

Remi Stork

Erziehung durch Einbeziehung?

Eine Bilanz der Fachdiskussion über Partizipation in der Heimerziehung

Das Referat „Erzieherische Hilfen“ des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe unterstützt durch Fortbildungen, Beratung und Modellprojekte die vielfältigen Bemühungen in der Praxis der Jugendhilfe, die Stellung der Adressaten im Hilfeplanungs- und –gewährungsprozess zu verbessern. Hierbei ist insbesondere das Modellprojekt „Stärkung der Adressaten-Beteiligung im Prozess der Hilfeplanung“ zu nennen, das derzeit – begleitet vom Münsteraner Verein „Kinder haben Rechte“ – in den Städten Siegen und Paderborn durchgeführt wird, aber auch das Modellprojekt „Qualitätsentwicklung in den stationären Erziehungshilfen“, in dem Verfahren dialogischer Qualitätsentwicklung unter Einbeziehung der AdressatInnen erarbeitet werden.

Ebenso wie die Jugendämter intensiv daran arbeiten, die Rechtsstellung der Adressaten zu verbessern und deren eigenen Ideen, Wünschen, Ressourcen und Kompetenzen stärker in der pädagogischen Arbeit gerecht zu werden, wird auch auf Seiten der Einrichtungen der Erziehungshilfe engagiert daran gearbeitet, sich den Herausforderungen der aktuellen Fachdebatte um „Partizipation“ zu stellen. Im folgenden Beitrag wird diese aktuelle Fachdiskussion skizziert und ihre Schwierigkeiten werden beleuchtet. Das Landesjugendamt wird aufgrund der fachlichen Brisanz des Themas, das ja letztlich wie kaum ein anderes den Paradigmenwechsel vom fürsorglichen Eingriff zur Dienstleistung in den Erziehungshilfen charakterisiert, in den nächsten Jahren immer wieder versuchen, durch seine Arbeit die reformerischen Tendenzen, die im Begriff der Partizipation gebündelt werden, zu unterstützen.

Zum Begriff „Partizipation“

Der Begriff „Partizipation“ wird als eine der zentralen Strukturmaximen einer lebensweltorientierten Jugendhilfe betrachtet, er ist jedoch kein „einheimischer“ pädagogischer Begriff. Vielmehr wird Partizipation im Kontext der Jugendhilfe zunächst als Sammelbegriff für Beteiligung, Teilnahme, Teilhabe, Mitwirkung und Mitbestimmung verwendet. Die aktuelle Debatte um den Begriff „Partizipation“ wird nach Auffassung von Blandow u.a. geprägt von folgenden Faktoren:

- der UN-Kinderrechtskonvention, die Grundrechte von Minderjährigen mit dem Bestreben von Partizipation verknüpft (die Gewährung von Rechten soll nicht einfach den Erwachsenen überlassen werden),
- der Besorgnis um gesellschaftliche Erosionserscheinungen, denen Partizipation entgegen wirken soll,
- der Neuinterpretation gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen (Individualisierung / Pluralisierung), die dem Einzelnen Autonomie abverlangen und neue Formen von Interessenvertretung ermöglichen und verlangen,

- der Neubestimmung von Kinderpolitik: Politik mit Kindern statt Politik für Kinder; Kinder werden als Staatsbürger und als aktive, fähige Mitglieder der Gesellschaft begriffen,
- dem neuen Adressaten- bzw. Kundenbegriff in der Jugendhilfe, der sich aus den Entwicklungen der Verwaltungsmodernisierung und dem neuen Dienstleistungsanspruch ergibt. (vgl. Blandow u.a. S. 21 f)

Dabei ist auffällig, dass die aktuelle Debatte in der Jugendhilfe stark praxisorientiert ist und selten alle Aspekte miteinander verknüpft werden (vgl. z.B. Darmstadt u.a. 2001, Kriener 2001). Auch wird die Ambivalenz des Begriffes Partizipation, die sich in dem Spannungsverhältnis von gesellschaftlichen und erzieherischen Integrationsbemühungen und subjektiven Emanzipationschancen ausdrückt, zumeist nicht berücksichtigt. Stattdessen ist Partizipation in den meisten Praxisdarstellungen ausdrücklich positiv konnotiert.

Im Begriff der Partizipation wird ein Zusammenhang zwischen aktuellen Kinderrechts-, Kinderpolitik- und pädagogischen Diskursen hergestellt. Dabei geht es sowohl um allgemeine sozialisationsbezogene Fragen des Aufwachsens von Kindern als auch um im engeren Sinne erzieherische und politische Probleme. Die Beschäftigung mit dem Thema Partizipation liegt derzeit stark im Trend der Jugendhilfe (vgl. z.B. den zehnten Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung). Peter Büchner hat die – der aktuellen Diskussion zugrundeliegenden – Veränderungen im Generationenverhältnis allgemein schon 1983 treffend als eine Entwicklung „vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln“ bezeichnet (zit. nach Wolf 2001, S.6). In letzter Zeit beschreibt insbesondere die moderne Kindheitsforschung die dieser Entwicklung zugrundeliegenden bedeutsamen Veränderungen in Kindheitskonzepten und Kinderalltag in modernen Gesellschaften. Dabei werden Kinder zunehmend als „kompetente soziale Akteure“ (Honig 1999) begriffen, die immer weniger gesellschaftliche Schutzräume sondern stattdessen selbst- und mitgestaltbare Handlungsräume benötigen. In diesem Zusammenhang wird gar vom Ende der „Erziehungskindheit“ (Ellen Key) und somit von einem sich vollziehenden fundamentalen Wandel des Generationenverhältnisses gesprochen. Dieser Wandel vollzieht sich allerdings überwiegend weder bewusst und gewollt, noch ist er ausschließlich positiv zu bewerten, da er die Kinder hohen Belastungen und Gefahren aussetzt (vgl. ausführlich Honig 1999). Da Kindheit als eigenständige Lebensphase in außerfamilialen, zumeist öffentlichen Sozialisationsräumen (Kindergarten, Schule, Kinder- und Jugendarbeit ...) ausgeweitet wird, muss stärker über das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen in diesen Institutionen nachgedacht werden. Wenn Kinder tatsächlich als Rechtssubjekte und kompetente Akteure begriffen werden sollen, ist die Frage nach politischen und pädagogischen Implikationen, d.h. die Frage nach der Partizipation von zentraler Bedeutung.

Für die Jugendhilfe werden die pädagogischen und die demokratietheoretischen d.h. politischen Fragen, die sich aus dem Begriff der Partizipation ergeben, noch einmal durch spezifische Besonderheiten der Zielgruppen und durch organisationsbezogene Probleme differenziert. So lässt sich bspw. bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien feststellen, dass sie in der Regel über wesentlich weniger Erfahrungen mit Verhandeln und Einbezogen werden verfügen, als Kinder aus der Mittelschicht. Insbesondere in Situationen, wo Kinder und Jugendliche weder ihre Bedürfnisse und Interessen äußern, noch ihre eigenen Perspektiven benennen können (und das wird zu Beginn von Erziehungshilfemaßnahmen häufig der Fall sein) stoßen Partizipationserwartungen auf Grenzen. Bzgl. organisationsbezogenen Besonderheiten ist festzuhalten, dass die Frage der Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in erzieherische Prozesse erheblich mit den Rahmenbedingungen der Institutionen der Jugendhilfe korrespondiert. Bspw. ist es innerhalb der Erziehungshilfe von erheblicher Bedeutung, ob über Partizipation im Rahmen von ambulanten Einzelfallhilfen, Familien- oder gruppenbezogenen Hilfen gesprochen wird. Im Unterschied zu den ambulanten Hilfen stellt sich das Problem in teilstationären und stationären Settings wieder ganz anders dar.

Partizipation in den stationären erzieherischen Hilfen gem. § 34 KJHG

Wenn man davon ausgeht, dass Heimerziehung als Erziehung am anderen Ort trotz aller Bedenken für Kinder und Jugendliche eine geeignete Hilfe sein kann, dann gilt es, pädagogisch konzeptionell darauf zu reagieren, dass die Probleme, die sich durch die Rahmenbedingungen von Heimerziehung ergeben, minimiert werden. Dazu gehört insbesondere, dass Heimerziehung als „öffentlich verantwortetes und nach rechtlichen Standards organisiertes Gebilde auf von der Subjektivität der Betreuten abstrahierende Regelungen angewiesen ist“ und dazu neigt, „die Komplexität von Binnen- und Umweltbedingungen in „Praxisideologien“ oder „Mythen“ auf handhabbare Situationen zu reduzieren“ (Blandow u.a. S. 49). Insbesondere Klaus Wolf hat in seiner Studie „Machtprozesse in der Heimerziehung“ eindrücklich nachgewiesen, dass es nach wie vor im Rahmen von Heimerziehung selten gelingt, von Seiten der Institution Anpassungsleistungen an die Jugendlichen zu erbringen (Wolf 1999). Vielmehr fordert die Institution Heim in der Regel die Anpassungsleistungen einseitig von den Jugendlichen ein. (Vgl. grundsätzlich auch die Analysen von Goffman zur totalen Institution und Foucault zur Machtdurchsetzung in Anstalten). Nach Auffassung von Michael Winkler stellen die Verfügung über Macht und die Ausübung von Gewalt in der Heimerziehung zunächst ein politisches und kein pädagogisches Problem dar (vgl. Winkler 2000, S. 187 ff). Er plädiert deshalb unter Rückgriff auf die Ideen von Korczak für eine strikte Trennung von pädagogisch-konzeptionellen Fragen einerseits und Fragen der Machtausübung andererseits: „Das Kind weiß also, dass es manches noch nicht kann, sich anstrengen muss, es kämpft auch mit den Zumutungen des Erwachsenen. Aber es weiß zugleich, dass seine Stellung im Heim nicht von seinem noch fehlenden Wissen, von dem Mangel an Fähigkeiten abhängt. Etwas nicht zu wissen oder nicht zu können ist zwar ein pädagogisches Problem, berührt aber überhaupt nicht die Position, die man in der Gemeinschaft einnimmt. Als Mitglied der Republik (in Anlehnung an Kamp begreift Winkler das Heim in seiner politisch idealen Organisationsform als „Kinderrepublik“) ist es frei, souverän, kann selbstbewusst und machtvoll agieren.“ (ebd. S. 194) Aus dieser Perspektive sind Kinder zur politischen Mitgestaltung des Lebensortes Heim immer schon kompetent und bedürfen keineswegs irgendwelcher pädagogisch-prozessual gedachter Übungsformen (vgl. insbesondere S. 197). Dabei muss die Pädagogik nach Winklers Auffassung nicht auf der Strecke bleiben, weil die Jugendlichen im politischen Miteinander sehr wohl erkennen, was ihnen fehlt und welche Unterstützung sie brauchen.

Wenn man jedoch über Winkler hinausgehend davon ausgeht, dass die erzieherischen Prozesse nicht nur von der Gestaltung des Heimes als Lebensort abhängen, sondern in erheblichem Maße direkt von der Verfasstheit der pädagogischen Beziehung zwischen Fachkräften und Jugendlichen, so kommt man neben den ungleichen Machtverhältnissen auch an weiteren, vielfach diskutierten Kernproblemen von Heimerziehung nicht vorbei. Hierzu gehört insbesondere das Problem, dass Heimerziehung einerseits auf vertrauensvolle Beziehungen zwischen Fachkräften und Jugendlichen angewiesen ist, zugleich diese aber davon strukturell belastet sind, dass es sich bei den Erwachsenen um Berufstätige handelt, die strukturell als an aufrichtigen Beziehungen „desinteressierte Lohnerzieherschaft“ (vgl. Wohler 1988) zu charakterisieren ist. Den dadurch tendenziell „beziehungsbeeinträchtigten“ Fachkräften stehen Kinder und Jugendliche gegenüber, die sich gerade zu Beginn des Lebens im Heim an ihre Überlebensmuster und die Beziehungen zu Menschen außerhalb des Heims klammern und den Fachkräften wie auch den anderen Jugendlichen im Heim wenig Vertrauen entgegenbringen. Wenn es den Beteiligten nicht gelingt, trotz dieser institutionell angelegten Probleme immer wieder emphatische und vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen, wird es jedoch nur schwerlich möglich sein, weitergehende Bildungsprozesse aufzubauen und die in Hilfeplänen den Beteiligten oft mühsam abgerufenen Ziele der Heimunterbringung zu erreichen.

Das wiederum betrifft den pädagogischen Kern der Heimerziehung. In den letzten Jahren wurde immer wieder die Frage nach dem Erfolg von Heimerziehung gestellt. Es zeichnet sich

dabei eine Wende ab, weniger auf objektivierbare Ergebnisse wie Schul- und berufliche Erfolge, Legalbewährung etc. abzielen und stärker subjektive (Un-)Zufriedenheiten der aus der Heimerziehung entlassenen zu ermitteln. Dabei ergibt sich insbesondere aus der Studie von W. Gehres, dass das zentrale Erfolgskriterium der Betroffenen in der Antwort auf die Frage liegt, ob der Heimaufenthalt ihnen dabei geholfen hat, ihre persönliche Lebenssituation zu verstehen und in der Folge besser mit der eigenen Biografie und deren Brüchen umgehen zu können (Gehres 1998). Das bedeutet, dass die Jugendlichen im Heim zunächst einmal verstehen möchten, warum sie sich eigentlich an diesem Ort, zu dieser Zeit befinden. Dieser Verstehensprozess geht anscheinend allen weiteren Bildungsprozessen, die sich im Rahmen von Heimerziehung ergeben können, voraus.

Man kann also bilanzieren, dass erfolgreiche Heimerziehung im wesentlichen auf gemeinsam zu gestaltenden Beziehungs- und Bildungsprozessen von Jugendlichen und Fachkräften gründet. Müssen die Fachkräfte lernen, sich immer wieder neu auf Biografien und authentische Beziehungen einzulassen, so ist von Seiten der Jugendlichen ein „sich einbeziehen lassen“, also ein partizipieren wollen erforderlich. Aus der Fachliteratur wissen wir, dass die Bereitschaft wie auch die Fähigkeit zur Äußerung eigener Bedürfnisse, Wünsche und Interessen – mithin das, was zum Aufbau einer pädagogischen Beziehung letztlich von den Jugendlichen beigetragen werden kann – zu Beginn von Hilfeprozessen nicht vorausgesetzt werden kann. Insofern sind immer wieder Zwischenschritte, wie bspw. das „stellvertretende Deuten“ notwendig.

Wenn Heimerziehung sich als Gruppenerziehung am anderen Ort begreift, ergeben sich zusätzlich zur pädagogischen Beziehung zwischen einzelnen Jugendlichen und Fachkräften weitere Chancen, Bildungsmöglichkeiten für die Jugendlichen zu entwickeln. Schließlich bietet das Gruppensetting auch in seiner Konstruktion als „zeitlich befristete Zwangsgemeinschaft“ Chancen für neue Erfahrungen. So kann der zwangsweise Einbezug in ein aktives Gruppenleben und –entscheiden auch dazu beitragen, sich die Fragen nach dem Wozu? und Wohin? zu stellen. Wenn neben der Teilnahme am Gruppengeschehen auch die Teilhabe an wichtigen Geschehnissen und Abläufen erfahren wird und eine Haltung der Verantwortung für das gemeinsame Leben, des „Concern“ (Winnicott 1995) für Andere eingenommen werden können, dann kann das Heim – in der Sprache der allgemeinen Pädagogik – ein bedeutsamer Lebensort für den Jugendlichen werden.

Zusammengefasst heißt das: es kann davon ausgegangen werden, dass der Begriff der Partizipation in Bezug auf die Heimerziehung einen Zusammenhang zu fassen versucht zwischen dem pädagogischen Begriff der „Einbeziehung“ in die Gestaltung erzieherischer Prozesse und den pädagogischen Möglichkeiten, die sich aus Teilnahme, Teilhabe und Teilgabe („Concern“) im Prozess des Gruppenlebens ergeben.

Die Ausgangshypothese lautet daher: Partizipation muss mehrdimensional sein; Ambivalenzen sollten im Blick sein

In der Heimerziehung als Erziehung am anderen Ort ist eine lebensweltorientierte erzieherische Arbeit besonders notwendig und schwierig zugleich. Lebensweltorientierung ist in der Heimerziehung weniger als räumliche Kategorie zu verstehen (wenngleich auch eine räumliche Nähe zum vorherigen Lebensort häufig sinnvoll sein kann) sondern als pädagogisch-konzeptionelle Herausforderung. Partizipation kann bei der Entwicklung von Lebensweltorientierung hilfreich sein. Sie erfordert konzeptionelles Nachdenken auf unterschiedlichen Ebenen:

Grundrechte klären und absichern

Die Rechtsposition der Jugendlichen im Heim bildet die Grundlage für deren Partizipation. Nur auf der Basis starker, in Konzeptionen und Regelwerken von Heimen ausgewiesener Grund-, Mitwirkungs-, Kontroll- und Beschwerderechte können die Minderjährigen sich mit ihren Wünschen, Problemen und Beschwerden zu Wort melden (vgl. Kriener 2001, S. 130, Darmstadt u.a. S. 50 ff)). Dabei haben die Fachkräfte eine Bringschuld: sie müssen die Jugendlichen über ihre Rechte aktiv informieren (vgl. z.B. die für diesen Zweck entwickelte Rechtebroschüre der IGfH „Rechte haben – Recht kriegen“). Insgesamt gilt:

- Die Jugendlichen müssen Rechte haben.
- Sie müssen sie kennen.
- Sie müssen sie ausüben können.
- Sie müssen sie, wenn nötig geltend machen können.
- Es muss eine Interessengemeinschaft geben, die sich für die Rechte einsetzt.

Dialogische Beziehungen aufbauen

Dialogische Beziehungen gehören zum Anspruch der modernen Sozialpädagogik. Ihre Bedeutung für eine moderne, zielorientierte Jugendhilfe wird gegenwärtig bspw. unter der Chiffre der „Dienstleistungsorientierung“ und dem darin zentralen „uno-actu-Prinzip“ immer wieder herausgestellt (vgl. z.B. Petersen 1999). Dennoch ist die Einlösung dieses Anspruches gerade in der Heimerziehung höchst schwierig und an konzeptionelle wie persönliche Anstrengungen der Fachkräfte gebunden. Es geht hier insbesondere um die „Maximierung von Normalität und Individualität“ (Hansbauer / Kriener 2000) im institutionellen Zusammenhang. Unter Normalität wird dabei verstanden, dass die Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Jugendlichen möglichst nah an Beziehungen im außerinstitutionellen Raum heranreichen soll. Ein zentrales Kriterium ist hierfür z.B. die Reziprozität der Beziehungen, ein weiteres die Abschaffung von Geheimwissen bzw. positiv gewendet die Schaffung von Transparenz auch über die Abläufe unter den Professionellen. Um Normalität und Individualität im hochformalisierten Rahmen von Heimerziehung anstreben zu können, sind sowohl konzeptionelle Fragen zu klären als auch pädagogische Grundhaltungen der Fachkräfte zu diskutieren.

Partizipationsbereitschaft erzeugen

Da die aktive Beteiligung am Lebensalltag im Heim ebenso wie die offene Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen, Interessen und Zielen für viele Jugendliche zunächst eine Zumutung darstellt – Anne Frommann spricht in diesem Zusammenhang von Hindernissen und Verzerrungen für Partizipation (Frommann 2001, S. 238) –, muss die Bereitschaft dazu häufig erst entwickelt werden. Dabei kann an unterschiedliche sozialpädagogische Konzepte angeknüpft werden. In jüngster Zeit wird insbesondere auf den „Empowerment“-Ansatz verwiesen, der von Norbert Herriger in die bundesdeutsche Diskussion eingebracht worden ist (vgl. Herriger 1997). Im Rahmen der „Hilfen zur Erziehung“ wird zudem immer wieder der von Kurt Hekele und seinen Kollegen des VSE Celle ausgearbeitete Arbeitsansatz des „Sich am Jugendlichen orientieren“ eingebracht (vgl. Arend u.a. 1995).

Nach Einschätzung von Michael Winkler lässt sich solches methodisches Handeln jedoch derzeit im Alltag der Heimerziehung in der Bundesrepublik Deutschland im Unterschied zu den Niederlanden und angelsächsischen Ländern kaum feststellen (vgl. Winkler 1999, S. 1114). Die starke Ablehnung von methodischem Handeln basiert nach seiner Auffassung im wesentlichen auf dem „deutschen Syndrom“ der übertriebenen Angst vor Instrumentalisierung der Beteiligten. Dabei könnte methodisches Handeln in der Heimerziehung helfen, die Spielregeln des Zusammenlebens und –arbeitens stärker zu klären. Im Rahmen von Vereinbarungen („contracting“) können Partizipations-Methoden sogar Bestandteil gemeinsamer Erziehungs- und Hilfeplanung mit den Jugendlichen werden.

Immer wieder wird die pädagogisch fördernde Arbeit dennoch an ihre Grenzen stoßen, wenn Jugendliche sich Bewältigungsstrategien bzw. Taktiken (vgl. Langhanky 1999) angeeignet haben, die sich im „playing cool“ äußern bzw. im äußersten Fall sogar in der Übernahme von „Doppelidentitäten“ darstellen. Diese doppelten Identitäten, die z.B. aus der Arbeit mit

Kinderflüchtlingen bekannt sind, erschweren den pädagogischen Zugang zum „wahren Ich“ der Jugendlichen enorm, da im Heim nur eine abgespaltene Identität gelebt wird (vgl. Zenk 1999).

Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme schaffen

Im Gefolge der Diskurse über Lebenswelt- und Dienstleistungsorientierung lässt sich seit einiger Zeit eine Erweiterung – teilweise sogar ein Wechsel – der fachlichen Perspektive auf den „Fall“ feststellen. Neben seinen Entwicklungsrückständen, Problemen und Schwächen gewinnt der Blick auf seine Ressourcen und Perspektiven an Bedeutung. Dies lässt sich sowohl bei der Hilfeplanung als auch bei der Fallbearbeitung selbst beobachten, wo lösungs- und ressourcenorientierte Verfahren stark an Bedeutung gewinnen.

Gerade im Kontext von Heimerziehung, wo ja die Jugendlichen rund um die Uhr – aufgrund ihrer Probleme und Mängel – erzogen werden, könnte diese Blickerweiterung von einiger Bedeutung sein. Immer wieder wurde bereits in der Vergangenheit gefordert, dass es Auszeiten vom Erzogenwerden geben müsse und die Jugendlichen sich Bereiche suchen können sollten, wo sie positive Erfahrungen machen könnten. Aus diesem Grund spielen auch freizeit- und – moderner gesprochen – erlebnispädagogische Konzepte in der Heimerziehung schon seit vielen Jahren eine Rolle. Der Blick auf die moderne Entwicklungspsychologie (vgl. insbes. Winnicott 1995) lehrt uns, hier noch einen Schritt weiterzugehen und mit den Jugendlichen Betätigungsfelder aufzubauen, wo sie nicht nur selbst Stärke erfahren können sondern auch anderen aus der Gruppe oder Wohngemeinschaft etwas geben können. Die Entwicklung der Sorge („Concern“) und die Übernahme von Verantwortung für andere befördern individuelle Lernprozesse und vergrößern die Bereitschaft, auch wieder für Erziehung zugänglich zu sein. Beim Blick auf die Klassiker der Heimerziehung lässt sich dieses Motiv im Zusammenhang mit der Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten übrigens auch immer wieder finden, so bspw. bei Korczak, Makarenko und insbesondere bei Bernfeld, der dafür sorgte, dass alle Heimzöglinge sich selbstorganisierten, von älteren Jugendlichen geleiteten Gruppen anschlossen, die Beiträge für die Gemeinschaft erbrachten.

In der Gruppe faire Konfliktlösungen einüben, Gruppenleben gemeinsam gestalten

Die Gruppe bzw. (Zwangs-)Lebensgemeinschaft ist für die Gestaltung ihres Zusammenlebens auf die Partizipation aller Gruppenmitglieder angewiesen. Dies gilt natürlich zunächst für die aktive Teilnahme an Gruppenaktivitäten aber auch für das Treffen gemeinsamer Absprachen, die Lösung gruppenbezogener Konflikte und die Gruppe als Instrument der (Selbst-)Erziehung. In letzter Zeit sind die positiven Möglichkeiten, die im Medium der Gruppe liegen, in Diskursen über Heimerziehung etwas außer Acht geraten, da stärker die Belastungen und Probleme, die in diesen Zwangsgemeinschaften auftreten, nicht zuletzt im Rahmen der angeblichen Zunahme von „gruppenunfähigen“ Kindern und Jugendlichen, diskutiert werden.

Ansatzpunkte liegen bspw. bei der Gestaltung der vielerorts in Verruf geratenen „Gruppenabende“, die in Gruppeneinrichtungen der stationären Erziehungshilfe eine Keimzelle für Mitbestimmung bilden können. Neben ausgearbeiteten Konzepten, die sich insbesondere am Kohlbergschen Modell der „Gerechten Gemeinschaften“ orientieren (vgl. Sohst-Westphal 1999), sind hier auch viele „selbstgestrickte“ Reformkonzepte in Einrichtungen schon vorzufinden.

Partizipation in der Gesamtinstitution konstitutiv absichern

Es wurde bereits skizziert, dass zum angemessenen Umgang mit der Macht- und der Rechtsproblematik in der Heimerziehung konstitutive Modelle der Partizipation der Kinder

und Jugendlichen eigentlich unerlässlich sind. Ob es sich dabei um Modelle der „Selbstregierung“ handeln muss, wie sie anhand vieler Klassiker in einer neueren Studie von J.M. Kamp ausführlich geschildert werden, oder ob auch eher beratende oder mitbestimmende Modelle geeignet sind, ist in der Fachdiskussion umstritten. M. Winkler überraschte zuletzt mit seiner radikalen These, dass Mitbestimmung letztlich kein pädagogisches Übungsfeld sein dürfe, dass sich prozesshaft in Einrichtungen entwickle. Stattdessen plädiert er unter Bezug auf Korczak darauf, dass „ein wachsendes Auge der Jugendlichen“ nur in sehr weitgehenden, demokratie- und machttheoretisch fundierten Mitbestimmungsmodellen abgesichert werden könne. In diesem Sinne wären bspw. Heimräte, die in der Regel eher Beiräte als Selbstregierungen der Jugendlichen sind, abzulehnen, da sie ungeeignet sind, die Machtbalance in Einrichtungen zugunsten der Jugendlichen zu verschieben.

Andere AutorInnen argumentieren eher pädagogisch und drängen auf die konzeptionelle Entwicklung von geeigneten Methoden der Mitbestimmung, die sich daran orientieren, was die Jugendlichen können und wollen (vgl. z.B. Bitzan 2001). Fest steht aufgrund erster vorliegender Untersuchungen von Darmstadt u.a. (2001) sowie Kriener (1999), dass verfasste Formen der Mitbestimmung in den meisten Einrichtungen derzeit nicht anzutreffen sind. Dies gilt sogar für das Bundesland Hessen, obgleich ein Erlass der hessischen Landesregierung diese zwingend vorschreibt. Es bleibt abzuwarten, ob hier in den nächsten Jahren eine deutliche Veränderung eintreten wird, da das Thema auf Tagungen und Fortbildungen derzeit eine Renaissance erfährt und zudem die Jugendämter in den allerorts abzuschließenden Qualitätsentwicklungsvereinbarungen das Thema Partizipation zu entdecken scheinen (vgl. z.B. den ersten Entwurf der QE-Vereinbarung der AG 78 aus der Stadt Dortmund).

Literatur

Arend, Detlef u.a.: Sich am Jugendlichen orientieren. IGFH-Eigenverlag 1995.

Bitzan, Maria: Aufdeckende Beteiligung – eine politische Handlungskompetenz (nicht nur) der Mädchenarbeit. In: Forum Erziehungshilfen. Heft 1 / 2001, S. 14-22.

Blandow, J. u.a.: Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Münster 1999.

Darmstadt, R. u.a.: Kinder- und Jugendvertretungen in der Heimerziehung: Das Beispiel Hessen. In: Gernert, W. (Hrsg.): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Jugendhilfe: § 8 SGB VIII. Stuttgart 2001.

Frommann, A.: Pädagogik der Erziehungshilfen. In: Birtsch, V. u.a. (Hrsg.): Handbuch Hilfen zur Erziehung. Münster 2001.

Gehres, W.: Das zweite Zuhause. Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von Heimkindern. Opladen 1997.

Hager-Blencke, S.: Rechte von Kindern und Jugendlichen in erzieherischen Hilfen. In: Colla, H. u.a. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied, Kriftel 1999.

Hansbauer, P.: Partizipative Strukturen und eine Kultur der Partizipation in der Heimerziehung. In: Forum Erziehungshilfen. Heft 1 / 2001, S. 9-14.

Hansbauer, P.: Fachlichkeit in den erzieherischen Hilfen – Konzepte, Methoden und Kompetenzen. In: Birtsch, V. u.a. (Hrsg.): Handbuch Hilfen zur Erziehung. Münster 2001.

Hansbauer, P. / Kriener, M.: Soziale Aspekte der Dienstleistungsqualität in der Heimerziehung. Anmerkungen und empirische Hinweise zu den anstehenden Qualitätsentwicklungsvereinbarungen nach §§ 78 a-g SGB VIII. In: Neue Praxis, Heft 3 / 2000, S. 254-270.

Herriger, N.: Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart, Berlin, Köln

1997.

Honig, M.S.: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a.M. 1999.

Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (Hrsg.): Rechte haben – Recht kriegen. Ein Ratgeber-Handbuch für Jugendliche in Erziehungshilfen.

Kamp, J.M.: Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. Opladen 1995.

Kriener, M.: Beteiligung als Chance für mehr Demokratie in der Heimerziehung. In: Kriener, M. / Petersen, K.: Beteiligung in der Jugendhilfepraxis. Münster, 1999.

Kriener, M.: „Die Erzieher machen sowieso, was sie wollen.“ Zum Verhältnis von Kinderrechten und Profimacht im Heimalltag – Wahrnehmungen von Kindern und Jugendlichen. In: Forum Erziehungshilfen. Heft 1 / 2001, S. 22-27.

Kriener, M.: Beteiligung als Gestaltungsprinzip. In: Birtsch, V. u.a. (Hrsg.): Handbuch Hilfen zur Erziehung. Münster 2001.

Langhanky, M.: Janusz Korczak. In: Colla, H. u.a. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied, Kriftel 1999.

Langhanky, M.: Bewältigungsstrategien. In: Institut für soziale Arbeit e.V. / WOGÉ e.V. (Hrsg.): Handbuch der sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen. Münster 1999.

Sohst-Westphal, P.: „Gerechte Gemeinschaften“ – ein Mitbestimmungskonzept wirkt. Ein Modellprojekt zum Erlernen demokratischer Konfliktlösungen in der Jugendhilfe. In: Kriener M. / Petersen K. (Hg.) 1999.

Winkler, M.: Methodisches Handeln. In: Colla, H. u.a. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied, Kriftel 1999.

Winkler, M.: Auf dem Weg zu einer Theorie der Erziehungshilfen. In: Birtsch, V. u.a. (Hrsg.): Handbuch Hilfen zur Erziehung. Münster 2001.

Winkler, M.: Diesseits der Macht. Partizipation in „Hilfen zur Erziehung“ – Annäherungen an ein komplexes Problem. In: Neue Sammlung 2000, S. 187-209.

Winnicott, D.W.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart 1995.

Wolf, K.: Profimacht und Respekt vor Kinderrechten. In: Forum Erziehungshilfen, Heft 1 / 2001, S. 4-9.

Zenk, R.: Doppelidentität. In: Institut für soziale Arbeit e.V. / WOGÉ e.V. (Hrsg.): Handbuch der sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen. Münster 1999.

Remi Stork

Dipl.-Pädagoge, Fortbildung und Qualifizierung im Bereich Erzieherische Hilfen im Landesjugendamt Westfalen-Lippe