruppe Callisenstraße in Schleswig

Klaus Wilting

Wie Partizipation in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit seelischen Behinderungen und nach Psychiatrieaufenthalten gelingen kann, ist der Schwerpunkt dieses Entwicklungsprojekts. Der Fokus lag dabei auf der Entwicklung von Beteiligungsverfahren in der internen Hilfeplanung und eines Mentorenprogramms.

Einrichtungsbeschreibung

Die therapeutische Wohngruppe Callisenstraße in Schleswig ist eine vollstationäre Einrichtung der Jugendhilfe und gehört zur Jugendhilfe Schleswigland, einem Teilbereich des Jugendhilfe Netzwerkes Nord-Ost (NGD), die insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene mit seelischen Behinderungen (im Sinne des § 35a SGB VIII) und nach Psychiatrieaufenthalten betreut. In der Einrichtung leben zwölf Jugendliche und Jungerwachsene mit psychischen Beeinträchtigungen, insbesondere Psychoseerkrankungen, depressiven Erkrankungen, sozialen Phobien, Zwangserkrankungen sowie im Einzelfall auch Hochbegabungen, die zu psychischen Folgeproblemen geführt haben. Die Einrichtung arbeitet im Rahmen von Kriseninterventionen eng mit der Fachklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Schleswig sowie mit niedergelassenen Ärzten und Therapeuten zusammen. Das Konzept der Einrichtung beinhaltet kleine Wohngemeinschaften auf einer Etage mit einer gemeinsamen Betreuung und Versorgung im Haus.



Neben dem zentralen Ziel der „Förderung der Persönlichkeit der Jugendlichen/jungen Erwachsenen“ möchte die Wohngruppe mit den Bewohner/-innen vor allem „Entwicklungsschritte in den folgenden Bereichen erzielen:

- Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Auseinandersetzung mit Gefühlen
- Umgang mit seelischen Erkrankungen und Bewältigung von Krisen
- Entwicklung eigener Ziele und Perspektiven
- Befähigung zur Bewältigung von lebenspraktischen Aufgaben

- Überwindung von problematischem Sozialverhalten
- Entwicklung individueller beruflicher Perspektiven“

Ausgangsbedingungen/Vorerfahrungen und Motivation

Die Mitarbeitenden aus verschiedenen Wohngruppen des Trägers haben sich schon seit längerem mit der Qualifizierung der Hilfeplanung und weiterer Elemente von Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe beschäftigt. Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens wurde von den Mitarbeiter/-innen eine Handlungsleitlinie „Partizipation“ (HLL-Part) erarbeitet. Sie sichert u. a. den betreuten Kindern und Jugendlichen eine festgelegte gruppenspezifische Beteiligung zu und auch Gelegenheiten dazu „... sowohl in Einzelgesprächen, als auch in Gruppengesprächen ihre Meinung einzubringen. Betreute und Betreuer entwickeln gemeinsam Pläne und Perspektiven.“ Darüber hinaus regelt die Leitlinie Partizipation, dass sich jede/r Betreute extern beschweren kann.



Der Speiseraum in der NGD-Wohngruppe Callisenstrasse wird auch zum Arbeiten genutzt

Durch die Beteiligung am Modellprojekt „Demokratie in der Heimerziehung“ sollte diese erprobte Praxis der Partizipation ergänzt und praxisnahe Beispiele zur Umsetzung der einrichtungsinternen „Handlungsleitlinien für Betreutenbeteiligung“ aus den Jahren 2002 und 2007

entwickelt werden, die zukünftig gegebenenfalls auch in anderen Teileinrichtungen des Trägers genutzt werden können. Speziell in der Wohngruppe Callisenstraße wurde bereits vor dem Projektbeginn mit einem Konzept der sogenannten „Internen Hilfeplanung“⁸ gearbeitet, die die Hilfeplanung im Sinne des § 36 SGB VIII ergänzt. Somit trafen die Projektideen bereits auf eine partizipative Kultur der Heimerziehung, die es ermöglichte, sich auch schwierigen Themen und Fragestellungen zu stellen.

Projektziele

Ziel der Projektteilnahme war also die Optimierung und (Weiter-) Entwicklung der bereits erprobten internen Hilfeplanung in der therapeutischen Wohngruppe. Dabei waren die besonderen Herausforderungen in der partizipativen Arbeit mit Jugendlichen mit psychischen Vorbelastungen und Erkrankungen zu berücksichtigen. Zu klären war in diesem Zusammenhang darüber hinaus, wie die „Interne Hilfeplanung“ mit dem „offiziellen Hilfeplan“ des Jugendamtes in Verbindung gebracht werden kann, ohne dass es zu unnötigen Reibungsverlusten oder Frustrationen bei den Beteiligten kommt. In einem ersten Workshop mit den Mitarbeitenden der Wohngruppe wurden daher die folgenden Zielsetzungen bzw. Fragestellungen konkretisiert:

- Wie bewerten die Jugendlichen die bisherige (interne) Hilfeplanung und wie können Anregungen der Jungen und Mädchen das bisherige Verfahren verändern und verbessern?
- Was denken die Bewohner/-innen über die Einführung eines Mentorenprogramms innerhalb der WG und wie müsste dieses gestaltet werden, um die Partizipation im Alltag zu verbessern?
- An welchen Stellen müssten die bestehenden (bzw. noch zu entwickelnden) Ideen der Partizipation noch stärker als bislang „verrechtlicht“ werden und damit der Verbindlichkeitsgrad bestehender Elemente erhöht werden?
- Wie kann auch „in der Krise“ (z. B. bei einem anstehenden Psychiatrieaufenthalt) Partizipation für die Betroffenen erhalten bleiben bzw. gestärkt werden?
- Wie kann die notwendige Schnittstelle zwischen einrichtungsinterner Hilfeplanung und der Hilfeplanung in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt sinnvoll gestaltet werden?
- Welche „Methoden“ der Hilfeplanung sind hilfreich, gerade, wenn es darum geht, Jugendliche und junge Erwachsene mit psychischen Belastungen zu erreichen?

- Braucht die „Interne Hilfeplanung“ einen neuen Namen, um diese deutlich für die Bewohner/-innen vom offiziellen Hilfeplan abzugrenzen?



Blick in den Garten der WG Callisenstraße

Projektverlauf und Ergebnisse

Ausgangspunkt für alle weiteren Überlegungen zur Veränderung und Optimierung der internen Hilfeplanung sollten die Perspektiven der Bewohner/-innen selbst sein. Im Rahmen eines Auftaktworkshops mit allen Mitarbeitenden der Wohngruppe wurde daher zunächst ein *Leitfaden für eine qualitative Befragung der Jugendlichen* zur bisherigen Praxis der Hilfeplanung erstellt. Dabei standen die folgenden Leitfragen im Mittelpunkt:

- Wie hast Du das letzte interne Hilfeplangespräch erlebt?
- Welche Themen fallen Dir leichter, welche schwerer, welche fehlen aus Deiner Sicht im internen Hilfeplangespräch?
- Wie ist es für Dich, über Deine psychische Erkrankung zu reden? Was macht es schwer, was würde es erleichtern?
- Welchen Stellenwert hat das Thema Vertraulichkeit im internen Hilfeplangespräch? Was müsste sich aus Deiner Sicht verändern?
- Wie fändest Du es, wenn wir in der Gruppe ein Mentorenprogramm einführen würden? Was wäre aus Deiner Sicht dafür wichtig?
- Uns ist es wichtig, Euch auch in einer Krise an Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Was könnte Dir in einer Krise helfen, dass diese Beteiligung sichergestellt ist?

Nachdem die pädagogischen Mitarbeiter/-innen auf die Durchführung eines qualitativen Interviews vorbereitet

⁸ Eigenbeschreibung der „Internen Hilfeplanung“ aus einem Infobrief an die Jugendämter: „Das Projekt der Wohngruppe besteht darin, mit den Bewohner/-innen im Rahmen einer „Internen Hilfeplanung“ Ziele für den Hilfeprozess zwischen Betreuten und Fachkräften partizipativ zu klären und Handlungsvereinbarungen dazu zu entwickeln. Hier werden alle Themen, die für die Betreuung relevant sind, erfasst und in einem Gespräch unter Beteiligung des/der Betreuten, des/der Bezugspädagogen/-in und eventuell des vom Betreuten benannten Mentors bearbeitet. Gesprächsgrundlage hierbei ist selbstverständlich auch die Hilfeplanung von Ihnen, dem zuständigen Jugendamt. Die interne Hilfeplanung dient sowohl der Partizipation der Betreuten am Hilfeprozess in unserer Einrichtung, als auch der Vorbereitung auf die Hilfeplangespräche mit Ihnen.“

wurden, konnten zeitnah fast alle Bewohner/-innen der Einrichtung befragt werden. Die Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet, anschließend transkribiert und dann in einem weiteren gemeinsamen Workshop ausgewertet. Unabhängig von den konkreten Projektergebnissen wurde das (interne) Hilfeplanverfahren durch diese Vorgehen noch einmal deutlich aufgewertet. Den Jugendlichen wurde durch die Befragung der Erwachsenen deutlich, wie wichtig der Einrichtung Ihre Meinungen, Wünsche und Perspektiven in der Hilfeplanung sind.

Interviewausschnitte:

„Das gute an einem IHPG ist, dass man sich die Ziele nochmals vor Augen hält und äh, ja, das kann einem weiterhelfen, so ausführlich zu besprechen.“

„Ja, ich finde das Thema jetzt ziemlich leicht, weil das für mich so eindeutig ist, dass ich erkrankt bin und dass das eine Ursache hat, ja und da ich deswegen auch Medikamente erhalten soll. Also, eigentlich fällt es mir leicht.“

„Mir würde es erleichtern, eine gewisse Vorbereitungszeit zu haben, und so ein kleines Zettelchen, wo, naja, wo irgendwie schon vorgegebene Stichpunkte sind, wozu ich mir was einfallen lassen kann, bzw. wie es kommt einem meistens vor wie ein riesiger Berg und so weiter und dann würde es mir schwer fallen, dass ich irgendwie Einzelteile... die Krankheitsaspekte...“

„Auf jeden Fall bevor man mich in die Geschlossene rein steckt, erst mal ob ich es überhaupt will und man kann das bestimmt von außen her abschätzen, ob man in der Lage ist, dies zu entscheiden oder nicht. Wie man gerade drauf ist. Aber sonst, wenn man in der Lage ist, das zu entscheiden, gibt es doch bestimmt irgendwie die Option, erst einmal zu reden, bevor man irgendwie 112 anruft. Irgendwie in Anführungszeichen „Abschieben“, oder so finde ich scheiße...“

„Wenn ich eine Krise habe, dann löse ich sie gerne alleine oder mit ein paar Freunden ... Wenn es eine kleine Krise ist, dann mache ich das mit mir aus und wenn es eine große ist, dann gehe ich zu Euch.“

„Mir fehlt das Thema Freizeit und Geburtstage.“

Aufbauend auf die leitfadengestützten Interviews mit den Bewohner/-innen wurde dann zusätzlich ein Workshop mit interessierten Jugendlichen der Einrichtung durchgeführt, um einige Themen zu vertiefen und um die Möglichkeit zu haben, noch konkretere Ideen für die Verbesserung der (internen) Hilfeplanung zu bekommen. Insgesamt fällt bei der Befragung und der Diskussion mit den Jugendlichen auf, dass die Bewohner/-innen der Wohngruppe das bisherige Verfahren der internen Hilfeplanung sehr ernst nehmen und weitgehend positiv bewerten. Zugleich wird aber deutlich, dass die Jugendlichen zwar über die bisherige Praxis der Hilfeplanung Auskunft geben können, es Ihnen aber schwer fällt, eine zukünftige, veränderte und verbesserte Praxis der Parti-

zipation in der Hilfeplanung zu beschreiben. Nimmt man also die hier beschriebene Erfahrung als Grundlage für die zukünftige Weiterentwicklung einer partizipativen Hilfeplanung, so scheint es geboten, dass neuere Methoden und Konzepte der Hilfeplanung von den professionellen Pädagogen/-innen entwickelt und erprobt werden müssen, über die aber dann in der Praxis mit den Jugendlichen diskutiert werden kann und muss.



Auch wenn die Befragten wenig konkrete Wünsche und Veränderungsvorschläge für eine veränderte Praxis der Hilfeplanung benennen können, so bieten die Ergebnisse der Befragung und die qualitative Analyse der transkribierten Texte ausreichend Anregungen für die Mitarbeitenden, ihre bisherige Praxis zu überarbeiten und die bestehenden Bausteine der Internen Hilfeplanung zu ergänzen. Im Mittelpunkt standen hier vor allem zwei Ideen:

1. Die Einführung eines „Eigenberichtes“ der Jugendlichen zur Vorbereitung auf interne (und externe) Hilfeplangespräche
2. Die Einführung eines Mentorenprogramms (insbesondere für die Aufnahme phase in der WG)

Als konkretes Ergebnis der Diskussionen in der Modellphase wurde im Oktober 2011 ein sogenannte „Eigenbericht“ der Jugendlichen innerhalb der Hilfeplanung als ergänzendes Element eingeführt. Dieser „Eigenbericht“ der Jugendlichen gibt den Bewohner/-innen die Möglichkeit, bei den zuständigen Ämtern ihre Sichtweise mit ihren eigenen Worten darzustellen. Der Eigenbericht ergänzt damit den sogenannten Entwicklungsbericht der Mitarbeitenden und wird zusammen mit dem Bericht der Pädagogen/-innen zur Vorbereitung einer Hilfeplankonferenz an das zuständige Jugendamt geschickt. Um den Jugendlichen eine Hilfestellung bei der Erstellung ihres Berichtes zu geben, wurde zunächst eine Liste mit „Satzergänzungen“ erstellt, die relevante Lebenswelthemen für die Hilfeplanung aufgreift:

- Gesundheit
- Leben und Wohnen in der Gruppe
- Schule, Beruf, Aufgaben
- Familie
- Freizeit
- Fazit

Auszüge aus den Vorlagen für die Eigenberichte

Im Rahmen der internen Hilfeplanung werden beide Berichte (Eigenbericht der Bewohner/-innen und Entwicklungsbericht der Mitarbeiter/-innen) gemeinsam gelesen und wechselseitig unterschrieben. Dies erhöht ganz im Sinne der Partizipation die Transparenz und wertet zugleich den Prozess der Hilfeplanung auf. Es hat sich bewährt, dass die Bewohner/-innen ihren Eigenbericht vor dem internen Hilfeplangespräch schreiben, um so unbeeinflusst ihre Perspektiven deutlich machen zu können.

Auszüge aus den Eigenberichten der Jugendlichen:

Für die Zukunft wünsche ich mir „mich weiterhin hier wohl zu fühlen und vielleicht auch in den „Anbau“ zu ziehen. Was mir das etwas eigenständige Wohnen ermöglicht, um zu lernen, mit der erweiterten Verantwortung umzugehen, was mich auf Eigenständigkeit vorbereiten soll.“

Was fällt mir noch schwer? „Ich muss noch ein bisschen auf mich aufpassen, was das Thema Alkohol betrifft.“

In den letzten Monaten habe ich... „mich auf die Suche nach einem Praktikum begeben und etwas Vielversprechendes gefunden.“

Was fällt mir noch schwer? „...Höflich zu sein, wenn ich jemanden nicht leiden kann und/oder mit jemanden zusammen zu arbeiten trotz Desinteresse.“

„... nicht grimmig zu gucken, Freunde zu finden.“

Wenn ich an meine Familie denke „wäre ich doch nur Zuhause“; „...habe ich mich über das Geschenk von meiner Mom sehr gefreut und besuche die Beiden weiterhin.“

Erste Rückmeldungen von Jugendämtern, die den „Eigenbericht“ der Bewohner/-innen als Vorbereitung auf ein Hilfeplangespräch bekommen haben, sind durchaus positiv. Im Vorfeld auf die geplanten Veränderungen wurden die zuweisenden Jugendämter schriftlich vom Träger über das veränderte partizipative Verfahren der Hilfeplanung informiert. Ein gemeinsam mit den zuweisenden Jugendämtern geplanter Workshop im Rahmen der Modellphase zur veränderten Hilfeplanung ist jedoch leider mangels Anmeldungen von ASD-Mitarbeiter/-innen nicht zustande gekommen. Gerade die Schnittstelle zwischen der internen Hilfeplanung in der Callisenstraße und dem „offiziellen“ Hilfeplangespräch bleibt damit eine Achillesferse im bisherigen Projektverlauf.

Einführung eines Mentorenprogramms

Als zusätzlicher Baustein einer veränderten Praxis der Partizipation im Rahmen der Hilfeplanung wurde mit den Bewohner/-innen die Einführung eines Mentorenprogramms für die Wohngruppe Callisenstraße diskutiert und dann auch entwickelt. Als Grundidee geht es hier um den Gedanken, neuen Bewohner/-innen den Einstieg in den

Vorlagen für Eigenberichte

Wohngruppenalltag zu erleichtern und sie zugleich durch die anderen Bewohner/-innen in den partizipativen Alltag der Einrichtung einzuführen (Stichwort: Peer-Education).

Während es bei den Jugendlichen ein grundsätzliches Interesse für die Einführung eines solchen Projektes gab, wurden zugleich Bedenken deutlich („Ja, das finde ich eigentlich ganz cool. Es ist ein bisschen doof, wenn sich heraus stellt, dass die Person am Ende ein totaler Idiot ist“). Gerade Bewohner/-innen, denen es aufgrund ihrer psychischen Probleme zeitweise schlecht geht, machten deutlich, dass ein solches Programm einen festen Rahmen und eine klare Struktur braucht, wobei die Prinzipien „Freiwilligkeit“ und „Zeitliche Begrenzung“ besonders betont wurde. Auf dieser Grundlage fand sich dann eine „Mentorengruppe“, die im Vorfeld einer Aufnahme klären konnte, wer gerade Lust hat und sich selbst in Lage fühlt, eine entsprechende Aufgabe als Mentor zu übernehmen.

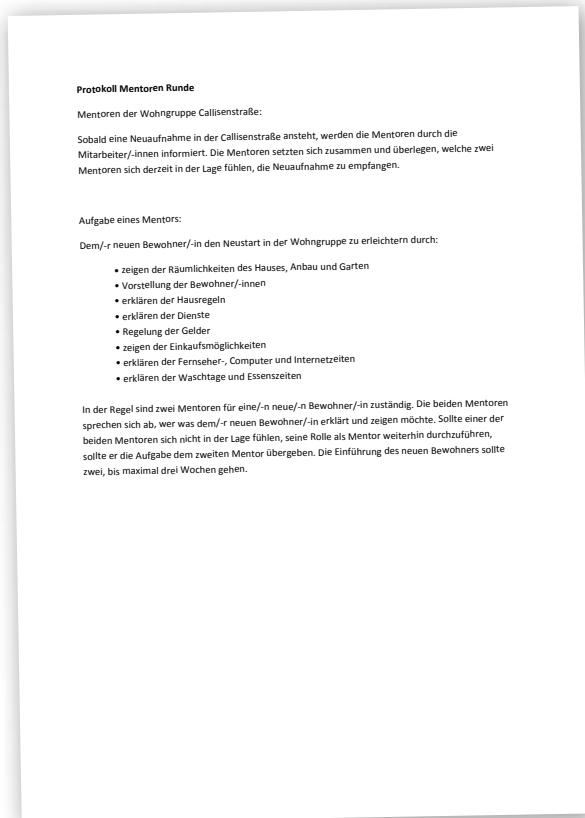
Stellungnahmen der Bewohner/-innen zur Idee eines Mentorenprogramms:

„Ein Pate wie in der Schule.“

„Stell´ ich mir ganz nett vor, aber man weiß ja nicht, ob die zwei sich miteinander verstehen ... Könnte man mal ausprobieren.“

„Von der Sache her ganz gut, wie es am Anfang immer schwierig ist, egal wo man hinkommt. Allerdings würde ich es auf 2-3 Wochen begrenzen höchstens, weil sonst seid ja auch ihr da.“

Erste Erfahrungen aus der Einrichtung zeigen, dass Jugendliche, die neu in die Einrichtung kommen, das Angebot der Mentoren gerne annehmen und es Ihnen den Einstieg in die Wohngruppe erleichtert. Auch bei Jugendlichen, die sich die Einrichtung zunächst nur probeweise anschauen, schienen die Mentoren eine wichtige Informationsquelle zu sein und den „Neuzugängen“ den Start in die neue Welt zu erleichtern.



Protokoll der Mentorenrunde


Zugleich berichten die Mitarbeiter/-innen, dass die Mentor/-innen noch viel Unterstützung und Zuspruch brauchen, um in ihrer neuen Rolle zurecht zu kommen. Gerade weil die Mentor/-innen sich phasenweise selbst in Krisen mit starken Unsicherheiten erleben, braucht es eine Gruppe, auf die der/die zuständige Mentor/-in zurückgreifen kann, wenn er/sie sich selbst gerade nicht dazu in der Lage sieht. Da Neuaufnahmen nur unregelmäßig und wenig planbar passieren, gelingt es auch nicht wirklich, Routinen in der Arbeit als Mentor/-in zu entwickeln.

Bewertung des Projektes und Ausblick

„Man darf ruhig mal mutiger sein“ – Wenn wir uns trauen, gemeinsam mit den Mitarbeiter/-innen und den Bewohner/-innen einer Wohngruppe neue Wege der Partizipation zu gehen, dann geht oft mehr, als man sich vorher vorstellen kann! Eine Projektentwicklung, die partizipativ aufgebaut ist, führt sicher dazu, dass die Ergebnisse von den ursprünglich geplanten Ideen abweichen können. So war im Projektplan der Callisenstraße zunächst weder der „Eigenbericht“ der Jugendlichen noch das Mentorenprogramm vorgesehen. Besonders erfreulich ist, dass das Projekt zeigt, dass Partizipation funktionieren kann, wenn es um Jugendliche mit besonderen Belastungen und psychischen Erkrankungen geht. Hilfreich war dabei sicher, dass in der Einrichtung bereits eine „partizipative Kultur“ verankert war, auf der weitergehende Schritte aufbauen konnten.

Auffallend bei den Befragungen der Jugendlichen war, dass Sie zwar eine differenzierte Bewertung der bisherigen Hilfeplanpraxis vornehmen konnten, sie zugleich jedoch kaum Ideen für eine veränderte partizipative Praxis von sich aus benennen konnten. Die neuen Konzeptideen sind somit vor allem in den Diskussionen in und mit dem Team der Wohngruppe entstanden. Dies stellt jedoch sicher solange kein größeres Problem dar, wie die Vorschläge der Professionellen immer wieder mit den Adressat/-innen diskutiert und bewertet werden.


Als besonders innovativ im Modellprojekt der Callisenstraße ist der Eigenbericht der Jugendlichen zu bewerten. Dass auch Jugendliche mit psychiatrischen Vorerkrankungen zu einer solch starken Eigenleistung im Hilfeplanverfahren in der Lage sind, ermutigt, dieses Instrument auch an anderer Stelle zu nutzen und weiter zu entwickeln. Dabei muss sicher berücksichtigt werden, dass die Bewohner/-innen in Schleswig im Vergleich zu anderen Wohngruppen relativ alt sind und auch Jungerwachsene betreut werden. Eine methodische Weiterentwicklung des Materials muss auch Erfahrungen mit Jungen und Mädchen sammeln, die weniger sprachbegabt sind. Offensichtlich wird in der Auswertung des Projektes darüber hinaus, dass es besonders den Mädchen leicht fällt, sich auf die (sprachorientierten) Verfahren (z. B. Satzergänzungen) einzulassen. Einige Bewohner/-innen benötigen also ein „weniger sprachlastiges“ Verfahren.



Gruppe
Norddeutsche
Gesellschaft
für Diakonie

Fazit

- Praxisprojekt hat gezeigt, IHPG als internes „Beteiligungsverfahren“ genießt bei Mitarbeitern und Jugendlichen hohe Akzeptanz
- Einbeziehung der Jugendlichenperspektive bei der Optimierung und Weiterentwicklung des IHPG führt zu neuen „anreichernden“ Nebeneffekten (Mentorenprogramm, Eigenbericht)
- Interesse der Jugendämter am internen Beteiligungsverfahren mäßig, der „Nutzen“ muß verdeutlicht werden



Jugendhilfe Schleswig

Die Schnittstelle zwischen der hier skizzierten „Internen Hilfeplanung“ und dem Hilfeplanverfahren des Jugendamtes bleibt eine Baustelle. So ist es im gemeinsamen Projekt nicht gelungen, zuweisende Jugendämter stärker im Projekt zu beteiligen. Es bleibt somit noch unklar, wie stark die fallzuständigen Fachkräfte in den Allgemeinen Sozialen Diensten (ASD) wirklich an einer veränderten Praxis der Hilfeplanung interessiert sind und wie sie zukünftig die Eigenberichte der Callisenstraße in das Hilfeplangespräch (HPG) einfließen lassen.

Insgesamt hat das Praxisprojekt gezeigt, dass es sowohl bei den Jugendlichen wie bei den pädagogi-

schen Mitarbeiter/-innen eine hohe Akzeptanz beteiligungsorientierter Verfahren in der Hilfeplanung gibt. Gleichwohl ist die bisherige Praxis noch sehr an einzelne Mitarbeiter/-innen mit entsprechenden Vorkenntnissen gebunden. Zukünftig braucht es demnach eine stärkere „Verrechtlichung“ der bestehen Verfahren, die sicherstellt, dass die bewährte Praxis der Hilfeplanung auch dann erhalten bleibt, wenn es eine Personalfluktuaton im Team gibt oder wenn es aufgrund einer „Unruhesituation“ in der Gruppe mal nicht so leicht fällt, mit den Bewohner/-innen ins Gespräch zu kommen.

„Miteinander – Füreinander“: Einführung eines partizipativen Systems bei einem dezentralen Träger von familienorientierten Kleinsteinerichtungen. Das Praxisentwicklungsprojekt des Kinder- und Jugendhilfe-Verbundes (KJHV)

Mario Müller

Im Entwicklungsprojekt des Kinder- und Jugendhilfeverbundes wurde ein Curriculum für eine interne Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte zum Thema Partizipation erarbeitet, die es den einzelnen Kleinsteinerichtungen des Verbundes ermöglicht, ihre eigenen Wege bei der Weiterentwicklung von Beteiligung zu gehen.

Einrichtungsbeschreibung

Der Kinder- und Jugendhilfeverbund (KJHV) ist mit seinem stationären Angebot in Schleswig-Holstein sehr dezentral und „kleinteilig“ aufgestellt. Die stationären Einrichtungen haben selten mehr als vier Betreuungsplätze, der Durchschnitt liegt bei zwei Plätzen. In den kleinen und Kleinsteinerichtungen werden Kinder und Jugendliche im Alter von 0–18 Jahren aufgenommen. Der KJHV unterhielt zurzeit des Modellprojekts ca. 150 betriebserlaubte Plätze.

Ziele sind dabei neben der Entlastung und Beruhigung bei akuten schwierigen Familiensituationen die Stabilisierung der Kinder und Jugendlichen, die Förderung der sozialen Integration und Selbständigkeit der Betreuten, die Rückführung in die Familie und/oder die Vorbereitung auf Verselbstständigung.

Zum Einsatz kommen unterschiedliche und individuell abgestimmte Interventions- und Therapieangebote, die entweder durch die Mitarbeitenden selber oder im örtlichen Umfeld vorgenommen werden. Die Kinder und Jugendlichen erfahren in den Einrichtungen verlässliche Beziehungen, einen rhythmisierten Alltag und Unterstützung bei schulischen und beruflichen Belangen.

Die Geschäftsstelle der KJHV koordiniert die Unterbringung der Kinder und Jugendlichen, prüft die Passung des Angebots und ist zugleich Dienst- und Fachaufsicht. Die pädagogischen Leitungen der Geschäftsstelle betreuen und beraten die Heimleitungen und deren Mitarbeitende, sind anwesend bei Hilfeplangesprächen und sind die Ansprechpersonen für den Kostenträger.

Die Leitungen der einzelnen stationären Einrichtungen sind weitestgehend autonom, sie sind in der Regel auch die Hausbesitzer/-innen, so dass die Betreuten „bei ihnen wohnen“. Die so bereits angelegten familiären Zusammenhänge implizieren Potenziale zur Erreichung der KJHV-Ziele und zeigen eine starke Bindungs- und Beziehungsorientierung in der stationären Hilfe auf. Die Einrichtungen sind dabei sehr unterschiedlich und haben ihre eigenen Strukturen und Arbeitsweisen. Der KJHV bildet in diesem Zusammenhang die Klammer und stellt die Qualitätssicherung bzw. -entwicklung sicher.

Für das Modellprojekt, wurde eine Arbeitsgruppe seitens der Geschäftsstelle initiiert, die aus zwei pädagogi-

schen Leitungen und zunächst neun, später fünf Mitarbeitenden bzw. Hausleitungen bestand. Es wurde darauf geachtet, dass zumindest aus jeder Region eine Einrichtung vertreten ist. Hierdurch sollte die „Streuung“ des Modellprojekts und die Arbeit an der Partizipationsstruktur des KJHV als zusätzliches Qualitätsmerkmal seines Angebots sichergestellt werden.

Ausgangsbedingungen/Vorerfahrungen und Motivation

Der KJHV beschrieb seine Demokratiestrukturen und Partizipationsprozesse bei der Antragsstellung als „ähnlich ‚üblicher‘ familiärer Formen“ verlaufend, das heißt „alle sitzen beim Abendbrot und besprechen das Freizeitprogramm des Wochenendes“. Formale Partizipationsinstrumente wie beispielsweise ein Kinderparlament wurden aufgrund der lebensweltorientierten Zielstellung des KJHV – „Integration der Betreuten in ein ‚normales‘ Lebensumfeld“ – als kontraproduktiv und benachteiligend empfunden. Formale Partizipationskonzepte seien ein Beitrag zum „Labeling“, stellten nochmals stärker die besonderen Lebensumstände und die Bedürftigkeit nach Hilfen zur Erziehung in den Vordergrund und seien daher kritisch zu diskutieren.

Trotz der Skepsis gegenüber formaler Partizipation wurden bereits vor Projektbeginn erste formale Partizipationselemente verbindlich eingeführt; so sollte u. a. ein verbindliches Beschwerdemanagement installiert werden. Verbindlich meint in diesem Zusammenhang „standardisiert für alle angeschlossenen Heime geltend“. Die Diskussion um diese Vereinbarung zeigte bereits, dass die unterschiedlichen Einrichtungen ihre Eigenständigkeit und damit ihre Teilnehmungsprofile nicht miteinander abstimmen wollten, aus der Sorge, dass sie zu viel Identität und erprobte Abläufe und damit Sicherheiten für die Betreuten aufgäben.

Trotz der Kritik vieler Einzeleinrichtungen war dem KJHV die Schaffung und Absicherung eines verbindlichen Beteiligungssystems wichtig: „Die Bewerbung der Teilnahme am Praxisprojekt ‚Demokratie in der Heimerziehung‘ erfolgt, weil wir nun – entgegen der seinerzeitigen Erkenntnis – zur Überzeugung gelangt sind, auch in kleinen Betreuungseinheiten ein verbindliches Beteiligungssystem einzuführen, um einerseits die Verwirklichung

von Kinderrechten sicher zu stellen und andererseits Kindern und Jugendlichen erlebbar zu machen, dass sie, oftmals entgegen biografischer Erfahrungen, aktive, konstruktive Gestaltungsmöglichkeiten ihres persönlichen Umfeldes und ihres Sozialwesens haben“.

Diese Formulierung enthält die deutliche Forderung an die Einrichtungsleitungen, die informellen familiären Strukturen um formale Strukturen zu erweitern, um das Zusammenleben mit den Kindern und Jugendlichen demokratisieren zu können. Einige Selbstverständlichkeiten von bisherigen Abläufen und Entscheidungen wurden somit infrage gestellt. Es ging um die Verbindung von sozialer Partizipation im Sinne von Beziehungs-, Alltags- und Situationsorientierung und einer formalen und damit institutionalisierten Partizipation. Hier gilt es aufgrund der gegebenen Strukturen eine Balance zu erarbeiten und nicht einen dichotomen Wechsel zu vollziehen („entweder oder“). Mit dem Kulturwechsel von informellen zu formellen Beteiligungsstrukturen und -prozessen sind auch Kontrolle, Korrektive und insbesondere Reflexionen zur individuellen Arbeit in der Einrichtung verbunden. Es gilt zukünftig, vereinbarte Standards zur Beteiligung einzuhalten.

Um eine „annehmbare Verpflichtung“ und damit eine quasi-intrinsische Motivation für das Beteiligungssystem zu etablieren, wurde auf die regionale Zusammensetzung und auf eine freiwillige Teilnahme an der Arbeitsgruppe im Modellprojekt geachtet. Hierbei spielte die Möglichkeit, dass sich Beteiligung als eine zugleich alltagstaugliche Praxis zeigen und auch als Bottom-up-Dynamik etablieren kann, eine wichtige Rolle.

Projektziele

Zunächst wurde eine konkrete Form gesucht, die ein Beteiligungssystem sowohl transportiert als auch implementiert. Die schon vor dem Modellprojekt gefundene Arbeitsgruppe präsentierte bereits auf dem Auftakttreffen die Idee eines Partizipationshandbuchs. Mit diesem Handbuch sollte sowohl die Erarbeitung der Standards zur Beteiligung im KJHV dokumentiert als auch deren Umsetzung in den so unterschiedlichen Einrichtungen im Verbund abgesichert werden. Konkrete Umsetzungsbeispiele, Hintergrundwissen, Stolpersteine und Unterstützungsmöglichkeiten sollten Inhalte dieses Handbuchs werden, um das zunächst grob formulierte Ziel „Wir geben allen angeschlossenen Einrichtungen etwas an die Hand“ zu erreichen. Die Position der Leitung des KJHV sollte dabei erst einmal eine anregende sein, zu starker Druck auf die verbindliche Einführung neuer Ideen zur Partizipation zu Beginn vermieden werden.

Für die beraterische Tätigkeit bedeutete dies eine prozessorientierte Arbeit, die sowohl das Fachwissen um Partizipation, die bereits bestehenden unterschiedlichen Praxen und Umsetzungen, die gegebenenfalls verschiedenen

Ziele in den einzelnen Einrichtungen und das Gesamtprojekt/„Ergebnis Handbuch“ in den Blick nimmt. Darüber hinaus galt es, eine Auseinandersetzung über die unterschiedlichen „Familienideologien“⁹ zu führen. Zudem musste der Auftrag der Arbeitsgruppe innerhalb des KJHV deutlicher werden – galt es doch, auch den Einfluss, die Motivation und damit das Machtpotenzial dieser Gruppe zu thematisieren und gegebenenfalls zu festigen.

Typisch für Modellprojekte ist die Veränderung im Prozess: Die Handbuchidee wurde in der Arbeitsgruppe von den Mitgliedern relativ schnell in Frage gestellt, da sie als zu starr und zu endgültig erlebt wurde. Das Bedürfnis der Teilnehmenden galt eher einem lebendigen Auseinandersetzungsprozess und der Sorge, mit einem Handbuch zu direktiv zu erscheinen und damit möglicherweise Widerstand bei den Mitarbeitenden und Einrichtungsleitungen hervorzurufen.

Es wurde daher die Idee entwickelt, ein Curriculum für eine interne Fort- und Weiterbildung zu erarbeiten, das die Individualität der Häuser mit Hintergründen und Umsetzungsmöglichkeiten partizipativer Arbeit verknüpfen sollte. Die Mitarbeitenden und Hausleitungen sollten Wissen über Möglichkeiten und Chancen von Beteiligungsformen im Alltag erwerben und durch Unterstützung bzw. Beratung angeleitet werden, das eigene Handeln zu reflektieren.

Dieses Arbeitsziel erfuhr eine weitere Modifikation und mündete dann in der schlussendlichen, konkretisierten Idee für die Zielsetzung im Modellprojekt „Demokratie in der Heimerziehung“: Die Arbeitsgruppe des KJHV erstellt eine Rahmenstruktur und die inhaltliche Füllung einer strukturell verankerten Reflexionsplattform. Ziele dieser Plattform sind ein Theorie-Praxis-Transfer und eine Praxisreflexion (Praxis für die Praxis).

Neben theoretischen Grundlagen sollte das Hauptaugenmerk auf dem Austausch von Erfahrungen mit Partizipation in den einzelnen Einrichtungen liegen. Es sollten Vorarbeiten für neue partizipative Prozesse und deren Durchführung erstellt werden. Diese Prozesse sollten weiterverfolgt und im Rahmen der Reflexionsplattform kollegial aufgearbeitet werden. Das Nutzbar-Machen für andere Einrichtungen sollte dabei hohe Priorität haben, um weitere Prozesse zu initiieren und Erfahrungsräume zu erweitern.

Projektverlauf und Ergebnisse

Die Veränderung und Konkretisierung der Zielstellung ist bereits Teil des Prozesses gewesen und ist das Ergebnis des Ringens um klare Hilfestellung und Anregung für die angeschlossenen Einrichtungen einerseits und die Einflussnahme und Sicherstellung des Weges zu einem verbindlichen Beteiligungssystem im KJHV andererseits.

⁹ In Familien können Kinder und Jugendliche ebenfalls beteiligt werden. Diese familiäre Partizipation erfolgt jedoch eher implizit. Der amerikanische Pädagoge Thomas Gordon hat zwar schon in den 1970er Jahren mit dem Modell der Familienkonferenz auch ein formales Partizipationsmodell für Familien entwickelt; jedoch konnte sich dieses nicht durchsetzen, da es der informellen Logik von Familiendiskursen widerspricht. Organisationen hingegen können, selbst wenn sie klein sind, zusätzlich formale Beteiligungsstrukturen schaffen und garantieren. Vgl. hierzu Bühler-Niederberger (1999).

Bevor diese konkrete Vereinbarung getroffen werden konnte, musste sich die Arbeitsgruppe des KJHV im Modellprojekt aber zunächst mit ihrem Auftrag beschäftigen. Hier ging es zunächst um die Verbindlichkeit der Treffen und damit um die Beschluss- bzw. Arbeitsfähigkeit der Gruppe: Aufgrund der unterschiedlichen Arbeitsstrukturen der Einrichtungen und damit auch der verschiedenen Prioritäten im Alltag war die Gruppe bereits zu Beginn um ein Drittel reduziert. Da es aber wichtig erschien, niemanden auszuschließen, wurde bestimmt, dass die Gruppe mit den Anwesenden arbeiten soll und sich jeweils als „komplett“ ansehen kann. Das Thema der Verschleppung von Arbeitsprozessen und Entscheidungen wurde somit entschärft. Gestärkt wurde das Schreiben von aussagekräftigen Protokollen, so dass alle die Möglichkeit hatten, sich in den Prozess einzufinden.

Die Heterogenität der Gruppe erwies sich als sehr bereichernd für die Diskussionen und Debatten: Die Sicherung eines gemeinsamen Verständnisses zu Beginn der gemeinsamen Arbeit erfolgte durch das Erstellen einer „KJHV-Definition zur Beteiligung“. Wer hat welche Vorstellungen, welches Wissen? Welche Schlüsselwörter sind wichtig und sollten erwähnt werden? Was ist für alle versteh- und nachvollziehbar?

Auf der Grundlage dieses Austauschs wurde folgende Definition erstellt:

„Partizipation = partnerschaftliche Beteiligungs- und Entscheidungskultur in einer Gemeinschaft. Hierbei geht es um diskursiv geführte Entscheidungsprozesse, in denen alle Informationen, Wahlmöglichkeiten und Machtbefugnisse transparent sind. Ziel ist sowohl das Erleben und Entwickeln von Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit.“

Diese konsensual und durch einen offenen Austausch gefundene Definition ist als ein wichtiger Meilenstein anzusehen, da genau das stattgefunden hatte, was aufgrund der Sorge im Vorfeld möglicherweise schwierig werden konnte – die Teilnehmenden und damit der Verbund von pädagogischen Leitungen und Einrichtungen *kann* gemeinsame Entscheidungen treffen. Dieser Motivationsschub war ein guter Auftakt und sorgte für eine Besprechungskultur, die von Offenheit, Kontroverse und dem Wunsch nach Verständigung geprägt war.

In der Arbeitsgruppe wurde deutlich, dass es zur gefundenen Definition eine „Übersetzung“ geben muss, damit die weiteren Mitarbeitenden und Einrichtungsleitungen diese nachvollziehen und auch von sich aus mit Leben, sprich Handlungskonsequenzen füllen können.

Kinder und Jugendliche sollen demnach teilhaben und mitbestimmen an dem, *was* getan wird und *wie* etwas getan wird. Voraussetzung dafür ist die Klärung der Mitbestimmungs- bzw. Entscheidungsmöglichkeiten. Es geht um Transparenz der Machtverhältnisse, verbunden mit dem Recht auf Informationen und Klarheit bezüglich der Machtbefugnisse. Partizipation umfasst in diesem Sinne, die Beteiligungsmöglichkeiten zu erkennen, etwas zu pla-

nen und zu bedenken, Teilhabe zu erleben, mit anderen zu handeln und das Gelernte weiterzugeben. Ziel dabei ist, dass „jede/r nachhaltig erfährt und lernt, dass er/sie ein Recht darauf hat, gehört zu werden, Dinge zu beeinflussen und den eigenen Beitrag zu seinem/ihrem Umfeld zu leisten.“ Dies geschieht auch durch Verantwortungsübernahme und Positionierung der Betreuten in ihrem sozialen Gefüge und deckt dabei u. a. die übergeordnete Zielsetzung des Betreuungsangebots des KJHV ab (s. o.).

Die „KJHV-Definition“ bildete die Grundlage der weiteren Arbeit im Projekt. Was aber bedeutet eine Anwendung dieser Definition auf die Verbundstruktur? Wie steht der KJHV „an sich“ zur Partizipation? Wie kann also eine verbandlich organisierte dezentrale und „integrierende“ Einrichtung selber Beteiligung sicherstellen? Zugespitzter: In der Arbeitsgruppe wurde die These diskutiert „Im KJHV findet keine Partizipation im Sinne unserer Definition statt“. Auszüge aus der Diskussion sind im Folgenden wiedergegeben.

- Inwieweit lebt das Thema „Partizipation“ und ihre Umsetzung in den hierarchischen Ebenen oberhalb der Teileinrichtungen (Wohngruppen etc.)?
- Beispiel Sommerfest: Betreuer/-innen werden nicht an der Gestaltung beteiligt.
 - Einwand: Das ist auch gut so. Es ist schön, wenn etwas für einen organisiert wird.
- Welche Gremien gibt es, die Partizipation sichern?
- Regelmäßige Teambesprechungen mit den Mitarbeiter/-innen in der Geschäftsstelle finden statt.
- Es finden keine regelmäßigen Mitarbeiter/-innen-Treffen statt. Wegen zu geringer Teilnahme wurden mehrfach Versuche, diese zu installieren, abgebrochen.
- Es gibt vorgegebene Strukturen (Gehälter, Honorare etc.), die nicht demokratisch entschieden werden können.
- Entscheidungen werden (wenn möglich) individuell mit den einzelnen Gruppen ausgehandelt.

Diese Diskussion zeigte, dass sowohl in Bezug auf die Partizipation der Fachkräfte in der Organisation, als auch hinsichtlich der Beteiligung der Betreuten noch keine verlässlichen Strukturen vorhanden waren. Die Arbeitsgruppe könnte also im ungünstigsten Fall auf keine positiven Erfahrungen in der strukturellen Umsetzung und damit Verrechtlichung von Teilhabe und Beteiligung zurückgreifen. Die Arbeit im Modellprojekt musste das immer mitbedenken.

Die Veränderung der eigentlichen Zielsetzung, also der Wechsel vom Handbuch zur curricular bestimmten Weiterbildung erfolgte u. a. auch auf der Grundlage dieser Frage: Was müssen die Mitarbeitenden wissen, damit sie erste positive Erfahrungen machen können? Diese Erfahrungen sind dann zu reflektieren, um gegebenenfalls umsteuern zu können, in jedem Fall aber eine weitere Motivation herausarbeiten zu können, damit der Beteiligungsprozess weitergeführt werden kann.

Die Weiterbildung sollte zwölf Bausteine umfassen:

Curriculum

1. Haltung
2. Definition
3. Theorie
4. Ebenen von Partizipation/Adressaten
5. Rahmen/Setting
6. Schlüsselwörter, -sätze, -„zutaten“ (Partizipation als Prozess, Langer Atem, Enttäuschung, Realistischer Blick, Überforderung, Stolperfallen)
7. Ziel der Fortbildung (Ideen, Anregungen, Ermutigung, Wissenserweiterung, Reflexion der Partizipation in der eigenen Gruppe, Differenzierter Blick – Themen hinter den Themen)
8. Praxis-Reflexion
9. Kompetenzen (Mitarbeiter/Jugendliche)
10. Sorgen und Bedenken
11. Verstehen sichern (in allen Modulen)
12. Praxisübung

Die Gliederung des Curriculums zeigt, dass es ein komplexes Vorhaben werden würde: Wie viel „Verführung“ steckt in einem solchen Konzept, die Durchführung konkreter Partizipationsvorhaben zu verzögern? Welchen Gewinn hinsichtlich des Einflusses des KJHV auf die weitgehend selbständigen Mitgliedsorganisationen bietet diese Form der Weiterbildung? Zwei wichtige Fragen, die sich stellten und die Arbeitsgruppe zu der Erkenntnis brachten: Wir brauchen kleine konkrete Anfänge partizipativen Handelns, deren Reflektion und damit deren Implementierung. Dies ist die Voraussetzung für die Verbreitung und damit für eine größere Verbindlichkeit in der Umsetzung und Verrechtlichung von Beteiligung. Die logische Folge war die Schaffung eines Praxisreflexionsraums mit einem Wissensteil, der den Theorie-Praxis-Transfer komplettieren sollte, sprich eine strukturell verankerte Reflexionsplattform. Dies führte auch zur erneuten Vergewisserung über die Aufgabe der Arbeitsgruppe des KJHV zur Partizipation. Sie wurde demnach mit zwei Funktionen ausgestattet:

1. Sie ist die „Keimzelle“ dieser Plattform und damit die erste bestehende Reflexionsplattform.
2. Sie ist einladende und multiplizierende Gruppe, das heißt, sie sorgt für den Fortbestand ihrer selbst und um die Erweiterung durch die verpflichtende Teilnahme der KJHV organisierten Kleinstheime in regionalen Gruppen.

Zusammenfassend sollten mit der „strukturell verankerten Reflexionsplattform“ folgende Ergebnisse erreicht werden:

- Strukturelle, das heißt, regelmäßig stattfindende Treffen der AG Partizipation auf Verbundebene,
- verpflichtende Teilnahme der Einrichtungen im KJHV,
- Versorgung der Teilnehmenden mit Wissen und Umsetzungsmöglichkeiten zur Partizipation in der Heimerziehung,

- Ermutigung und Unterstützung durch Kolleg/-innen und pädagogische Leitungen,
- regelmäßige Reflexion und Vorantreiben des Prinzips „Partizipation ist Bestandteil der Arbeit“;
- Qualitätssicherung und Vereinheitlichung von partizipativen Standards innerhalb des KJHV.

Daraus folgte die Planung der nächsten konkreten Schritte zur Zielerreichung:

- Herunterbrechen der „KJHV-Definition“ und Aufarbeitung zur Alltagsanwendung unter Einbezug relevanter Theorien,
- Zusammentragen von Good-Practice-Beispielen und eigener Erfahrungen mit Partizipation im Alltag von Kleinstheimen,
- Erarbeitung einer konkreten Anleitung zu „Wie beginne ich einen Mitbestimmungsprozess?“;
- Erarbeitung einer kollegialen Reflexions- und Beratungsstruktur/-anleitung, die bei „Plattformtreffen“ angewendet werden soll,
- Antizipieren bzw. Klärung von Vorbehalten und Schwierigkeiten gegenüber Partizipation in familienanalogen Gruppen,
- Aufbereitung eines Inputs für die ersten Plattformtreffen,
- Klärung von Einladung und Verpflichtung der Mitarbeiter/-innen bzw. Leitungen der KJHV-Einrichtungen.

Der Erkenntnis Rechnung tragend, dass die Arbeitsgruppe auch die erste Reflexionsplattform ist, wurde ein „Klassiker“ der Beteiligung thematisiert: Nachgestellt wurde in einem Rollenspiel ein Gruppentreffen, in dem es um die Gestaltung einer gemeinsamen Freizeitaktivität am darauf folgenden Sonntag gehen sollte. Die Gruppe setzte sich aus einer 13-Jährigen, einem 17-Jährigen, einem 12-Jährigen sowie einem 14-Jährigen zusammen. Zwei Betreuerinnen leiteten das Gruppentreffen.

„Während der Übung wurde deutlich, dass es einiges an noch zu klärenden Fragen gab, zu denen wir noch Position beziehen müssten, bzw. die sich gut eignen, um im Rahmen unserer Reflexionsplattform diskutiert zu werden: Wie gehe ich mit Jugendlichen um, die dieses Treffen scheinbar teilnahmslos über sich ergehen lassen? Wenn ein Jugendlicher die Teilnahme an der Gruppenaktivität verweigert, lasse ich dies zu? Wie lang darf das Treffen sein? Welche Verfahren und Methoden wende ich an, um zu einem Ergebnis zu kommen?“ (Protokoll vom 01.09.2011)

Das Rollenspiel hatte auch das Ziel, konkrete Handlungsanleitungen zu erstellen, was wiederum der Nachhaltigkeit des gemeinsamen Arbeitens als Reflexionsplattform dienen sollte.

Gestärkt durch die „Praktikabilität“ einer solchen Reflexionsarbeit stand nun die konkrete Vorbereitung der ersten „öffentlichen“ Reflexionsplattform an. Die Arbeitsgruppe fragte das größte Team im Verbund an, ob es mit allen vier Mitarbeitenden bereit stünde. Diese Entscheidung wurde auch getroffen, um einen konkreten Einstieg in ein Beteiligungsvorhaben zu erzielen und eine Standpunktdiskussion über unterschiedliche Hauskonzepte zu vermeiden. Diese später stattfindenden Auseinandersetzungen sollten mit bereits erfolgreich installierten Teilhabeerfahrungen konfrontiert werden können. Bis zum Ende des Modellprojekts fanden in dieser Wohngruppe zwei Treffen statt, die sowohl das Ziel der Auseinandersetzung mit Partizipation als organisationsveränderndem Thema als auch ein konkretes Vorhaben anzugehen bzw. umzusetzen erreicht haben. Beim ersten Punkt ging es um die „Herausforderung Machtübergabe“ und beim zweiten um die Planung der Sommerfreizeit und damit verbunden eine Verfassungsgebende Versammlung durchzuführen, welche Teilbereiche mitentschieden werden dürfen.

Die Erfahrungen der ersten beiden „Reflexionsplattform-Sitzungen“ wurden in der Arbeitsgruppe ausgewertet. Neben der persönlichen Erfahrung in der Begleitung einer Einrichtung auf dem Weg zur verrechtlichten partizipativen Arbeit wurde stärker an der strukturellen Verankerung der Reflexionsplattform gearbeitet. Festgehalten wurden folgende Verfahren, die den weiteren Weg in die regelhafte reflexive Arbeit sichern sollen (Auszüge aus dem Protokoll vom 16.02.2012):

- „Wir wollen Regionalgruppen gründen, um durch kleinere Einheiten eine gute Erreichbarkeit, ein Zusammengehörigkeitsgefühl und damit eine hohe Verbindlichkeit herzustellen.
- Für Erziehungsgruppen, die neu zu den Regionalgruppen und deren Partizipationsplattform dazukommen, ist ein Einstiegsgespräch geplant. Dafür gibt es einen Erstkontaktkoffer mit:
 - einem Praxisbeispiel
 - Definition von Partizipation
 - Kärtchen
 - Stifte
 - Leiter der Partizipation (7 Formen)
 - Ablaufplan
 - Süßigkeiten



- Die Einstiegsgespräche zu den Regionalgruppen sollen von AG-Teilnehmer/-innen und Betreuer/-innen geführt werden, die schon in das Thema eingearbeitet sind. Die pädagogische Leitung soll bei diesen ersten Treffen nicht dabei sein.
- Für die Gruppen/Erziehungsfamilien ist es wichtig, dass sie einen „sicheren“ Ort/Raum haben, um sich über Sorgen, Ängste, Unmut usw. auszutauschen, z. B. Supervision etc...
- Die AG soll weitergeführt werden, es sollten neue pädagogische Leitungen dazukommen“

Bewertung des Projektes und Ausblick

Der KJHV als Dachverband der verschiedenen Gruppen und Kleinstheime stellt neben dem gemeinsamen Dach auch Standards für die betreuende und pädagogische Arbeit sicher. Partizipation als verbindliche Arbeitsform soll nun zusätzlich die Arbeit mit den Betreuten aufwerten.

Dabei bewegt sich der KJHV in einem Spannungsfeld der unterschiedlichen Interessen, die bereits durch die individuellen Hausbeschreibungen deutlich werden: „Wir wollen jungen Menschen in ihrem Bemühen unterstützen, sich der größten Herausforderung zu stellen, die das Leben für sie bereithält: dem Alltag. Sie sollen Strategien entwickeln und ausprobieren, die ihnen helfen, kleine und große Ziele zu entwickeln und Wege zu finden, diese auch zu erreichen.“ (...) „Bei uns leben die Kids mit Familienanschluss“ (...) „Das Konzept bezieht sich auf Jugendliche, die auf der Beziehungsebene bereit sind, in einem familiären Rahmen zu leben“ (...) „Die Arbeit an gemeinsamen Projekten fördert die Absprachefähigkeit und bietet ein Feld, um sich arbeitsteilig mit den jeweiligen Stärken zu beweisen“ (...) etc.. Auf dieser Grundlage ist nun der Versuch unternommen worden, ein System zu bilden, das sowohl der Individualität der Einrichtungen als auch der verbindlichen, standardisierten Umsetzung von Beteiligungsformen Rechnung trägt.

Der in der Arbeitsgruppe im Modellprojekt begangene Weg zeigt deutlich, dass es eine qualitätssteigernde Veränderung von der Idee der Vorgaben (Handbuch) über die Idee der Vermittlung (Weiterbildung) hin zu einem verbindlichen Austausch gibt. Das bedeutet, dass es eine Verbindung des Rechtes auf individuelle Lösungen der Einrichtungen mit der Verpflichtung zu gemeinsamer Prozessgestaltung (strukturell verankerte Reflexionsplattform) gegeben hat. Diese Arbeitsweise erlaubte die Wahrung der Autonomie der angeschlossenen Häuser ebenso, wie die Einmischung des Verbundes. Es wurde somit ein Ort für verbindlichen Austausch geschaffen, der dezentral und integrierend, nämlich themen- und qualitätszentriert arbeitet. So unterstützen sich die Einrichtungen gegenseitig und die Geschäftsstelle bzw. Dienst- und Fachaufsicht kann den Prozess vorantreiben. Die gemachten Erfahrungen und durchgeführten Prozesse hinsichtlich Beteiligung werden aufgrund der Unterschiedlichkeit der Häuser ebenfalls vielfältig ausfallen, so dass neben dem Gewinn für den Verbund auch eine Signalwirkung für familienorientierte Kleinsteinrichtungen über die Grenzen Schleswig-Holsteins ausgehen kann.

Die Verankerung der Plattform wird nun erst nach dem Ende des Modellprojekts vorgenommen: Hier ist sicherlich auf eine feste Struktur zu achten, insofern als dass in den einzelnen Regionen feste Termine, eine genaue Anzahl der Treffen und eine hochwertige Dokumentation der Verläufe und Ergebnisse vorgenommen werden sollten. Es gilt also einer gewissen Beliebigkeit oder Willkür vorzubeugen. Ebenso wird die Frage zu klären sein, ob es ausreicht, dass die pädagogische Leitung Impuls- und Rahmengestalterin ist. Wie kann also eine Motivation und Verlässlichkeit beibehalten bzw. hergestellt werden? Was passiert mit Teams oder Hausleitungen, die sich wenig mitarbeitersbereit zeigen? Dies verlangt sicherlich eine deutliche Vorgabe seitens des KJHV mit der gleichzeitigen Einladung, die jeweiligen Prozesse in den Einrichtungen unterstützend zu begleiten. Ein besonderes Argument ist dabei sicherlich die Möglichkeit, eigene Erfahrungen machen zu können, individuell Partizipationsvorhaben planen zu können und dabei einen verlässlichen Rahmen im Sinne der Plattform, der Definition und der Vorerfahrung und Diskussionsfreude der Mitglieder der Arbeitsgruppe vorzufinden. Ebenso ist es nun Aufgabe der Geschäftsstelle, alle Gruppen vorab zu informieren, damit die Erstkontakte leichter umsetzbar werden können.

Die Erdung von Partizipationsdebatten findet aufgrund der Alltagskonfrontation statt: Der Weg hinaus in die angeschlossenen Einrichtungen, das Aushalten und aktive Begleiten von Diskussion beispielsweise um Machtfreigaben anstatt starrer Vorgaben, erweitert auch zukünftig den Blick auf und die Handlungsfähigkeit in Partizipationsvorhaben. Idealisierungen und Verteidigungen der jeweiligen bestehenden Praxis kann so ressourcenorientierter begegnet und eine Veränderung angeregt wer-

den. So bleibt das Thema Motivation nicht ausschließlich Aufgabe der Arbeitsgruppe. Gute Erfahrungen – und damit ist ausdrücklich auch die Durchführung anstrengender Diskussion gemeint – werden gebündelt und als Best-Practice-Beispiel weiteren Einrichtungen zur Verfügung gestellt und in einem auf Augenhöhe stattfindenden Austausch mit der eigenen Praxis zu wertvollen Unterstützungsmöglichkeiten. Dabei ist sicherlich noch stärker zu betonen, dass die Einrichtungen Ziele aufstellen und damit auch erreichte Teilziele bereits als Erfolg und damit weitere Motivation für sich verbuchen können. Hierzu ist auch die Weiterarbeit an den (Partizipations-) Rechten der Kinder und Jugendlichen zu zählen.

Die Koffer-Idee könnte ebenfalls ausgeweitet werden: ein Beteiligungskoffer für die Betreuten. Hierzu wären ebenfalls verschiedene Zutaten wie Rechtekataloge, Abstimmungs- bzw. Einigungsformen, Ablaufvorschläge für Sitzungen, Themenvorschläge und auch Fallbeispiele denkbar. Auch gemeinsame Reflexionen mit den Kindern und Jugendlichen sind in diesem System vorstellbar.

Wenn es nun so weitergeht, dass die Plattform-Arbeit in den verschiedenen Regionen weitergeführt und deren Arbeit (Teamentwicklung, Weiterentwicklung von Beteiligungsformen und durchgeführte Partizipationsvorhaben) dokumentiert und zugänglich gemacht wird, ist die Vereinbarung von „Beziehungsarbeit“ und „strukturellem, organisationsorientiertem Arbeiten“ gelungen. Diese Synthese („sowohl als auch“) scheint für die Organisationsstruktur des KJHV eine gangbare und erfolgversprechende Grundorientierung für die Weiterarbeit am Thema Demokratie in der Heimerziehung zu bieten.

Institutionalisierte Beteiligung im Kinder- und Jugendhaus St. Josef Bad Oldesloe – eine Verfassung für das Kinder- und Jugendparlament schafft Transparenz für Jugendliche, Kinder und Mitarbeiter/-innen

Kathrin Aghamiri

Im Kinder- und Jugendhaus St. Josef erarbeitete das Team eine neue Perspektive für das Heimparlament und eine Heimverfassung, in der die Rechte der Kinder und Jugendlichen im Heimalltag und die Verfahren, in denen sie ihre Rechte wahrnehmen können, geregelt sind.

Einrichtungsbeschreibung

Das Kinder- und Jugendhaus St. Josef ist mit 85 stationären sowie bis zu zwölf ambulanten Betreuungsplätzen eine der größten Einrichtungen der stationären Jugendhilfe im Süden Schleswig-Holsteins. Über 70 festangestellte Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, darunter 55 Erzieherinnen und Erzieher, sind für die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen einem und zwanzig Jahren verantwortlich. Das Haupthaus in Bad Oldesloe stellt nach wie vor das pädagogische Zentrum des Kinder- und Jugendhauses dar, das bereits 1902 in Trägerschaft der katholischen Kirche als Kinderheim gegründet wurde. Auf dem weitläufigen Gelände des Haupthauses sind acht Wohngruppen untergebracht – zwei davon in eigenen Häusern. Des Weiteren gehören zwei Außenwohngruppen im Stadtgebiet von Bad Oldesloe dazu. Die Gruppenangebote sind bestrebt, den verschiedensten Bedarfen und Bedürfnissen innerhalb der stationären Kinder- und Jugendhilfe Rechnung zu tragen. So existieren beispielsweise eine Mutter-Kind-Gruppe, eine Gruppe, die sich intensiv um die Vorbereitung ins betreute Wohnen bemüht, eine Mädchengruppe für Mädchen ab 14 Jahren und eine Gruppe, in der jüngere Kinder wohnen, die eine besonders intensive pädagogische Beziehungssicherheit brauchen.

2006 wurde die kirchliche Einrichtung einer weltlichen Leitung übergeben, die aus einer Gesamtleiterin, einem pädagogischen Leiter und einer Bereichsleiterin besteht. Die Einrichtung verfügt außerdem über ein Schulprojekt und ein Freizeitangebot, das zusätzlich zu den jeweiligen Gruppenaktivitäten für alle Bewohner und Bewohnerinnen zugänglich sein soll.

Thema und Ziele

Das Kinder- und Jugendhaus St. Josef bewarb sich für das Modellprojekt „Demokratie in der Heimerziehung“ mit einem ambitionierten Vorhaben: die Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sollten zunächst auf den Prüfstand gestellt und dann grundlegend weiterentwickelt werden. Das Projektteam – bestehend aus dem pädagogischen Leiter, der Bereichsleiterin, zwei Gruppenleiterinnen, einem Gruppenzieher und einer Studentin im Praxissemester der HAW Hamburg – formulierte zu Beginn folgende Ziele:

- Gestaltung eines partizipativen Ansatzes als handlungsleitendes Strukturprinzip
- Entwicklung von praxistauglichen, diskursiven Beteiligungsforen auf allen Handlungsebenen
- Evaluierung der bisher gestalteten Beteiligungsforen für die Bewohner und Bewohnerinnen
- (Weiter-) Entwicklung einer partizipativen Haltung bei den Fachkräften als zentrale Schlüsselqualifikation
- Auswertung der Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen im direkten Wohngruppenalltag

Bereits auf der Auftaktveranstaltung des schleswig-holsteinischen Modellprojektes „Demokratie in der Heimerziehung“ mit allen beteiligten Einrichtungen wurde deutlich, dass die Größe und zentrale Form der Einrichtung gleichzeitig als Chance und Hindernis für eine Partizipationskultur gesehen werden konnte. Zum einen verfügte das Kinder- und Jugendhaus bereits über ein Jugendparlament und bot durch seine Angebotsvielfalt viele Möglichkeiten zur potentiellen Mitgestaltung durch die Bewohnerinnen und Bewohner, zum anderen ergab sich ein partiell unübersichtliches Nebeneinander von Entscheidern und Entscheidungsgremien.

„Und dann haben wir noch den Festausschuss.“ – „Den gibt es doch gar nicht mehr?!“ – „Doch, doch.“ – „Wirklich? Wann tagt der denn? – „Im Moment nicht, aber es kann sein, dass er wieder gebraucht wird.“

Die bislang nicht geklärte Funktion und Legitimierung der Gremien – vor allem die der Kinder und Jugendlichen – erschien als Hemmnis für gelebte Partizipation.

„Na klar, sag ich meinen Jugendlichen auf dem Gruppenabend, dass es wichtig ist, dass einer von ihnen zum Jugendparlament geht. Aber ehrlich gesagt, so beliebt ist das nicht. Ist nicht leicht, jemanden dafür zu finden. Viele wissen nicht so genau, was dort eigentlich gemacht wird.“

„Na, und manchmal hast du dann ein paar sehr Engagierte. Dann passiert da eine Zeit lang was. Aber wenn die wieder weg sind, läuft sich das mit der Mitbestimmung aus.“

„Was wir in der Gruppe entscheiden können, besprechen wir zeitnah auf dem Gruppenabend, aber wenn es Vorschläge für die ganze Einrichtung oder Beschwerden gibt, dann kann ich auch nur sagen: erzähl das erst mal im Kinder- und Jugendparlament.“

Während die regelmäßig stattfindenden Gruppenabende als Beteiligungsinstrument im Alltag offenbar funktionierten, stellte sich heraus, dass in der großen Einrichtung vielen Mitarbeitern/-innen und den meisten Bewohnern/-innen die Entscheidungswege und Entscheidungsmöglichkeiten im Kinder- und Jugendparlament eher unklar waren. Ein Anliegen – beispielsweise der Wunsch nach einem größeren Bolzplatz oder einem eigenen Handy bereits in jüngeren Jahren – konnte auf dem Gruppenabend formuliert werden, wurde als Vorschlag oder Beschwerde in das Kinder- und Jugendparlament delegiert, verschwand dann aber in den Entscheidungsabläufen der Großeinrichtung und tauchte irgendwann als Entscheidung wieder auf – oder auch nicht. Manche Anliegen versandeten einfach. Entscheidungszeiträume und Ergebnisse waren nicht selten von Zeitplan und persönlicher Gunst der Erziehenden abhängig. Ein verbindlicher Rechkatalog für die Kinder und Jugendlichen fehlte bisher ebenso wie eine Klärung der Entscheidungsmöglichkeiten und -gremien der Jugendlichen.

Es galt zu klären:

- *Wo und wann werden welche Themen besprochen?*
- *Wo werden welche Entscheidungen getroffen?*
- *Wie ist der zeitliche Rahmen?*
- *Welche Entscheidungs- oder Mitentscheidungsrechte gibt es für die Kinder und Jugendlichen?*
- *Wie erfahren alle davon?*

Das Projektteam entschied sich vor diesem Hintergrund im Rahmen des Modellprojektes für die Weiterentwicklung, bzw. Neugestaltung des Kinder- und Jugendparlamentes. Die Mitbestimmungsrechte der Kinder und Jugendlichen in ihrer Selbstvertretung sollten verbindlich geklärt werden: das Kinder- und Jugendparlament braucht eine Verfassung!

Projektverlauf

„Bis jetzt hing alles vom guten Willen und von der guten oder schlechten Laune des Erziehers ab. Das Kind war nicht berechtigt, Einspruch zu erheben. Dieser Despotismus muss ein Ende haben“
(Janusz Korczak, 1920).

Im Vordergrund des Projektes stand nunmehr die Verständigung um grundsätzliche Partizipationsrechte der Kinder und Jugendlichen im Bereich des Kinder- und Jugendparlamentes und deren strukturelle Verankerung. Es ging also um die Klärung der Fragen: Worüber soll das Kinder- und Jugendparlament *auf jeden Fall* mitentscheiden? Aber auch: Worüber soll das Kinder- und Jugendparlament *auf keinen Fall* mitentscheiden?

In pädagogischen Beziehungen besteht grundsätzlich ein Machtgefälle zwischen Erziehenden und denen,

die erzogen werden. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Machtausübung ist zudem ein notwendiges Prinzip in demokratischen Prozessen – „wer setzt hier eigentlich mit welchen Mitteln welche Interessen durch?“ Sollen also Beteiligungsrechte verbindlich und strukturell verankert werden, müssen die Erzieher/-innen freiwillig auf einen Teil ihrer Macht verzichten (vgl. auch Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011: 26 ff.) Dieser Verzicht ist in pädagogischen Einrichtungen oftmals angstbesetzt. Was werden die Kinder und Jugendlichen mit ihrer „Freiheit“ anfangen? Handeln wir nicht gegen unsere pädagogische Verantwortung, gegen unseren Schutzauftrag?

„Ja, und was machen wir dann, wenn die auf einmal sagen: ja, Leute, jetzt wollen wir hier mal die Küche zu ´ner Disco umbauen?“

„Ich hätte nichts dagegen, dass man ein Handy mit elf bekommen kann, aber in der Einrichtung ist das außerhalb der Regel.“

„Na, wenn wir jetzt sagen, du hast das und das Recht, das darfst du jetzt alles selbst entscheiden, dann hab ich hier gar nichts mehr in der Hand?“

„Wir müssen doch auch darauf Rücksicht nehmen, wie wir überkommen. Wenn da die Jugendlichen im Gang stehen und die rauchen da, dann rufen die Nachbarn an und beschweren sich: Typisch Heimkinder! Uns sitzt ja auch der ASD im Nacken.“

Um Sicherheit und Klarheit über die eigene Haltung, die eigenen Grenzen und Vorstellungen von Mitbestimmung zu erhalten, schien es notwendig, dass die Fachkräfte zunächst für sich in einer Art geschütztem Rahmen klären konnten, wo und in welchem Umfang sie ihre Macht teilen und welche Mitentscheidungsbereiche sie verbindlich mittragen wollen. Es sollte sich möglichst niemand von „dem angesagten, aber noch unerschlossenen Begriff Partizipation überrollt“ fühlen. Im Kinder- und Jugendhaus St. Josef arbeiten allerdings über 70 pädagogische und sonstige Fachkräfte zusammen, ein gemeinsamer Klärungsprozess mit allen Mitarbeitern/-innen versprach sowohl den begrenzten Zeitraum des Projektes als auch die pädagogische Geduld der meisten Beteiligten zu sprengen. Das Projektteam entschied sich vor diesem Hintergrund, die zu klärenden Mitbestimmungsrechte zunächst in der wöchentlich tagenden Gruppenleiterrunde zum Thema zu machen. Die Gruppenleiter/-innen sollten dann den Transfer in ihre Teams gewährleisten. So wurde die Gruppenleiterrunde an drei Tagen zur „*Verfassungsgebenden Versammlung*“.

Reflexion des pädagogischen Handelns im Team

Am ersten Tag stand die gemeinsame pädagogische Reflexion im Mittelpunkt. Anhand von Kurzbeispielen diskutierten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihren Umgang mit Selbst- und Mitbestimmung und pädagogischer Zuständigkeit. Wenn die Kinder und Jugendlichen zum Beispiel an der Nutzung des Außengeländes beteiligt würden und eine Gruppe versuchen würde, ihre Bedürfnisse durch Erpressung oder einen großen emotionalen Einfluss in der Peergroup gegen die ande-

ren durchzudrücken, ginge es *nicht um die Abgabe* der pädagogischen Verantwortung an eine bloße Mehrheitsentscheidung, *sondern um die Sicherstellung* von demokratischen Prinzipien – wie den Schutz von Minderheitenrechten oder die umfassende Ermöglichung von Meinungsbildung – innerhalb der pädagogischen Beziehung. Es wurde deutlich, dass Beteiligungsrechte nicht von Erziehung oder gar Verantwortlichkeit entbinden, sondern Erziehung als die Herstellung von Beziehung als vermittelndem Element zwischen den Möglichkeiten der Außenwelt und den psychischen Funktionen des Individuums realisiert werden kann. Um diese Vermittlung wahrnehmen zu können, brauchen die Fachkräfte zum einen den kollegialen Rahmen, in dem sie über ihre pädagogische Haltung und Alltagserfahrung reflektieren, und zum anderen dialogische Kompetenz, um den Meinungsbildungsprozess der Kinder und Jugendlichen angemessen begleiten zu können.

Ein weiteres Beispiel war das Anliegen einer Wohngruppe, fünf Euro mehr Taschengeld zu erhalten. Hier wurde deutlich, dass die Erzieherinnen und Erzieher nur die Machtbereiche teilen können, über die sie selbst verfügen. Der Taschengeldebtrag wird im Regelsatz des zuweisenden Amtes festgeschrieben und gehört somit zu den „unveränderbaren Welten“. „Veränderbare Welten“ werden dagegen sichtbar im Recht der Kinder und Jugendlichen über den festgelegten Taschengeldebtrag frei *verfügen* zu können – hier haben Erzieher und Erzieherinnen selbst *Verfügungsmacht*. Angeregt wurde in der Gruppenleiterrunde aber auch, mit den Jugendlichen möglicherweise gemeinsam eine höhere Taschengeldzuweisung beim Amt anzusprechen. Gerade das Geld, das den Mädchen für Körperpflege zugestanden sei, reiche tatsächlich bei weitem nicht aus. Es scheint also auch vorstellbar zu sein, Interessen und Verfügungsbereiche *gemeinsam* einzufordern.

Die Verfassunggebende Versammlung

Der Diskussionsprozess *der Verfassunggebenden Versammlung* wird im Folgenden mit Beispielen aus der ausformulierten Verfassung ergänzt. Die Paragraphen *übersetzen* das Ergebnis der Debatte in die Form der Verordnung. Die ausgewählten Teile sollen diese *Übersetzung* von der pädagogischen Auseinandersetzung in den Text als Ergebnis einer verbindlichen Klärung exemplarisch verdeutlichen. Die Terminologie scheint zunächst im pädagogischen Kontext befremdlich, bedient sich aber durchaus bewusst einer Art „juristischem“ Duktus, um die Verbindlichkeit der daraus abzuleitenden Rechte und Verfahren zu betonen. Der Verfassungstext gliedert sich in eine Präambel, die den Zweck und das Anliegen einer verbindlichen Klärung der Mitbestimmungsrechte der Kinder und Jugendlichen in den pädagogischen Rahmen der Einrichtung einordnet, und zwei weiteren Hauptabschnitten, die den mitbestimmungsrelevanten Inhalt der Verfassung wiedergeben.

Abschnitt 1 bezieht sich auf die „Verfassungsorgane“ der Einrichtung – hier wird die Zusammensetzung der Gremien geregelt, d. h. die Wahl der Delegierten aus den Gruppen, Versammlungsturnus der einzelnen Gremien und Abstimmungsmodalitäten. Der Abschnitt 1 der Ver-

fassung von St. Josef umfasst die Paragraphen 1 – Verfassungsorgane, §2 – Gruppenabende, §3 – Kindervollversammlung und §4 – Kinder- und Jugendparlament.

Daran anschließend regelt Abschnitt 2 mit den Paragraphen 5–14 die Mitbestimmungsrechte des Kinder- und Jugendparlaments. Ein weiterer Abschnitt 3 bestimmt die Einrichtung als Geltungsbereich und den Zeitpunkt des Inkrafttretens.

Doch zurück zum Prozess. Nach der oben beschriebenen Teamreflexion sammelten, ordneten und bewerteten die Erzieher und Erzieherinnen alle Mitentscheidungsrechte des Kinder- und Jugendparlamentes. Das Treffen wurde in der Präambel der Verfassung später entsprechend dokumentiert:

Präambel

- (1) Am 22.06. und 31.08.2011 trat im Kinder- und Jugendhaus St. Josef in Bad Oldesloe das pädagogische Gruppenleiterteam als Verfassunggebende Versammlung zusammen. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verständigten sich auf die künftig in der Einrichtung geltenden Partizipationsrechte des Kinder- und Jugendparlamentes.
- (2) Die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an sie betreffenden Entscheidungen wird damit als Grundrecht anerkannt. Die pädagogische Arbeit soll an diesem Grundrecht ausgerichtet werden.

Leitende Fragen waren dabei die oben genannten: Worüber soll das Kinder- und Jugendparlament *auf jeden Fall* mitentscheiden? Worüber soll das Kinder- und Jugendparlament *auf keinen Fall* mitentscheiden? Im Ergebnis wurden zahlreiche Eckpunkte des Einrichtungsalltags sichtbar: Gestaltung und Nutzung von Außengelände und Gemeinschaftsräumen, Organisation von Festen und Freizeitaktivitäten, die Verfügung über ein eigenes Budget – sowohl für die Arbeit des Gremiums als auch für die Realisierung und Bezuschussung von Aktionen, Projekten und Ideen der Kinder und Jugendlichen selbst –, Beteiligung bei der Aushandlung von Regeln und die Funktion des Kinder- und Jugendparlamentes als Vermittlungsinstanz zwischen Gruppen und Einrichtungsleitung. Im Verfassungstext bildet sich die Ermächtigung des Kinder- und Jugendparlamentes beispielsweise in folgenden Paragraphen ab:

§ 6 Raumgestaltung

- (1) Das Kinder- und Jugendparlament hat das Recht über die Gestaltung der öffentlichen Räume der Einrichtung einschließlich des Außengeländes mitzuentcheiden, die von Kindern und Jugendlichen genutzt werden.
- (2) Räume, die hauptsächlich von den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern genutzt werden, sind davon ausgenommen.
- (3) Das Kinder- und Jugendparlament entscheidet über neu anzuschaffende Spielgeräte auf der Grundlage eines von der Einrichtungsleitung vorgegebenen Rahmens.
- (4) Das Kinder- und Jugendparlament hat ein Anhörungsrecht bei der Funktionszuweisung von Räumen

§ 6 benennt Entscheidungsräume und Entscheidungsgrenzen. Zukünftig müssen bei der Gestaltung *aller öffentlichen Räume*, die von den Kindern und Jugendlichen genutzt werden, dieselben Kinder und Jugendlichen auch gefragt werden. Dieses Recht gilt nicht für die Räume der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Hier haben die Jugendlichen kein Gestaltungsrecht. Sie haben allerdings wiederum ein Anhörungsrecht bei der Funktionszuweisung auch dieser Räume. Diese Differenzierung schafft Transparenz. Es wird deutlich, dass die Mitarbeiter/-innen nicht voreilig, sondern in der Reflexion ihres Alltages Räume bestimmen, in denen sie Macht teilen wollen.

Ein weiteres Beispiel aus der Verfassung:

§ 7 Regeln

- (1) Das Kinder- und Jugendparlament hat das Recht, mitzuentcheiden über die Regeln des Zusammenlebens in der Einrichtung und über Nutzungsregeln in den öffentlichen Räumen. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter behalten sich jedoch das Recht vor, zu bestimmen und durchzusetzen,
 1. dass niemand verletzt oder beleidigt werden darf,
 2. dass mit der Einrichtung und den Materialien achtsam umgegangen werden soll,
 3. dass mit dem Eigentum der Mitbewohnerinnen und Mitbewohner sorgsam und respektvoll umgegangen werden soll,
 4. dass die in den Gruppen gültigen Ausgangszeiten eingehalten werden,
 5. dass auf dem Gelände des Kinder- und Jugendhauses keine Drogen, keine Zigaretten und kein Alkohol konsumiert werden dürfen.
- (2) Die Regeln des Zusammenlebens in den einzelnen Gruppen werden von den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und den Kindern und Jugendlichen auf den Gruppenabenden gemeinsam unter Beachtung von Punkt (1) entschieden.

Auch in diesem Beispiel wird deutlich, dass Mitbestimmungsrechte nicht Willkür fördern, sondern Sicherheit schaffen. Alle Regeln, die in der Einrichtung gelten, werden gemeinsam ausgehandelt und festgelegt, ausgenommen davon sind die in der Einrichtung gültigen „goldenen Regeln des Hauses“, die für alle verbindlich und nicht verhandelbar sind.



Das Recht auf Förderung wird schriftlich festgehalten.

Das Zugeständnis von Mitbestimmungsrechten an Kinder und Jugendliche und ihre allgemeine Gültigkeit ist keines-

wegs gleichbedeutend mit einem regelfreien Raum, sondern bereitet im Gegenteil einen sicheren Rahmen. Ebenso wird deutlich, dass die jeweiligen Paragraphen in anderen Einrichtungen wiederum anders ausgestaltet würden, da sie sich speziell aus der jeweiligen Kultur der Einrichtung ergeben, an diese anknüpfen und sich auf einrichtungsinterne Traditionen durchaus beziehen.

In der verfassungsgebenden Versammlung sprachen sich die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zudem dafür aus, dass zwei Vertreter/-innen des Parlamentes zukünftig am Qualitätsmanagement der Einrichtung und damit an grundlegenden Entscheidungen der pädagogischen Konzeption zu beteiligen seien. :

§ 4 Kinder- und Jugendparlament

- (9) Das Kinder- und Jugendparlament entsendet zwei Delegierte zum QM-Zirkel. Die Teilnahme der Kinder und Jugendlichen am QM ist verbindlich. Die dort zu besprechenden Themen werden im Kinder- und Jugendparlament inhaltlich vorbereitet.

Auch für den Punkt Personalentscheidungen, der zunächst kategorisch ausgeschlossen wurde, konnten nach einer intensiven Diskussion Beteiligungsrechte eingeräumt werden: so sollte zukünftig ein Kriterienkatalog für den Freizeitpädagogen, bzw. die Freizeitpädagogin von den Jugendlichen erarbeitet werden, außerdem bekamen die Kinder und Jugendlichen ein garantiertes Anhörungsrecht bei Neueinstellungen:

§ 12 Personal

- (1) Das Kinder- und Jugendparlament hat kein Recht mitzuentcheiden über Personalangelegenheiten.
- (2) Bei Neueinstellungen haben die Kinder und Jugendlichen ein Anhörungsrecht.

Als besondere Schwerpunkte in der Debatte kristallisierten sich das Recht aller Kinder und Jugendlichen auf Information und Rechtfertigung durch die Erzieher/-innen heraus. Entscheidungen, Regelungen und Bedingungen „unveränderbarer Welten“ sollten für die Bewohner/-innen transparent sein und von ihnen offen kommentiert werden können. Als Medien der Öffentlichkeit wurden die Hauszeitung, Plakate, die Protokolle der Parlamentssitzungen, aber auch ein Forum innerhalb des Intranetzes angedacht.

§ 4 Kinder- und Jugendparlament

- (7) Die Parlamentssitzungen und alle getroffenen Entscheidungen werden in Wort und Bild protokolliert. Die Protokolle werden von den Parlamentsmitgliedern genehmigt und in der Einrichtung veröffentlicht. Zur Veröffentlichung werden geeignete Medien bereitgestellt: Wandzeitungen in den Gruppen, Einrichtungszeitung, Internetportal.
- (8) Die Protokolle werden auf dem nächsten Gruppenabend von den Delegierten vorgestellt. Die Kinder und Jugendlichen werden dabei von den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern unterstützt.

Die einzelnen Diskussionspunkte der Verfassung wurden von den Fachkräften immer wieder mit Praxisbeispielen gefüllt. So konnten Unklarheiten heraus gearbeitet und die notwendigen Bedingungen einer dialogischen Begleitung von Meinungsbildungsprozessen und Entscheidungen deutlich werden:

„Ich bin total stolz auf uns. Ich hätte nicht gedacht, dass wir doch so viele Gemeinsamkeiten finden.“

„Die Jugendlichen im QM! Das war immer so ein Traum von mir. Durch dieses Aufdröseln haben wir da mal Klarheit reingekriegt.“

Die Mitarbeiter/-innen schlugen vor, dass die Delegierten (zwei Delegierte pro Gruppe) für das Kinder- und Jugendparlament auf den bereits regelmäßig stattfindenden Gruppenabenden in geheimer Wahl bestimmt werden sollten. Das Kinder- und Jugendparlament würde dann alle 14 Tage zusammen kommen, um die Angelegenheiten der Einrichtung und die Themen, Ideen oder Beschwerden, die aus den Gruppen erwachsen, zu beraten. Aus dem Kinder- und Jugendparlament wiederum würden zwei Sprecher/-innen gewählt, die die Kinder und Jugendlichen im Qualitätsmanagement (QM) der Einrichtung vertreten. Organisatorisch unterstützen sollte der Freizeitpädagoge, die inhaltliche Begleitung übernimmt ein Erzieher/-in die von den Kindern und Jugendlichen gewählt würde.

„Was machen wir mit den Kindern? Wir haben doch viel weniger Kinder. Die werden auf dem Jugendparlament ja oft ganz einfach überstimmt! Oder überredet.“

Auf diesen Einwand einer Kollegin hin beschloss die „Verfassunggebende Versammlung“, dass eine *Kindervollversammlung als Minderheitenschutz* eingeführt wird, die einmal im Quartal tagen soll und deren Vorschläge und Anliegen zu Angelegenheiten, die die ganze Einrichtung betreffen (wie Feste, Raumgestaltung, Nutzung des Außengeländes), nicht überstimmt werden dürften. Die Vorschläge der Kinder werden von der begleitenden Erzieherin oder dem Erzieher im QM vertreten.

§ 3 Kindervollversammlung

(2) Die Kindervollversammlung entscheidet über die in Abschnitt 2 geregelten Angelegenheiten, die speziell die Kinder betreffen. Sie bringt Vorschläge der Kinder in das Kinder- und Jugendparlament ein. Aus der Kindervollversammlung werden zwei zusätzliche Delegierte für das Kinder- und Jugendparlament gewählt. Die Entscheidungen der Kindervollversammlung sind verbindlich und dementsprechend durch den begleitenden Pädagogen im Kinder- und Jugendparlament zu berücksichtigen.

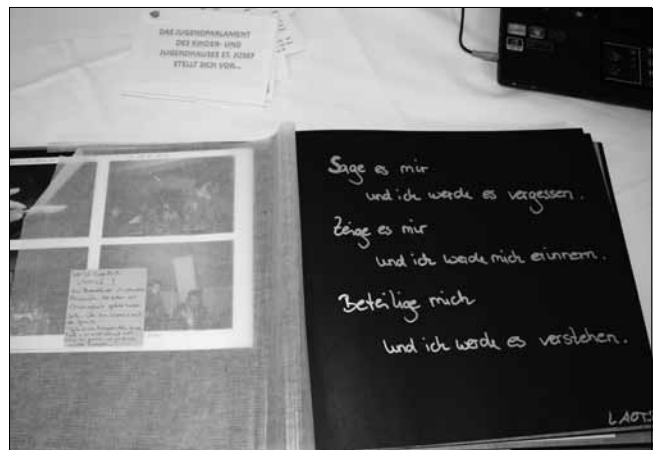
Nach den drei Tagen wurde die „*kleine Verfassung*“¹⁰ verschriftlicht. Der nächste Schritt war es, den Verfassungsentwurf im Kinder- und Jugendparlament vorzustellen und ihn mit den Kindern und Jugendlichen zu „übersetzen“

und zu ergänzen. Hier fand also die erste, ergänzende „Lesung“ der Verfassung statt. Zukünftig soll die Verfassung als Klappkartenheft gedruckt und an alle Kinder, Jugendlichen und neuen Bewohner/-innen verteilt werden. Ende Februar wurde die „kleine Verfassung“ in der „großen Runde“ der gesamten Mitarbeiter/-innenschaft erläutert und dort von allen Fachkräften unterschrieben.

Projektergebnisse

Zunächst wurden neue Delegierte in den Gruppen gewählt. Die Gruppenleiter/-innen erstellten mit den Kindern und Jugendlichen „Anforderungsprofile“ für die Delegierten. Was muss unser Delegierter oder unsere Delegierte „drauf haben“? Wie muss jemand sein, damit ihm oder ihr alle vertrauen können? Danach wurde die Frage der „Themenspeicher“ erörtert: Wie schaffen wir es, dass alle mitbekommen, was im Jugendparlament beschlossen oder besprochen wurde?

Eine der Wohngruppen hatte bereits im Zuge der Diskussion um Beteiligung ein Gruppenbuch angelegt, in das jede Bewohnerin und jeder Bewohner zu jeder Zeit seine Ideen und Gedanken zu aktuellen Ereignissen oder Vorhaben eintragen konnte. Die Jugendlichen gestalteten das Buch mit Bildern, Geschichten und Zeichnungen. Diese Gruppe durchlebte gerade diverse Krisen, in deren Verlauf verschiedene Einrichtungsgegenstände massiv beschädigt wurden – das Gruppenbuch rührte nie jemand an. Die Jugendlichen wussten immer, wo es sich befand, es schien eine Art „heiliger Bann“ darauf zu liegen, niemand wäre auf den Gedanken gekommen, es zu zerstören.



Gruppenbuch

Andere Gruppen nutzten ihre „Briefkästen“, Protokolle wurden in den Gruppen und den Gemeinschaftsräumen aufgehängt. Eine Plattform im Intranet ist in Planung.

Das neue Kinder- und Jugendparlament tagte Anfang September 2011 das erste Mal und nahm dann seinen 14-tägigen Rhythmus auf. Die Zahl der Teilnehmenden steigerte sich von fünf Jugendlichen, die vor dem Projekt durchschnittlich vertreten waren, auf eine durchschnittliche Anwesenheit von elf Kindern und Jugendlichen.

¹⁰ „Klein“ deshalb, weil die Mitbestimmungsrechte des Kinder- und Jugendparlamentes verbindlich geklärt wurden, nicht aber die der Gruppenzusammenkünfte.

Die Delegierten einer Außenwohngruppe beschwerten sich darüber, dass es für sie schwierig sei, rechtzeitig am Abend zu den Treffen anzureisen. Daraufhin wurden sie von der Einrichtungsleiterin höchstpersönlich im Auto abgeholt. Die Jugendlichen berichteten stolz über diesen „Chauffeurinnendienst“, der ihnen als echtes Privileg erschien.

In ihren Wohngruppen stellten die Delegierten mit Hilfe des Sitzungsprotokolls die Information der Gruppen sicher und sammelten Anregungen und Anliegen. Die Themen bildeten die Vielfalt des Alltags in der Einrichtung ab: so beantragten beispielsweise die jungen Frauen der Mutter-Kind-Gruppe einen „Väterschlafräum“. Des Weiteren wurde der Wunsch, den PC-Raum frei zugänglich nutzen zu dürfen, thematisiert und zur Klärung in die Gruppen zurückgegeben. Eine Wohngruppe stellte den Antrag, ihren Balkon neu zu gestalten und bekam aus dem Budget des Kinder- und Jugendparlamentes einen Zuschuss. Als längerfristiges Projekt, an dem in einem Beteiligungsverfahren alle Wohngruppen beteiligt werden sollen, nahm sich das Kinder- und Jugendparlament die Neugestaltung des Außengeländes vor.

Die Aussicht, am QM teilnehmen zu können, quittierten die Jugendlichen zunächst mit Ungläubigkeit: „Was? Am QM? Das hab ich letztes Jahr mal gefordert.“ Als deutlich wurde, dass hier ein Mitbestimmungsrecht fest geschrieben worden war, wandten sich die Kinder und Jugendlichen mit deutlicher Aufmerksamkeit den weiteren Paragraphen der „kleinen Verfassung“ zu.



Jugendliche aus St. Josef engagieren sich auf dem Jugendhilfekongress Schleswig-Holstein

Das Kinder- und Jugendparlament beschloss außerdem seine Teilnahme am Jugendhilfekongress der stationären Einrichtungen in Schleswig-Holstein und reiste dort mit fünf Delegierten an, von denen zwei eigenverantwortlich einen der Workshops leiteten. Das Thema „Was dürfen Erzieher? Was dürfen sie nicht?“ war vorher im Parlament ausgearbeitet und in die Planung des Jugendhilfekongresses eingebracht worden.

Zu Beginn des Kongresses standen die Jugendlichen aus St. Josef vor dem Veranstaltungsort und witzelten mit der fotografierenden Verfasserin dieses Berichts: „Was machst du mit den Fotos? Wir könnten ja eine Seite aufmachen: www.schlimme-kinder.de.“ Am nächsten Tag standen dieselben Jugendlichen vor einem zahlenmäßig beeindruckenden Plenum und präsentierten die Forderungen, die in ihrer Arbeitsgruppe entstanden waren: Erzieher und Erzieherinnen sollten die Privatsphäre der Jugendlichen achten, sie sollten aber vor allem aktiv auf Jugendliche zugehen und Interesse an ihren Geschichten, ihrer Lebenswelt und ihren Gedanken zeigen. Den Jugendlichen war es wichtig, diesen Aspekt der aktiven Erzieher/-innenrolle zu betonen. Sie stellten die Schwierigkeit mancher Heimbewohner/-innen heraus, selbst initiativ zu werden. So viel Expertise, Sorgfalt, Konzentration und Engagement beeindruckte selbst den Großteil der erfahrenen, mitgereisten Erzieher/-innen und Fachleute.

Im Februar wählten die Delegierten des Kinder- und Jugendparlamentes einen „Begleitungserzieher“. Vor der Wahl hatten die Jugendlichen auf einer Art „Wahlkampf“ bestanden, in dem sich die potentiellen Kandidaten/-innen vorstellten.

Bewertung des Projektes und Ausblick

Die Einrichtung hat sich verändert, das Thema Beteiligung rückt für viele Erzieher/-innen weiter in die Mitte des pädagogischen Alltags. Kollegiale Beratung und gemeinsame Reflexion gewinnen an Stellenwert. Einige berichten, dass sie sich bei der Alltagsroutine öfter erinnern, wo Beteiligung überall möglich ist. Die Arbeit des Jugendparlamentes ist zudem transparenter geworden. Die Erzieher/-innen weisen sich gegenseitig auf die Termine hin, Protokolle werden in die Fächer verteilt, der Bericht über die Arbeit des Parlamentes hat einen festen Raum auf den Gruppenabenden. Der Status der Delegierten in den Gruppen festigt sich. Es gibt Überlegungen und Versuche, die Bewohner/-innen auch mehr in die Hilfeplanung einzubeziehen. Auch hier werden positive Effekte deutlich. „Es geht weniger aneinander vorbei“.

Die Implementierung der Kindervollversammlung steht noch aus, ebenso wie die Einrichtung einer Intranetplattform. Mitbestimmungsrechte und Öffentlichkeit müssen erst realisiert, in der Praxis erprobt werden und sich selbstständig machen. Im Zuge intensivster Präsenz von krisenhaften Situationen im Heimalltag fehlt manchmal die Ruhe, immer wieder genau hinzuschauen, was alles „geht“, und welche Relevanz das Thema Partizipation auch in der Krise haben kann. Rechte müssen in der Praxis „am Leben“ gehalten werden. Aber jede Woche passiert etwas Neues, beeindruckt die Kinder und Jugendlichen mit ihren Fähigkeiten und ihrer Bereitschaft, ihre Bedürfnisse und Interessen differenziert und reflektiert zum Thema zu machen, tritt Partizipation als Schlüssel zu Selbstbildung hervor.

Im Protokollbuch des Kinder- und Jugendparlamentes hat jemand zu Beginn geschrieben:

*Sage es mir, und ich werde es vergessen.
Zeige es mir, und ich werde mich erinnern.
Beteilige mich, und ich werde es verstehen.
(Laotse)*

Ein Jugendlicher liest den Spruch und fragt: „Was soll das denn bedeuten?“ „Ist doch ganz einfach“, antwortet eine andere Delegierte: „Wenn dir einer nur was erzählt, vergisst du das schnell. Sind nur Worte. Wenn dir einer was zeigt, Erinnerst du dich vielleicht, weil du ein Bild hast. Aber wenn du selbst bei einer Sache mitmachst, verstehst du erst, worum es geht.“

4. Theoretische Reflexionen des Modellprojekts „Demokratie in der Heimerziehung“

Auch wenn aufgrund des prozessorientierten Beratungskonzepts jedes Projekt seinen eigenen Weg genommen hat, lassen sich doch Themenschwerpunkte oder Herausforderungen identifizieren, die in mehreren Projekten eine Rolle spielten und die spezifische Fragen der Partizipation in stationären Erziehungshilfen aufwerfen. Im Folgenden werden sechs dieser Fragestellungen herausgearbeitet:

- Beteiligungsbereiche und Methodenkompetenzen – ein kleines Curriculum für Partizipation in der Heimerziehung (Remi Stork)
- Eine Verfassung für das Heim – wie man Rechte auf demokratische Mitentscheidung verankert (Kathrin Aghamiri/Rüdiger Hansen)
- Partizipationskultur in der Heimerziehung: verlässliche Beziehungen, mitverantwortliche Herstellung der Lebensverhältnisse und demokratische Öffentlichkeit (Benedikt Sturzenhecker)
- Partizipation braucht Kompetenzen – wie pädagogische Fachkräfte darin unterstützt werden können, Partizipation zu ermöglichen (Raingard Knauer)
- Aushandlung oder Durchsetzung? – wenn Partizipation auf autoritäre Erziehungspraxis trifft (Mario Müller)
- Zu krank für Mitbestimmung? – die Bedeutung psychiatrischer Diagnosen für eine beteiligungsorientierte Praxis (Klaus Wilting)
- Beteiligung als Schutzfaktor? – neue Erwartungen an Partizipation im Rahmen institutioneller Kinderschutzkonzepte (Remi Stork)

Beteiligungsbereiche und Methodenkompetenzen – ein kleines Curriculum für Partizipation in der Heimerziehung

Remi Stork

Moderne Erziehung ist ohne Beteiligung der Kinder und Jugendlichen unmöglich. Dies heißt aber im Umkehrschluss noch nicht, dass Kinder und Jugendliche in der stationären Erziehungshilfe (und auch in Familie, Schule, Jugendarbeit etc.) schon umfassend und angemessen beteiligt würden. Vielmehr ist die systematische Gestaltung von Beteiligungsprozessen nach wie vor die Ausnahme und viele Einrichtungen haben in einzelnen Bereichen bisher (nur) erste Schritte unternommen.

In diesem Beitrag soll ein Überblick gegeben werden, welche Beteiligungsfelder und -formen sich in den stationären Erziehungshilfen anbieten. Dies ist je nach Einrichtungstyp, Zielgruppe, Fachkräften etc. höchst unterschiedlich umsetzbar und jede Einrichtung muss letztlich ihren eigenen Weg finden. Dabei eine Orientierung zu geben, ist das Ziel dieses Beitrags.¹¹

Die Basis von Beteiligungskonzepten und -prozessen

Sechs Aspekte bilden die Basis von Beteiligungskonzepten und -prozessen:

- Geklärte Grund- und Beteiligungsrechte
- Beteiligungsfördernde Haltungen
- Wissen (Theorie und Praxis)
- Können/Kompetenzen (z. B. Moderation)
- Konzeptionelle Passung
- Grundlegende Orientierungen/Leitlinien der Einrichtung

a) Geklärte Grund- und Beteiligungsrechte

Viele Einrichtungen und Träger, die zum Thema Beteiligung arbeiten, beginnen mit der Klärung der Kinderrechte, die sie anschließend als Rechtekataloge den Mädchen und Jungen sowie den Fachkräften zur Verfügung stellen. Während die Grundrechte für Kinder und Jugendliche prinzipiell weitgehend unstrittig auch für Kinder und Jugendliche in Einrichtungen der Erziehungshilfe gelten, so ist doch deren Konkretisierung immer wieder neu herausfordernd. Der Blick auf aktuelle Rechtekataloge aus dem Feld der Erziehungshilfe¹² zeigt die Ergebnisse; einige Broschüren berichten auch von den Prozessen der Erarbeitung mit den Kindern und Jugendlichen.¹³

Was passiert bei der Erarbeitung von Rechtekatalogen:

- Es zeigt sich, dass die Jugendlichen ein feines Gespür für Recht und Gerechtigkeit haben. Die Arbeit an Rechtekatalogen kann auf viele Ideen der Jugendlichen bauen.
- Den Jugendlichen wird klar, dass Rechte auch manchmal zu Konflikten beitragen: so trägt das Recht auf Schutz manchmal dazu bei, dass riskante

Dinge verboten sind. Ebenso hat das Recht auf Gesundheit Auswirkungen auf Ernährung und Hygiene; das Recht auf Bildung steht im Zusammenhang mit der Schulpflicht.

- Es wird deutlich, dass die Rechte nicht unmittelbar an Pflichten gebunden werden können: wenn es ein Recht auf Beteiligung gibt, so kann dies nicht durch das Verhalten eines Jugendlichen verwirkt werden.
- Fachkräften und Jugendlichen wird die Widersprüchlichkeit von Rechten klar; sie erkennen, dass Rechte die Grundlage für Auseinandersetzungen bilden, diese aber nicht unbedingt lösen.

b) Beteiligungsfördernde Haltungen

„Beteiligung gelingt nur, wenn die Erwachsenen daran glauben!“ Die Fachkräfte benötigen einen positiven, ressourcenorientierten Blick auf die Jugendlichen. Sie müssen bereit sein, ihnen Kraft, Können, Kooperationsbereitschaft und Fairness zuzutrauen. Gerade im Feld der stationären Hilfen zur Erziehung ist dies nicht selbstverständlich. Der Alltag ist allzu häufig geprägt vom Blick auf das was fehlt, was noch nicht funktioniert oder was immer schlechter wird. Aus dieser defizitorientierten Sichtweise speisen sich häufig das professionelle Denken und das methodische Handeln. Eine hilfreiche Grundhaltung fasst Michael Winkler in Anlehnung an Korczak so zusammen: „Das Kind ist Individuum, nicht aber Minusvariante des Erwachsenen, es ist schon Wahrheit, eben nicht (...) ein bloßer Scherz“ (Winkler 1999, S. 319).

c) Wissen (Theorie und Praxis)

Ausreichendes Wissen über Beteiligungsformen und Beteiligungsprojekte ist heute überall verfügbar. Insofern ist es prinzipiell allen Einrichtungen möglich, über interessante Beteiligungsmethoden Bescheid zu wissen und Dinge

¹¹ In allen Abschnitten werden auch Hinweise auf Praxismodelle und Praxiserfahrungen gegeben. Weitere Materialien finden sich immer aktuell unter www.diebeteiligung.de.

¹² Vgl. z. B. die Rechtekataloge aus Ev. Jugendhilfe Schweicheln, KJHV Berlin-Brandenburg oder AWO Schleswig-Holstein.

¹³ Z. B. „Just do it now“ der Ev. Jugendhilfe Bergisch-Land 2011 (zu finden unter www.diebeteiligung.de).

nachzumachen bzw. in ähnlicher Weise zu entwickeln, wie andere dies getan haben. Alle großen Fachverbände der Erziehungshilfen bieten seit Jahren Fachtage und Weiterbildungen zum Thema Partizipation an. Es gibt ausreichende Publikationen, Broschüren und das geballte Wissen auf der Homepage www.diebeteiligung.de. Allerdings wird in der Praxis wenig gelesen: Klassiker der Heimerziehung, die spannende Geschichten über Versuche mit Demokratieerziehung zu erzählen haben (Bernfeld, Makarenko, Korczak) sind unbekannt. Fachbücher erreichen nur geringe Auflagen und an den Fachschulen ist das Thema Partizipation noch nicht überall verbreitet. Auch die Grundlagen aus den Bereichen der Entwicklungspsychologie, den Erziehungs-, Organisations- und Politikwissenschaften können nicht vorausgesetzt werden. Da Partizipation aufgrund mangelnden Grundlagen- und Konzeptwissens scheitern kann, sind diese Dinge nicht zu vernachlässigen.

Im Rahmen des schleswig-holsteinischen Modellprojektes „Demokratie in der Heimerziehung“ begannen zwei der fünf Modellprojekte mit dem Zusammentragen des verfügbaren Wissens zum Thema Partizipation. Gewünscht wurden sowohl Klärungen des Begriffs Partizipation (Definitionen) als auch vor allem der Austausch über Erfahrungen, Möglichkeiten und Grenzen von Beteiligungskonzepten. Es zeigte sich, dass im Feld stationärer Erziehungshilfen, insbesondere im Gruppen- und Schichtdienst, vielfach eher praktisch erfahrene Fachkräfte denn akademisch geprägte Jugendhilfeexperten/-innen tätig sind.

d) Können / Kompetenzen (z. B. Moderation)

Die Moderation von Gruppengesprächen und Gruppenprozessen ist eine zentrale Kompetenz, die für die Gestaltung von Beteiligungsprozessen von erheblicher Bedeutung ist. Zugleich aber kann sie nicht überall vorausgesetzt werden, da viele Fachkräfte zwar erfahren in der Einzelfallarbeit sind, aber wenig gruppenpädagogische Erfahrungen und Moderationskompetenzen mitbringen. Zudem variieren die Anforderungen je nach Setting zwischen Kleingruppenmoderation, Moderation von Vollversammlungen, Leitung von Workshops u. v. m..

e) Konzeptionelle Passung

Die einseitige Defizitorientierung in den Hilfen zur Erziehung, die sich in vielen Haltungen widerspiegelt, zeigt sich auch in aktuellen Konzepten. So werden dort die zahlreichen Entwicklungsauffälligkeiten der Jugendlichen beklagt, ihre medizinischen und psychiatrischen Diagnosen aufgelistet, ihre Schulunfähigkeit beklagt. Der Schritt zum passenden „Bearbeitungskonzept“ ist oft nicht weit: zur Behebung der Defizite und Auffälligkeiten wird wahlweise auf verbindliche Strukturen oder passgenaue Trainings verwiesen. Beides ist nur schwer mit solchem Denken zu vereinbaren, das auf Beteiligung als Motor der Entwicklungsförderung und des Lernens setzt. Partizipation benötigt eine konzeptionelle Passung zu optimistischem, stärkenorientiertem Denken und Handeln. Sie stößt an ihre Grenzen, wenn enggeführte professionelle Konzepte den Alltag dominieren.

¹⁴ Die Leitlinien finden sich auf der Homepage www.diebeteiligung.de.

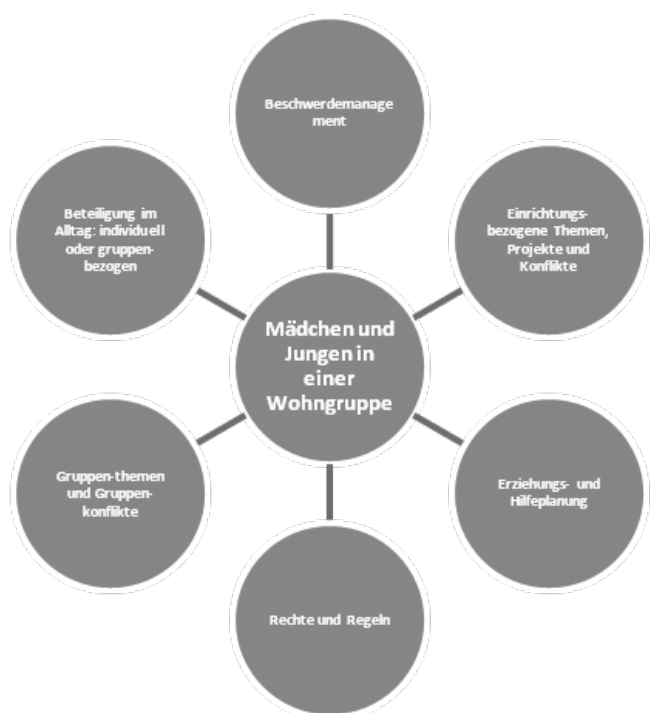
Partizipation hat eine Nähe zum Experiment, zum Vorläufigen, zum Offenen. Sie gerät in Konflikt mit experten/-innengesteuerten Modellen, mit technologischem Erziehungsdenken, mit Metaphern der Behandlung, Bearbeitung und Förderung.

f) Grundlegende Orientierung / Leitlinien der Einrichtung

Der Verein „SOS-Kinderdorf“ hat als erster großer Träger detaillierte Leitlinien zum Thema „Beteiligung“ erarbeitet und bietet seinen Einrichtungen damit eine eindeutige Orientierung an Kinderrechten, gemeinsamer Alltagsgestaltung und Aushandlung.¹⁴ Wo eine solche Orientierung gegeben ist, erübrigen sich manche Grundlagendiskussionen. Zu klären ist dann nicht mehr, ob die Kinder und Jugendlichen individuell und kollektiv beteiligt werden sollen, sondern nur noch, wie dies geschehen sollte.

Beteiligungsbereiche

Das folgende Schaubild gibt einen Überblick über zentrale Beteiligungsbereiche, die sich in stationären Erziehungshilfeeinrichtungen anbieten. Es zeigt, dass Beteiligung auf unterschiedlichen Ebenen konzipiert werden muss; Erfahrungen in einzelnen Bereichen beeinflussen die Beteiligungskultur in anderen Bereichen.



a) Alltag

Das Modellprojekt in der IKH-Einrichtung „Haus Rettkowski“ machte deutlich, was es heißt, sich mit Fragen des Alltags im Rahmen von Partizipation zu beschäftigen. Es kommen die ganz konkreten, praktischen Erfahrungen „auf den Tisch“ und es zeigt sich, dass der Beteiligungsgedanke manch routiniertes Verhalten in Frage stellt. Am Beispiel der Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen bei der Planung von Ferienfreizeiten und der wochen-

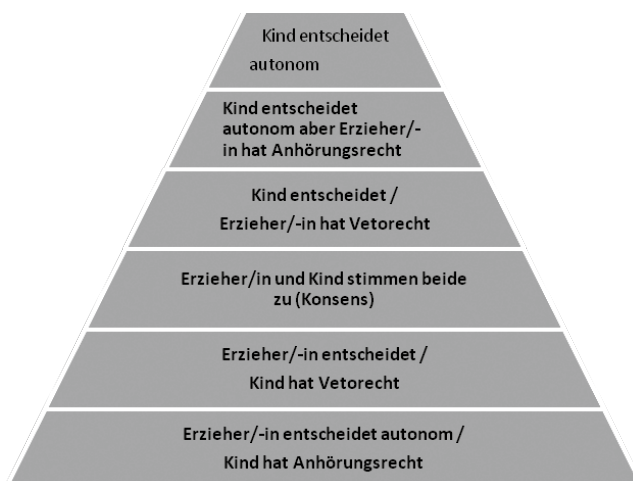
endlichen Essensplanung zeigte sich, dass die Fachkräfte von ihrer Macht gezielt abgeben müssen, dafür aber alle Beteiligten auch wichtige Zugewinne haben: mehr Transparenz und Klarheit, mehr Aktivität und Mittun der Kinder und Jugendlichen und offene Aushandlungen an Stelle von diffusen Konflikten.

Zentrale Lebensbereiche des Alltags, bei denen Beteiligung und Mitbestimmung in Wohngruppen eine wichtige Rolle spielen, sind insbesondere

- die Verfügbarkeit über Zeit und Freizeit (dabei besonders die Mediennutzung)
- die Gestaltung des eigenen Zimmers
- die Nutzung gemeinsamer Räume
- die Gestaltung gemeinsamer Zeit (Mahlzeiten, Gruppenfreizeiten etc.)
- Ernährung, Kleidung und Körperpflege
- und die Gestaltung von Freundschaften.

In allen diesen Bereichen ist die Beteiligung der Jugendlichen im Erziehungsprozess ohnehin erforderlich. Konzeptionell ist jedoch in der Regel wenig geklärt, wie diese Beteiligung aussehen soll: Was wird situativ ausgehandelt? In welchen Lebensbereiche sollen alle mitbestimmen dürfen, in welchen nur einige Jugendliche? Wie weitgehend soll die Mitbestimmung jeweils gehen?

Hier kommt es darauf an, dass einerseits Klarheit für alle Beteiligten herrscht. Hierzu kann die Diskussion und Klärung mittels der „Beteiligungsleiter“ hilfreich sein: in welchen Bereichen ist wie viel Mit- und Selbstbestimmung sinnvoll und möglich? In der Regel wird es auch bei heiklen Bereichen sinnvoll sein, konsensuale Ergebnisse anzustreben, weil die Konsensfindung die Verantwortung bei den Kindern und Jugendlichen und bei den Erwachsenen zugleich belässt und besonders intensive Lernprozesse ermöglicht.



Beteiligungsleiter in Anlehnung an Blandow u. a. (1999), S. 58 f

Beteiligung im Alltag betrifft aber nicht nur die Frage des **WAS?**, das heißt, nach den Bereichen, in denen Kinder und Jugendliche beteiligt werden sollen. Viel mehr müsste auch die Frage nach dem **WIE?**, das heißt, nach

den methodischen Zugängen thematisiert werden. Neben der Aushandlung von Gruppenentscheidungen gilt es besonders auch für die Aushandlung mit einzelnen Kindern und Jugendlichen, z. B. über die Gestaltung des eigenen Zimmers, transparente Verfahren zu finden und zu gestalten, die die Machtasymmetrie zwischen jungen Menschen und Erwachsenen berücksichtigen, indem sie z. B. bei hartnäckigen Konflikten Paten- oder Ombudschaftsmodelle für solche Aushandlungen vorsehen.

b) Rechte und Regeln

Das Alltagshandeln von Jugendlichen und Fachkräften wird durch Rechte und Regeln begrenzt und gesichert aber auch beengt und überreguliert. Umso wichtiger, dass Rechte und Regeln legitimiert sein müssen, dass sie mitbestimmbar, veränderbar, aushandelbar sind. Der Umgang mit Rechten und Regeln in Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung ist sehr unterschiedlich. Manchmal dominiert eine Kultur der Implizitheit und es gibt – wie in Familien – gar keine verschriftlichten Hausregeln. In anderen Einrichtungen spielen verbindliche und explizite Regeln eine große Rolle: sie hängen im Gemeinschaftsraum aus oder werden an die Jugendlichen verteilt.

Auch die Art der Erarbeitung offeriert erhebliche Unterschiede. Während in manchen Gruppen niemand mehr weiß, woher die Regeln überhaupt kommen und wer sie gemacht hat, werden die Regeln in anderen Einrichtungen regelmäßig gemeinschaftlich erarbeitet und ausgehandelt. Letzteres ist ein Ziel in demokratisch orientierten Einrichtungen: alle Mitbewohner/-innen und alle Fachkräfte haben das Recht, die Regeln des Zusammenlebens mitzubestimmen.

c) Erziehungs- und Hilfeplanung

Wenig ist so naheliegend und doch so schwierig, wie die strukturell abgesicherte und methodisch gekonnte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Hilfeplanung. Vieles ist hier mittlerweile erreicht. Entwicklungsberichte werden in der Regel mit den Mädchen und Jungen gemeinsam verfasst und die Hilfeplangespräche mit den Jugendämtern sorgfältig gemeinsam vorbereitet. Und doch ist die Gefahr groß, dass der Blickwinkel der Kinder und Jugendlichen nicht ausreichend aufgegriffen, ihr eigenes Fühlen und Denken nicht wirklich angestoßen und begleitet werden. Immer wieder weisen Untersuchungen darauf hin, dass Kinder und Jugendliche sich in der Hilfeplanung wider allem Anschein nicht angemessen gefragt und beteiligt fühlen.¹⁵ Ein Blick auf die Produkte, das heißt, Erziehungs- und Hilfepläne bestätigt häufig die Zweifel an der Beteiligungsqualität in diesem Bereich. Die zentrale Gefahr besteht darin, dass bei der Vorbereitung der Erziehungs- und Hilfeplanung in der Regel ein/e Jugendliche/r alleine mit einer Fachkraft zusammenarbeitet. Die Fachkraft steht vor der Aufgabe, ein fachlich überzeugendes Ergebnis vorzulegen; was liegt da näher, als selbst zu denken und dann zu versuchen, die jungen Menschen von diesen Gedanken zu überzeugen? Inso-

¹⁵ Vgl. z. B. Urban 2004, die die Auffassung vertritt, dass die Aufgabe der Planungspartizipation aufgrund der Widersprüche zwischen den Selbstbestimmungsrechten der Kinder und Jugendlichen und Eltern, den Integrationsanforderungen und normativen Erwartungen der Gesellschaft und dem Schutz des Kindes „methodisch nicht lösbar ist“ (S. 214).

fern ist in diesem Bereich strukturell noch einiges zu tun. Gute Vorschläge liefert z. B. das Hilfeplanungsmodell der NGD, das im Zuge des schleswig-holsteinischen Modellprojektes erarbeitet wurde, bei dem die Jugendlichen ihren Entwicklungsbericht zunächst selbst schreiben und hierzu qualifiziert und dabei begleitet werden (vgl. Wilting in diesem Band).

d) Gruppenthemen und -konflikte

In den meisten Jugendhilfeeinrichtungen finden regelmäßige, formalisierte Gruppenbesprechungen statt, um gruppenbezogene Themen anzusprechen und Konflikte zu klären. Nicht immer jedoch sind diese Runden als Beteiligungsinstrumente gestaltet und selten sind sie konzeptionell und methodisch besonders durchdacht und werden sorgfältig begleitet. Mängel bestehen in der Zielsetzung und Konzeption, in der Vorbereitung und Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen, in der Moderation, in der Dokumentation und in der Einbindung in die Entscheidungsprozesse der gesamten Einrichtung (vgl. Stork 2007, S. 144ff). So werden viele Gruppengespräche heute als erzieherische Trainings und nicht als Beteiligungsgremien gestaltet.¹⁶ Die Gruppe dient als Reflexionsrahmen für die Persönlichkeitsentwicklung der Einzelnen. Abgesehen von der pädagogischen Zweifelhaftigkeit solcher Trainingsrunden werden sie dem Anspruch von Partizipation nicht gerecht, da sie nur begrenzt Möglichkeiten zur Mitplanung und Mitgestaltung anbieten und im Vordergrund die erzieherische „Behandlung“ der Einzelnen im Kontext der Gruppe steht (vgl. Stork 2007, S. 197ff).

Eine auf Partizipation ausgerichtete Gruppenpädagogik verfolgt mit dem Gruppengespräch neben der Sicherung der demokratischen Beteiligungsrechte ebenfalls das pädagogische Ziel der Entwicklungsförderung der Beteiligten. Allerdings eher auf Umwegen: das gegenseitige Zuhören, das gemeinsame Nachdenken und die Konsens- und Kompromissbildung werden als moralische Entwicklungsförderung und als Demokratiebildung verstanden. Beteiligungsorientierte Gruppengespräche sind insofern als politische Verhandlungen und als „Auszeiten“ vom direkten Erzogen werden zu verstehen, die gerade darum pädagogisch wertvoll und wirksam werden können.

e) Einrichtungsthemen und -konflikte

Nach wie vor sind viele Kinder und Jugendliche in mittleren und größeren Jugendhilfeeinrichtungen untergebracht, in denen neben dezentralen Organisationsstrukturen (z. B. der weitgehenden Selbständigkeit einzelner Wohngruppen) auch das klassische Heim als „Campus“ in seiner Bedeutung noch erkennbar ist. Für die Entwicklung von Beteiligungsmöglichkeiten bieten diese Einrichtungen, bei denen mehrere Wohngruppen sich ein Gelände teilen, insofern besondere Chancen, als der Aufbau einer gruppenübergreifenden Beteiligungsstruktur offenkundig sinnvoll und möglich sind. Bei dezentralen Einrichtungen ist das wesentlich schwieriger, da die

Kinder und Jugendlichen die Bewohner/-innen anderer Wohngruppen gar nicht oder nur oberflächlich kennen und keinen gemeinsamen Lebensmittelpunkt teilen. Dennoch machen auch dezentrale Einrichtungen die Erfahrung, dass es sinnvoll ist, mit anderen Gruppen gemeinsame Beteiligungsstrukturen zu entwickeln. Sie lernen, sich gemeinsam mit Anderen für gleiche Ziele einzusetzen, sie tauschen sich über ihre Lebens- und Gruppensituationen aus und unterstützen sich gegenseitig.

Kollektive Beteiligungsformen auf Gruppenebene

Neben alltäglichen Gruppengesprächen, z. B. bei den Mahlzeiten, beim Fernsehen oder bei Festen und Feiern bieten sich verbindlich strukturierte Gruppengespräche bzw. Versammlungen als Methode kollektiver Beteiligung in Wohngruppen an. Solche Veranstaltungen erfordern eine transparente Zielsetzung und Konzeption, eine regelmäßige Vor- und Nachbereitung, Moderation und Dokumentation sowie reflektierte Weiterentwicklung. Bei den Kindern und Jugendlichen stößt die Einführung von verbindlichen Gruppenversammlungen nicht unbedingt sofort auf Zustimmung. Sie finden solche Gespräche häufig künstlich und überpädagogisiert, zäh und langwierig. Zudem haben sie im Laufe ihrer Zeit in der Wohngruppe meistens auch ohne formalen Rahmen erfolgreiche Taktiken der Selbstsorge und der Einflussnahme entwickelt. Sie wissen, wen aus dem Team sie wann und wie ansprechen müssen, um größtmöglichen Erfolg bei der Durchsetzung eigener Interessen zu haben. Das kann z. B. in entspannten Situationen im Wochenenddienst oder aber unmittelbar vor Teamsitzungen sein. Oder aber es werden Krisen und Stresssituationen ausgewählt, um Erzieher/-innen „etwas aus den Rippen zu leiern“, wenn diese sich gerade nicht gut wehren können.

Für die konzeptionelle Gestaltung von Gruppenversammlungen liegen nur wenige konkret und speziell für diesen Zweck ausgearbeitete Modelle vor. Eines der wenigen, sehr ambitionierten Modelle ist das Konzept der „Gerechten Gemeinschaften“, das der amerikanische Moralpsychologe Lawrence Kohlberg entwickelt und in unterschiedlichen Zwangsgemeinschaften wie Schulen, Kinderheimen und Jugendgefängnissen ausprobiert hat. Der Hamburger Sozialwissenschaftler Hagen Winter hat das Modell für Jugendhilfe-Wohngruppen angepasst und vor einigen Jahren in Wohngruppen eingeführt. Trotz des Erfolges des damaligen Modellprojektes scheiterte eine weitere Verbreitung dieses Modells in Deutschland; nicht zuletzt an den Ansprüchen und der Finanzierung. Im Kern sieht eine Gerechte Gemeinschaftssitzung folgendermaßen aus:

- An der Sitzung nehmen die komplette Wohngruppe und das ganze Team teil.

¹⁶ Vgl. z. B. die Konzepte der „Positive Peer Culture“ nach Vorrath/Brentdro (1985) bei denen versucht wird, positiven Gruppendruck zu erzeugen; mithin quasi das Gegenteil von demokratisch aufgeklärter Partizipation.

- Die Sitzung wird durch eine externe Person moderiert, da alle Konfliktbeteiligten sich auch an der Aushandlung von Konflikten beteiligen sollen. Diese externe Person kann eine Fachkraft aus einer benachbarten Wohngruppe sein.
- Zunächst werden Themen gesammelt, die besprochen werden sollen. Dann werden die wichtigsten Themen ausgewählt, die anschließend in Ruhe bearbeitet werden.
- Zu einem Thema werden zunächst alle wichtigen Ansichten zusammengetragen, dabei kommt es darauf an, sich auch in Andere hineinzusetzen und zu überlegen, was aus deren Sicht das Problem ausmacht. Anschließend werden ebenso alle möglichen Lösungen gesammelt, die denkbar sind.
- Schließlich geht es ähnlich wie in der Mediation darum, dass Lösungen gefunden werden, die konsensfähig sind. Das heißt, es wird nicht abgestimmt, sondern erst dann entschieden, wenn alle einer Lösung zustimmen können.
- Die Lösung umfasst auch die Abklärung sogenannter „Fairer Konsequenzen“, die sich ergeben, wenn Einzelne sich nicht an die Absprachen halten (vgl. Sohst-Westphal 1999).

Viele, aber noch viel zu wenige Wohngruppen haben heute die Chancen von Gruppenversammlungen erkannt und Wege gefunden, wie diese Treffen sinnvoll und erfolgreich gestaltet werden können. Neben einer ausführlichen und die Kinder und Jugendlichen beteiligenden Vorbereitung ist eine gute Moderation der zentrale Schlüssel zum Erfolg. Viele Gruppen achten auch sehr auf eine angenehme Atmosphäre mit ausreichender Zeit und Gelassenheit, eventuell schönem Essen und Ambiente. Einige Gruppen experimentieren mit Gruppentreffen der Kinder und Jugendlichen ohne Erwachsenenbeteiligung, um die Idee der Mit- und Selbstbestimmung zu stärken. Hier gilt es, darauf zu achten, dass in diesen Treffen tatsächlich alle Kinder und Jugendlichen zum Zuge kommen können, dass ein Klima der Offenheit und Transparenz entsteht und nicht die Stärksten ihre Interessen einseitig durchsetzen.

Insgesamt muss man feststellen, dass es eigentlich – verglichen mit dem Stand der Professionalisierung in der modernen Heimerziehung – nicht angemessen ist, dass bisher nur einige Einrichtungen über qualifizierte Beteiligungskonzepte für diese Arbeit verfügen, die über die praktische Selbstentwicklungsarbeit einzelner Teams hinausreicht. Hieran sieht man, wie gering die Bedeutung demokratischer Institutionen und Verfahren im Vergleich zu anderen Konzepten und Handlungsschwerpunkten in den Erziehungshilfen immer noch ist.

Kollektive Beteiligungsformen auf Einrichtungsebene

Auf der Ebene größerer Einrichtungen sind teilweise immer noch Beteiligungsmodelle vorzufinden, die bereits vor mehr als 100 Jahren in reformpädagogischen Einrichtungen entwickelt und erprobt wurden, die sich selbst als „Kinderrepubliken“ verstanden haben. Wie der Begriff bereits andeutet, geht es um Organisationsmodelle für große Gemeinschaften, die sich an republikanischen Modellen orientieren: So gab es Parlamente, Wahlämter, Gerichte, Ausschüsse, Räte, Vollversammlungen, Beamte und Protokolle.¹⁷ Einige dieser Strukturen, z. B. die eigene Gerichtsbarkeit der Kinder und Jugendlichen haben sich nicht bewährt; andere wurden mittlerweile an moderne Organisationsbedingungen der Jugendhilfe angepasst und werden im Folgenden vorgestellt.

a) Stellvertreter- und Delegationsmodelle: Kinder- / Jugendparlament, Heimrat

Wie auch in der politischen Republik lassen sich in großen Organisationen Beteiligungsprozesse effektiver organisieren, wenn nicht alle Mitglieder ständig beteiligt werden, sondern eine repräsentative Auswahl von Stellvertreter/-innen in Gremien beteiligt wird. In Jugendhilfeeinrichtungen sind dies meist die Gruppensprecher, die in einem Heimrat oder Heimparlament zusammenarbeiten, was den Vorteil hat, dass alle Wohngruppen dort vertreten sind. Zugleich aber haben Stellvertretermodelle auch entscheidende Nachteile: so kann es sein, dass in der Regel überdurchschnittlich viele ältere Jugendliche dort vertreten sind und unterdurchschnittlich viele jüngere Kinder. Ebenso setzen sich häufig Jugendliche mit höherer Schulbildung durch; Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte sind gegebenenfalls weniger vertreten. Zudem ist es häufig schwierig, die Kommunikation zwischen Parlament und Wohngruppen zu gestalten: Die Gruppenmitglieder fühlen sich durch ihre Vertretung schlecht informiert, die Treffen in Gruppen und Parlament sind zeitlich schlecht abgestimmt oder gewählte Vertretungen engagieren sich eher für ihre persönlichen Anliegen als für die der Gruppe. Zudem ist es für viele Jugendliche langweilig oder überfordernd, sich im Parlament mit vielen Dingen zu beschäftigen, die sie gar nicht interessieren. Aus diesem Grund entscheiden sich einige Einrichtungen alternativ oder ergänzend zu Stellvertretermodellen für Verfahren direkter Demokratie (Vollversammlungen oder/und Projektbeteiligungen).

Das Betreiben eines Heimrates bzw. eines Jugendparlamentes ist für eine Erziehungshilfeeinrichtung eine aufwändige Angelegenheit. Man braucht mindestens eine Fachkraft, die dieses Parlament unterstützt und begleitet, die es berät und die Schnittstelle zur Leitung der Einrichtung herstellt. Das Parlament muss regelmäßig informiert werden, es muss geeignete Arbeits- und Kommunikationsformen entwickeln, es müssen Beschlüsse getroffen und ihre Umsetzung kontrolliert werden. Nebenbei geht

¹⁷ Ein umfassendes Bild dieser Kinderrepubliken liefert der Band „Kinderrepubliken“ von Kamp (1995).

dies nicht! In einigen Einrichtungen, z. B. der katholischen Einrichtung St. Josef in Bad Oldesloe wird die Beraterin des Parlamentes zugleich als „Verfahrenspflegerin“ verstanden und qualifiziert: sie soll dafür sorgen, dass die demokratische Aushandlungsqualität im Parlament hoch ist, das heißt, das bei wichtigen Themen alle die Sachlage verstehen und dass Minderheitsmeinungen angehört und respektiert werden. In der Phase des Aufbaus eines Kinder- und Jugendparlamentes – und einiger weiterer Beteiligungsformen – hatte z. B. die Evangelische Jugendhilfe Bergisch-Land eine Fachkraft für die Dauer eines Jahres mit zehn Wochenstunden frei gestellt.

b) Vollversammlungen

Um die Delegationsprobleme indirekter Demokratie zu vermeiden, setzen einige Einrichtungen ergänzend oder alternativ auf regelmäßige Kinder- und Jugendvollversammlungen zu wichtigen Themen. Hier ist es eher gewährleistet, dass diejenigen Mädchen und Jungen sich aktiv einbringen, die an einem Thema jeweils besonders interessiert sind. Andererseits sind Vollversammlungen aufgrund ihrer Größe häufig weniger geeignet, um intensiv und ausdauernd an einem Thema zu arbeiten. Als ergänzende Arbeitsform haben sich Vollversammlungen hingegen auch in der Jugendhilfe bewährt. So hat z. B. die AWO Schleswig-Holstein ihre Arbeitsergebnisse aus den Wohngruppen zum Kinderrechtekatolog jeweils auf großen Workshops für alle Interessierten präsentiert und dort in Kleingruppen intensiv weiter bearbeitet. Die Einrichtung St. Josef in Bad Oldesloe wiederum nutzt Vollversammlungen als ergänzende Informations- und Aushandlungsforen zum Jugendparlament für die jüngeren Kinder in der Einrichtung, für die die kontinuierliche Parlamentsarbeit eine Überforderung bedeuten würde.

c) Ausschüsse, Arbeitsgruppen und projektbezogene Beteiligungsformen

Ergänzend zu Vollversammlungen und Parlamenten können Arbeitsgruppen und Ausschüsse gebildet werden, in denen vertiefend zu bestimmten Themen gearbeitet wird. Hierzu können auch Kinder und Jugendliche einbezogen werden, die nicht als Delegierte ihrer Wohngruppen im Parlament mitarbeiten, die sich aber besonders für ein Thema interessieren. Anstelle dauerhafter Ausschüsse sind auch projektbezogene Beteiligungsformen denkbar. So kann eine Gruppe gebildet werden, die ein Fest oder einen Ausflug vorbereitet oder auch längerfristig an der Planung und Gestaltung einer Spielfläche beteiligt wird. Aus der Planungstheorie ist hierzu auch der Begriff der „Planungszelle“ geläufig, in der eine kleine Expertengruppe zusammenarbeitet. Um mit den pädagogischen Fachkräften und gegebenenfalls weiteren Expert/-innen auf Augenhöhe arbeiten zu können, wird den Mitgliedern einer Planungszelle im Idealfall sogar ein „Sitzungshonorar“ zur Anerkennung ihrer Arbeit gezahlt.

d) Anwaltsmodelle

Ebenfalls verbreitet sind Partizipationsmodelle, die auf die Einbindung von Expert/-innen in die Interessenvertretung der Kinder und Jugendlichen setzen. Besonders bekannt ist das Modell des Vertrauenserziehers; ähnlich der Vertrauenslehrkraft in der Schule. Eine solche Vertrauensperson kann dabei behilflich sein, Interessen von Kindern und Jugendlichen aufzuspüren und zu vertreten. Dies gilt besonders für Kinder und Jugendliche, die sich in öffentlichen Runden nicht trauen, ihre Belange zu thematisieren, weil sie zu schüchtern oder die anzusprechenden Themen zu heikel sind. Gerade im Kontext der neuen Kinderschutzdebatte in Einrichtungen der Jugendhilfe haben solche Modelle sicher eine besondere Berechtigung, da sie dazu beitragen können, institutionelle Geheimnisse zu lüften und Fehlentwicklungen vorzubeugen. Zukünftig werden auch ombudtschaftliche Modelle in diesem Bereich eine Rolle spielen, bei denen externe, unabhängige Ombudsleute als Vertrauenspersonen in Einrichtungen agieren.¹⁸

e) Öffentlichkeit / Kommunikation auf Einrichtungsebene

Für das Gelingen von Beteiligungskonzepten ist eine gelingende Kommunikation zwischen allen Beteiligten und zwischen den unterschiedlichen Gruppen und Foren von erheblicher Bedeutung. Anstelle der „guten alten“ Heimzeitung, die bei Korczaks Waisenhaus noch eine erhebliche Rolle gespielt hatte, sind heute eher direkte und elektronische Kommunikation sinnvoll und erforderlich. Gerade bei dezentralen Einrichtungen lässt sich die Kommunikation mittels Inter- und Intranet unterstützen. Partizipative Konzepte, die elektronische Kommunikation für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an Entscheidungsprozessen in der Erziehungshilfe nutzen, sind aber bisher noch eine Ausnahme.

f) Beschwerdemanagement

Ein funktionierendes Beschwerde- und Anregungsmanagement zählt in der Gegenwart zu den wichtigsten Schutz- und Beteiligungsinstrumenten in der Erziehungshilfe. Zu einem Beteiligungsinstrument für die Individuen kann das Beschwerdemanagement dann werden, wenn es gelingt, junge Menschen dazu zu motivieren, über organisationale Verbesserungen nachzudenken und die Wege der Anregung und Beschwerde aktiv zu nutzen. Noch mehr Beteiligung wird dann möglich, wenn Kinder und Jugendliche aktiv in das Beschwerdemanagement eingebunden werden, wie dies z. B. beim Kinderhaus Berlin-Brandenburg der Fall ist, bei dem der Heimrat die Beschwerden der Kinder und Jugendlichen aufnimmt, diskutiert und dann gemeinsam mit der Leitung bearbeitet und beantwortet. In diesem Fall kann man das Beschwerdemanagement zu den kollektiven Beteiligungsformen zählen, bei denen nicht zuletzt das Lernen aus praktischen Erfahrungen als wichtiger Beitrag zur Demokratiebildung betrachtet werden kann.

¹⁸ So entwickelt z. B. der Verein „Ombudschaft NRW e. V.“ derzeit ein flächendeckendes Konzept für solche ombudtschaftlichen Modelle in der Erziehungshilfe.

Überregionale Beteiligungsformen

Zunehmend spielen auch überregionale Beteiligungsformen eine Rolle – seien es überregionale Austausch-Treffen oder die Zusammenarbeit mit anderen Delegierten in einem Landesheimrat.

a) Überregionale Austausch-Treffen

In Bayern und in Schleswig-Holstein fanden in den letzten Jahren Jugendkongresse zum Austausch über Erfahrungen mit Heimerziehung statt; in einigen anderen Bundesländern sind ähnliche Treffen geplant. Es zeigt sich, dass es für die Jugendlichen interessant ist, sich mit anderen jungen Menschen über ihre Erfahrungen und ihre Lebensbedingungen in Wohngruppen auszutauschen. Auf diesen Treffen werden zudem Ideen zur Verbesserung des Lebens in Wohngruppen zusammengetragen und neu erarbeitet. Wenn dort Mädchen und Jungen z. B. ihre Jugendparlamente vorstellen, so begeistert dies in der Regel andere Jugendliche wesentlich stärker als, wenn Fach- und Leitungskräfte für Beteiligungskonzepte werben.

Zudem werden bei diesen Treffen in der Regel auch Jugendämter und Landesjugendämter eingeladen. Dies bietet den Jugendlichen eine Bühne, sich für Verbesserungen in der Heimerziehung einzusetzen.

b) Landesheimrat

Seit vielen Jahren einmalig ist die organisierte Form des Austausches und der Interessenvertretung zwischen Heimräten auf Landesebene in Hessen. Dort bilden die Delegierten aus den Heimräten einzelner Einrichtungen gemeinsam einen Landesheimrat, der sich regelmäßig trifft und eine große jährliche Tagung durchführt. Der Landesheimrat wird vom hessischen Landesjugendamt unterstützt, begleitet und finanziert. Hessen ist somit das einzige Bundesland, in dem es eine formale Beteiligungsstruktur auf Landesebene gibt. Hier werden überregionale und besonders landespolitische Themen wie z. B. die Höhe des Taschengeldes mit der direkt zuständigen Behörde besprochen und verhandelt (Hessisches Sozialministerium 2001).

Fazit: Auf dem Weg zu einer Beteiligungskultur

Viele Bausteine ergeben ein Ganzes. Das zentrale Ziel ist eine partizipative Erziehung, die Kinder und Jugendliche stärkt und auf Selbständigkeit vorbereitet. Diese Erziehung erfordert bei den Fachkräften eine entsprechende Haltung und Konzepte, die diese Orientierung ermöglichen und unterstützen. Es braucht nicht zuletzt Leitung und Träger, die nicht nur die Bausteine sorgfältig mit auswählen, sondern die Entwicklung einer beteiligungsorientierten Kultur als ihre Aufgabe begreifen.

Die stationäre Jugendhilfe bietet mit ihren gruppenorientierten Wohn- und Lebensformen, mit dezentralen lebensweltorientierten Einrichtungen als auch mit Gruppen, die auf einem klassischen Heimgelände leben,

einen geeigneten Rahmen für demokratische Erziehung und Demokratiebildung. Dies wird gerade in den letzten Jahren wieder neu entdeckt. Allerdings gibt es auch starke Tendenzen, die gegen eine Weiterentwicklung demokratischer Erziehungskulturen stehen:

- der Zeit- und Kostendruck führt zu einseitigen Zielorientierungen in der Hilfeplanung,
- die personelle Ausstattung vieler Gruppen lässt eine teamgestützte Gruppenpädagogik kaum zu,
- es fehlen häufig gruppenergänzende Fachkräfte, die auf der Ebene der Gesamteinrichtung demokratische Strukturen und Verfahren entwickeln und begleiten können,
- psychologische und medizinische Leitorientierungen präferieren individuell diagnostisches und „behandelndes Vorgehen“ (mit einem Wort von Klaus Wolf betrachten sie das Heim als „pädagogisches Krankenhaus“) statt im Kern gruppenpädagogische Prozesse als Lern- und Entwicklungsförderung zu gestalten,
- immer neue Trainingskonzepte (z. B. das beliebte Anti-Aggressionstraining) suggerieren schnellen Erfolg, stärken autoritäre Haltungen, widersprechen aber demokratischen Grundorientierungen.

Die vielen Bausteine der Demokratiepädagogik, die für die individuelle Beziehungsarbeit, für Gruppen- und Einrichtungsebene konzeptionell zu entwickeln und zu gestalten sind, mögen auf Fach- und Leitungskräfte zunächst abschreckend oder überfordernd wirken. Tatsächlich aber sollte man die Weiterentwicklung der Beteiligungskultur ruhig und besonnen angehen. Es kommt sicher nicht darauf an, schnell alle Bausteine zu entwickeln und das „Haus der Demokratie“ als Fertighaus aufzustellen. Immer wieder zeigt sich in Praxisentwicklungsprojekten, nicht zuletzt beim schleswig-holsteinischen Projekt „Demokratie in der Heimerziehung“, dass die Fachkräfte intensiv eingebunden werden müssen. Es muss Raum und Zeit zum Anfangen und Ausprobieren geben. Dies haben alle Projekte gezeigt: Schnell erarbeitete Konzepte haben häufig weniger nachhaltige Wirkung als ein sorgfältig begleiteter Anfang, der die Fragen und Widersprüche aufgreift, die sich bei konkreten Beteiligungsprojekten immer ergeben.

Eine wichtige „Erfindung“ im Rahmen des Modellprojektes „Demokratie in der Heimerziehung“ bestand darin, die Idee der Verfassung aus Beteiligungsprojekten im Bereich von Kindertageseinrichtungen auf das Feld der Erziehungshilfe zu übertragen. Eine Verfassung dokumentiert den Stand der konsensual erreichten Mitbestimmung in einer Einrichtung. Sie hält fest, welche Gremien, Verfahren, Rechte und Grenzen der Mitbestimmung je aktuell gelten sollen. Eine solche Verfassung gibt allen Beteiligten Klarheit und weist – auch im Vergleich mit anderen Einrichtungen – deutlich die Bereiche aus, in denen weitere Entwicklungen erforderlich sind. Dass dieses gelingen kann, zeigt insbesondere das Beispiel des Kinder- und Jugendhauses St. Josef (vgl. Aghamiri in diesem Band).

Eine Verfassung für das Heim – wie man Rechte auf demokratische Mitentscheidung verankert

Kathrin Aghamiri / Rüdiger Hansen

„Wir, die Erwachsenen, wissen viel über das Kind, aber wir können uns irren. Das Kind allein weiß, ob es sich wohlfühlt oder nicht. Soll das Parlament entscheiden, was man tun soll, damit sich jeder ausschlafen kann, damit jeder in Ruhe beten kann, ruhig essen, lernen und spielen“ (Korczak 1978, S. 68).

Für die Kinder und Jugendlichen, die in stationären Einrichtungen leben, ist die Wohngruppe bzw. die Erziehungshilfeeinrichtung ein Lebensmittelpunkt auf Zeit. Es ist der Ort, an dem sie sich ausruhen, essen, ihre privaten Dinge aufbewahren, ihre Freunde einladen möchten, ihr Leben organisieren, ihre Kämpfe mit äußeren Herausforderungen einbringen, nicht zuletzt mit einer Anpassungsleistung verbunden, die die Heimerziehung selbst von ihnen verlangt. Es ist darüber hinaus ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche leben, deren Familien sich nicht in ausreichendem Maß um sie kümmern können. Der Beginn eines Lebens in einer Jugendhilfeeinrichtung ist in der Regel mit Zwang, mit der Erfahrung von Trennung und Beziehungsabbruch sowie meist auch mit einer zuvor erlebten Demütigung, Traumatisierung und dem Empfinden von Rechtlosigkeit verbunden. Die in der stationären Jugendhilfe tätigen Erzieherinnen und Erzieher haben *nicht* gleichfalls ihren Lebensmittelpunkt in der stationären Einrichtung, sondern als Repräsentant/-innen einer „Lohnerzieherschaft“ (Wohlert 1988) lediglich eine pädagogische Beziehung auf Zeit anzubieten, die von administrativen Gegebenheiten und einem an die Rahmenbedingungen der Institution angepassten, geregelten Ablauf geprägt ist. Die Heimerziehung bewegt sich in diesem Spannungsfeld zwischen sowohl privatem Raum als auch öffentlichem Raum einer „Gruppenerziehung in Zwangsgemeinschaften“ (Stork 2007, S. 28).

In dieser Perspektive sind stationäre Einrichtungen der Erziehungshilfe auf besondere Weise einer demokratischen Erziehung verpflichtet:

- Als institutionelle, öffentliche Einrichtung eines demokratisch verfassten Gemeinwesens muss sich Heimerziehung selbst demokratischen Prinzipien verpflichtet fühlen und sich als dialogisch lernende Organisation (vgl. Stork 2007, S. 244f) begreifen.
- Als familienergänzende oder sogar zeitweise familienersetzende Einrichtung kann die Gruppe zusätzliche Aneignungsgelegenheiten demokratischen Handelns eröffnen, in denen das Subjekt Achtung und Anerkennung erfährt und in sein Leben integriert (vgl. auch Sturzenhecker in diesem Band). Dazu muss die stationäre Jugendhilfe Bedürfnisse und Interessen der Bewohner/-innen mit ihnen dialogisch klären, demokratisch entscheiden und in gemeinsamer Verantwortung realisieren.

- Als Ort, an dem Kinder und Jugendliche leben, die oftmals die Erfahrung von Machtlosigkeit bezüglich ihrer eigenen Interessen und Grenzen erleben müssen, kann die Gestaltung einer demokratischen Einrichtungskultur die Erfahrung von Handlungs- und Definitionsmacht sowie Selbstbestimmung eröffnen.

Insbesondere große Zentralheime haben – angesichts der Risiken totaler Institutionen (Wolf 2003, S. 19ff) – eine Verantwortung für einen demokratischen Umgang mit Macht. Die demokratische Teilung und Kontrolle von Macht kann zumindest ein Element sein, um erzieherischen Machtmissbrauch zu verhindern.

Um diese Verpflichtungen einer demokratischen Heimerziehung zu realisieren, gilt es, demokratische Strukturen als Rechte in der jeweiligen Einrichtung zu verankern (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005). Denn nur wenn das Recht auf Mit- und Selbstbestimmung verbindlich in die Regeln und Rituale der Heimerziehung integriert und allen Beteiligten bekannt ist, können Kinder, Jugendliche und Fachkräfte dieses Recht auch realisieren bzw. nutzen. Dazu braucht es sowohl eine Klärung der Rechte der Kinder und Jugendlichen als auch methodisches Wissen der pädagogischen Fachkräfte, ihnen diese Rechte auch zugänglich zu machen.

Mehr Demokratie in pädagogischen Einrichtungen zuzulassen, bedeutet, dort umfassende Partizipationskulturen zu entwickeln, die den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, sich an Entscheidungen, von denen sie betroffen sind, und an deren Umsetzung regelmäßig zu beteiligen. Dies stellt eine überaus große Herausforderung für die dort tätigen pädagogischen Fachkräfte dar. Ihre pädagogische Einrichtung als demokratischen Ort zu entwickeln, verlangt von ihnen nicht nur, die Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen respektvoll zu gestalten, sondern auch, freiwillig einen Teil ihrer Entscheidungs- und Gestaltungsmacht an die Kinder und Jugendlichen abzugeben, sowie diese darin zu unterstützen, ihre so entstandenen Beteiligungsrechte – gegebenenfalls sogar gegen aktuelle Interessen der Fachkräfte selbst – wahrnehmen zu können und ihre Positionen in gemeinsame demokratische Diskurse und Entscheidungen einzubringen. Demokratische Partizipation von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Einrichtungen wie denen der Heimerziehung wird sich nur voll entfalten können, wenn die Beteiligungsrechte der Adressaten strukturell verankert sind und das alltägliche pädagogische Handeln der Fachkräfte sich an diesen Rechten ausrichtet.

Doch wie kann diese Anforderung bewältigt werden? Wie können Bewohner/-innenrechte garantiert und auch nutzbar gemacht werden? Trotz vieler historischer Erfahrungen der negativen Entwicklung von pädagogischen Heimen zu totalen Organisationen ist die Geschichte und aktuelle Erscheinung der stationären Kinder- und Jugendhilfe auch reich an Erfahrungen und Ansätzen demokratischer Verfahrensweisen im Zusammenleben zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (vgl. auch Stork 2007). Allerdings kann schon die bloße (rechtliche und/oder pädagogisch normative) Forderung nach mehr Beteiligung Erzieherinnen und Erzieher, die in einem Alltag mit Kindern und Jugendlichen handeln, den sie selbst als oftmals krisengeschüttelten und überfordernden Handlungszwang wahrnehmen¹⁹, auch an den Rand ihrer Kooperationsbereitschaft bringen.

In diesem Beitrag wird ein Verfahren begründet, vorgestellt und reflektiert, dass Kinder- und Jugendrechte im Heimalltag strukturell verankern hilft und dabei partizipativ in einem wechselseitigen Dialog zwischen pädagogischen Fachkräften und Bewohner/-innen hergestellt wird. Partizipation wird also in diesem Modell kein neuer Zwang für die Fachkräfte, sondern überhaupt nur eingeführt, wenn diese sie wollen, und dann nur so gestaltet, wie die Fachkräfte es mit den Kindern und Jugendlichen unter den gemeinsamen Bedingungen für machbar halten. Zur Erläuterung dieses Verfahrens werden wir zunächst in demokratiepädagogischer Perspektive das Recht der Kinder und Jugendlichen, Rechte zu haben, herleiten und im Weiteren das Verfahren der strukturellen Verankerung dieser Rechte in einer Heim-Verfassung als Methode ergründen. Im Anschluss wird die Notwendigkeit einer dialogischen, öffentlichen Übersetzungsleistung der nunmehr anerkannten (Mitentscheidungs-) Rechte der Kinder und Jugendlichen diskutiert.

Das Recht, Rechte zu haben

John Dewey (1900/1925) hat vorgeschlagen, pädagogische Einrichtungen als „embryonic community life“, als Gesellschaft im Kleinen, zu betrachten, in der sich die Prinzipien und Strukturen der umgebenden „großen Gesellschaft“ abbilden lassen. Folgt man diesem Gedanken, ist es hilfreich, zunächst einen Blick auf demokratisch verfasste Staatsformen zu werfen, um Orientierungen für die Gestaltung von Kindertageseinrichtungen, Schulen oder Jugendhilfeeinrichtungen als demokratische Orte zu erhalten. Dieser Ansatz wurde für Kitas im Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011) erfolgreich umgesetzt und kann auch für die Heimerziehung fruchtbar gemacht werden.

Das Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ geht – anders als herkömmliche demokratiepädagogische Ansätze (vgl. auch Bruner/Winkelhofer/Zinser 2001; Sturzbecher 2003; Edelstein 2005, S. 212) – davon aus, dass Kinder und Jugendliche Demokratie in pädagogi-

schen Einrichtungen nicht allein durch ein respektvolles Verhalten der Erwachsenen ihnen gegenüber, durch kooperative Didaktik oder die Beteiligung an Verantwortung erfahren sollten, sondern vor allem durch eine demokratische(re) Verteilung von Macht und von effektiven (Mitentscheidungs-) Rechten.

Die Bedeutung von politischen (Mitentscheidungs-) Rechten für jeden Menschen hat die Philosophin Hannah Arendt betont, indem sie forderte, dass die Staatengemeinschaft das „Recht, Rechte zu haben“ (Arendt 2000, S. 614), als erstes Menschenrecht gewährleisten sollte. Arendt hatte das (selbst erfahrene) Schicksal von Staatenlosen während des Nationalsozialismus und Zweiten Weltkriegs analysiert und die „Meinungsfreiheit“ dieser Rechtlosen, die sich in nichttotalitäre Länder geflüchtet hatten, als „Narrenfreiheit“ bezeichnet, „weil das, was er [der Staatenlose] denkt, für nichts und niemanden von Belang ist“ (a. a. O., S. 613). Erst wenn dieser Zustand der Rechtlosigkeit aufgehoben wäre, würden die Worte dieser Flüchtlinge Relevanz erlangen, indem sie wieder Zugang zu einer politischen Gemeinschaft und damit ihre Menschenwürde zurückerhalten. Hannah Arendt koppelt die Würde des Menschen unmittelbar an das Recht, über Belange, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, mitzuentcheiden. Ohne dieses Recht bleibt der Mensch der Gnade der Herrschenden anheimgestellt und seiner Würde beraubt.

Ähnlich argumentiert auch Janusz Korczak, der schon in den 1920er Jahren den Kindern in den von ihm geleiteten Kinderheimen in Warschau das zentrale Recht, Rechte zu haben, zugestand: „Bis jetzt hing alles vom guten Willen und von der guten oder schlechten Laune des Erziehers ab. Das Kind war nicht berechtigt, Einspruch zu erheben. Dieser Despotismus muss ein Ende haben“ (Korczak 1967, S. 304). Korczak geht davon aus, dass Kinder bereits Menschen seien und nicht erst durch den pädagogischen Einfluss der Erwachsenen zu Menschen würden, die es zu achten gelte und die Träger eigener Rechte seien. Aus einem voraussetzungslosen Status des Kindes als Subjekt leitet er einen eigenen Rechtsanspruch jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen ab. Dies mündet in seinen Heimeinrichtungen in verbindlichen „Kindergesetzen“ und einer eigenen „Kindergerichtsbarkeit“ ein.

Moderne pädagogische Einrichtungen der Heimerziehung sind in der Regel weit von dieser radikalen Praxis Korczaks entfernt. Auch Kinder und Jugendliche in der heutigen Heimerziehung verfügen meist nur über eine Art „Narrenfreiheit“. Sie können äußern, was sie wollen – eine öffentliche Bedeutsamkeit erlangt es nur, wenn die pädagogischen Fachkräfte das Thema aufgreifen. Ob das geschieht, entscheiden allein und willkürlich die Fachkräfte. Zwar gestehen heute – sicher anders als zu Korczaks Zeiten – viele Erzieherinnen und Erzieher den Kindern und Jugendlichen wohlwollend in diversen Alltagssituationen Rechte und Freiräume zu. Aber sie können den Kindern und Jugendlichen diese Rechte jeder Zeit ohne

¹⁹ Diese und ähnliche Äußerungen wurden von pädagogischen Fachkräften in den fünf Projekteinrichtungen des Modellprojekts „Demokratie in der Heimerziehung“ immer wieder geäußert. Der Alltag in den Einrichtungen wird als von Krisen bestimmt beschrieben, die ein schnelles Eingreifen fordern, sowie von der Erfahrung, dass sich die Kinder und Jugendlichen auf Gespräche – zumindest solche, wie sie sich die Pädagogen/-innen vorstellen – oft nur schwer einlassen können (vgl. Aghamiri in diesem Band).

Begründung wieder entziehen, wenn ihnen möglicherweise die Entscheidung der Kinder und Jugendlichen missfällt oder deren Mitsprache die Alltagsabläufe der Heimeinrichtung zu gefährden droht oder die Jugendlichen ihre Interessen in vordergründig wenig angepasster Form einbringen. Es gibt keine Rechtssicherheit. Die Willkür scheint seit Korczaks Zeiten ungebrochen²⁰.

Dieser „rechtlose“ Zustand, in dem sich Kinder und Jugendliche in pädagogischen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in der Regel immer noch befinden, kann nur aufgehoben werden, wenn ihnen (Mitentscheidungs-) Rechte zugestanden und diese strukturell verankert werden. Das jedoch stellt pädagogische Fachkräfte vor ein Problem: Wie sollen sie ihrem gesellschaftlichen Auftrag, für das Wohl und die Erziehung der ihnen Anvertrauten Sorge zu tragen, nachkommen, wenn sie ihnen verbindlich zugestehen, über Belange, die ihr eigenes Leben und das der Gemeinschaft betreffen, demokratisch mitzuentcheiden? Kann man das Kindern und Jugendlichen, die vordergründig wenig Interesse an Verantwortlichkeiten zeigen, überhaupt zutrauen? Könnten nicht die Kinder und Jugendlichen mit ihrer Mehrheit alle Entscheidungen der Fachkräfte überstimmen? Kommt es zu einer leichtfertigen Machtübergabe, die dem Schutzauftrag zuwider läuft? Müssen nicht hingegen die Erwachsenen, wenn sie das Wohl der Kinder und Jugendlichen als gefährdet ansehen, auch gegen deren ausdrücklichen Willen entscheiden? Müssen sie nicht die Verantwortung übernehmen, bis die Kinder und Jugendlichen Mündigkeit erlangen? Muss nicht Mündigkeit und damit das demokratische Recht erst erworben werden? Und immer wieder der Einwand: Mit *unseren* Kindern und Jugendlichen – verletzt und voller Wut – geht das nicht!

Demokratie unterstellt Mündigkeit

Wenn Pädagogik das Ziel hat, dass Kinder und Jugendliche Autonomie und Mündigkeit erlangen, stößt sie stets auf dieses Problem: Selbstbestimmung und Selbstverantwortung können nicht von außen durch pädagogisches Handeln hergestellt, sondern nur selbsttätig von den Kindern und Jugendlichen errungen werden (vgl. auch Schnurr 2011, S. 1073). Das wiederum erfordert, dass die Kinder und Jugendlichen Freiräume zur Erprobung selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Handelns haben – auch auf die Gefahr hin, dass sie Fehler machen, Rückschläge erleiden oder scheitern. Ohne das Risiko der Freiheit kann man sich keine Kompetenzen freien Handelns aneignen²¹. Um die Entwicklung von Autonomie und Mündigkeit zu unterstützen, müssen pädagogische Fachkräfte Kindern und Jugendlichen solche Freiräume einräumen und ihnen eine Mündigkeit unterstellen, über die sie vielleicht noch gar nicht verfügen.

Dieses Vorgehen entspricht der Mündigkeitsunterstellung, die ein demokratisch verfasstes Staatswesen gegenüber seinen Bürgerinnen und Bürgern vornimmt. In einer Demokratie haben alle Bürgerinnen und Bürger das Recht mitzuentcheiden, ohne zunächst ihre „Mündigkeitsfähigkeit“ unter Beweis stellen zu müssen. Dabei wird auch in Kauf genommen, dass Bürgerinnen und Bürger über Fragen mitentscheiden, deren Hintergründe und Folgen sie vielleicht gar nicht überblicken (können), und so zu scheinbar oder offensichtlich „unvernünftigen“ Entscheidungen gelangen.

Grenzen der Selbst- und Mitbestimmung

Die notwendige Mündigkeitsunterstellung, die die Entwicklung von Autonomie und Mündigkeit ermöglicht, hat in pädagogischen Kontexten allerdings Grenzen. Sie entbindet die Fachkräfte keineswegs von der Verantwortung für das Wohl der Kinder und Jugendlichen. Die pädagogischen Betreuer/-innen müssen immer dann einschreiten und gegebenenfalls auch gegen die Willensäußerungen der Kinder und Jugendlichen entscheiden, wenn diese sich selbst oder andere ernsthaft in Gefahr bringen. Dieser „Mut zum Besserwissen“ (Juul 1997) gewährleistet, dass Kinder und Jugendliche ihre Autonomie und Mündigkeit wahrnehmen und erproben können, ohne ihre zukünftige Weiterentwicklung zu gefährden.

Ob und wann aber eine Selbst- oder Fremdgefährdung vorliegt, die von den pädagogischen Fachkräften der Heimerziehung den Mut zum Besserwissen verlangt, ist nicht immer eindeutig zu entscheiden. Was aus der Sicht des einen Erziehers bedeutet, die Verantwortung für das Wohl der Kinder und Jugendlichen zu übernehmen, kann für die Erzieherin einer anderen Wohngruppe oder die betroffenen Kinder und Jugendlichen eine willkürliche und unangemessene Einschränkung ihrer Selbst- und Mitbestimmungsrechte darstellen. Da es unstrittig sein dürfte, dass Erwachsene Kinder und Jugendliche vor Risiken, die sie nicht überblicken und denen sie nicht gewachsen sein können, schützen müssen – und gerade das Heim oder die Wohngruppe versteht sich als geschützter Raum – wird es immer wieder zu Entscheidungen fürsorglich handelnder Erwachsener über Kinder und Jugendliche kommen, die von anderen als willkürlich und „ungerecht“ eingestuft werden. Wie kann diesem Problem im Alltag der Heimerziehung, der geprägt ist von häufigen, nicht vorhersehbaren und auch krisenhaften Situationen, mit demokratischen Mitteln begegnet werden?

²⁰ Wohl in dem Wissen darum fordert der neue § 45 SGB VIII, dass zur Genehmigung von Betriebserlaubnissen „Geeignete Verfahren der Beteiligung“ von den Einrichtungen bzw. Trägern vorgelegt werden müssen. Das weist darauf hin, dass demokratische Partizipation als Recht ein Element der Verhinderung pädagogischer Willkür und Gewalt sein kann (vgl. Stork in diesem Band).

²¹ Michael Winkler spricht in diesem Zusammenhang auch von der Herstellung eines sicheren Rahmens der Aneignung (auch demokratischen Handelns) (2006, S. 87). Jeder Aneignungsprozess – auch und vor allem der demokratischer Rechte – birgt nach Winkler ein Risiko. Um dieses zu minimieren und Vertrauen in den Prozess aufzubauen, benötigen die beteiligten Akteur/-innen einen verlässlichen Rahmen. Diese von Winkler eindringlich beschriebene Notwendigkeit zur Vermittlung findet sich in der Praxis der Heimerziehung wieder, wenn z. B. Jugendliche in einer Arbeitsgruppe zu Beteiligungsrechten wie auf dem Kinder- und Jugendhilfekongress in Schleswig-Holstein im April 2012 zunächst eher mit provokativen Bemerkungen auf sich aufmerksam machen und sich erst auf den Prozess einlassen, als sie sicher sind, dass „das hier ernst gemeint“ sei.

Das Recht auf Rechtfertigung

Der Politikwissenschaftler und Philosoph Rainer Forst spricht von einem „Recht auf Rechtfertigung“ (Forst 2007), durch das in Demokratien Gerechtigkeit gewährleistet und willkürliche Herrschaft vermieden wird. Gerechtigkeit kann – so Forst – nur dadurch gewährleistet werden, dass jedes Mitglied einer Gemeinschaft ein Recht auf Rechtfertigung hat und über eine effektive Rechtfertigungsmacht verfügt. Unter Recht auf Rechtfertigung versteht er das Recht, für jedes Vorrecht, das Mitglieder der Gruppe für sich beanspruchen, und für jede Beschränkung, die sie anderen auferlegen, eine wechselseitige und allgemeine Begründung zu erhalten. Es darf also nicht eine Seite ihre Gründe einseitig auf die andere übertragen, sondern sie muss sich in einem offenen Diskurs rechtfertigen. Rechtfertigungsmacht meint die Macht, solche Rechtfertigungen einzufordern, selbst welche zu liefern und falsche Begründungen in Frage zu stellen (vgl. Forst 2007, S. 278ff).

Pädagogische Fachkräfte, die ihre Einrichtungen als demokratische Orte gestalten und ihre Macht und (Mitentscheidungs-) Rechte demokratisch(er) mit den Kindern und Jugendlichen teilen wollen, kommen nicht umhin, sich (zunächst untereinander) in einen offenen Diskurs darüber zu begeben, welche Rechte sie den Kindern und Jugendlichen zugestehen wollen. Zu solch einem Diskurs gehört auch, die Ergebnisse den Bewohner/-innen vorzustellen und exklusive Entscheidungsrechte, die die Erwachsenen sich vorbehalten, oder Einschränkungen, die sie den Kindern und Jugendlichen auferlegen wollen, zu begründen und zur Diskussion zu stellen. Den Kindern und Jugendlichen als Adressat/-innen dieser Ordnungsprinzipien wird so ein Recht auf Rechtfertigung gewährt und sie erhalten die Chance, sich zu äußern und zu widersprechen.

Die Entwicklung verbindlicher Rechkataloge und die Einführung von Selbstvertretungsgremien in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe sind in der Geschichte der Sozialpädagogik nicht neu. Die Heimerziehung kann hier sowohl auf die Erfahrungen der Kinderrepubliken zu Beginn des 20. Jahrhunderts als auch auf moderne Ansätze Bezug nehmen (vgl. auch Stork 2007, S. 69ff). Nichtsdestotrotz scheint eine demokratische, pädagogische Praxis in der Realität schwierig umzusetzen zu sein. Gerade in Zentralheimen gerät der Heimrat oder das Kinder- und Jugendparlament nicht selten zur Dekoration einer Großeinrichtung mit wenig Öffentlichkeit und Wirkung in die Einrichtung hinein (vgl. Boomgarden 1999). Doch bei aller berechtigten Kritik an solchen Versuchen kann das nicht heißen, auf eine strukturelle Verankerung von Mitbestimmungs- und Selbstbestimmungsrechten zu verzichten, denn nur sie führt von der Willkür der Erziehenden zu einem eigenen verbindlichen, einforderbaren Recht (vgl. für die Jugendarbeit auch Sturzenhecker 2005). Wie kann also der Diskurs um die strukturelle Verankerung von Rechten und ihre Vermittlung gelingen?

Im Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ wurden Verfahren entwickelt, mittels derer diese Diskurse struk-

turiert gestaltet werden können. Am grundlegendsten geschieht das, wenn eine Verfassung erarbeitet wird, die für die jeweilige pädagogische Einrichtung einen verbindlichen Ordnungscharakter hat. Aber auch, wenn Kinder und Jugendliche in zeitlich und inhaltlich begrenzten (projektorientierten) Verfahren beteiligt werden, klären die pädagogischen Fachkräfte zunächst die (Mitentscheidungs-) Rechte der Kinder und Jugendlichen und anschließend die jeweiligen Vorgehensweisen.

Die strukturelle Verankerung von (Mitentscheidungs-)Rechten in einer Heim-Verfassung

Um eine Heim-Verfassung zu erarbeiten, treten zunächst die pädagogischen (und gegebenenfalls weitere) Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als „*Verfassungsgebende Versammlung*“ zusammen. In diesem geschützten Rahmen klären sie in der ersten Phase, **was** die Kinder und Jugendlichen entscheiden dürfen, das heißt, konkret worüber aus ihrer Sicht die Kinder und Jugendlichen auf jeden Fall und worüber sie auf keinen Fall mitentscheiden sollen. Diese Fragen müssen die beteiligten Fachkräfte in allen Partizipationsverfahren beantworten. Während aber bei projektorientierten Verfahren die Machtabgabe der Erwachsenen und die Bemächtigung der Kinder und Jugendlichen inhaltlich und zeitlich begrenzt bleiben, stehen bei der Erarbeitung einer Verfassung *alle* potenziellen Entscheidungen, die von den Fachkräften gegenwärtig und in Zukunft getroffen werden, zur Disposition: von der Frage, was und wie gekocht wird über die Gestaltung des Freizeit- und Ferienangebots bis hin zu Finanz-, Konzeptions-, Bau- und Personalangelegenheiten²².

Die künftigen (Mitentscheidungs-) Rechte der Kinder und Jugendlichen werden dabei stets im Konsens, das heißt einstimmig, beschlossen, da eine Erzieherin oder ein Erzieher, die hier gegen ihre Überzeugung durch Mehrheitsbeschlüsse gezwungen würden, den Kindern und Jugendlichen Rechte zuzugestehen, diese im Alltag unter Umständen dazu manipulieren könnten, das zu wollen, was sie aus ihrer Sicht sollen. Damit die Fachkräfte die Mitbestimmungsrechte so formulieren können, dass sie selbst ihre Zusagen auch einhalten können und doch den Kindern und Jugendlichen mehr als nur harmlose „Beteiligungs-Spielwiesen“ zugestehen, werden die einzelnen Themen sehr differenziert diskutiert und inhaltlich oder formal so lange eingegrenzt, bis alle Beteiligten zustimmen können. Diese Diskurse werden in den Teams sehr intensiv und kontrovers geführt, da hier zahlreiche pädagogische Grundsatzfragen thematisiert werden. Doch die konsensorientierte Vorgehensweise führt dazu, dass die Klärungsprozesse in der Regel als ungewöhnlich effektiv und erfolgreich erlebt werden.

In der verfassungsgebenden Versammlung des Kinder- und Jugendhauses St. Josef (vgl. Aghamiri in diesem Band) wurde beispielsweise der Bereich der

²² Zu einer Auswahl der Mitbestimmungsbereiche siehe auch die Zusammenstellung im Erlass „Grundrechte und Heimerziehung“ des Landesjugendhilfeausschusses Hessen aus dem Jahr 2000 (Stork 2007, S. 32).

Mitentscheidungsrechte über Personaleinstellungen lange und an Hand konkreter Beispiele diskutiert. Nachdem sich die beteiligten Gruppenleiter/-innen zunächst gar nicht vorstellen konnten, die Jugendlichen bei Neueinstellungen zu beteiligen, stellte sich durch den vehementen Widerspruch einer Kollegin heraus, dass die Jugendlichen nach Hospitationen von Bewerbern/-innen sowieso ihre Meinung abgeben und dass man diese gewissermaßen als Experten/-innenmeinung nutzen und wertschätzen könne. Es entspann sich eine Diskussion, um die Bedingungen und Möglichkeiten eines Mitsprache- und Anhörungsrechtes, in deren Verlauf auch methodische Fragen geklärt und den Kindern und Jugendlichen ein verbindliches Anhörungsrecht eröffnet werden konnten.

Der moderierte, ausführliche Diskurs deckt Widersprüche und Bedenken, aber auch Möglichkeiten der Umsetzung auf. Würde ein Rechtekatalog lediglich „von oben“ verordnet werden, würde er vermutlich einladen, ihn zu unterlaufen.

Ein weiteres Beispiel im selben Projekt bietet die Diskussion um die Frage der Mitbestimmung über die Raumgestaltung, der zunächst alle Mitarbeiter/-innen bedingungslos zustimmten. Auf den Hinweis, dass ein solches Recht – wäre es erst verabschiedet – bedeuten würde, dass die Jugendlichen zukünftig das Recht hätten, auch bei der Gestaltung und Nutzung der Mitarbeiter/-innenbüros mitzuentcheiden und diese beispielsweise umwidmen könnten, wurde deutlich, wie detailliert Rechte zu beschreiben sind. Den Jugendlichen wurde somit das Recht zugestanden, über die Raumgestaltung derjenigen Räume mitzuentcheiden, die sie auch hauptsächlich selbst nutzen.

Eine ausführliche Diskussion mit allen Fachkräften um die Ausgestaltung der Mitbestimmungsrechte eröffnet parallel dazu eine Vorstellung ihrer Machbarkeit. Diesen Prozess sorgfältig zu führen, kann verhindern, dass später eine Situation entsteht, deren Verlauf mit einem Akt erzieherischer Gewalt entgegen allen Rechten gestoppt und damit wiederum in den berechtigt misstrauischen Augen der Jugendlichen unglaubwürdig würde. Oder etwas laxer gesagt: ein zunächst gewährtes Recht, das bei Nichtgefallen seiner Nutzung durch die Fachkräfte wieder entzogen wird, ist ein demokratiepädagogischer Super-GAU.

Die zweite Phase einer Verfassunggebenden Versammlung widmet sich der Frage, wie die Kinder und Jugendlichen mitentscheiden sollen. Nachdem die Inhalte und Grenzen der Beteiligung der Kinder und Jugendlichen geklärt sind, geht es nun darum, ein konkretes Schaubild der Beteiligungsstrukturen zu erstellen: Welche Gremien und Verfahrensweisen sollen eingeführt werden, damit die Kinder die ihnen zugestandenen Rechte wahrnehmen können? Die Fachkräfte können dabei auf einen ihnen vorgestellten Katalog offener und repräsentativer institutionalisierter Beteiligungsformen zurückgreifen, sie variieren, kombinieren und ergänzen, bis Strukturen entstehen, die maßgeschneidert zu den besonderen Bedingungen ihrer Einrichtung passen.

Gerade mit Blick auf viele kleine, dezentrale Einrichtungen großer Träger kann die Einführung von Gremien zu einem kreativen Akt werden. Wie und wo kommen beispielsweise die Delegierten der Wohngruppen zusammen? Wie können die Jugendlichen zu aktuellen Anlässen miteinander in Kontakt treten, auch über größere Entfernungen hinweg? Und immer wieder – in allen Einrichtungen der stationären Hilfen zur Erziehung –: wie entsteht Öffentlichkeit, die für eine Partizipationskultur unabdingbar ist?

Anschließend werden die Ergebnisse der Verfassunggebenden Versammlung in einem Verfassungsentwurf schriftlich zusammengefasst und in erster Lesung von den Fachkräften überarbeitet. Danach werden die Kinder und Jugendlichen in das Verfahren eingebunden, indem sie in einer zweiten Lesung des Verfassungsentwurfs ihre Vorstellungen in den Diskurs einbringen können.

Im Beispiel der Heim-Verfassung im Modellprojekt fand die zweite Lesung im bereits bestehenden Kinder- und Jugendparlament statt. Die Jugendlichen diskutierten und „übersetzten“ den Entwurf der Gruppenleiter/-innen und stellten ihn anschließend in den einzelnen Wohngruppen vor. Die Jugendlichen ergänzten den Entwurf in Teilen und verfassten die Mitbestimmungsrechte in einer ihnen angenehmeren Sprache und Form.

Abschließend verabschieden die Fachkräfte die Verfassung durch ihre Unterschrift und veröffentlichen sie in der gesamten Einrichtung.

Auch wenn die erste Auswahl der Rechte, die die Kinder und Jugendlichen erhalten sollen, vom Fachkräfte-Team getroffen wird, begrenzt deren strukturelle Verankerung die alltägliche Willkür und begründet damit Rechtssicherheit. Die Kinder und Jugendlichen können dann fest damit rechnen, dass keine Fachkraft ihnen diese Rechte wieder entzieht. Der öffentliche Diskurs über die (Mitentscheidungs-) Rechte gewährleistet zumindest partiell das demokratische Recht der Kinder und Jugendlichen auf Rechtfertigung eventueller Einschränkungen ihrer Selbst- und Mitbestimmungsrechte, auch wenn jüngere Kinder nicht immer direkt daran beteiligt werden können. Dass ihre Rechte und die Gremien und Verfahren, in denen sie sie wahrnehmen können, ihnen und der gesamten Community bekannt gegeben werden, ermöglicht den Kindern und Jugendlichen in Zukunft auch Rechtfertigungen für potenziell ungerecht(fertigt)e Entscheidungen oder „Rechtsbrüche“ seitens der Fachkräfte einzufordern.

Obwohl die Fachkräfte einen Teil ihrer Macht an die Kinder und Jugendlichen abgeben, tragen sie weiterhin die pädagogische Verantwortung. Das bedeutet auch, dass zunächst sie für die tatsächliche Eröffnung der Mitbestimmungsrechte in der alltäglichen Handlungspraxis verantwortlich sind. Die Kinder und Jugendlichen sind im Zwangskontext Heim (wie auch in anderen pädagogischen Kontexten) letztlich auf die Kooperation mit den pädagogischen Fachkräften angewiesen. Aus diesem Grund bleiben sie trotz einer grundlegenden strukturellen Verankerung von (Mitentscheidungs-) Rechten auch dar-

auf angewiesen, dass die Erwachsenen sie bei der Wahrnehmung ihrer Rechte unterstützen. Wie kann eine solche Unterstützung aussehen?

Rechte haben und Rechte wahrnehmen können

„Aus der Fachliteratur wissen wir, dass die Bereitschaft wie auch die Fähigkeit zur Äußerung eigener Bedürfnisse, Wünsche und Interessen... zu Beginn von Hilfeprozessen nicht voraus gesetzt werden kann. Insofern sind immer wieder Zwischenschritte, wie beispielsweise das ‚stellvertretende Deuten‘ notwendig.“ (Stork 2007, S. 25)

(Mitentscheidungs-) Rechte verbindlich zugesprochen zu bekommen, begrenzt zwar die Willkür, bedeutet allerdings für sich allein noch nicht, sie auch wahrnehmen zu können. Die Einführung von verbindlichen Rechten hat für die Kinder und Jugendlichen auch einen Anforderungs- und Zumutungscharakter, dem sie sich unter Umständen nicht ohne Begleitung nähern können oder wollen. Um die (Mitentscheidungs-) Rechte in der Einrichtungskultur zu implementieren, muss daher die strukturelle Verankerung von einer dialogischen Haltung und einer methodischen Kompetenz im Alltagshandeln der pädagogischen Fachkräfte flankiert werden, die Meinungsbildung und Öffentlichkeit sicherstellen. Die Kinder und Jugendlichen müssen darin unterstützt werden, ihre Interessen und Wünsche zu entwickeln, öffentlich zu äußern und gemeinsam zu reflektieren und auszuhandeln. Benedikt Sturzenhecker (in diesem Band) verdeutlicht mit dem Bezug auf die Anerkennungstheorie Axel Honneths, dass dafür eine reflektierte, durch echtes Interesse geleitete Zuwendung zu den Kindern und Jugendlichen notwendig ist, die sich nicht lediglich auf eine „kognitive Respektierung“ einer Rechtsperson bezieht, sondern eine unterstützende Bejahung von Selbstständigkeit praktiziert. Es gilt, die Einrichtung auch im Sinne von „Demokratie als Lebensform“ zu verstehen, also dialogische Aushandlungs- aber auch Annahmefähigkeit im Alltag zu entwickeln und vor allem *aktiv zu gestalten*. Sturzenhecker macht darauf aufmerksam, wie sich Demokratie in der Heimerziehung und die Gestaltung einer anerkennenden Einrichtungskultur – gerade auf der Ebene der pädagogischen Beziehung – begünstigen können.

Auf dem im April 2012 in Schleswig-Holstein durchgeführten, landesweiten Jugendhilfekongresses „Auf Augenhöhe“ (Schiller 2012), der die Perspektive der Jugendlichen auf die Heimerziehung zum Thema machte, wurde von den teilnehmenden Jugendlichen selbst sehr deutlich die Schwierigkeit benannt, die viele Bewohner/-innen von Jugendhilfeeinrichtungen damit haben, aktiv auf Erzieher/-innen zuzugehen, wenn sie etwas ansprechen möchten. Die Jugendlichen forderten dann auch im Abschlussple-

num von den Betreuenden, aktiv Beziehungsarbeit zu gestalten, Interesse zu zeigen und sich auch von einer gewissen „Wortkargheit“ nicht abschrecken zu lassen.

Die Jugendlichen forderten damit Erziehung²³. An dieser Stelle sei wiederum auf Michael Winkler hingewiesen, der die Schaffung eines sicheren Rahmens für die Aneignung unbekannter Gegenstände des Sozialen in die pädagogische Verantwortung legt. Erst durch einen geschlossenen Rahmen pädagogischen Handelns, der gleichzeitig auf einen offenen Ausgang angelegt ist, entsteht die Ermöglichung von Optionen bzw. Handlungsmöglichkeiten (Winkler 2006, S. 134 f) – und damit die Möglichkeit, zugestandene Rechte auch wahrnehmen zu können.

In den differenzierten Klärungsprozessen einer Verfassungsgebenden Versammlung wird die dialogische Haltung der pädagogischen Fachkräfte in einem geschützten Raum pädagogischer Reflexion im Team entwickelt. In der alltäglichen Umsetzung gilt es, den Kindern und Jugendlichen ihre Rechte immer wieder öffentlich zu vermitteln.

Strukturelle Verankerung und Dialog im Modellprojekt

Auch wenn man nicht gleich eine Heim-Verfassung einführen, sondern Partizipation thematisch und gegebenenfalls zeitlich begrenzt eröffnen will, gelten dieselben Grundsätze wie bei der Einführung von Verfassungen: Man muss zunächst die Beteiligungsrechte in Bezug auf das Thema klären und dann die gemeinsame Umsetzung entwerfen; man muss klären, worum es geht und wie es geht.

Die Frage, *worum* es geht, zielt auf die Klärung und Eingrenzung der Inhalte des Beteiligungsverfahrens und der diesbezüglichen Rechte der Kinder und Jugendlichen. Es gilt, ein Thema zu benennen, Ziele zu formulieren, festzustellen, welche Schritte notwendig sind, um die Ziele zu erreichen, und die Entscheidungsbefugnisse im Einzelnen festzulegen. Diese Klärung der Rahmenbedingungen sollte zur Vorbereitung jedes Beteiligungsprojekts gehören. Die Frage, *wie* es geht, zielt auf die methodische Durchführung des Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesses der Kinder und Jugendlichen. In der Planung des Meinungsbildungsprozesses muss man herausarbeiten, was die Adressat/-innen brauchen, um sich in jedem einzelnen Projektschritt eine Meinung zu bilden und entscheidungsfähig zu werden und wie ihnen das vermittelt werden kann. Für den abschließenden Entscheidungsprozess gilt es zu klären, wer an dem jeweiligen Projektschritt beteiligt werden soll, welche Gremien also zusammentreten oder gebildet werden müssen, und welche Entscheidungsverfahren gegebenenfalls angewandt werden sollen.

Im Folgenden werden einige kurze Ausschnitte aus den fünf Praxisprojekten des Modellprojekts „Demokratie in

²³ Der Widerspruch zwischen Erziehung als Lohnarbeit und den Ansprüchen der Jugendlichen auf „echtes“ Interesse einer „anerkennenden Liebe“ ist nicht ohne weiteres auflösbar. Die Forderungen der Jugendlichen machen aber deutlich, dass sie sich dieser Tatsache bewusst sind. So forderten sie von den Betreuenden keine „reine Zuneigung“, sondern sehr dezidiert: Vermittlung, Zeit und eine Kultur des Zuhörens.

der Heimerziehung“ mit Blick auf eine strukturelle Verankerung von Rechten und Methoden des Dialogs herausgearbeitet. In allen fünf Praxisprojekten wird die Verbindung von einer strukturellen Verankerung von Mitbestimmungsrechten der Kinder und Jugendlichen und Dialog sichtbar.

- Bei der Erarbeitung der Heimverfassung im Kinder- und Jugendhaus St. Josef in Bad Oldesloe überwiegt zunächst die Klärung der Mitbestimmungsrechte der Kinder und Jugendlichen durch die pädagogischen Fachkräfte, das heißt, die strukturelle Verankerung steht im Vordergrund, während sich die dialogische Umsetzung auf der Alltagsebene erst in allen Wohngruppen gestalten und zirkulär mit Leben füllen muss. Ansätze dazu werden aber bereits während bzw. kurz nach der Verfassungsgebenden Versammlung sichtbar (vgl. Aghamiris Beitrag über die Einrichtung St. Josef in diesem Band).
- Das Praxisprojekt der AWO – ein ergebnisorientiertes Teilnahmeprojekt zur Entwicklung eines Kinderschutzkonzeptes unter Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen aus 13 Wohngruppen in einer weiträumigen Region – entwickelt Verfahren und Methoden für Dialog, Meinungsbildung und Öffentlichkeit und plant in einem zweiten Schritt, diese Ergebnisse zur Grundlage einer Verfassungsgebenden Versammlung zu machen, mit dem Ziel einer strukturellen Implementierung von Kinderrechten. Eine besondere Herausforderung liegt in der Gestaltung von funktionalen Gremien innerhalb eines großen, weit verzweigten Trägers (vgl. Storcks Beitrag über das AWO-Projekt in diesem Band).
- Das Praxisprojekt der therapeutischen Wohngruppe Callisenstraße der NGD in Schleswig stellt die Gestaltung des Dialogs und der Selbstäußerungen der Bewohner/-innen in den Mittelpunkt. Im Projekt wird die Bedeutung der pädagogischen Begleitung des Meinungsbildungsprozesses deutlich (vgl. Wiltings Beitrag über die WG der NGD in diesem Band). Zudem entstehen Ansätze einer strukturellen Verankerung von Rechten, wie ein verbindliches Verfahren der Erhaltung und Eröffnung von Partizipation in der „Krise“ und die garantierte Möglichkeit (auch mit Unterstützung) der Anfertigung eines „Eigenberichts“ bis zur aktiven Mitgestaltung von Hilfeplangesprächen.
- Das Praxisprojekt des Kinder- und Jugendhilfeverbundes, das einen verbindlichen Rahmen des kollegialen Austauschs zwischen den Mitarbeiter/-innen von Kleinstheimen herstellt, bietet diese (verbindliche) Struktur zunächst den pädagogischen Fachkräften an, die innerhalb dieses Gremiums „Demokratie als Lebensform“ reflektieren und dialogisch weiterentwickeln. Innerhalb der „öffentlichen Reflexionsplattform“ (vgl. Müllers Beitrag über den KJHV in diesem Band) kann eine dialogische Haltung erfahren und reflektiert werden.

- Sehr deutlich wird die notwendige Verbindung von strukturell verankerten Rechten und Dialogbereitschaft bzw. -fähigkeit der Fachkräfte auch in der Familienwohngruppe Rettkowski (vgl. Müllers Beitrag über die WG Rettkowski diesem Band), die verschiedene Teilnahmeprojekte wie Essens- und Freizeitgestaltung durchführt und daraus Kinderrechte exploriert. Im Projekt zeigte sich, „dass die Methoden der Partizipation immer auch die Befähigung der Kinder und Jugendlichen im Blick haben muss: Neben der Verrechtlichung verschiedener Bereiche braucht es eben auch eine partizipative pädagogische Haltung und deren Umsetzung.“

Fazit

Obwohl die stationären Erziehungshilfen sich bis heute mit ihren Risiken der Entwicklung zu einer totalen Organisation und gewaltsamen Erziehungspraktiken auseinandersetzen müssen, können sie auch auf besondere Beispiele demokratischer Pädagogik und der Implementierung verbindlicher Selbst- und Mitbestimmungsrechte – etwa bei Janusz Korczak oder Siegfried Bernfeld – zurückblicken²⁴. Des Weiteren gibt es in zahlreichen Einrichtungen bereits Rechkataloge, die Verpflichtung der Fachkräfte diese Kataloge auch zu erläutern sowie Heimräte oder Jugendparlamente. Die Bedeutung von Kinderrechten und der Implementierung von Teilnahmeverfahren zeigt sich nicht zuletzt im neuen Kinderschutzgesetz und in der Formulierung von Qualitätsstandards für Kinder- und Jugendbeteiligung im Nationalen Aktionsplan für ein kinderfreundliches Deutschland (BMFSFJ 2010). Warum braucht man also eine Heim-Verfassung und/oder Teilnahmeprojekte mit strukturell verankerten Kinderrechten mit einem besonderen, zirkulären Verfahren von Rechtklärung und dialogischer Begleitung?

Unsere Antwort darauf lautet recht banal: weil es nicht anders zu haben ist. Die ernsthafte und begründete Absicht, Demokratie in der Heimerziehung zu ermöglichen, die über ein bloßes, zertifiziertes Nachkommen einer gesetzlichen Verpflichtung hinausgeht, ist sowohl darauf angewiesen, die Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihrer aktuellen Bereitschaft oder Fähigkeit zur Kooperation – als Rechtssubjekte anzuerkennen und ihnen grundsätzlich Mündigkeit zu unterstellen als auch auf eine dialogische Haltung²⁵ und eine Methodik, die Kinder und Jugendliche unterstützt, ihre Rechte auch wahrzunehmen. Die Erfahrungen des Modellprojekts „Demokratie in der Heimerziehung“ zeigen, dass letztlich nur die Realisierung beider Ebenen – der strukturellen Verankerung und des öffnenden Dialogs – erfolgreiche Demokratisierungsprozesse gewährleisten kann.

Eine Heim-Verfassung, die zwar von den pädagogischen Fachkräften beschlossen, aber nicht von den Kindern und Jugendlichen gebilligt und mit ihnen weiterentwickelt wird, kann auch zur Zementierung von Machtstrukturen

²⁴ Eine Auseinandersetzung mit der Praxis der Kinderrepubliken würde an dieser Stelle zu weit führen. Interessante Hinweise und Überlegungen zu der produktiven Nutzung dieser Beispiele finden sich bei Michael Winkler (2001) oder Remi Stork (2007, S. 229 ff).

²⁵ Vgl. weiterhin auch Sturzenhecker in diesem Band und Stork (2007) in seiner Idee einer dialogisch zu entwickelnden Partizipationskultur in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe.

beitragen, indem sie Verbote legitimiert, ohne Rechte zu eröffnen. Wenn die Fachkräfte den Rahmen zu eng setzen und die Jugendlichen zu spät einbeziehen, ist die Gefahr einer „Schein-Demokratie“ groß. Eine Verfassung, die lediglich auf schönem Karton gedruckt in den Zimmern der Mädchen und Jungen schlummert, aber nicht von den Fachkräften immer wieder in den Gruppensitzungen thematisiert und in ihrer Relevanz erläutert wird, wird auch im Alltag der Kinder und Jugendlichen kaum Bedeutung erlangen. Eine Verfassung, die von oben verordnet und nicht im Konsens der Fachkräfte verabschiedet wurde, droht im Heimalltag ignoriert und unterlaufen zu werden.

Oder umgekehrt: ein dialogisches Beteiligungsverfahren, das zwar mit viel Empathie und Geschick den Kindern und Jugendlichen Wege eröffnet, ihre Interessen

zu äußern, wird eingestellt, wenn es nicht strukturell verankert ist und die betreffenden Fachkräfte nicht (mehr) zu Verfügung stehen, sei es, weil sie ihren notwendigen Urlaub nehmen, sei es, weil sie den Arbeitsplatz wechseln. Ein Beteiligungsprojekt, das methodisch kreativ Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche eröffnet, aber nicht in Rechte mündet, ist unbestritten eine sinnvolle punktuelle Erfahrung für die beteiligten Kinder und Jugendlichen. Eine partizipative, dialogische Praxisreflexion der Fachkräfte entwickelt deren pädagogische Haltung vielleicht entscheidend weiter. In beiden Fällen aber bleibt die Selbst- und Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen weiterhin der Gnade der pädagogischen Fachkräfte anheim gestellt. Ohne strukturelle Verankerung entwickelt sich keine Rechtssicherheit.

Es geht also nur zusammen: das Recht und der Dialog.

Partizipationskultur in der Heimerziehung: verlässliche Beziehungen, mitverantwortliche Herstellung der Lebensverhältnisse und demokratische Öffentlichkeit²⁶

Benedikt Sturzenhecker

Die Einführung von Rechten und Strukturen demokratischer Mitentscheidung ist das zentrale Moment der Veränderung von herkömmlicher Heimpädagogik zu einer konstitutionellen, demokratisch verfassten Pädagogik in der Erziehungshilfe oder anders gesagt, die Veränderung von Partizipation aus Gnade zu einer Beteiligung als Recht. Dennoch muss eine solche Struktur von Rechten und Entscheidungsgremien, die die „Regierungsform“ in einer Einrichtung der Erziehungshilfe demokratisiert, unterfüttert werden durch eine demokratische Gestaltung der Lebenswelt in der Einrichtung (Demokratie als „Lebensform“). Demokratie ist darauf angewiesen, dass sie von Subjekten betrieben wird, also von Personen, die zwar eingebunden in und abhängig von sozialen Zusammenhängen doch möglichst mündig ihren Verstand nutzen und zu selbstbestimmten und mitverantwortlichen Entscheidungen kommen können. Die Entwicklung zu einer solchen Subjekthaftigkeit ist nicht ohne die Anderen und die Gesellschaft zu denken, denn sich als Subjekt, als eine autonome Person mit besonderen Eigenschaften fühlen zu können, setzt voraus, dass diese Charakteristika von anderen sozial anerkannt werden. Subjekthaftigkeit entsteht also zentral durch soziale und gesellschaftliche Anerkennung. Demokratietheorie, Anerkennungstheorie und Theorie der Sozialpädagogik sind hier aufeinander beziehbar, weil es in ihnen allen um das Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft geht, genauer um die Ermöglichung von Subjekthaftigkeit in sozialen/gesellschaftlichen Zusammenhängen, wenn man so will, um die Kombination von Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Mitverantwortung (vgl. § 1 SGB VIII). Im Folgenden wird jeweils vor dem Hintergrund des Anspruchs auf Demokratiebildung in der Heimerziehung durchbuchstabiert, wie eine Partizipationskultur auf der Basis von unterschiedlichen Formen der Anerkennung entwickelt werden kann. Das wird dann wiederum in Verbindung gesetzt zu parallelen Theoremen der Sozialpädagogik.

Honneth (1993) hat die drei zentralen Formen von Anerkennung in modernen Gesellschaften bestimmt als „Recht“ (als Erfahrung der Gleichheit in der Verfügung über Rechte, die im Subjekt Selbstachtung entstehen lässt), als „Liebe“ (als Erfahrung vertrauter Beziehungen, die im Subjekt Selbstvertrauen entstehen lassen),

und als „Solidarität“ (als Erfahrung der sozialen Wertschätzung, die im Subjekt Selbstwertschätzung entstehen lässt). Diese werden nun im Einzelnen skizziert und daraus werden Folgen für die Gestaltung einer Partizipationskultur im Heim gezogen.

Recht: Selbstbestimmung und Mitbestimmung

Die Anerkennungsform des Rechts wird in der Demokratiepraxis in Einrichtungen der Erziehungshilfe durch moderne Rechkataloge und die im Text von Aghamiri/Hansen (in diesem Band) beschriebene „Verfassungsgebung“ hergestellt, die sichert, dass die Rechte der Kinder und Jugendlichen auf Selbst- und Mitbestimmung festgeschrieben und nutzbar sind. Rechte zu haben garantiert, dass man berechtigt Ansprüche an die Gemeinschaft stellen kann und sich so als von den Anderen geachtetes, gleichberechtigtes Mitglied der Rechtsgemeinschaft erkennen kann (vgl. Honneth 1992, S. 174 ff). Das Individuum, das über solche Rechte verfügt, wird als autonom anerkannt, aber es ist damit auch eingebunden in die gemeinsam demokratisch entschiedenen und somit verbindlichen rechtlichen Regelungen. Die Anerkennungsdimension „Recht“ beschreibt also die Verfügung über individuelle Selbstbestimmungs- und Mitentscheidungsrechte, wie sie in einer „Heimverfassung“ festgelegt werden. Die Kinder- und Jugendlichen können die Erfahrung der Selbstachtung machen, weil sie berechtigt sind, ihre Ansprüche frei und gleich in gemeinsame Aushandlungsprozesse einzubringen und gleichzeitig deren Ergebnisse als für sich verbindlich respektieren. Sie sind selbstbestimmte und mitverantwortliche Subjekte in der Entscheidungsgemeinschaft²⁷ „Heim“.

Die deutschen Forschungsergebnisse zur „Demokratischen Gemeinschaft“ (vgl. z.B. Sutter/Bader/Weyers 1998) zeigen empirisch ausgerechnet am Extrembeispiel demokratischer Gemeinschaften im Jugendstrafvollzug, dass sogar unter solchen Zwangsbedingungen (die ja noch schärfer sind als in der Heimerziehung) eine (begrenzte) demokratische Regelung des gemeinsamen

²⁶ Ich widme diesen Text Hans-Jürgen Duderstadt, „Bürgermeister“ des Jugendwerks Rietberg in den Jahren 1976 – 1977. Diese große Heimeinrichtung hatte sich damals nach den Prinzipien von Edward Flanagans „Boys Town“ eine partizipative Struktur analog einer Kommune (Town) gegeben. Ich machte dort von September 1976 bis April 1977 Vorpraktikum und war zuständig für die Selbstverwaltung und den „Jungenrat“, dem Hans-Jürgen Duderstadt als gewählter Bürgermeister vorstand. Als Erwachsener hat er später selbst Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in Lingen gegründet und geleitet. Meine Widmung drückt meine Hochachtung für die Leistungen aus, die Hans-Jürgen Duderstadt für das Gemeinwohl seit damals erbracht hat.

²⁷ Als „Gemeinschaft“ bezeichne ich hier Gruppen, in denen Menschen aufeinander bezogen handeln, die gemeinsam an der Erfüllung ihrer Bedürfnisse arbeiten. Nicht gemeint ist ein harmonistisches Gemeinschaftsideal. Meinem Gemeinschaftsbegriff entspricht eher der neutralere englische Begriff der Community: er reicht von einer aufeinander bezogenen Gruppe bis zur kommunalen Gemeinde (vgl. u.a. Sliwka 2008. S. 22 ff).

institutionellen Alltags praktiziert werden kann (und positive Folgen für die Entwicklung der Strafgefangenen hat). Auch in diesen Projekten bestand die Demokratiepraxis in der Eröffnung von „institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen, die (1.) wie vorläufig auch immer, die verbalen Auseinandersetzungen um Fragen und Konflikte des alltäglichen Zusammenlebens fördern, hierbei (2.) auch latente Konflikte und Widersprüche öffentlich werden lassen und (3.) demokratische Verfahrensprinzipien zur Problemlösung und Konfliktbewältigung strukturell begünstigen“ (a. a. O., S. 388).

Daraus würde folgen, den Kindern und Jugendlichen in der stationären Erziehungshilfe rechtlich festgelegte Rahmenbedingungen demokratischer Partizipation anzubieten, die es ermöglichen, „Fragen und Konflikte des alltäglichen Zusammenlebens“ öffentlich zu thematisieren, gemeinsam verbal auszustreiten und in demokratischen Verfahren Lösungen auszuhandeln. Solche Partizipation thematisiert Kinder und Jugendliche als mündige Subjekte, statt sie von vorneherein von einer Defizitunterstellung ausgehend, als erziehungsbedürftige Objekte zu behandeln – denn: „Wer Mündigkeit will, muss sie immer schon voraussetzen ...“ (Richter 1998, S.51).

Bleibe also genauer zu entwerfen, welche Rolle – neben der des Rechts – denn die anderen Anerkennungsformen als Basis einer Demokratiekultur in der Heimerziehung spielen könnten.

Liebe: exklusive Beziehungen und pädagogischer Diskurs

Ein wichtiger Startimpuls zur Verbindung von Pädagogik und Demokratie, von erzieherischer Beziehungsgestaltung und rechtlicher Verankerung von (Mitentscheidungs-) Rechten der Kinder ging bereits seit Gründung des jüdischen Waisenheims Dom Sierot in Warschau 1911 von der Pädagogik Janusz Korczaks aus. Seine Innovation bestand gerade darin, sein Konzept einer pädagogischen „Liebe“ gegenüber dem Kinde zu erweitern durch eine „konstitutionelle“ (eine rechtlich kodifizierte) Pädagogik. Ein konstitutioneller Pädagoge zeichnet sich nach Korczak dadurch aus dass, er „ den Kindern nicht deshalb kein Unrecht zufügt, weil er sie gern hat oder liebt, sondern deshalb, weil es eine Institution gibt, die sie vor Ungerechtigkeiten, Willkür und Despotismus des Erziehers schützt“ (Korczak 1967, S. 353).

Die sonst von der Gnade oder der Laune der pädagogischen Fachkräfte abhängigen Entscheidungen über die Angelegenheiten der Kinder („Despotismus“) sollen durch die Institution der Konstitution gezähmt werden, also durch eine klare Berechtigung der Kinder, die in einer Art Verfassung festgeschrieben und einforderbar ist. Aber dieser Weg kann auch „rückwärts“ gedacht werden: auch eine konstitutionelle, demokratische Pädagogik ruht auf der „Liebe“ von Erwachsenen zum

Kind/Jugendlichen. Korczak fragte einst, „Wie man ein Kind lieben soll“ (so lautet der Titel seines Klassikers von 1919) und entdeckte dabei auch die konstitutionelle Pädagogik, die ein Kind vor Willkür der Erziehenden schützen soll. Nicht nur braucht professionelle „Liebe“ eine konstitutionelle Sicherung vor pädagogischem Despotismus,²⁸ sondern eine konstitutionelle Regelung der Macht- (bzw. Regierungs-) Verhältnisse ist doch auch angewiesen auf Subjekte, die sich selbst und anderen vertrauen, weil sie verlässliche Beziehungen (Liebe) erfahren (haben). Hier trifft sich Demokratie mit (Heim-)Erziehung: (1) Demokratie benötigt Subjekte, die sich selbst vertrauen und in der Lage sind, sich in die Regelung einer gemeinschaftlichen öffentlichen Angelegenheit einzumischen, weil sie eine eigenständige Persönlichkeit sind. Und (2) die Kinder- und Jugendhilfe hat den Auftrag, Kinder und Jugendliche zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu erziehen (vgl. § 1 SGB VIII). Das SGB VIII entwirft somit als Erziehungsziel eine demokratische Persönlichkeit, die sich als selbstbestimmtes, eigenverantwortliches Subjekt auch in sozial spezifische und demokratisch-allgemeine Gemeinschaft(en) einbringt.

Die Erfahrung von „Liebe“ – so zeigt Honneth (1992) – ist nun die zentrale Bedingung der Entwicklung von Selbstvertrauen, als erste Basis der Entwicklung von Subjekthaftigkeit. Wurde oben bereits darauf verwiesen, wie die konstitutionelle Verfassung von pädagogischen Organisationen umgesetzt werden kann, soll hier nun gezeigt werden, dass es neben demokratischen Rechten und Verfahren ebenso zentral um die Ermöglichung vertrauter pädagogischer Beziehungen, wenn man so will, erzieherischer „Liebe“ gehen muss, wenn man in der Sozialpädagogik bzw. der Heimerziehung Demokratiebildung eröffnen will. Die Kinder und Jugendlichen bedürfen solcher sicheren Beziehungen und Bindungen, um sich als Subjekte zu entwickeln und damit als Demokrat*in bzw. Demokrat handlungsfähig werden zu können.

Nun kann hier nicht die lange Diskussion der Heimerziehung über die Gestaltung von förderlichen erzieherischen Beziehungen unter (mehr oder weniger starken) Zwangsbedingungen referiert werden. Stattdessen soll auf einige Aspekte hingewiesen werden, die besonders in Bezug auf Demokratiebildung von Bedeutung sind. Dabei geht es immer wieder darum, welche Settings und Erfahrungen auch und gerade benötigt werden, um demokratische Partizipation in der Heimerziehung zu fördern.

Den Begriff der „Liebe“ qualifiziert Honneth besonders im Rückgriff auf psychologische und psychoanalytische Erkenntnisse zu entwicklungsförderlichen Beziehungen in der frühen Kindheit. Demnach meint anerkennende Liebe „den doppelten Vorgang einer gleichzeitigen Freigabe und emotionalen Bindung der anderen Person; nicht eine kognitive Respektierung, sondern eine durch Zuwendung begleitete, ja unterstützte Bejahung von Selbstständigkeit ist also gemeint, ...“ (Honneth 1993 S. 173). Die Besonderheit dieses Liebesbegriffs liegt in der Kombination einer verlässlichen Bindung, die die Bezugs-

²⁸ Demokratische „Verfahren der Beteiligung“ (§ 45 SGB VIII), wie sie in diesem Buch konzipiert werden, sind gewiss keine völlige Sicherung gegen erzieherische Willkür. Übergriffe und (sexualisierte) Gewalt. Aber sie sind eine der wichtigen strukturellen Maßnahmen, Kinder vor solchen Auswüchsen pädagogischer Macht zu schützen.

person anbietet mit der gleichzeitigen Freistellung des Kindes oder Jugendlichen zur eigensinnigen und eigenständigen Entwicklung.

Selbstständigkeit kann nur erlangt werden, wenn sie von den Bindungspersonen als die Erfahrung von Freiheit zur eigenen Lebensweise und zu eigenen Entscheidungen gefördert wird. Gerade in dem spezifischen Charakter solcher Beziehungen, gleichzeitig gegenseitige Bindung zu gewährleisten und doch gegenseitige Freisetzung zu Eigenständigkeit zu praktizieren, liegt die Möglichkeit begründet, dass das Kind auf der Basis dieser Sicherheit, ein grundsätzliches Selbstvertrauen in die eigene Person und Selbstwirksamkeit entwickeln kann. Honneth fasst das folgendermaßen zusammen „Erst jene symbiotisch gespeiste Bindung, die durch wechselseitig gewollte Abgrenzung entsteht, schafft das Maß an individuellem Selbstvertrauen, das für die autonome Teilnahme am öffentlichen Leben die unverzichtbare Basis ist“ (Honneth 1992, S. 174). Mit diesem Satz stellte er eine deutliche Beziehung zwischen dem durch Liebe ermöglichten Selbstvertrauen und der autonomen Handlungsfähigkeit der Person in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit her. Daraus folgt, dass die Erfahrungen solcher verlässlichen Beziehungen und Bindungen auf grundsätzliche Weise auch eine Teilnahme an Demokratie ermöglichen. Noch einmal plakativ: Demokratie braucht Subjekte mit Selbstvertrauen und Selbstvertrauen entsteht auf der Basis von Liebe.

Bedeutungsvoll für eine professionelle Erziehung ist hier Honneths Abgrenzung solcher Liebe von einer „kognitiven Respektierung“. Diese könnte ja gerade das Kennzeichen einer professionellen Beziehungsgestaltung sein, die sich eben „kognitiv“ entscheidet, ein Kind zu respektieren. Die Qualität der hier gemeinten „Liebe“ liegt stattdessen in der emotionalen Tiefe dieser Bindung. Deshalb nimmt Honneth an, dass sich diese Erfahrung besonders in fürsorglichen Primärbeziehungen in Familien²⁹ entfalten kann. Für eine öffentliche und professionelle Erziehungshilfe stellt sich damit die Frage, wie solche Liebe ausgerechnet unter den Bedingungen von Zwangs- und Lohnerziehung möglich werden kann. Dieses Grundproblem einer Erziehung außerhalb der Familie, bzw. gerade einer Erziehungshilfe aufgrund des Scheiterns von familiären Bindungsbeziehungen, ist nicht auflösbar. Stattdessen folgt daraus die typische Aufgabe professioneller Heimerziehung, diese Grenzen ihrer Möglichkeiten zu reflektieren, ohne die grundsätzliche Anforderungen zur Gestaltung vertrauter Beziehungen aufzugeben.

Empirische Untersuchungen zur Wirkung von Heimerziehung zeigen jedenfalls, dass auch in ihrem Rahmen förderliche Beziehungen gestaltet werden können, allerdings sind dafür bestimmte Bedingungen notwendig. Die nun schon nahezu klassische Wirkungsanalyse von Heimerziehung durch Wieland u. a. (1992) zeigt, dass die untersuchten jungen Erwachsenen, die im Heim aufwuchsen, im Rückblick besonders eine Bedingung für

den Erfolg ihrer Heimerziehung verantwortlich machten, nämlich ob sie eine „exklusive Beziehung“ zu einer Betreuerin oder einem Betreuer ihrer Wahl entwickeln konnten. Die Studie ergab auch, dass zumindest einige der Ehemaligen solche entwicklungsunterstützenden Beziehungen im Heim fanden. Zentral für das Zu-Standekommen und Gelingen solcher Beziehungen ist die Möglichkeit, die Bezugsperson zu wählen, aber auch von ihr selbst gewählt zu werden, sowie der Grad der Exklusivität, also das Gefühl, eine einzigartige Beziehung zu haben, die soziale Zugehörigkeit und persönliche Geborgenheit gewährleistet.

Wenn Einrichtungen der Heimerziehung die Förderung von Selbstvertrauen als Ziel ihrer Pädagogik ernst nehmen, müssen sie also Bedingungen für die Ermöglichung exklusiver Beziehungen schaffen. Und das vor dem Hintergrund, dass die Personal- und Finanzressourcen begrenzt sind. Es geht hier nicht darum, eine größere Anzahl von Fachkräften in einer Art Casting den Kindern oder Jugendlichen zur Wahl als Beziehungspersonen vorzustellen, sondern man wird weiterhin in einem ersten Schritt aus dem vorhandenen Personal eine Bezugsperson anbieten. Wenn man allerdings davon ausgeht, dass exklusive Beziehungen in einer gegenseitigen Wahl bestehen müssen, ist zu beobachten, wie sich diese zunächst gesetzten Bezüge qualitativ entfalten. Die Ermöglichung einer exklusiven Beziehung müsste also überhaupt zu einer reflexiven fachlichen Kategorie von Heimpädagogik werden. Und im Prinzip sollte es die Möglichkeit für beide Seiten geben, die Bezugspartner/-in zu wechseln. Krisen zwischen den Beteiligten sind allerdings nicht ohne weiteres als Grund des Bezugswechsels zu interpretieren, sondern gehören im Gegenteil oft zu den sehr konstruktiven Aspekten einer Beziehungsentwicklung. Auch (oder gerade) eine pädagogisch gestaltete Anerkennungsform „Liebe“ entsteht nicht einfach nur durch den frommen Wunsch der Beteiligten danach. Stattdessen wird sie in einem gegenseitigen „Kampf um Anerkennung“ errungen werden müssen (vgl. Müller 2002).

Hier wird deutlich, wie genau die Beziehungsentwicklung unter den Fachkräften und im Dialog mit den Kindern oder Jugendlichen reflektiert werden muss. Beziehungsabbrüche jedoch, die sich nicht aus der Beziehungslogik der Beteiligten, sondern aus anderen Gründen ergeben, sind – wie seit langem bekannt – einer der zentralen Gründe misslingender Heimerziehung. Angesichts dessen ist es Aufgabe der Einrichtung, die Beständigkeit der Beziehungen zu sichern.

An dem Begriff der „Wahl“, den Wieland u. a. verwenden, wird erneut – in einer grundsätzlichen Weise – die besondere Bedeutung des Zusammenhangs von Partizipation und Beziehung deutlich. Partizipation meint hier zunächst das grundsätzliche Recht auf Selbstbestimmung, das sich in diesem Zusammenhang darin ausdrückt, auch Beziehungen wählen und selbst gestalten

²⁹ Aber Familien sind im gewissen Sinne auch „Zwangsgemeinschaften“ – Kinder können sie sich ja nicht aussuchen, sondern werden hineingeboren – und Liebe ist in ihnen nicht selbstverständlich (wer weiß das besser als die „Heimkinder“), sondern muss immer wieder errungen werden. Die starke emotionale Aufladung der Familien scheint mit früher Abhängigkeit und kultureller Bedeutung der Familie zu tun zu haben.

zu können. Liebe muss Selbstbestimmung eröffnen und kann nur selbstbestimmt entfaltet werden. Eine Partizipationskultur im Heim muss also zunächst klären, wie das Recht auf grundsätzliche Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen realisiert wird. Eines der vordringlichsten Felder dafür wird dann die Wahl von Bezugspersonen und die Beziehungsgestaltung sein.

Diese Argumentation auf der Basis von Anerkennungstheorie und qualitativer Empirie lässt sich durch eine aktuelle, breit angelegte quantitative Untersuchung zur Wirkung von erzieherischen Hilfen durch Albus u. a. (2010) bestätigen. Die Untersuchung zeigt, „dass Beteiligung sowohl für die Adressat/-innen als auch für die sozialpädagogischen Fachkräfte in ihren jeweiligen Handlungskontexten eine elementare Voraussetzung für gelingende Hilfe ist“ (a. a. O., S. 165). Und als zweite dominante Einflussgröße konnte die Untersuchung „die Qualität des Arbeitsbündnisses/der pädagogischen Beziehung als wichtigen Wirkfaktor bestätigen“ (a. a. O., S. 157). Auch der Zusammenhang von Partizipation und Beziehungsgestaltung wurde klar: „Die Längsschnittanalyse konnte hier deutlich machen, dass das Ausmaß der gewährten Mitbestimmungsmöglichkeiten im pädagogischen Alltag und damit auch das damit signalisierte Vertrauen in die Kinder und Jugendlichen einen positiven Effekt auf die Qualität der Arbeitsbeziehung ... hat“ (a. a. O., S. 158).

Ein weiteres Element einer (heim-)pädagogischen Beziehungsgestaltung mit dem Ziel der Subjektstärkung auch auf der Basis von Partizipation ist die Gestaltung dialogischer Kommunikation mit den Adressat/-innen. Partizipation und Beziehung werden auch umgesetzt durch einen „pädagogischen Diskurs“ (Richter 1998, S.69), als eine freiwillige, pädagogisch angeleitete Selbstreflexion auf der Basis wechselseitig unterstellter Mündigkeit³⁰. Ein solcher Diskurs ist zu führen, wenn die Ansprüche darauf, was als gut und richtig gelten soll von einer/einem der Beteiligten nicht mehr selbstverständlich hingenommen werden, sondern deren Geltung gemeinsam argumentativ geprüft und neu entwickelt werden muss. Der Diskurs ist also ein reflexiver Umgang gerade mit Konflikten (Was soll als gut und richtig gelten?), wie sie sich in Beziehungen und im Alltag in der Heimerziehung immer wieder ergeben. Er kann nicht unter Handlungszwang entfaltet werden (wenn man sich also gerade etwa in einem Streit erregt und die Positionen aufeinanderprallen), sondern nur in einer reflexiven Handlungspause. Damit wird es zu einer partizipativen pädagogischen Kultur im Heim gehören, solche reflexiven Diskurse zu führen, also Situationen und Settings zu schaffen, in denen Bezugspersonen in einer von Handlungszwängen entlasteten Situation ihre Konflikte um Geltungsansprüche neu aushandeln können. Für diese pädagogisch angeleitete Selbstreflexion bedarf es Kompetenzen dialogischer Gesprächsführung und Beziehungsgestaltung. Diese können hier aus Platzgründen nicht näher ausgeführt werden; methodisch differenziertere Hinweise dazu finden sich in Hansen/Knauer/Sturzenhecker (2011).

Solche dialogischen Aushandlungsprozesse haben auch deshalb solch grundlegende Bedeutung, weil Menschen nur sehr selten schon immer genau wissen, was sie brauchen und wollen. Solche Bedürfnisse und Interessen entstehen erst in der Auseinandersetzung mit Anderen, in denen entwickelt wird, was denn wer benötigt und wie man das (in Bezug auf gegebene oder benötigte Ressourcen) realisieren könnte (vgl. Richter 1998, S. 73 ff). Dialogische Aushandlungen dienen also nicht (nur) der Verhandlung vorhandener Positionen, sondern besonders der gegenseitigen Erzeugung von formulierbaren Interessen, über deren gemeinschaftliche Umsetzung dann entschieden wird.

Solidarität: Wertschätzung für Mitgestaltung der gemeinsamen Lebensverhältnisse

Honneth zeigt, wie aus der Anerkennungsform „Liebe“ Selbstvertrauen entsteht, aus der Erfahrung von „rechtlicher Anerkennung“ Selbstachtung und schließlich bestimmt er die Anerkennungsform der „Solidarität“ als ursächlich für die Entwicklung von Selbstwertgefühl/Selbstschätzung (vgl. auch zum Folgenden Honneth 1992, S. 207 ff). Solidarität meint, dass besondere Fähigkeiten, Leistungen und Eigenarten von einzelnen Personen durch Gemeinschaften (einzelne Gruppen oder die Gesellschaft) Anerkennung erfahren, weil diese Besonderheiten der Einzelnen als bedeutungsvoll für die gemeinsame Praxis wertgeschätzt werden. Solche gegenseitige Wertschätzung beruht auf einem gemeinsamen Werte-horizont, aus dem sich ergibt, welche Leistungen Einzelner für die Gemeinschaft als wertvoll angesehen werden. Diese Position differenziert Honneth (2003, S. 166 ff), indem er darauf verweist, dass in der aktuellen kapitalistischen Gesellschaft als Wertmaßstab gilt, welche Leistungen durch Lohnarbeit erbracht werden. Das zeigt einerseits, wie die Werthorizonte von Gemeinschaften oder Gesellschaften unterschiedlich sein können (und sich in Kämpfen um Anerkennung verändern) und andererseits, dass sie Wertsetzungen enthalten können, die spezifische Tätigkeiten – und hier verweist er auf das Beispiel der kulturell missachteten Hausarbeit – ignorieren oder abwerten können.

Ohne hier auf die differenzierte Debatte um die Anerkennungsform Solidarität oder „Leistung“ eingehen zu können,³¹ lassen sich doch für unsere Zwecke wichtige Aspekte von Anerkennung als Solidarität für die Gestaltung der Partizipationskultur in Einrichtungen der Erziehungshilfe gewinnen.

Als Ausgangspunkt lässt sich die gruppenspezifische bzw. gesellschaftliche Praxis einer gemeinschaftlichen Re-Produktion festmachen, also eine Wieder-Herstellung und Sicherung der Lebensbedingung bzw. der (Über-) Lebensfähigkeit. Aus dem sich wandelnden kulturellen

³⁰ Das bedeutet von der prinzipiellen Selbstbestimmungsfähigkeit des Gegenübers auszugehen, etwas, das in dem Zitat von Albus u. a. (2010) nur schwach als „signalisiertes Vertrauen“ bezeichnet wurde.

³¹ Vgl. die Texte in Fraser/Honneth 2003 oder Stojanov 2006, Jagusch 2011.

Werthorizont einer Gesellschaft ergibt sich die Frage, wie die besonderen Fähigkeiten oder Leistungen von Einzelnen in Bezug auf diese Reproduktionsarbeit bewertet bzw. anerkannt werden und wie sich die Bewertungsmaßstäbe ändern (lassen).

Bezogen auf die soziale Gemeinschaft einer Erziehungshilfeeinrichtung wäre also zu fragen, wie dort die Lebensvollzüge reproduziert werden, welche Wertmaßstäbe es für die Beurteilung der Leistungen der Einzelnen bei dieser Reproduktion gibt, wie sich diese Maßstäbe verändern lassen, und wie die gegenseitige Anerkennung für die Besonderheit der Einzelnen vermittelt wird.

Dabei fällt als Erstes der ungewohnte Gedanke auf, dass eine Erziehungshilfeeinrichtung als Ort einer gemeinsamen Herstellung der Lebensverhältnisse verstanden werden könnte. Einrichtungen erscheinen uns stattdessen eher als Orte, an denen die basalen Lebensbedingungen bereits vorgehalten und so gestaltet werden, dass die Kinder und Jugendlichen gut versorgt sind. Sie scheinen jedenfalls normalerweise nicht auch noch dafür verantwortlich gemacht zu werden, diese Lebensbedingungen selber (mit) herstellen zu müssen. Siegfried Bernfeld (der ab 1919 das Kriegswaisenheim „Baumgarten“ aufbaute und leitete, mit fast 300 Kindern zwischen 3 und 13 Jahren) weist allerdings kritisch darauf hin, dass die Kinder in pädagogischen Einrichtungen, in denen sie allseitig versorgt werden zu „Rentnern“ gemacht würden. Das geschieht nach seiner Meinung besonders, wenn sie die institutionelle Struktur und die materiellen Rahmenbedingungen nicht mitbestimmen und mitproduzieren dürfen: „Sie werden Rentner. Der Tisch ist täglich drei oder viermal gedeckt; es gibt Wärme, Licht, Kleidung, Bücher, Musik, Theater, Sport und Spielgerät und Raum. All dies wird produziert ohne ihre Arbeit, ohne ihre Sorge, ja ohne Arbeit und Sorge des Schulheims und seiner Führer“ (Bernfeld 1969, S. 415). Sind die Kinder und Jugendlichen nicht an der gemeinschaftlichen Produktion der Lebensbedingungen beteiligt, werden sie zu passiven Versorgungsfällen, für die schon alles ohne ihr Zutun vorgehalten und vorgeregelt ist. Statt sich durch eigene aktive Aneignung in der Mitgestaltung der Lebensverhältnisse als Subjekt in einem sozialen Zusammenhang erfahren zu können, werden die Kinder und Jugendlichen so zu Objekten von fremd- und vorsorglich bestimmten Lebensbedingungen in der Einrichtung. Damit ein Mensch sich aber als Subjekt erfahren kann, muss sie oder er die Gelegenheit haben, selbst an der (Re-)Produktion der Lebensprozesse mitarbeiten zu können und darin auch wieder Anerkennung für seine Besonderheit im Rahmen der gemeinsamen Praxis zu erhalten. Die sozialpädagogische Ermöglichung und Förderung solcher Entwicklung von Subjekthaftigkeit benötigt einen (materiellen und sozialen) Ort, der den Personen eröffnet, ihn sich aktiv gestaltend anzueignen. Deshalb geht Michael Winkler davon aus, dass sozialpädagogisches Denken dort beginnt, „wo überlegt wird, wie ein Ort beschaffen sein muss, damit ein Subjekt als

Subjekt an ihm leben und sich entwickeln kann, damit er auch als Lebensbedingung vom Subjekt kontrolliert wird“ (Winkler 1988, S. 278 f). Das bedeutet also dafür Sorge zu tragen, dass zwar grundsätzliche Rahmenbedingungen vorgehalten werden, diese aber in ihrer konkreten Ausgestaltung von den beteiligten Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen gemeinsam bestimmt und immer wieder neu produziert werden müssen: „Der Erzieher beschränkt sich auf die Bereitstellung von herausfordernden – wesentlich wirtschaftlichen, das heißt, die Lebensversorgung betreffenden – Rahmenbedingungen, mit welchen sich das Kollektiv auseinandersetzen und so als Ganzes, wie aber auch in der Wechselbeziehung zwischen den Einzelnen sich strukturieren und organisieren muss; in gegenseitiger Verpflichtung, auch darin, dass man aufeinander angewiesen ist, bildet sich – soziologisch formuliert – soziale Homogenität, pädagogisch gesprochen Verantwortung“ (Winkler 1988, S. 311). So gestaltet, ermöglicht der sozialpädagogische Ort nicht nur ihn mitzubestimmen, sondern ihn auch mit herzustellen, also demokratische Selbst- und Mitbestimmung mit der demokratischen Mitgestaltung und Mitverantwortung für das Gemeinwesen zu verbinden.

Die Lebensverhältnisse der „kleinen Gesellschaft“ in der Erziehungshilfeeinrichtung mitbestimmen und miterzeugen

Damit würde die Jugendhilfeeinrichtung zu einer „miniature community, an embryonic society“ (wie der Klassiker der Demokratiepädagogik John Dewey sagt³²), zu einer „kleinen Gesellschaft“, in der es wie in der „großen“ Gesellschaft darum geht, wie man das Leben gemeinsam reproduziert und sich dabei gegenseitig in seinen besonderen Leistungen für diese gemeinsame Praxis anerkennt.

Das Konzept, den sozialpädagogischen Ort zu gestalten wie eine „kleine Gesellschaft“, hat eine lange pädagogische Tradition. So etwa berichtet Siegfried Bernfeld aus dem von ihm geleiteten Kinderheim Baumgarten über den erfolgreichen Versuch einer demokratisch strukturierten Mitbestimmung der Kinder in der „Schulgemeinde“, inklusive eines eigenen Gerichtshofes. Die Mitentscheidungsmacht über die gemeinsamen Angelegenheiten wurde dort verbunden mit vielerlei Aufgaben und Ämtern der Kinder, z. B. Postmeister, Speisesaalordner, Läuter, Schlafsaalordner, Ausgangsordner, Untersuchungsrichter, Schriftführer usw.. Hinzu kamen in einer Art Verein organisierte Interessens- und Freundschafts- „Gemeinschaften“ der Kinder. Die Kinder mussten also die gemeinschaftlichen Lebensverhältnisse nicht nur mitbestimmen, sondern auch miterzeugen: ausgehend von den zwingenden Notwendigkeiten der gemeinsamen Lebenserhaltung (z. B. die Organisation von Kochen und

³² Der Zusammenhang des Zitats lautet: „It (the school, BeSt) has a chance to affiliate itself with life, to become the child's habitat, where he learns through directed living; instead of being only a place to learn lessons having an abstract and remote reference to some possible living to be done in the future. It gets a chance to be a miniature community, an embryonic society“ (Dewey 1907, S. 31 f).

Essen oder die Ermöglichung von ruhigem Schlaf) bis hin zu den Freiheiten der Umsetzung spezifischer Interessen in Spiel und Sport.

In seiner Theorie der Sozialpädagogik macht Winkler diese besondere Qualität einer gemeinschaftlichen, kollektiven Produktion der Lebensverhältnisse am Beispiel eines anderen Klassikers der Heimerziehung, der Gorki-Kolonie (Gründung 1920) von Anton S. Makarenko deutlich: „... die Aktivität des kollektiven Subjekts gleicht einem komplizierten und in sich differenzierten Arbeitsprozess. Der Ort und die an ihm gegebene materielle Wirklichkeit bilden nämlich spätestens dann, wenn es um die umfassende Selbstversorgung des Kollektivs geht, keine Einheit, sondern eine Vielfalt von notwendig zu erledigenden Arbeiten: schon die Vorbereitung von Mahlzeiten für eine Gruppe kann von einem Einzelnen nicht erledigt werden, sondern bedarf der Abstimmung und Regelung zwischen vielen; unter der gemeinsamen nahen Perspektive „Mahlzeit“ differenzieren sich so auch die Einzelperspektiven, das heißt Anforderungen für das Gelingen einzelner Tätigkeiten“ (Winkler 1988, S. 310). Die Verschränkung der Theorie der Sozialpädagogik mit der der Anerkennung wird sofort ersichtlich: die differenzierten Aufgaben in einer gemeinschaftlichen Praxis, die Möglichkeiten der Aneignung auf eine individuelle Weise bereitstellen, machen es auch möglich, dass darin die individuellen Fähigkeiten und Leistungen für die Subjekte und das Kollektiv deutlich und anerkennbar werden. Winkler (1988, S. 311) fährt fort: „In der Aneignung der Vielzahl dieser unumgänglichen Tätigkeiten durch das kollektive Subjekt vollzieht sich jedoch eine Positionierung der Individuen in doppelter Hinsicht: übernehmen sie nämlich wechselseitig die spezifischen Tätigkeiten, so erwerben sie einerseits einen Grundbestand von Erfahrungen, mit welchem sie ihren Alltag bestreiten können, zeigen sich andererseits in der Bewältigung der jeweiligen Tätigkeiten auch in der konkreten individuellen Besonderheit ihrer Aktivität“. Kurz: durch die aktive Beteiligung an der kooperativen Produktion der gemeinsamen Lebensverhältnisse werden die Personen zu einem handlungsfähigen UND individuellen Subjekt. Und – so könnte man anerkennungstheoretisch fortsetzen – durch die darüber erfahrbare Anerkennung können sie Selbstschätzung entwickeln.

Es wird also vorgeschlagen, Bernfelds Idee zu folgen, dass man Kinder und Jugendliche nicht durch allseitige Versorgung zu einer Art „Rentner“ machen sollte. Stattdessen sollte man sie an allen (oder mindestens wichtigen) Aufgaben aktiv beteiligen, die für das gemeinschaftliche Leben in der Einrichtung bedeutsam sind. Das muss immer verbunden sein mit dem Recht, an (mindestens ausgewählten) Entscheidungen darüber teilzunehmen, wie diese Aufgaben und das Leben in der pädagogischen Gemeinschaft insgesamt gestaltet werden sollen. Das Recht auf Mitentscheidung muss also zusammengebracht werden mit der Möglichkeit der aktiven und mitverantwortlichen Herstellung der gemeinsamen Lebensbedingungen in der Heimeinrichtung, über die dann auch die Anerkennungsform der Wertschätzung für Besonderheit eröffnet wird. Demokratische Partizipationskultur heißt hier also nicht nur das Recht auf Mitbestimmung zu haben, sondern auch an der Erzeugung der

Lebensverhältnisse beteiligt zu werden. Wenn also Einrichtungen der Erziehungshilfe als „kleine Gesellschaft“ betrachtet werden und die Kinder und Jugendlichen an den gesellschaftlichen Aufgaben der gemeinsamen (Re-)Produktion der Lebensverhältnisse beteiligt werden sollen, wäre zu fragen, welche grundsätzlichen Aufgaben bzw. Themen sich stellen und in welcher Weise sie für die engagierte Beteiligung der Kinder eingerichtet werden können.

Bevor dieses konkret getan werden kann, muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass eine solche Partizipationskultur der Mitbestimmung und Miterzeugung der gemeinsamen Lebensverhältnisse sich nicht inselhaft auf den Binnenraum der Jugendhilfeeinrichtung beschränken darf. Die Gestaltung eines sozialpädagogischen Ortes als ideale „kleine Gesellschaft“ darf nicht von der Realität der großen Gesellschaft abgekoppelt werden. Eine Jugendhilfeeinrichtung ist ohnehin vielfach mit der umgebenden Gesellschaft verflochten, handelt die Sozialpädagogik hier doch schon allein im gesellschaftlichen Auftrag auf der Basis gesellschaftlicher Finanzierung und rechtlicher Rahmung. Hinzu kommt, dass sich eine solche Einrichtung immer auch in einer sozialen und politischen Kommune, in einem Sozialraum befindet und vielfach mit diesem verbunden ist. Winkler verdeutlicht diesen Aspekt als zwingende Ergänzung der Ermöglichung von Mitverantwortung für die Erzeugung der Lebensverhältnisse: „Einmal muss die materielle Organisation des Lebensprozesses in ihm (dem sozialpädagogischen Ort, BeSt), also die Besorgung, selbst Gegenstand der Aktivität aller Beteiligten werden. Zum anderen hat der erste Typ sozialpädagogischen Handelns nur dann eine Berechtigung, wenn er sich zu einem gültigen Lebensort wandelt, von dem aus ein Oszillieren zwischen der Innenwelt des Ortes und der gesellschaftlichen Außenwelt möglich ist“ (a. a. O., S. 299). Es muss also ein Hin-und-her-Wechseln zwischen der Einrichtung und dem Sozialraum, bzw. der Kommune als Außenwelt offeriert werden. Ohne eine solche „Öffnung des Ortes“ (vgl. Winkler 1988, S. 315 ff), besteht die Gefahr, dass sich die Einrichtung zu einer Anstalt, einer totalen Organisation verwandelt, deren Binnenkultur außerhalb der Anstalt keine Bedeutung hat. „Das Subjekt, welches sie (die Anstalt, BeSt) aneignet (...), ist für die Welt draußen „verloren“ – vielleicht auch nur, weil es den Status des Versorgten nicht mehr überwinden kann“ (a. a. O., S. 299). Die Herstellung eines Lebensortes muss mit einer gleichzeitigen Öffnung dieses Raumes einhergehen, das bezeichnet Winkler als „politisch“ (a. a. O. 319), also wenn man so will, als Öffnung zur Polis, zur Kommune und zu ihrer demokratischen Politik.

Im Folgenden wird auf der Basis dieser Konzeption an konkreten Beispielen erläutert, wie eine solche Verbindung von Mitbestimmung und Miterzeugung des Lebensortes einschließlich der Öffnung zur politischen Beteiligung in der Kommune inhaltlich aussehen kann. Diese konzeptionelle Kombination und ihre praktische Umsetzung ist das Herzstück einer Partizipationskultur, die über dialogische Beziehungsgestaltung und Verankerung von Rechten und Mitbestimmungsverfahren hinausgeht.

Um die Aufgaben der Herstellung des Lebensprozesses differenziert beschreiben zu können, wird hier ein Konzept aus der politischen Philosophie Hannah Arendts aufgegriffen (das auf den antiken griechischen Philosophen Aristoteles zurückgeht)³³. Hannah Arendt (1981/1960) geht davon aus, dass es in jeder Gesellschaft – also auch in unserer „kleinen Gesellschaft“ der Jugendhilfeeinrichtung – einen Bereich der „Notwendigkeit“ gibt. Das sind Aufgaben, die unbedingt erfüllt werden müssen, um die Bedürfnisse und basalen Bedarfe der Gesellschaftsmitglieder zu befriedigen. Menschen benötigen z. B. Nahrung und räumlichen Schutz (ein Dach über dem Kopf), sie brauchen Kleidung und müssen sich um ihre Gesundheit kümmern. Mit „Notwendigkeit“ ist also alles gemeint, was in einer Gesellschaft ganz grundsätzlich geleistet werden muss, um das Leben und Überleben der Menschen und ihrer Gemeinschaft zu sichern³⁴. Damit ist der Bereich der „Wirtschaft“ gemeint, also der Ökonomie (vom altgriechischen oikos, der Haushalt), der dafür zuständig ist, das Lebensnotwendige zu erwirtschaften, also zu produzieren und zu verwalten.

Neben dieser notwendigen Grundsicherung gibt es den Bereich der „Freiheit“. Dieser beinhaltet gesellschaftliche Tätigkeiten und Interessen, die nicht überlebensnotwendig sind und deshalb frei gestaltet werden können. Für Hannah Arendt ist das politische Handeln wichtigster Aspekt dieser Freiheit, weil es nicht mehr an die rein ökonomische Bewältigung des Lebensnotwendigen gebunden ist. Den Zwang, das Lebensnotwendige zu organisieren, verortet sie (mit Aristoteles) im Haus-

halt und damit im Privaten. Wo Menschen sich jedoch in einen öffentlichen Raum begeben können, beginnt die Freiheit, Politik zu machen. Und das heißt, dass „alle Angelegenheiten vermittelt der Worte, die überzeugen können, geregelt werden und nicht durch Zwang und Gewalt“ (Arendt 1981/1960, S. 30). Im „Reich der Freiheit“ kann man aber neben der Politik auch Kultur, Spiel, Sport verorten.

Vor diesem Hintergrund wird nun versucht, die Möglichkeiten des Mitbestimmens und Mitverantwortens/Mitverzeugens in den Bereichen der Notwendigkeit und denen der Freiheit zu konkretisieren – in Bezug auf Jugendhilfeeinrichtungen und ihre Öffnung zur Kommune. Die Aufzählung beabsichtigt ausdrücklich nicht Vollständigkeit. Auch über die Zuordnung der einzelnen Bereiche kann gestritten werden.

Zunächst geht es um Aufgaben aus dem Bereich der Notwendigkeiten. Dazu werden in der linken Spalte der folgenden Tabelle Bereiche identifiziert, die für das Leben in der (kleinen) Gesellschaft notwendigerweise erfüllt werden müssen. Diese werden in der zweiten Spalte für das Handeln in Jugendhilfeeinrichtungen konkretisiert, um in der dritten Spalte zu zeigen, wie eine Beteiligung an der (Re-)Produktion des Lebensprozesses in der Einrichtung durch die Kinder und Jugendlichen möglich wäre. Und schließlich werden in der vierten Spalte Handlungsoptionen für ein öffentlich-politisches Mithandeln/Mitbestimmen in der Kommune vorgeschlagen.

Gesellschaftlich lebensnotwendige Bereiche	Zu bewältigende Aufgaben in einer Jugendhilfeeinrichtung	Mögliche Beteiligung von Kindern / Jugendlichen in der Einrichtung...	...und im Übergang zur Kommune
Essen	Gesunde Mahlzeiten planen, einkaufen (finanzieren), kochen, gestalten, servieren sowie abräumen und abwaschen ...	Mahlzeiten gemeinsam planen, gemeinsam einkaufen, mitkochen, sich beim Servieren beteiligen, den Tisch gestalten, abspülen, putzen etc.	Würstchen auf dem Nachbarschaftsfest grillen; Suppenküche/Essensverteilung für Arme anbieten; in der Ganztagschule kochen, servieren, etc., Slowfood statt Fastfood Aktion; ...
Raum	Für Kinder und Erwachsene „schützende“ und „gemütliche“ Räume vorhalten/erhalten; Heizung vorhalten und finanzieren, Möbel bereitstellen und reparieren; Spezifische Funktionsräume (Klo/Bad, Küche, Werkstatt, ...) vorhalten; Raumeinrichtung pflegen und erhalten etc.	Die Einrichtung der Räume gemeinsam planen und erstellen/bauen; gemeinsam überlegen, wie man Energie sparen kann; gemeinsam Möbel aussuchen; die Klos neu gestalten etc.	Recht auf Raum für Kinder/Jugendliche in der Öffentlichkeit einfordern; sich in Konflikte um Raumnutzung einmischen; öffentliche Räume für Kinder/Jugendliche einrichten, verwalten; öffentliche Spielplätze, Skaterbahnen, Streichelzoos etc. mitgestalten und mitverantwortlich betreiben

³³ Das hier vorgestellte Konzept ist eine Variation unseres Ansatzes „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Zur Förderung gesellschaftlichen Engagements in Kindertageseinrichtungen“ (vgl. Knauer/Sturzenhecker/Hansen 2011, S. 84 ff). Die Idee, das weite Feld möglicher Themen des Engagements unter Verwendung der Struktur von Notwendigkeit und Freiheit zu ordnen, verdanken wir Helmut Richter.

³⁴ Winkler (1988 S. 304) bezeichnet das mit dem Begriff der „Besorgung“: „Ursprünglich fallen unter solche Tätigkeiten die körperliche Reinigung und die Herstellung von Nahrung, sowie die Befriedigung der physischen Grundbedürfnisse;...“ und weiter auf S. 305: „Es beginnt im unmittelbaren, körpernahen und buchstäblich greifbaren Umkreis des Subjekts, ist dabei auf dessen Besorgung gerichtet, dehnt sich dann zunehmend auf den gesamten Bereich der am Ort gegebenen «Haushaltung» aus. Zunehmend kommen so in der Erziehung auszeichnenden wechselseitigen Verknüpfung von Vermittlung und Aneignung alle Tätigkeiten in die Reichweite eines Subjekts, welche «gewöhnlich» einen gelingenden (und bewältigbaren) Alltag, ein dem Individuum normales Leben an seinem Ort erlauben.“

Kleidung	Kleidung verwahren (Garderobe), Nutzung angemessener Kleidung beachten (Regenhose, Winterjacke und Mütze, Kochschürze,...), Kleidung pflegen und erneuern etc.	Kleidungskauf (kostengünstig, modisch, nach individuellen Geschmack); Kleidung waschen, bügeln, reparieren; Spezielle Kleidung verwalten/pflegen – „Zeugwart“ - (Regensachen, Fußballtrikots, Neoprenanzüge etc.)	Kleiderstube für Bedürftige anbieten; Verkauf von durch Kinderarbeit hergestellter Kleidung kritisieren; chemiefreie Kleidung fordern etc.
Gesundheit	Sicherstellung der Gesundheit der Kinder und Erwachsenen durch Schlaf, Bewegung, Hygiene etc.	Zahnputzbeauftragte; Sanitäter ausbilden und einsetzen; Sport planen und umsetzen; Schlaf- bzw. Nachtruheregeln (Recht auf Ruhe etc.) entwickeln und umsetzen; Drogennutzung diskutieren und regeln etc.	Gesundheitsgefährdung für Kinder/Jugendliche in der Öffentlichkeit aufdecken/ändern (gefährliche Spielgeräte, Straßenverkehr, etc.); Aktionen zur Kritik von Fast-Food-Ketten etc.
Sicherheit	Gewährleistung der körperlichen Unversehrtheit der Heimbewohner, Verhinderung von Gefahren; Gewaltursachen erkennen und ändern; gewaltfreie Konfliktschlichtung umsetzen etc.	Sicherheitscheck und Sicherheitsbeauftragte (Entdeckung, Problematisierung, Prävention von Risiken, z. B. im Bett heimlich rauchen, ...); Umgang mit Gewalt(-konflikten) regeln/mediieren; in der Werkstatt die sichere Handhabung des Werkzeugs erklären; über Sportrisiken aufklären (Helm bei BMX etc.)	Sicherheitsgefährdungen für Kinder/Jugendliche im öffentlichen Raum aufdecken, auflösen; Angstträume benennen und verändern; als Kinderlotse/-lotsin am Fußgängerüberweg helfen; öffentliche Äußerungen von Jugendgewalt analysieren, Ursachen angehen; öffentliche Konfliktbewältigung organisieren etc.
Ordnung, Sauberkeit	Gewährleistung einer gewissen sachlichen Ordnung und angemessenen Hygiene etc.	Gemeinsam aufräumen und putzen; Mülltrennungsregeln erarbeiten; dem Hausmeister helfen; „vandalistische“ Zerstörungen analysieren und Ursachen angehen etc.	Öffentliche Konflikte um Kinder/Jugendliche als „Ordnungsstörer“ führen; sich als „Hundedreck-Detektive“ auf öffentlichen Spielplätzen engagieren; wilde Müllkippen beseitigen etc.
Ökonomie	Sicherung der finanziellen Basis des Heims; sparsame Haushaltung; Haushaltspläne machen und Ausgabencontrolling; Geld für spezifische Bedarfe/Projekte verdienen; Sponsoring einwerben etc.	Budgets erstellen und verwalten; Verschwendungsquellen entdecken; Energieverbrauch überprüfen etc.	Öffentliche Projektmittel beantragen; Sponsoren einwerben; einen Flohmarkt beim Straßenfest durchführen etc.
Produktion	Herstellung von „nützlichen“ Gütern (Möbel für die Gruppenräume, Gemüse für die Küche, Verkaufbares für Basare) etc.	Gartenanbau betreiben; Möbelwerkstätten betreiben; für einen Basar basteln und dann verkaufen etc.	Community Gardening betreiben; Dienstleistungen für die Nachbarschaft anbieten; Jobbörse für benachteiligte Jugendliche aufbauen etc.
Erziehung	Kernaufgaben: Sicherung von Bindung und Fürsorge, Vermittlung zentraler Normen/Werte und notwendiger Kompetenzen etc.	Regeln für Hilfeplankonferenz und Hilfeplanerstellung entwickeln; sich als Mentoren für Jüngere engagieren; Hausaufgabenhilfe für Jüngere anbieten; als „Meister/-in“ anderen Bewohner/-innen eine Einweisung in die Nutzung von Funktionsräumen (z. B. Werkstatt) geben etc.	An Gruppenleiterkursen (Juleica) teilnehmen; sich im Jugendverband oder Jugendhaus engagieren; öffentliche Aktionen für Kinder und Jugendliche anbieten, eine Spielplatzpatenschaft übernehmen

Aufgaben im Alltag der Heimeinrichtung, die dem Bereich der Freiheit zuzurechnen sind:

Allgemeine „Freiheitsbereiche“	Zu bewältigende Aufgaben in der Heimeinrichtung	Mögliche Beteiligung für Kinder und Jugendliche ... in der Heimeinrichtung etc.	...und im Übergang zur Kommune
Politik	Eröffnung von Rechten und Verfahren demokratischer Mitentscheidung	Sich als Gruppensprecher/-in, Delegierte/-r, Vorsitzende/-r, Protokollant/-in, etc. engagieren; einen Meckerabend veranstalten; als Reporter/-in bei der Heimzeitung mitarbeiten; ein internes Videomagazin erstellen; eine eigene Website machen; als Konflikt-schlichter/-in agieren etc.	Interessen und Positionen von Kindern und Jugendlichen öffentlich artikulieren; sich in Jugendpolitik einmischen; die Kommune bezüglich einer kindergerechten Verkehrsplanung oder Spielplatzplanung unterstützen; in Parteien eintreten etc.
Spiel	Förderung von Spiel	Spielinteressen der Kinder und Jugendlichen herausfinden; Angebote schaffen; Spielgeräte bauen/kaufen; Spiele verwalten; für Spielbereiche verantwortlich sein;	Spielinteressen von Kindern und Jugendlichen in der Kommune vertreten; Ressourcen für öffentliches Spielen einfordern, planen; verwalten; Spielplätze bauen und planen; Ideen für eine Spielzone im Supermarkt entwickeln; Spielplatzpatenschaften übernehmen etc.
Kultur	(hier als) Förderung des ästhetischen Ausdrucks und einer kulturellen Praxis	in der Heimbandmitspielen; die Theatergruppe organisieren; Videos produzieren; Werkräume einrichten und verantworten; die eigenen Räume „schön“ gestalten; etc.	Discos und Partys anbieten; ein Konzert im Stadtteil geben; Festivals organisieren; finanzielle Mittel für Jugendkultur einfordern etc.
Community-Identität, Integration, Außenbeziehungen	Entwicklung einer gemeinschaftlichen, integrierenden Identität des Heims nach innen und im Außenkontakt	ein Logo für das Heim mitentwickeln; Besucher begrüßen, Fremdenführer/-in bzw. Außenminister/-in des Heims sein; Werbematerial mitgestalten; eine Heimzeitung herausgeben; das große Jahresfest des Heims organisieren etc.	das Heim und seine Bewohner in der Öffentlichkeit präsentieren; Tage der offenen Tür veranstalten; gegen Vorurteile bezüglich der Heimbewohner aktiv werden; sich beim Stadtfest mit einem Stand beteiligen; einen Karnevalswagen bauen etc.
Interessen umsetzen	Förderung der Aneignung von Interessenthemen einzelner Kinder/Jugendlicher und Gruppen	sich in Interessengruppen organisieren; einen Verein gründen (Fußballclub, Breakdancegruppe, Schachgruppe, Karnevalsgruppe, Kanugruppe; Ponyclub etc.)	sich für Freizeitmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche einsetzen; einen öffentlichen Ponystall und einen Basketballplatz fordern, einrichten und verwalten etc.
Religion	Ermöglichung unterschiedlichster religiöser und spiritueller Praxis	das Zuckerfest oder das Nikolausfest mitgestalten; Gebete, Andachten oder Meditation anbieten; Räume für spirituelle Praxis einrichten etc.	Gottesdienste in der Kirchengemeinde mit vorbereiten; Kontakte zu unterschiedlichen religiösen Gemeinden aufnehmen; Diskriminierung aufgrund von Religion kritisieren (z. B. Kopftuchfrage) etc.

Bildung	Förderung eigensinniger Aneignungsthemen und -weisen (siehe auch Interessen)	sich als Vogelbeobachter/-in engagieren; Aufklärung über Verhütung anbieten; die Klogestaltung im Haus planen; Drogenerfahrungen reflexiv austauschen; sich beim Hüttenbau auf dem Abenteuerspielplatz beteiligen; sich als Tierpfleger/-in engagieren etc.	die Stadtbibliothek bei der Einrichtung einer Kinderbuchzone beraten; Betriebspraktika organisieren und mit der lokalen Wirtschaft kooperieren; Konflikte über die Nutzung öffentlichen Raumes von Jugendlichen führen; Angsträume in der Stadt umgestalten etc.
Solidarität	Ermöglichung gegenseitiger Unterstützung, Hilfe	Sich als Sanitäter/-in engagieren; ein Mentorenamt für Jüngere übernehmen; Hausaufgabenhilfe anbieten; die eigene Einrichtung barrierefrei einrichten etc.	sich für Arme und Benachteiligte engagieren; sammeln und Hilfsaktionen durchführen; Barrierefreiheit in der Stadt planen und realisieren; Schülerlotsendienste anbieten
Sport	Förderung sportlicher Aktivitäten	Sich in der Fußballgruppe oder der Ballettgruppe engagieren; als Schiedsrichter/-in fungieren; die Kanus warten etc.	in den lokalen Sportvereinen mitmachen; sich für Angebote von Jugendsportarten einsetzen; Turniere und Sportfeste organisieren etc.

Demokratische Öffentlichkeit: die Stimme erheben und Diskurse führen

Wurde bisher herausgearbeitet, dass eine gemeinsame Produktion der Lebensverhältnisse und Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an deren Erzeugung Voraussetzung für eine Partizipationskultur ist, die Wertschätzung für Besonderheit eröffnen will, geht es nun um die weiteren Aspekte der Anerkennungsform Solidarität. Oben wurde deutlich, dass nach Honneth Wertschätzung individueller Besonderheit von gesellschaftlichen Wertmaßstäben abhängt und sich damit die Frage stellt, wie einerseits diese Wertmaßstäbe inhaltlich beschaffen sind und im Kollektiv weiterentwickelt werden und wie die gemeinschaftliche Anerkennung dem Individuum gegenüber ausgedrückt wird. Hier erlaube ich mir wiederum eine Verkürzung des Ansatzes von Honneth, indem ich die komplexen Prozesse einer gesellschaftlichen Auseinandersetzung über Werthorizonte nur auf das überschaubare Feld einer Jugendhilfeeinrichtung beziehe. In demokratischen Gesellschaften – also hier auch der „kleinen“ demokratischen Gemeinschaft in einer Einrichtung – werden die Kämpfe um die Wertmaßstäbe der gesellschaftlichen Anerkennung von Besonderheit und Leistung in einer demokratischen Öffentlichkeit ausgetragen. Das bedeutet, dass Gruppen und Personen ihre Ansprüche auf die Anerkennung ihrer Leistung öffentlich artikulieren und bestehende Missachtung kritisieren können (ein Beispiel dafür könnte der feministische Kampf für die Anerkennung der Hausarbeit sein). Es muss also eine Sphäre der Öffentlichkeit geben, in der, auch gestützt von Medien, Gesellschaftsmitglieder ihre Forderungen, Positionen und Kritiken ausdrücken können und in der sie mit anderen Beteiligten darüber streiten und mögliche Lösungen erarbeiten können. Solche Kämpfe müssen erst einmal in der Öffentlichkeit der Gesellschaft/Gemeinschaft geführt werden, bevor dann kon-

krete Vorschläge und Lösungsvarianten in demokratischen Gremien entschieden werden können. Das bedeutet für eine Jugendhilfeeinrichtung, dass sie Gelegenheiten schaffen muss, in denen alle Beteiligten, die Kinder und Jugendlichen, wie die Fachkräfte, spezifische Interessen und Themen zum Inhalt einer gemeinsamen öffentlichen Auseinandersetzung machen können. Dabei sind zwei Aspekte methodisch besonders wichtig: 1. müssen die Beteiligten die Möglichkeit haben Medien zu nutzen, um ihre Positionen darzustellen und zu veröffentlichen. Und 2. muss es öffentliche Foren (Treffen, Veranstaltungen, Feiern, etc.) geben, auf denen die Gemeinschaft (oder doch mindestens Teile von ihr) in einen gegenseitigen Diskurs gehen kann, in dem Forderungen, Kritiken, Interessen usw. vorgebracht und in einem argumentativen Streit miteinander verhandelt werden.

Zu 1.) Damit das Subjekt sich in einen öffentlichen Diskurs um die Gestaltung der gemeinsamen Angelegenheiten einmischen kann, muss es seine Interessen dialogisch mit anderen erzeugen, um sie dann weiter einzubringen, Aufmerksamkeit für sie zu verlangen und sie in Bezug zur gemeinsamen Themen und Entscheidungsfragen zu setzen. Das Subjekt muss also öffentlich seine Stimme erheben können. Dazu muss die Person (oder auch eine Interessensgruppe) in der Lage sein, überhaupt eine eigene Position in Aushandlung mit anderen zu entwickeln, sie muss sie und sich für prinzipiell berechtigt halten und sie muss über Kompetenzen verfügen, dem Eigenen Ausdruck zu verleihen, sowie eine gewisse Hoffnung haben, auch Gehör zu finden. Wenn Medien zur Verfügung stehen, die eigene Position ästhetisch zu gestalten und einzubringen, hat dies mehrere förderliche Aspekte: eine mediale Gestaltung der eigenen Position zwingt dazu seine Aussage zu präzisieren und für andere klar zu kommunizieren; sie erlaubt dabei, sich selbst im eigenen Produkt zu spiegeln, also im Selbst-Ausdruck die eigene Aneignungsarbeit zu erkennen, reflektieren und präsen-

tieren zu können³⁵. Zudem vergeht ein medial gestützter Ausdruck nicht so schnell wie ein nur mündlicher Beitrag und Andere können sich die Aussagen aneignen und darauf antworten. In solcher Resonanz des Gegenübers und im Blick auf den ästhetischen Selbstausdruck, erfährt sich das Subjekt reflexiv und kann seine Selbstbildung entwickeln. Als im äußerlichen Ausdruck für sich selbst erkennbarer Träger einer politischen Aussage, kann sich das Subjekt als berechtigt Beteiligte/-r im politischen Diskurs um die Gestaltung der eigenen Lebensverhältnisse im Heim und in der Kommune erfahren. Ein solcher politisch-ästhetischer Selbstausdruck kann gefördert werden durch das Angebot von Medien wie Skulpturier- und Malmaterial, SMS, (Handy-)Fotografie, Video, Karaoke-Systeme, MP3-Recorder, Musikinstrumente und -anlagen, aber auch Medien schriftsprachlichen Ausdrucks, wie Wandzeitungen, Zeitungen, Spraywände, Internetseiten, Blogs, Facebook, elektronische Schriftlaufbänder, einfache Flugblätter etc. (zu den Chancen und Konzepten eines ästhetischen Ausdrucks gerade in der politischen Bildung mit Bildungsbenachteiligten vgl. Sturzenhecker 2010).

Zu 2.) Das Erheben der eigenen Stimme mittels eines ästhetisch-medialen Ausdrucks in einer politischen Öffentlichkeit (der „kleinen Gesellschaft“ der Einrichtung oder der Kommune) ist der erste Schritt zu einem demokratischen Streit über die Angelegenheiten, die die Gemeinschaft der Beteiligten betreffen. Der zweite Schritt liegt darin, dass die Subjekte, die Positionen artikulieren, auch eine Resonanz von den Anderen erfahren müssen. Die Stimme darf nicht verhallen, sondern benötigt Resonanz der Anderen. Eine solche Antwort schafft eine Anerkennung der Anderen als ernst zu nehmende Beteiligte in den gemeinsamen Diskussions- und Entscheidungsprozessen.

Damit wird gegenseitig ein öffentliches Diskursfeld erzeugt, in dem man die Realität der Lebensverhältnisse und deren Erzeugungsbedingungen und die damit zusammenhängenden Wertmaßstäbe zur kollektiven Bewertung von individueller Leistung infrage stellen, verteidigen und gemeinsam verändern kann. Eine solche Öffentlichkeit schafft aber nicht nur den Rahmen, die gemeinsamen Lebensprozesse zu diskutieren und weiter zu entwickeln, sondern auch dabei die Leistungen der Einzelnen für die Produktion dieser Lebensbedingungen zu würdigen und zusätzlich die Besonderheit ihrer politischen Einmischungsweisen und -inhalte als relevant für den gemeinsamen Diskurs anzuerkennen. Eine solche Öffentlichkeit ist also ein Forum der diskursiven Kämpfe um Wertmaßstäbe, um die Gestaltung der gemeinsamen Lebensweise, sowie der gegenseitigen Anerkennung als „Leistungsträger“ und politische Subjekte in der Gemeinschaft.

Eine solche Praxis der demokratischen Öffentlichkeit hat z. B. das am Modellvorhaben „Demokratie in der Heimerziehung“ beteiligte Projekt der AWO Schleswig-Holstein (vgl. u. a. den Text von Stork in Kapitel 2 in diesem Band) ausgearbeitet: bei der gemeinsamen Entwicklung eines Kataloges von Kinderrechten konnten einzelne Wohngruppen

sowohl ihre Kritiken an Rechtsbrüchen als auch ihre daraus abgeleiteten Forderungen nach Rechtsformulierungen in Videofilmen und Theaterszenen über ihre alltägliche Erfahrung in den Wohngruppen gestalten und in die gemeinsame Diskussion einbringen. Die mediale Gestaltung ihrer Aussagen half ihnen, die eigene Position klar zu formulieren und Anderen verständlich zu machen. Im zweiten Schritt wurden diese Beiträge auf einer großen gemeinsamen Konferenz aller am Heim Beteiligten von den Gestalterinnen und Gestaltern präsentiert. So konnten die vielfältigen Kritiken und Forderungen gegenseitig kommentiert und diskutiert werden und eine diskursive Basis für einen gemeinsam zu verabschiedenden Rechkatalog bilden. Die politischen Positionierungen von Einzelnen und Gruppen gingen in eine gemeinsame Auseinandersetzung über Wertmaßstäbe guter Heimerziehung und Rechte der Kinder und Jugendlichen darin über. Aber damit erhielten die Einzelnen und ihre Gruppierungen auch eine Anerkennung für ihre Besonderheit: ihre Videofilme, ihre Moderationen, ihre Musikvorstellungen, ihre Plakate wurden mit Applaus bedacht und ihre besondere Leistungen – hier für die Gemeinschaftsaufgabe der Gestaltung eines demokratischen Diskurses – wertschätzend anerkannt. Zudem gingen ihre inhaltlichen „Produkte“ (also ihre Kritiken und Vorschläge) in das gemeinsame Werk der Kinderrechte ein. Die so geschaffene Sphäre des Öffentlichen (in der kleinen Gesellschaft der AWO-Wohngruppen) wurde zu einem politischen Diskursforum und zu einem Ort der gegenseitigen Gestaltung und Anerkennung individueller und gemeinsamer Identität.

Fazit

Das Recht auf Rechte und die Gestaltung von demokratischen Diskursgelegenheiten und Entscheidungsverfahren müssen (auch in der Heimerziehung) ergänzt werden durch eine Partizipationskultur. Diese beruht zum einen auf der Gewährleistung verlässlicher, professionell zu gestaltender Beziehungen und Bindungen zwischen Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen und einem pädagogischen Diskurs, der für die Subjekte die Erlangung von Selbstvertrauen ermöglicht. Zum anderen zeichnet eine solche Partizipationskultur sich dadurch aus, dass den Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten der Beteiligung an der gemeinsamen Erzeugung und Mitbestimmung der Lebensverhältnisse in der Einrichtung eingeräumt werden und zudem eine politische Öffentlichkeit erzeugt wird, in die sich Einzelne/Gruppierungen mit ihren ästhetisch gestalteten Aussagen und Forderungen einbringen können und in der darüber ein kollektiver politischer Diskurs über die Gestaltung der gemeinsamen Angelegenheiten injiziert wird. Als dritten Aspekt der Partizipationskultur gilt es, eine solche demokratische Politikultur nicht auf den Binnenraum einer Einrichtung zu beschränken, sondern den Kindern und Jugendlichen zu eröffnen, auch in die Politik der „großen Gesellschaft“, hier zunächst im Sozialraum bzw. der Kommune zu wechseln und sich auch hier für ihre Interessen öffentlich einzumischen und Gesellschaft mitverantwortlich zu gestalten.

³⁵ Aneignung „beschränkt sich nämlich nicht auf die Interiorisation, sondern bedarf noch der Exteriorisation, somit eines sozialen Umfeldes, in welchem das Subjekt seine Tätigkeit in einem Zeichen objektiviert. Was das Subjekt sich an Lebenstechniken aneignet, muss sich somit in einem „Produkt“ vergegenständlichen, welches einerseits als Zeichen seine Aneignungsarbeit bezeugt, andererseits aber sozialen Sinn gewinnen muss; es muss für andere Bedeutung haben...“ (Winkler 1988, S. 307).

Partizipation braucht Kompetenzen – wie pädagogische Fachkräfte darin unterstützt werden können, Partizipation zu ermöglichen

Reingard Knauer

*„Partizipation beginnt in den Köpfen der Erwachsenen“
(Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 11)*

Dass Heimerziehung demokratisch sein sollte und der Alltag in den Einrichtungen der Erziehungshilfe durch eine Partizipationskultur geprägt sein sollte, ist vielfach gefordert worden (zuletzt in § 45 SGB VIII auch als Anforderung für die Betriebserlaubnis verankert). Damit Partizipation aber real werden kann, braucht es pädagogische Fachkräfte, die Kinder und Jugendliche beteiligen wollen und können. Dabei spielt einerseits die strukturelle Verankerung von Beteiligungsrechten und Verfahren eine zentrale Rolle, damit Beteiligungsrechte unabhängig von der „Gnade“ der Erwachsenen wahrgenommen werden können (vgl. u. a. Aghamiri/Hansen in diesem Band; Stork in diesem Band; Sturzenhecker in diesem Band; Pluto 2007, S. 280), andererseits die tägliche Herstellung demokratischen Umgangs miteinander, z. B. durch die Gestaltung von Beziehungen, Kommunikationsprozessen, etc. Eine Partizipationskultur beruht auf einer Atmosphäre des Respekts und des demokratischen Umgangs im Alltag.

Dafür, dass in einer Jugendhilfeeinrichtung eine Partizipationskultur entstehen kann und auch nachhaltig immer wieder hergestellt wird, sind zunächst die pädagogischen Fachkräfte verantwortlich. Sie sind es, die das pädagogische Setting gestalten und demokratisieren können. Auch die pädagogischen Verhältnisse im Heim sind – wie in jeder pädagogischen Einrichtung – von Machtstrukturen gekennzeichnet, die es seitens der Fachkräfte zu reflektieren und zu demokratisieren gilt (vgl. Müller in diesem Band).

Die Etablierung einer Partizipationskultur ist ein Bildungsprozess für alle Akteure – für die pädagogischen Fachkräfte und die Kinder und Jugendlichen. Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, was pädagogische Fachkräfte wissen und können sollten, um eine Partizipationskultur zu etablieren, wie sie diese Kompetenzen erwerben können, wie die Erfahrung von Demokratie die Alltagspraxis verändern kann und welche Bedingungen förderlich sind für die Entwicklung einer Partizipationskultur in Erziehungshilfeeinrichtungen.

Was müssen Fachkräfte können, um Partizipation zu ermöglichen?

Der Alltag in der Einrichtung wird von den Kindern und Jugendlichen (für die das Heim ein Lebensmittelpunkt auf Zeit ist) und den pädagogischen Fachkräften (für die ihre

Tätigkeit im Heim professionelles berufliches Handeln ist) gemeinsam gestaltet. Dass soziale Realität im Alltag von den Akteuren gemeinsam hergestellt bzw. ko-konstruiert wird, beschreiben u. a. die sozialkonstruktivistischen Ansätze des doing gender (vgl. Gildemeister 2004), des doing family (vgl. Schier/Jurczyk 2007) oder auch des doing culture (vgl. Hörning/Reuter 2004; Klein 2011, S. 847).

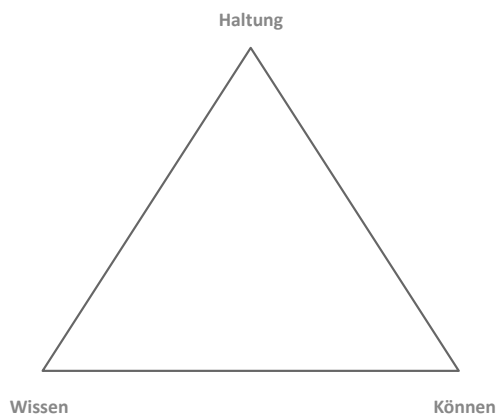
Solche Herstellungsleistungen eines gemeinsamen Alltags prägen auch die Erziehungshilfe. Auch hier treffen Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Familien (und mit unterschiedlichen, häufig durch Brüche gekennzeichneten Biographien) aufeinander und begegnen Berufspädagogen/-innen, die ebenfalls ihre Biographien, Werte, Normen, Vorstellungen von Alltagsritualen etc. mitbringen. Die Gestaltung des Alltags erfordert von den Beteiligten auch in der Erziehungshilfeeinrichtung eine gemeinsame Herstellungsleistung, die in Ko-Konstruktionsprozessen täglich wieder erfolgt. Will man diese Herstellungsleistung demokratisch gestalten, erfordert dies im Heim eine Praxis des „doing democracy“. Eine Partizipationskultur entsteht dann, wenn Beteiligung „akzeptierter Bestandteil der Institution ist, von allen Beteiligten auch genutzt wird und somit selbstverständlicher Teil des Alltags wird“ (Pluto 2007, S. 281).

Die Macht darüber, wie der Alltag im Heim hergestellt wird, ist allerdings nicht gleichmäßig verteilt. Im pädagogischen Setting der Einrichtung verfügen die pädagogischen Fachkräfte grundsätzlich über mehr Macht (als Deutungsmacht, Entscheidungsmacht oder Gestaltungsmacht) als die Kinder und Jugendlichen. Die Gestaltung eines demokratischen Alltags obliegt daher zunächst vor allem den pädagogischen Fachkräften. Sie sind es, die aufgrund ihrer Rolle über die Macht verfügen, den Alltag zu gestalten und Entscheidungen zu treffen (vgl. u. a. Aghamiri/Hansen in diesem Band). Aber wie gelingt angesichts dieser Machtverhältnisse die gemeinsame Herstellung eines demokratischen Alltags? Welche Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte sind es, die Demokratie in der Heimerziehung ermöglichen und im Alltag zu einem „doing democracy“ beitragen?

Eine demokratische Alltagskultur entsteht dann, wenn alle Akteure im Heim, das heißt, die pädagogischen Fachkräfte und die Kinder und Jugendlichen über Partizipationskompetenzen verfügen³⁶. Zunächst müssen allerdings die pädagogischen Fachkräfte über diese Kompetenzen

³⁶ Das Vorhandensein dieser Kompetenzen ermöglicht es den Fachkräften, die Beziehungen und Ordnungen einer Einrichtung so demokratisch zu gestalten, dass den Kindern und Jugendlichen Partizipation in Form von Selbstentscheidungsrechten und Mitentscheidungsrechten ermöglicht wird. Durch die Erfahrung von Partizipation erwerben dann wiederum die Kinder und Jugendlichen Partizipationskompetenzen, die sie in der Folge idealer Weise nicht nur in (teil)demokratischen Heimstrukturen nutzen sondern auch auf andere Lebensfelder übertragen können.

verfügen, da sie aufgrund ihrer Macht pädagogische Settings gestalten. Dieses ist umso bedeutsamer, je mehr den betroffenen Kindern und Jugendlichen solche Beteiligungskompetenzen aufgrund ihres Alters, ihrer Entwicklung oder aufgrund ihrer Biographie eher begrenzt zuge-
traut werden (vgl. u. a. den Beitrag von Wilting über die WG Callisenstraße in diesem Band). Im Folgenden stehen daher die Bildungsprozesse der pädagogischen Fachkräfte im Vordergrund. Die Kompetenzen auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte aber auch der Kinder und Jugendlichen, die für ein „doing democracy“ im Heim besonders bedeutsam sind, werden im Folgenden unter den Perspektiven von Wissen und Können beschrieben, die idealer Weise wiederum zu einer demokratischen Haltung führen; drei Perspektiven, die sich wechselseitig bedingen.



Nun können in diesem Text nicht alle Aspekte von Wissen und Können bzw. Haltungen beschrieben werden, die für die Herstellung einer Partizipationskultur in der Heimerziehung von Bedeutung sind. Der Beitrag beschränkt sich auf die Aspekte, die aus den Erfahrungen der Modellprojekte „Die Kinderstube der Demokratie“, „Mitentscheiden und Mithandeln“ und „Demokratie in der Heimerziehung“ als zentral und auch für die Fortbildungskonzeptionierung als bedeutsam erachtet werden.

· *Welches Wissen der pädagogischen Fachkräfte befördert Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Erziehungshilfe?*

Es gibt zahlreiche sozialpädagogische Wissensbestände, die pädagogische Fachkräfte darin unterstützen, Kinder im Heimalltag zu beteiligen. Dazu gehört u. a. Wissen über die rechtliche Verankerung von Partizipation, über die Bedeutung von Partizipation in sozialpädagogischen Handlungsansätzen, über die verschiedenen Handlungsebenen pädagogischen Arbeitens, den Zusammenhang von Pädagogik und Macht sowie die Zusammenhänge zwischen Demokratie und Partizipation:

· *Wissen um Rechte:* Kinderrechte (als Schutzrechte, Versorgungsrechte und Beteiligungsrechte) sind international in der UN-Kinderrechtskonvention festgelegt, national an verschiedenen Stellen u. a. im SGB VIII und lokal z. B. in einigen Gemeindeordnungen oder Ausführungsgesetzen des SGB VIII. Das Wissen um diese Rechte macht deutlich, dass Partizipation ein Recht von Kindern und Jugendlichen auch

in der Erziehungshilfe ist und nicht etwas, das die Fachkräfte den jungen Menschen gnädig erlauben.

· *Wissen um konzeptionelle Anforderungen:* Konzeptionell ist Partizipation in der Heimerziehung schon von Korczak (vgl. 1967 (1928), 1979 (1919)) oder auch Bernfeld (vgl. 1970 (1921)) beschrieben worden. Spätestens seit dem Achten Jugendbericht ist Partizipation als eine der fünf Strukturmaximen der deutschen Jugendhilfe festgeschrieben, und gilt als integraler Bestandteil einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (vgl. BMJFFG 1990).

· *Wissen um die pädagogische Bedeutung der Gestaltung von Erfahrungsräumen:* (Sozial)Pädagogisches Handeln geschieht nicht nur in der Gestaltung von Beziehungen sondern vor allem in der Gestaltung von Handlungsräumen im Alltag von Einrichtungen (v. Spiegel 2003). Schon Maria Montessori hat die Bedeutung der Gestaltung des Raumes als wichtigen Bestandteil des pädagogischen Handelns beschrieben. Dies gilt auch in der Heimerziehung: Das pädagogische Handeln der pädagogischen Fachkräfte vollzieht sich nicht nur in der direkten Arbeit mit dem Kind sondern in der Gestaltung von Erfahrungsräumen – und dies in der Regel in Alltagssituationen, die nicht auf den ersten Blick als „pädagogische Situationen“ erkennbar sind – z. B. das gemeinsame Kochen, die Mittagssituation nach der Schule, das abendliche gemeinsame Fernsehen etc. In der pädagogischen Praxis des Heims gerät die pädagogische Bedeutung der Alltagsgestaltung allerdings immer wieder aus dem Blick. Hiltrud von Spiegel resümiert: „Situationen des Alltags würden eher bezüglich ihres zu organisierenden Funktionsablaufes statt in ihrer kulturellen Bedeutung gesehen“ (ebenda, S. 104). Gerade Alltagssituationen seien aber besonders bedeutsam in der Entwicklung einer Partizipationskultur. Beteiligungsrechte realisieren sich im Alltag – zum Beispiel bei Mitentscheidungsrechten zu Themen des Mittagessen oder der Gestaltung der Abendsituation (vgl. ebenda).

· *Wissen um das Vorkommen von Macht im pädagogischen Alltag:* Pädagogisches Handeln ist immer auch mächtiges Handeln, pädagogische Bezüge sind immer auch von Macht gekennzeichnet – auch wenn Macht und Ohnmacht in den erzieherischen Hilfen häufig eher ein Tabu-Thema ist (vgl. Stork 2007, S. 108 ff.). Daher ist das Wissen um die Notwendigkeit einer Reflexion über Macht Voraussetzung für einen verantwortungsvollen Umgang mit dieser Macht (vgl. auch Korczak 1967, S. 304). Wenn Pädagogik Freiheit ermöglichen will (was in einer Demokratie normativ gefordert ist) müssen die pädagogischen Fachkräfte die Machtverhältnisse in den pädagogischen Settings reflektieren. Heinrich Kupffer stellt für die Heimerziehung die Frage (die er für die vielleicht wichtigste überhaupt hält): „Wollen wir mehr Sicherheit oder mehr Freiheit? Wenn wir mehr Sicherheit wollen, so müssen wir auch mehr Ordnung, mehr Bevormundung, mehr Kontrolle in Kauf nehmen (...). Wenn wir mehr Freiheit wollen, so müssen wir auch mehr Unordnung,

mehr Unklarheit in der Erziehung, mehr Anforderungen an unsere Phantasie und Lernbereitschaft akzeptieren“ (1980b, S. 20). Freiheit als normatives Moment von Heimerziehung verlangt von den Pädagogischen Fachkräften das Wissen um die Bedeutung offener Situationen und die Verabschiedung von Planbarkeit in der Erziehung (ohne in einen Laissez-faire-Stil von Erziehung zu verfallen). Damit verbunden ist auch das Wissen darüber, dass unterschiedliche Interessen keine „Störung“ im pädagogischen Diskurs sind sondern alltägliche Herausforderung.

· *Wissen um den Zusammenhang von Pädagogik und Demokratiebildung:* Demokratiebildung beginnt schon im Kindesalter. Der Elfte Kinder- und Jugendbericht verweist auf Forschungsergebnisse zur politischen Sozialisation, „denen zufolge politische Grundeinstellungen bis zum Alter von zwölf Jahren erworben werden“ (BMFSFJ 2002, S. 202). Eine Demokratie ist darauf angewiesen, dass die nachwachsende Generation (egal in welchen Lebenszusammenhängen sie aufwächst) demokratisches Handeln schon früh erfährt und so Demokratiekompetenzen erwirbt. Pädagogisches Handeln ist immer auch politische Bildung (auf der Ebene der Herrschafts-, Gesellschafts- oder Lebensform, vgl. Himmelmann 2005) – auch diese Zusammenhänge sollten die pädagogischen Fachkräfte im Heim kennen.

· *Wissen über mögliche Wirkungen von Partizipation:* Zum Partizipationswissen gehört aber auch ein Wissen über mögliche Wirkungen von Beteiligung (oder Nicht-Beteiligung). Wenn sozialpädagogisches Handeln lebensweltorientiert verstanden wird, muss es Bildungsprozesse der Subjekte (als Aneignungsprozesse) initiieren und begleiten. Auch die Erziehungshilfen haben den Auftrag von Bildung und Erziehung. Erziehungsziele der pädagogischen Fachkräfte werden allerdings nur dann erfolgreich sein, wenn sich die Subjekte (die Kinder und Jugendlichen) mit diesen Erziehungsbemühungen bildend auseinandersetzen und diese in ihre eigenen Bildungsprozesse integrieren. Partizipation ist ein wichtiger Impuls für solche Bildungsprozesse. Für Kindertageseinrichtungen konnte gezeigt werden, dass Partizipation ein Schlüssel zu Bildung ist (vgl. Sturzenhecker/Knauer/Richter/Rehmann 2010). Auch in der Erziehungshilfe gilt es, bei den Kindern und Jugendlichen Bildungsprozesse anzuregen.

Für Kindertageseinrichtungen konnten Ronald Lutz und seine Mitarbeiterinnen zeigen, dass Partizipation Resilienz verstärkt (je mehr strukturell verankerte Partizipation, desto stärker dieser Effekt, vgl. Lutz 2012, S. 177). Insbesondere die Selbstwirksamkeitserfahrungen, die Partizipation ermöglicht, fördern gerade Kinder aus sozial benachteiligten Milieus in besonderem Ausmaß. Die Bedeutung strukturell verankerter Partizipation in der Heimerziehung ist seit langem bekannt. So kommt Pluto in ihrer Studie zum dem Resultat: Partizipation braucht

mehr als individuelle Anstrengungen – sie muss sich in den Strukturen und organisatorischen Rahmenbedingungen niederschlagen (vgl. Pluto 2007, S. 276).

· *Wissen um die Partizipationsspielräume:* Schließlich müssen die pädagogischen Fachkräfte wissen, dass sie Kindern und Jugendlichen Entscheidungsrechte nur in dem Rahmen zugestehen können, in dem sie selbst Entscheidungsbefugnisse haben.

· *Welches Können befördert Partizipation in der Erziehungshilfe?*

Es reicht allerdings nicht, dass die pädagogischen Fachkräfte um ein Wissen von Partizipation verfügen. Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen muss von den Beteiligten alltäglich hergestellt werden (doing democracy). Etwas zu wissen bedeutet nicht gleichzeitig, dass dieses Wissen auch in Handeln umgesetzt werden kann. Um Kindern und Jugendlichen Beteiligungsmöglichkeiten zu eröffnen, müssen die pädagogischen Fachkräfte über Handlungskompetenzen verfügen.

Auf der Basis der von uns begleiteten Modellprojekte haben sich folgende Handlungskompetenzen als besonders bedeutsam für Partizipation erwiesen. Die Darstellung orientiert sich am Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit, der eine Prozesslogik der Qualifikation in der Sozialen Arbeit entwickelt hat, die auch hilfreich für die Darstellung der Partizipationskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in der Erziehungshilfe sein kann³⁷ (vgl. Bartosch u. a. 2010).

· Können die pädagogischen Fachkräfte im Alltag die *Situationen erkennen, analysieren und bewerten*, in denen für die Kinder und Jugendlichen Demokratieerfahrungen möglich sind? Pädagogische Fachkräfte sollten in der Lage sein zu erkennen, welche Themen für die Kinder und Jugendlichen als selbst- oder mitzubestimmende relevant sind.

· Können die pädagogischen Fachkräfte Verfahren und Ordnungen des Alltags im Heim demokratisch gestalten? Dabei geht es um die Gestaltung von Regeln, von räumlichen und zeitlichen Ordnungen, von Entscheidungsstrukturen und -prozessen, den Umgang mit tabuisierten Themen, etc. Können die pädagogischen Fachkräfte diese strukturell verankern und im Alltag nutzen?

· Können die pädagogischen Fachkräfte die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen planen und durchführen? Können sie im Heimalltag Verhältnisse zwischen den Beteiligten gestalten, die von Respekt und Achtung geprägt sind? Dazu gehören in erster Linie die Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen, aber auch die Beziehungen zwischen den pädagogischen Fachkräften. Dazu gehören Kommunikations- und Dialog-Kompetenzen (vgl. die Dialogwerkstatt im Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ von Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011,

³⁷ Die Prozesslogik des Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit skizziert professionelles Handeln in folgender Prozesslogik: Aufgabenstellung (hier Bildung in der Demokratie), Beschreibung, Analyse Bewertung (von Bildung in der Demokratie), Planung und Konzeption (für demokratische Bildungsprozesse), der Forschung, Recherche, der Organisation und Evaluation.

S. 249 ff.). Können die pädagogischen Fachkräfte Beteiligungsverfahren so konkret gestalten und moderieren, dass „es wirklich den Kommunikationsfähigkeiten und -erfordernissen von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern entgegenkommt?“ (von Spiegel 2003, S. 107)

- Können die pädagogischen Fachkräfte den Kindern und Jugendlichen *Räume für ihre Meinungsbildungsprozesse* eröffnen? Können sie die Partizipationsthemen so aufbereiten, dass die Kinder und Jugendlichen wissen, worum es geht, dass sie verschiedene Ideen zu diesen Themen entwickeln können und sich so ihre eigene Meinung bilden können?
- Beherrschen die pädagogischen Fachkräfte verschiedene *Partizipationsmethoden*? Können sie moderieren? Können sie verschiedene Abstimmungsverfahren planen, durchführen und in ihren Bedeutungen reflektieren? Können sie insbesondere Konflikte moderieren?
- Welche Haltung befördert Partizipation im Heim?

Partizipationswissen und -können reichen allerdings nicht aus. Beides muss einhergehen mit einer Haltung, die im Folgenden als „demokratisch“ beschrieben wird. Dabei ist „Haltung“ ein sehr unbestimmter Begriff. Anders als Wissen und Können ist „Haltung“ nicht direkt beobachtbar oder abprüfbar (Was macht eine „demokratische Haltung“ aus? Woran merkt man, welche „Haltung“ eine pädagogische Fachkraft hat?). Und doch stellt die professionelle Haltung einer pädagogischen Fachkraft die Basis dar, von der aus das Wissen und Können immer wieder neu justiert werden. Daher werden im Folgenden zentrale Aspekte einer demokratischen professionellen Haltung für Fachkräfte in der Heimerziehung skizziert.

- Eine Partizipationskultur im Heim verlangt pädagogische Fachkräfte, die *Menschenrechte auch als Orientierung für ihre pädagogische Arbeit* begreifen. Partizipation basiert auf der vorbehaltlosen Überzeugung der Fachkräfte, dass Kinder als Subjekte ein Recht darauf haben, ernst genommen zu werden. Janusz Korczak hat dies in dem Satz ausgedrückt „Kinder werden nicht erst zu Menschen, sie sind schon welche.“ (Korczak). „Vorbehaltlos“ meint, dass jedem Kind und jedem Jugendlichen Beteiligungsrechte unabhängig von Wohlverhalten, Entwicklungs- oder Bildungsstand zugestanden werden.
- Die Verwirklichung von Kinderrechten im Heimalltag braucht letztlich eine *Entscheidung für Beteiligung*. Heinrich Kupffer beschreibt dies in Bezug auf das Verhältnis von erzieherischem Handeln und Freiheit: „Die Freiheit des jungen Menschen ergibt sich nicht von selbst; sie muss gewollt, beschlossen und gestaltet werden“ (Kupffer 1980a, S. 19). Eine solche Entscheidung (z. B. im Rahmen einer Konzeption oder in der Verabschiedung eines Rechkataloges) ist Ausdruck einer Haltung: „So wollen wir den Kindern und Jugendlichen in unserer Einrichtung Rechte zugestehen und ermöglichen.“ Dies ist vor allem des-

halb notwendig, da Rechte nur dann Rechte sind, wenn sie auch bei unbequemen Entscheidungen gelten. Kurt Tucholsky sagt: „Recht kann man nur in bedrohten Lagen erkennen; wenn es da nicht gilt, taugt es nichts“ (Tucholsky 1929). Damit Freiheit als konstituierendes Moment von Pädagogik im Alltag des Heims Bedeutung erlangen kann, braucht es pädagogische Fachkräfte, die Freiheit wollen. Freiheit ist „kein formaler Zustand des Freiseins, sondern ein Element des Handelns; sie zeigt sich als das Eigene, das durch die Person verantwortet wird, auch wenn dabei nichts Spektakuläres herauskommt“ (Kupffer 1980a, S. 26f.). Das ist ein Hinweis darauf, bei der Umsetzung von Partizipation gerade nach den kleinen, nicht spektakulären Erfolgen zu suchen und diese als Motivation für das weitere pädagogische Handeln zu nutzen. Auch in den beschriebenen Entwicklungsprojekten im dritten Kapitel finden sich eine Vielzahl dieser „kleinen“ Erfolge.

- Partizipation kann nicht als didaktisch zu inszenierende Veranstaltung begriffen werden. Partizipation als Menschenrecht in einer Demokratie vollzieht sich dort, wo es reale Dinge zu entscheiden und zu planen gibt. Daher braucht es die *Bereitschaft, Selbst- und Mitentscheidungsrechte mitten im wirklichen Leben der Einrichtung zu ermöglichen*. Gleichzeitig braucht es aber das Wissen und Können, dass eine Realisierung dieser Rechte gegebenenfalls didaktisch-methodisch begleitet werden muss (z. B. durch eine Klärung der Schritte, in denen ein Problem angegangen, entschieden und geplant wird). Partizipation basiert damit auf einer grundsätzlichen Kompetenzunterstellung: Wir glauben daran, dass die Kinder und Jugendlichen über Fähigkeiten verfügen, als kompetente Subjekte die demokratische Gemeinschaft einer Jugendhilfeeinrichtung mitgestalten zu können.

- Wenn die Partizipationsthemen sich im realen Alltag ergeben, sind aber auch die pädagogischen Fachkräfte real mit den Folgen dieser Entscheidungen konfrontiert. Es braucht daher bei den Fachkräften die *Bereitschaft, mit den Kindern und Jugendlichen (aber auch den anderen Kolleg/-innen) in ernsthafte Aushandlungsprozesse zu treten*. Partizipation beschränkt sich eben nicht auf die Wünsche und Interessen der Kinder und Jugendlichen sondern beinhaltet auch die Interessen der pädagogischen Fachkräfte (oder auch anderer Personen, des Hausmeisters, der Köchin etc.). Partizipation beinhaltet oft anstrengende Aushandlungsprozesse von Interessen, Meinungen und Regeln. Kinder und Jugendliche ernst zu nehmen, beinhaltet auch, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, zu streiten. In diesen Auseinandersetzungen darf es aber nicht darum gehen, die eigene Macht durchzusetzen, sondern darum, in einer Sache gemeinsam Lösungen zu finden.

- Hier wird deutlich, dass es der Bereitschaft bedarf, *reale Macht abzugeben*. In allen fünf Entwicklungsprojekten in Schleswig-Holstein kam es zu dem Punkt, an dem sich die pädagogischen Fachkräfte

mit der Frage auseinandersetzen mussten, was es denn bedeutet, wenn den Kindern und Jugendlichen bei konkreten Themen Selbst- und Mitentscheidungsrechte zugestanden werden. Partizipation beinhaltet auch, in der Lage zu sein, Konflikte wahrzunehmen, aufzunehmen und aushalten zu können. Das bedeutet auch, aushalten zu können, dass vielleicht nicht alle Konflikte zu einer konstruktiven, für alle akzeptablen Lösung führen. Daher war es den pädagogischen Fachkräften in allen Projekten auch wichtig, über ihre Befürchtungen sprechen zu können³⁸ und die Gewissheit zu haben, dass gemeinsam nach Wegen gesucht wird, die alle Beteiligten mitgehen können.

· Insbesondere in der Haltung der pädagogischen Fachkräfte wird deutlich, dass Partizipation auch das *Professionsverständnis* berührt: „Durch ein entwickeltes System der Adressatenbeteiligung stellt sich damit auch die Frage nach der professionellen Identität neu“ (Pluto 2007, S. 284). Pluto beschreibt in ihrer Untersuchung, dass viele Fachkräfte Beteiligung zunächst als Angriff auf ihre eigene Fachlichkeit interpretieren (vgl. Pluto 2007, S. 285). Die Offenheit von Situationen und die teilweise Abgabe von Macht als professionelles Handeln zu begreifen, ist ein Lernprozess.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Partizipation muss begründet, strukturell verankert und im Prozess gestaltet werden. Die pädagogischen Fachkräfte benötigen *Wissen* über Partizipation im Kontext der Pädagogik (insbesondere der Erziehungshilfe), da nur Wissen Reflexion über das professionelle Handeln ermöglicht. Die pädagogischen Fachkräfte brauchen *Können* (im Sinne von professioneller Handlungsfähigkeit), da sich Partizipation nur in konkreten Verfahren realisiert. Schließlich wird Partizipation durch Menschen (pädagogische Fachkräfte) realisiert und gelingt nur, wenn Beteiligung diesen nicht äußerlich bleibt, sondern sich authentisch als demokratische Grundhaltung vermittelt.

Wie kann man Partizipationskompetenzen vermitteln? Oder: Wie können sich pädagogische Fachkräfte Partizipationskompetenzen aneignen?

Die Überschrift dieses Abschnittes weist auf einen Paradigmenwechsel in der Ausbildung, Lehre und Fortbildung hin, den man mit den Worten „von der Vermittlungsorien-

tierung zur Aneignungsorientierung“ beschreiben kann. Schon Wissen und Können sind schwierig zu vermitteln – damit neue Wissensbestandteile und Handlungskompetenzen im beruflichen Alltag bedeutsam werden, müssen sie in Verbindung gebracht werden mit der bisherigen Bildungsbiographie – müssen sie sich in Bildungsprozessen angeeignet werden. Besonders deutlich wird dies bei der Frage, wie Haltungen gelernt werden. Eine Vermittlung von Haltungen: „Habe diese oder jene Haltung!“ ist völlig unmöglich. Haltungen entstehen durch die Auseinandersetzung mit Themen und durch Erfahrung (was immer Reflexion beinhaltet). Daher gilt es auch in der Aus- und Fortbildung, den Fokus auf die Aneignungsprozesse der (angehenden) pädagogischen Fachkräfte zu richten.

Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf das Feld der Fortbildungen zur Partizipation, weil sie sich auf die Erfahrungen der Modellprojekte „Die Kinderstube der Demokratie“ und „Demokratie in der Heimerziehung“ beziehen. Darüber hinaus gilt es auch und gerade, die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte, die in der Erziehungshilfe tätig sind, zu reflektieren. Das sind einerseits Ausbildungen im Rahmen der beruflichen Bildung (Berufsfachschule – Sozialpädagogische Assistent/-innen, Fachschule – Erzieher/-innen) andererseits Hochschulstudiengänge – (hier insbesondere Studiengänge der Sozialen Arbeit, gegebenenfalls auch kindheitspädagogische Studiengänge). „Eine Verwirklichung von Partizipation setzt – so lassen sich die Befunde bündeln – auch eine entsprechende Anpassung der Ausbildungsinhalte voraus“ (Pluto 2007, S. 285)³⁹.

Ausgangspunkt der Fortbildungen im Rahmen des Modellprojekts „Demokratie in der Heimerziehung“ ist: Partizipation ist lernbar – und lehrbar! (vgl. auch Pluto 2001, S. 283). Aber wie können sich die pädagogischen Fachkräfte im Rahmen von Fortbildungen Partizipationskompetenzen auf den Ebenen von Wissen, Können und Haltungen aneignen und welche Fortbildungssettings befördern diese Bildungsprozesse? Dazu gilt es die oben getrennt vorgestellten Dimensionen des Wissens, Könnens und der Haltungen in einen Zusammenhang zu bringen. Während Wissen und Können direkt angeregt werden können, verändern sich Haltungen erst durch Erfahrung (hier vor allem durch die Reflexion des Erlebten).

Die Herstellung des Alltags in der Erziehungshilfe geschieht durch die in den Einrichtungen Agierenden. Alltag ist der Reflexion meist nur schwer zugänglich, denn Alltag ist das, was nicht auffällt. Der Alltag ist die Welt des Jedermann, in der alle, die wir hier treffen, kompetent sind für das, was sie tun (Schrüder-Lenzen 1989, S. 30 f.). Will man die Routinen des Alltags – auch in den stati-

³⁸ Petra Walta und Klaus-Peter Pfeiffer (1999, zit. nach von Spiegel 2003, S. 107) berichten davon, dass das Team der Fachkräfte im Heim vor allem die Sorge hatte, „dass eine stärkere Beteiligung von Kindern und Jugendlichen dazu führen können, dass Kinder nur noch Rechte und Mitarbeiter/-innen nur noch Pflichten hätten.“

³⁹ Erste Hinweise darauf, wie sich die Lernenden im Rahmen der beruflichen Erstausbildung in den Berufsfachschulen, Fachschulen aber auch den Hochschulen Demokratiekompetenzen aneignen, lassen die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie“ erwarten, das von 2012 bis 2014 an der Fachhochschule Kiel durchgeführt wird. Das Projekt ist angesiedelt im Bereich AWiFF. Im Bereich „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung 29 Vorhaben. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen Transparenz, Qualität und Anschlussfähigkeit der Aus- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte. Die Vorhaben haben zum Ziel, empirische Erkenntnisse über institutionelle und personelle Voraussetzungen und Notwendigkeiten im Bereich der frühen Bildung zu gewinnen. AWiFF wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in den Jahren 2011 bis 2014 mit insgesamt rund 7,5 Millionen Euro finanziert.

onären Hilfen – demokratisch wenden, braucht es in der Regel eine Unterstützung von außen – z. B. durch Beratungen oder Teamfortbildungen wie im Modellprojekt.

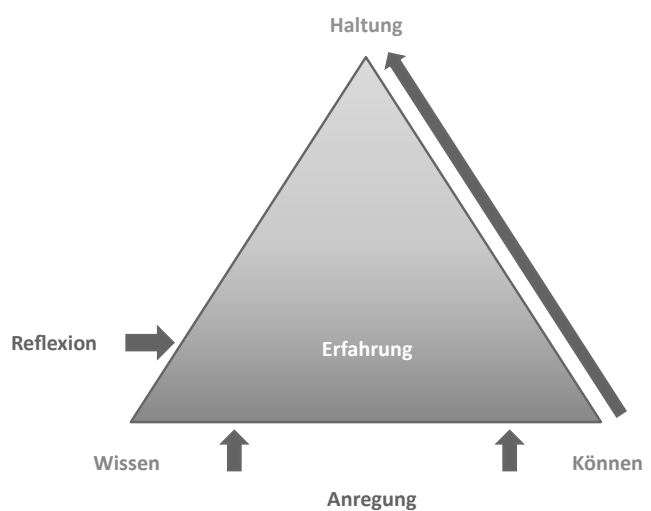
Vor diesem Hintergrund wurde im Projekt „Demokratie in der Heimerziehung“ ein Projektbegleitungssetting konzipiert, das einerseits mit „natürlichen Gruppen“ arbeitet (an den Fortbildungen nahmen pädagogische Fachkräfte teil, die gemeinsame Arbeitszusammenhänge im Heimalltag hatten⁴⁰) und andererseits durch einen Wechsel von Input, gemeinsamer Planung, Erprobung in der Praxis, Reflexion und erneuter Planung gekennzeichnet war.

Im Einzelnen bedeutete dies:

- Inhalt der Projektbegleitung waren Fragen des *Wissens und Könnens* zu verschiedenen Aspekten von Partizipation in der Heimerziehung: Warum ist Partizipation wichtig? Welche Ebenen beinhaltet Partizipation in der Heimerziehung? Wie kann Partizipation geplant werden? Welche Partizipationsmethoden gibt es? Ein spezifisches Thema war immer wieder die Reflexion der eigenen Macht, konkrete Entscheidungen zu veränderten Machtkonstellationen im Alltag und die Frage, wie diese methodisch geplant und umgesetzt werden können.
- Im Rahmen der Projektbegleitung erhielten die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich exemplarisch mit einem *konkreten Vorhaben* zu beschäftigen, dieses zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Das Wissen und Können zu Partizipation wurde also sofort in einen Handlungszusammenhang im Einrichtungsalltag gebracht. Die pädagogischen Fachkräfte erprobten die geplanten Beteiligungsverfahren im Alltag ihrer Einrichtung und machten so Erfahrungen mit Partizipation. Dabei wurde in allen Beratungssettings darauf Wert gelegt, dass die Fachkräfte Partizipation nicht nur situativ gewährten sondern strukturell im Heimalltag verankerten.
- Im Rahmen der Projektbegleitung wurden die so gewonnenen Erfahrungen *reflektiert* (in Bezug auf die Ebenen Wissen und Können). In diesem Prozess wurde in allen Projekten deutlich, dass sich die *Haltung* der Fachkräfte zu Partizipation langsam veränderte.

Im Sinne eines aneignungsorientierten Bildungsverständnisses wurde davon ausgegangen, dass Wissen und Können nicht durch den Fortbildner bzw. Projektbegleitenden hergestellt werden kann, sondern dass diese lediglich Anregungen geben können, die von den Teilnehmenden mit ihrem bisherigen Wissen und Können in Verbindung gebracht werden und so Bildungsprozesse anregen können. Die Tatsache, dass die Projektgruppen über

einen gemeinsamen Arbeitsalltag verfügten und die neuen Erkenntnisse und Methoden in diesem Alltag auch gemeinsam anwenden sollten (s. o.) führte zu intensiven und vor allem konkreten Aneignungsprozessen. Durch die begleitende Reflexion in den Projektgruppen wiederum konnten diese Erfahrungen in das Professionsverständnis eingebunden werden. „Eine Verwirklichung partizipativer Strukturen ist somit an eine Auseinandersetzung mit den eigenen professionellen Konstitutionsbedingungen gebunden“ (Pluto 2007, S. 285). Liane Pluto stellt fest: „Die richtige Haltung wird für die Tätigkeit im sozialen Bereich vorausgesetzt“ (Pluto 2007, S. 285). Im Rahmen der Projektbegleitung wurde eine demokratische Haltung nicht von außen hergestellt (im Sinne einer „richtigen“ versus „falschen“ Haltung) – es wurden lediglich Bedingungen geschaffen, in denen die pädagogischen Fachkräfte ihr professionelles Handeln demokratisch reflektierten. Das oben skizzierte Dreieck zwischen Wissen, Können und Haltungen ergänzt sich daher wie folgt:



Zusammenfassend lässt sich festhalten: Beratungs- und Weiterbildungsprozesse nach dem Konzept „Demokratie in der Heimerziehung“ ermöglichen Aneignung von Wissen und Können zu Partizipation; in der Reflexion dieser Bildungsprozesse entwickelt sich die professionelle Haltung der Fachkräfte weiter.

Wie verändert die Erfahrung von Partizipation die Praxis von Demokratie im Heim?

Die Art der Begleitung der Einrichtungen nach dem Konzept „Demokratie in der Heimerziehung“ gibt den Einrichtungsteams Impulse, Partizipation zu erproben – die Erfahrungen wirken dann wiederum zurück auf die Alltagsroutinen⁴¹.

⁴⁰ Aufgrund der Besonderheiten des Handlungsfeldes stationäre erzieherische Hilfen konnte im Projekt „Demokratie in der Heimerziehung“ nicht wie in den Kita-Fortbildungen das ganze Fachkräfteam teilnehmen. In den Modelleinrichtungen nahmen aber pädagogische Fachkräfte teil, die im Alltag der Einrichtung zusammen arbeiteten, einen gemeinsamen Handlungsalltag hatten und so an den „Herstellungsleistungen“ eines demokratischen Heimalltags mitwirkten. Sie bearbeiteten in den Fortbildungen gemeinsam reale Themen ihrer Praxis. Dieses Vorgehen unterscheidet sich von der häufig vorherrschenden Praxis, einzelne Fachkräfte zu Fortbildungen zu schicken in der Hoffnung, dass diese ihr neues Wissen und Können dann in das Fachkräfteam einbringen können. Hier scheidet die Nachhaltigkeit häufig am Transfer in den Berufsalltag.

⁴¹ Diese Erfahrungen entsprechen den Wirkungen der Fortbildungen im Projekt „Die Kinderstube der Demokratie“; in dem Kita-Teams in der Einführung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen begleitet wurden (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011).

Die Projektbegleitungen führen zu einer neuen Wahrnehmung des Alltagshandelns – sowohl bei den Fachkräften als auch bei den Kindern und Jugendlichen (siehe die Darstellungen der Projekte in Kapitel 2).

- Die Fachkräfte beschlossen und planten im Rahmen des Projekts für einen von ihnen gewählten Schwerpunkt neue Verfahren, die strukturell verankert wurden. Durch die Einführung partizipativer Handlungsräume für die Kinder und Jugendlichen veränderte sich der Einrichtungsalltag und die pädagogischen Fachkräfte berichteten davon, dass die Kinder und Jugendlichen sich mit großem Ernst in Entscheidungen und Planungen eingebracht haben und Verantwortung übernommen haben. Immer wieder formulierten die Fachkräfte, wie erstaunt sie darüber seien, wie kompetent sich die Kinder und Jugendlichen einbringen würden, und z. B. mehr Verantwortung übernehmen (vgl. die Projektdarstellungen in Kapitel 2, in diesem Band). So gerieten bei den Fachkräften die Ressourcen der Kinder und Jugendlichen stärker in den Blick. Die oben schon angesprochenen auch in den Modellteams durchaus vorkommenden Befürchtungen, die mit dem Zugeständnis von Beteiligungsrechten verbunden waren, konnten verringert werden und die Bereitschaft zur Gewähr von Partizipationsrechten stieg. Insgesamt stieg das Zutrauen in Partizipation „Man darf ruhig mal mutiger sein“ (vgl. Wilting, Kapitel 2, über die Wohngruppe Callisenstraße in diesem Band).
- Aber auch die Kinder und Jugendlichen veränderten ihre Wahrnehmung – einerseits die Wahrnehmung ihres eigenen Handlungsspielraums, andererseits ihre Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte (die nehmen uns ernst!) Durch die Erfahrung von Beteiligungsrechten und Beteiligungsprozessen erlebten die Kinder und Jugendliche stärkere Selbstwirksamkeit im Heimaltag. Ihre Interessen, ihre Ideen, ihre Stimme wurden im Alltag der Einrichtungen bedeutsam(er). Diese Erfahrung ist wichtig für die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Gerade die Kinder in stationären Einrichtungen sind in ihren Selbstwirksamkeitserfahrungen häufig beschnitten worden und in besonderer Weise darauf angewiesen, sich als selbstwirksam zu erleben.
- Durch Partizipation erleben die Kinder und Jugendlichen auch die Erwachsenen anders. Einige Kinder und Jugendlichen berichten, dass sie „mehr Vertrauen in die Betreuer und auch in die anderen Kinder“ entwickelt hätten (vgl. Müller, Kapitel 2, im Beitrag über die Wohngruppen der Familie Rettkowski in diesem Band). Dieser Vertrauensvorschuss liegt zum einen daran, dass die Kinder und Jugendlichen die Erwachsenen als authentisch erleben, wenn sie ihnen die formal zugestandenen Rechte auch in vielen kleinen Alltagssituationen tatsächlich gewähren. Zum anderen entwickelt sich der Vertrauensvorschuss dadurch, dass sie Erwachsene erleben, die auch methodisch in der Lage sind, Meinungsbildungsprozesse und Entscheidungsprozesse zu ermöglichen und zu einem „gelungenen“ Ende zu führen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Erfahrung von Partizipation als Recht, das im Alltag und in den Routinen der Einrichtung verankert ist, wird sowohl von den pädagogischen Fachkräften als von den Kindern und Jugendlichen in der Regel als positiv erlebt und verändert die Wahrnehmung der eigenen Handlungsspielräume und damit die Herstellung von Alltagsroutinen. Die Einführung von Partizipation (als Haltung, Recht und methodisches Know-How) führt also zu Veränderungen der Alltagsroutinen. Heimaltag wird von den Beteiligten jetzt (in bestimmten Bereichen) anders hergestellt. Partizipation ist in die Mitte des pädagogischen Alltags gerückt (vgl. Aghamiri in diesem Band). Und gleichzeitig zeigen die Erfahrungen, dass diese Effekte nicht kostenlos zu haben sind – Partizipation ist insbesondere in der Anfangsphase durchaus mit einem hohen Aufwand verbunden (vgl. Müller über das Projekt des KJHV in diesem Band).

Was sind Gelingensbedingungen für die Entwicklung einer Partizipationskultur im Heim?

Abschließend werden Gelingensbedingungen für die Einführung von Partizipation in Heimeinrichtungen zusammengefasst, die z. T. schon aus der Forschung zu Partizipation in anderen Handlungsfeldern bekannt sind (vgl. Knauer/Friedrich/Herrmann/Liebler 2004; Sturzenhecker/Knauer/Richter/Rehmann 2010), sich aber auch im Handlungsfeld der stationären Unterbringung als wichtig erwiesen haben. Die Kenntnis solcher Gelingensbedingungen kann wiederum Leitungen und Träger von stationären Erziehungshilfeeinrichtungen dabei unterstützen, den Prozess der (Weiter-)Entwicklung einer Partizipationskultur in ihren Einrichtungen zu unterstützen.

· **Partizipation braucht Praxiserfahrung von Partizipation:**

Fachkräfte (und auch die Kinder und Jugendlichen) brauchen praktische Erfahrungen damit, dass Partizipation möglich ist. Wie Partizipation wirkt, kann man nur erfahren, wenn man sie macht. Dass die Kinder und Jugendlichen in stationären Unterbringungen ein Recht auf Beteiligung und auch die Kompetenzen zur Beteiligung haben, wird von vielen Fachkräften theoretisch zunächst durchaus bejaht. Aber erst die eigene Erfahrung, dass auch „diese Kinder und Jugendlichen“ (mit ihren häufig brüchigen Biographien und ihren Erziehungsbedarfen) Beteiligung wollen und können, führt zu mehr Beteiligung.

Das bedeutet für die Weiterentwicklung von Partizipation:

Partizipation muss praktisch gestaltet und erprobt werden können. Fachkräfte müssen die Gelegenheit bekommen, „partizipativ“ die Partizipationspraxis selbst zu gestalten. Demokratie kann man nur demokratisch einführen. Wir haben immer wieder erlebt, dass es auch (und manchmal gerade) die ganz kleinen, aber selbst gewollten und getanen Schritte sind, die den Fachkräften die Erfahrungen ermöglichen, dass „Partizipation geht!“

· **Partizipation in der Heimerziehung braucht Moving Spirits⁴²:**

Veränderungsprozesse in Organisationen werden vor allem dann befördert, wenn Einzelne sich besonders engagiert für diese Veränderungen einsetzen, andere begeistern, Prozesse wieder anschieben, wenn sie ins Stocken geraten etc. Dies gilt auch für die Entwicklung einer Partizipationskultur im Heimalltag.

Das bedeutet für die Weiterentwicklung von Partizipation:

Es gilt zunächst die Fachkräfte ausfindig zu machen, die am Thema demokratischer Beteiligung interessiert sind. Diese Fachkräfte sollten darin unterstützt werden, Beteiligung zu erproben und weiterzuentwickeln. Sie sollten die Möglichkeit erhalten und auch darin unterstützt werden, die Idee der Beteiligung immer wieder einzubringen und Prozesse auch und gerade dann zu befördern, wenn sie ins Stocken geraten.

· **Gelungene Partizipation verstärkt sich selbst**

Wenn die Fachkräfte Partizipation als positiv erleben, wenn sie die Erfahrung machen, dass Partizipation geht, wenn sie erleben, dass sich die Kinder darauf einlassen und auch sie Partizipation gut finden, verstärkt sich die Überzeugung, auf dem richtigen Weg zu sein⁴³. Dieser Prozess wird auch dadurch unterstützt, dass Fachkräfte immer wieder berichten, dass ihr Berufsalltag durch die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen letztlich einfacher wird. Partizipation eröffnet den Kindern und Jugendlichen im Heimalltag viele Bildungserfahrungen und macht die Bewältigung der alltäglichen Herausforderungen zur gemeinsamen Aufgabe.

Das bedeutet für die Weiterentwicklung von Partizipation:

Dieser Prozess wird vor allem dann unterstützt, wenn die Fachkräfte diese Veränderungen im Team reflektieren. Es gilt die Veränderungen und die Erfolge von Partizipation deutlich zu machen und gemeinsam zu „feiern“⁴⁴.

· **Partizipation braucht Partizipationskompetenzen – insbesondere Methodenkompetenzen**

Die pädagogischen Fachkräfte müssen Partizipation nicht nur *wollen*, sie müssen sie vor allem *können*! Die Kenntnis von Partizipationsmethoden ist ein zentraler Aspekt dafür, ob Partizipation gelingt. Dazu gehören Moderations- und Visualisierungskompetenzen, Kommunikationskompetenzen, Wissen über verschiedene Abstimmungsmodalitäten, Methoden partizipativer Projektplanung bis gegebenenfalls hin zu der Ablaufplanung für die Einführung einer Heimverfassung.

Das bedeutet für die Weiterentwicklung von Partizipation:

Die Methodenbausteine in Fortbildungen zu Partizi-

pation müssen für die konkreten Situationen in den Einrichtungen angepasst werden. So entsteht bei den pädagogischen Fachkräften Methodensicherheit in Sachen Beteiligung.

· **Partizipation braucht eine externe Begleitung**

Um eine Partizipationskultur zu etablieren braucht es in der Regel einen Blick von außen. Erst eine externe Begleitung ermöglicht es den Teams, Abstand zum Alltagshandeln zu gewinnen und die wichtige Frage zu stellen: Wo werden die Kinder und Jugendlichen wie beteiligt? Wo wäre Beteiligung noch oder anders möglich? Warum meinen wir, dass zu einigen Fragen Beteiligung nicht möglich ist – und warum nicht? Die externe Begleitung zentriert den Diskussionsprozess im Team immer wieder und ermöglicht den Beteiligten eine neue Wahrnehmung ihrer Rolle. Die externe Begleitung entlastet zudem von der Selbstpräsentation und ermöglicht und ermutigt die so wichtigen Äußerungen der Bedenken-träger. Zudem können sich die Fachkräfte auf die Inhalte und Entscheidungen konzentrieren und müssen nicht auch noch methodische (Gesprächs-)Leitungsaufgaben übernehmen.

Damit dieses gelingt, muss die externe Begleitung das konkrete Beteiligungsthema, das man erproben will, klären (eine genaue Zielformulierung gelingt den Fachkräften allein in der Vielfalt des Alltags sonst häufig nicht), den Prozess sortieren und begleiten. Sie sorgt dafür, dass die Fokussierung auf das Beteiligungsthema bestehen bleibt und führt immer wieder auf das vereinbarte Ziel zurück. Sie vermittelt Moderationskompetenzen und Sicherheit in methodischen Fragen der Partizipation im Heim und versucht, die Beteiligungsrechte in der Einrichtung auch strukturell zu verankern (z. B. in einer Heimverfassung oder in einem Rechkatalog). Erst die strukturelle Verankerung sichert, dass die Beteiligten im Alltag immer wieder auf Partizipation zurück gestoßen werden.

Das bedeutet für die Weiterentwicklung von Partizipation:

Hier wird noch einmal deutlich: die Einführung von Partizipation ist nicht zum Nulltarif zu haben. Es reicht eben nicht, Beteiligungsrechte einfach in Gesetzen oder Konzepten festzuschreiben. Sie müssen vielmehr im Rahmen von Beratungsprozessen und Fortbildungen eingeführt werden. Damit diese Einführung nachhaltig ist, braucht es darüber hinaus punktuell weitere Begleitung (wenn neue Fragen oder Probleme auftreten, ein starker Fachkräftewechsel stattgefunden hat o. ä.). Anzustreben ist ein Netzwerk von Partizipationsfachkräften im Land Schleswig-Holstein.

⁴² Das meint Fachkräfte, die sich begeistert für ein Thema – hier Partizipation – einsetzen.

⁴³ In der Untersuchung zu Partizipationsprojekten in Kommunen 2004 wurde dieses Phänomen in dem Satz „Partizipation verstärkt sich selbst“ ausgedrückt (Knauer/Friedrich/Herrmann/Liebler 2004).

⁴⁴ Hinweise, wie solche Zwischenziele gefeiert werden können, gibt die Projektbeschreibung von Aghamiri, vgl. den Beitrag über das Kinder- und Jugendhaus St. Josef in Bad Oldesloe, Kapitel 2 in diesem Band.

Eine Jugendhilfeeinrichtung ist nur dann ein demokratischer Ort, wenn die pädagogischen Fachkräfte den Alltag immer wieder demokratisch gestalten. Damit die Erfahrungen aus dem Modellprojekt in Schleswig-Holstein möglichst breit genutzt werden können, ist die vom Land Schleswig-Holstein geplante Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Demokratie in der Heimerziehung sehr zu begrüßen.

Aushandlung oder Durchsetzung? Wenn Partizipation auf autoritäre Erziehungspraxis trifft

Mario Müller

Pädagogische Beziehungen und die damit verbundenen Interaktionen sind asymmetrisch: Sie beschreiben bzw. beinhalten eine Machtungleichheit zwischen Erziehenden und den zu Erziehenden. Dies gilt sowohl im familialen als auch im institutionellen Kontext. In der Heimerziehung haben diese Ungleichheiten in den letzten Jahren eine erhebliche Beachtung erfahren und sind historisch besonders analysiert worden. Nicht zuletzt der „Runde Tisch Heimerziehung“ des Bundestags hat den Fokus auf die Aufarbeitung von Machtmissbrauch in den 1950/60er Jahren bis heute gelegt und Missstände aufgedeckt und bearbeitbar gemacht. Interessenvertretungen von Opfern dieses Machtmissbrauchs haben ihrerseits eine starke Öffentlichkeit hergestellt.

Parallel zum Thema Machtmissbrauch ist die Diskussion um Aushandlungs- und Beteiligungsverfahren weiter vorangetrieben worden. Demokratietheoretische und politische Debatten, Gemeinwesenarbeit, Selbsthilfe und Empowerment sind wichtige Schlagwörter in der Entwicklung der letzten 60 Jahre (vgl. Moser, S. 71). Allen diesen Diskussionen gemein ist die Idee der Machtumverteilung. Kritisch wurde vor allem von linksorientierten Gruppen Ende der 1960er Jahre das Prinzip der Partizipation als schwaches Instrument zur Einflussnahme und Mitbestimmung gesehen, zeigte es doch häufig einen offenbar zu moderaten Aushandlungsprozess⁴⁵ und implizierte die Gefahr der „Kosmetik“, das heißt, eine scheinbare Mitbestimmung unter Wahrung der alten Machtverhältnisse (ebd., S. 72).

Diese Debatten über die machtkritische Qualität partizipativer Konzepte sind nach wie vor aktuell, zeigt sich doch, dass die Konzepte partizipativen Arbeitens in starker Abhängigkeit von institutionellen Rahmenbedingungen, pädagogischen Haltungen und Erziehungsüberzeugungen und den Erfahrungen der einzelnen Mitarbeitenden stehen.

Dieser Aufsatz geht der Frage nach, wie es um das Verhältnis von Aushandlung und Durchsetzung in der modernen Erziehungshilfe steht. Dabei wird die These zugrunde gelegt, dass es neben der polaren Betrachtung erzieherischen Handelns und der impliziten Bewertung in ‚gut‘ und ‚schlecht‘ ein Ringen um eine sensible Reflexion und Analyse bestehender und sich verändernder Machtprozesse geben muss, damit das Verhaltens- und Handlungsrepertoire erweitert werden kann.

Autoritäre Erziehungsstile vs. emanzipatorische Pädagogik⁴⁶

Gehorsam, Zucht und Ordnung – gerade in ‚ungeordneten‘ Verhältnissen – waren in den 1950/60er Jahren wichtige Parameter erzieherischen Handelns und firmieren heute unter dem Begriff der autoritären Pädagogik. Heutzutage wird mit diesem Erziehungskonzept die Idee der starken Führung und Kontrolle seitens der Erziehenden zugunsten von Verlässlichkeit der Kinder und Jugendlichen verbunden.

Autoritäre Strukturen und Handlungsweisen zeichnen sich durch einseitige Machtverhältnisse aus: Erwachsene übernehmen bzw. haben die Macht und damit die Entscheidungsgewalt über Strukturen, Beziehungen und Abläufe. Die Definition von ‚hilfreich‘ und ‚gut‘ obliegt ihnen damit absolut. Wolf (2010) sieht in diesem Zusammenhang auch die Anwendung von Zwang als Ausdruck dieser Machtverhältnisse: „Unter Zwang verstehe ich dabei alle vom einzelnen Menschen als Einschränkung seiner Entscheidungsfreiheit und seiner Handlungsoptionen empfundenen, auf ihn einwirkenden Kräfte, unabhängig davon, worauf diese Einschränkung beruht und auch unabhängig davon, ob die Einschränkung intendiert ist oder nicht“ (Wolf 2010, S. 541). Implizit wird hier bereits die Willkür in diesem Erziehungsverhalten beschrieben: Es werden Entscheidungen und damit Einschränkungen getroffen, die z. T. nicht beabsichtigt waren.

Was eine Auseinandersetzung mit und Reflexion der autoritären Anteile erzieherischen Handelns erschwert, ist eine hohe emotionale Aufladung dieser Diskussionen. Oder stärker formuliert: Es gibt den moralischen Anspruch ‚gut‘ und ‚richtig‘ zu handeln. Der Ruf des autoritären Erziehungsstils ist aber ‚schlecht‘, da das mit ihm verbundene Menschenbild als inhuman und unzeitgemäß empfunden wird. Im Unterschied zu autoritärem Erziehungshandeln wird die Idee der erzieherischen Autorität eher positiv konnotiert. Autorität zu haben, bedeutet nicht unbedingt autoritär im Sinne von Zwang, Drohung, Unterwerfung oder Nichtbeachtung zu handeln. Autorität – im positiven Sinne – kann sich legitimieren und wird anerkannt. Die Legitimation von Autorität liegt in der Offenlegung von Entscheidungen und Handlungen und deren Motiven. Handeln im Sinne der Autorität ist demnach veränderbar und diskursiv beeinflussbar.

⁴⁵ Hier ging es eher um das Prinzip der Machtumkehr im Sinne „einer revolutionären Überwindung“ (ebd. S. 72).

⁴⁶ Der Ansatz der Emanzipatorischen Pädagogik zählt zu den Kritischen Erziehungswissenschaften und hat in der Erziehungspraxis mündige und kritische Subjekte zum Ziel, die soziale und ökonomische Verhältnisse mitbestimmen und verändern können. Wichtige Vertreter sind Wolfgang Klafki und Klaus Mollenhauer.

Machtverhältnisse sind komplex

Um zu einer differenzierten Reflexion von Machtverhältnissen und der Ausübung von Macht zu kommen, bedarf es einer differenzierten Betrachtung von Macht bzw. Machtformen. Schmid und Messmer (2002) definieren den Zusammenhang von Macht und Gewalt als „Kontrollmacht“: „Kontrollmacht meint, über Gestaltungsmittel so verfügen zu können, dass andere in ihrer Wirklichkeit einseitig beherrscht werden können“ (ebd. S. 1). Dabei wird Macht personalisiert und auf Kosten Anderer durchgesetzt: Sie scheint eine ‚Eigenschaft‘ von Personen zu sein. Demgegenüber steht das Verständnis von Macht im Sinne autorisierter Ausübung: „Machtausübung wird durch die anderen zugelassen, komplementär gewährt, mitgestaltet und insofern mitverantwortet“ (ebd., S. 1).

Fußend auf dieser Annahme, kann Macht und damit auch Autorität gewährt und entzogen werden – auch von den ‚Machtlosen‘. Übertragen auf die Konzepte von Heimerziehung bedeutet die positive Ausübung von Macht eine ‚verabredete Ausübung auf Zeit‘. Dies scheint aus Erwachsenen-Sicht im Rahmen von verlässlicher Erziehung eine wackelige Konstruktion zu sein. Auch ist damit die Gefahr der Gewaltausübung aufgrund drohenden oder stattfindenden Autoritätsverlusts gegeben. Machtverteilung im Sinne einer asymmetrischen pädagogischen Beziehung bedarf also neben der personalen Ebene noch der institutionellen: Im besten Fall regelt die institutionalisierte Form der Macht die Ausübung. Anders ausgedrückt: Die Ausübung der Macht und damit das machtvolle Verhalten von Personen wird auf der einen Seite transparent gemacht und auf der anderen Seite kontrollierbar. Ebenso kann eine Person die zur Verfügung stehende Macht ausschöpfen, muss es aber nicht (vgl. ebd., S. 2).

Was bedeutet das konkret für den Alltag im Kontext von Heimerziehung? Wolf spricht von verschiedenen „Machtquellen“ (Wolf 1999, S. 139ff.), die sowohl die Interaktion und damit die Machtverhältnisse zwischen Personen (-gruppen) in Jugendhilfeeinrichtungen bestimmen, als auch die Verwobenheit und Interdependenz der Machtquellen an sich zeigen. Denn nur so könne die Komplexität der Differenzen bezüglich Einflussnahme und Machtverteilung abgebildet werden. Er unterscheidet zunächst zwischen den Machtquellen „Materielle Leistungen und Versorgung“, „Zuwendung und Zuwendungsentzug“, „Sinnkonstruktion und Sinnentzug“, „Orientierungsmittel“, „Körperliche Stärke“, „Teil des staatlichen Erziehungs- und Sanktionssystems“ und „Gesellschaftliche Deutungsmuster“.

Bereits diese Überschriften zeigen, dass es nicht eindeutig um den ‚machtvollen Erwachsenen‘ auf der einen Seite und den ‚ohnmächtigen Jugendlichen‘ bzw. das ‚ohnmächtige Kind‘ auf der anderen Seite gehen kann. Macht gehört also nicht zu einer Person bzw. Personengruppe sondern ins System. Der Umgang mit ihr ist Teil der Interaktion und der Struktur und muss sowohl im alltäglichen Handeln als auch bei konzeptionellen Fragen und Weiterentwicklungen immer mitgedacht werden.

Beim Umgang mit Macht lassen sich autoritäre Verhaltensweisen (auch) in der modernen Heimerziehung auf-

zeigen. Überforderung oder Entscheidungsunklarheiten im Alltag werden entweder mithilfe von ‚Durchsetzung‘ oder ‚Spontanentscheidung‘ (Willkür) kompensiert. Sanktionen bzw. Konsequenzen störenden Verhaltens erfolgen situativ und individuell. Maßstäbe für ‚störendes‘ Verhalten sind personengebunden und die Reaktion darauf ist eine ‚persönliche Sache‘. Änderungen in Abläufen werden bei neuen zu Betreuenden als nicht verhandelbar (‚Standard‘) dargestellt. Ein Beschwerdemanagement unterliegt der Vorab-Filterung durch Mitarbeitende und/oder Leitung. Drohungen von Ausschluss aus der Einrichtung aufgrund von störendem und offenbar veränderungsresistentem Verhalten Einzelner werden in interner Hilfeplanung ausgesprochen.

Diese Beispiele unterliegen einer Konstruktionslogik: Die Höher-Bewertung institutioneller Handlungsfähigkeit und damit das existentielle Bedürfnis, Scheitern in betreuenden und erzieherischen Kontexten zu vermeiden, wird zur Handlungsleitlinie. Dies kann beispielsweise bis zu einer attributionstheoretischen Verengung von Diagnostik führen: „nur noch auf unerwünschte, aber in ihrer Konstitutionslogik unbegriffene Verhaltensweisen orientierend“ (Niemeyer, S. 164). Das bedeutet eine unhinterfragte und der eigenen Entlastung dienende Diagnose, die ein Scheitern von pädagogischen Bemühungen im schwierigen Verhalten von Betreuten begründet, statt die Frage nach bestehenden Schwierigkeiten im System und damit aller Beteiligten in den Blick zu nehmen (vgl. ebd., S. 164): ‚Der ist einfach so schwierig, was er ja nun jeden Tag durch sein Verhalten beweist. Und damit passt der hier echt nicht mehr rein‘. Auch dies ist autoritäre Erziehungspraxis.

Weiterhin spielt das eigene Selbstverständnis als Erziehende/-r eine wichtige Rolle bei der Wahl der pädagogischen Werkzeuge bzw. bei der Bildung der eigenen pädagogischen Haltung. Voraussetzung für ein differenziertes Selbstbild ist eine fundierte Ausbildung, Praxiserfahrung und deren Reflexion. Dazu kommen noch prozesshaftes Denken, Theorieanwendung und -transfers sowie kollegialer Austausch. Die Auseinandersetzung mit institutionellen Werten und Verhaltenserwartungen komplettieren das Bild.

Gerade eine sehr stark beziehungsorientierte Arbeitsweise ist auch mitunter Anlass zur ‚Bauchpädagogik‘, wie Niemeyer urteilt: „Zugleich ist der Praktiker oftmals theoriefeindlich oder zumindest doch skeptisch gegenüber Theorien, die scheinbar nicht unmittelbar problembezogen einsetzbar sind. (...) Wird diese [Handlungskompetenz; M.M.] nicht vermittelt, besteht die Gefahr, dass der Praktiker das zunächst als nützlich eingeschätzte systematisierte Wissen im Laufe der Zeit schrittweise verwirft. Denn nur auf diese Art kann er die Enttäuschung, dass ihm nicht zugleich auch sein pädagogisches Handeln gelingen wollte, bewältigen. An die Stelle des systematisierten Wissens tritt dann Erfahrungswissen“ (ebd., S. 147).

Diese Beschreibung lässt sich sowohl auf erzieherische Umgangsformen (‚Ich weiß, was für den gut ist‘) als auch auf strukturelle und konzeptionelle Fragen (‚Das kann ich hier nicht anders‘) übertragen. Aushandlungsprozesse wie Partizipation dies fordert, können ungewollt zu einer

Erschütterung der bestehenden Praxis, zu einer persönlichen Verunsicherung oder Ablehnung und zum Hinterfragen des Konzepts führen. Alles Ereignisse, die mit Aufwand und/oder (emotionaler) Belastung verbunden sind.

Emanzipatorische Pädagogik stellt Sinn- und Handlungszusammenhänge her

Diskussionen über Machtverteilung dürfen nicht auf einer theoretischen Ebene verbleiben. Der Transfer in die Praxis kann über pädagogische Haltungen und erzieherisches Verhalten erfolgen. Denn jede Gestaltung von Rahmenbedingungen (Einzelzimmer, PC-Zugang etc.) braucht einen Sinn- und Handlungszusammenhang. Dieser Zusammenhang kann eine emanzipatorische Erziehung sein, die sowohl die Asymmetrie pädagogischer Beziehung als Faktum als auch deren Wirkung und Chancen in den Blick nimmt.⁴⁷ Wolf (2010) verweist dabei kritisch auf das Nicht-Wahrhaben-Wollen oder gar Verneinen von Machtungleichheit in pädagogischen Beziehungen: „Das allein kann uns schon skeptisch machen, wenn in der Erziehung – ohne weitere Begründungen – von gleicher Augenhöhe und ähnlichem gesprochen wird. Schon das Bild stimmt in der Beziehung von jungen Kindern [und auch Jugendlichen; M.M.] und Erwachsenen nicht. Ein solcher Code ist eher geeignet, Asymmetrien und ihre Folgen zu verschleiern und der Beobachtung und kritischen Prüfung zu entziehen“ (ebd., S. 540).

Das Bewusstsein um Machtungleichheit kann im günstigen Fall den Erziehungsauftrag gerade im Zusammendenken von Aushandlung und Durchsetzung schärfen. Partizipation im Sinne der emanzipatorischen Pädagogik ist dabei ein Mittel zur Förderung von Kindern und Jugendlichen auf dem Weg zur moralischen und kognitiven, zur emotionalen und empathischen Kompetenz und zur selbstwirksamkeitsorientierten und damit stabileren Identitätsentwicklung. Auch können schlechte familiäre Erfahrungen aufgearbeitet werden.

Partizipation wird dabei nicht gelehrt, vielmehr muss sie erfahren werden können (vgl. auch Knauer in diesem Band). Dies wiederum stellt eine (hohe) Anforderung an pädagogische Systeme. In der Jugendhilfe gibt es die Besonderheit, dass die Beteiligung eine gesetzliche Auflage (§§ 5, 8, 9, 36 SGB VIII) ist. Dennoch brauchen auch hier die Kinder und Jugendlichen geeignete Zugänge zu den verschiedenen Beteiligungsformen (vgl. Stork in diesem Band).

Moser (2010) lenkt dabei vor allem den Blick auf die Wirkung von partizipativem Handeln. Neben der methodischen Arbeit, z. B. durch Schaffung von Gremien, Vorbereitung und Treffen von Entscheidungen, ist vor allem das lebbare Ergebnis ein wichtiger Moment für Kinder und Jugendliche. Sie erleben sich als Handelnde und Gestaltende und eben auch als Verändernde: „Schließlich ist es nicht nur wichtig, junge Menschen zu beteiligen, sondern

auch, den Beteiligten zurückzumelden, ob und wie sich ihre Aktivität ausgewirkt hat, denn nur so wird Partizipation für sie als Prozess erfahrbar“ (ebd., S. 74).

Weiterhin sind die Befähigung zur Verantwortungsübernahme und zum Vertreten der eigenen und Anhören der Meinung Anderer, Respekt und Kreativität bei Lösungsansätzen oder Entscheidungswegen wichtige Merkmale emanzipatorischer Pädagogik. Aushandlungsprozesse werden dabei sowohl auf der individuellen als auch auf der Ebene der Gruppe bzw. Institution relevant.

Der emanzipatorische Lernprozess um Eigenständigkeit, Selbstwirksamkeit und Autonomie steht der Frage gegenüber, wie viel Individualität und wie viel Aushandlung eine Einrichtung der Erziehungshilfe verträgt. Die Reflexion, Gestaltung und Annahme des vermachteten Raums in der Heimerziehung ist zentrale Aufgabe der Erziehenden. Es geht dabei nicht um pauschale Integration oder Assimilierung der Kinder und Jugendlichen in ein bestehendes System. Es geht auch nicht um die reflexhafte Stabilisierung bestehender Machtverteilungen. Vielmehr ist mit dieser Aufgabe die Legitimierung der Macht als ein Prozess gemeint, der sowohl nach innen als auch nach außen transparent gestaltet werden muss. Die Herstellung von Öffentlichkeit ist dabei als eine besondere Schutzmaßnahme zu sehen und zu postulieren. Dieser Prozess liegt damit nicht in der Verantwortung der/des einzelnen Erziehenden. Dies ist ein organisationsentwicklerischer Prozess, in den die einzelnen Mitarbeitenden einzubeziehen sind.

Thematisch sind zwei Stränge zu verfolgen: Zum einen geht es um die konkrete erzieherische Haltung und deren Umsetzung und zum anderen um die strukturellen Verständigungen über die Erziehungspraxis der Institution. Beides zusammen könnte als Einrichtungsphilosophie beschrieben werden. Die Vorgehensweise ist dabei zunächst eine Top-Down-Strategie in dem Sinne, dass die Einrichtungsleitung sich die eigenen Grundsätze und Werte bewusst macht. Hierzu zählen Fragen der Mitarbeitenden-Führung, des Menschenbilds, des Verhältnisses zu Kostenträgern und deren Auflagen, der Beziehungsgestaltung zu den Kindern und Jugendlichen, der Passung von Konzept und Rahmenbedingungen etc.

Ergebnis dieser Diskurse zwischen Leitung, Träger und Fachkräften kann eine erste „Verfassungsgebende Versammlung“ auf Leitungsebene sein (vgl. Aghamiri/Hansen in diesem Band), in der festgelegt wird, welche Machtverteilung unter den Erwachsenen bestehen soll. Auch hier wird es keine egalitäre Verteilung geben, das Prinzip der Asymmetrie ist sogar lebenserhaltend für eine Organisation, denn eine machtlose Führung bedeutet immer eine führungslose oder chaotische oder anarchische Form des Miteinanders: „Wenn es keine klaren Steuerungsprinzipien gibt, die regeln, welche Möglichkeiten Wirklichkeit werden sollen, ertrinken Organisationen in ‚Multikreativität‘“ (Messmer/Schmid 2002, S. 2).

⁴⁷ Wenn die Pädagogik nicht mehr asymmetrisch ist, ist sie zu Ende bzw. zu beenden. Im besten Fall fällt dies zusammen mit z. B. dem Ende der Schulzeit, dem Auszug von Zuhause oder eben dem Ende eine HzE-Maßnahme.

Partizipationsmodelle müssen für eine Organisation passgenau sein und ihre Weiterentwicklung unterstützen. Dazu muss der Status Quo untersucht werden: Konzepte, Verfahren, Methoden, Erfahrungen, Haltungen stehen dabei im Mittelpunkt, wobei immer zu klären ist, auf welchen Ebenen Entwicklungen gewünscht und möglich sind. Die Zusammenarbeit verschiedener Personengruppen und hierarchischen Ebenen wird dabei kontraktiert, das heißt, in einem verbindlichen Sinne verabredet und immer wieder überprüft.

Je nach Einrichtungsform gilt es Besonderheiten zu erkennen und zu respektieren. So stellen z. B. Kleinstheime eine Besonderheit dar, wenn es neben den im Hause lebenden Leitungen weitere Mitarbeitende gibt. Zum einen kann es zu einer Verschiebung von Autorität gegenüber den Kindern und Jugendlichen führen, da es eine weitaus größere Präsenz der Leitung gibt. Dieses könnte das Risiko beinhalten, dass autoritäres Verhalten seitens der Mitarbeitenden als Kompensation eingesetzt wird. Zum anderen besteht nach Freigang/Wolf die „Gefahr (dass) die durch die Besitzverhältnisse gegebene Struktur entscheidet, wer seine konzeptionellen Ideen durchsetzt“ (Freigang/Wolf 2001, S. 110).

Wie kann also allgemein eine gemeinsame Verständigung über die Erziehungspraxis auf den verschiedenen Ebenen aussehen? Gerade vor dem Hintergrund der Vermischung der Begriffe ‚Macht‘ und ‚Gewalt‘ und dem ‚schlechten Ruf‘ der Macht ist der gemeinsame Blick auf personale und institutionelle Formen von Macht wichtig: Dieses muss immer die Besprechbarkeit und damit die Entheimlichung von autoritären und illegitimen Erziehungsverhaltensweisen zum Ziel haben. Hierzu bedarf es einer soliden Feedback-Kultur, die sich vor allem dadurch auszeichnet, dass die Kommentierung und kritische Betrachtung des eigenen erzieherischen Verhaltens erwünscht ist. Diese Kultur wäre nach Einschätzung von Burkhard Müller eine „solche, die sich nicht auf die Dimensionen von (unmittelbarer) Beziehungsarbeit beschränkt. Sie müsste vielmehr die Sensibilität für die leiblich-seelischen Befindlichkeiten der anvertrauten Kinder – aber auch der Erzieher selbst – und die Sensibilität für organisatorische Abläufe und Schwachstellen als zwei Seiten derselben Sache betrachten“ (Müller 2006, S. 153).

Das Dilemma „Durchsetzung“ oder „Aushandlung“?

Burkhard Müller problematisiert dieses Spannungsfeld im Rahmen einer Professionalisierungsdebatte in der Heimerziehung wie folgt:

„[...] vielmehr scheint mir ‚schwarze‘ (mit Gewaltmitteln operierende) Pädagogik, die es sicher noch gibt, zumeist Gewalt aus Hilflosigkeit zu sein, nämlich Folge von unbewältigter Nähe. Und deshalb liegt es so nahe, dass sich die Gewalt in Strukturen der Distanzierung versteckt (formale Regeln, Behandlungs- und Sanktionspraktiken etc.), die sich als dem Klienten dienende und seine Einsicht fördernde Distanzierung ausgeben“ (ebd., S. 143).

Hierin steckt eine Warnung, dass Partizipation im Sinne echter Aushandlungsprozesse weder einseitig schematisch-abstinent noch beeinflussend-beziehungsorientiert vorgenommen werden sollte. Denn auch hier liegt die Kunst im Prozess: Kinder und Jugendliche erfahren ebenso wie die Erwachsenen Beteiligung. Es wird also besonders für die Betreuten Teil ihrer Lebensrealität, der verlässlich (verrechtlicht) sein muss. Sicherlich bieten Erwachsene den Raum und ermöglichen somit erst Aushandlung, sie sind aber immer auch Teil des Prozesses. Damit wird deutlich, dass das Zusammentreffen von autoritären Erziehungsstilen und Partizipation auch eine Facette des Nähe- und Distanzproblems darstellt. Beteiligung und Aushandlung nehmen die institutionellen Verabredungen zu Nähe und Distanz stärker in den Blick und stellen gegebenenfalls bestehende Regeln dazu in Frage. Denn...

„wer unversorgte Kinder zu versorgen hat, seelisch verletzte Kinder aufzufangen hat, kann sich auf kein Abstinenzprinzip zurückziehen, auf unmittelbaren Eingriff in die Realität der Betroffenen nicht verzichten. Auch ‚nichts‘ zu tun ist eine Entscheidung mit praktischen Folgen. Und, wer Jugendliche abhalten soll, sich in illusionäre Lösungen ihrer Lebensprobleme zu verrennen, kann zunächst nicht erwarten, ihre Partnerschaft für Arbeitsbündnisse gewinnen zu können“ (Müller 2006., S. 146).

Bezogen auf partizipatorische Arbeit bedeutet dies eine explizite Beziehungsorientierung, die sich für ‚Interne‘ und ‚Externe‘ transparent beschreiben lässt und deren Legitimation durch Beteiligung entstanden ist. Rechkataloge oder Verhaltenskodizes entfalten demnach ihre Wirkung erst im Miteinander – in der Beziehung – und sind kein Selbstzweck. Jegliche Pflege partizipatorischer Verfahren ‚lebt‘ von der Nähe zu den Beteiligten, geht es doch um Ansprüche und Bedürfnisse aller. Müller hält deshalb fest:

„Wenn Heimerziehung strukturell darauf angelegt ist, hohe Grade von Nähe und damit auch Verstrickungen in Konflikte zu erzeugen, dann muss sie, wenn dies zu bewältigen sein soll, auch Orte schaffen, wo die Verstrickung aufgelöst werden, wo Problemdistanz entstehen kann“ (ebd., S. 149).

Der Anspruch von Partizipation auch im Sinne des demokratischen Lernens muss immer auch Streit und Auseinandersetzung beinhalten. Wer diese richtigerweise als dazugehörend zum Prozess ansieht, hat in der Tat ebenfalls die Aufgabe, für die klärenden und damit entlastenden Orte zu sorgen. Auf der Erwachsenenenebene sind hierzu kollegialer Austausch/kollegiale Beratung, Supervision und auch Qualitätsentwicklungsverfahren zu zählen. Auf der Ebene der Kinder und Jugendlichen können Bezugsbetreuungssysteme, ernstgenommene Beschwerdeverfahren oder auch die Förderung von Peer-Kommunikation genannt werden.

Gelingende Beteiligungsprozesse machen die weiter bestehenden ungleichen Machtverhältnisse deutlich. Selbst ausgefeilte Heimverfassungen müssen sich mit Vorwürfen der Ungleichheit und auch der Ungerechtig-

keit auseinandersetzen. Dabei wird autoritäres Verhalten („Das ist jetzt aber so. Nur wegen Dir kann nicht alles neu verhandelt werden“) als grobe Erschütterung des demokratischen Miteinanders zu werten sein.

Die Beschäftigung mit Partizipation in der Heimerziehung kann helfen, autoritäre Erziehungsstile deutlich werden zu lassen, aufzulösen und adäquat zu ersetzen. Hierbei liegt der Schlüssel nicht in der Methodologie sondern in der Haltung. Wertschätzung und Anerkennung bilden dabei die Grundpfeiler (vgl. Sturzenhecker in diesem Band). Anerkennung braucht dabei die Erfahrung, Gleiche/-r unter Gleichen zu sein. Der unbedingte Zugang zu Beteiligungsverfahren und die bewusste und umkämpfte Aufgabe des ‚Ermöglichens‘ von Teilhabe lassen Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene sich ihrer eigenen Potenziale und Chancen bewusst werden und diese anwenden. Daraus resultiert im besten Fall weitere Anerkennung (auch von sich selber) und diese mündet in einer deutlichen Wahrnehmung sozialer Rollen und Verantwortungen. Dies impliziert die Auflösung von Zuschreibungen und ermöglicht – systemisch gesprochen – die Externalisierung von personenbezogenen Problemen und Störungen. Dabei werden Probleme nicht

Personen als Eigenschaften zugewiesen sondern Personen, deren Verhalten und daraus entstehende Schwierigkeiten immer in den Zusammenhang mit dem ‚System Heim‘ gestellt. Es sind also immer alle und alles in irgendeiner Form betroffen und nur gemeinsam können sie Veränderungen angehen.

Die Chance, pädagogische Beziehungen neu und weniger autoritär zu gestalten, besitzen pädagogische Einrichtungen nach Einschätzung von Burkhard Müller stärker als Familiensysteme: „Unter dieser Voraussetzung kann die bewusste Gestaltung der Rahmenbedingungen und ihre Handhabung Spielräume schaffen, auszuhandeln ‚was hier eigentlich los ist‘ und damit Veränderungen starrer Beziehungsmuster bewirken“ (Müller, S. 152). ‚Beziehung‘ ist dabei auf allen Ebenen und zwischen allen Personen (-gruppen) zu sehen. Oder anders formuliert: Die Möglichkeit der Gestaltung von Verhältnissen in der Heimerziehung steigt immer dann, wenn autoritäres Verhalten zurückgenommen wird. Autorität und Macht hingegen sind nicht zu verbannen sondern als dazugehörend zu betrachten und verhandel- bzw. gestaltbar zu machen.

Zu krank für Mitbestimmung? Die Bedeutung psychiatrischer Diagnosen für eine beteiligungsorientierte Praxis

Klaus Wilting

Im Jahr 2010 lebten etwa 35.000 Kinder und Jugendliche in stationärer Erziehungshilfe (vgl. Statistisches Bundesamt 2012). Dabei ist davon auszugehen, dass der Anteil der Kinder- und Jugendlichen, die vor oder während ihrer stationären Heimunterbringung Kontakt zu unterschiedlichen Einrichtungen der stationären, teilstationären oder ambulanten Kinder- und Jugendpsychiatrie hatten, in den letzten Jahren deutlich gestiegen ist (vgl. u.a. Darius/Hellwig/Schrappner 2001). Auch wenn die Zahlen in unterschiedlichen Studien schwanken, so ist doch von einem Anteil von Jungen und Mädchen in der Heimerziehung mit kinder- und jugendpsychiatrischen Vorerfahrungen zwischen 20 und 40 Prozent auszugehen.⁴⁸ In diesem Zusammenhang erscheint auch eine Studie von Schmidt (2007) zur psychischen Gesundheit von Heimkindern von Interesse: Schmidt spricht hier von einer „Hochrisikopopulation“, da er anhand seiner Studie davon ausgeht, dass über 70 Prozent der Kinder und Jugendlichen in der Heimerziehung Probleme im klinisch auffälligen Bereich zeigen. Jenseits konkreter Zahlen und auch manchmal problematischer diagnostischer Zuschreibungen ist es wohl unstrittig, dass wir es in der aktuellen Heimerziehung zunehmend mehr mit hochbelasteten Jungen und Mädchen zu tun haben, die vielfach mit Sozialisationsdefiziten, Gewalterfahrungen und Traumatisierungen und in der Folge dessen eben auch mit klinischen (ICD-)Diagnosen aus psychiatrischen Vorbehandlungen in die unterschiedlichen Wohnformen der stationären Jugendhilfe kommen.

Trotz dieser Vorbelastungen, bleiben die fachlichen Standards zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in den Hilfen zur Erziehung (insbesondere §§ 8,9 und 36 SGB VIII) natürlich auch für diese Zielgruppe bestehen, stellen aber die Mitarbeitenden der Einrichtungen vor besondere Herausforderungen. Nach Einschätzung der Traumapädagogin Weiß bedeutet Partizipation, „die Kinder als Subjekte wahrzunehmen, ihre Rechte auf Meinungsäußerungen zu respektieren, sie zu beteiligen und ihnen zunehmend Verantwortung zu übertragen. Sie erfahren das Leben als steuerbar und können für sich und andere Verantwortung übernehmen. Dies ist auch deshalb so bedeutsam, weil sich dadurch die Gefahr einer erneuten Abhängigkeit von Bezugspersonen minimieren lässt. Sie ist auch geboten, um das vorhandene strukturelle Machtgefälle auszugleichen bzw. zu minimieren.“ (Weiß 2003, S. 91).

Die folgenden Ausführungen gehen dabei von der These aus, dass auch für diese besondere Zielgruppe der Jugendhilfe, also für Kinder und Jugendliche mit psychiatrischen Behandlungserfahrungen und Diagnosen, unterschiedliche Elemente der Partizipation ebenso notwendig

wie möglich sind. Dazu braucht es aber zusätzlicher fachlich-theoretischer wie methodischer Zugänge, um in der Praxis der Heimerziehung Partizipation für diese besondere Zielgruppe zu ermöglichen. Klinische Vordiagnosen dürfen in diesem Kontext nicht dazu missbraucht werden, Argumente für eine Nicht-Beteiligung zu liefern.

„Depressiv“, „neurotisch“ und „hyperaktiv“ – zum Umgang mit klinischen Diagnosen in der Jugendhilfe

Kinder und Jugendliche kommen mit sehr unterschiedlichen psychiatrischen Diagnosen in die stationäre Erziehungshilfe. Gleichwohl tauchen bestimmte Diagnosen vermehrt auf (z. B. Hyperkinetisches Syndrom des Kindesalters, Störung des Sozialverhalten, spezifische emotionale Störung des Kindes- und Jugendalters, Psychosen, Depressionen). Vielfach suggerieren diese medizinischen Diagnosen eine vermeintliche Klarheit, die ein sozialpädagogisches Fallverstehen in den Schatten zu stellen scheinen. Die pädagogischen Fachkräfte im Heim können die psychiatrischen Diagnosen aber nicht einfach an die Stelle ihres sozialpädagogischen Fallverstehens setzen. Die Jugendpsychiaterin Köttgen fordert: „Diese Arbeit und die fachliche Verpflichtung, sich mit ihren eigenen Mitteln einen verstehenden Zugang zu erarbeiten, müssen selbstverständlich erhalten bleiben. Das bedeutet auch, dass solche Diagnosen nicht das Gespräch mit dem Jugendlichen, das Interesse für dessen Sicht der Dinge, das Herausfinden seiner Lebensthemen usw. ersetzen können. [...] Voraussetzung für einen konstruktiven Umgang mit dem psychiatrischen Definitionsmaterial ist, dass die Komplexität der Interpretationen erhöht und nicht durch Subsumtion reduziert wird.“ (Köttgen 2007, S. 137).

Ohne eine Partizipation der Kinder und Jugendlichen in der Hilfeplanung, der alltäglichen Pädagogik und eine direkte Kommunikation mit ihnen ist dies nicht zu gewährleisten. Für diesen notwendigen subjektiv-hermeneutischen Zugang sind dann auch weniger die einzelnen ICD-Diagnosen interessant, als vielmehr die konkreten Lebensäußerungen der Jugendlichen und die konkreten Beobachtungen durch die Mitarbeitenden aus der Klinik. Abschlussberichte aus psychiatrischen Kliniken sind daher vor allem dann hilfreich für die Planung einer Anschlussbetreuung in der stationären Jugendhilfe, wenn sie neben der komplexitätsreduzierenden ICD-Diagnostik auch Alltagserfahrungen, zentrale Lebensthemen und Entwicklungsaufgaben für die Kinder und Jugendlichen enthalten.

⁴⁸ Dabei sind die Kinder und Jugendlichen noch nicht berücksichtigt, die ambulant von Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut/-innen behandelt werden.

Partizipation und Traumapädagogik

Die Traumapädagogik versteht sich als (heil-)pädagogischer Ansatz zur Stabilisierung und Förderung traumatisierter Kinder und Jugendlicher und ist eine notwendige Voraussetzung, Begleitung und Ergänzung eines entsprechenden Therapieprozesses. Somit ist ein enger interdisziplinärer Austausch und Diskurs zwischen Pädagogik, Psychotherapie und Psychiatrie unabdingbar. Nach Bausum ist „Traumapädagogik eine Fachdisziplin, die mit den lebensgeschichtlich belasteten Mädchen und Jungen Antworten auf die Frage sucht, was sie brauchen, um selbstbemerkt ihren Weg wählen zu können“ (Bausum, J. et al. 2009, S. 7).

Unterschiedliche Elemente von Partizipation im Heimalltag können in diesem Zusammenhang gerade für hochbelastete Jungen und Mädchen einen notwendigen, heilenden Rahmen schaffen. Wilma Weiß führt in diesem Zusammenhang den Begriff der heilenden Gemeinschaft (ebd. S. 14) ein, der deutlich macht, dass positive Beziehungserfahrungen im Heimalltag wichtige Voraussetzungen dafür bieten, bisherige belastende Lebenserfahrungen zu verarbeiten. Es geht für die Jungen und Mädchen um einen Wechsel aus der Opferrolle, damit sie lernen für ihr Leben eigenverantwortlich zu sein, „sie werden Subjekt ihres Lebens“ (ebd. S. 15). Partizipation schafft damit wichtige Rahmenvoraussetzungen für eine „Pädagogik des sicheren Ortes“ (vgl. Kühn 2007). Gerade auf dem Hintergrund einer Auseinandersetzung mit „Machtprozessen in der Heimerziehung“ (vgl. Wolf 1999) können nur solche Interventionen als pädagogisch legitimiert betrachtet werden, die von einem gewollten Spielraum und entsprechenden Mitentscheidungsmöglichkeiten des Kindes ausgehen.

Anforderungsprofile für Mitarbeitende – Partizipation als Beziehungsarbeit

Grundvoraussetzung für die Implementierung von partizipativen Elementen in der Arbeit mit besonders belasteten Kindern und Jugendlichen ist die Fähigkeit der Mitarbeitenden, mit Betroffenen einen „emotional-orientierten Dialog“ (Bausum u. a. 2009, S. 32) zu führen. Dies setzt die Fähigkeit der pädagogischen Fachkräfte voraus, die manchmal auffälligen und anstrengenden Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen als Kommunikationswege und Überlebensstrategien zu verstehen. Kühn bezeichnet die pädagogischen Fachkräfte in diesem Zusammenhang als „Sprachforscher/-innen“ (ebd.), die die Fähigkeit benötigen, die besonderen Verhaltensweisen (und auch Verhaltensprobleme) als sinnvolle Kommunikation zu decodieren. Dies setzt die Fähigkeit voraus, auch bei Kindern und Jugendlichen mit psychiatrischen Vordiagnosen den für die Jugendhilfe so notwendigen ressourcenorientierten Blick nicht zu verlieren.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass es in der Arbeit mit psychisch belasteten Kindern und Jugendlichen zu komplexen „Übertragungsbeziehungen“ zwischen den Mitarbeitenden und den Kindern und Jugendlichen kom-

men kann, die – fehlt eine notwendige Reflexion der aktuellen Dynamik – auch zu einem einseitigen Ausspielen von Macht der Fachkräfte führen kann. Häufig kommt es zu Reinszenierungen von früheren Lebenserfahrungen der Kinder und Jugendlichen, die durch Erfahrungen von Angst, Scham, Schuld, Wut und Ohnmacht geprägt waren. Dies löst häufig auch auf der Seite von Mitarbeitenden heftige Gefühle aus, die oftmals kaum besprechbar sind. Umso wichtiger ist es, dass auch in krisenhaft zugespitzten Situationen, institutionelle Strukturen der Partizipation nicht durch einseitige Attribuierungen („zu krank für Partizipation“) ausgehebelt werden. Bausum folgert deswegen: „Die Erfahrung von Partizipation ist notwendig, damit die Mädchen und Jungen ihre traumatischen von Selbstunwirksamkeit geprägten Lebenserfahrungen korrigieren können.“ (Bausum u. a. 2009, S. 214).

Neben diesem Wissen über die besondere Beziehungsdynamik ist es sicher auch hilfreich, wenn die pädagogischen Fachkräfte über ein Grundwissen über zentrale kinder- und jugendpsychiatrische Diagnosen verfügen, damit sie Berichte aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie für den pädagogischen Alltag „übersetzen“ können. Eine zu einseitige Fokussierung auf medizinische Diagnosen lenkt hingegen den Blick zu leicht auf die Defizite der Kinder- und Jugendlichen und ist daher für eine partizipative Grundhaltung in der Kinder- und Jugendhilfe wenig hilfreich.

Besondere Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit Psychiatrieerfahrung

Einige Kinder und Jugendliche, die in der stationären Jugendhilfe betreut werden, bringen schon eine langjährige psychiatrische und psychotherapeutische Behandlungsgeschichte mit in die Einrichtung. Im Rahmen verschiedener therapeutischer Settings haben sie gelernt, sich selbstreflexiv mit ihrer aktuellen Lebenssituation auseinander zu setzen und sich auch an der Therapie- und Behandlungsplanung zu beteiligen. Anders als also zunächst zu vermuten, bringen die Kinder und Jugendlichen mit psychiatrischen Vordiagnosen häufig schon bestimmte Kompetenzen zur Gesprächsführung und (partizipativen) Gruppenarbeit mit. Zum Teil sind sie den anderen Kindern und Jugendlichen sogar sprachlich überlegen, wenn es darum geht, über die eigene Lebensgeschichte und ihre Ängste, Wünsche und Träume zu sprechen. Weil sie es aus Vorbehandlungen gewohnt sind, fällt es ihnen oft relativ leicht, über ihre eigene Erkrankung zu sprechen. Sie können damit sogar für die anderen Bewohner/-innen ein Modell für den Umgang mit eigenen Belastungen und biographischen Prägungen sein. Natürlich spielt es hier eine Rolle, ob sie den psychiatrischen Aufenthalt als Hilfe in einer schwierigen Lebenssituation oder als Zeit in einer „totalen Institution“ mit Zwangscharakter erlebt haben. Je „partizipativer“ die klinischen Vorerfahrungen, desto leichter fällt es den Kindern und Jugendlichen auch, sich in bestehende Strukturen der Partizipation in der stationären Jugendhilfe einzufügen.

Partizipation als Element von Krisenintervention

Besonders in Krisensituationen, bei denen es um Selbstgefährdung, vor allem aber auch um Fremdgefährdung, starke Aggressionen und Gewaltanwendungen geht, kann es bei Mitarbeitenden der Jugendhilfe zur Überforderung kommen. Gintzel und Schone (1990) beschreiben schon in einer der frühen Untersuchungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie typische Inanspruchnahme- und Überweisungsmuster für Wechsel von einer stationären Jugendhilfeeinrichtung in eine jugendpsychiatrische Klinik:

- Die Ratlosigkeit der pädagogischen Fachkräfte, die trotz Ausschöpfung aller ihrer Ressourcen nicht den gewünschten Erfolg beim Jugendlichen erreichen können,
- das Muster der Hilflosigkeit, bei dem die Fachkräfte der Jugendhilfeeinrichtung durch plötzlich auftretende Schwierigkeiten vor einer situativen Überforderung stehen,
- die Überweisung als Folge langfristiger Eskalationen, bei der sich über einen längeren Zeitraum die Krise zwischen dem/der Jugendlichen und den pädagogischen Fachkräften immer weiter verschärft.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass bei einer Wechselentscheidung, also von der Jugendhilfe in die Psychiatrie oder umgekehrt, die Kinder und Jugendlichen noch immer nicht in ausreichender Weise an den Entscheidungsprozessen beteiligt werden. Zwar gibt es inzwischen eine Reihe von bundesweiten Kooperationsprojekten zwischen Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie (vgl. Fegert/Schrapper 2004), allerdings spielt bei den umfangreichen Bemühungen eines verbesserten „Schnittstellenmanagements“ die Partizipation der betroffenen Kinder und Jugendlichen eine immer noch marginale Rolle. So kann es nach wie vor passieren, dass es zu traumatisierenden Hilfeprozessen in der Kinder- und Jugendhilfe kommt (vgl. Schrapper 2003). Viele Kooperationsansätze konzentrieren sich auf die institutionelle Zusammenarbeit, verlieren damit aber meist den Subjektstatus der Betroffenen aus dem Blick. Jungen und Mädchen sind noch zu häufig Opfer expertokratischer Hilfe- und Überweisungsentscheidungen. Je krisenhafter die Entwicklungen sind, desto weniger werden fachliche und gesetzliche Grundlagen der Beteiligung (insbesondere in der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII) umgesetzt.

Für die stationäre Jugendhilfe bedeutet dies, dass zukünftig nach Möglichkeit schon vor einer zu erwartenden Krise mit den Jugendlichen besprochen wird, wie eine „Partizipation in der Krise“ aussehen könnte. Dabei können mit den Jugendlichen im Vorfeld u. a. die folgenden Fragen besprochen werden:

1. Welche Personen sollen beteiligt werden, wenn es zu einer (akuten) Krise kommt und wichtige Hilfeentscheidungen getroffen werden müssen?
2. Welche Indikationen einer Krise können im Sinne

eines „Frühwarnsystems“ gemeinsam identifiziert werden, so dass noch vor einer Eskalation der Situation eine gemeinsame Hilfeentscheidung getroffen werden kann?

3. Welche Klinik könnte im Notfall aufnehmen? Gibt es hier schon vertrauensvolle Vorkontakte, die im Falle einer Notsituation genutzt werden könnten?
4. Wie kann sichergestellt werden, dass die Jugendlichen auch bei einer Aufnahme in die Klinik ihren Lebensmittelpunkt im Heim nicht verlieren und somit erneute Beziehungsabbrüche vermieden werden?
5. Wie kann durch eine frühzeitige Kooperation von Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie (z. B. durch eine frühzeitige Clearing- und Diagnosephase in einer Institutsambulanz) eine stationäre Krisenintervention in der Psychiatrie vermieden werden?

Hilfreich könnte es sein, die mit den Jugendlichen getroffenen Absprachen zur „Partizipation in der Krise“ auch schriftlich festzuhalten und wechselseitig von den Mitarbeitenden wie von den Jugendlichen unterschreiben zu lassen. Gerade für hoch emotionalisierte Krisensituationen kann ein solches Papier Sicherheit und Struktur für alle Prozessbeteiligten bieten und einer institutionellen Entscheidungswillkür vorbeugen. Zugleich schützt es die Jugendlichen vor dem Gefühl einer Reinszenierung früherer Ohnmachts- und Opfersituationen.

Praxisbeispiele aus dem Modellprojekt

Im Rahmen des Modellprojektes „Demokratie in der Heimerziehung“ wurden unterschiedliche Konzepte der Partizipation mit psychiatrisch erkrankten Jugendlichen in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe entwickelt und erprobt. In der Wohngruppe Callisenstraße in Schleswig leben zwölf Jugendliche und Jungerwachsene mit psychischen Beeinträchtigungen, u. a. Psychoseerkrankungen, depressiven Erkrankungen, sozialen Phobien, Zwangserkrankungen. Hier wurden neue partizipative Elemente in der sogenannten „Internen Hilfeplanung“ entwickelt und erprobt (vgl. Abschlussbericht zur WG Callisenstraße in diesem Band). Dabei sind die Ergebnisse sehr ermutigend: Es ist gelungen, auch psychisch sehr belastete Jungen und Mädchen aktiver an der Hilfeplanung zu beteiligen. Trotz ihrer Erkrankungen ist es – mit der entsprechenden fachlichen Auseinandersetzung (und Haltung) der Mitarbeitenden – vielen Jugendlichen gelungen, einen sogenannten „Eigenbericht“ zum offiziellen Hilfeplan des Jugendamtes beizusteuern. Zugleich wurde im Rahmen einer qualitativen Befragung aller Jugendlichen in der Einrichtung deutlich, dass die Jugendlichen die partizipative Ausrichtung in der Hilfeplanung durchaus zu schätzen wissen. Darüber hinaus, waren einige Jugendliche trotz ihrer eigenen Belastungssituation bereit, als sogenannte „Mentor/-innen“ neue Jugendliche in der Wohngruppe in den ersten Wochen ihres Aufenthaltes zu begleiten und zu unterstützen.

Grenzen der Partizipation

Natürlich kann es in der Arbeit mit psychiatrisch erkrankten Kindern und Jugendlichen in der Jugendhilfe Situationen geben, in denen bestehende Konzepte der Partizipation nicht oder nur eingeschränkt einsetzbar sind. In stark depressiven, psychotischen oder aggressiven Phasen sind manche Kinder und Jugendliche nur schwer im Gespräch zu erreichen. Dies darf jedoch nicht dazu führen, die Notwendigkeit von Partizipation und die unterschiedlichen Möglichkeiten der Mitbestimmung grundsätzlich in Frage zu stellen⁴⁹. Die Erfahrungen im Modellprojekt zeigen, dass Partizipation erfahrbar gemacht und schrittweise erlernt werden muss. Dabei haben Befragungen von Kindern und Jugendlichen, wie sie sich die Partizipation im Heimalltag und in der Hilfeplanung wünschen, wenig konkrete Ergebnisse erbracht. Hier müssen die Einrichtungen und ihre Mitarbeitenden „vorlegen“, dann jedoch sind die Kinder und Jugendlichen durchaus in der Lage, die vorgestellten Konzepte zu bewerten und uns dazu eine entsprechende Rückmeldung zu geben.

Unklar bleibt, inwieweit eine umfangreiche Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Hilfeplanung nach § 36 von den beteiligten Jugendämtern wirklich gewünscht und fachlich unterstützt wird. Ein Einlassen auf die Subjektperspektive im Rahmen eines qualifizierten sozialpädagogischen und hermeneutischen Fallverstehens und die Einbeziehung dieser Subjektperspektive in die entsprechende Hilfeplanung ist fachlich anspruchsvoll und zeitaufwendig. Noch immer lassen sich die Einrichtungen der Jugendhilfe zu stark von einer komplexitätsreduzierenden psychiatrischen ICD-Diagnostik der Psychiatrien blenden. Eine partizipativ ausgerichtete Sozialpädagogik braucht aber eher ein Fallverstehen, dass an den Lebensthemen und Entwicklungsaufgaben der beteiligten Kinder und Jugendlichen ausgerichtet ist (vgl. Uhlendorff 1997).

Fazit

Jenseits konkreter Handlungskonzepte zur Partizipation bedarf es in der Heimerziehung gerade in der Arbeit mit

besonders belasteten Kindern und Jugendlichen einer professionellen Grundhaltung, die bewusst den Subjektstatus der Kinder und Jugendlichen anerkennt. Es kann nicht um die Frage gehen, ob Kinder und Jugendliche – gerade auch in krisenhaften Situationen – beteiligt werden, sondern wie ihnen die Informationen zur Verfügung gestellt werden, damit sie sich ein eigenes Bild machen und an der Entwicklung von Lösungsperspektiven beteiligt werden können. Der Psychologe Albert Lenz begründet dies folgendermaßen: „Partizipation und Möglichkeiten des Gestaltens wie der aktiven Mitwirkung sind in diesem Kontext nicht nur aus rechtlich-ethischen Gründen zu fordern, sondern stellen [...] vor allem auch zentrale gesundheitsfördernde und -stabilisierende Bedingungen dar“ (Lenz 2001, S. 135). Es geht also um die schwierige Aufgabe, die Kinder und Jugendlichen entsprechend ihres kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsstandes zu beteiligen (vgl. Lenz 2000, S. 770).

Auch der Heilpädagoge Bausum schlussfolgert: „Partizipatives Denken und Handeln ist in diesem Sinne ein wesentlicher Faktor heilpädagogischer Betreuung und Förderung. Der zu gewährleistende „Sichere Ort“ stellt somit ein heilsames Feld dar, in dem das Kind Ich- und Handlungskompetenz, Selbstkontrolle und -wirksamkeit in einem gemeinsam gestalteten Raum des Zwischenmenschlichen erfährt“ (Bausum u. a. S. 135). Klinische Diagnosen dürfen demnach niemals als Ausschlusskriterium für Partizipation in der Jugendhilfe missverstanden werden, vielmehr braucht es klarer und transparenter Strukturen in den Institutionen und fachlich gut ausgebildeter Mitarbeiter/-innen, um den hohen fachlichen Anforderungen in diesem Kontext gerecht zu werden. Dass dies auch mit Kindern und Jugendlichen möglich ist, die schwere biographische Vorbelastungen mitbringen, zeigen die Erfahrungen im Modellprojekt „Demokratie in der Heimerziehung“. Hilfreich wäre es darüber hinaus, wenn bei der Weiterentwicklung von Kooperationsvereinbarungen und -projekten an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie das Thema der Partizipation von Kindern und Jugendlichen stärker Einzug hielte.

⁴⁹ Eine Wahlbeteiligung von unter 50 Prozent bei manchen politischen Wahlen in Deutschland, führt ja auch nicht dazu, dass wir das Wahlrecht in der Bundesrepublik grundsätzlich in Frage stellen.

Beteiligung als Schutzfaktor? Neue Erwartungen an Partizipation im Rahmen institutioneller Kinderschutzkonzepte

Remi Stork

Durch das neue Bundeskinderschutzgesetz kommt erhebliche Bewegung in die „Partizipationslandschaft“. Das Gesetz fordert die Einrichtungen zur Entwicklung von Beteiligungskonzepten auf und sichert ihnen die Unterstützung der Landesjugendämter bei der Entwicklungsarbeit zu. Nach § 8b BKiSchG haben

„Träger von Einrichtungen, in denen sich Kinder oder Jugendliche ganztägig oder für einen Teil des Tages aufhalten, oder in denen sie Unterkunft erhalten (...) gegenüber dem überörtlichen Träger der Jugendhilfe Anspruch auf Beratung bei der Entwicklung fachlicher Handlungsleitlinien

1. zur Sicherung des Kindeswohls und zum Schutz vor Gewalt sowie
2. zu Verfahren der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an strukturellen Entscheidungen in der Einrichtung sowie zu Beschwerdeverfahren in persönlichen Angelegenheiten.“

Kinderschutz und Partizipation sind im Bundeskinderschutzgesetz nicht zufällig nacheinander in § 8b genannt. Vielmehr werden sie in einen direkten Zusammenhang gebracht. Der Gesetzgeber geht davon aus, dass beides zusammen gedacht werden muss und nur dann optimaler Kinderschutz möglich ist, wenn neben Schutz- auch Beteiligungskonzepte entwickelt werden.

In § 45 SGB VIII wird zudem die Erteilung einer Betriebs-erlaubnis für Einrichtungen der stationären Jugendhilfe an das Vorhandensein von geeigneten Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten gekoppelt. Auch Einrichtungen, die bereits über eine Betriebs-erlaubnis verfügen, müssen damit rechnen, dass sie ein geeignetes Konzept einreichen müssen. Die Landesjugendämter müssen den Einrichtungen bei der Entwicklung geeigneter Konzepte und Verfahren beratend zur Seite stehen. Darüber hinaus sollten sie Strategien entwickeln, wie sie das Thema Partizipation einrichtungsübergreifend befördern können, z. B. durch Fortbildungsangebote, Modellprojekte, Publikationen etc.

Institutioneller Kinderschutz

Institutionelle Kinderschutzkonzepte stecken in Einrichtungen der Erziehungshilfe noch in den Kinderschuhen. Lange Jahre begriffen sich die Einrichtungen per se als Kinderschutzinstitutionen und als Wächter über das Kindeswohl; allerdings besonders in Bezug auf die Gewährleistung des Kindeswohls gegenüber den Eltern und Sorgberechtigten. Nicht zuletzt durch die Runden Tische gegen sexuellen Kindesmissbrauch und Gewalt in der Heimerziehung wurde in den letzten Jahren deutlich,

dass auch die Einrichtungen der Jugendhilfe, die sich als Kinderschutzinstitutionen verstehen, das Kindeswohl nicht immer sichern und gewährleisten können und es in ihren Räumen ebenfalls zu Kindeswohlgefährdungen kommen kann.

So kann es beispielsweise zu Gewalt und Übergriffen von Kindern und Jugendlichen gegenüber anderen Mädchen und Jungen kommen, aber es kommt auch heute noch vor, dass Fachkräfte aktiv an Kindesmisshandlungen beteiligt sind. Institutionelle Kinderschutzkonzepte setzen sich mit dieser Problematik auseinander: dass sein kann, was nicht sein darf. Im Gesetzeskommentar zum BKiSchG von Meysen und Eschelbach heißt es hierzu:

„In Einrichtungen, in denen sich Kinder regelmäßig für einen Teil des Tages oder über Tag und Nacht aufhalten, besteht ein besonders hohes Abhängigkeitsverhältnis der Kinder und Jugendlichen. Die Aufdeckung einer im Einrichtungskontext begangenen sexuellen Grenzverletzung durch Betreuungspersonen und deren Offenbarung in der Einrichtung gefährdet potenziell den gesamten Lebensraum und unterbleibt deshalb häufig oder wird erst bei hohem Leidensdruck geäußert. Deshalb sind an solche Einrichtungen besonders hohe Anforderungen an die Ausgestaltung von Regeln und die Entwicklung einer positiven Aufmerksamkeitskultur zu stellen.“ (Meysen/Eschelbach 2012, S. 168)

Bei der Entwicklung dieser Konzepte kommt es darauf an, die Fachkräfte „ins Boot zu holen“; das heißt, mit ihrer Abwehr so umzugehen, dass eine Offenheit und Bereitschaft entsteht, sich mit dieser Thematik zu beschäftigen.

Kinderschutzkonzepte sollten sich jedoch nicht nur auf die Gefahr sexueller Misshandlung durch Fachkräfte, sondern auch auf andere Formen von Gewalt, Vernachlässigung und Demütigung sowie die unterschiedlichen Möglichkeiten von (sexueller) Peer-Gewalt beziehen (Vgl. AFET 2004). Zu einem institutionellen Kinderschutzkonzept, das Prävention und Intervention sicherstellt, gehören in der Regel folgende Bausteine:

- Ein Präventionskonzept (inklusive der Auflistung konkreter präventiver Aktivitäten, z. B. sexualpädagogische Maßnahmen),
- eine Gefährdungsanalyse,
- die Ausarbeitung fachlicher Standards und die Auflistung von Informationen zum Vorgehen in den einzelnen Gefährdungsbereichen,
- ein Verhaltenskodex, der Haltungen, ethische Codes und Handlungsleitlinien beschreibt,
- die Einbindung in das Qualitätsmanagement und die

- Personalentwicklung,
- ein Handlungsplan (Notfallplan) zur Intervention,
- ein Konzept für die Dokumentation der Aktivitäten,
- ein Plan für die Aufarbeitung von Vorkommnissen und Interventionen.

Die evangelische Jugendhilfeeinrichtung Hochdorf hat als eine der ersten Jugendhilfeeinrichtungen in Deutschland ein institutionelles Kinderschutzkonzept entwickelt; in der daraus entstandenen Broschüre können zahlreiche Anregungen gewonnen werden (Evangelische Jugendhilfe Hochdorf 2009). Die AWO Schleswig-Holstein ist eine der ersten Einrichtungen in Deutschland, die Bausteine ihres Kinderschutzkonzeptes gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen entwickelt hat (vgl. Stork in diesem Band). Die Arbeit der AWO hat gezeigt, dass es möglich und sinnvoll ist, Fragen des Kinderschutzes gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen zu bearbeiten und auch durch diese Arbeit den Zusammenhang von Schutz und Beteiligung zu betonen.

Beteiligungskonzepte als Beitrag zum Kinderschutz

Beteiligungskonzepte sollen in Einrichtungen der Erziehungshilfe die Kinderrechte sichern, die Kinder und Jugendlichen stärken und eine Öffentlichkeit für die Erörterung von Konflikten und Missständen schaffen. Dahinter steckt die Idee, dass starke Kinder weniger leicht zum Opfer werden, dass die Sicherstellung von Kinderrechten die Einrichtungen zur Entwicklung von Schutzkonzepten antreibt und dass öffentliche Aushandlungen das kollektive Wegschauen bei Kindesmisshandlungen vermeiden helfen.

Dabei haben Beteiligungskonzepte eigentlich eine ganz andere und viel weitreichendere Ausrichtung als „nur“ einen Beitrag gegen Kindeswohlgefährdungen zu leisten: sie sollen zentraler Bestandteil einer modernen gewaltfreien und dialogischen Erziehung sein und die demokratische Ausrichtung moderner Erziehungsorganisationen fördern (vgl. hierzu die Beiträge von Aghamiri, Hansen, Knauer und Sturzenhecker in diesem Band).

Aktive Beteiligung stärkt Kinder und Jugendliche und gibt ihnen das Gefühl der Selbstwirksamkeit. Das zeigt die praktische Erfahrung von Fachkräften, die regelmäßige und strukturierte Gruppengespräche begleiten, die Heimparlamente aufbauen oder Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Workshops organisieren. Qualifizierte Konzepte, die einen Zusammenhang zwischen Beteiligung und Entwicklungsförderung herstellen, liegen z. B. im Kohlbergischen Modell der Gerechten Gemeinschaften vor, werden aber wegen ihres Aufwandes kaum praktiziert. Obwohl bisher wenig empirisch gesicherte Erkenntnisse vorliegen, die den Zusammenhang von Partizipation und Stärkung des Selbstbewusstseins bei jungen Menschen in stationären Erziehungshilfen nachweisen, ist davon auszugehen, dass durch die Nutzung von

qualifizierten Beteiligungsmodellen erhebliche Entwicklungen möglich sind.

Ein weiterer Schutzbeitrag einer offensiven Partizipationskultur besteht im Aufbau einer demokratischen Öffentlichkeit. Da viele moderne Settings stationärer Erziehungshilfen in Wohngruppen, Kleinsteinrichtungen und Lebensgemeinschaften stark durch familiäre Kommunikationsformen geprägt sind, sorgt der Anspruch demokratischer Öffentlichkeit für eine Erweiterung der Kommunikationsformen. Verbindliche Kinderrechte, transparente Verfahren, schriftliche Protokolle und Absprachen schaffen ein Korrektiv zur beziehungsgesteuerten intimen und diffusen Kommunikation und senken die Gefahren von Machtmissbrauch und Übergriffen in diesen kleinen Systemen.⁵⁰ In diesem Zusammenhang gewinnt auch die regelmäßige Zusammenarbeit mit anderen Wohngruppen und Einrichtungen eine große Bedeutung. Der Blick über den Zaun hilft zur Reflexion der eigenen Erfahrungen, zum Aufgreifen neuer Ideen und ist auch ein Beitrag zum Kinderschutz.

Nicht zuletzt sind Einrichtungen mit offensiven Beteiligungsansprüchen lernende Organisationen. Leitungen solcher Einrichtungen wissen, dass die Fachkräfte vor erheblichen Herausforderungen stehen, um eine Beteiligungskultur aufzubauen und zu entwickeln. Hierzu wird genau hingeschaut, „was Sache ist“; was gelingt oder noch nicht gelingt. Alltagspraxis wird reflektiert, es wird dazu aufgerufen, Probleme und Herausforderungen offen anzusprechen. Eine solche organisationale Atmosphäre der Achtsamkeit und Lernbereitschaft, des Hinschauens, Nachfragens und Ansprechens ist identisch mit der Kultur erfolgreicher Kinderschutzorganisationen.

Sicherung von Kinderrechten

Die UN-Kinderrechte bilden die Grundlage moderner Beteiligungskonzepte. Sie stellen das Beteiligungshandeln auf ein sicheres Fundament; auszuhandeln ist jeweils nur, wie die Rechte umgesetzt werden, nicht aber welche Rechte Kindern und Jugendlichen unbedingt zustehen. In den letzten Jahren haben viele Einrichtungen auf der Basis der UN-Kinderrechte konkrete Rechkataloge als Basis ihrer Beteiligungskonzepte entwickelt; so u. a. die AWO Schleswig-Holstein (vgl. Stork in diesem Band) unter starker Beteiligung der Kinder und Jugendlichen.

Genau das fordert nun eine Empfehlung des renommierten Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge verbindlich von allen Einrichtungen:

„Jede Einrichtung sollte über einen partizipativ erarbeiteten Rechkatalog verfügen und die notwendigen Rahmenbedingungen schaffen, damit Kinder und Jugendliche sich beteiligen und ihre Ideen, Wünsche und Vorstellungen in Bezug auf ihr Leben in der Einrichtung einbringen können.“ (Deutscher Verein 2012, S. 1)

⁵⁰ Vgl. zu den besonderen Kinderschutzrisiken in familialen Systemen z.B. Kessel u.a. 2012.

Der Deutsche Verein verspricht sich von der Entwicklung der Rechkataloge Anstöße für Weiterentwicklungen der beteiligungsorientierten Einrichtungskulturen. Und in der Tat: Erfahrungen aus Einrichtungen in Schleswig-Holstein und an anderen Orten zeigen, dass die gemeinsame Erarbeitung von Rechkatalogen mit Kindern und Jugendlichen ein sinnvoller Einstieg in eine moderne Auseinandersetzung mit dem Beteiligungsanspruch darstellt.

Die Herausarbeitung der Kinderrechte verdeutlicht, dass Beteiligung mehr ist, als das Führen dichter, vertrauensvoller und emphatischer Dialoge, mehr als Kommunikation. Es geht letztlich um die Ergänzung und Erweiterung partnerschaftlicher Kommunikation durch eine demokratieorientierte Organisationskultur. Diese wiederum baut auf eine gleichberechtigte Orientierung an kindlichen Bedürfnissen („needs of children“) und an den Rechten des Kindes („child rights based approach“). (Vgl. hierzu Maywald 2008)

Rechte sind universal gültig und dürfen nicht relativiert werden. Sie sichern Kindern ihre eigenständige Persönlichkeit und garantieren ihre „Vollwertigkeit“. Rechte begrenzen insofern pädagogisches Denken und Handeln; sie sind ein Korrektiv in pädagogischen Organisationen, in denen Macht an Alter, Mündigkeit und Position gebunden ist. Gerade hierin liegt auch ihre Bedeutung für den Kinderschutz: in den letzten Jahren wurde immer deutlicher, dass Kindeswohlgefährdungen in pädagogischen Institutionen gerade dort auftraten, wo enge vertrauensvolle Beziehungen keine Korrekturen in Form von beziehungsunabhängigen Grundrechten und transparenten Verfahren hatten.

Allerdings finden die Kinderrechte in sich selbst Grenzen und Widersprüche. So treten die Schutzrechte der Kinder in Konflikt mit ihren Freiheitsrechten; das Recht auf Bildung tritt in Konflikt mit dem Recht auf Freizeit. Kinderrechte müssen insofern in den Einrichtungen konkretisiert werden. Auch hier wird erneut über Deutungsmacht verhandelt. Schon Janusz Korczak hatte diese Sorge und hat deshalb das Recht des Kindes „auf den heutigen Tag“ und auf „seinen eigenen Tod“ besonders herausgestellt, da er die Sorge hatte, dass in pädagogischen Organisationen und überfürsorglichen Familien die Schutz- und Förderrechte einseitig überbetont würden.

Beschwerdemanagement

Ein modernes Beschwerdemanagement wird als wichtiger Bestandteil einer demokratischen Orientierung einer Jugendhilfeeinrichtung und als Chance der Sicherung von Kinderrechten, und damit auch als Kinderschutzinstrument verstanden. Bei der Betrachtung der bisher in der Praxis vorliegenden Konzepte fällt auf, dass es um wesentlich mehr geht, als den schon lange bekannten „Mecker- oder Kummerkasten“, in den Kinder, Jugendliche oder Eltern ihre Beschwerden werfen können.

Ein modernes Beschwerdemanagement versteht sich in der Regel als „Beschwerde- und Anregungsmanagement“ (so z. B. bei der Evangelischen Jugend-

hilfe Bergisch Land). Die Einrichtung versucht in diesem Fall, das Beschwerdemanagement als wichtiges Element einer lernenden Organisation zu verstehen, der die Beschwerden ihrer Mitglieder und Gäste als Impulsgeber für organisationale Lernprozesse dienen. Die Einrichtung versucht entsprechend, folgende Prozesse zu beschreiben und zu gestalten:

- die Anregung und Ermutigung zu Beschwerden (da jede Beschwerde eine Lernchance darstellt)
- die Annahme der Beschwerden (bei wem kann man sich beschweren und wie ist das organisiert)
- die Bearbeitung der Beschwerden (wer spricht mit wem über die Beschwerde)
- die Antwort bzw. Reaktion auf die Beschwerde
- und die Auswertung der Beschwerden.

Das Beschwerdemanagement sollte nach Einschätzung des Deutschen Vereins von Erwachsenen und Kindern gemeinsam geplant und gestaltet werden, was jedoch bisher eine Ausnahme darstellt:

„Der Deutsche Verein empfiehlt, dass Einrichtungen ein auf ihre konkreten Bedingungen und Erfordernisse bezogenes Beschwerdemanagement entwerfen. Zur Förderung des Vertrauens der Kinder und Jugendlichen in die Wirksamkeit dieses Instruments sollte dieses im Betrieb der Einrichtung in einem gemeinsamen Prozess mit den Kindern und Jugendlichen erarbeitet, erprobt, überprüft und qualifiziert weiterentwickelt werden.“ (Deutscher Verein 2012, S. 10)

· *Beschwerden innerhalb einer Einrichtung*

Beschwerden können anonym, über andere Kinder und Jugendliche oder über erwachsene Vertrauenspersonen eingereicht werden. Auch in die Besprechung und Klärung der Beschwerden können Kinder und Jugendliche eingebunden werden. Bisher fällt auf, dass die bestehenden Beschwerdemanagements in den meisten Einrichtungen kaum oder gar nicht genutzt werden. Wenn sie genutzt werden, dann häufig, um weniger wichtige bzw. nicht sehr erhebliche Beschwerden einzureichen. Es ist äußerst selten, dass Kinder und Jugendliche, die erhebliche Bedrohungen und Gewalt erlebt haben, das offizielle Beschwerdesystem der Einrichtung nutzen, um einen Vorfall anzuzeigen. Daran zeigt sich, dass das Beschwerdemanagement in die Beteiligungs- und Konfliktkultur einer Einrichtung aktiver eingebunden werden muss. Nur wenn auf allen Ebenen (in Konflikten zwischen Kindern und Jugendlichen, mit den Fachkräften, auf der Ebene der Gruppen und der gesamten Einrichtung) eine positive Konflikt- und Streitkultur entwickelt werden kann, wird auch das Beschwerdemanagement eine wichtige Rolle spielen können.

· *Beschwerden bei unabhängigen Stellen*

Neben der aktiven Nutzung eines internen Beschwerdemanagements sollten den Kindern und Jugendlichen auch Beschwerdemöglichkeiten bei unabhängigen Institutionen offen stehen und bekannt gemacht werden. Zunächst sind hier die kommunalen Jugendämter und

die Heimaufsichten der Landesjugendämter zu nennen. Im Abschlussbericht des Runden Tisches Heimerziehung heißt es hierzu: „Den Betreuten ist Gelegenheit zu geben, sich mit den Mitarbeitenden der Aufsicht in Verbindung zu setzen (z. B. Visitenkarten am „Schwarzen Brett“).“ (Siehe: www.runder-tisch-heimerziehung.de)

Besser wäre es sicherlich, wenn geeignete unabhängige Personen den Kindern und Jugendlichen auch persönlich bekannt wären. Dies können unter Umständen auch die Mitarbeiter/-innen der Heimaufsicht sein; jedoch kommen auch unabhängige Ombudschäftsstellen in Frage. Die Freie Wohlfahrtspflege NRW hat hierzu kürzlich den Verein Ombudschaft NRW gegründet, der in den nächsten Jahren in allen Kreisen regionale Ombudschäftsstellen aufbauen will, bei denen sich Kinder, Jugendliche und Eltern beschweren können. Damit diese Strukturen auch genutzt werden, ist es wichtig, dass die Einrichtungen sich aktiv an diese Ombudschäftsstellen wenden, um eine kontinuierliche Zusammenarbeit aufzubauen, in der die Ombudspersonen den Kindern und Jugendlichen auch bekannt sind. Ähnliche Initiativen organisieren sich aktuell auch in anderen Bundesländern (vgl. Urban-Stahl 2012).

Fazit: Kann Beteiligung schützen?

Es ist eine Vision: Kinder werden durch Beteiligung stark gemacht. Sie werden selbstbewusst, wissen um ihre Rechte, kennen die Möglichkeiten der Beschwerde und helfen den Organisationen dabei, Missstände und Gefahren zu erkennen und rechtzeitig zu intervenieren. Ein solches Empowerment ist unstrittig ein wichtiger Beitrag zum institutionellen Kinderschutz; nicht in Abgrenzung sondern als wichtige Ergänzung von Präventions- und Interventionskonzepten.

Insofern ist das Bundeskinderschutzgesetz nicht nur für den Kinderschutz ein Glücksfall, sondern auch für eine kinderrechts- und demokratieorientierte Weiterentwicklung der stationären Erziehungshilfe. Sie gibt den jahrelangen Bemühungen um mehr Partizipation deutlichen Rückenwind aus einer Richtung, die zuvor kaum vermutet werden konnte. Die Heimaufsichten der Landesjugendämter, die sich zwar schon seit einigen Jahren fachlich für mehr Partizipation einsetzen (vgl. BAGLJÄ 2009), hierfür jedoch kaum Ressourcen zur Verfügung hatten, werden nun zu wichtigen Reformmotoren.

Die Landesjugendämter sollen die Einrichtungen der Jugendhilfe bei der Entwicklung von Beteiligungskonzepten beraten. Dies kann bedeuten,

- dass eine Einrichtung die Fachberatungen der Landesjugendämter direkt anspricht und einen gemeinsamen Beratungsprozess verabredet,
- dass die Landesjugendämter Modellprojekte auflegen, um Einrichtungen bei der Entwicklung solcher Konzepte zu beraten,
- dass die Landesjugendämter Empfehlungen vorlegen, Fachtage durchführen oder Beraterpools mit externen Beratern aufbauen, um Einrichtungen zu unterstützen,
- oder dass Einrichtungen alleine, gemeinsam mit ihrem Spitzenverband oder mit eigenen Berater/-innen Beteiligungskonzepte entwickeln oder überarbeiten.

Konkret wird sich noch zeigen, welche Wege die Landesjugendämter einschlagen, um ihrer Aufgabe nachzukommen, die Einrichtungen zu unterstützen und zu begleiten. Klar ist, dass sich die Aufgabe der Landesjugendämter nicht darin erschöpfen kann, die Gewährung einer Betriebserlaubnis nach § 45 SGB VIII an das Vorliegen eines Beteiligungskonzeptes zu binden. Eine solche Engführung auf die kontrollierenden Aspekte, ohne auch Unterstützung, Qualifizierung und Beratung anzubieten, ist mit dem neuen Bundeskinderschutzgesetz eigentlich unmöglich.

Auch die kommunalen Jugendämter können und sollen die Qualität der Beteiligungskultur, die Kinderrechkataloge und das Beschwerdemanagement der Einrichtungen in den regelmäßigen Qualitätsentwicklungsgesprächen mit den Einrichtungen zukünftig verbindlich aufgreifen und erörtern (vgl. Deutscher Verein 2012, S.15). Partizipation und Demokratieerziehung werden somit zu einem zentralen Zukunftsthema der Heimerziehung in Deutschland.

Zu warnen ist allerdings vor einer Instrumentalisierung des Beteiligungsanspruches für die Kinderschutzorientierung der Erziehungshilfe. Wenn bei Beteiligungshandeln vorrangig an Kinderschutz gedacht wird, kann beides nicht gelingen. Beteiligung braucht Freiheiten, Experimente, gegenseitiges Vertrauen. Erst dann kann sie Kinder und Jugendliche stärken und somit einen Beitrag zum Kinderschutz leisten.

5. Fazit

„Partizipation in der Heimerziehung ist machbar und lohnt sich“ – so lassen sich die Erfahrungen aus diesem Modellprojekt programmatisch zusammenfassen. Abschließend werden sieben Hinweise für die Weiterentwicklung des schleswig-holsteinischen Modellprojekts „Demokratie in der Heimerziehung“ zusammengefasst:

- Partizipation ist lernbar
- Es gibt viele Wege zum Ziel
- Partizipation entwickelt fachliche Qualität
- Das Modell der Einrichtungs-Verfassung eignet sich auch für die stationäre Erziehungshilfe
- Partizipation braucht Qualifikation
- Partizipation braucht auch weiterhin Rückenwind und Unterstützung
- Konkrete Vorschläge für die Weiterentwicklung von Demokratie in der Heimerziehung in Schleswig-Holstein

1. Partizipation ist lernbar

Das Modellprojekt „Demokratie in der Heimerziehung“ hat nachgewiesen, dass in der modernen Erziehungshilfe die fachlichen und organisationalen Voraussetzungen gegeben sind, um demokratische Beteiligungsrechte und eine entsprechende Beteiligungskultur in den Einrichtungen zu implementieren bzw. weiterzuentwickeln. Die Einrichtungen fangen nicht beim Nullpunkt an; das ist Stärke und Schwäche zugleich. Einerseits sind positive Vorerfahrungen, geeignete Haltungen, Wissen und Können allorts vorhanden. Zugleich aber haben viele Einrichtungen auch Erfahrungen des Scheiterns mit Gruppengesprächen, Heimparlamenten u. a. Formen der Mitbestimmung gemacht und sind daher skeptisch gegenüber Neuanfängen. Es ist insofern wichtig, festzustellen, dass Partizipation nicht einfach „eingeführt“ werden kann, sondern die bestehenden Erfahrungen und die gelebte Beteiligungskultur zunächst untersucht werden muss, bevor geeignete Weiterentwicklungen angestoßen werden können. Hier fand das Modellprojekt mit seinen Beratungsstrukturen eine geeignete Grundlage vor, um jeweils Lernfortschritte zu erzielen und individuelle Lösungen für die Umsetzung der Entwicklungsideen finden zu können.

2. Es gibt viele Wege zum Ziel

Die moderne Erziehungshilfelandchaft ist vielschichtig und vielfältig. So finden sich immer noch klassische Zentralheime auf einem Campus, größere dezent-

rale Einrichtungen mit unterschiedlichen Wohngruppen (Jungengruppen, Mädchengruppen, Kleinkindgruppen, Aufnahmegruppen, Mutter-Kind-Gruppen etc.) sowie kleinere und Kleinsteinrichtungen bis hin zu sozialpädagogischen Lebensgemeinschaften. Diese unterschiedlichen Formen werden zudem von unterschiedlichen Konzepten, Werten, Haltungen und Erziehungsvorstellungen geprägt, so dass die Weiterentwicklung der Beteiligungskulturen in diesen heterogenen Einrichtungen notwendigerweise individuelle Wege erfordert. Allen gemeinsam ist der Anspruch, verbindliche Beteiligungsrechte und -verfahren zu erarbeiten und abzusichern; ein Anspruch, der heute bei Weitem noch nicht erfüllt ist. Statt sich aber mit großen Konzeptansprüchen zu überfordern, zeigt das Projekt, dass jede Einrichtung und jedes Team in Bezug auf eigene Vorerfahrungen und Bedingungen einen machbaren Weg der Einführung von mehr Demokratie selbst gestalten muss und kann.

3. Partizipation entwickelt fachliche Qualität

Die Arbeit in den fünf Modelleinrichtungen hat erneut gezeigt, dass die Weiterentwicklung von Partizipationskonzepten und -Kulturen zugleich eine Qualitätsentwicklung für die pädagogische Praxis bedeutet. Wenn z. B. Regeln des Zusammenlebens im Rahmen der gemeinschaftlichen Erarbeitung eines Rechkataloges hinterfragt und durch neue, ausgehandelte Regeln ersetzt werden, ändert sich implizit die alltägliche Erziehungspraxis. Kinder und Jugendliche, die beteiligt werden, übernehmen mehr Verantwortung für ihr Leben und so wird auch Erziehung für alle Beteiligten leichter und erfolgreicher. Das haben große empirische Studien in den letzten Jahren mehrfach betont; nun hat man dieses erhebliche Argument für mehr Partizipation in fünf Projekten konkret bestärkt gesehen.

4. Das Modell der Einrichtungs-Verfassung eignet sich auch für die stationäre Erziehungshilfe

Aus dem schleswig-holsteinischen Vorgängerprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“, das für das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen entwickelt wurde, konnte die Grundidee der Verfassung in das Projekt „Demokratie in der Heimerziehung“ übernommen und besonders an einem Standort umfassend und erfolgreich ausprobiert werden. Es hat sich gezeigt, dass der Weg der Verrechtlichung zugleich pädagogische Phantasie und Kreativität freisetzt und nicht als Überregulierung pädagogischer Praxis missverstanden werden kann. Während noch das neue Bundeskinderschutzgesetz und die aktuellen diesbe-

züglichen Umsetzungsempfehlungen des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge lediglich „Rechtekataloge“ als Grundlage für demokratischen Kinderschutz und Demokratiebildung einfordern, geht das Konzept der Verfassung hier einen Schritt weiter, indem neben den Grundrechten auch die Verfahrens- und Mitbestimmungsrechte präzise skizziert werden müssen. Dieses Plus an Klarheit und Transparenz gibt pädagogischen Aushandlungsprozessen einen besonders qualifizierten Rahmen.

5. Partizipation braucht auch weiterhin Rückenwind und Unterstützung

Momentan erhält das Thema Partizipation im Feld der Erziehungshilfe die notwendige Aufmerksamkeit, damit Träger und Einrichtungen sich engagiert auf Entwicklungen einlassen. Es wird in den nächsten Jahren darauf ankommen, dass Rückenwind und Unterstützung für das Thema erhalten bleiben. Hier sind besonders die kommunalen Jugendämter im Rahmen von Qualitätsentwicklungsgesprächen nach § 79 SGB VIII gefordert, aber auch die Landesjugendämter, die neben Beratung und Kontrolle bei der Erteilung von Betriebserlaubnissen auch strukturelle Maßnahmen ergreifen müssen, um das Thema dauerhaft voran zu bringen. Insofern ist es nur konsequent, dass die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter ihre fachlich qualifizierten Stellungnahmen zum Thema Partizipation in der Erziehungshilfe aktuell erneut überarbeitet und Vorschläge macht, wie durch Modellprojekte, Fachtage und Weiterbildungen in allen Bundesländern Weiterentwicklungen angestoßen werden können.

In Schleswig-Holstein kommt es nun auf die nächsten Schritte an, um die Erfahrungen des Modellprojektes „Demokratie in der Heimerziehung“ nachhaltig zu nutzen. Neben einem öffentlichen Fachtag zur Präsentation der Modellergebnisse werden weitere Veranstaltungen folgen müssen. Das Landesjugendamt Schleswig-Holstein wird – wie auch die anderen Landesjugendämter – ein Konzept erarbeiten müssen, wie es das Thema Partizipation zukünftig aufgreifen möchte und auch die Träger sind gefordert, eigene Ideen (nicht zuletzt zur Umsetzung der Ansprüche des Bundeskinderschutzgesetzes) zu entwickeln und umzusetzen.

6. Partizipation braucht Qualifikation

Das Resümee „Partizipation ist lernbar“ bedeutet auch: Partizipation muss in die Aus- und Fortbildungskonzepte pädagogischer Fachkräfte implementiert werden. Mit der Entwicklung der geplanten Weiterbildung „Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Partizipation in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe“ (2013 – 2014), einem Konzept, das Weiterbildungs- und Fachberatungsanspruch verbindet, hat die Landesregie-

rung Schleswig-Holstein einen wichtigen Schritt in Richtung Qualifizierung von Fachkräften in der Heimerziehung bereits getan. Weitere Schritte sind die Implementierung dieser Qualifikationsanforderungen (vgl. Knauer in diesem Band) in die Ausbildungscurricula der beruflichen und akademischen Bildung

7. Konkrete Vorschläge für die Weiterentwicklung von Demokratie in der Heimerziehung in Schleswig-Holstein

Schleswig-Holstein hat mit dem Modellprojekt „Demokratie in der Heimerziehung“ einen wichtigen regionalen Meilenstein zur Implementierung von Partizipation in der Heimerziehung gesetzt. Nun gilt es, diese begonnenen Aktivitäten weiter zu verankern.

In diesem Bericht wurde an mehreren Stellen darauf hingewiesen, dass Partizipationskonzepte auf fachlichen Kompetenzen aufbauen, die bislang nicht selbstverständlich in Ausbildung oder Studium erworben werden. Daher gilt es Partizipationsqualifikationen stärker als bisher in den Ausbildungen für sozialpädagogische Fachkräfte an Berufsfachschulen, Fachschulen und Hochschulen zu verankern.⁵¹ Darüber hinaus gilt es Partizipation auch im Rahmen von Weiterbildungskonzepten weiter zu sichern.

Zum Austausch zwischen den Trägern sollten weiterhin Fachtage veranstaltet werden. Ebenfalls haben sich die landesweiten Treffen für Jugendliche und Fachkräfte in Schleswig-Holstein bewährt. Hier kann das Thema Partizipation immer wieder neuen Schwung bekommen und die Jugendlichen können ihre Themen in eine größere Öffentlichkeit einbringen.

Die Entwicklung und Umsetzung von aufwändigen Partizipationskonzepten erfordert dauerhaft zeitliche und wirtschaftliche Ressourcen. Hierzu sind geeignete Rahmenbedingungen (z. B. Supervision/Fachberatung) der Träger und Einrichtungen erforderlich. Der permanente Spardruck, der von den kommunalen Jugendhilfeträgern auf die Einrichtungen ausgeübt wird, ist für die weitere Qualitätsentwicklung kontraproduktiv: eine gute und erfolgreiche Erziehungshilfe ist auf eine ausreichende Ausstattung und die Unterstützung ihrer Herausforderungen durch die Jugendämter angewiesen.

Besonders interessant erscheinen in diesem Zusammenhang die Bemühungen in Nordrhein-Westfalen und einigen anderen Bundesländern zum Aufbau unabhängiger Beschwerde- und Ombudsstellen für Kinder, Jugendliche und Familien, die Beschwerden gegenüber dem kommunalen Jugendamt und gegenüber Einrichtungen aufnehmen und unterstützen. Eine solche Struktur unterstützt besonders das Ziel des Bundeskinderschutzgesetzes,

⁵¹ Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Forschungsprojekt „Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie“ an der Fachhochschule Kiel (Raingard Knauer) in Kooperation mit der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (Ulrich Bartosch) verspricht Ergebnisse, die auch auf Qualifikationsanforderungen von Fachkräften in der Heimerziehung übertragbar sein dürften.

dass Grundrechte auch einklagbar sein müssen. Zugleich bietet der Aufbau solcher Ombudsstellen gemeinsame Lernchancen für Jugendämter und Einrichtungen der Erziehungshilfe.

Damit das Landesjugendamt Schleswig-Holstein in den nächsten Jahren die Entwicklungen im Bereich von Kinderrechten und Partizipation qualifiziert unterstützen und begleiten kann, ist es seinerseits auf eine ausreichende Personal- und Finanzausstattung angewiesen. Die Umsetzung der gesetzlich vorgeschriebenen Beratungs-

und Kontrollaufgaben erfordert fachliches Know How und angemessene Rahmenbedingungen für diese anspruchsvolle Aufgabe.

Schleswig-Holstein hat mit dem Modellprojekt „Demokratie in der Heimerziehung“ seine Expertise bezüglich Kinder- und Jugendbeteiligung weiter ausgebaut. Partizipation als Umsetzung der in der UN-Konvention verankerten Rechte von Kindern und Jugendlichen kann in Deutschland nur dann gelingen, wenn die Bundesländer Kinderrechte regional verankern und befördern.

Zu den Autorinnen und Autoren

Kathrin Aghamiri

Institut für Partizipation und Bildung, Diplom-Sozialpädagogin, Demokratieberaterin, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Fachhochschule Kiel

Rüdiger Hansen

Institut für Partizipation und Bildung, Diplom-Sozialpädagoge und Moderator für kinderfreundliches Planen, Mitarbeit in dem Projekt „Kinderstube der Demokratie – Partizipation in Kindertagesstätten“

Prof. Dr. Raingard Knauer

Institut für Partizipation und Bildung, Diplom-Sozialpädagogin, Erziehungswissenschaftlerin, lehrt an der Fachhochschule Kiel, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit

Mario Müller

Diplom-Pädagoge, Supervisor, pädagogischer Leiter der Agentur für Prävention in Hamburg

Dr. Remi Stork

Diplom-Pädagoge, Referent in der Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe, Mitglied im Kronberger Kreis für Dialogische Qualitätsentwicklung, Autor der Studie „Kann Heimerziehung demokratisch sein?“ (Juventa 2007)

Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker

Institut für Partizipation und Bildung, Diplom-Pädagoge, Erziehungswissenschaftler an der Universität Hamburg, Autor zahlreicher Publikationen zum Thema Partizipation

Klaus Wilting

Diplom-Pädagoge und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut, Supervisor (DGSv), Geschäftsführer der Agentur für Prävention in Hamburg, Leiter des Praxisforschungsprojekts „Gute Orte in der Erziehungshilfe aus der Perspektive der Jugendlichen“ (2008)

Quellenverzeichnis

- Albus, Stefanie u. a. 2010:** Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“. Münster
- Allgemeiner Fürsorgeerziehungstag (AFET) 2004 (Hrsg.):** Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Umgang mit Fehlverhalten von Fachkräften in Einrichtungen der Erziehungshilfe. AFET-Schriftenreihe, Band 63, Hannover (Eigenverlag)
- Arendt, Hannah 1981 [1960]:** Vita activa oder Vom tätigen Leben. München/Zürich
- Arendt, Hannah 2000:** Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft. München
- Bartosch, Ulrich/Knauer, Raingard/Knösel, Peter/Ludwig, Heike/Mergner, Ulrich 2010 (Hrsg.):** Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb), Version 5.1. Eichstätt
- Bausum, Jacob; u. a. 2009 (Hrsg.):** Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim
- Bernfeld, Siegfried 1969:** Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften in drei Bänden. Darmstadt
- Bernfeld, Siegfried 1969 [1921]:** Kinderheim Baumgarten – Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung, in: ders. Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Darmstadt
- Blandow, Jürgen/Gintzel, Ullrich/Hansbauer, Peter 1999:** Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Münster
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) 2010 (Hrsg.):** Perspektiven für ein kindergerechtes Deutschland – Abschlussbericht des Nationalen Aktionsplans „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005 – 2010“. Berlin.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) 2010 (Hrsg.):** Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Berlin
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) 2002 (Hrsg.):** Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Bonn, S. 202
- BMJFFG (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit) 1990 (Hrsg.):** Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn
- Boomgarden, Theo 1999:** Kollektive Partizipation von Kindern- und Jugendlichen in der Jugendhilfe – quibono? . In: Kriener, Martina/Petersen, Kerstin (Hrsg.): Beteiligung in der Jugendhilfepraxis: sozialpädagogische Strategien zur Partizipation in Erziehungshilfen und bei Vormundschaften. Münster, S. 165 – 175
- Bowlby, John 1995:** Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In: Spangler, G./Zimmermann, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Stuttgart
- Bruner, Claudia Franziska/Winkhofer, Ursula/Zinser, Claudia 2001:** Partizipation – ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin
- Bühler-Niederberger, Doris 1999:** Familienideologie und Konstruktion von Lebensgemeinschaften in der Heimerziehung. In: Colla, Herbert u. a. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied und Kriftel
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ):** Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Betriebserlaubniserteilung für Einrichtungen der Erziehungshilfe. November 2009
- Bundschuh, Claudia:** Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen – nationaler und internationaler Forschungsstand. Download unter www.dji.de/sgmj/Expertise_Bundschuh_mit_Datum.pdf (letzter Zugriff 30.6.2012)
- Bunsemann, Claudia/Stange, Waldemar/Tiemann, Dieter 1997:** Mitreden – mitplanen – mitmachen. Kinder und Jugendliche in der Kommune. Kiel
- Bunsemann, Claudia/Zussy, Jens 2002:** Dorf für Kinder – Dorf für alle. Zukunftsfähiges Schleswig-Holstein. Die Dokumentation der Fachtagung sowie des Dieter-Tiemann-Preises 2001, Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein.
- Darius, Sonja/Hellwig, Ingolf/Schrapper, Christian 2001:** Krisenintervention und Kooperation als Aufgabe der Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie in Rheinland-Pfalz. Mainz
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.:** Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen (Mai 2012)
- Dewey; John 1993 [1930]:** Demokratie und Erziehung, Weinheim, Basel
- Dewey, John (1907):** The School and Society. Chicago http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1907/Dewey_1907a.html (letzter Zugriff 30.6.2012)
- Dewey, John 1900 [1925]:** The School and Society, 2. Auflage. Chicago
- Edelstein, Wolfgang 2005:** Überlegungen zur Demokratiepädagogik. In: Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Wiesbaden, S. 208 – 226
- Evangelische Jugendhilfe Bergisch Land 2011:** Just do it now. Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Evangelischen Jugendhilfe Bergisch Land. Wermelskirchen (Eigenverlag)
- Evangelische Jugendhilfe Hochdorf 2010:** „Und wenn es doch passiert...“ Fehlverhalten von Fachkräften in der Jugendhilfe. Hochdorf (Eigenverlag)
- Evangelische Jugendhilfe Schweicheln 2006:** Erziehung braucht eine Kultur der Partizipation. Schweicheln (Eigenverlag)
- Fegert, Jörg/Schrapper Christian 2004 (Hrsg.):** Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim
- Forst, Rainer 2007:** Das Recht auf Rechtfertigung. Elemente einer konstruktivistischen Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main
- Fraser, Nancy/Honneth, Axel 2003:** Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt am Main
- Freigang, Werner/Wolf, Klaus 2001:** Heimerziehungsprofile. Weinheim und Basel
- Fritz, Winfrid 2004:** Krisenintervention als Aufgabe der Jugendhilfe, in: Fegert, Jörg/Schrapper, Christian: Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie, Weinheim, München, S. 169-176

- Gildemeister, Regine 2004:** Doing Gender. Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie (Geschlecht und Gesellschaft; Bd. 35). Wiesbaden, S. 132 – 141
- Gintzel, Ullrich/Schone, Reinhold 1990:** Zwischen Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie. Münster
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt 2011:** Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar, Berlin
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Friedrich, Bianca 2004:** Die Kinderstube der Demokratie: Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein. Kiel
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt 2010:** Kinder gestalten aktiv ihre Lebensumwelt. Modellprojekt des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- Hessisches Sozialministerium 2001:** Empfehlungen zu den Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechten junger Menschen in Einrichtungen. Wiesbaden
- Himmelmann, Gerd 2005:** Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach
- Honneth, Axel 2010:** Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Berlin
- Honneth, Axel 2003:** Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In Fraser, Nancy/Honneth, Axel 2003, S. 129 – 224
- Honneth, Axel 1992:** Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main
- Hörning, Karl H./Reuter, Julia 2004 (Hrsg.):** Doing Culture: Kultur als Praxis, in: Hörning, Karl H./Reuter, Julia: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis, S. 9 – 15
- Jagusich, Birgit 2011:** Praxen der Anerkennung. „Das ist unser Geschenk an die Gesellschaft“. Vereine von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwischen Anerkennung und Exklusion. Schwalbach/Ts.
- Juul, Jesper 1997:** Das kompetente Kind. Reinbek Kamp, Johannes Martin 1995: Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. Opladen
- Kessl, Fabian/Hartmann, Meike/Lütke-Harmann, Martina/Reh, Sabine 2012:** Die inszenierte Familie: Familialisierung als Risikostruktur sexualisierter Gewalt. In: Andresen, Sabine/Heitmeyer, Wilhelm: Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim und Basel
- Klein, Regina 2011:** Kulturtheorien, in: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.) 2011: Handbuch Soziale Arbeit (4. völlig neu bearbeitete Auflage). Leipzig, S. 841-853
- Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt/Hansen, Rüdiger 2011:** Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Zur Förderung Gesellschaftlichen Engagements in Kindertageseinrichtungen. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh
- Knauer, Raingard/Hansen, Rüdiger 2008:** Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. Zweite vollständig überarbeitete Auflage, Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein. Kiel
- Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2005):** Partizipation im Jugendalter. In: Hafeneger, Bernd u.a. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen, S. 63 – 93
- Knauer, Raingard/Friedrich, Bianca/Herrmann, Thomas/Liebler, Bettina 2004:** Beteiligungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Vom Beteiligungsprojekt zum demokratischen Gemeinwesen, Wiesbaden
- Korczak, Janusz 1979 (erstmalig 1919):** Wie man ein Kind lieben soll, Göttingen
- Korczak, Janusz 1978:** Von Kindern und anderen Vorbildern. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Gütersloh
- Korczak, Janusz 1967 (erstmalig 1928):** Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen
- Köttgen, Charlotte 2007:** Ausgegrenzt und mittendrin. Jugendliche zwischen Erziehung, Therapie und Strafe. Frankfurt
- Kriener, Martina/Petersen, Kerstin 1999 (Hrsg.):** Beteiligung in der Jugendhilfepraxis. Sozialpädagogische Strategien zur Partizipation in Erziehungshilfen und Vormundschaften. Münster
- Kriener, Martina/Wilting, Klaus 2004:** Partizipation von Mädchen und Jungen – Beteiligungschancen in der Erziehungshilfe und der Kinder- und Jugendpsychiatrie, in: Fegert, Jörg/Schraper, Christian.: Handbuch Jugendhilfe-Jugendpsychiatrie. Weinheim, München 2004, S. 481 – 498
- Kühn, Martin 2009:** „Macht Eure Welt endlich wieder mit zu meiner!“ Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik, in: Bausum, u. a. (Hrsg.) : Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden in der pädagogischen Praxis. Weinheim
- Kupffer, Heinrich 1980a:** Erziehung – Angriff auf die Freiheit. Essays gegen Pädagogik, die den Lebensweg des Menschen mit Hinweisschildern umstellt. Weinheim, Basel
- Kupffer, Heinrich 1980b:** Öffentliche Erziehung als Spiegel der modernen Gesellschaft, in: Kupffer, Heinrich (Hrsg.): Öffentliche Erziehung als Aufgabe der Gesellschaft. Heidelberg, S. 14 – 48
- Lenz, Albert 2001:** Partizipation von Kindern in Beratung und Therapie. Entwicklungen, Befunde und Handlungsperspektiven. Weinheim
- Lenz, Albert 2000:** Wo bleiben die Kinder in der Familienberatung? Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Praxis für Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Jg. 49/Heft 10, S. 765 – 778
- Lutz, Ronald 2012:** Kinderreport Deutschland 2012. Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen und Resilienz. Berlin
- Maywald, Jörg 2008:** Die Umsetzung der Kinderrechte als Leitbild in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In: Sozialpädagogisches Institut (SPI) des SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): Kinderschutz, Kinderrechte, Beteiligung. Dokumentation 6, S. 48 – 73, München
- Messmer, Arnold/Schmid, Bernd 2002:** Macht und Autorisierung. Institut für systemische Beratung, Institutionsschrift Nr. 49. Wiesloch
- Meysen, Thomas/Eschelbach, Diana 2012:** Das neue Bundeskinderschutzgesetz. Baden-Baden
- Moser, Sonja 2010:** Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht der Jugendlichen. Wiesbaden
- Müller, Burkhard 2006:** Nähe, Distanz, Professionalität. In: Dörr, Margret u.a. (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim und München
- Müller, Burkhard 2002:** Anerkennung als Kernkompetenz in der Jugendarbeit. In: Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts., S. 236 – 248
- Müller, Lorenz/Plöger, Thomas 2008:** Die Kinderstube der Demokratie. Wie Partizipation in Kindertageseinrichtungen gelingt. Institution für Partizipation und Bildung e.V.
- Negt, Oskar 2010:** Politische Bildung und Demokratie, in: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Franz/Ludwig, Luise/Tippelt,

- Rudolf (Hrsg.): Bildung in der Demokratie, Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen
- Pluto, Liane 2011:** Bedingungen für die Verwirklichung von Partizipation in stationären Hilfen. Besondere Herausforderungen für kleine Einrichtungen. In: Blickpunkt Jugendhilfe, Heft 5/2011
- Pluto, Liane 2007:** Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. München
- Richter, Helmut (1998):** Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen – Institutionen - Perspektiven der Jugendbildung. Frankfurt a. M.
- Schier, Michaela/Jurczyk, Karin 2007:** „Familie als Herstellungsleistung“ in Zeiten der Entgrenzung, in: ApuZ 34 2007, S. 10 – 17
- Schiller, Roman 2012:** <http://m.jugendhilfekongress-sh.de/Kontakt.html>
- Schmidt, Marc 2007:** Psychische Gesundheit von Heimkindern: Erste Studie zur Prävalenz psychischer Störungen in der stationären Jugendhilfe. Weinheim
- Schnurr, Stefan 2011:** Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München, Basel, S. 1069 – 1078
- Schrapper, Christian:** Traumatisierende Hilfeprozesse in der Kinder- und Jugendhilfe, in: Die Kinderschutz-Zentren (Hrsg.): Trauma und Traumafolgen – ein Thema für die Jugendhilfe, 2003, S. 211 ff.
- Schründer-Lenzen, Agi 1989:** „Alltag“ In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe – Bd. 1. Reinbek
- Sliwka, Anne (2008):** Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim, Basel
- Sohst-Westphal, Petra 1999:** „Gerechte Gemeinschaften“ – ein Mitbestimmungskonzept wirkt. In: Kriener, Martina/Petersen, Kerstin: Beteiligung in der Jugendhilfepraxis. Münster
- Sozialpädagogisches Institut (SPI) des SOS-Kinderdorf e.V. 2008 (Hrsg.):** Kinderschutz, Kinderrechte, Beteiligung. Dokumentation 6, München (Eigenverlag)
- Spiegel, Hiltrud von 2003:** Alltagsgestaltung im Heim: Zwischen Demokratisierungs-Ansprüchen, Routinen und prekären Rahmenbedingungen, in: Hast, Jürgen/Schlippert, Herbert/Schröter, Katrin/Sobiech, Dagobert/Teuber, Kristin (Hrsg.): Heimerziehung im Blick. Perspektiven des Arbeitsfeldes Stationäre Erziehungshilfen, hrsg. von der Internationalen Gesellschaft für Erzieherische Hilfen. Regensburg, S. 97 – 113
- Stange, Waldemar 1996:** Plänen mit Phantasie. Zukunftswerkstatt und Planungszirkel für Kinder und Jugendliche. Deutsches Kinderhilfswerk und Aktion Schleswig-Holstein – Land für Kinder. Berlin, Kiel
- Statistisches Bundesamt 2012:** <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/Heimerziehung/BetreuteWohnform5225113107004.html>, 05.07.2012
- Stojanow, Krassimir 2006:** Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden
- Stork, Remi 2007:** Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Weinheim, München
- Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun 2003:** Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen. München, Basel
- Sturzenhecker, Benedikt 2010:** Demokratiebildung als Antwort auf „Bildungsverweigerung“. In: Dörr, Margret/Herz, Birgit (Hrsg.): „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung. Wiesbaden. S. 39-52
- Sturzenhecker, Benedikt 2005:** Partizipation als Recht von Kindern und Jugendlichen. In: Deutsche Jugend, Heft 6/2005, S. 255 – 262
- Sturzenhecker, Benedikt/Knauer, Raingard/Richter, Elisabeth/Rehmann, Yvonne 2010:** Partizipation in der Kita. Evaluation demokratischer Praxis mit Vorschulkindern. Abschlussbericht, Hamburg
- Sutter, Hansjörg/Baader, Meike/Weyers, Stefan 1998:** Die „Demokratische Gemeinschaft“ als Ort sozialen und moralischen Lernens. Der Modellversuch in der Justizvollzugsanstalt Adelsheim – eine Zwischenbilanz. In: neue praxis (Heft 4): 383-400
- Töllner, Claudia/Ahl, Jochen/Ehlers, Rolf 2000:** Unser Schulhof wird genial. Schulhofumgestaltung am Schulzentrum Schafflund – Ein Beteiligungsprojekt. Deutsches Kinderhilfswerk und Aktion Schleswig-Holstein – Land für Kinder. Berlin und Kiel
- Tucholsky, Kurt 1929:** 8 Uhr abends – Licht aus!, in: Die Weltbühne, 10. Dezember 1929, Nr. 50, S. 866
- Uhlendorff, Uwe 1997:** Sozialpädagogische Diagnosen III. Weinheim
- Urban, Ulrike 2004:** Professionelles Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle. Sozialpädagogische Entscheidungsfindung in der Hilfeplanung. Weinheim und München
- Urban-Stahl, Ulrike 2012:** Beschwerde- und Ombudsstellen in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Forum Jugendhilfe, Heft 1/2012, S. 5 – 11
- Weiß, Wilma 2003:** Phillipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. Weinheim
- Wieland, Norbert u. a. 1992:** Ein Zuhause kein Zuhause. Lebenserfahrungen und -entwürfe heimentlassener junger Erwachsener. Freiburg
- Winkler, Michael 2006:** Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart
- Winkler, Michael 1999:** Begrenzte Souveränität. Überlegungen zum Verhältnis von Institution und Person – mit Bezug auf Janusz Korczak. In: Neue Sammlung, Heft 9/1999, S. 307 – 323
- Winkler, Michael 1988:** Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart
- Wohlert, Fred 1988:** Strukturelle Aspekte der Heimerziehung oder: Die Grenzen organisierter Erziehung. In: Peters, Friedhelm (Hrsg.): Jenseits von Familie und Anstalt. Entwicklungsperspektiven in der Heimerziehung. Bielefeld, S. 50 – 66
- Wolf, Klaus 2010:** Machtstrukturen in der Heimerziehung. In: Neue Praxis, Heft 6/2010, S. 539 – 557
- Wolf, Klaus 2003:** Und sie verändert sich immer noch: Entwicklungsprozesse in der Heimerziehung. In: Struck, Norbert/Galuske, Michael/Thole, Werner (Hrsg.): Reform der Heimerziehung. Eine Bilanz. Opladen, S. 19 – 36
- Wolf, Klaus 1999:** Machtprozesse in der Heimerziehung. Münster
- Wolff, Mechthild 2010:** Mindeststandards für den verbindlichen Schutz von Kindern und Jugendlichen in Institutionen – ein Kommentar. In: Jugendamt, Heft 12/2010, S. 538 – 540

Qualitätsstandards für die Beteiligung in den Erzieherischen Hilfen⁵²

1. Präambel

In Deutschland ist die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ein „Baustein von Qualitätsentwicklung und damit ein für alle Felder der Kinder- und Jugendhilfe unverzichtbares Qualitätsmerkmal“⁵³. Mit dem Inkrafttreten des Achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII) wurde seit 1990 bzw. 1991 eine weitreichende gesetzliche Verankerung der Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe sichergestellt. Obwohl das Thema Beteiligung in allen Arbeitsfeldern der Erziehung und Bildung wichtig ist und selbstverständlich zu sein scheint, wird vielfach angemahnt, dass die Umsetzung im pädagogischen Alltag der Erzieherischen Hilfen noch einen hohen Entwicklungsbedarf aufweist.⁵⁴

Kinder, Jugendliche und ihre Familien werden in Einrichtungen und Diensten der Erzieherischen Hilfen unterstützt und betreut, weil sie sich in verwobenen und komplizierten Lebens- und Problemlagen befinden. Die Gründe sind oft vielschichtig und bestehen u. a. in Arbeitslosigkeit, Ehekonflikten oder Suchtproblematiken. Meist führen sie zu Erziehungsschwierigkeiten, Identitätskonflikten, auffälligem Sozialverhalten und körperlicher oder seelischer Gewalt. Können Alltagsprobleme und Konflikte in den zentralen Lebensbereichen wie Familie, Schule und Freizeit nicht mehr mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen bewältigt werden, benötigen Eltern, Kinder und Jugendliche Unterstützung. Einrichtungen der Erzieherischen Hilfen leisten Anschubhilfen zur Lösung von Konflikten und stärken die Bewältigungskompetenzen von Eltern, Kindern und Jugendlichen.

2. Charakteristika des Handlungsfelds

Die Erzieherischen Hilfen sind Orte, an denen Kinder und Jugendliche in professionellen Beziehungen hilfreiche neue soziale Erfahrungen sammeln können, die entwicklungsförderlich sind. Es sind zugleich Bildungsorte für soziale Kompetenzen. Beteiligung kann und soll im geschützten Raum gelebt und ausprobiert werden. Dies geschieht entsprechend den jeweiligen pädagogischen Situationen in ambulanten, teilstationären und stationären Einrichtungen und Diensten.

Chancen für Beteiligung in den Erzieherischen Hilfen

Mitsprache und Selbstbestimmung in den Erzieherischen Hilfen sind zunächst ein gutes Recht von Kindern und Jugendlichen. Zugleich eröffnen positive Beteiligungserfahrungen Lernprozesse zur Lebensbewältigung und dienen als Erfahrungsräume für Selbstwirksamkeit. Vielen der benachteiligten Heranwachsenden, die in den Erzieherischen Hilfen betreut werden, fehlen mitunter positive Erfahrungen mit Beteiligung in ihren Herkunftsmilieus. Insbesondere für diese Zielgruppe haben Beteiligungschancen im pädagogischen Alltag nicht nur eine persönlichkeitsbildende Funktion, sondern sie sind zugleich „ein entscheidender Faktor für die Wirksamkeit der Hilfe“⁵⁵. Dies wurde jüngst auch im Rahmen des Bundesmodellprogramms ‚Wirkungsorientierte Jugendhilfe‘ hervorgehoben. Eltern, Kindern und Jugendlichen solche Bildungs- und Erfahrungsräume der Beteiligung im Rahmen der Erzieherischen Hilfen zu eröffnen, ist nicht nur die Aufgabe dieser Hilfen, sondern darin besteht auch die Qualität der Leistung.

Herausforderungen der Beteiligung in den Erzieherischen Hilfen

Eine große Herausforderung besteht darin, mit Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern Lern- und Lebensorte zu gestalten, in denen eine gelingende Beteiligung als Querschnittsthema im pädagogischen Alltag verstanden und als Qualitätsmerkmal für eine gute Pädagogik angesehen wird. Ein Beteiligungskonzept muss sich dabei jedoch auf den gesamten Zeitraum einer Hilfe beziehen: auf den Entscheidungs- und Aufnahmeprozess, den Betreuungsprozess, wie auf den Verselbstständigungsprozess.⁵⁶ Zeitmangel wird oft als Grund genannt, sich nicht intensiver mit den Kindern und Jugendlichen und ihren Sichtweisen befassen zu können. Manche Fachkräfte befürchten in der verstärkten Beteiligung zudem eine Überforderung der Kinder und Jugendlichen. Langfristiges Ziel ist, die Kinder und Jugendlichen als Nutzerinnen und Nutzer wahrzunehmen und dazu beizutragen, ihren Stimmen verstärkt Gehör zu verschaffen.

⁵² Auszug aus: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Berlin 2010

Die Broschüre wurde erarbeitet vom Arbeitskreis „Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ im Rahmen des Nationalen Aktionsplans „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005 – 2010“. Sie ist seit Herbst 2010 online auf www.kindergerechtes-deutschland.de abrufbar und über das BMFSFJ zu beziehen.

⁵³ BMFSFJ 2002.

⁵⁴ vgl. Pluto 2007.

⁵⁵ ISA 2009.

⁵⁶ vgl. Quality4Children 2007.

3. Spezifika bezogen auf die Qualitätsstandards

· **Klima der Beteiligung**

Fachkräfte und Kinder und Jugendliche verbinden meist Unterschiedliches mit Beteiligung. Für Kinder und Jugendliche sind das soziale Klima in einer Betreuungssituation sowie das körperliche und emotionale Wohlbefinden entscheidende Faktoren.⁵⁷ Sie nehmen sich als beteiligt wahr, wenn sie sich wohlfühlen und anders herum. Beteiligung muss für sie spürbar sein: Sie soll sich an praktischen Dingen ihres Erlebens festmachen, sich in einer Atmosphäre und in der Beziehungsqualität zu den Fachkräften ausdrücken und nicht nur auf dem Papier stehen. Wesentlich ist dabei, ob beteiligungsfördernde und für alle akzeptable Kommunikations-, Verhaltens- und Ausdrucksformen auch gelebt werden. Somit ist ein Klima der Beteiligung nicht automatisch gegeben, es muss in allen pädagogischen Interaktionen erzeugt werden.

· **Beteiligungsfördernde Grundhaltung**

Eine ernst gemeinte Beteiligung misst sich daran, wie weitreichend die Beteiligung von den Fachkräften eingelöst wird. Beteiligung ist aber mehr als das Recht auf Mitsprache. Kindern und Jugendlichen wird im Rahmen der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII inzwischen ein weitgehendes Mitspracherecht eingeräumt. In Sachen selbstbestimmter Entscheidungen zeigen Fachkräfte oft Zurückhaltung. Hier ist eine Grundhaltung bei den Fachkräften gefragt, Selbstbestimmung zu fördern und Kinder und Jugendliche zur Selbstbestimmung zu befähigen. Dazu müssen Fachkräfte bereit sein, eigene Machtansprüche und wohlgemeinten Schutz, der oft in Bevormundung übergehen kann, selbstkritisch zu hinterfragen.

· **Beteiligung als Schutzfaktor**

Beteiligungs- und Schutzrechte müssen immer zusammen gedacht werden. Weil Missbrauchsfälle auch vor den Einrichtungen und Diensten der Erzieherischen Hilfen nicht Halt machen, bedarf es verbindlicher Maßnahmen des institutionellen Kinderschutzes. Ein Klima der Beteiligung in angstfreien Räumen sowie ein Dialog auf Augenhöhe mit der notwendigen professionellen Distanz sind dafür zentral. Sichere Orte für Kinder und Jugendliche zeichnen sich durch ein beteiligungsförderliches Klima, eine professionell gestaltete Beziehungsqualität und altersgemäße Möglichkeiten der Beschwerde aus.

· **Kultur der Einrichtung**

Modellprojekte und gute Praxis sprechen dafür, dass die Umsetzung von Beteiligung in Organisationen der Erzieherischen Hilfen nur gelingen kann, wenn ein Beteiligungskonzept in einem gut aufeinander abgestimmten Gesamtvorhaben implementiert, umgesetzt und immer wieder überprüft wird. Regeln, Strukturen, Leitlinien und Verbindlichkeiten sind unumgänglich,

wenngleich sie sich den wechselnden Bedürfnissen anpassen müssen. Maßnahmen einer beteiligungsorientierten Organisations- und Personalentwicklung sollten sich dabei auf die gesamte Organisation und alle Mitglieder einer Einrichtung beziehen, d. h. auch auf die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Leitungspersonen müssen für längerfristige Entwicklungsprozesse Zeit- und Finanzressourcen bereitstellen und klare Zuständigkeiten definieren. Beteiligungskordinatorinnen und -koordinatoren haben sich als hilfreich erwiesen.⁵⁸

· **Verbindlichkeit**

Gesetzliche Vorgaben, strukturell verankerte Gremien und Verfahren allein können Beteiligung nicht gewährleisten. Oft werden mit Beteiligung nur institutionalisierte Formen in Einrichtungen und Diensten assoziiert. Eine Pädagogik der Beteiligung erfordert jedoch alltägliche Aushandlungssituationen. Beteiligungsklima, -haltung und -kultur in den Erzieherischen Hilfen lassen sich nicht verordnen, sie müssen gewollt sein. Will man mit der Beteiligung in den Erzieherischen Hilfen ‚ernst machen‘, muss der Erfolgsfaktor einer guten Hilfeerbringung mit der gelingenden Beteiligung gekoppelt werden. Im Sinne einer höheren Verbindlichkeit hat die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ) inzwischen empfohlen, die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen als Schutzauftrag zu sehen. Sie empfiehlt, Träger in die Verantwortung zu nehmen und die Gewährleistung von Beteiligung an die Betriebserlaubnis zu koppeln.⁵⁹

4. Konkrete Handlungsschritte für die Umsetzung von Partizipation in den Erzieherischen Hilfen

Die folgenden Umsetzungsschritte stellen wichtige Ansatzpunkte auf dem Weg zu mehr Beteiligung in den Erzieherischen Hilfen dar.⁶⁰

Klima und Grundhaltung

· *Organisationsentwicklung*

- Beteiligung und Kinderschutz als pädagogische Handlungskonzepte
- Handlungsleitlinien zur Beteiligung und zum Kinderschutz
- offene Besprechungsrunden für Kinder, Jugendliche und Fachkräfte
- Durchführung von Beteiligungsprojekten
- Verfügungsbudgets für Kinder und Jugendliche

· *Personalentwicklung*

- Beteiligung und Kinderschutz als Thema in Bewerbungsgesprächen
- Anforderungsprofile zur Beteiligung und zum Kinderschutz bei Einstellungen

⁵⁷ vgl. Sierwald 2008.

⁵⁸ vgl. Hansbauer/Kriener 2006.

⁵⁹ BAGLJÄ 2009.

⁶⁰ vgl. Wolff/Hartig 2006.

- Fortbildungen zu Methoden des Empowerments, zur Beteiligung und zum Kinderschutz
- Beteiligung und Kinderschutz als Thema von Supervision und kollegialer Beratung

Kultur der Einrichtung

- *Organisationsentwicklung*
 - Beteiligungsleitbild und Qualitätshandbücher zur Beteiligung und zum Kinderschutz
 - Kinderrechtekataloge
 - externe Beschwerdeverfahren und Ombudspersonen
 - Beteiligungsgremien für Kinder und Jugendliche
 - Konzept zur Umsetzung von Beteiligung in der Hilfeplanung (nach § 36 Kinder- und Jugendhilfegesetz)
 - Auswahl der Betreuerinnen und Betreuer durch die Jugendlichen
 - adressatenorientierte Infos zur Beteiligung und zu ihren Rechten
- *Personalentwicklung*
 - Partizipatives Führungskonzept
 - Mitspracherecht von Kindern und Jugendlichen bei der Auswahl von Bezugspersonen
 - Beteiligungskordinatorinnen und -koordinatoren
 - Beteiligungsgremien für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Verbindlichkeit

- *Zuständige Jugendämter und obere Landesjugendbehörden*
 - Akkreditierung im Hinblick auf Beteiligung und Kinderschutz
 - Koppelung von Beteiligung und Kinderschutz an die Betriebserlaubnis
 - Anerkennung des Qualitätsmerkmals Beteiligung als förderrelevant
 - Auszeichnungen und Preise für beteiligungsfördernde Maßnahmen
- *Einrichtungen und Dienste*
 - Geschäftsordnungen und Satzungen für Beteiligungskonzepte und -gremien
 - regelmäßige Nutzerbefragungen zur Zufriedenheit

Für die Umsetzung weitreichender Organisations- und Entwicklungsprozessen gelten folgende wichtige Voraussetzungen:

Einrichtungen und Dienste

- verstehen sich als lernende Organisationen und leiten langfristige Konzeptentwicklungsprozesse zur Beteiligung ein
- entwickeln Methoden, um Beteiligungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zu verstehen
- integrieren Kinder und Jugendliche konsequent in alle Entscheidungsabläufe

Fachkräfte

- setzen sich mit ihren Widerständen zur Umsetzung gelingender Beteiligung auseinander
- sind bereit, Macht aufzugeben

Literatur

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (Hrsg.):

Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Betriebserlaubniserteilung für Einrichtungen der Erziehungshilfe. Eine Arbeitshilfe für die Aufsicht nach §§ 45 ff. SGB VIII. Eine Orientierung für Träger der Jugendhilfe, Hamburg 2009.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

(Hrsg.): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin 2002.

Hansbauer, Peter/Kriener, Martina: Erziehung braucht eine Kultur der Partizipation, in: Diakonieverbund Schweicheln e.V. (Hrsg.): Erziehung braucht eine Kultur der Partizipation, Hiddenhausen 2006, S. 9 – 34.

ISA Planung und Entwicklung GmbH (Hrsg.): Praxishilfe zur wirkungsorientierten Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung (Schriftenreihe Wirkungsorientierte Jugendhilfe, Bd. 9) Münster 2009.

Pluto, Liane: Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie, München 2007.

Quality4Children (Hrsg.): Standards für die Beteiligung von fremd untergebrachten Kindern und jungen Erwachsenen in Europa. Eine Initiative von FICE, IFCO und SOS-Kinderdorf, Innsbruck 2007.

Sierwald, Wolfgang: ‚Gelingende Beteiligung im Heimaltag‘. Eine repräsentative Erhebung bei Heimjugendlichen, in: Dialog Erziehungshilfe, hrsg. von AFET – Bundesverband für Erziehungshilfe e.V. (Heft 2/3, 2008), S. 35 – 38.

Wolff, Mechthild/Hartig, Sabine: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung. Empfehlungen des Projekts ‚Beteiligung – Qualitätsstandard für Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung‘, hrsg. v. Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V., München 2006 (siehe dazu auch www.dieBeteiligung.de).



Kinderfreundliches
Schleswig-Holstein

