

Heike Lorenz, Michael Brendt

Grenzen Los Erziehen

Erfolgreiche Jugendhilfe in Europa



Dieser Titel ist auch als eBook erhältlich
ISBN 978-3-96557-098-6

Sie finden uns im Internet unter
www.ziel-verlag.de

Die Publikation wird von den beiden deutschen Dach- und Fachverbänden Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. (be) und Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e.V. (AIM) herausgegeben.



Bundesarbeitsgemeinschaft **AIM**
Individualpädagogik e.V.

Wichtiger Hinweis des Verlags: Der Verlag hat sich bemüht, die Copyright-Inhaber aller verwendeten Zitate, Texte, Bilder, Abbildungen und Illustrationen zu ermitteln. Sollten wir jemanden übergangen haben, so bitten wir die Copyright-Inhaber, sich mit uns in Verbindung zu setzen.

Inhalt und Form des vorliegenden Bandes liegen in der Verantwortung des Autors.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Printed in Germany

ISBN 978-3-96557-097-9 (Print)

Verlag: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH
Zeuggasse 7–9, 86150 Augsburg, www.ziel-verlag.de
1. Auflage 2022

Titelbild: Ben Collins

Gesamtherstellung: **FRIENDS** Menschen Marken Medien
www.friends.ag

© Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Heike Lorenz, Michael Brendt

6

Teil 1

„Das wahre Leben“ – Praxis der Individualpädagogik

11

Einleitung

Sven Riegler

12

Vallbo in Schweden war meine Rettung

Theresa

14

„Nein, es war besser!“ – Erfahrungen eines jungen Menschen in Polen

Felix

21

Vanessa in Griechenland

Harda Dück

24

Erfahrungen einer Projektstelle in Frankreich

Laurence

31

Ein Vater erzählt

Norbert

34

Etwas so Großartiges ist einzigartig!

Manon

37

Individuell – pädagogisch – erfolgreich

Norbert Scheiwe

46

Grenzüberschreitende individuelle Hilfen aus der Sicht eines Jugendamtes <i>Reimund Jäckel</i>	55
Durchführung von Auslandsmaßnahmen im Jugendamt Bremen <i>Rolf Diener</i>	60
Italien war unsere Rettung <i>Ann-Kathrin Eckardt</i>	65
Fragen an Christof Radewagen <i>Eva Felka</i>	78

Teil 2

„Wie entsteht gute Qualität?“ – Rahmenbedingungen für die Arbeit im Ausland	81
--	----

Einleitung

<i>Monja Heinz</i>	82
Das Potenzial internationaler Jugendarbeit: Mehr Chancengerechtigkeit und Anerkennung <i>Marie-Luise Dreber, Heike Lorenz</i>	85
Individualpädagogische Auslandshilfen – Konzeptionelle und historische Reflexionen in Kontrastierung zu traditionellen Gruppenkonzepten <i>Holger Wendelin</i>	97
Grenzen überschreitende Hilfen brauchen einen fachlichen Rahmen <i>Ulla Peters</i>	110
Erfahrungen einer jugendpsychiatrischen Versorgungsklinik mit dem Übergang von Jugendlichen in individualpädagogische Auslandsprojekte <i>Christof Theis, Fabrice Mousel, Christopher Goepel</i>	122

Überall in Europa – Individualpädagogische Hilfen zur Erziehung aus der Perspektive eines Landesjugendamtes <i>Rüdiger Mey</i>	134
--	-----

Der Abschluss der Schule als Gegenstand der individualpädagogischen Hilfen zur Erziehung im Ausland <i>Thomas Heckner</i>	141
---	-----

Warum ein Curriculum Individualpädagogik sinnvoll ist <i>Ulla Peters</i>	159
---	-----

Individualpädagogische Hilfen im Ausland – Effektivität, Effizienz und Nachhaltigkeit <i>Joachim Klein, Michael Macsenaere</i>	174
---	-----

Teil 3 „Europäischer Brückenbau“ – Über Diskrepanzen zwischen den nationalen Rechtssystemen und Möglichkeiten ihrer Überwindung	183
--	-----

Plädoyer für einen notwendigen Brückenbau <i>Eva Felka</i>	184
---	-----

Rechtsgutachten zum Konsultationsverfahren bei grenzüber- schreitender Unterbringung nach der VERORDNUNG (EU) 2019/1111 DES RATES vom 25. Juni 2019 <i>Reinhard Wiesner</i>	189
--	-----

Von Glashäusern und anderen Wachstumsorten – Resümee und Ausblick <i>Heike Lorenz</i>	239
--	-----

Die Redaktionsgruppe	249
-----------------------------	-----

Glossar	252
----------------	-----

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

Sie halten ein Buch in den Händen, das Sie mitnehmen möchte in die Welt eines durchaus besonderen Angebots im Rahmen erzieherischer Hilfen innerhalb von Europa: Wir laden Sie ein, die Welt individualpädagogischer Arbeit mit jungen Menschen jenseits heimatlicher Landesgrenzen zu erkunden. Dazu haben wir in diesem Buch eine Fülle von Beiträgen zusammengestellt, die geeignet sind, sich dem Sinn, den Möglichkeiten und den Chancen solcher Angebote zu nähern.

Die Publikation ist in drei Teile gegliedert.

Über die herausfordernde Arbeit, die Betreuer:innen gemeinsam mit den jungen Menschen in den Projektstellen leisten, erzählen die teils sehr berührenden individuellen Passagen im ersten Teil dieses Bandes.

Sie erhellen den Mikrokosmos individualpädagogischer Hilfen und wollen näherbringen, was individualpädagogische Arbeit in der Praxis bedeutet und wie sie von den beteiligten Menschen erlebt wird.

Jede einzelne Hilfe können wir uns in diesem Kontext vorstellen wie ein Zimmer in einem „Design-Hotel“: Es gibt ein gemeinsames Dach, aber kein Raum gleicht einem anderen, weil jeder Raum auf den individuellen Hilfebedarf des betreuten jungen Menschen zugeschnitten und ausgestattet sein muss.

Gehen wir in diesem Haus auf Entdeckungsreise, können wir Geschichten lesen, die Mut machen und Zuversicht schenken. Wir können Zimmer aufsuchen, in denen wir Zeuge von Entwicklungen werden, die zuvor kaum vorstellbar waren.

All diese Räume und die damit verbundenen Geschichten gehören Menschen. Menschen, die ausgehalten, unterstützt und mitgewirkt haben, wenn Biografien junger Menschen (unwiderruflich) zu scheitern drohen. Unser besonderer Dank gilt all jenen, die den Mut hatten, uns die Beschreibung ihres persönlichen Raumes in diesem Buch zur Verfügung zu stellen.

Der zweite Teil informiert über Rahmenbedingungen und Aspekte, die – neben der direkten Arbeit mit den jungen Menschen in einer Projektstelle – als notwendiges Gerüst und gemeinsames Dach für gelingende Hilfeprozesse zu sehen sind.

Wir verstehen diesen Rahmen als eine Art Makrokosmos: Unsere Autor:innen informieren und sie positionieren sich. Sie nehmen Stellung zu politischen wie fachlichen Themen, etwa zu Beschulungsmöglichkeiten bei Auslandsaufenthalten, zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte, zur Wirksamkeit von Hilfen zur Erziehung fernab der Heimat oder zur europäischen Dimension pädagogischer Interventionen und Angebote.

Im dritten Teil schließlich stellen wir ein juristisches Gutachten zur Verfügung, mit dem der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e. V. Prof. Dr. Dr. Reinhard Wiesner im Jahr 2019 beauftragt hat. Wiesner leitete bis 2010 das Referat 511 für Rechtsfragen der Jugendhilfe im deutschen Bundesfamilienministerium BMFSFJ. Als Referatsleiter war er dort in seiner aktiven Zeit im Jahr 1991 u. A. federführend für die Reform des deutschen Jugendhilferechts zuständig, in dessen Kontext erstmalig individuelle Einzelfallhilfen im In- und Ausland einen gesetzlichen Rahmen und damit auch Legitimation erhielten.

Das Gutachten beleuchtet vor allem das komplizierte Verhältnis zwischen den juristischen Grundlagen des deutschen Jugendhilfesystems und der europäischen Verordnung „Brüssel IIa“. Diese regelt den Zugang für Hilfen zur Erziehung im europäischen Rahmen durch einen Erlaubnisvorbehalt des Aufnahmelandes.

Das Gutachten entstand als Teil einer umfassend angelegten Interventionsstrategie des Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik zum Reformprozess des SGB VIII, welcher unter der Bezeichnung „Kinder- und Jugendstärkungsgesetz KJSG“ im Juni 2021 abgeschlossen wurde. Unter dem Titel „Masterplan – Damit Individualpädagogik bleibt“ hat sich der *be* zuvor über einen Zeitraum von zwei Jahren intensiv und gezielt in die fachlichen und politischen Debatten in Deutschland eingebracht und für den Erhalt der Hilfeform stark gemacht.

Die vorliegende Publikation will nun diese Debatten vor allem auf internationaler Ebene bereichern. Sie will ermuntern und einladen zum gegenseitigen Verstehen, zum Dialog und zu fruchtbarer Auseinandersetzung in einem vor allem politisch kontrovers diskutierten Feld:

Die Hilfeform war und ist trotz ihrer großen Erfolge immer wieder umstritten. Reißerische Geschichten, die Individualpädagogik mit „Urlaub unter Palmen“ vergleichen, begünstigen Neid und Unverständnis. Aber auch Skandale und dramatische Ereignisse schaffen immer wieder auf polemische Art und Weise den Weg in die Öffentlichkeit und sorgen für Aufsehen, Unverständnis, Empörung. Wäre es nicht hinläng-

lich wissenschaftlich belegt, wie hochwirksam und effektiv diese Hilfeform ist, wäre sie in Deutschland längst abgeschafft. So aber hat diese Betreuungsform schon eine ganze Reihe von Gesetzesnovellierungen „überstanden“ und wird nach wie vor wirkungsvoll und erfolgreich praktiziert.

Gleichwohl ist dieses Buch auch geschrieben für Menschen, für die der „individualpädagogische Kosmos“ grenzüberschreitender Hilfen zur Erziehung noch weitgehend unbekannt ist. Wir haben darauf geachtet, dass die Sprache in dieser Publikation auch Menschen erreicht, die nicht täglich mit diesem Arbeitsfeld in Berührung kommen. Sollte uns das an der einen oder anderen Stelle nicht gelungen sein, nehmen Sie bitte gern Kontakt zu den Autor:innen oder Herausgebern auf. Wir beantworten Ihre Fragen gern und stehen Ihnen persönlich, aber auch im größeren Kontext, z. B. im Rahmen einer Veranstaltung, zur Verfügung.

Wir wollen in dieser Publikation Fakten analysieren, aber auch die nächsten Schritte entdecken und entwickeln. Wir wollen dazu beitragen, dass die Interaktion und Kooperation in Europa noch agiler und effektiver von statten geht und alle Vorteile dieses wertvollen Lebensraums genutzt werden!

Wir wollen erzählen, wie großartig es trotz mancher Stolpersteine bislang gelungen ist, junge Menschen grenzüberschreitend in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

Denn Europa – das sind wir. Das sind Viele. Wir haben Raum – und so viele verschiedene Orte, Bedingungen, Möglichkeiten ... für Jede:n von uns.

Und die letzten Jahrzehnte haben es gezeigt: Wir können in unserem Europa Chancen ermöglichen. Selbst für die, die mit großen Belastungen kämpfen. Für die, denen es im Heimatland (noch) nicht gelingen konnte, den Hebel umzulegen. Wir können es gemeinsam. Wir können es möglich machen, für Jede:n ein gelingendes Leben in, mit und sogar für Europa zu führen.

Sprechen wir darüber!

Das vorliegende Buch entstand in einer verbandsübergreifenden Kooperation: Der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e. V. (*be*) und die Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e. V. (*AIM*) haben für dieses Projekt Kräfte und Ressourcen gebündelt. Die Autor:innen repräsentieren jeweils einen der Verbände, die Redaktionsgruppe ist paritätisch besetzt. Die Arbeit, die mit Erscheinen des Bandes beginnt, wird ebenfalls gemeinsam getragen und verantwortet.

Unser Dank gilt den beiden Dachverbänden für ihr Vertrauen und ihre uneingeschränkte Unterstützung.

Ein besonderer Dank gilt den Mitgliedern der Redaktionsgruppe, die mit uns in vielen Sitzungen unermüdlich sämtliche Themen so lange durchdacht und diskutiert haben, bis wir sicher waren: Jetzt ist es rund! – Also, zumindest für den Moment ... Eva Felka, Monja Heinz, Michael Karkuth und Sven Riegler: Ohne euch gäbe es dieses Buch nicht!

Ganz besonders hat die redaktionelle Arbeit dabei von dem akribischen Prä-Lektorat von Monja Heinz profitiert. Sie hat jeden Beitrag teilweise mehrfach in die Hand genommen und kommentiert. Ihre Expertise und Sprachgewandtheit hat die Entstehung dieses Buches enorm bereichert.

Froh und dankbar sind wir auch für die sehr professionelle und engagierte Begleitung durch unseren Lektor Peter Schuto (www.einfach-fehlerfrei.de).

Unser „heißester“ Dank geht jedoch zweifelsfrei an alle unsere Autor:innen, die mit ihren vielfältigen Beiträgen dieses Projekt überhaupt erst ermöglicht und zum Leuchten gebracht haben!

Heike Lorenz
Michael Brendt

Oktober 2021



Heike Lorenz

Jahrgang 1959, studierte nach einer Erzieherinnen-Ausbildung Sozialpädagogik und Sozialmanagement. Sie war 25 Jahre im Bereich der Hilfen zur Erziehung tätig, zuletzt mehrere Jahre als Koordinatorin individualpädagogischer Hilfen im In- und Ausland. Von 2000 bis 2008 sowie von 2017 bis 2021 engagierte sie sich ehrenamtlich im Vorstand des Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e. V. Zu ihren Kernkompetenzen zählt die Arbeit in den Themenfeldern Qualitätsentwicklung, Partizipation, Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit. Seit 2008 arbeitet sie als selbstständige Personal- und Organisationsentwicklerin in eigener Praxis.

info@heike-lorenz.com | www.heike-lorenz.com



Michael Brendt

Jahrgang 1959, hat als Diplom-Sozialpädagoge Berufserfahrung in der Suchtkrankenhilfe und Jugendhilfe sowie im Allgemeinen Sozialdienst und in der Leitung von stationären Jugendhilfeeinrichtungen gesammelt. Seit 1996 arbeitet er als Systemischer Familientherapeut, Supervisor und Organisationsberater in freier Praxis. Er ist Gründer und Inhaber eines Trägers für Individualpädagogische Projekte; dort ist er seit 2002 als Geschäftsführer tätig.

m.brendt@tacheles-jugendhilfe.de | www.tacheles-jugendhilfe.de

Teil 1

„Das wahre Leben“ – Praxis der Individualpädagogik

11

Einleitung

Sven Riegler

12

Vallbo in Schweden war meine Rettung

Theresa

14

„Nein, es war besser!“ – Erfahrungen eines jungen Menschen in Polen

Felix

21

Vanessa in Griechenland

Harda Dück

24

Erfahrungen einer Projektstelle in Frankreich

Laurence

31

Ein Vater erzählt

Norbert

34

Etwas so Großartiges ist einzigartig!

Manon

37

Individuell – pädagogisch – erfolgreich

Norbert Scheiwe

46

Grenzüberschreitende individuelle Hilfen aus der Sicht eines Jugendamtes

Reimund Jäckel

55

Durchführung von Auslandsmaßnahmen im Jugendamt Bremen

Rolf Diener

60

Italien war unsere Rettung

Ann-Kathrin Eckardt

65

Fragen an Christof Radewagen

Eva Felka

78

11

Einleitung: „Das wahre Leben“ – Praxis der Individualpädagogik

Sven Riegler

Im ersten Teil dieses Buches geht es um den Blick in die Praxis der europäischen Individualpädagogik. Die Erfahrungsberichte der Menschen, die in unterschiedlichen Rollen an konkreten Hilfen beteiligt waren oder sind, nehmen uns in ihren lebendigen Alltag mit.

Jugendliche und Betreuende beschreiben aus ihrer sehr persönlichen Sicht, wie mit viel Mut und dem Verlassen der eigenen Komfortzone die Voraussetzungen für Veränderung entstehen und was ein solcher Perspektivwechsel bei allen am Hilfeprozess Beteiligten bewegen kann. Der Blick in den Mikrokosmos der Projektstellenarbeit eröffnet uns Einsichten in das alltägliche Leben und die individuellen Erfolge, die sich junge Menschen in diesen Settings erarbeiten.

Eltern lassen uns eindrucksvoll an ihren Erfahrungen teilnehmen, wie sie die Veränderungen ihrer Kinder erleben. Gleichzeitig berichten sie in diesem Kontext aber auch über ihre eigenen Sorgen und Nöte. Danke an dieser Stelle für die Offenheit!

Jugendamtsmitarbeiter:innen nehmen aus ihrer fachlichen Sicht als Vertreter:in einer zuweisenden Behörde Stellung zu Auslandsbetreuungen. Aus ihrer Perspektive geht es darum, wie die Rahmenbedingungen zu gestalten sind, damit die Hilfe erfolgreich verläuft, sowie insbesondere um die Frage, für welche Jugendlichen sie wirkungsvoll sein kann. Als Behördenvertreter:innen sprechen sie aus jahrzehntelanger Erfahrung und mit der Kenntnis sehr unterschiedlicher Hilfeverläufe. Sie beschreiben dialektisch die Vorteile dieser Maßnahmen und werfen gleichzeitig einen kritischen Blick auf die Schwierigkeiten, die entstehen können.

Ein pensionierter Einrichtungsleiter gewährt uns einen Einblick in seine langjährigen Erfahrungen mit individualpädagogischen Maßnahmen im Kontext der gesamten Jugendhilfe. Er beschreibt sehr berührend und eindrucklich, wie es zu der Initialzündung individualpädagogischer Hilfen in seiner Organisation kam und warum sich diese Hilfeform im Laufe der Zeit als festes Angebot etabliert hat.

Menschen jeden Alters können unabhängig von ihrer Erziehung und Sozialisation im Laufe ihres Lebens in Situationen kommen, in denen sie die Chance auf ein „weißes Blatt Papier“ im Sinne eines Neuanfangs nutzen wollen. Diese Chance stellen Aufenthalte im Ausland für Jugendliche, aber auch für Familien dar, wie der Artikel „Italien war unsere Rettung“ aus der Süddeutschen Zeitung vom 15./16.05.2021 beschreibt.

Alle Beiträge in diesem ersten Teil des Buchs lassen eine wesentliche Erkenntnis zu: Zum Schutz der Kinder und Jugendlichen darf es keine gedanklichen, fachlichen oder territorialen Grenzen geben.



Sven Riegler

Jahrgang 1975, arbeitet als Erzieher und Outdoortrainer. Seine Schwerpunkte in der Jugendhilfepraxis legt er seit 1998 auf die Arbeitsfelder Soziale Gruppenarbeit, Flexible Erziehungshilfen, Jugendwohngruppen, Individualpädagogische Maßnahmen in In- und Ausland, Reiseprojekte, Erlebnispädagogische Gruppen- und Einzelmaßnahmen sowie die Koordination von Individualpädagogischen Hilfen im In- und Ausland.

svenriegler@wip-ev.de

Vallbo in Schweden war meine Rettung

Theresa

Ich war zwölf, schwanger und perspektivlos.

Wie das überhaupt passieren konnte, frage ich mich nicht mehr.

Ich bin einfach unfassbar dankbar dafür, dass ich die Möglichkeit hatte, meine Jugend in Schweden verbringen zu dürfen. Das Wichtigste für mich war, in einer intakten Familie zu leben, bei der ich keine Angst vor Gewalt hatte. Bei der ich zum ersten Mal das Gefühl von Sicherheit und einer stetigen Geborgenheit erfahren durfte. In der mir gezeigt wurde, dass ich Erwachsenen vertrauen kann.

Mein Leben vor Schweden war einfach Chaos, welches ich nicht handeln konnte. Es fühlte sich an wie ein permanenter Versuch, einfach nur zu überleben.

Meine Familie und ich sind nach Deutschland gezogen, als ich sechs Jahre alt war. Ich weiß noch, dass ich damals sehr erleichtert war. Ich dachte, egal was jetzt kommen mag, es kann nur besser werden. Doch mein Vater trank auch in Deutschland weiter, und die Gewalt in seinem Rausch nahm auch nicht ab. Manchmal kam er erst nachts nach Hause und fing Streit mit meiner Mutter an, das war besonders schlimm.

Nach nur einigen Monaten in Deutschland mussten wir Geschwister mit unserer Mutter zu unserem Großvater ziehen, der auch in derselben Stadt wohnte. Meine Mutter hatte sich mit seiner Unterstützung Hilfe bei der Polizei geholt. Alles ging so schnell. Auf einmal packten wir die Koffer ein und bei unserem Großvater wieder aus. Dort blieben wir auf unbestimmte Zeit.

Meine Mutter hat getan, was sie konnte. Nachdem mein Vater, der nur sechs Monate in Deutschland lebte, wieder zurück in sein Herkunftsland gezogen ist, sind wir dann in eine andere Wohnung gezogen.

Dort sollte es endlich besser werden. Doch irgendwie hat mich das alles sehr mitgenommen. Ich weiß heute, dass es meinen Geschwistern ähnlich ging.

Meine Mutter war immer sehr fleißig und hatte mehrere Putzstellen, damit Sie kein Geld vom Staat beziehen musste. Sie arbeitete sehr hart. Dadurch war sie leider kaum zuhause. Eigentlich hätte sie sich auch erst einmal von allem, was sie erlebt hatte, erholen müssen. Doch sie machte immer weiter. Sie hat auch immer dafür gesorgt, dass der Kühlschrank voll war. Wir hatten genug zu essen. Sie war aber dafür einfach überarbeitet und müde.

„Du warst schon immer auffällig“, wurde mir gesagt. Ich weiß, dass ich immer eine sehr große Anspannung spürte, aber nicht wusste, wohin damit. Je älter ich wurde, desto größer und unaushaltbarer wurde sie. Es gab sehr viel Streit bei uns in der Familie.

Irgendwann fing ich an mich zu ritzen, ich glaube, ich war etwa 11 Jahre. Ich hatte das bei einer Freundin gesehen, die das machte, weil sie traurig war. Ich wollte damit zeigen, dass es mir nicht gut ging. Und ich hoffte, dass sich etwas ändert. Dass meine Mama einfach zuhause bleibt und sagt: „Ich hab dich lieb!“, oder auch glücklich ist. Zusätzlich zu meiner Anspannung spürte ich ihre Traurigkeit und auch ihre Erschöpfung.

Irgendwann verlor ich mich komplett. Ich machte Dinge, die einfach extrem waren, insbesondere für mein Alter. Ich wurde in der Schule frech, meine Noten wurden schlechter, und ich fing an mich mit Leuten anzufreunden, die älter waren. Mit denen begann ich Alkohol zu trinken. Ich wollte eine Reaktion von meiner Mutter und wollte mich gegen die Gewalt von meinem großen Bruder wehren, und gleichzeitig tat mir alles sehr leid. Ich wusste, dass mein Bruder nur so war, weil er selbst verprügelt worden war.

Alle in der Familie waren überfordert. Wir wussten nicht, wie wir mit dem Erlebten umgehen konnten. Niemand sprach über die Gewalt und den sexuellen Missbrauch. Ich fragte mich: „Ist das alles so normal?“, aber ich traute mich nicht zu fragen. Ich hatte keine Worte, um meine Gefühle und Verzweiflung auszudrücken. Vor der Zeit in Schweden trank ich viel Alkohol, und irgendwann vertraute ich mich total betrunken meiner Schwester an.

Mit 12 Jahren kam ich das erste Mal ins Heim, ein Mädchenwohnheim, etwa 10 km von zu Hause entfernt. Ich wollte mich bessern und brav werden, damit ich wieder nach Hause konnte, doch ich war einfach überfordert. Ich hatte Angst vor allem. Ich fühlte mich im Heim sehr einsam. Damit etwas Normalität bleibt, war vereinbart worden, dass ich dieselbe Schule weiter besuche. Ich war überfordert mit der Bus-

fahrt, ich hatte einfach die ganze Zeit Angst. Angst, doch im falschen Bus zu sitzen und zu spät zu kommen und es wieder einmal nicht geschafft zu haben. Und dann dachte ich die ganze Zeit an zu Hause.

Irgendwann freundete ich mich mit ein paar Mädels im Heim an, die schon älter waren und Alkohol tranken. Wenn ich dann mitgegangen bin, auf Partys oder auch während der Woche zu Verabredungen, die bis spät in die Nacht gingen, dann vergaß ich schnell, was mich eigentlich bedrückte, insbesondere wenn der Alkohol floss. Heute weiß ich, dass es den Mädels auch so ging wie mir. Beide hatten häusliche Gewalt und sexuellen Missbrauch erlebt. Und so begann eine fürchterliche Zeit, die geprägt war von etlichen Schulwechseln, Heimwechseln und Unterbringungen in Psychiatrien. Es fing immer gleich an. Ich war anfangs bemüht, mich zu verbessern, doch es war leichter, vor dem Problem wegzulaufen. Jetzt fragt man sich vielleicht, was man als 12-Jährige für Probleme haben kann, die so schwer zu ertragen sind? Meine Gedanken kreisten immer um die Familie. In der Zeit erfuhr ich, dass mein älterer Bruder heroinabhängig war, und ich hatte Angst um meinen jüngeren Bruder, der mit mir und meiner Mutter als einziger noch zuhause lebte. Die eine Schwester, die mir immer sehr nah stand und die ich manchmal besuchen durfte, lebte auch im Heim. Und meine andere Schwester hatte auch eine Heimkarriere hinter sich und lebte mittlerweile mit einem Mann zusammen, der ihr nicht gut tat. Mit jedem Wechsel wurde ich instabiler und lernte so auch Kinder und Jugendliche kennen, denen es ähnlich ging wie mir. Irgendwann hatte ich das sichere Gefühl, dass doch alles egal ist, was mit mir passiert.

Nachdem die Situation sich mehr und mehr zugespitzt hatte, wurde vom Gericht eine Unterbringung in einer geschlossenen Psychiatrie angeordnet. Mir war nicht klar, was das bedeuten würde.

Doch diesmal hatte ich Glück.

Der Verfahrensbeistand bei Gericht, der mich gut kannte, setzte sich für mich ein. Diese Frau glaubte nicht, dass eine geschlossene Psychiatrie für mich das Richtige wäre. Sie kannte das Projekt „Husky“ und den Sozialarbeiter vom Jugendamt. Und es kam zu einem Kontakt. Der Jugendamts-Mitarbeiter verstand vermutlich meine aussichtslos verfahrenene Lebenssituation, aus der ich selber keinen Ausweg mehr fand.

Ich erhielt durch ihn als Alternative zur geschlossenen Unterbringung die Chance einer Auslandsbetreuung in Schweden. Ich war skeptisch, aber ich wollte diese Chance nutzen.

Meine Mutter tat sich schwer mit so einer Entscheidung. Aber meine Mutter wollte mich auch nicht verlieren. Es musste einfach etwas passieren!

Inzwischen war ich schwanger geworden und klammerte mich an die Idee, Mutter zu werden. Zum Glück war das für den Jugendhilfeträger kein Ablehnungsgrund. Auch in Schweden gibt es ein gutes Krankensystem und eine Begleitung von Schwangeren.

Meine Betreuerin hatte ich schon vorab in Deutschland kennengelernt, sie kam extra wegen mir sehr kurzfristig nach Deutschland, um mich vorab kennenzulernen und dann mit mir zusammen nach Schweden zu fliegen. Ich nahm sie als eine fröhliche, warmherzige Person wahr.

Nach Erledigung aller Formalitäten war ich erleichtert, als ich in Schweden angekommen war, auch wenn ich meine Mutter und meine Geschwister vermisste. Dort erfuhr ich viel über mich und wurde klarer im Kopf. Mir wurde bewusst, welche Bedeutung es für mich hat, wenn ich das Kind austrage. Meine Betreuer sagten mir, dass ich mir das gut überlegen kann aber auch muss, ob ich das gleichzeitig hinbekomme mit der Schule, ein Kind zu versorgen und groß zu ziehen. Je länger ich nüchtern und alleine darüber nachdachte, desto mehr wurde mir bewusst, dass ich so eine große Herausforderung noch nicht schaffen kann.

Dass ich in Ruhe und eng begleitet meine Entscheidung überdenken konnte und zu einer für mich richtigen Entscheidung kommen konnte, war ein einschneidender Punkt in meinem Leben. Ich konnte mich erst einmal für mich selber entscheiden. Ich wurde nicht Mutter.

Diese Ruhe war ganz neu für mich. Ich musste erstmal lernen damit umzugehen. Meine Gastfamilie nahm mich so herzlich auf. Sie lebten mit ihren eigenen zwei Kindern und einem weiteren Jugendlichen zusammen in einem großen Haus.

Ich hatte mich schnell eingelebt, weil ich es gewohnt war, meine Koffer zu packen und sie an anderen Orten auszupacken. Ich merkte schnell, dass hier ein anderer Wind weht – und der tat mir gut.

Mit der Flex-Fernschule sollte ich meinen Hauptschulabschluss in Schweden machen. Leider dauerte es ein paar Monate, bis ich letztendlich meine gesamten Schulunterlagen erhielt, doch rückblickend gesehen war es Gold wert. Ich konnte erst einmal in Ruhe ankommen. Es war September, kalt und nass.

Nach einigen Wochen kamen die ersten schwierigen Situationen. Nachts blieb ich oft lange wach und morgens kam ich nicht aus dem Bett. Nach dem vergangenen turbulenten Jahr hatte ich noch viel zu verdauen. Und besonders abends dachte ich dann über vieles nach, was mich vom Schlafen abhielt. Doch ich musste mich trotzdem an gewisse Regeln halten. Es gab nur sehr wenige Regeln, und die konnte ich gut verstehen. Eine davon war, pünktlich aufzustehen und gemeinsam zu essen. Dort wurde dann lustig miteinander geredet und besprochen, welche Aufgaben erledigt werden sollen und wer bei was Unterstützung braucht. So lief es unter der Woche ab.

Am Anfang hatte ich telefonischen Kontakt zu einem 16-jährigen Jungen. Ich hatte mit ihm eine Beziehung. Er fand es nicht gut, dass ich jetzt in Schweden lebte und auch, dass ich das Kind nicht bekommen habe. Dies ließ er mich deutlich spüren. Mit der Zeit merkte ich, wie ungesund diese Beziehung für mich war. Ich konnte diese Beziehung beenden.

Mit meinen Betreuern unternahm ich viel draußen. Es gab Tiere auf dem Hof und im Wohnhaus gab es Zimmer, die als ein Pensionat genutzt wurden. Oftmals war die gesamte Familie zusammen und wir lachten viel. Ich erlebte zum ersten Mal in meinem Leben, was es bedeutet, in einer intakten Familie zu leben. Ich hatte sehr guten Kontakt zu den Kindern meiner Betreuer. Sie ersetzten zwar nicht meine richtigen Geschwister, doch wenn ich meine Familie schrecklich vermisste, dann schätzte ich die Zeit mit ihnen besonders.

Hier wurde der Grundstein gelegt, dass ich lernte, wie gut mir Bewegung tut. Mein Schlafverhalten änderte sich auch schnell. Ich konnte abends besser einschlafen und morgens fühlte ich mich schon viel ausgeschlafener. Und so lernte ich, die erste Krisensituation zu überstehen.

Heute noch höre ich den Satz von meinem Betreuer: „Manchmal muss man die Dinge aushalten.“. Ich hatte das Gefühl, dass mich endlich jemand versteht.

Meine Betreuer legten viel Wert auf Bewegung und gute Ernährung. Sie lebten es mir vor, ohne Verbote auszusprechen. Sie diskutierten viel mit mir, aber ließen die Entscheidung bei mir. Diese Werte sind bei mir bis heute hängen geblieben. Die vielfältigen Bewegungsangebote in der Natur oder in Sporthallen und die bewusste Ernährung haben mich in meiner Entwicklung positiv beeinflusst. In all den Heimen zuvor war das alles kein Thema. Dort galt es zu funktionieren, es musste nur irgendwie klappen.

Das Verhältnis zu meiner Mutter war sehr ambivalent – ich liebe sie und gleichzeitig erzeugte sie in mir so große Schuldgefühle. Ihr Satz: „... das hätte doch alles nicht sein müssen ...“, belastete mich sehr. Meine Mutter besuchte mich in Schweden, worüber ich mich gefreut habe. Und gleichzeitig war ich froh, dass sie nur ein Woche blieb. So wichtig der Kontakt war, an dem ich ja auch gewachsen bin, so sehr brauchte ich die Distanz. Ich musste lernen, mich abzugrenzen. Dabei half mir die große räumliche Entfernung zu meinem deutschen Zuhause.

Mit der Zeit verbesserten sich meine schwedischen Sprachkenntnisse und ich bekam das Angebot, in die schwedische Schule zu gehen. Diese Schule unterscheidet sich sehr von der Schule, die ich kannte. Ich erlebte hier die Lehrer auf Augenhöhe, es gab kleinere Klassen und im Unterricht fand viel Bewegung statt. Wir gingen zusammen Skifahren, Schwimmen oder unternahmen Wanderungen. Das tat der Klassengemeinschaft und mir sehr gut.

Meine Betreuer sagten immer: „Du musst die Grundschule fertig machen! Danach kannst du was anderes machen, aber dann musst du besonders fleißig sein, um die fehlenden schulischen Abschlüsse auszugleichen.“ Sie klärten mich auf, aber ließen auch hier die Entscheidung bei mir.

Die Gestaltung der Hilfeplangespräche in Schweden hat mich gestärkt und mir das Gefühl von Selbstwirksamkeit gegeben. Ich wurde angehört und konnte meine Meinung sagen. Außer mit Herrn B. vom Jugendamt hatte ich regelmäßigen Kontakt mit der Koordination aus Deutschland. Sie war immer direkt und ohne Umwege ansprechbar.

Ich fand in Schweden Freunde, die anders drauf waren. Sie teilten meine Interessen wie Tanzen gehen, Spielen, Shoppen oder Chillen.

Schweden war meine dritte Kultur, mit der ich konfrontiert wurde. Ich war in meinem Heimatland durch die Natur geprägt worden, nur leider in Verbindung mit Alkohol und Gewalterfahrungen. In Schweden fand ich zu meinen Wurzeln zurück, der Natur. Das Leben in Schweden erinnerte mich an die schöne Seite meines Heimatlandes, und die hässliche Seite fehlte einfach. Ich konnte meine Bedürfnisse ausleben und habe zu mir gefunden.

Ich bin gleichzeitig viel mehr zu einem „internationalen Menschen“ geworden. Nach dem Aufenthalt in Schweden habe ich z. B. eine Zeit lang als Au-pair in Ägypten gearbeitet. Ich habe vieles in Schweden kennengelernt, das ich gut finde.

Ich habe keine Angst mehr vor der Begegnung mit Menschen, die ich nicht sofort verstehen kann oder die mir sehr fremd sind. Heute lebe ich ländlich am Rande von Berlin, einer Multikulti-Großstadt, und fühle mich wohl. Ich führe mein eigenes Leben in einer guten Partnerschaft.

In Schweden habe ich meinen Schulabschluss geschafft und darauf aufbauend absolviere ich jetzt die Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin.

Auch wenn der Aufenthalt in Schweden jetzt viele Jahre zurückliegt, so pflege ich noch gute Kontakte zu der Betreuerfamilie und zu meinen schwedischen Freunden. Und wenn ich zu Besuch komme, ist es wieder ein Stück wie damals, als ich noch hier gelebt habe.

Ich habe viel Selbstvertrauen aus Schweden mitgenommen für meinen weiteren Weg, ich habe so richtig vollgetankt.

Vallbo war meine Rettung – Vallbo hat mein Leben in eine gute Bahn gelenkt. Ich habe durch Vallbo gute Entscheidungen treffen können. Und Probleme gibt es in meinem Leben immer noch, aber ich verzweifle nicht mehr daran, sondern kann ihnen auf Augenhöhe begegnen und die Verantwortung dafür übernehmen.



Theresa

„Nein, es war besser!“

Erfahrungen eines jungen Menschen in Polen

Felix

Zusammenfassung eines Interviews mit Felix und seinen Großeltern über seine Erfahrungen in Polen

Felix ist im Laufe seines Lebens von einer Hilfsmaßnahme in die nächste gewechselt. Nirgends hat es richtig geklappt. Das erzeugte bei ihm große Traurigkeit und das permanente Gefühl von „Ich bin schuld!“.

Als das Jugendamt ihm eine Betreuung in Polen angeboten hat, hat er darauf zuerst keinen Bock: „Da kenn ich doch keinen und wie soll ich mit den anderen reden? Ja und dann ist das so weit weg von meiner Familie!“

In Deutschland fehlte Felix eine Perspektive, wo und wie es besser werden kann. Wieder in einer neuen Wohngruppe zu scheitern, das wollte er auch nicht.

Entscheidend für seine Zustimmung zu der Betreuung in Polen war die Tatsache, dass es SEINE Entscheidung war. Sicherlich kann man nicht wirklich von Freiwilligkeit reden, wenn man keine Wahl hat, aber Felix hatte in der Vorbereitungsphase die Zeit, die Entscheidung zu seiner eigenen zu machen.

Für Felix war wichtig: „Der Mitarbeiter vom Jugendhilfe-Träger hat mich zu Hause besucht und auch mit meiner Familie geredet. Ich habe erstmal viele Informationen bekommen über das Leben in Polen, und ich konnte meinen zukünftigen Betreuer bereits hier in Deutschland kennenlernen, bevor ich mit ihm nach Polen gereist bin. Ich hatte das Gefühl, das ich auch jederzeit nein sagen kann.“

Der polnische Betreuer und Felix waren sich sympathisch. Das war der ausschlaggebende Punkt für Felix, der Betreuung in Polen zuzustimmen.

In den ersten Monaten in Polen versuchte Felix anzukommen, was nicht auf Anhieb klappte. Alles war irgendwie anders. Da waren schon oft die Gedanken, doch abzubrechen und zurück nach Deutschland zu gehen. Ja und dann? Wie weiter?

Auf die Frage, wer ihm bei seinen eigenen Fragen geholfen hat, sagt er: „Das habe ich mit mir selbst ausgemacht. Es war ja meine Entscheidung, die Maßnahme zu machen, daher konnte kein anderer für mich die Entscheidung treffen.“

Felix hatte während der Maßnahme die Möglichkeit, mit für ihn wichtigen Menschen zu telefonieren und sich auszutauschen. Seine Großeltern sind ihm besonders wichtig. Sie merken immer, wenn was mit Felix los ist.

Der Großvater beschreibt eine Krisensituation: „Ich habe dann mit Felix gesprochen und ihm gesagt, dass er sich das gut überlegen soll, ob er die Maßnahme abbrechen möchte, denn das macht gar keinen Sinn. Er hatte sich mittlerweile eingelebt und der Betreuer ist ihm ein guter Freund geworden.“ Felix hat dann eingelenkt: „Ja, ok, ich versuche es weiter.“

Besonders schlimm war es nach den Besuchen zu Hause bei den Großeltern und während der darauffolgenden Rückreise. Während der zwei Jahre Betreuung in Polen war Felix im ersten Jahr zweimal zu Hause, danach monatlich. Zusätzlich bekam er Besuch von seinen Großeltern in Polen. Rückblickend waren diese Besuche für den Erfolg der Betreuung wichtig.

Die Großmutter schildert ihren Eindruck von der Maßnahme in Polen so: „Am Anfang ist Felix von uns aus nach Polen gegangen, da er vorher schon acht Wochen bei uns gelebt hatte. Das war für uns ganz furchtbar. Mein Mann ist dann einmal dort gewesen zum Hilfeplangespräch und hat mir anschließend gesagt, dass alles gut ist und es dem Felix dort gut gehe. Im Oktober sind wir dann zusammen das erste Mal nach Polen geflogen. Als wir wieder zurückflogen, war es schwer, ihn dort zurückzulassen, aber ich habe gemerkt, dass er dort gut aufgehoben ist. Es fühlte sich positiv an. Es stimmte alles. Wir haben uns bemüht, dann einfach mehr an IHN zu denken und unsere eigenen Interessen zurück zu stellen. Für mich war es sehr schwer, als er weggegangen ist, klar logisch.“

Während der Betreuung absolvierte Felix eine Fernschule und erreichte sein Ziel, den Hauptschulabschluss. Die meist positiven Rückmeldungen der Schule und das persönliche Kennenlernen der Lehrer sowie die besondere Struktur der Schule hatten ihn motiviert, weiter dran zu bleiben – und so hat es geklappt!

Neben dem Betreuer, der Familie von Felix, dem Träger und dem Jugendamt hatte Felix auch in der Ombudsstelle in Deutschland einen Ansprechpartner bei Konflikten oder Beschwerden. Felix berichtet jedoch nur von normalen Alltagskonflikten, die mit seinem Betreuer lösbar waren.

Die Perspektive, in den Haushalt der Großeltern zurückkehren zu können, bestand für Felix während der zwei Jahre in Polen durchgehend, und so geschah es dann auch.

Im Rückblick meint Felix zu der Frage, ob es so war, wie er es sich vorgestellt hat: „Nein, es war besser! Die typischen Horrorvorstellungen, dass man da in einer Hütte im Wald lebt ohne Strom und fließendes Wasser, mit einem Plumpsklo ... so Horrorvorstellungen halt wie im Fernsehen, wo man das in übertriebenen Serien sieht, das gab es nicht!“

Am Anfang bestanden Sprachschwierigkeiten und zum Glück konnte sich Felix mit dem Betreuer auf Deutsch unterhalten. Schnell begann er aber, die polnische Sprache zu verstehen und konnte dadurch Gespräche anderer erfassen. Nur mit dem Selber-sprechen war es schwieriger.

„Felix, würdest du anderen Jugendlichen so eine Auslandsbetreuung empfehlen?“ – „Ich würde ihnen empfehlen, das auch zu machen, aber nur, wenn sie es selbst wirklich wollen. Wenn man es nicht selbst will, bringt das alles nichts. Die Maßnahmen sind schon anders als die Maßnahmen in Deutschland. Man kennt dort niemanden. Jemanden kennenzulernen ist durch die sprachliche Barriere auch schwierig. Im Endeffekt hat man nicht so viele Kontaktpersonen wie in Deutschland.“

„Bewertest du das eher gut oder eher schlecht?“ – „Das kann man so oder so sehen. Wenn man z. B. hier viel Scheiße mit einer Person gebaut hat, ist es vielleicht gut, wenn man diese Person nicht mehr sieht. Es ist aber auch schwierig, wenn man nur wenige Leute kennt. Es wird alles reduziert.“

Felix brach den Kontakt zu alten ‚schlechten‘ Freunden ab, obwohl er sein Handy zur Verfügung hatte – es war SEINE Entscheidung.

„Was ist der gravierendste Unterschied zu der Situation vor drei Jahren?“ – Großeltern: „Er ist viel umgänglicher. Kann auch mal ein bisschen Kritik vertragen, ohne dass man ihn gleich auf die Palme bringt. Er hat sich jetzt bei uns eingelebt und so weit ist alles gut. Er hat sich schon sehr verändert in der Zeit. Als er am Anfang der Maßnahme nach Hause kam, war er noch sehr explosiv, so dass ich gesagt habe: ‚Oh hal‘, aber jetzt ist er total umgänglich. Jetzt ist alles ok.“

„Sie haben an Felix geglaubt und dass es bei dem Betreuer in Polen klappt?“ – „Ja, das haben wir beide.“



Felix

Vanessa in Griechenland

Harda Dück

*„Wem Gott will rechte Gunst erweisen, den schickt er in die weite Welt,
dem will er seine Wunder weisen, in Berg und Tal und Strom und Feld“*

Das schrieb Eichendorff Anfang des 19. Jahrhunderts. Mir wurde diese Gunst erwiesen, denn ich reiste durch die Welt und lebte zuerst im Osten, dann im Westen und jetzt im Süden Europas. Meine Eltern gaben mir den eigenartigen Namen Harda und mein Nachname Dück ist nur im deutschsprachigen Raum wirklich einfach auszusprechen. Ich hatte erstaunlicherweise schon als Kind Lust auf Schule, darauf, Bücher zu lesen und Fremdsprachen zu lernen. Meine Eltern rieten mir zwar, mich mit naturwissenschaftlichen Fächern zu beschäftigen, sahen jedoch ein, dass mein Interesse der Literatur und der Pädagogik galt, und so konnte ich Deutsch- und Englischlehrerin werden. Als Lehrerin kommt man natürlich oft in Kontakt mit Schüler:innen, deren Verhalten nicht den gesellschaftlichen Normen entspricht, und man versucht diesen zu helfen.

Die Idee, mich mit individual- und erlebnispädagogischen Projekten zu beschäftigen, kam im Jahr 2014 durch den Aufruf eines individualpädagogischen Trägers, welcher Projektkinder auf Kreta betreute und weitere Projektstellen suchte. Ich lebe seit 1998 mit meinem griechischen Mann auf dieser Insel und habe zwei eigene Kinder, die inzwischen erwachsen sind und in Deutschland und der Schweiz wohnen. So viele Jahre unterrichtete ich nun schon Fremdsprachen und merkte, dass sich meine Schüler:innen gerne auch in der Freizeit zu anderen Aktivitäten mit mir trafen, zum Basteln, Plätzchenbacken, Wandern, Schwimmen oder Sehenswürdigkeiten besichtigen. Die Idee, einem benachteiligten Jugendlichen ein Zuhause zu geben und einen neuen Start zu ermöglichen, gefiel meinem Mann und mir. Eine Mitarbeiterin des Trägers besuchte uns nun öfter und wir machten uns theoretisch vertraut mit der Idee der Individualpädagogik. Es war keine überstürzte Entscheidung, denn der Träger schickte die erste Jugendliche nach fast zwei Jahren, in denen uns die Mitarbeiterin durch zahlreiche Besuche sehr gut kennenlernte, uns mit individualpädagogischen Maßnahmen vertraut machte und uns auf Herz und Nieren prüfte, ob wir uns für verantwortungsvolle Projekte eignen. Mein Mann arbeitet im medizinischen Bereich und hat dadurch eine gute Menschenkenntnis, viel Einfühlungsvermögen und die für die Kinderbetreuung sehr hilfreichen medizinischen Kenntnisse.

Unser etwa zwei Kilometer von einer Stadt im Nordosten Kretas entferntes Haus liegt in einem großen Olivenhain und bietet reichlich Platz für uns Menschen und selbstverständlich auch für unsere Haustiere.

Wenn unsere Projektbeschreibung an die öffentliche Jugendhilfe gegeben wird, hören wir oft, dass dieses Setting Kindern und Jugendlichen mit Schwierigkeiten nicht zugetraut wird. Darüber hinaus erwartete man strenge Regeln und konsequente Erzieher mit einem festen Programm. Wir leben weder als Selbstversorger in Armut, noch sind wir die strengsten Eltern dieser Welt. Für welche Kinder oder Jugendliche eignet sich unsere Projektstelle? Meiner Meinung nach würde sie sich für fast alle von Jugendämtern betreuten Kinder und Jugendlichen eignen. Wir schließen Gewalttäter und Drogenabhängige aus, da sich in unserem Haushalt meine betagte Mutter befindet und wir manchmal Besuch mit Kleinkindern haben. Wir möchten eigentlich nicht nur die letzte Lösung für ein Kind oder eine:n Jugendliche:n sein, am Ende einer Reihe von fehlgeschlagenen Maßnahmen als einzige Lösung da stehen. Ähnlich wie ein „Auslandssemester“ sollten die Projektstellen im Ausland betrachtet werden. Eine notwendige Erfahrung für viele Kinder und Jugendliche, die schon lange berühmten „Wanderjahre“, die man zum Erlernen eines Handwerks benötigt und welche oftmals ausschlaggebend für das restliche Leben sind.

Wir begannen unsere neue Arbeit im individual- und erlebnispädagogischen Bereich Anfang März 2016. Die fast 16-jährige Vanessa befand sich seit ihrer Geburt in der Obhut des Jugendamts. Als drittes Kind einer alleinerziehenden polytoxen Zwanzigjährigen kam sie mit vielen Geburtsfehlern zur Welt, wie fehlende Niere, fehlende Speiseröhre, Lungen- und Herzprobleme.

In der ersten Pflegefamilie trennten sich die Pflegeeltern und hatten dann genug mit den eigenen Kindern zu tun. Die zweite Pflegefamilie hatte schon erwachsene eigene Kinder und zwei vietnamesische Adoptivkinder. Die damals Siebenjährige verstand sich nie mit diesen Kindern und erzählte aus dieser Zeit von harten Bestrafungen, viel Einsamkeit und dem Gefühl der Minderwertigkeit, welches sie begleitete. Sie versuchte den Lehrer:innen in der Schule die ungerechte Behandlung zu beschreiben. Niemand schenkte ihr Glauben, da sie retardiert war, in der Schule nicht gut mitkam, Mathematik nicht begriff und sich in den Pausen aggressiv gegen das Gespött ihrer Mitschüler:innen wehrte. Aggressiv reagierte sie auch auf die ihr körperlich unterlegenen Adoptivkinder und strafte die Pflegeeltern durch Bettnässen, Geschrei und Ungehorsam.

Teil 2

„Wie entsteht gute Qualität?“ –

Rahmenbedingungen für die Arbeit im Ausland

81

Einleitung

Monja Heinz

82

Das Potenzial internationaler Jugendarbeit:

Mehr Chancengerechtigkeit und Anerkennung

Marie-Luise Dreber, Heike Lorenz

85

Individualpädagogische Auslandshilfen – Konzeptionelle und historische
Reflexionen in Kontrastierung zu traditionellen Gruppenkonzepten

Holger Wendelin

97

Grenzen überschreitende Hilfen brauchen einen fachlichen Rahmen

Ulla Peters

110

Erfahrungen einer jugendpsychiatrischen Versorgungsklinik mit dem
Übergang von Jugendlichen in individualpädagogische Auslandsprojekte

Christof Theis, Fabrice Mousel, Christopher Goepel

122

Überall in Europa – Individualpädagogische Hilfen zur Erziehung
aus der Perspektive eines Landesjugendamtes

Rüdiger Mey

134

Der Abschluss der Schule als Gegenstand der individualpädagogischen
Hilfen zur Erziehung im Ausland

Thomas Heckner

141

Warum ein Curriculum Individualpädagogik sinnvoll ist

Ulla Peters

159

Individualpädagogische Hilfen im Ausland – Effektivität,
Effizienz und Nachhaltigkeit

Joachim Klein, Michael Macsenaere

174

Einleitung: „Wie entsteht gute Qualität?“

Rahmenbedingungen für die Arbeit im Ausland

Monja Heinz

Die folgenden Beiträge unserer Autor:innen beschäftigen sich im Wesentlichen mit den Voraussetzungen gelingender Prozesse, im Rahmen der individualpädagogischen Hilfen im europäischen Kontext.

Einige der Beiträge stammen aus Luxemburg, dem Herzen Europas. Das kleine Land mit seiner großen Bedeutung für die Europapolitik, beispielsweise im Zuge des Schengener Abkommens, ist für diplomatisches Talent und Innovationsgeist bekannt. Das Schengener Abkommen ist durch derzeit 26 Mitgliedstaaten ratifiziert und beinhaltet Reisefreiheit ihrer Bürger:innen ohne Grenzkontrollen im sogenannten Schengenraum.

Jugendhilfepolitisch stehen wir nun vor der Aufgabe, Reisefreiheiten und Aufenthalte im Schengenraum für alle Kinder und Jugendliche mit und ohne Jugendhilfekontext zu ermöglichen. Aktuell sieht das europäische Recht eine Reise- und Aufenthaltsfreiheit für Kinder und Jugendliche im Rahmen der Jugendhilfe nur mit erheblichen Einschränkungen vor, während Kinder und Jugendliche außerhalb der Jugendhilfe ohne Einschränkungen einen neuen Lern- und Kulturraum kennenlernen können.

Die heterogene Rechtslage und die kulturellen Verschiedenheiten im herrlich bunten Europa erfordern ein hohes Maß an Austausch. Austausch in diesem Sinne bedeutet, Freundschaftsbesuche, Gastaustausche, Fachkräfteaustausch, transregionale Kooperationsmodelle und vieles mehr. Vor allem jedoch bedarf es eines gemeinsamen Verständnisses von Qualitätsmerkmalen im Bereich der Jugendhilfe und enger, vertrauensvoller Beziehungen zwischen multidisziplinären europäischen Fachkräften.

Im Hinblick darauf erstellten die Vereinten Nationen 2009 Leitlinien für alternative Formen der Betreuung. Hierin werden alle Staaten, die auch die UN-Kinderrechtskonvention unterschrieben haben (BMFSFJ 2019), zur Kooperation der einzelnen Netzwerkpartner aufgefordert.

Jede Entscheidung zur außenfamiliären Begleitung eines jungen Menschen in einem individualpädagogischen Auslandsprojekt verursacht bei allen Beteiligten einen gewissen Spannungszustand. Daher sind gelingende Hilfen im europäischen Raum besonders wirksam und erfolgreich, wenn es eine wertschätzende Kooperationsbeziehung aller an der Platzierung Beteiligten gibt.

Auf Seiten der Professionellen ist es daher von größter Relevanz, sich routinemäßig in europäischen multidisziplinären Arbeitsgruppen auszutauschen und kennenzulernen. Einander einzuladen und auf eine Art zu kommunizieren, bei der subjektive Sichtweisen mit einer offenen Neugier der anderen erlaubt sind, schafft Sicherheit und belastbare Arbeitsbeziehungen.

Hierzu gehören unter anderem eine hohe inhaltliche Offenheit und die Darlegung der jugendhilferelevanten Prozesse der unterschiedlichen Länder, vor allem aber eine gemeinsame Haltung. Solche Orte des Kennenlernens sind in Präsenz, digital und in unterschiedlichsten Formaten auf regionaler, transregionaler, nationaler und internationaler Ebene zu denken.

Aus meiner Erfahrung sind in Kooperationsbeziehungen hierarchische Strukturen hinderlich, eine gemeinsame Fallverantwortung und festgelegte, verbindliche Zuständigkeiten hingegen sinnvoll und unerlässlich.

Schmid beschreibt 2013 in Anlehnung an den dänischen Familientherapeuten Jesper Juul (2012) vier Werte, die gelingende Kooperationsbeziehungen ausmachen:

1. Gleichwürdigkeit

Die Kooperierenden nehmen sich in ihrer Profession und ihrem Beitrag als ebenbürtig wahr.

2. Authentizität

Die Kooperierenden benennen offen, welche Interessen, Ziele und Bedürfnisse sie selbst im Rahmen der Kooperation haben. Es gilt ebenfalls, die Optimierungsmöglichkeiten darzustellen und dem Gegenüber als präsent, unverstellt und (auch) emotional engagiert zu begegnen.

3. Integrität

Die Kooperierenden achten und kennen die Grenzen der eigenen Profession und die der Anderen. Jede Profession achtet auf ihre eigene Integrität.

4. Verantwortung

Die Kooperierenden übernehmen die ihnen übertragenen Verantwortungsbereiche verlässlich. Wenn einzelne Kooperierende an Grenzen stoßen, können die anderen Professionen um Hilfe gebeten werden. Die Verantwortung und Zuständigkeit bleiben davon unberührt.

Abschließend und mit einem herzlichen Dank an die vielen nationalen und internationalen Kooperationspartner und Autor:innen noch ein letzter Satz: Fachliche Kooperation lebt von vielen Begegnungen zwischen Menschen, die ihre Arbeit und Institutionen repräsentieren. Ich wünsche mir eine europaweite, gemeinsam entwickelte und etablierte Form der Individualpädagogik, damit unser wunderbarer Lern- und Kulturraum Europa für wirklich alle jungen Menschen erfahrbar wird.

Literatur

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2019): Übereinkommen über die Rechte des Kindes – VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien (hier insbesondere Präambel, Artikel 18 und 20). [Online] <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/78b9572c1bffd83345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf> [abgerufen am 25.06.2021].
- Schmid, M. (2013): Psychisch belastete Kinder in der Heimerziehung eine kooperative Herausforderung. In Integras (Hg.): Leitfaden Fremdplatzierung (S. 142–160). Zürich: Integras.
- Juul, J. (2012): Vier Werte, die Kinder ein Leben lang tragen. München: Gräfe und Unzer.



Monja Heinz

Jahrgang 1971, hat nach dem Studium der sozialen Arbeit in Saarbrücken und Frankfurt von 1997 bis 2009 als Diplom-Sozialarbeiterin in verschiedenen Positionen der öffentlichen Jugendhilfe und als Erziehungsbeiständin / Verfahrensbeiständin in eigener Trägerschaft gearbeitet. Seit 2009 widmet Sie sich bei verschiedenen Trägern der Individualpädagogik. Sie ist Kinderschutzfachkraft, Traumapädagogin und Fachberaterin FASD.

monja.heinz@t-online.de

Das Potenzial internationaler Jugendarbeit:

Mehr Chancengerechtigkeit und Anerkennung

Marie-Luise Dreber, Heike Lorenz

Zahlreiche junge Menschen zieht es jedes Jahr hinaus in die Welt. Sie absolvieren einen individuellen Freiwilligendienst, arbeiten während einer internationalen Jugendbegegnung an einem gemeinsamen Projekt oder leisten in einem europäischen Workcamp etwas für das Gemeinwohl. Sie machen dabei außergewöhnliche Erfahrungen und gehen aus den Austausch meist in ihrer Persönlichkeit gestärkt hervor. Diese Entwicklung wird unterstützt durch politische Rahmenbedingungen, die die grenzüberschreitende Jugendmobilität bewusst fördern. Möglichst alle jungen Menschen sollen dadurch an internationalen Erfahrungen teilhaben können. Angepasst an die Spezifika des Arbeitsfeldes wird damit die Internationale Jugendarbeit auch für die Hilfen zur Erziehung interessant.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Wirkmächtigkeit von Auslandserfahrungen aus der Perspektive unterschiedlicher zielgruppenspezifischer Formate. Die Ausführungen unterstreichen, dass diese Vielfalt unterschiedliche Zugänge in der Ansprache der jeweiligen Zielgruppen erfordert. Alle Formate verfügen über ihr eigenes Lernpotenzial und sollten gleichberechtigt nebeneinanderstehen.

Das Spektrum der Formate für Auslandsaufenthalte ist groß. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene können entweder allein als Einzelperson oder in einer Gruppe teilnehmen. Bei einer Jugendbegegnung in Polen lernen sie verstehen, wie unsere Nachbarn leben und denken; bei einem Freiwilligendienst in Brasilien können sie in einem Umweltprojekt mitarbeiten und ihr Bewusstsein für globale Entwicklungen erweitern; beim gemeinsamen Arbeiten an einem Baudenkmal im Rahmen eines Workcamps lernen sie etwas über Geschichte und leisten einen Beitrag zum Erhalt des gemeinsamen Kulturerbes. Auslandspraktika leisten einen wichtigen Beitrag zur Qualifizierung junger Menschen, als Au-pair oder im Schüleraustausch können sie in die Lebenswelt eines anderen Landes eintauchen.

Was die Angebote Internationaler Jugendarbeit von anderen Mobilitätsformen unterscheidet und zu einem Lernfeld macht, ist die pädagogische Begleitung und Gestaltung. Dadurch können Erfahrungen mit Fremd- oder Anderssein reflektiert, ein Perspektivwechsel ermöglicht und ein Diversitätsbewusstsein entwickelt werden. Junge Menschen gestalten die Aktivitäten selbstbestimmt mit, sie bringen ihre Interessen und Stärken ein, sie lernen, mit neuen Situationen umzugehen und Verantwortung zu

übernehmen. Damit erweitern sie ihre Handlungskompetenzen und die gewonnenen Erfahrungen fördern die Entwicklung der Persönlichkeit, die Teilhabe an der Gesellschaft und das bürgerschaftliche Engagement junger Menschen.

Politisch gewollt

Diese Lernerfahrungen sind politisch gewollt. Sie sind in Deutschland im Sozialgesetzbuch VIII gesetzlich verankert und als Teil der Jugendarbeit definiert. Im Kinder- und Jugendplan des Bundes ist ein eigener Titel für die Förderung des internationalen Austauschs enthalten, und gleichzeitig ist dort als Leitziel der Kinder- und Jugendhilfe formuliert: „Die Träger sollen daher in allen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe jungen Menschen und Fachkräften Angebote unterbreiten, Europäisierungs- und Globalisierungsprozesse zu erfahren und sich differenziert mit ihnen auseinanderzusetzen. Die gesellschaftliche Teilhabe junger Menschen ist eng verknüpft mit der Befähigung, auf die globalisierte und europäisierte Lebenswirklichkeit überzeugende Antworten in Bezug auf die eigene Lebensführung und das soziale Umfeld zu finden.“

Verschiedene bilaterale Kulturabkommen legen die Begegnung junger Menschen zudem als ein wichtiges Instrument der Außenpolitik fest. Mit dem Deutsch-Französischen, dem Deutsch-Polnischen und zuletzt dem Deutsch-Griechischen Jugendwerk sowie den bilateralen Koordinierungsstellen für den Jugendaustausch mit Israel, Tschechien und der Stiftung Deutsch-Russischer Jugendaustausch wurden spezifische Einrichtungen für den Jugendaustausch geschaffen. An der Schwerpunktsetzung auf bestimmte Länder lässt sich deutlich ablesen, dass der Jugendaustausch auch als Instrument der Versöhnung mit ehemaligen Kriegsgegnern und Menschen und deren Nachkommen, die unter der Nazidiktatur Schreckliches erlitten haben, betrachtet wird. Es geht darum, Vorurteile abzubauen, die eigene Umgebung kritisch zu reflektieren, gesellschaftliche Vielfalt als bereichernd zu empfinden und über Grenzen hinweg Freundschaften zu schließen. Zu den gewünschten Wirkungen gehört auch die Immunisierung gegen Rassismus und Antisemitismus.

Für die Europäische Union sind Jugendaustausch und Auslandserfahrung wesentliche Instrumente der Schaffung einer europäischen Identität und der Sicherung des Friedens in Europa und mit seinen Nachbarländern. Sie hat damit Erfolg. So kam die Sinus-Studie „Generation what?“ 2017 zu dem Ergebnis, dass die Mehrheit der jungen Europäerinnen und Europäer Europa zwar lediglich für ein „notwendiges

Konstrukt“ hält, die Bewegungsfreiheit auf dem Kontinent schätzen sie hingegen sehr. Zugleich gibt eine Mehrheit an, mehr als zwei Freunde in einem anderen europäischen Land zu haben. Und sie fürchtet die Zunahme von Nationalismus.

Mit Erasmus+ hat Europa ein eigenes wirkmächtiges Förderinstrument geschaffen, das jüngst um das Europäische Solidaritätskorps für individuelle Freiwilligendienste und Praktika erweitert wurde.

Europa als Motor von Chancengerechtigkeit

Die Europäische Kommission hat frühzeitig einen Schwerpunkt darauf gelegt, dass europäische Angebote allen jungen Menschen offenstehen und nicht nur denjenigen, die ohnehin privilegierte Chancen haben. Im Grünbuch „Die Mobilität junger Menschen zu Lernzwecken fördern“ von 2009 heißt es: „Die Mobilität zu Lernzwecken darf nicht die Ausnahme sein, wie dies gegenwärtig der Fall ist. Sie sollte vielmehr ein fester Bestandteil der europäischen Identität und eine Chance sein, die allen jungen Menschen in Europa offensteht.“

Das Grünbuch knüpft damit an die Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten vom 21. November 2008 zur Mobilität junger Menschen an. Dort ist folgendes nachzulesen: „Jeder junge Mensch sollte während des Studiums, der Ausbildung, in Form eines Berufspraktikums oder im Rahmen von Freiwilligendiensten die Möglichkeit haben, auf die eine oder andere Weise an einem Mobilitätsprogramm teilzunehmen.“ Eine erneuerte europäische Ratsvereinbarung zu diesem Thema wird zurzeit erarbeitet.

Es nimmt daher nicht wunder, dass der Gedanke, internationale Erfahrungen allen jungen Menschen zugänglich zu machen, auch Eingang in die EU-Jugendstrategie (2019–2027) und ihre Umsetzung in Deutschland gefunden hat. In der Entschließung „Beteiligung, Begegnung und Befähigung: eine neue EU-Strategie für junge Menschen“ heißt es: „Die Strategie für die Jugend wird dafür sorgen, dass junge Menschen konkret erfahren können, welche Möglichkeiten für Begegnungen, Zusammenarbeit und Bürgerengagement sich ihnen in einem europäischen Kontext bieten.“ Die Europäische Kommission legt dabei besonderen Wert auf soziale Gleichheit und Ausweitung der Förderprogramme für Lernmobilität. Dies schlägt sich auch in der Jugendstrategie der Bundesregierung nieder. In den Grundsätzen für eine Eigenständige Jugendpolitik werden ausdrücklich die europäische Dimension und der Anspruch, alle jungen Menschen erreichen zu wollen, betont.

Das sagt die Wissenschaft

Die Rufe nach mehr Förderung internationaler Lernerfahrungen und mehr Chancengerechtigkeit entsprechen den Erkenntnissen der wissenschaftlichen Forschung. Mit seiner Studie zu den Langzeitwirkungen internationaler Jugendbegegnungen legte Thomas 2006 erstmals eine umfängliche Untersuchung der Wirkungen von Jugendbegegnungen vor (Thomas et al. 2007). Er erkannte das große Potenzial internationaler und interkultureller Erfahrungen für den Zugewinn von persönlichen Kompetenzen.

Zu den von Thomas (2017) beobachteten Wirkungen internationaler Austauscherfahrungen gehören:

- Selbstbezogene Eigenschaften und Kompetenzen: Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Selbstsicherheit, Selbstwirksamkeit.
- Interkulturelles Lernen: Perspektiven eines anderen übernehmen können, sich selbst bewusst sein, dass es Unterschiede zwischen Kulturen gibt, und vertieftes Wissen über die Eigen- und Fremdkulturen aufbauen.
- Fremdsprache: Förderung der Fremdsprachenkompetenz sowie ein generelles Interesse, eine Fremdsprache zu erlernen, zu sprechen und zu vertiefen.
- Soziale Kompetenz: Bewältigung von Gruppensituationen, Aufbau von Team- und Konfliktfähigkeit.
- Offenheit, Flexibilität, Gelassenheit: Ein größeres Maß an Offenheit gegenüber neuen Situationen und Personen und die Fähigkeit, in ungewohnten Situationen gelassener und flexibler reagieren zu können.
- Selbsterkenntnis/Selbstbild: Selbstreflexion und eine Auseinandersetzung mit seinem Selbstbild, verbunden mit der Fähigkeit sich selbst besser einschätzen zu können.

Viele der befragten jungen Menschen gaben zudem an, in der Folge eines Austauschs offener für ehrenamtliches Engagement zu sein und bereit zu sein, Verantwortung in ihren Communities zu übernehmen (ebd.).

Die Europäische Kommission will mit ihren Jugendprogrammen Erasmus+ und Europäisches Solidaritätskorps alle jungen Menschen erreichen. Die verstärkte Teilnahme junger Menschen mit geringeren Chancen wird als prioritär beschrieben. Im Rahmen des europäischen Forschungsnetzwerks „Research-based analysis of European youth programmes (RAY)“ wird für die o. g. Programmgeneration 2014–2020 im Hinblick auf soziale Ungleichheiten und Bildungswirkungen 2020 festgestellt,

dass Jugendliche, die vor der Projektteilnahme noch nie im Ausland waren, in allen Dimensionen höhere Lernergebnisse aufweisen. Besonders groß ist der Unterschied jedoch in der Dimension Lernen und persönliche Entwicklung. Junge Menschen, die Mobilitätshindernisse wahrnehmen, haben im Durchschnitt etwas höhere Ergebnisse als diejenigen, die keine Mobilitätshindernisse wahrnehmen (Mayers et al. 2020).

Der Forschungsverbund aus SINUS-Institut, dem Institut für Kommunikationsmanagement (IKO) Regensburg, dem Forschungsschwerpunkt Non-formale Bildung der TH Köln und der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg stellte 2019 die sogenannte Zugangsstudie „Warum nicht?“ vor, veröffentlicht als „Studie zum Internationalen Jugendaustausch – Zugänge und Barrieren“ (Becker/Thimmel 2019), die in vier Einzelstudien der Frage nachging, wer an internationalen Austauschprojekten teilnimmt oder wer nicht – und welche Gründe dies hat. Zu den zentralen Erkenntnissen der Zugangsstudie gehört Folgendes: Die gängige Annahme, dass sich viele Jugendliche nicht für den internationalen Jugendaustausch interessieren, widerlegt die Studie. Gut zwei Drittel aller Jugendlichen bilden ein erhebliches Potenzial, das Erfahrungen mit organisierten Auslandsaufenthalten oder ein Interesse daran äußerte. Als Grund, warum ein Teil der jungen Menschen nicht an internationalen Projekten teilnimmt, kann keine „Benachteiligungssystematik“ aus den Interviews abgeleitet werden (Milieu, Migration, Geschlecht etc.). Allerdings sind junge Menschen, die Unterstützung durch eine Hilfe zur Erziehung erhalten, in dieser Befragung nicht repräsentiert bzw. werden diese nicht als befragte Gruppe ausgewiesen. Die Hinderungsgründe stehen oft in Zusammenhang mit den Programmformaten (auch Kosten), es fehlen Informationen zu passenden Angeboten bzw. die Informationen erreichen die Jugendlichen nicht. Zusammengefasst bedeutet dies: Internationale Jugendarbeit hat das Potenzial, sehr vielen jungen Menschen etwas anzubieten, aber sie muss ihre Angebote den unterschiedlichen Zielgruppen besser anpassen und sie muss ihre Angebote zielgruppengenaue vermitteln und bekannt machen.

Erfahrungen aus der Praxis

IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland setzt sich seit Jahren dafür ein, neue Zielgruppen für den internationalen Jugendaustausch zu gewinnen. Ein wesentliches Element dabei ist die Stärkung der Internationalen Jugendarbeit in den Kommunen, da junge Menschen auf lokaler Ebene am besten erreicht werden. Der Druck auf die kommunalen Haushalte hat über Jahre dazu geführt, dass „unnötiger Luxus“ aus den lokalen Etats gestrichen wurde. Inzwischen

hat ein Umdenken stattgefunden. In einer Gesellschaft, die immer vielfältiger wird, sind interkulturelle Kompetenzen, Toleranz und internationale Erfahrung eben kein Luxusgut, sondern Kernkompetenzen für ein gutes Miteinander. Dies gilt für junge Menschen und für kommunale Verwaltungen gleichermaßen und rückt zugleich junge Migrantinnen und Migranten in den Mittelpunkt. Das Netzwerk Kommune goes International besteht heute aus über 30 Kommunen, die Internationalität als Schlüsselement von Jugendarbeit verstehen. Dabei handelt es sich um ein bundesweites Netzwerk für Austausch und Beratung, aber jeweils auch um lokale Netzwerke, in denen Verwaltung, offene Jugendarbeit, Migrantenselbstorganisationen, berufliche Bildung, Jugendberufshilfe, Jugendsozialarbeit, Schule und viele andere Akteure miteinander kooperieren und für genau die jungen Menschen Chancen für internationalen Austausch schaffen, die bisher von solchen Möglichkeiten wenig profitieren konnten. Viele Träger haben sich auch der Frage angenommen, wie junge Menschen mit Behinderungen stärker beteiligt werden können. Im Projekt VISION:INCLUSION konnten dazu reiche Erfahrungen gesammelt werden.

Das Netzwerk Kommune goes International ist u. a. ein Ergebnis der jugendpolitischen Initiative JiVE: Jugendarbeit international – Vielfalt erleben. Ein Team der TH Köln rund um Prof. Dr. Andreas Thimmel hat das Gesamtprojekt und seine Teilprojekte wissenschaftlich begleitet. Im Abschlussbericht (2011) kommt Thimmel unter anderem zu den folgenden Kernaussagen (Thimmel et al. 2011):

„Prinzipiell alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen können von dieser außerschulischen Bildungserfahrung der internationalen Jugendarbeit profitieren. Jugendliche mit besonderem Förderbedarf bzw. bildungsferne Jugendliche können ebenso mit Gewinn an einer Jugendbegegnung, einer Jugendauslandsreise oder dem Freiwilligendienst teilnehmen.

In allen drei Projekten konnte nachgewiesen werden, dass die Mobilitätserfahrung im Ausland (oder der Kontakt im Inland mit ausländischen Jugendlichen oder Fachkräften) ein für die teilnehmenden Jugendlichen und Erwachsenen wichtiges und gewinnbringendes Ereignis war und zum Ausgangspunkt für persönliches oder berufsbezogenes Lernen wurde. Mobilität und Kontextwechsel können zur Irritation der eigenen Sichtweisen führen und damit wichtige Bildungs- und Lernprozesse anstoßen. In allen Fällen geht es auf der individuellen Ebene um persönliche Erfahrung und Reflexionsprozesse, die zumeist in der Gruppe stattfinden und die sich auf die eigene Biografie, auf thematische Sachverhalte und internationale/interkulturelle Fragen beziehen.“

Mehr Anerkennung

Wer freiwillig und unentgeltlich etwas für das Gemeinwohl leistet oder einfach über seinen Schatten springt und etwas tut, das er oder sie sich nicht ohne weiteres zuge-
traut hat, der verdient persönliche und öffentliche Anerkennung. Tatsächlich fragen Teilnehmerinnen und Teilnehmer von internationalen Projekten immer wieder nach Zertifikaten, von denen sie hoffen, dass sie ihnen bei ihrem persönlichen Werdegang hilfreich sein können. Auch Arbeitgeber:innen erfragen von Bewerber:innen Soft Skills, beispielsweise soziale und interkulturelle Kompetenzen. Dennoch sind Zertifizierungen ein umstrittenes Thema in der Internationalen Jugendarbeit, denn sie setzt auf Freiwilligkeit und entzieht sich als non-formales Bildungsangebot einer Bewertung, wie sie in der Schule üblich ist. Aus diesem Grund hat IJAB die Nachweise International entwickelt.

Der „Kompetenznachweis International“ in den Hilfen zur Erziehung im Ausland – ein wahrer Tausendsassa!

Der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e. V. ist als Mitglied von IJAB insbesondere auf den „Kompetenznachweis International KNI“ aufmerksam geworden. Vertreter:innen aus dem Verband, die im Bereich der Individualpädagogik im Ausland (ein Angebot aus dem Kanon der Hilfen zur Erziehung im SGB VIII) tätig sind, haben geprüft, inwieweit das Instrument geeignet ist, um diese Arbeit zu unterstützen und zu qualifizieren. Eine Pilotgruppe des Verbandes hat 2014 die Ausbildung zum KNI Coach durchlaufen und darüber tiefere Einblicke in die Systematik gewonnen. Die Gruppe setzte das Instrument erstmalig im individualpädagogischen Kontext ein.

Dieser erste Praxisabgleich verdeutlichte, dass der Nachweis in der vorliegenden Form nicht 1:1 auf das neue Feld übertragbar ist. Gleichwohl überzeugten und begeisterten die ausgereifte Systematik des KNI und seine in zentralen Aspekten qualitätsunterstützende/qualitätsstiftende Wirkungsweise so sehr, dass die Pilotgruppe gemeinsam mit den KNI-Trainerinnen und IJAB entschied, das Instrument so aufzubereiten und praxistauglich zu „übersetzen“, dass es für Teilnehmende an Hilfen zur Erziehung im Ausland genutzt werden kann. Daraus entstand eine ergänzende Handreichung, die unter dem Titel „Kompetenznachweis International in den Hilfen zur Erziehung ... und plötzlich ist der Horizont ganz weit“ (Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e. V. 2016) erschienen ist.

Für junge Menschen, die im Rahmen einer solchen Hilfe einige Zeit im Ausland verbringen, ist der Aspekt der Anerkennung für das im Rahmen dieses Aufenthalts Geleistete in doppelter Hinsicht ein Gewinn:

Zum einen unterstützt der Nachweis-Prozess Selbsterkenntnis und Selbstvertrauen der Jugendlichen. Durch das konsequent beobachtend, nicht bewertend und fragend-reflektierend angelegte Verfahren erleben sie sich als Expert:innen ihrer selbst. Das erlaubt in hohem Maße das Erleben von Selbstwirksamkeit.

Zum anderen wird damit nach außen dokumentiert, dass auch beruflich relevante Kompetenzen vorhanden und sichtbar sind. Mit einem solchen Nachweis lässt sich der Auslandsaufenthalt auch Ausbildungsstellen und Arbeitgeber:innen gegenüber ganz anders in die Biografie einflechten.

Der Nachweis hilft darüber hinaus, das innere Erleben und die Deutung der Erfahrungen, die im Ausland gemacht wurden, zu verändern: Der belastete Blick auf die Vergangenheit, „Es war alles so schlimm und so aussichtslos mit mir, da musste ich halt eine Weile im Ausland betreut werden“, weicht einem selbstbewussten Blick auf das Erlebte und Gelernte: „Ich habe es geschafft, dort zurecht zu kommen, und habe viel an mir gearbeitet. Es hat mein Leben verändert und heute komme ich klar!“

Der Kompetenznachweis als Beitrag zur Qualifizierung von Pädagog:innen und zur Weiterentwicklung von Konzepten

Gleichzeitig verbindet sich mit dem Einsatz des KNI auch die Möglichkeit, die Arbeit der Betreuer:innen zu professionalisieren. Der Wert als Qualitätsentwicklungsinstrument wird gemessen an seiner partizipativen und auf Selbstwirksamkeit ausgerichteten Didaktik: Er ist konsequent dialogisch aufgebaut und betont sowie unterstützt die Selbstreflexivität und -verantwortlichkeit der jungen Menschen wie auch ihrer Betreuer. Darüber hinaus wird durch den KNI das soziale Umfeld im Ausland konsequenter eingebunden und die Betreuungsmöglichkeiten über die direkte Arbeit in den Projektstellen hinaus erweitert.

Damit verändert sich auch das Rollen- und Selbstverständnis der pädagogisch Handelnden: Isoliertes Arbeiten mit den jungen Menschen wird künftig den Betreuungsphasen vorbehalten sein, in denen ein solcher methodischer Kontext sinnvoll ist (vgl. Phasenmodell von Witte/Sander 2006, S. 29 ff.): So ist es vor allem zu Beginn notwendig und vorrangig, den Grundstein für eine tragfähige Basis zwischen



Marie-Luise Dreber

geb. 1956, arbeitete nach dem Studium der Erziehungswissenschaften als Referentin und stellvertretende Geschäftsführerin in der Jugend- und Erwachsenenbildung. 1998 übernahm sie die Geschäftsführung eines katholischen Jugendverbandes sowie die Leitung eines Tagungszentrums. Seit 2001 ist sie Direktorin von IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. Die Arbeitsschwerpunkte liegen in der Stärkung und Weiterentwicklung der Internationalen Jugendarbeit und jugendpolitischen Zusammenarbeit – sowohl mit den Ländern Europas als auch weltweit.

dreber@ijab.de | www.ijab.de



Heike Lorenz

Jahrgang 1959, studierte nach einer Erzieherinnen-Ausbildung Sozialpädagogik und Sozialmanagement. Sie war 25 Jahre im Bereich der Hilfen zur Erziehung tätig, zuletzt mehrere Jahre als Koordinatorin individualpädagogischer Hilfen im In- und Ausland. Von 2000 bis 2008 sowie von 2017 bis 2021 engagierte sie sich ehrenamtlich im Vorstand des Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. Zu ihren Kernkompetenzen zählt die Arbeit in den Themenfeldern Qualitätsentwicklung, Partizipation, Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit. Seit 2008 arbeitet sie als selbstständige Personal- und Organisationsentwicklerin in eigener Praxis.

info@heike-lorenz.com | www.heike-lorenz.com

Individualpädagogische Auslandshilfen

Konzeptionelle und historische Reflexionen in
Kontrastierung zu traditionellen Gruppenkonzepten

Holger Wendelin

Dieser Beitrag diskutiert Individualpädagogische Auslandshilfen vor dem Hintergrund deutscher Traditionslinien in der Betreuung besonders herausfordernder und schwer erreichbarer Jugendlicher. Hierfür kontrastiert er Auslandshilfen einerseits mit hoch strukturierten „intensivpädagogischen“ Gruppenkonzepten im Inland andererseits. So soll ein historisches Verständnis für die Verortung individualpädagogischer Auslandshilfen im Gesamtgefüge der Erziehungshilfen ermöglicht werden.

Deutsche Traditionslinien im Umgang mit schwer erreichbaren Jugendlichen

Im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert bestand das, was wir heute als Erziehungshilfe bezeichnen, überwiegend aus Waisenhäusern, meist in kirchlicher Trägerschaft oder von Städten und Gemeinden organisiert. Diese bürgerlich orientierten Einrichtungen sorgten sich um die Versorgung und Pflege überwiegend jüngerer verwaister Kinder. Kinder niederer Schichten wurden sich selbst überlassen und gerieten zuweilen in Verwahr-, Straf- und Corrigendenanstalten (Peukert 1986, S. 40), die im Gegensatz zu den bürgerlichen Waisenhäusern einen deutlich disziplinierenden und strafenden Charakter hatten und auf strenge Abrichtung setzten. In Ermangelung eines Jugendstrafrechts wurden delinquente Kinder und Jugendliche unterschiedslos in Gefängnissen untergebracht. Im Jahr 1856 waren von den 30.000 Insassen in preußischen Gefängnissen ein Drittel Kinder (Schmalenbach 1873, zit. n. Kuhlmann 2018, S. 41).

Die protestantische Rettungshausbewegung trat in Folge der Kriegswirren im Nachgang der französischen Revolution, in denen das Elend vieler umherirrender Kinder riesige Ausmaße annahm, dafür ein, insbesondere für diese schlecht beleumundeten Kinder niederer Schichten eine christliche und menschenwürdige Erziehung jenseits der üblichen strafenden und disziplinierenden Anstalten zu ermöglichen. „Hier ist keine Mauer, kein Graben, kein Riegel; nur mit einer schweren Kette binden wir dich hier [...] diese heißt Liebe und ihr Maß ist Geduld.“ (Wichern 1833, S. 119)

1848 gab es bereits 400 evangelische Rettungshäuser (Kuhlmann/Schrapper 2001, S. 289). Durch ihre massive quantitative Expansion, das Zwangserziehungsgesetz von 1878 und die Einführung der Fürsorgeerziehung durch das Bürgerliche Gesetzbuch 1900, durch die die Erziehung von abweichenden Jugendlichen zwar verstaatlicht, zugleich aber meist in die Hände von freien Trägern, sprich von Rettungshäusern übergeben wurde, gerieten die Rettungshäuser immer mehr zu jenen großen, latent gewaltvollen Erziehungsanstalten, gegen die sie eigentlich eine Alternative bilden wollten. Maßgeblich ging es nun wieder um Disziplinierung und Anpassung in meist (ab)geschlossenen Anstalten.

Die so gewachsene Zweiteilung der Heimerziehung in einerseits Waisenhäuser, in denen bürgerliche Kinder versorgt und erzogen wurden, und eine Fürsorgeerziehung für die vermeintlich schwierigen Fälle, die vornehmlich disziplinierende und gewaltvolle Institutionen hervorbrachte, wurde durch das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922/24 manifestiert und hielt sich bis zum SGB VIII im Jahr 1990. Für die kommunale Heimerziehung waren die örtlichen Jugendämter und für die Fürsorgeerziehung die Landesjugendämter zuständig, was zu strukturellen Verschiebeanreizen führte. Unzählige Kinder und Jugendliche wurden als schwierig deklariert und so in die Zuständigkeit der Fürsorgeerziehung abgeschoben, stigmatisiert und diszipliniert (Runder Tisch Heimerziehung 2010).

Die Fürsorgeerziehung der 1950er und 1960er Jahre blieb sich – obwohl nun in einem demokratischen Rechtsstaat befindlich – treu. Unangepasste Jugendliche wurden in überwiegend geschlossenen Anstalten entmündigt und in klar strukturierten, latent oder ganz offen gewalttätigen Strukturen zur Anpassung gezwungen. Erving Goffman beschrieb schon in den 1960er Jahren solcherlei Anstalten und entwickelte den Begriff der „Totalen Institution“ (1961). Im deutschen Kontext waren dabei auch aus Kaiserreich und Nationalsozialismus tradierte kollektivistische Erziehungsideale leitend. Der Einzelne hatte sich der Gemeinschaft unterzuordnen und ihr auch um den Preis der Selbstaufgabe zu dienen.

Erst die Heimrevolte im Zuge der 1968er-Bewegung legte diese tradierte vordemokratische Heimerziehungspraxis offen und führte schließlich über die öffentliche Skandalisierung zur Heimreform der 1970er und 1980er Jahre. Die Erziehung in stark strukturierten und exkludierenden Anstalten wurde durch Dezentralisierung, Entinstitutionalisierung, Entspezialisierung, Regionalisierung, Professionalisierung und Individualisierung (Wolf 1995) reformiert. Geschlossene Unterbringung wurde in weiten Teilen der Bundesrepublik abgeschafft und blieb quantitativ bis in die

1990er Jahre marginalisiert. Zudem wurde ein vorher kaum existenter Bereich ambulanter Hilfen breit und vielfältig etabliert, so dass die Fremdunterbringung nun eine deutlich nachgelagerte Funktion erhielt und oft bereits im Vorfeld vermieden werden konnte.

In diesem Kontext zeigte sich allerdings auch, dass es weiterhin Jugendliche gab, denen auch die reformierten Erziehungshilfen nicht gerecht werden konnten:

„Wir stellten als Landesjugendamt, das ja noch selber die Kinder und Jugendlichen unterzubringen hatte, gegen Ende der 1980er Jahre fest, dass wir eine bestimmte Gruppe von Minderjährigen trotz bester Ausdifferenzierung des Versorgungssystems der öffentlichen Erziehung nicht mehr adäquat unterbringen konnten, bzw. dass immer mehr Kinder und Jugendliche aus diesem Versorgungssystem herausfielen. [...] Bei all den üblen Erfahrungen ihres Lebens (allein gelassen, abgelehnt von den eigenen Eltern, von ihnen misshandelt, sexuell missbraucht, ohne Chancen im herkömmlichen Schul- und Ausbildungssystem ...), warum sollten sie sich noch auf Jugendhilfe einlassen?“ (Bohry/Liegel 1993, S. 251)

Aus dieser Situation entstanden unter der Chiffre der Erlebnispädagogik reformpädagogisch beseelte Projekte, die zunächst über abenteuerliche Reisen zu Fuß, mit dem Schiff oder dem Fahrrad in entlegene oder besonders fremde Regionen der Welt führten. Mehr noch als bei anderen reformorientierten Projekten (z. B. „Menschen statt Mauern“, „Bude ohne Betreuung“) trat dabei der Bruch mit eingrenzenden und institutionalisierten Traditionslinien einer repressiven Heimerziehung zutage. Bis heute haben sich vornehmlich Standprojekte etabliert, bei denen es neben der grundsätzlichen Variation und Irritation deutscher Lebenswelten um habituelle Alltagsbewältigung geht und erlebnispädagogische Implikationen nur marginal beziehungsweise implizit zum Tragen kommen. Segel- und Reiseprojekte finden heute deutlich seltener und eher im Kontext von Kriseninterventionen statt.

Die mittlerweile recht umfangreiche Forschung zu Auslandshilfen der letzten 15 Jahre konzentriert sich folglich auf eben diese Standprojekte. (Witte 2009; Klawe 2010; Klein/Arnold/Macsenaere 2011; Klein/Macsenaere 2015; Wendelin 2011 u. a. m.)

Strukturstarke „intensivpädagogische“ Konzepte als Antwort auf die Frage nach dem angemessenen Umgang mit schwer erreichbaren Jugendlichen?

Insbesondere im letzten Jahrzehnt hat sich in den Erziehungshilfen der Begriff der „Intensivpädagogik“ etabliert. Was genau darunter zu verstehen ist, bleibt unklar. Mancherorts wird versucht, eine „Intensivpädagogik“ als eigenständige Bindestrichpädagogik mit eigenem Studiengang und eigenem Berufsbild zu etablieren (z. B. Bauermann 2015 und Schwabe 2014). In weiter Auslegung könnte man all jene Konzepte unter „Intensivpädagogik“ fassen, die sich an schwer erreichbare Jugendliche oder „Systemsprenger“¹, wie sie gelegentlich genannt werden, richten und dabei wie auch immer geartete intensive Anstrengungen unternehmen. Auslandshilfen würden hier nach auch unter den Begriff fallen. Gleichwohl sind sie m. E. konzeptionell deutlich abzugrenzen von „intensivpädagogischen“ Gruppenkonzepten, wie sie in den letzten Jahren Konjunktur haben. Eine solche konzeptionelle Abgrenzung und Kontrastierung soll im Folgenden versucht werden, um dabei die Besonderheiten von „intensivpädagogischen“ Gruppensettings und Auslandshilfen mit Blick auf die dargestellten Traditionslinien herauszustellen.

Seit der Jahrtausendwende ist im Umgang mit schwer erreichbaren Jugendlichen eine Rückkehr zu stärker strukturgebenden Hilfekoncepten zu beobachten. Wie stark dieser Trend quantitativ ausfällt, lässt sich nicht sicher sagen. Die Bundesstatistik erhebt solche konzeptspezifischen Daten nicht. Auch die Landesjugendämter, die über die Betriebserlaubnisverfahren über die Daten verfügen, weisen hierzu keinerlei Statistiken aus. Über die besonders exponierten Hilfen der geschlossenen Unterbringung kann seit den 1990er Jahren ein deutlicher Ausbau abgeschätzt werden. Von den geschätzt unter 100 Plätzen um 1990 ist ein Zuwachs auf ca. 200 Plätze 2006 und heute

1 Der Begriff „Systemsprenger“ wird an dieser Stelle kritisch gesehen und vermieden. Zu sehr vermittelt er eine Haltung, die die Probleme, die Jugendliche machen, in den Vordergrund rückt und die Probleme, die sie haben, zurücktreten lässt. Nach Nohl (1933) sollte eine moderne Sozialpädagogik das Gegenteil tun. Jugendliche werden so als destruktive Gegner des Hilfesystems etikettiert. Konstruktiven und kooperativen Arbeitsbündnissen wird somit der Weg verstellt. In dieser Orientierung droht der Begriff an alte Denkmuster aus Zeiten der Fürsorgeerziehung anzuschließen (dazu auch Peters 2020).

etwa 400 Plätze zu verzeichnen². Im Jahr 2008 wurden laut Bundestatistik 467 Unterbringung mit richterlicher Genehmigung nach § 1631b BGB für §§ 34, 35 SGB VIII begonnen. 2015 waren es bereits 620, was einer Zunahme um etwa ein Drittel in acht Jahren entspricht.³ Sowohl Schließungen als auch Neugründungen geschlossener Unterbringung erfolgen meist unter großer Aufmerksamkeit der (Fach)Öffentlichkeit, so dass sich hier ein deutlicher Trend abbildet. Dieser expandierende Trend ist aber auch für „intensivpädagogische“ Gruppenkonzepte unterhalb der offiziellen Geschlossenheit festzustellen. Es ist anzumerken, dass es auch unter intensivpädagogischen Konzepten erhebliche Abstufungen in der Enge des Settings und der konzeptionellen Strukturierung gibt. Nicht alle folgenden Darstellungen treffen daher auf sogenannte „intensivpädagogische“ Konzepte zu.

„Intensivpädagogische“ Gruppenkonzepte bedienen sich in der Regel recht enger und stark durchstrukturierter Settings. Insbesondere für spezifische Zielgruppen ist auch eine gewisse Abgeschiedenheit anzunehmen. So werden bei einigen Trägern die ehemals durch die Dezentralisierung ausgedünnten Einrichtungen auf zentralen Geländen wieder stärker für Intensivgruppen genutzt. Die Kinder und Jugendlichen werden so in stark inszenierte, exklusive und exkludierende Lebensräume gebracht. Auch wenn sie offiziell nicht geschlossen sind, weisen sie eine strukturelle Geschlossenheit auf, die zum Beispiel durch sogenannte Time-Out-Räume gekennzeichnet ist. Rechtlich bewegen sich diese Einrichtungen im Graubereich zulässiger Freiheitsbeschränkung bzw. Freiheitsentzug. Konzeptionell wird von den Jugendlichen überwiegend Anpassung erwartet. Meist verhaltenstherapeutisch begründet, werden ihnen enge Verhaltensordnungen aufgezwungen.

Verbunden mit der Anpassungserwartung in Stufenplänen, die Freiheiten und Privilegien im Gegenzug für gelungene Anpassung (oder Scheinanpassung) gewähren, ist auch Scheitern, Misserfolg und Demütigung im Falle des Nichterreichens oder gar der Rückstufung innerhalb des verhaltenstherapeutischen Verhaltensplans. Je nach Intensität vermögen diese Elemente den gesamten Alltag zu überschatten. Anpassung und Nichtanpassung, Freiheit und Einschränkung werden so zum pädagogischen

2 Die Schätzungen basieren auf Grundlage der Daten des Zusammenschlusses der Arbeitsgruppe „GU 14+“ und Hoops/Permien 2006, S. 21 ff. Eine genaue Erfassung geschlossener Plätze gibt es auf Bundesebene nicht.

3 Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Hilfe zur Erziehung, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; Zusammenstellung und Berechnung Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Grenzen überschreitende Hilfen brauchen einen fachlichen Rahmen

Ein Qualitätsrahmen „Transregionale Kinder- und Jugendhilfe“

Ulla Peters

Einleitung

Der Qualitätsrahmen „Transregionale Kinder- und Jugendhilfe“, der hier vorgestellt wird, ist im Kontext eines Interreg-Projekts¹ entstanden. Sein Ziel ist es, in Fällen grenzüberschreitender Hilfen (hier speziell Luxemburg, Frankreich, Deutschland) die Kontinuität der Hilfen und deren Qualität auf der Basis der Kinderrechte sicherzustellen und die Hilfeebringung daran zu orientieren.

Die vorhandenen rechtlichen Vereinbarungen wie das Konsultationsverfahren Brüssel-IIa stellen hierfür bestenfalls eine rudimentäre Basis dar, da sie die fachliche Prüfung den jeweiligen Aufsichtsbehörden überantworten, die diese aufgrund der Aktenlage durchführen. In vielen Fällen werden aber auch diese basalen Verfahren nicht eingehalten oder sie sind selbst Ursache für die Unterbrechung einer Hilfe. Abhängig von der Komplexität des Falls können die Verfahren sogar verkomplizierend wirken und die Situation für die betroffenen Kinder und Jugendlichen schwieriger machen, etwa durch die Dauer der Prüfung und Bearbeitung eines Brüssel-IIa-Antrags. Wie in dem dieser Publikation zugrundeliegenden Rechtsgutachten von Wiesner zum Konsultationsverfahren bei grenzüberschreitender Unterbringung festgestellt wird, ist die „Praxis bei der Umsetzung des Abkommens ... in den Mitgliedstaaten äußerst unterschiedlich. Dies gilt sowohl für die Auslegung und Anwendung der Vorschriften des Brüssel-IIa-Abkommens als auch für die Art und Weise, wie das Verfahren in den einzelnen Mitgliedstaaten durchgeführt wird. Dabei zeigen sich in einigen Ländern auch erhebliche Unterschiede in der Art und Weise der Kooperation zwischen den zentralen Behörden einerseits und den regionalen oder örtlichen Behörden andererseits.“ (Wiesner, 2019, S. 192).

Der hier entwickelte Vorschlag eines Qualitätsrahmens „Transregionale Kinder- und Jugendhilfe“ ist auf eine fachliche Verständigung und Professionalisierung in Bezug

1 Das Interreg-Projekt „Eur&Qua“ wurde im Interreg-Programm V A Großregion (2014-2020), das die Vernetzung, Kooperation und grenzüberschreitende Mobilität fördert, entwickelt und finanziert.

auf Fragen transregionaler und transnationaler Hilfen in der Kinder- und Jugendhilfe ausgerichtet (Schulze-Krüdener/Diwersy, 2021b). Er ist entlang grundlegender Ansprüche der UN-Kinderrechtskonvention formuliert und zielt dabei als eine wesentliche Orientierung auf ein – über Grenzen von Sprachen und institutionellen Regulierungen hinweg – professionell fundiertes gemeinsames Fallverständnis, das sich entlang der Kinderrechte entwickelt. Dies ist vor allem notwendig im Hinblick auf die Möglichkeiten von Kindern und Eltern zu verstehen, was professionelle Interventionen bedeuten und wie die Rechte der Kinder und Eltern („fragile Adressat:innenrechte“ nach Schulze-Krüdener/Diwersy, 2021) in den Falldynamiken gewahrt bleiben können.

Im Folgenden wird das Projekt Eur&Qua kurz vorgestellt, das den Kontext für den Qualitätsrahmen bildet. Anschließend wird der Qualitätsrahmen in seiner Grundorientierung und Struktur beschrieben, um mit der Frage nach den Chancen eines kinderrechtsbasierten Kinderschutzes in transnationalen Hilfen zu enden.

Das Projekt Eur&Qua

Das Interreg-Projekt Eur&Qua (2016–2020), in dem 19 Hochschul- und Praxispartner aus der Großregion Saar-Lor-Lux, zu der Lothringen, das Saarland, Teile von Rheinland-Pfalz, die Wallonie und die deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens gehören, zusammenarbeiteten, untersuchte die Art und Weise, wie Kinderschutz in grenzüberschreitenden Situationen in der Großregion umgesetzt wird. Es handelte sich bei diesem Projekt um die Fortsetzung früherer, mit der Unterstützung von Interreg durchgeführter Forschungsarbeiten zu grenzüberschreitenden Hilfeverläufen von Kindern, die Fragen nach der Kontinuität, dem Umfang und der Qualität der Betreuung von Kindern in einem grenzüberschreitenden Kontext bearbeitet haben.

Es gibt einige Studien, die sich mit der vergleichenden Analyse nationaler Systeme sowie ihrer institutionellen Grundlagen und Organisationsmechanismen beschäftigen (Kindler, 2010; Witte u. a., 2017; Grevot, 2010, 2001) und darüber hinaus auch mit grenzüberschreitenden Aspekten (Meysen/Kelly, 2017; Käckmeister, 2017; Sievers/Bienentreu, 2016). Die Untersuchung der professionellen Praktiken und der konkreten Arbeit bei der Fallbearbeitung sowie die Erfahrungen von Familien in grenzüberschreitenden Situationen stellen dabei noch weitgehend unbearbeitete Forschungsfelder dar.

Jenseits institutioneller Regelwerke sind es aber die beruflichen Praktiken, Traditionen oder die Ausbildungssysteme, die aufgrund ihrer Heterogenität zu herausfordernden Situationen in der Hilfestellung für die Professionellen, Kinder und Eltern führen können. Das jeweilige Verständnis der rechtlichen Grundlagen wie etwa von dem in der UN-Kinderrechtskonvention verwendeten Begriff des Kindeswohls unterliegt spezifischen gesellschaftlichen Interpretationen und Ausgestaltungen (Sutterlüty/Flick, 2017). Damit stellen sich nach Schulze-Krüdener und Diwersy (2021) „Im transnationalen Kinderschutz ... für die Aushandlung des Kindeswohls im Kinderschutz hochrelevante Fragen in Bezug auf teils schwer miteinander zu vergleichende strukturelle Rahmenbedingungen, Verständnisse und Arbeitsansätze des Kinderschutzes, Mit Blick auf solche Diskrepanzen sind im transnationalen Kinderschutz Problemlagen zu bearbeiten, die nicht einzig territoriale Grenzen überschreiten, sondern diese Grenzen-Überschreitungen auch selbst hervorbringen – wobei der Grenzübertritt im Idealfall Perspektiverweiterungen eröffnet und neue Impulse gibt.“ (Schulze-Krüdener/Diwersy, 2021b, S. 50). Das heißt, wir haben es bei transnationalen Hilfen mit Grenzen in mehrfacher Hinsicht zu tun. Der hier vorgestellte Qualitätsrahmen kann in Bezug darauf auch eine Hilfe zu Verständigung unter den Professionellen sein und Grenzen sichtbar und damit bearbeitbar machen.

Der „Qualitätsrahmen transregionale Kinder- und Jugendhilfe“²

Grenzüberschreitender Kinderschutz in der Kinder- und Jugendhilfe – kinderrechts- und wissensbasiert, kollaborativ, professionell

Schon der Titel des Qualitätsrahmens zeigt dessen programmatische Ausrichtung: Er ist kinderrechtsbasiert, setzt auf Kollaboration und er ist orientiert am professionellen und wissenschaftlichen Standard.

2 Der Qualitätsrahmen wurde in einer Arbeitsgruppe der Universität Trier (Jörgen Schulze-Krüdener, Bettina Diwersy), der htw Saar (Ulrike Zöller, Christian Schröder), der Universität Luxemburg (Ulla Peters, Annabell Hansmeyer) und der Leitung des Margaretienstifts Saarbrücken (Erhard Zimmer) diskutiert und entwickelt.

Grundlagen des Qualitätsrahmens grenzüberschreitender Kinder- und Jugendhilfe

Im Interreg-V-A-Großregion-Projekt „Zur Entwicklung eines grenzüberschreitenden Raums zum internationalen Kinderschutz (EUR&QUA)“³ von 2016 bis 2020 wurden transnationale Hilfeverläufe von Kindern und Jugendlichen untersucht. Die Ergebnisse sollen ein Beitrag zur Qualifizierung und Weiterentwicklung eines transnationalen, kinderrechtsbasierten Kinderschutzes leisten. Die Forschung zeigte, dass transregionale Lebenswelten, also ein Leben und Arbeiten, bei dem Ländergrenzen überschritten werden und Bewegungen über diese Grenzen hinweg stattfinden, ein Teil des Lebens und Arbeitens vieler Menschen sind. In der Großregion (Dreiländer- reck Luxemburg, Frankreich, Deutschland) sind sie ebenso eine Realität wie transregionale Hilfen. Länderübergreifende Familiensituationen lassen transregionale Kinderschutzfragen entstehen, da Grenzüberschreitungen vielfältige und komplexe Aspekte betreffen. Ein weiterer Befund ist, dass es im Kontext sozialer Hilfen für Kinder, Jugendliche und Familien oft an der Kenntnis der Bedingungen der Ausgestaltung der Hilfen in der jeweils anderen Region mangelt. Dies geht einher mit einem fehlenden Wissen über Konzepte, Akteure und Verfahrensweisen. Es gibt sprachliche und fachliche Herausforderungen, die auf unterschiedlichen Systemen der Kinder- und Jugendhilfe oder auch auf Unterschieden in den Diskursen und Praktiken des Kinderschutzes beruhen.⁴

Transregional:

Über die Grenzen einer Region hinausreichend; mehrere Regionen betreffend.

Quelle: <https://www.wortbedeutung.info/transregional/>

Transregionale Hilfen:

Hilfen für Familien, Kinder und Jugendliche, die über eine oder mehrere Ländergrenzen hinweg erfolgen.

3 siehe hierzu die neu eingerichtete Plattform zum transnationalen Kinderschutz: <http://kinderschutz-grossregion.eu/>.

4 Für weitere Informationen siehe: Jörgen Schulze-Krüdener und Bettina Diwersy: Transnationalen Kinderschutz optimieren: Vieles könnte getan werden. Ein Forschungsprojekt als Wendepunkt für die Kinderschutzpraxis!?. In: NDV Ausgabe 10/2020.

Erfahrungen einer jugendpsychiatrischen Versorgungsklinik mit dem Übergang von Jugendlichen in individualpädagogische Auslandsprojekte

Christof Theis, Fabrice Mousel, Christopher Goepel

Wir berichten als jugendpsychiatrische Klinik mit einem regionalen Versorgungsauftrag über unsere Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Anbietern individualpädagogischer Maßnahmen. Aufgrund der Besonderheiten bei uns im Großherzogtum Luxemburg (in Fällen richterlich platzierter Patienten in der Jugendpsychiatrie bleibt auch die elterliche Sorge nach der Entlassung in den Händen der Klinik) sind wir in besonderem Maße mit der Begleitung und Steuerung individualpädagogischer Maßnahmen in enger Zusammenarbeit mit dem Anbieter beziehungsweise der Projektstelle vor Ort befasst. Uns liegen deshalb etwa 60 Verläufe von Jugendlichen in individualpädagogischen Maßnahmen vor, die im Vorfeld bereits länger stationär in unserer Klinik betreut wurden.

„Service National de Psychiatrie Juvénile“

Der „Service National de Psychiatrie Juvénile“ (SNPJ) des „Hôpital Kirchberg“ (HÔPITAUX ROBERT SCHUMAN Gruppe LUXEMBURG) ist seit 2003 der erste ins Leben gerufene nationale Dienst für Jugendpsychiatrie im Großherzogtum. Es werden sowohl stationär- als auch ambulant- klinische Dienste mit einem nationalen Einzugsgebiet angeboten. Der SNPJ hat eine Rund-um-die-Uhr-Verfügbarkeit und einen Notfalldienst für Gesamtluxemburg. Im Mittelpunkt des nationalen Auftrags und der Arbeit innerhalb der Klinik steht die Versorgung von Jugendlichen zwischen 13 und 18 Jahren. Die stationäre Versorgung verfügt über 23 Betten (in Zukunft 30). Den Hauptauftrag des SNPJ bildet die Versorgung von Notfällen, Krisenintervention, Diagnostik sowie die Behandlung von Krankheitsbildern im Rahmen der jugendpsychiatrischen Versorgung. Pro Jahr werden durchschnittlich 400 jugendpsychiatrische Patienten aufgenommen und klinisch versorgt.

Diagnostik, Therapie und Einschätzung des nachstationären pädagogischen Betreuungsbedarfs

Der medizinische Fachbereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie ist in besonderer Weise mit Übergängen befasst. In nicht wenigen Fällen geht ein meist längerer Aufenthalt in einer Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie einer Übernahme der Jugendlichen in eine Maßnahme der stationären Jugendhilfe voraus. Nach eigener interner Erfassung unserer Klinik wird bei 10 % der stationär aufgenommen Patient:innen eine fachliche Empfehlung für eine stationäre oder sozialpädagogische Jugendhilfemaßnahme ausgesprochen. Die Aufnahme der Jugendlichen in unsere Klinik erfolgt meist freiwillig (auf Wunsch der Eltern) beziehungsweise bei 15 % der aufgenommenen Patient:innen (nach klinikinterner Erhebung) aufgrund einer Gefährdung oder drohenden Gefährdung des Kindeswohls auf Anordnung des Jugendgerichts.

Um der Komplexität kinder- und jugendpsychiatrischer Störungen gerecht zu werden, erfolgt nach umfassender Auftragserteilung die Diagnosestellung, welche nach einem multiaxialen Klassifikationssystem (MAS) neben medizinischen Symptomen auch intellektuelle Ressourcen, körperliche Befunde sowie psychosozial relevante Belastungen berücksichtigt. All diese Faktoren modellieren den Verlauf psychischer Erkrankungen in dem Sinne, dass in der Regel das zusätzliche Auftreten solcher Belastungen zu einer ungünstigen Prognose und einem erhöhten Hilfebedarf führt. Gerade im Zusammenhang mit expansiven Störungsbildern, also bei Jugendlichen, bei denen es zu einem Ausagieren im Sinne von aggressivem, impulsivem und ungesteuertem oder auch delinquentem Verhalten kommt, ist im stationären Rahmen eine deutlich wahrnehmbare Verhaltensänderung sichtbar. Diese resultiert aber meist aus einer kurzfristigen Anpassungsleistung der Jugendlichen an die personalintensiven und hochstrukturierenden Bedingungen einer stationären psychiatrischen Abteilung. Das hohe Maß an Außensteuerung und Aufsicht, der konsistente Umgang in Konfliktsituationen sowie implementierte psychotherapeutische und medikamentöse Maßnahmen zur besseren Selbstregulation und Eigensteuerung geben vielen Jugendlichen erstmals seit langer Zeit ein Erfolgsgefühl und die Empfindung von Selbstwirksamkeit.

Die Notwendigkeit pädagogischer Hilfen (stationäre pädagogische Jugendhilfeeinrichtungen und in den letzten Jahren vermehrt individualpädagogische Maßnahmen) im Anschluss an den Klinikaufenthalt wird frühzeitig während der stationären Behandlungsphase mit dem/der Jugendlichen, den Erziehungsberechtigten und dem

Überall in Europa

Individualpädagogische Hilfen zur Erziehung aus der Perspektive eines Landesjugendamtes

Rüdiger Mey

Von Februar 2005 bis Oktober 2019 war ich im Landesjugendamt (LJA) Niedersachsen im Team 3, Hilfen zur Erziehung tätig.

„Das Team 3 ist zuständig für die Wahrnehmung der Aufgaben zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe mit unterschiedlichen Leistungsangeboten sowie in Einrichtungen für Minderjährige mit Behinderungen.

Neben der Beratung der Träger von Einrichtungen während der Planung und Betriebsführung und der Erteilung der Betriebserlaubnis gehört darüber hinaus die Beratung der örtlichen Träger bei der Gewährung von Hilfe nach §§ 32 bis 35a SGB VIII insbesondere bei der Auswahl von Einrichtungen in schwierigen Einzelfällen zu den Aufgaben des Teams.“¹

Etwa vier Jahre lang begleitete ich den in Niedersachsen bestehenden Arbeitskreis der Auslandsprojekte (AKA) in niedersächsischen Jugendhilfeeinrichtungen als pädagogischer Berater.

„Der AKA (Arbeitskreis der Auslandsprojekte) ist auf Initiative des Niedersächsischen Landesjugendamtes (NLJA) im Jahre 1996 gegründet worden und befasst sich seither kontinuierlich mit der Thematik von Auslandsmaßnahmen. Unter der Federführung des Niedersächsischen Landesjugendamtes kommen regelmäßig Trägervertreter zu Arbeitsgesprächen zusammen. Dabei handelt es sich ausschließlich um solche Träger, die neben ihrer stationären Jugendhilfearbeit in Niedersachsen auch Maßnahmen im Ausland durchführen können. Der AKA versteht sich als ein Gremium zur Qualitätsentwicklung. Die Mitglieder haben sich einen Verfahrensablauf gegeben, mit dem ein hohes Maß an Fachlichkeit erzielt und eine ständige Verbesserung der Arbeit erreicht werden soll. Die Basis der Arbeit ist die Selbstverpflich-

1 https://soziales.niedersachsen.de/startseite/kinder_jugend_amp_familie/hilfen_zur_erziehung/schutz_von_kindern_und_jugendlichen_in_einrichtungen/aufgaben/hilfen-zur-erziehung-122836.html

tungserklärung (SVE), an der sich die konkrete Arbeit orientiert. In enger Zusammenarbeit zwischen den Trägern und dem Landesjugendamt werden hier Kriterien für die Vorbereitung, Durchführung, Absicherung (usw.) von Maßnahmen im Ausland entwickelt und fortgeschrieben (Qualitätsstandards). Dafür werden Experten (Ärzte, Juristen, Psychiater, Wissenschaftler u. a.) zu Rate gezogen, markante Entwicklungen an den jeweiligen Standorten im Ausland beraten und Erfahrungen ausgetauscht. Auf Basis der Selbstverpflichtungserklärung (SVE) und der Geschäftsordnung bringt der betreffende Träger kritische Vorkommnisse in den Arbeitskreis ein. Das Ereignis wird fachlich-kritisch diskutiert und eine gemeinsame Handlungsstrategie entworfen. Der AKA erhält eine Rückmeldung über die durchgeführten Maßnahmen. Die Mitglieder sichern sich gegenseitig ein hohes Maß an Offenheit und Unterstützung in Krisensituationen zu. Zu der Wirksamkeit von Betreuungen im Ausland gibt es inzwischen zahlreiche Expertisen und Studien, die Nutzen und Effektivität dieser Hilfeform deutlich belegen.“²

Aufgrund der in den Sitzungen des AKA von den Teilnehmer:innen immer wieder geschilderten Probleme hinsichtlich der Anwendung bzw. Umsetzung der Verordnung (EG) Nr. 2201/2003 des Rates vom 27. November 2003 über die Zuständigkeit und die Anerkennung und Vollstreckung von Entscheidungen in Ehesachen und in Verfahren betreffend die elterliche Verantwortung und zur Aufhebung der Verordnung (EG) Nr. 1347/2000 – auch Brüssel-IIa-Verordnung genannt –, ist es mir ein Anliegen, mich zu individualpädagogischen Angeboten im Allgemeinen und individualpädagogischen Angeboten/Maßnahmen im Ausland im Besonderen zu äußern.

Individualpädagogische Angebote haben sich als Maßnahmen der stationären Jugendhilfe etabliert und sind daher als Bestandteil der stationären Jugendhilfe nicht mehr wegzudenken. Hiermit sind insbesondere sogenannte Erziehungsstellen und/oder Projektstellen (oder auch Standprojekte) sowie sozialpädagogische Lebensgemeinschaften (SPLG) gemeint, wie diese in Niedersachsen genannt werden. Diverse Träger – auch aus anderen Bundesländern – betreiben in Niedersachsen eine Vielzahl von Standorten aus diesem Angebotssegment. Im Jahr 2018 wurden ca. 3050 Kinder und Jugendliche in diesen Leistungsangeboten betreut. Damit waren etwa 20 % der in Niedersachsen vorhandenen betriebserlaubnispflichtigen Plätze belegt.

2 https://soziales.niedersachsen.de/startseite/kinder_jugend_amp_familie/hilfen_zur_erziehung/arbeitskreise/arbeitskreis_auslandsprojekte/hilfen-zur-erziehung-122777.html

Der Abschluss der Schule als Gegenstand der individualpädagogischen Hilfen zur Erziehung im Ausland

Thomas Heckner

Dieser Beitrag beleuchtet die individualpädagogischen Hilfen zur Erziehung im Ausland aus zwei wissenschaftlichen Perspektiven:

Unter bindungstheoretischen Gesichtspunkten bilden die Auslandsmaßnahmen der Erziehungshilfe Entwicklungsnischen, in denen ein nicht integriertes Bindungsverhalten nachgeholt oder korrigiert werden kann (Fingerle 2008).

Die Hilfe zur Bewältigung der lebensbedeutsamen Entwicklungsaufgabe *Abschluss der Schule* bietet sich als der Gegenstand an, an welchem die Entwicklung des Bindungsverhaltens in besonders geeigneter Weise nachvollzogen werden kann (vgl. Hüther 2008).

Der Beitrag liefert damit aus bindungstheoretischer Perspektive eine wissenschaftliche Begründung für die Durchführung der individualpädagogischen Erziehungshilfen im Ausland. Er legt darüber hinaus insbesondere nahe, die Maßnahme für das Nachholen eines bisher versäumten Schulabschlusses zu nutzen und dies zu einem wesentlichen Inhalt der Beziehungsgestaltung zwischen den Klienten und den pädagogischen Fachkräften zu machen. Mit der Flex-Fernschule im südbadischen Breisach-Oberrimsingen wurde dazu im Rahmen der Hilfen zur Erziehung ein spezifisches Förderangebot geschaffen. Einige wesentliche Aspekte der Wirkweise werden im Rahmen des Beitrages andiskutiert.

Die Erziehungshilfe sieht traditionell ihre Zuständigkeit in der Förderung persönlicher Kompetenzen wie der Ichkompetenz, der Sachkompetenz und der Sozialkompetenz. Sie sieht darin die Voraussetzung für eine gelingende Entwicklung – auch im Kontext der Schule. Schulische Inhalte selbst werden als Gegenstand erzieherischer Hilfen eher kritisch bewertet. Die Entwicklungspsychologie macht demgegenüber deutlich, dass Entwicklungsaufgaben beim Vollzug der sozialen Übergänge (hier vom Jugend- zum Erwachsenenalter) in einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums bewältigt werden müssen, wenn anhaltendes Empfinden von Unzufriedenheit, Schwierigkeiten bei späteren Aufgaben und Missbilligung durch die Gesellschaft abgewendet werden sollen.

In verschiedenen empirischen Studien zeigt sich, dass die persönlichen Lebensziele junger Menschen stark mit den im jeweiligen Gesellschaftsbezug anstehenden alters-

gradierten Entwicklungsaufgaben, Rollenänderungen und institutionellen Übergängen korrespondieren (z. B. Klaczynski/Reese 1991). Die Altersstrukturierung der Entwicklungsaufgaben dient dabei als Planungs- und Bewältigungsgerüst (Heckhausen 1999). Die Forschung macht also deutlich, dass selbst hartnäckige Schulverweigerer es bedauern, den Schulbesuch abgebrochen zu haben, weil sie sich der damit verbundenen schlechteren Arbeitsmarkt- und Berufschancen sehr bewusst sind. Ihre Zukunftswünsche unterscheiden sich nicht von denen anderer Jugendlicher. Das Verfehlen des Entwicklungsziels *Abschluss der Schule* geht mit starken Einbußen im Selbstwertgefühl einher, während die positive Annäherung daran eine Zunahme der Zufriedenheit mit sich selbst nach sich zieht (vgl. Pinquart et al. 2004; Oehme 2007). Im Scheitern an der gesellschaftlich definierten Aufgabe einen Schulabschluss zu erreichen liegt mehr, als eine formale Zugangshürde zur Ausbildung und Berufswelt. Mit dem nicht erreichten Schulabschluss verbinden sich tiefe Zweifel an der eigenen Befähigung, im weiteren Leben zu bestehen, und an der Rolle als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft.

Daraus begründet sich die Forderung, Schule bzw. die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Abschluss der Schule zu einem priorisierten Inhalt sozial- oder heilpädagogischer Förderung im Rahmen der Hilfen zu Erziehung zu machen und vermeintliche rechtliche oder konzeptionelle Schranken im Bereich von Bildung, Betreuung und Erziehung zu überwinden.

In den individualpädagogischen Settings der Erziehungshilfe im Ausland gelingt es, auch hoch riskante Entwicklungssituationen zu begleiten (Güntert 2011). Kritische Lebensbedingungen stellen nicht automatisch ein Risiko für die Entwicklung eines Menschen dar. Die Psychologie der Lebensspanne zeigt, dass sämtliche personalen Kompetenzen über die gesamte Lebensspanne gleichzeitig die Aspekte Wachstum (Gewinn) und Abbau (Verlust) enthalten und somit unabhängig vordefinierter Zeitfenster nachgeholt werden können (vgl. Fischer 2001). Wenn es also gelingt, kritische Lebensphasen als Herausforderung anzunehmen und – begleitet durch soziale Unterstützung – positiv zu bewältigen, können sie als Chance für die nachträgliche Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen wie dem eigenen Bindungsverhalten wirksam werden (Fingerle 2008; Hüther 2008).

Aus sozialmedizinischer Sicht entwirft Antonovsky im Rahmen seiner salutogenetischen Konzeption das Modell eines multidimensionalen Gesundheits-Krankheits-Kontinuums und plädiert dafür, die vergangene, gegenwärtige und zukünftige Situation eines Menschen in den Blick zu nehmen, statt nur nach den Ursachen einer

Erkrankung zu forschen (Antonovsky 1997). Dieses Modell korrespondiert mit dem Konzept der Resilienzforschung, die den Menschen – beeinflusst von verletzenden und schützenden Faktoren – auf einem Kontinuum zwischen Scheitern und Gelingen sieht.

Für die Förderung traumatisierter und entwicklungsbeeinträchtigter junger Menschen in den individualpädagogischen Hilfen im Ausland bedeutet das, in erster Linie die Potenziale und Ressourcen zu fördern, welche ihre Entwicklung stärken. Das bedeutet nicht, die individuellen Risikolagen zu verharmlosen, sondern das pädagogische Handeln in einem Kontinuum zwischen den gegenläufigen Polungen von Risiken auf der einen und schützenden Faktoren auf der anderen Seite zu verorten und als dynamischen Prozess sozialer Unterstützung anzulegen, welcher einer kontinuierlichen reflexiven Vergewisserung bedarf (vgl. Opp/Fingerle 2008).



Abb. 1: Schulerfolgs-Schema in Anlehnung an das Kohärenzmodell nach Antonovsky: Schulerfolgs-Sicherheit in Abhängigkeit von Schulerfolgserwartung und Schulerfolgswert auf dem Kontinuum zwischen Scheitern und Gelingen.

Auch ein oppositionelles, verweigerndes Verhalten kann als Bewältigungsversuch im Sinne eines entwicklungsphasentypischen problemlösenden Handelns interpretiert werden (z.B. Berg et al. 1998). Diese Interpretation in der Nähe des Copingbegriffs

verweist auf den selbstregulatorischen Charakter des jugendlichen Entwicklungshandelns. Die jungen Menschen richten ihre Aktivitäten auf sich selbst oder auf die Umwelt, um einen ausbalancierten Zustand wiederherzustellen (z. B. Compas et al. 1999). Diese Interpretationsweise lenkt den Blick weg von der klinischen Konnotation. Dies erleichtert eine dynamische Sichtweise, wie sie die (Heil-)Pädagogik im Rahmen sozial-ökologischer Ansätze seit langem anstrebt. Statische und eindimensionale Personen- und Defizitzuschreibungen werden so aufgelöst (vgl. Opp/Fingerle 2008, S. 16).

Auch die allgemeine Pädagogik kann heute nicht mehr den Anspruch erheben, junge Menschen mit langfristig gültigen Orientierungen und Handlungswissen auszustatten. Vielmehr geht es darum, die Befähigung zur Selbststeuerung zu unterstützen und die Herausbildung eines inneren Kompass' (Opp/Fingerle 2008) zu fördern. Diese Voraussetzung trägt zu einer verstärkten Differenz zwischen gut unterstützten und von Beginn an vielfältig geförderten jungen Menschen auf der einen und den eher sich selbst überlassenen Gleichaltrigen auf der anderen Seite bei. Im Bereich der Hilfen zur Erziehung im Ausland sind die jungen Menschen durch extreme Problemlagen zusätzlich belastet (ebenda). Dennoch ist auch ihre Entwicklung immer auch durch stärkende Faktoren beeinflusst. Dabei kann derselbe Einflussfaktor verschiedene Wirkungen begünstigen, während umgekehrt verschiedene Faktoren zu derselben Wirkung beitragen können. Auch kann derselbe Faktor zu verschiedenen Zeiten verschiedene Wirkungen zeitigen (vgl. Coyne/Downey 1991). Dieser Umstand begründet den besonders individuellen Bedarf an Förderung dieser entwicklungsbeeinträchtigten jungen Menschen. Die Hilfen zur Erziehung im Ausland bieten das dafür notwendige, langfristig angelegte, dynamische, pädagogisch-therapeutische Setting (Klawe 2010; Klein et al. 2011).

Die Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft bemisst sich an den Chancen und Handlungsspielräumen eines Menschen, eine individuell gewünschte und gesellschaftlich übliche Lebensweise zu realisieren (Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung 2005). Soziologische und entwicklungspsychologische Studien zeigen in großer Übereinstimmung, dass junge Menschen sich an den gesellschaftlich vorgegebenen Definitionen orientieren (Klaczynski/Reese 1991; Nurmi 2004). Im Übergang von der Jugend zum Erwachsenenalter stellt der Abschluss der Schulzeit als Entwicklungsaufgabe außerdem ein zentrales Kriterium der Selbstdefinition junger Menschen dar (Nurmi 2004). Die jungen Menschen in den Hilfen zur Erziehung im Ausland befinden sich vor diesem Hintergrund in einer äußerst prekären Lage. Sie haben häufig schon früh den Anschluss an die Schule verloren und sind damit objektiv vom Verlust von Teilhabechancen bedroht. Sie definieren sich daher auch selbst zuneh-

Warum ein Curriculum Individualpädagogik sinnvoll ist

Ulla Peters

1. Einleitung

Individualpädagogik in Grenzen überschreitenden Kontexten ist – wie in diesem Band beschrieben – aus den Erfahrungen und den Ansätzen erlebnispädagogischer Arbeitsweisen entstanden. Sie ist eine Form sozialer Hilfe für Kinder und Jugendliche, die als Angebot für diejenigen entwickelt wurde, die in anderen Settings der Kinder- und Jugendhilfe nicht oder nur schwer erreichbar sind.

Der im Jahr 2019 gezeigte und viel besprochene Film „Systemsprenger“ und die in diesem Kontext geführten fachlichen Debatten haben das Thema „Angebote für Kinder und Jugendliche“ an der Grenze organisationaler Möglichkeiten und Betreuungs- und Hilfeformate öffentlichkeitswirksam und aktuell aufgegriffen. Diese Entwicklung referiert vor allem darauf, nicht länger den Fokus auf die „Reparatur“ der Jugendlichen zu legen, sondern vielmehr im Wissen um die vielfältigen biographischen Verletzungen danach zu fragen, wie Räume und Orte gestaltet sein können, in denen Lernen, Heilung und ein Erleben von Selbstwirksamkeit möglich sind.

Menno Baumann spricht in Bezug auf diese Jugendlichen von „Grenzgängern“, die „nicht dazugehören wollen oder können. Die das System Jugendhilfe sprengen und Pädagog:innen zur Verzweiflung treiben“ (Baumann 2020). „Es sind Jugendliche, die die Helfer hilflos machen“ (Ast/Bender 2020).

Die Fragen, die sich durch solche Beschreibungen für eine Kinder- und Jugendhilfe ergeben, sind keineswegs neu. Eine Reflexion, wen die Kinder- und Jugendhilfe wie erreicht und welche Formate hier wirkungsvoll sind, wurde sowohl sehr früh durch Klaus Mollenhauer (Mollenhauer/Uhlendorf 1995) angeregt, wie auch durch die Arbeiten von Christian Schrapper und Sabine Ader. In ihren Forschungen zu den „Schwierigen“ (Ader/Schrapper 2002) im Kontext eines dreijährigen Forschungsprojektes des Landesjugendamtes Rheinland in Kooperation mit dem Jugendamt der Stadt Köln und der Universität Koblenz wurde die Frage, wie Kinder in Schwierigkeiten geraten, an aktuellen Hilfeprozessen untersucht. Es wurde danach gefragt, wie aus „Kindern in Schwierigkeiten“ schwierige Fälle werden und welche Rolle dabei die Hilfesysteme und die Formen der Hilfeplanung spielen. Mollenhauer interessierten die Selbstdeutungen der Jugendlichen und typische Themen der Lebensbewältigung, an die eine pädagogische Hilfeplanung anschließen kann. Auch ihm ging es um

die Rolle der Professionellen in der Dynamik von Hilfen, in Hilfesettings und um das professionelle Handlungs- und Selbstverständnis. Eine bleibende Frage ist: Kann eine Kinder- und Jugendhilfe für alle Kinder und Jugendlichen Angebote entwickeln, wo sind die Grenzen zu anderen Systemen wie Kinder- und Jugendpsychiatrie, Schule, Ausbildung, und wie wird diese Grenze bearbeitet und ausgestaltet, so dass auch die Übergänge zwischen diesen Systemen und deren Zusammenarbeit im Sinne eines gelingenden Aufwachsens der Jugendlichen wahrscheinlicher wird.

Erlebnis- und Individualpädagogik

Die Erlebnispädagogik basiert auf Konzepten, die, wie der Begriff es schon nahelegt, Erlebnisse als pädagogische Methode nutzen, um einen Zugang zu Veränderungen von Verhalten und Erleben zu gewinnen. Systematisch wird dabei mit den Körper- und Selbstwirksamkeitserfahrungen der Jugendlichen in herausfordernden Umwelten gearbeitet. Wir finden auch Beschreibungen wie Natur- und Wildnispädagogik oder handlungsorientiertes Lernen. Inzwischen gibt es dazu eine Reihe von Master-Studiengängen¹ und Zertifikatskursen, die häufig in Sportstudiengängen angesiedelt sind. „Der Master Erlebnispädagogik vereint pädagogisches Handeln mit Outdoor-Aktivitäten und versucht durch Gruppendynamik und mit Hilfe von Abenteuer, Spiel, Theater und weiteren sozial-pädagogischen Elementen einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten.“ So liest sich die Selbstbeschreibung eines Studiengangs. Neben der Akademisierung der Themen in Lehre und Forschung gibt es auch einen kontinuierlichen fachlichen Austausch der Praxisexpert:innen z. B. über den seit sechs Jahren jährlich in Augsburg stattfindenden Kongress „Erleben und Lernen“².

Im Unterschied dazu ist Individualpädagogik als eine Form sozialer Hilfe in der Kinder- und Jugendhilfe noch selten Teil akademischer Lehrpläne und fachlicher Aus- und Weiterbildung in Trägern und Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe.

1 vgl.: <https://www.master-and-more.de/master-erlebnispaedagogik/>

2 <https://www.erleben-lernen.de/kongress/>

Die Frage stellt sich also, wo und wie man dasjenige lernen kann, was z.B. für die Tätigkeit der Koordination von individualpädagogischen Hilfen oder auch für die Arbeit in den Projektstellen notwendig ist. Die zweite Frage ist, welche Inhalte sind zu vermitteln, welche sind wichtig, damit diese speziellen Hilfen für Kinder und Jugendliche gelingen und sie fachlichen Standards einer kinderrechtsbasierten Kinder- und Jugendhilfe genügen.³

Dies waren einige der Fragen, die 2017 zur Entwicklung des hier vorgestellten Curriculums Individualpädagogik und zu einem so formulierten Auftrag des Jugendhilfeträgers ensemble gGmbH Neuss⁴ an mich geführt haben, diese zu entwickeln.

Die erste Umsetzung des Curriculums Individualpädagogik hat zwischen November 2017 und Februar 2018 als Angebot für Projektstellen des Trägers in Rumänien stattgefunden. Eine Vertiefung fand im zwischen Mai und Oktober 2018 statt und im Anschluss daran – im November 2018 – eine erste Auswertung zu den Wirkungen der auf dem Curriculum basierenden Fortbildungen.

Zuerst werden im Folgenden die grundlegenden Orientierungen und die Modulstruktur des Curriculums vorgestellt, dann einige Aspekte der Umsetzung thematisiert sowie ein kurzer Einblick in die Ergebnisse der evaluativen Befragung und Reflexion gegeben, um am Ende des Beitrags die Frage eines Fachkonzepts Individualpädagogik zu stellen.

2. Orientierungen und Grundlagen eines Curriculums Individualpädagogik

Neben Grundlagen, die für ein sozialpädagogisches und bildungsorientiertes Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen fachlich als bedeutsam angesehen werden, wie Partizipation, Kinderrechte und eine Idee von Schutz, basieren die Überlegungen zum Curriculum auch auf den Ergebnissen vorliegender Forschungen zu individualpädagogischen Hilfen.

3 vgl. Standards AIM und Standards transregionale Kinder- und Jugendhilfe

4 <https://www.ensemble-online.eu/de/startseite>

Baumann (2020) nennt als Faktoren, die das Gelingen intensivpädagogischer Settings wahrscheinlicher machen, dass die Angebote

- gleichermaßen konfliktssicher, deeskalierend und präsent,
- reflektiert bezüglich Nähe, Distanz, Bindung und Abgrenzung und
- haltend sind und
- Kontinuität auch über Phasenverläufe hinweg vermitteln.

Gleichzeitig sind die Organisationen aufgefordert, den Mitarbeiter:innen Konzepte des emotionalen Schutzes anzubieten (Baumann 2020). Ein aktueller Bericht zur Implementierung traumapädagogischer Konzepte in einer Kriseninterventionseinrichtung in der Schweiz verweist auf die Bedeutung von Handlungssicherheit bei den Mitarbeiter:innen. Diese müssen sich sicher fühlen, damit sie sichere Orte für Kinder und Jugendliche schaffen können. Dazu brauchen sie Klarheit darüber, was sie warum tun und wer sie unterstützt (Sarbach/Maissen 2021, S. 38).

In einer qualitativen Studie zu den Wirkungen, die im Auftrag des AIM von Willi Klawe (2007) verfasst wurde, und in den Arbeiten von Matthias Witte (2009) werden vor allem auch die Chancen individualpädagogischer Settings für die Jugendlichen thematisiert, die auf spezifischen Wirkfaktoren dieser Hilfeform beruhen. So erweitern sich nach Klawe (2007) die Aspekte „Passung des Hilfearrangements, die Partizipation der Jugendlichen und Eltern und die Qualität der pädagogischen Beziehung, wie die Unterstützung durch Netzwerke außerhalb des Settings“ als besonders bedeutsam (Klawe 2007, S. 375). In einer aktuellen Publikation auf der Basis einer Evaluationsstudie der Universität Köln wird darauf verwiesen, dass „die jungen Menschen ... in der IAM⁵ dazu aufgefordert [sind], eine Entwicklung im Zeitraffer zu durchlaufen und die Maßnahmen sowohl dem „Nachholen“ als auch dem „Vorbereiten“ gerecht werden müssen“ (Stossun u. a. 2020, S. 54).

Die Autorinnen verweisen auch auf Unterschiede in der Wirksamkeit dieser Hilfen, die darauf beruhen, ob die Jugendlichen die Hilfe als mehr oder weniger freiwillig ansehen und sie als sinnvoll erachten können oder ob sie sich zur Hilfe gezwungen fühlen und dagegen ankämpfen. „Während die hohe Strukturierung im Ausland bei denjenigen, die sich zur Hilfe gezwungen fühlen, dazu führt, dass sie entweder permanent gegen diese ankämpfen oder sich oberflächlich anpassen, kann diese Struktur Teilnehmenden, die den Sinn der Hilfe für sich erkennen, einen Rahmen bieten, Ver-

5 Individualpädagogische Auslandsmaßnahme

halten auszuprobieren und sich darauf aufbauend als selbstwirksam zu erleben. Dadurch entwickeln sie teilweise recht ambitionierte Zukunftsvorstellungen. Sie nehmen an, ihre wahrgenommene Handlungsfähigkeit auch auf die Zeit nach der IAM übertragen zu können“ (ebd., S. 60). In vielen Fällen ist die Kontinuität von individualpädagogischen Hilfen für einen erfolgreichen Abschluss ausschlaggebend.

Die Herausforderung hinsichtlich eines Curriculums Individualpädagogische Hilfen im Ausland ist es, die beschriebenen Erkenntnisse in fachliches Wissen und in hilfreiche methodische Arbeitsweisen und Arbeitsmodelle umzusetzen.

3. Die Modulstruktur des Curriculums

Die konzeptionelle Ausrichtung individualpädagogischer Settings stellt besondere Anforderungen an alle Beteiligten: an Betreuende, Koordinator:innen, Jugendämter, Jugendliche und Eltern. Themen, die mit diesen Anforderungen verbunden sind, bilden sich in der modularen Struktur des Curriculums ab. Ein wichtiger Punkt ist dabei, dass das Betreuungssetting, ähnlich dem Format einer professionellen Erziehungsstelle, der gemeinsame Lebensort der Betreuenden und der Jugendlichen ist. Hier werden Themen wie Nähe und Distanz, Vertrauensaufbau und persönliche Freiräume relevant. Bedeutsam sind auch Übertragungsprozesse zwischen Betreuenden und Jugendlichen, die sich auf die Beziehungsdynamik auswirken können. Im Unterschied zu Pflegefamilien und professionellen, sozialpädagogischen Erziehungsstellen sprechen die Träger individualpädagogischer Hilfen in der Regel von Projektstellen, um damit den Fokus stärker auf den Jugendlichen und dessen Entwicklung zu legen. Es geht jeweils um ein Projekt für diesen spezifischen Jugendlichen.

Fachlich qualitativ gute Arbeit dauerhaft anbieten zu können, erfordert viel Wissen, Flexibilität und Engagement. Individualpädagogik ist unter anderem auch ein Struktur- und Beschäftigungsangebot, das sich dem aktuellen Entwicklungsprozess des Jugendlichen anpasst. Flexibilität als eine Grundhaltung ist hierfür eine wichtige Voraussetzung.

Das Curriculum schafft einen Kontext, der es ermöglicht, von unterschiedlichen fachlichen Fragen und Perspektiven aus, den pädagogischen Prozess im individualpädagogischen Setting zu reflektieren, handlungsorientierte Methoden zu erwerben, den Entwicklungsprozess der Jugendlichen zu verstehen und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Es ist darauf ausgerichtet, diese besonderen Fähigkeiten und Kompetenzen kontinuierlich und fallspezifisch zu trainieren, zu üben und zu reflektieren.

Dazu werden themenbezogene Aspekte anhand von Fällen aus der Praxis behandelt und selbstorganisierte Lernaufgaben (SOL) genutzt.

Die erste Version des Curriculums wurde vom Träger und den Koordinator:innen kritisch kommentiert, diskutiert und überarbeitet.

Das Curriculum: Die Module, Inhalte und Lernziele

Das Curriculum gliedert sich in zwei zeitliche Phasen mit je vier Modulen, die bedarfsspezifisch ergänzt und vertieft werden können. Die Module geben Einblicke in die Geschichte der Individualpädagogik und grundlegende Haltungen sowie in spezifische pädagogische Themen und organisatorische, operationelle Fragen.

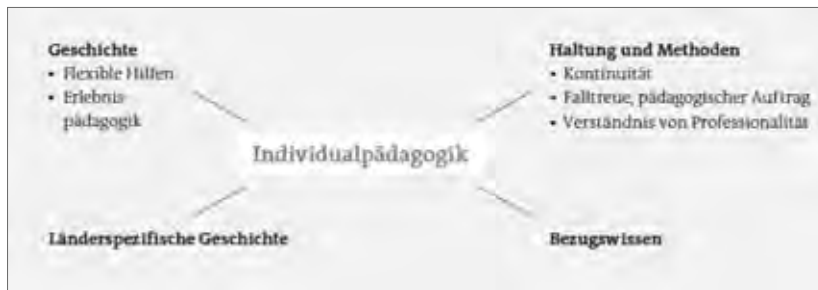
Modul 1: Individualpädagogik: Geschichte, Konzepte, fachlicher Hintergrund und Haltungen.

Modul 2: Professionelle Beziehungen und individualpädagogische Settings.

Modul 3: Die Rolle der Koordination (Fachbegleitung).

Modul 4: Sichere Bindungen – Sichere Orte für Jugendliche.

Im Modul 1 ist das Lernen darauf gerichtet, Wissen zur Geschichte und zu den spezifischen Haltungen im Kontext individualpädagogischer Hilfen zu erwerben und gleichzeitig vor diesem Hintergrund die Komplexität und die pädagogische Orientierung dieser Hilfeform zu verstehen.⁶



Modul 1: Geschichten, Methoden, aktuelle Herausforderungen (allgemein, spezifisch)

⁶ Diese und die nachfolgende Grafik zu den Modulen sind dem Curriculum Individualpädagogik, ensemble gGmbH 2017 entnommen, hier S. 7.

Es geht in einem zweiten Schritt darum, dieses Wissen in professionelles Handeln zu übersetzen und die eigene Rolle in diesem Setting beschreiben und gestalten zu können.

Ein sicherlich immer wieder herausfordernder Aspekt ist dabei die Auseinandersetzung mit dem Einfluss der Hilfe auf das eigene Familien-/Partnerschaftserleben und auf das eigene soziale Umfeld (Freundes- und Bekanntenkreis, Nachbarschaft). In der Traumapädagogik spricht man dabei von Prozessen der Übertragung und Gegenübertragung, die gerade in der Arbeit mit Menschen mit schwierigen biografischen Erfahrungen bedeutsam sein können (Sarbach/Maissen 2021).

So erinnere ich mich an eine Situation, in der ein Jugendlicher die Nachbarn seiner Projektstelle bestohlen hat. Da sich das Gehöft der Projektstelle in einem entlegenen Gebiet befand, waren es die einzigen Nachbarn, auf die man angewiesen war. Sie hatten dem Jugendlichen auch ermöglicht, gelegentlich bei ihnen mitzuarbeiten. Hier ist ein Bedarf danach entstanden, den Vorfall zu regeln und die Beziehung zu den Nachbarn neu zu justieren.

„Eine korrigierende Beziehungserfahrung setzt voraus, dass es den Mitarbeitenden gelingt, trotz des herausfordernden Verhaltens der Jugendlichen in Beziehung zu bleiben“ (Sarbach/Maissen 2021, S. 43). Dieses ist im Umgang mit einem herausfordernden Verhalten eine Leitidee, die als eine Voraussetzung einen offenen Austausch über die Emotionen der Betreuenden und über die Versorgung von diesen hat (ebd., S. 42), um bei Grenzverletzungen sichere Orte für alle schaffen zu können.

Modul 2 fokussiert die Besonderheiten der Gestaltung einer professionellen Beziehung in diesem Setting. Themen sind Fragen nach der Bedeutung von Falltreue, danach wie diese umsetzbar ist und was hierauf bezogen Verlässlichkeit und Verbindlichkeit bedeuten und wie diese im Alltag ausgestaltet werden können. Ein Fokus liegt auf der immer wieder neu herzustellenden Balance von Nähe und Distanz, um einen sicheren Raum für (gemeinsame) Entwicklung herzustellen und erlebbar zu machen. Das Modul gliedert sich in 3 thematische Schwerpunkte: Das Verhältnis Betreuende – Jugendliche und seine Besonderheiten, das individualpädagogische Setting und seine Anforderungen und Elternarbeit.⁷

7 Quelle Grafik: Curriculum Individualpädagogik, ensemble gGmbH 2017, S. 9.



Modul 2: Die spezifischen Anforderungen an Beziehungen in individualpädagogischen Settings

Neben Fragen nach der Wichtigkeit und Ausgestaltung von Elternarbeit bildet ein bindungstheoretisches Verständnis von Beziehungen den roten Faden in diesem Modul.

Modul 3 richtet sich auf die Rolle der Koordination. Die Mitarbeiter:innen der Projektstellen lernen die Aufgaben der Koordination und die Struktur der Begleitung wie ihre Rechte und Pflichten kennen.

Die Koordinator:innen sind das Bindeglied zwischen Geschäftsführung, Geschäftsstelle, Projektstellen, Jugendlichen, Eltern, Jugendamt und der Heimaufsicht (Landesjugendamt). Sie arbeiten in der Regel am Ort der jeweiligen Projekte, begleiten diese fachlich und sichern die Förderung und Entwicklung der Jugendlichen. Aspekte sind dabei das Verstehen der Rolle der Koordination in der Fachbegleitung und in der Krisenintervention, wie das Einüben von Formen der Dokumentation und der Aktennotiz.

Die Projektstellen müssen in besonderer Weise sichere Orte für die Jugendlichen (und für die Betreuenden) sein. Das Modul 4 vermittelt die Idee des „sicheren Ortes“, die sich sowohl auf Konzepte von Traumapädagogik bezieht als auch Bezug nimmt auf Fragen institutioneller Gewalt. Die Grundzüge der UN-Kinderrechtskonvention und die Handlungsschritte im Falle einer wahrgenommenen Kindeswohlgefährdung werden hier thematisiert.

Zur Sicherheit gehören sichere Bindungen und Möglichkeiten, Konflikte gewaltfrei zu regeln und Jugendliche zu beteiligen. Das Modul bearbeitet so auch Aspekte der Krisenintervention und der Eigen- und Fremdgefährdung. Krisen bedeuten Gefähr-

Individualpädagogische Hilfen im Ausland – Effektivität, Effizienz und Nachhaltigkeit

Die zentralen Ergebnisse der beiden InHAus-Studien

Joachim Klein, Michael Macsenaere

Individualpädagogische Hilfen im Ausland sind in Anbetracht ihrer relativ geringen Quote der Inanspruchnahme durchaus prominent im Fachdiskurs der Erziehungshilfen vertreten. Dies ist sicherlich auch durch eine regelmäßige und nicht selten polarisierende mediale Berichterstattung mitverursacht. Der vorliegende Beitrag hat daher das Ziel, den häufig emotional geführten Fachdiskurs mit Forschungsbefunden aus den beiden InHAus-Studien zu bereichern. In Anbetracht der Konsultationsverfahren (Brüssel-IIa) und der anstehenden SGB VIII-Novellierung kommt einem empirisch abgesicherten Wissen zur Effektivität, Effizienz und Nachhaltigkeit der Auslandshilfen zudem eine besondere Relevanz zu.

Hintergrund

Individualpädagogische Hilfen im Ausland haben ihren Ursprung in den erlebnispädagogischen Ansätzen der 1980er Jahre (Klawe 2013). Die in der Anfangszeit noch häufig durchgeführten Reise- und Schiffsprojekte verschwanden im Rahmen der fachlichen Weiterentwicklung dieser Ansätze weitestgehend und die Konzentration verschob sich auf die Hilfedurchführung als intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung nach § 35 SGB VIII an festen Projektstandorten (ebd.). Die Wahl des jeweiligen Standorts orientiert sich dabei auch heute oftmals noch am „Konstrukt der pädagogischen Provinz“ (Klawe 2015, S. 36), sodass die pädagogischen Projektstellen in der Regel in ländlichen, naturnahen Regionen verortet sind. Die Betreuung erfolgt aufgrund des individuellen Charakters der Hilfe meist im 1:1-Setting. Ziele und Bedingungen werden immer wieder flexibel unter allen Hilfebeteiligten ausgehandelt, um eine möglichst passgenaue Hilfedurchführung zu gewährleisten (ebd.). Neben dem verbindlichen Beziehungsangebot werden individualpädagogische Hilfen im Ausland insbesondere durch folgende Eigenschaften charakterisiert:

- Authentizität und Natürlichkeit der Lebenswelt
- Fokussierung auf Ressourcen bzw. Stärken der Kinder und Jugendlichen
- Strukturelle Zwänge durch Lage, Sprache und Kultur (Lorenz 2009)

Angefragt werden diese Hilfen überwiegend für Jugendliche, die einen langen Weg des „Scheiterns“ hinter sich haben – oftmals verbunden mit Schulabbrüchen, Drogenkonsum und beginnender Kriminalisierung (Fischer/Ziegenspeck 2009; Klawe 2007; Klein/Arnold/Macsenaere 2011; Klein/Macsenaere 2015; Witte 2009). Meist wurden im Vorfeld zahlreiche andere Jugendhilfemaßnahmen erfolglos in Anspruch genommen, bevor eine Auslandshilfe überhaupt als Alternative infrage kommt. Die Zahl der durchgeführten Hilfen ist insgesamt zwar verhältnismäßig gering (Fischer/Ziegenspeck 2009; Destatis 2010), aber diese Jugendlichen bereiten den Jugendämtern, Jugendgerichten und Leistungserbringern dennoch vergleichsweise viel Kopfzerbrechen und beschäftigen Politik und Öffentlichkeit – nicht zuletzt wegen der Negativschlagzeilen in der Presse (Klein/Arnold/Macsenaere 2011). Dementsprechend wird keine Hilfeart des HzE-Spektrums (§§ 28-35 SGB VIII) kontroverser bewertet als die individualpädagogischen Hilfen im Ausland. Zur Versachlichung der nicht selten emotional geführten Diskussion wurden in den letzten Jahren vermehrt wissenschaftliche Untersuchungen zu diesen Hilfen initiiert, wie z. B. die beiden vom Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen e. V. (BVkE) in Auftrag gegebenen und vom Institut für Kinder- und Jugendhilfe (IKJ) durchgeführten Studien „InHAus“¹ bzw. „InHAus 2.0“², die sich mit der Effektivität, Effizienz und Nachhaltigkeit von Auslandshilfen nach § 35 SGB VIII beschäftigten und deren zentrale Ergebnisse nachfolgend dargestellt werden.

Design der Studien

Im Rahmen der InHAus-1-Studie wurden 93 Hilfen, die in insgesamt 17 Ländern erbracht wurden, mit einem quasiexperimentellen, prospektiven Untersuchungsdesign evaluiert (Klein/Arnold/Macsenaere 2011). Dabei wurden den Auslandshilfen die statistischen Zwillinge zweier gematchter Kontrollgruppen aus dem pädagogischen Fachverfahren EVAS (Macsenaere/Knab 2004) mit ebenfalls jeweils 93 Hilfen nach § 34 SGB VIII (Heimerziehung) und § 35 SGB VIII (Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung [ISE] im Inland) gegenübergestellt. Während die beschriebene InHAus-1-Studie die Effektivität und Effizienz bis zum Ende der Auslandshilfe untersucht hatte, befasste sich die InHAus-2-Studie mit der Entwicklung der jungen Menschen nach Abschluss ihrer Hilfedurchführung im Ausland (Klein/Macsenaere,

1 Die Studie wurde mit Mitteln der Aktion Mensch finanziell gefördert.

2 Die Studie wurde mit Mitteln der Glücksspirale finanziell gefördert.

2015). Hierzu wurden 80 Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von max. 30 Jahren, deren Auslandsmaßnahme seit mindestens einem halben Jahr beendet war, wissenschaftlich begleitet und mithilfe standardisierter Fragebögen (als Online- sowie als Papierversion) befragt.

Ausgangslage bei Hilfebeginn im Ausland

Die Klientel individualpädagogischer Hilfen im Ausland weist eine Reihe von hoch signifikanten Risikofaktoren auf: Zunächst ist sie mit knapp 15 Jahren zu Hilfebeginn im Vergleich zu „normaler“ Heimklientel über 1,5 Jahre älter. Darüber hinaus haben sie geringer ausgeprägte Ressourcen sowie höhere Defizite und der Anteil Straffälliger (60 %) und Drogenkonsumierender (85 %) ist erheblich erhöht. Im Vergleich zur allgemeinen ISE-Klientel zeigen sich ähnliche, allerdings weniger stark ausgeprägte Unterschiede: Die jungen Menschen in Auslandshilfen weisen statistisch signifikant höhere Defizite auf und der Anteil der Straffälligen und Drogenkonsumierenden fällt ebenfalls höher aus (Klein/Arnold/Macsenaere 2011).

Effektivität der Hilfedurchführung im Ausland

Trotz dieser zum Teil besonders schwierigen Ausgangslagen zeigen die untersuchten individualpädagogischen Hilfen im Ausland einen sehr positiven Verlauf. Bezogen auf die Gesamteffektivität wird eine äußerst hohe Erfolgsquote von 89 % erreicht. Aber nicht nur die Erfolgsquote, sondern auch die Effektstärken liegen erheblich über den üblicherweise in erzieherischen Hilfen gemessenen Werten: Die untersuchten Primärskalen weisen durchgängig positive Entwicklungen mit mittlerer oder sogar hoher Effektstärke auf. Besonders ausgeprägte Effektstärken mit Cohens $d^3 > 1,0$ gelten dabei in den Bereichen psychische bzw. psychosoziale Gesamtbelastung und schulische Entwicklung. Aus den statistischen Vergleichen mit den beiden Kontrollgruppen ist als Ergebnis ableitbar, dass ein Großteil der beschriebenen Effekte im Zusammenhang mit den fachlichen Spezifika der individualpädagogischen Hilfen im Ausland steht: Sowohl im Hinblick auf den Aufbau von Ressourcen als auch auf die

3 Cohens d ist ein statistisches Maß zur Bestimmung der Effektstärke für Veränderungen zwischen zwei Erhebungszeitpunkten (Cohen 1988). Als Grenzwerte gelten: $d > 0,2$ = kleiner Effekt, $d > 0,5$ = mittlerer Effekt, $d > 0,8$ = großer Effekt.

Reduzierung von Defiziten zeigt die „InHAus-Gruppe“ erheblich positivere Entwicklungen als die Heim- und die ISE-Kontrollgruppe. Dies führt zu einer signifikant höheren Gesamteffektivität der Auslandshilfen (s. Abb. 1).

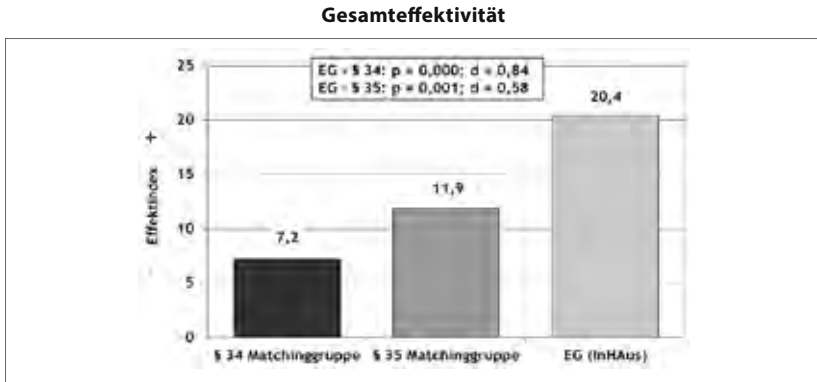


Abb. 1: Gruppenvergleich der Gesamteffektivität

Als zentraler Wirkfaktor von Auslandsmaßnahmen erweist sich übergreifend über verschiedene Studien hinweg die Kooperation zwischen dem jungen Menschen und der Betreuungsperson im Ausland (Klawe 2010; Klein/Arnold/Macsenaere 2011; Witte 2009). Gelingen der Aufbau einer belastbaren emotionalen Beziehung sowie die motivationale Einbindung des/der Jugendlichen in den Alltagsablauf am Betreuungsort, so steigt die Wahrscheinlichkeit für eine erfolgreiche Durchführung der gesamten Hilfe signifikant an (Klein/Arnold/Macsenaere 2011). Auch das Aufnahmealter spielt eine nicht unerhebliche Rolle für die Effektivität, denn je älter die Jugendlichen bei Hilfebeginn sind, desto kürzer laufen im Schnitt deren Hilfen und umso geringer fallen dadurch die Erfolge der untersuchten Maßnahmen aus (ebd.). Ein frühzeitigeres Erkennen des tatsächlichen Hilfebedarfs und Einleiten der geeigneten Hilfeform – basierend auf einer verbesserten sozialpädagogischen bzw. psychologischen Diagnostik – könnten demnach die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Hilfedurchführung noch zusätzlich erhöhen.

Rechtsgutachten

zum Konsultationsverfahren bei grenzüberschreitender
Unterbringung nach der VERORDNUNG (EU) 2019/1111
DES RATES vom 25. Juni 2019

Reinhard Wiesner

Übersicht:

A: Frage 1

Fallen Unterbringungen im Rahmen der Erbringung von Hilfe zur Erziehung (Ausübung des Wunsch- und Wahlrechts im Hinblick auf die Erbringung einer bedarfsgerechten Leistung im Ausland, Ausübung der elterlichen Sorge im Ausland) unter den Anwendungsbereich des Abkommens?

I. Rechtsgrundlagen für die Hilfe zur Erziehung im Ausland im SGB VIII

II. Die Leistungsabwicklung im Rahmen des sog. sozialrechtlichen Dreiecks

III. Das Konsultationsverfahren nach Art. 56 der Brüssel-IIa-Verordnung (Fassung 2003)

1. Bedeutung von Art. 56 der Brüssel-IIa-VO 2003
2. Formen des Konsultationsverfahrens
3. Anwendung des Konsultationsverfahrens auf Hilfen zur Erziehung im Ausland nach den §§ 27 ff. SGB VIII
 - a) Der Begriff „Gericht“ im Sinn von Art. 56 Brüssel-IIa-VO 2003
 - b) Der Begriff der „Unterbringung“ im Sinn der Brüssel-IIa-VO
 - c) Der Begriff „Zivilsache“ i. S. der Brüssel-IIa-VO 2003 und seine Auslegung durch den EuGH
 - d) Gegenstand der Zivilsache (Art. 1 Abs. 1 Buchstabe b)
 - e) „Entscheidung über die elterliche Verantwortung“ im Sinn von Art. 2 Nr. 4 und 7 Brüssel-IIa-VO 2003
 - f) Historische Auslegung von Art. 56 Brüssel-IIa-VO
 - g) Literatur und Praxis
4. Anwendbarkeit des Art. 56 der Brüssel-IIa-VO auf Reisen und Wanderungen in/durch Mitgliedstaaten

IV. Das Konsultationsverfahren nach Art. 82 der neuen Brüssel-IIa-VO

1. Einführung
2. Der Hintergrund: Die Reformpläne der EU-Kommission
3. Formen des Konsultationsverfahrens nach Art. 82 VO 2019
4. Anwendung des neuen Konsultationsverfahrens auf die Gewährung von Hilfe zur Erziehung nach den §§ 27 ff. SGB VIII und deren Erbringung im Ausland
 - a) Der Begriff „Gericht“ im Sinn von Art. 82 Brüssel-IIa-VO 2019
 - b) Der Begriff der „Unterbringung“ im Sinn der Brüssel-IIa-VO 2019
 - c) Zum Begriff und zum Gegenstand der „Zivilsache“ i. S. d. Brüssel-IIa-VO 2019
 - d) Entscheidung über die elterliche Verantwortung im Sinn von Art. 2 Abs. 1 und Abs. 2 Nr. 7 der Brüssel-IIa-VO 2019
 - e) Die Bedeutung des Erwägungsgrunds 11

B: Frage 2

Auslegung des Begriffs „Gerichte“ bei der Anwendung der Brüssel-IIa-VO

I. Die Verordnung von 2003

II. Die Verordnung von 2019

C: Frage 3

Rechtliche Bedeutung des Konsultationsverfahrens

I. Materiell-rechtliche Voraussetzung für den rechtmäßigen Aufenthalt oder nur Verfahrensregelung (Anzeige oder Erlaubnis)?

1. Bedeutung von Art. 23 Buchstabe g Brüssel-IIa-VO 2003
2. Nachträgliche Genehmigung

II. Defizite in der Umsetzung der VO 2003

1. Unterbringungen ohne Zustimmung des Aufnahmestaats
2. Untätigkeit der Behörden im Aufnahmeland
3. Das aktuelle Schreiben des spanischen Justizministeriums zu den Voraussetzungen und zur Durchführung des Konsultationsverfahrens nach Art. 56 der Brüssel-IIa-VO in Spanien

III. Folgen der Nichteinhaltung der Konsultationspflicht für den Aufenthalt

IV. Rechtslage nach der Brüssel-IIa-VO 2019

D: Frage 4

Welche Rechtsmittel stehen gegen eine ablehnende Entscheidung der nationalen Behörden zur Verfügung?

I. VO 2003

II. VO 2019

Vorbemerkung:

Gegenstand des nachfolgenden Gutachtens ist das Konsultationsverfahren bei grenzüberschreitender Unterbringung nach der Verordnung (EU) 2019/1111 des Rates vom 25. Juni 2019, die erst am 1. August 2022 in Kraft tritt. Diese Verordnung ist das Ergebnis einer intensiven Diskussion bezogen auf die aktuelle Rechtslage auf Grund der Verordnung (EG) Nr. 2201/2003 des Rates vom 27. November 2003.

Zum besseren Verständnis nimmt das nachfolgende Gutachten zunächst Bezug auf die aktuelle Rechtslage, wie sie sich aus der Verordnung von 2003 ergibt, um sodann die Änderungen bzw. Unterschiede im neuen Recht aufzuzeigen.

A: Frage 1

Fallen Unterbringungen im Rahmen der Erbringung von Hilfe zur Erziehung (Ausübung des Wunsch- und Wahlrechts im Hinblick auf die Erbringung einer bedarfsgerechten Leistung im Ausland, Ausübung der elterlichen Sorge im Ausland) unter den Anwendungsbereich des Abkommens?

Die Praxis bei der Umsetzung des Abkommens ist in den Mitgliedstaaten äußerst unterschiedlich. Dies gilt sowohl für die Auslegung und Anwendung der Vorschriften des Brüssel-IIa-Abkommens, aber auch für die Art und Weise, wie das Verfahren in den einzelnen Mitgliedstaaten durchgeführt wird. Dabei zeigen sich in einigen Ländern auch erhebliche Unterschiede in der Art und Weise der Kooperation zwischen den zentralen Behörden einerseits und den regionalen oder örtlichen Behörden andererseits. Die größten Vollzugsdefizite und Unterschiede in der rechtlichen Beurteilung zeigen sich dabei in Spanien. Während die nationale Behörde das Abkommen für alle Unterbringungen im Rahmen der Erbringung von Hilfe zur Erziehung anwendet, kommt nach Aussagen örtlicher Richter und Polizeibeamter das Abkommen in Spanien nicht zur Anwendung, wenn die Verantwortlichen vor Ort von den Sorgeberechtigten legitimiert sind.

I. Rechtsgrundlagen für die Hilfe zur Erziehung im Ausland im SGB VIII

Die Hilfe zur Erziehung ist in den §§ 27 ff. SGB VIII als Rechtsanspruch des Personensorgeberechtigten ausgestaltet. Zentrales Kriterium ist der erzieherische Bedarf bei den Eltern und dem Kind/Jugendlichen im Hinblick auf die Wahrnehmung der elterlichen Erziehungsverantwortung und die Bearbeitung der Eltern-Kind/Jugendlichen-Beziehung. Anknüpfungspunkt ist meist das Verhalten von Kindern oder Jugendlichen. Zu bearbeiten ist aber die dieses Verhalten beeinflussende oder auslösende Eltern-Kind/Jugendlicher-Beziehung. Ihr primäres Ziel ist die Verbesserung der Erziehungskompetenz der Eltern mit dem Ziel, sie wieder zu befähigen, diese Verantwortung (Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG) wahrnehmen und damit die Beziehung zu ihrem Kind/Jugendlichen ohne öffentliche Hilfe gestalten zu können. Je nach Einschätzung des erzieherischen Bedarfs im Einzelfall kann zur Erreichung dieses Hilfsziels neben der intensiven Arbeit mit den Eltern auch eine sozialpädagogische Arbeit mit dem Kind oder Jugendlichen außerhalb des Elternhauses im Rahmen von Vollzeitpflege (§ 33 SGB VIII), Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform (§ 34 SGB VIII) oder intensiver sozialpädagogischer Einzelbetreuung (§ 35 SGB VIII) er-

forderlich sein. Dabei handelt es sich bei den vorgenannten Hilfetypen um keine abschließende Aufzählung (siehe dazu schon § 27 Abs. 2 Satz 2: „insbesondere nach Maßgabe der §§ 28 – 35“). Vielmehr können auch maßgeschneiderte Settings für den Einzelfall entwickelt werden.

Unter den Voraussetzungen von §§ 1666, 1666 a BGB kann die Hilfe zur Erziehung auch infolge einer Entscheidung des Familiengerichts über den ganzen oder teilweisen Entzug der elterlichen Sorge gewährt werden. Zwar ist in diesem Fall der Adressat der gerichtlich bestellte Vormund oder Pfleger. Auch in diesem Fall ist die Hilfe aber primär darauf gerichtet, die Eltern wieder in den Stand zu versetzen, ihrer Erziehungsverantwortung gerecht zu werden bzw. eine künftige Gefährdung des KW abzuwenden und damit den Entzug der elterlichen Sorge zu beenden. Die verfassungsrechtliche Grundlage bilden das (Grund-)Recht des Kindes auf Gewährleistung der elterlichen Pflege und Erziehung (Britz, JZ 2014, 1069) sowie das (Grund-)Recht des Kindes auf Schutz vor Gefahren für sein Wohl (Art. 6 Abs. 2 Satz 2 GG; Wapler, 2015, 132).

Hilfen zur Erziehung auf der Grundlage des SGB VIII können unter den gesetzlich näher bestimmten Maßgaben im Ausland erbracht werden. Dabei obliegt der im Einzelfall (örtlich) zuständigen kommunalen Gebietskörperschaft als Träger der öffentlichen Jugendhilfe die Steuerungsverantwortung (§§ 36, 36 a SGB VIII), während die Leistungserbringung – im Ausland ausschließlich – durch Träger der freien Jugendhilfe in Zusammenarbeit mit dem zuständigen Träger der öffentlichen Jugendhilfe, aber auf der Grundlage ihres autonomen Betätigungsrechts im Rahmen des sogenannten sozialrechtlichen Dreiecksverhältnisses erfolgt.

Die Hilfe zur Erziehung i. S. der §§ 27 ff. SGB VIII darf nur dann im Ausland erbracht werden, wenn dies nach Maßgabe der Hilfeplanung zur Erreichung des Hilfeziels im Einzelfall erforderlich ist (§ 27 Abs. 2 Satz 3 SGB VIII). Vor einer Entscheidung über die Gewährung einer Hilfe, die ganz oder teilweise im Ausland erbracht wird, soll zur Feststellung einer seelischen Störung mit Krankheitswert die Stellungnahme eines Arztes für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie, eines Kinder- und Jugendpsychotherapeuten oder eines Arztes oder eines psychologischen Psychotherapeuten, der über besondere Erfahrungen auf dem Gebiet der seelischen Störungen bei Kindern und Jugendlichen verfügt, eingeholt werden (§ 36 Abs. 4 i. V. mit § 35 a Abs. 1a Satz 1 SGB VIII). Hintergrund dieser Regelung ist die bei der Auswertung misslungener intensivpädagogischer Projekte im Ausland festgestellte Tatsache, dass vielfach psychisch kranke Kinder oder Jugendliche ohne ausreichende

e) Die Bedeutung des Erwägungsgrunds 11

Im Erwägungsgrund 11 wird der im Übrigen autonom zu bestimmende Anwendungsbereich des Artikels 82 VO 2019 näher erläutert. Dort heißt es:

„Jede Art von Unterbringung eines Kindes in Pflege, also bei einer oder mehreren Privatpersonen gemäß den nationalen Rechtsvorschriften und Verfahren, oder in einem Heim, beispielsweise in einem Waisenhaus oder in einem Kinderheim, in einem anderen Mitgliedstaat sollte in den Geltungsbereich dieser Verordnung fallen, wenn sie nicht ausdrücklich ausgeschlossen ist, wie dies zum Beispiel bei der Unterbringung im Hinblick auf eine Adoption, der Unterbringung bei einem Elternteil oder gegebenenfalls bei einem anderen nahen Verwandten gemäß der Erklärung des Aufnahmemitgliedstaats der Fall ist. Infolgedessen sollten „Unterbringungen aus erzieherischen Gründen“, die von einem Gericht angeordnet oder von einer zuständigen Behörde mit Zustimmung oder auf Antrag der Eltern oder des Kindes infolge eines Problemverhaltens des Kindes veranlasst werden, einbezogen sein. Ausgeschlossen sein sollte nur eine Unterbringung aus erzieherischen Gründen oder als Strafmaßnahme, die aufgrund einer Handlung des Kindes angeordnet oder veranlasst wurde, die, wenn sie von einem Erwachsenen begangen worden wäre, nach nationalem Strafrecht als strafbare Handlung eingestuft werden könnte, unabhängig davon, ob dies im speziellen Fall zu einer Verurteilung führen könnte.“

Damit wird ausdrücklich klargestellt, dass auch **„Unterbringungen aus erzieherischen Gründen“, die mit Zustimmung oder auf Antrag der Eltern oder des Kindes infolge eines Problemverhaltens des Kindes veranlasst werden, einbezogen sein sollten.**

Fazit

Weder aus dem Wortlaut von Art. 82 Brüssel-IIa-VO 2019, noch aus den allgemeinen Vorschriften der neuen Verordnung lassen sich Änderungen, die für die Anwendung der Brüssel-IIa-VO auf den Auslandsaufenthalt von Kindern im Rahmen von Hilfe zur Erziehung relevant sind, ableiten. Der Wortlaut der neuen VO schließt Auslandsmaßnahmen nach deutschem Recht weiterhin vom Anwendungsbereich der VO aus.

Welche Bedeutung dem Erwägungsgrund 11 für die praktische Umsetzung zukommen wird, lässt sich noch nicht absehen. Allerdings wächst die Wahrscheinlichkeit, dass der EuGH unter Bezugnahme auf den Erwägungsgrund 11 zu einer weiten Auslegung von Art 82 VO 2019 kommt. Dabei müsste er allerdings näher darlegen, inwieweit es sich bei der Entscheidung der Eltern über die Ausübung der elterlichen Sorge im Ausland gleichzeitig um die Entscheidung einer Behörde über die Ausübung der elterlichen Verantwortung i. S. einer Zivilsache nach Art. 1 lit. b der VO handelt.

Mit einer solchen Argumentation, die – dem Erwägungsgrund 11 folgend – den Anwendungsbereich der VO „auf jede Art der Unterbringung im Ausland“ ausrichtet, „sofern sie nicht ausdrücklich ausgeschlossen wird“ – fällt – jedenfalls ab dem 1.8.2022 – auch die Abwicklung von Auslandmaßnahmen im sozialrechtlichen Dreieck, wie dies auf der Grundlage von §§ 27 ff. SGB VIII der Fall ist, unter den Anwendungsbereich des Abkommens.

B: Frage 2:

Auslegung des Begriffs „Gerichte“ bei der Anwendung der Brüssel-IIa-VO

I. Die Verordnung von 2003

Der Begriff „Gericht“ wird in Art. 2 (Begriffsbestimmungen) definiert. Der Ausdruck „Gericht“ bezeichnet – in der deutschen Übersetzung – „alle Behörden der Mitgliedstaaten, die für Rechtssachen zuständig sind, die gemäß Art. 1 in den Anwendungsbereich dieser Verordnung fallen“ (Art. 2 Nr. 1 Brüssel-IIa-VO). Diese Übersetzung erscheint bei einem Vergleich mit den englischen und französischen Fassungen, wo von „authority“ bzw. „autorité“ die Rede ist, missverständlich. Angemessen wäre daher bei einer Übersetzung ins Deutsche der abstrakte Begriff „Institution“, der nicht nur Gerichte als Organe der Rechtspflege, sondern auch Behörden als Organe der Exekutive erfasst. In der Sache liegt damit der Brüssel-IIa-VO ein weites Verständnis des Begriffs „Gericht“ zu Grunde, der über das nationale Verständnis von Gericht als Organ der Rechtsprechung hinausgeht. Siehe dazu die Ausführungen oben zur Frage 1.

II. Die Verordnung von 2019

Anders als in Art. 56 der VO 2003 ist in den Eingangsworten von Art. 82 der VO 2019 nicht mehr von dem „nach den Artikeln 8 bis 15 zuständigen Gericht“, sondern von „einem Gericht oder einer zuständigen Behörde“ die Rede. Inhaltlich handelt es sich dabei um eine Klarstellung, nachdem im Ergebnis bereits nach der weiten Begriffsdefinition für Gerichte in Art. 2 der VO 2003 die zuständigen Behörden mit einbezogen sein sollten.

Eine materiell-rechtliche Änderung ist deshalb mit der dualen Begrifflichkeit „Gericht oder zuständige Behörde“ in Art. 82 der VO 2019 nicht verbunden.

C: Frage 3

Rechtliche Bedeutung des Konsultationsverfahrens

- I. Materiell-rechtliche Voraussetzung für den rechtmäßigen Aufenthalt oder nur Verfahrensregelung (Anzeige oder Erlaubnis)?

1. Bedeutung von Art. 23 Buchstabe g Brüssel-IIa-VO 2003

Eine grenzüberschreitende Unterbringung ohne die erforderliche vorherige Zustimmung der zuständigen Stellen stellt einen Verstoß gegen die Brüssel-IIa-VO dar. Als Folge eines Verstoßes ist die im Herkunftsland getroffene „Entscheidung über die elterliche Verantwortung“ im Aufnahmestaat gem. Art. 23 Buchst. g Brüssel-IIa-VO „nicht anzuerkennen“.

In dieser Vorschrift, die die Gründe für die Nichtanerkennung einer Entscheidung über die elterliche Verantwortung regelt, heißt es:

„Artikel 23: Gründe für die Nichtanerkennung einer Entscheidung über die elterliche Verantwortung

Eine Entscheidung über die elterliche Verantwortung wird nicht anerkannt,

a) ... b) ... c) ... d) ... e) ... f) ...

g) wenn das Verfahren des Artikels 56 nicht eingehalten wurde.“

Aus dem gleichen Grund scheidet dann auch eine Vollstreckbarerklärung im Ausland aus. Eine solche Vollstreckbarerklärung der Unterbringungsentscheidung sehen – entsprechend den Feststellungen des EuGH in der Entscheidung C-92/12 PPU für die zwangsweise Durchsetzung einer geschlossenen Unterbringung – eine Reihe von Staaten vor. Wegen des Charakters der Hilfe zur Erziehung nach §§ 27 ff. SGB VIII als Sozialleistung i. S. des SGB kommt eine solche Erklärung – unabhängig vom Ort der Leistungserbringung – nicht in Betracht. Insoweit handelt es sich bei der Gewährung von Hilfe zur Erziehung um einen begünstigenden, keinen befehlenden Verwaltungsakt.

Der EuGH hat klargestellt, dass die Zustimmung nach Art. 56 Abs. 2 Brüssel-IIa-VO von der zuständigen Stelle vor Erlass der Entscheidung über die Unterbringung eines Kindes zu erteilen ist (Urt. v. 26.4.2012 – C-92/12 PPU). Dies bedeutet, dass der Aufenthalt des Kindes/Jugendlichen im Ausland materiell rechtswidrig ist, wenn die Zustimmung der zuständigen Behörde des Ziellandes dem im Inland zuständigen Jugendamt bei Beginn der Hilfe nicht vorliegt.

Im Hinblick auf den Aufenthalt eines Kindes oder Jugendlichen im Ausland, der im Zusammenhang mit der Gewährung einer Hilfe zur Erziehung nach den §§ 27 ff. SGB VIII steht, bleibt auch hier völlig offen, welche Bedeutung der Aussage „die Entscheidung wird nicht anerkannt“ (Art. 23 Brüssel-IIa-VO) zukommt, da die Entscheidung über den Aufenthalt des Kindes oder Jugendlichen ja nicht von einer Institution (Behörde, Gericht), sondern von der Person/den Personen, der/denen die Personensorge zusteht, getroffen wird und zwar in einem zeitlichen Zusammenhang, aber rechtlich unabhängig von der Frage, ob eine Hilfe zur Erziehung durch das zuständige Jugendamt gewährt worden ist.

Damit wird – im Fall einer Erbringung der Hilfe zur Erziehung im Ausland – durch eine ablehnende Entscheidung der zentralen Behörde im Ausland oder aber bereits durch eine Untätigkeit dieser Behörde im Ergebnis nicht die Entscheidung des zuständigen Jugendamtes über die Gewährung von Hilfe zur Erziehung, die sich nicht auf einen konkreten Aufenthaltsort bezieht, sondern die Ausübung des Aufenthaltsbestimmungsrechts durch die Personensorgeberechtigten eingeschränkt. Durch die Inanspruchnahme einer Hilfe zur Erziehung für ihr Kind oder ihren Jugendlichen werden diese Eltern gegenüber Eltern, die den Aufenthalt ihres Kindes oder Jugendlichen im Ausland rein privat organisieren, benachteiligt.

gegebenenfalls welche Rechtsbehelfe jeweils das nationale Recht zur Kontrolle von Entscheidungen der zentralen Behörden vorsieht.

II. VO 2019

Künftig gilt insoweit Art. 82 Abs. 7 VO 2019. Dort wird bestimmt, dass für das Verfahren zur Einholung der Zustimmung das nationale Recht des ersuchten Mitgliedstaates zur Anwendung kommt.

Literatur

- Althammer (Autor): Brüssel IIa Rom III, Kommentar zu den Verordnungen (EG) 2201/2003 und (EU) 1259/2010, München 2014
- Britz, Gabriele: Das Grundrecht des Kindes auf staatliche Gewährleistung elterlicher Pflege und Erziehung – jüngere Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts, Juristenzeitung 2014, 1069
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAG): Verfahren bei grenzüberschreitenden Unterbringungen von Kindern und Jugendlichen im Inland, Arbeitshilfe der Landesjugendämter zur Durchführung der Konsultationsverfahren nach Art. 56 Brüssel-IIa-VO, Art. 33 KSÜ, §§ 45 ff. IntFamRVG, Mai 2016
- European Parliament Directorate General for internal policies, policy department C: Citizens Rights and constitutional affairs, legal affairs, cross-border placement of children in the European Union, Brüssel 2016
- Erb-Klünemann/Niethammer-Jürgens: Die neue Brüssel-IIa-VO, FamRB 2019, 454, 459
- Eschelbach, Diana/Rölke, Ursula: Vollzeitpflege im Ausland – Aufgaben der deutschen Jugendämter, Jugendamt 2014, 494
- Geißler, Christian: Grenzüberschreitende Unterbringungen im EU-Ausland, ZKJ 2017, 11
- Schlaß Stefan: Grenzüberschreitende Unterbringungen im EU-Ausland, Kurzanalyse aus der Sicht der Justiz, ZKJ 2016, 346
- Schlaß Stefan: Grenzüberschreitende Unterbringung von Kindern und Jugendlichen im EU-Ausland durch deutsche Jugendämter, Jugendamt 2019, 494
- Schlubach, Verena: Länderübergreifende Unterbringung von Kindern, Nachrichtendienst des Deutschen Vereins, 2011, 135
- Wapler, Friederike: Kinderrechte und Kindeswohl, Tübingen 2015
- Wiesner, Reinhard (Hrsg.): SGB VIII – Kommentar, 5. Aufl. 2015



Prof. Dr. Dr. h. c. Reinhard Wiesner

Jahrgang 1945, war bis 2010 Leiter des Referats Rechtsfragen der Kinder- und Jugendhilfe im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Der Rechtswissenschaftler gilt als „Vater des SGB VIII“ und ist (Mit-)Herausgeber verschiedener Publikationen zum Kinder- und Jugendhilferecht.

reinhard-wiesner@t-online.de

Von Glashäusern und anderen Wachstumsorten

Resümee und Ausblick

Heike Lorenz

Mit den Beiträgen im vorliegenden Band haben Autor:innen aus sehr unterschiedlichen Perspektiven aufgezeigt, aus welchen Gründen es sinnvoll und lohnend sein kann, jungen Menschen Auslandsaufenthalte im Rahmen einer Hilfe zur Erziehung zu ermöglichen.

Die Berichte über persönliche Erfahrungen bilden gemeinsam mit den wissenschaftlich bzw. methodisch ausgerichteten Beiträgen im übertragenen Sinne das Modell eines Gewächshauses, in dem erfolgreiche Hilfen gedeihen können:

Für gewöhnlich sind solche Häuser aus Glas; dadurch ist es möglich, dass Licht und Sonne sich im Inneren ungehindert entfalten und wirksam werden können. Die Wärme beschleunigt als Katalysator die Entwicklung der Lebewesen im Inneren des Hauses. Das ungehindert einströmende Licht macht das Innere hell und sichtbar, es bereitet Wachstum und Entwicklung vor. Gleichzeitig ist es jederzeit gefahrlos möglich, einen Blick von drinnen nach draußen zu werfen, das Draußen zu beobachten, einzuordnen und aus zunächst sicherem Abstand zu erkunden. Wie ein solches Haus beheimaten und schützen individualpädagogische Projektstellen junge Menschen in einer Lebensphase, in der diese noch nicht stabil und kraftvoll genug sind, um ihren Lebensweg eigenständig und sicher gehen zu können. Wenn die Zeit reif ist, werden sie durch die Tür gehen und das Haus verlassen können. Immer öfter. Bis sie nicht mehr zurückkehren müssen, weil sie ihren Platz in der Welt gefunden haben.

Bis dahin bietet die in sich schlüssige und transparente Architektur eines Glashauses einen einhegenden, klaren und sicheren Rahmen. Übertragen auf die Hilfen zur Erziehung sind damit die Bedingungen gemeint, die neben einer passenden Alltagsgestaltung wesentlich zum Erfolg beitragen: die Haltung der Pädagog:innen, ihre fachlichen Kompetenzen, die Durchlässigkeit zum unmittelbaren Umfeld und dessen Einbeziehung als Lern- und Erfahrungsort, die Kooperation des gesamten Helfersystems.

Die Architektur steht auch für die notwendige Transparenz und Überprüfbarkeit sowie die Weiterentwicklung von Konzepten und pädagogischem Handeln. Damit sind gleichermaßen die Ausrichtung am Förder- und Entwicklungsbedarf jedes einzelnen jungen Menschen sowie das Recht auf Gleichbehandlung und Unterstützung durch

die Gemeinschaft angesprochen. Selbst einige Steine, die die Scheiben eines solchen Hauses beschädigen oder sogar das Haus zum Einsturz bringen können, haben im vorliegenden Band ihren Platz gefunden.

Übertragen wir dieses Bild auf die Staatengemeinschaft der Europäischen Union. Stellen wir sie uns – ähnlich einer Schrebergartenanlage – als einen großen Garten vor, der im Jahr 2021 genau 27 kleinere, unterschiedliche Gärten beheimatet. Bei einem Spaziergang durch das Gelände können wir uns an der Vielfältigkeit, der Pracht und an der Diversität erfreuen: Jeder einzelne Garten bringt seine Geschichte, seine Kultur und seine Werte zum Ausdruck. Jeder Garten folgt seinen eigenen Überzeugungen und Gesetzen und bringt eine ganz eigene Landschaft und Architektur zum Vorschein. Dennoch gibt es ein gemeinsames Kontinuum an Grundsätzen und Werten. Dieses ist die Grundlage dafür, dass alle ihren Platz innerhalb des großen, bunten Ganzen finden können. Alle gehören hier hinein. Genauso sollte es auch für die Menschen sein, die in der Europäischen Gemeinschaft leben. Alle haben einen Anspruch auf einen Platz. Auf Zugehörigkeit. Auf Unterstützung. Und auf Schutz. Die Türen der Gärten sollen – so ist es der erklärte Wille der Gemeinschaft – offen sein. Für einen gegenseitigen Besuch – nur so zum Vergnügen. Oder aber für Kooperation, für Austausch und für das Lernen mit- und voneinander.

Das gilt, auch, wenn nicht immer Einigkeit herrscht. Und gerade dann zeigt sich die Qualität einer Gemeinschaft am Eindrucksvollsten: Wenn es um den Umgang mit Unterschiedlichkeit, mit daraus entstehendem Unverständnis, mit Unstimmigkeiten, Problemen oder Konflikten geht. Lösungen und eine gute Qualität in diesem Sinne können nur im Miteinander entstehen. Wenn wir die Anderen verstehen wollen, müssen wir „hin-hören“. Fragen stellen. Antworten akzeptieren. Und uns dennoch weiter um Verstehen und Dialog bemühen. Immer wieder und immer wieder neu. Wenn wir wollen, dass die Anderen verstehen, müssen wir „be-greifbar“ machen, erklären, informieren und den Sinn vermitteln.

In Europa stehen wir im Dialog zu grenzüberschreitenden Erziehungshilfen lange nicht mehr am Anfang, gefühlt jedoch immer noch viel zu nahe am Nullpunkt. Mit dem vorliegenden Buch wollen wir einen Beitrag zu einem besseren Verstehen im internationalen Kontext leisten. Gleichzeitig möchten wir den Band ausdrücklich als Einladung und Auftakt zu einem neuerlichen Austausch verstanden wissen – wir wollen Sie alle, und insbesondere die europäischen Partner:innen, besser hören, besser sehen, besser verstehen und mit Ihnen zu guten und konstruktiven Gesprächen finden.

In den vergangenen 30 Jahren haben wir bereits höchst unterschiedliche Geschichten über hervorragende Wachstumsorte miteinander gewoben und erlebt.

Da sind zum einen die geglückten Hilfeverläufe, die durch gemeinsam verantwortete und vertrauensvolle Kooperationen zwischen allen beteiligten Behörden, Institutionen und Menschen einen tragfähigen Rahmen ermöglicht haben. Individuelle Beispiele für solch erfolgreiche Verläufe können wir über die Geschichten von Theresa („Vallbo in Schweden war meine Rettung“) und Felix („Nein, es war besser!“ – ...) nachvollziehen.

Der Beitrag von Ulla Peters („Grenzen überschreitende Hilfen brauchen einen fachlichen Rahmen“) greift die Thematik vernetzter Arbeit fachlich auf und erläutert anhand gelebter Praxis, wie Kooperation in transregionalen Räumen innerhalb der EU gelingen kann.

Die Formen grenzüberschreitender Hilfen haben sich seit ihrem Beginn Anfang der 1990er Jahre weiterentwickelt und gewandelt. Der Beitrag von Holger Wendelin („Individualpädagogische Auslandshilfen – Konzeptionelle und historische Reflexionen ...“) nimmt uns mit auf eine Zeitreise, welche die Gründe und die Geschichte der Entstehung dieser Hilfeform aus deutscher Perspektive nahebringt.

Als eindrucksvolles Zeitdokument erläutert uns Norbert Scheiwe („Individuell – pädagogisch – erfolgreich“) diese Entwicklungsgeschichte aus einer eher persönlichen Sichtweise.

Um Anerkennung, Chancengerechtigkeit und Gleichwürdigkeit geht es im Beitrag von Marie-Luise Dreber und Heike Lorenz („Die Bandbreite internationaler Jugendarbeit: ...“). Die Autorinnen erläutern, dass Auslandsaufenthalte durch ihre non-formalen Lernszenarien abseits von Schule und Ausbildung wertvolle Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen leisten – auch im Hinblick auf die Förderung von Demokratieverständnis und die Akzeptanz von Diversität. Dreber und Lorenz plädieren dafür, dass internationale Erfahrungen für alle Zielgruppen zugänglich und möglich sein müssen.

Neben den non-formalen Lernprozessen kommt der schulischen Bildung große Bedeutung zu. Thomas Heckner verbindet in seinem Beitrag („Der Abschluss der Schule ...“) zwei zentrale Perspektiven: Er beleuchtet den Einfluss der Beschulung auf den Betreuungsalltag sowie die Bedeutung des Schulabschlusses für eine in die Zukunft gerichtete, unabhängige und eigenverantwortliche Lebensführung in der Mitte der Gesellschaft.

Jugendämter sind in unserem deutschen System dafür verantwortlich, Hilfen gemäß den gesetzlichen Vorgaben fachlich zu steuern und zu verantworten. Die Beiträge von Raimund Jäckel (JA Remscheid) und Rolf Diener (JA Bremen) zeigen dabei durchaus unterschiedliche Herangehensweisen und Schwerpunkte auf. Die Autoren verdeutlichen, worauf sie im Besonderen achten, wenn sie eine grenzüberschreitende Hilfe initiieren.

Rüdiger Mey war lange im Landesjugendamt Niedersachsen (LJA) tätig. Die Landesjugendämter nehmen für in Deutschland durchgeführte Hilfen gegenüber den Jugendämtern u. a. Aufgaben in den Bereichen Beratung und Aufsicht wahr. In seinem Beitrag („Überall in Europa – ...“) beleuchtet Mey die Rolle der Landesjugendämter für Hilfen im Ausland und schaut unter anderem auf das Spannungsfeld zwischen Mut zum Wagnis und sichernder Kontrolle.

Es besteht kein Zweifel daran, dass die Praxis grenzüberschreitender Pädagogik auch für geschulte Fachkräfte ein sehr spezielles Arbeitsfeld ist. Daraus ergibt sich ein besonderer Bedarf an Beratung, Reflexion und Verstehen, auch durch eigens auf diese Aufgaben zugeschnittene Weiterbildungen. Ulla Peters bringt uns mit ihrem zweiten Beitrag in diesem Band („Warum ein Curriculum Individualpädagogik sinnvoll ist“) ein von ihr entwickeltes Konzept nahe, welches bereits mehrfach in unterschiedlichen Staaten mit den dort lebenden und tätigen Betreuer:innen durchgeführt wurde.

Daran, wie sich die konkrete Arbeit mit jungen Menschen aus der Perspektive der Betreuer:innen darstellt, lassen uns die Pädagoginnen Laurence („Erfahrungen einer Projektstelle in Frankreich“) und Harda Dück („Vanessa in Griechenland“) teilhaben. Beide gewähren persönliche Einblicke in ihre Motivation, individualpädagogisch zu arbeiten, und berichten von ihren vielfältigen Erfahrungen.

Noch persönlicher und näher wird es, wenn Eltern darüber erzählen, wie es sich anfühlt, das eigene Kind in der Hoffnung auf eine positive Wende nach oftmals vielen gescheiterten Hilfeversuchen in ein anderes Land reisen zu lassen. Leicht fällt das nicht. Und wie ihre Kinder stehen auch Eltern während einer solchen Betreuung vor anstrengenden Entwicklungsaufgaben: Zwei Eltern berichten in diesem Buch darüber, wie sie lernten loszulassen, zur Ruhe und zu sich selbst zu kommen und darauf zu vertrauen, dass am Ende vieles gut werden kann.

Die Redaktionsgruppe



Heike Lorenz

Jahrgang 1959, studierte nach einer Erzieherinnen-Ausbildung Sozialpädagogik und Sozialmanagement. Sie war 25 Jahre im Bereich der Hilfen zur Erziehung tätig, zuletzt mehrere Jahre als Koordinatorin individualpädagogischer Hilfen im In- und Ausland. Von 2000 bis 2008 sowie von 2017 bis 2021 engagierte sie sich ehrenamtlich im Vorstand des Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. Zu ihren Kernkompetenzen zählt die Arbeit in den Themenfeldern Qualitätsentwicklung, Partizipation, Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit. Seit 2008 arbeitet sie als selbstständige Personal- und Organisationsentwicklerin in eigener Praxis.

info@heike-lorenz.com | www.heike-lorenz.com



Michael Brendt

Jahrgang 1959, hat als Diplom-Sozialpädagoge Berufserfahrung in der Suchtkrankenhilfe und Jugendhilfe sowie im Allgemeinen Sozialdienst und in der Leitung von stationären Jugendhilfeeinrichtungen gesammelt. Seit 1996 arbeitet er als Systemischer Familientherapeut, Supervisor und Organisationsberater in freier Praxis. Er ist Gründer und Inhaber eines Trägers für Individualpädagogische Projekte; dort ist er seit 2002 als Geschäftsführer tätig.

m.brendt@tacheles-jugendhilfe.de | www.tacheles-jugendhilfe.de



Eva Felka

Jahrgang 1957, ist Dipl. Sozialpädagogin und arbeitete von 1980 bis 1986 im Kreisjugendamt Siegburg. Anschließend war sie als Erlebnis- und Individualpädagogin in Schweden tätig, bevor sie 1990 das Projekt Husky gründete, das sie bis heute leitet. Von 1995 bis 2017 gehörte sie dem Vorstand des Bundesverbands Individual- und Erlebnispädagogik e. V. (be) an, dessen Fachgruppe Hilfen zur Erziehung sie in der Zeit von 2006 bis 2017 leitete.

evafelka@projekt-husky.de | www.projekt-husky.de



Monja Heinz

Jahrgang 1971, hat nach dem Studium der sozialen Arbeit in Saarbrücken und Frankfurt von 1997 bis 2009 als Diplom-Sozialarbeiterin in verschiedenen Positionen der öffentlichen Jugendhilfe und als Erziehungsbeiständin / Verfahrensbeiständin in eigener Trägerschaft gearbeitet. Seit 2009 widmet Sie sich bei verschiedenen Trägern der Individualpädagogik. Sie ist Kinderschutzfachkraft, Traumapädagogin und Fachberaterin FASD.

monja.heinz@t-online.de



Michael Karkuth

Jahrgang 1964, ist seit 1985 als Diplom-Sozialarbeiter und traumazentrierter Fachberater in der Jugendhilfe tätig. Nach 18 Jahren in verschiedenen Fachbereichen eines Jugendamts leitet er seit 2003 die erzieherischen Hilfen im Ausland bei Wellenbrecher e. V.

karkuth@wellenbrecher.de



Sven Riegler

Jahrgang 1975, arbeitet als Erzieher und Outdoortrainer. Seine Schwerpunkte in der Jugendhilfepraxis legt er seit 1998 auf die Arbeitsfelder Soziale Gruppenarbeit, Flexible Erziehungshilfen, Jugendwohngruppen, Individualpädagogische Maßnahmen in In- und Ausland, Reiseprojekte, Erlebnispädagogische Gruppen- und Einzelmaßnahmen sowie die Koordination von Individualpädagogischen Hilfen im In- und Ausland.

svenriegler@wipdev.de

Glossar

AGJ	Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe; Netzwerk von freien und öffentlichen Jugendhilfeträgern.
AIM	Arbeitsgemeinschaft Individualpädagogischer Maßnahmenträger (ältere Bezeichnung); heute: Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik; eingetragener Verein; Fachverband von Jugendhilfeträgern mit individualpädagogischem Selbstverständnis; Sitz in Köln.
ASD	Allgemeiner Sozialdienst; Abteilung im Jugendamt, welche im Auftrag der Personensorgeberechtigten erzieherische Hilfen vermittelt.
Auslandspädagogik	Begriff mit unzureichender Trennschärfe; kann sowohl Reiseprojekte für Gruppen oder Einzelpersonen, schulische Auslandsaufenthalte mit befristeter Dauer, Gruppenangebote oder auch Einzelbetreuung mit Individualpädagogischer Konzeption bedeuten; schafft bei unpräziser Verwendung in der Öffentlichkeit gelegentlich Verwirrung.
BAGLJÄ	Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter.
be	Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik; eingetragener Verein; Fachverband für Träger, die individualpädagogische Konzepte und/oder erlebnispädagogische Arbeit anbieten; Sitz in Dortmund.
Brüssel-IIa-Verordnung	Ursprünglich zum Schutz des Kindeswohls bei Sorgerechtsstreitigkeiten von getrennt und binational lebenden Elternteilen geschaffen; wird seit ca. zehn Jahren als Grundlage für die Genehmigung von Aufenthalten junger Menschen im EU-Ausland angewandt; rechtlich u.a. deshalb umstritten, da die Verordnung nur für Maßnahmen im Kontext von öffentlich finanzierten Hilfen zur Erziehung angewandt wird, jedoch nicht in Ausbildungskontexten oder bei privat finanzierten Aufenthalten; verkürzt häufig „Konsultationsverfahren“ oder „Brüssel-IIa-Verfahren“ genannt. Zuständige Behörde in Deutschland: Bundesamt für Justiz in Bonn.
BvKE	Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen e.V.
DV	Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, Sitz in Berlin; Zusammenschluss öffentlicher und privater Träger der Sozialen Arbeit; betreibt Forschung, veröffentlicht gutachterliche und/oder politische Stellungnahmen, bietet Fort- und Weiterbildung an sowie internationale Vergleiche von Sozialdiensten; Herausgeber des „Frankfurter Kommentars zum SGB VIII“.



Kommunikation hat viele Seiten: verbal, nonverbal, durch Gestik und Mimik, tasten, fühlen, spüren und Sprache. Dieses Buch beschäftigt sich im ersten Teil mit dem theoretischen Hintergrund Interkultureller Kommunikation, der zweite Teil stellt vielfach erprobte Interkulturelle Spiele und Übungen vor.

Helga Losche, Stephanie Püttker

Interkulturelle Kommunikation | Theoretische Einführung und Sammlung praktischer Interaktionsübungen
256 Seiten, 42 Spiele und Übungen, 19,80 Euro



Das Jugendintensivprogramm ist eine sozialpädagogische Möglichkeit, Jugendlichen bei der Bewältigung von Krisen zu helfen. Es zeigt, dass oft „weite Wege“ nötig sind, um das Naheliegende zu finden. Im Buch beschreiben die Autorinnen und Autoren wichtige theoretische Grundlagen, erprobte Konzepte, Erfahrungen und Grenzen dieser intensiven Arbeit.

F. Hartmut Paffrath

1000 Meilen gegen den Strom | Neue Wege im Umgang mit Jugendlichen und deren Eltern in chronifizierten Krisen | 256 Seiten, mit vielen Abbildungen, Grafiken und Tabellen, 24,80 Euro



Sieben Jugendliche mit traumatischen biographischen Erfahrungen, sieben Versuche, sie mit intensiv-individualpädagogischer Arbeit im In- und Ausland aufzufangen. Die vorliegende Langzeitstudie wertet die Fallbeispiele aus und lässt die Ergebnisse in neue Forschungsfragen münden.

Jenne Riemann, Steffi Jöst, Catrin Fischer, Nicola Berchtold
Mit einem Vorwort von F. Hartmut Paffrath

Beziehungswise Bindung
Intensivpädagogische Hilfeverläufe unter der Lupe
360 Seiten, 24,80 Euro

www.ziel-verlag.de



e&l – erleben und lernen ist die führende Fachzeitschrift zum erlebnis- und handlungsorientierten Lernen im deutschsprachigen Raum

e&l versteht sich als Forum für handlungs- und erfahrungsorientierte Konzepte, Ansätze und Modelle. Sie bietet aktuelle Beiträge und Berichte von Projekten und Trends aus der Praxis genauso wie wissenschaftliche Studien und Erkenntnisse.



Kostenloses Probeheft,
Abo- und Einzelheft-
bestellungen hier:
www.e-und-l.de





Erziehungshilfen in Europa über Grenzen hinweg – wie kann das gelingen? Das überwiegend in Deutschland entwickelte Arbeitsfeld grenzüberschreitender individueller Hilfen hat sich in den vergangenen 30 Jahren als ein facetten- und chancenreicher Ansatz etabliert.

Die heterogene Rechtslage sowie die kulturellen Verschiedenheiten im herrlich bunten Europa erfordern allerdings ein hohes Maß an gelingender Kooperation, um diese Hilfen erfolgreich zu steuern und durchzuführen.

Ziel der vorliegenden Publikation ist es, eine aktuelle Bestandsaufnahme zum Arbeitsfeld zur Verfügung zu stellen. Angesprochen und eingeladen werden sollen vor allem europäische Akteure in der Absicht, die zwischenzeitlich mitunter sehr festgefahrenen Dialoge neu zu beleben.

Die Publikation wird von den beiden deutschen Dach- und Fachverbänden Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. (*be*) und Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e.V. (AIM) herausgegeben.

be Bundesverband
Individual- und
Erlebnispädagogik e.V.

Bundesarbeitsgemeinschaft **AIM**
Individualpädagogik e.V.



9 783965 570979

ISBN 978-3-96557-097-9