



Hochschule Neubrandenburg  
University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung  
Studiengang „Soziale Arbeit“

# **Partizipation von Kinder und Jugendlichen in der Heimerziehung**

## **Bachelor – Arbeit**

zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts (B.A.)

vorgelegt von: Eileen Jahnke

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Julia Franz  
Zweitgutachter: Herr Prof. Dr. Werner Freigang

Tag der Einreichung: 05.08.2015

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2015-0391-2

## Inhalt

Einleitung.....	1
1. Partizipation.....	3
1.1. Begriffsbestimmung.....	3
1.1.1. demokratietheoretische Begründung.....	4
1.1.2. dienstleistungstheoretisch Begründung.....	4
1.1.3. pädagogische und bildungstheoretische Begründung.....	5
1.2. Stärke von Partizipation.....	6
1.3. Geschichtliche Einordnung.....	7
1.4. Rechtliche Grundlagen.....	9
2. Heimerziehung.....	11
2.1. Begriffsbestimmung.....	11
2.2. Historischer Blick.....	12
3. Partizipation in der Heimerziehung.....	17
3.1. Strukturmerkmale der Heimerziehung.....	17
3.2. Partizipationsformen in der Heimerziehung.....	19
3.3. Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Partizipation.....	21
3.4. Voraussetzungen um Partizipation zu ermöglichen.....	24
3.4.1. prozessuale Voraussetzungen.....	25
3.4.2. personale Voraussetzungen.....	27
4. Partizipation als professionelle Praxis der Sozialen Arbeit.....	31
5. Fazit.....	35
Quellenverzeichnis.....	36
Eidesstattliche Erklärung.....	39

## Einleitung

Der Status des Kindes hat sich in den letzten hundert Jahren kontinuierlich verbessert. Kinder und Jugendliche werden heute als eigenständige Subjekte in der Gesellschaft wahrgenommen. Partizipation spielt dabei eine entscheidende Rolle und wird in der Pädagogik umfassend thematisiert und in allen Bereichen wie z. B. in Kommune, Kindergärten und Schulen umgesetzt. Dies geschieht häufig als Projektarbeit, manchmal auch mit wissenschaftlicher Begleitung. Immer mehr Einrichtungen übernehmen die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in ihre Konzepte mit dem Ziel, die rechtlichen Grundlagen umzusetzen und eine längerfristige Beteiligung zu ermöglichen. Diese Entwicklung wurde bzw. wird durch verschiedene Einflüsse bedingt und steht in Wechselwirkung mit anderen Entwicklungen.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden die Begriffe Heimerziehung, stationäre Einrichtungen oder stationäre Erziehungshilfe abwechselnd und synonym verwendet. Es ist mir bewusst, dass die Einrichtung Heim noch heute mit vielen Vorurteilen besetzt ist und für die dort lebenden Kinder und Jugendlichen ein Stigma bedeuten kann. Daher wird Heimerziehung aktuell in der Fachsprache übersetzt, doch im Wortsinne bedeutet es etwas Positives und wird mit Heimat verbunden.<sup>1</sup> Da ich dahingehend Klaus Esser nur zustimme, wird auch im Titel dieser Arbeit der Begriff Heimerziehung verwendet.

Für den Bereich der stationären Erziehungshilfe wird Partizipation erst in den letzten Jahren in der Literatur diskutiert. Nur wenige Konzepte liegen derzeit vor, die konkret beschreiben, wie Partizipation in Heimen aussehen kann oder sollte. Einerseits ist Partizipation bei den Fachkräften mit positiven Assoziationen verbunden und wird in vielen Konzepten der stationären Erziehungshilfe als besonderes Ziel hervorgehoben. Andererseits zeigen Untersuchungen und Praxiserfahrungen, dass die tatsächlichen Beteiligungschancen der Adressaten zumeist gering sind.

Als wichtige, wenn nicht sogar wichtigste Voraussetzung für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der stationären Erziehungshilfe ist, dass die Fachkräfte selbst von der Richtigkeit und Wichtigkeit von Partizipation überzeugt sind. Genau an diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an. Warum stellt die Beteiligung der Kindern und Jugendlichen in der

---

<sup>1</sup> vgl. Esser 2011, S. 31

Heimerziehung eine Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte dar? Und was ist notwendig, um die Herausforderungen zu überwinden und damit eine positive Beteiligungspraxis zu ermöglichen?

Zu Beginn dieser Arbeit soll der Begriff Partizipation unter definitorischen, historischen und rechtlichen Gesichtspunkten näher betrachtet werden. Anschließend wird auch die Heimerziehung aus definitorischer und geschichtlicher Sicht dargestellt. Nach dieser allgemeinen Betrachtung wird konkret auf die Beteiligung in der Heimerziehung eingegangen. Dazu ist es notwendig, sich vorerst mit den Strukturmerkmalen der Heimerziehung auseinander zusetzen. Es folgt unter Berücksichtigung verschiedener Studienergebnisse eine Darstellung möglicher Beteiligungsformen. Die Studien kommen, wie schon erwähnt, zu dem Ergebnis, dass Partizipation bis heute in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe schlecht umgesetzt wird. Daher werden nachfolgend verschiedene Abwehrmuster von Fachkräften dargestellt, die aus den Ergebnissen der Studie „Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen“ resultieren. Anschließend werden prozessuale und personale Voraussetzungen für eine gelingende Beteiligungspraxis dargestellt. Da Partizipation Teil der professionellen Praxis der Sozialen Arbeit ist, bleibt schlussendlich die Frage offen, was unter der Professionalität von pädagogischen Fachkräften zu verstehen ist.

## 1. Partizipation

An dieser Stelle wird versucht einen kurzen Überblick über den Begriff Partizipation zugeben. Aufgrund der vielfältigen Entwicklungen und Veränderungen im Kontext der unterschiedlichen Debatten, in denen Partizipation zum Thema wird, sollen hier nur einige wichtige Aspekte beleuchtet werden.

### 1.1. Begriffsbestimmung

Das Wort Partizipation leitet sich von dem lateinischen „pars“ (dt.: Teil) und „capere“ (dt.: fangen, ergreifen, sich aneignen) ab und kann wörtlich mit den Begriffen Teilnahme und Teilhabe übersetzt werden.<sup>2</sup> Beteiligung, Mitbestimmung und Mitwirkung werden synonym dazu verwendet. Doch im Rahmen dieser Arbeit gilt es, diese Begriffe genauer zu bestimmen und voneinander abzugrenzen.

Im Allgemeinen versteht man unter Partizipation „die *Teilnahme* der Bürgerinnen und Bürger an politischen Beratungen und Entscheidungen, seltener die *Teilhabe* an gesellschaftlicher Macht, Reichtum, Wohlstand, Freiheit und Sicherheit.“<sup>3</sup> Jedoch beschränkt sich Partizipation in demokratischen Gesellschaften nicht nur auf das politische System, sondern greift durch Politik und Recht auf andere gesellschaftliche Funktionssysteme wie Wirtschaft, Bildung, Verwaltung und Sozialwesen über.<sup>4</sup> Demnach haben „die BürgerInnen, als freie und gleichberechtigte Subjekte, das Recht und die Zugänge [...], das Gemeinwesen aktiv mitzugestalten, indem sie an öffentlichen Diskussionsprozessen und Entscheidungen in Politik, Staat und Gesellschaft und deren Institutionen (z.B. Parteien, Verbände, Familie) mitwirken.“<sup>5</sup>

Tiemann und Stange definieren Partizipation noch weitreichender und zwar „als verantwortliche Beteiligung der Betroffenen an der Verfügungsgewalt über ihre Gegenwart und Zukunft.“<sup>6</sup> Und damit soll Partizipation nicht nur dem Zwecke der Demokratie dienen,

---

<sup>2</sup> [www.wikipedia.de](http://www.wikipedia.de)

<sup>3</sup> Schnurr zitiert nach Rödel 2011, S. 1171

<sup>4</sup> vgl. Schnurr 2011, S. 1171

<sup>5</sup> Moser 2010, S. 73

<sup>6</sup> Stange/ Tiemann 1999, S. 215 f.

sondern soll als permanenter Lernprozess zur Selbstverwirklichung der Menschen verstanden werden, der eine freie Diskussion über ihre Zukunftsalternativen ermöglicht.<sup>7</sup>

Wie zu erkennen ist, verläuft die Verwendung des Begriffes alles andere als einheitlich. Daher sollen im Weiteren die verschiedenen Begründungslinien von Partizipation kurz aufgezeigt werden.

### **1.1.1. demokratietheoretische Begründung**

Nach Schnurr ist Partizipation „aus demokratietheoretischer Perspektive [...] ein Moment der konstitutionell verbürgten Freiheit und Gleichheit aller sowie der Anerkennung von Pluralität und offenem Widerstreit der Interessen als unhintergehbare Errungenschaften demokratischer Gesellschaften.“<sup>8</sup> Grundsätzlich wird Partizipation somit als Basis der Demokratie verstanden. Doch innerhalb der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen werden dem Begriff unterschiedliche Funktionsbestimmungen zugeschrieben. Im Kontext der Demokratietheorie kann Partizipation als Voraussetzung rationaler und legitimer Herrschaft, als politische und soziale Integration, oder als Befähigung zum verantwortungsbewussten Staatsbürger u.v.m. verstanden werden.<sup>9</sup>

### **1.1.2. dienstleistungstheoretische Begründung**

Der Partizipationsbegriff aus dienstleistungstheoretischer Perspektive ist aus der gesellschaftlichen Funktionen von Dienstleistungen und aus der Interaktion zwischen Dienstleistungserbringer und -konsumenten zu betrachten. Unter Berücksichtigung dieser Sichtweise hat Schnurr drei Strukturmerkmale herausgearbeitet:<sup>10</sup>

1. Personenbezogene Dienstleistungen sind durch die Beziehung und Interaktion zwischen Professionellen und Klienten gekennzeichnet. Sie bilden die Grundlage der Intervention als auch der Ausgangslage zur Deutung von Bedarfslagen und Aushandlung von Leistungsansprüchen.

---

<sup>7</sup> vgl. ebd.

<sup>8</sup> Schnurr 2011, S. 1172

<sup>9</sup> vgl. ebd., S. 1172

<sup>10</sup> vgl. Schnurr 2011, S. 1172 ff.

2. Personenbezogene Dienstleistungen werden „uno aktu“ erbracht d.h. die Dienstleistung unterliegt der Bedingung, dass der Nutzer im Prozess mitwirkt. Somit wird der Klient zum aktiven Konsumenten bzw. Co-Produzenten.
3. Hinsichtlich der gesellschaftlichen Funktion ist die Dienstleistung im weitesten Sinne auf ein gleichmäßiges Verhältnis zwischen Hilfe und Kontrolle ausgerichtet. Die Dienstleistung muss stets zwischen Respektierung und Bestätigung der Individualität, der Bedürfnisse der Adressaten, als auch hinsichtlich der gesellschaftlichen Ordnungs- und Wertevorstellungen vermitteln.

In Anbetracht dessen ist die Partizipation und Mitwirkung der Adressaten eine Strukturvoraussetzung und Erfolgsbedingung personenbezogener Dienstleistungen. Sie bestimmt die Ergebnisse und die Wirkung, sowie das Angebot und die Nachfrage, als auch die Qualität von Dienstleistungen.<sup>11</sup>

### **1.1.3. pädagogische und bildungstheoretische Begründung**

Um nach der demokratietheoretischen Begründung von Partizipation aktiv am öffentlichen und politischen Leben teilnehmen zu können, müssen für die nachfolgende Generation Gelegenheiten geschaffen werden, um erforderliche Kompetenzen zu erlernen. Die pädagogische und bildungstheoretische Begründung von Partizipation geht davon aus, dass partizipative Fähigkeiten und Handlungsstile nicht naturwüchsig gegeben sind. Kinder und Jugendliche sollen daher in den Bereichen ihrer Lebenswelt (Gemeinwesen, Schule, usw.) bei der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen unterstützt werden.<sup>12</sup>

Für die Kinder- und Jugendhilfe bedeutet dies, Lebensorte und Sozialbeziehungen so zu gestalten, dass Selbstbildungsprozesse und die Entwicklung zu einer konflikt- und politikfähigen Persönlichkeit gefördert werden. Dazu ist es erforderlich demokratische Prinzipien und Formen der Entscheidungsbeteiligung in Alltagssituationen der Kinder- und Jugendhilfe und ihrer Organisationen zu verankern und zu praktizieren.<sup>13</sup>

Jedoch steht die pädagogische Partizipationsbegründung vor einem doppelten Dilemma. Die erforderliche Fähigkeit um partizipieren zu können, muss erst erlernt, aber dennoch schon

---

<sup>11</sup> vgl. ebd.

<sup>12</sup> vgl. Schnurr 2011, S. 1174

<sup>13</sup> vgl. ebd.

vorausgesetzt werden. Ohne Beteiligungserfahrungen können partizipative Kompetenzen auch nicht angeeignet werden. Pädagogische Institutionen haben demnach zwei grundlegende Probleme. Um Partizipationschancen zu ermöglichen, müssen sie sich der Machtasymmetrie zwischen Pädagogen und Educanden bewusst sein. Weiterhin werden durch externe Vorgaben die Spielräume einer partizipativen Struktur eingeschränkt.<sup>14</sup>

## 1.2. Stufen von Partizipation

Die Qualität von Partizipationsprozessen wird maßgeblich von der Machtasymmetrie zwischen den Entscheidern und Betroffenen beeinflusst. Daher ist es notwendig, partizipative Strukturen hinsichtlich ihrer Stärke zu beurteilen. In der Literatur stehen diesbezüglich verschiedene Modelle zur Verfügung. Die meisten orientieren sich an dem achtstufigen Schaubild „ladder of citizen participation“ der Amerikanerin S. Arnstein (1969):<sup>15</sup>

1. Manipulation
2. Therapie
3. Information
4. Konsultation/ Beratung/ Anhörung
5. Beschwichtigung
6. Partnerschaft (Beteiligung in Aushandlungssystemen)
7. selektive Übertragung von Macht an Bürger
8. Kontrolle durch Bürger

Die acht Stufen werden noch einmal in 3 Stufen zusammengefasst. Als Beteiligung gelten die Stufen 6 – 8, als Quasibeteiligung die Stufen 3 – 5, und eine Nicht-Beteiligung liegt bei den Stufen 1 und 2 vor.<sup>16</sup>

Hinsichtlich der Begrenzung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen kann das Stufenmodell des Pädagogen Richard Schröder herangezogen werden. In Anlehnung an das

---

<sup>14</sup> vgl. Schnurr 2011, S. 1175

<sup>15</sup> vgl. ebd., S. 1175 f.

<sup>16</sup> vgl. Stork 2007, S. 35



Modell des amerikanischen Psychologen Roger Hart, hat Schröder die acht Stufen um eine Weitere erweitert. Schröder unterteilt die Grade von Partizipation wie folgt:<sup>17</sup>

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

Aufgrund der Machtverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen trägt die Unterscheidung der Grade dazu bei, das erreichte Ausmaß an Partizipation in Organisationen besser messen zu können. Der Nachteil ist, dass das Modell sehr statisch ist und die vielfältigen Partizipationsformen, deren Übergänge und Ziele innerhalb eines Prozesses nicht erfasst.<sup>18</sup>

### **1.3. Geschichtliche Einordnung**

In der Nachkriegsgesellschaft war der Begriff Partizipation in demokratietheoretische und politische Debatten eingebunden und wurde als Beteiligung der Bürger an Entscheidungsprozessen und Repräsentationsvorgängen in eher formalen Strukturen und Organisationen verstanden. Die Bewegungen Ende der 60er Jahre forderten dann auch ein Mehr an Mitbestimmungsmöglichkeiten in anderen gesellschaftlichen Bereichen wie Arbeitsplatz, Bildungssystem, Justiz und Planung sozialer Dienste ein. Anfang der 70er Jahre wurde Beteiligung dann aufgrund der wachsenden Kinderrechtsdebatte, sowie der Versuche der Studentenbewegung selbstorganisatorische Jugendwohnkollektive zu gründen, in der Kinder- und Jugendhilfe viel diskutiert.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> vgl. Liebel 2009, S. 482

<sup>18</sup> vgl. ebd.

<sup>19</sup> vgl. Blandow/ Gintzel/ Hansbauer 1999, S. 20

Ohne dabei an die 70er Jahre anzuknüpfen, entstand Anfang der 90er Jahre aus verschiedenen Gründen ein neuer Partizipationsboom. Zum einen sollten Kinder und Jugendliche frühzeitig in Partizipationsprozesse eingebunden werden, um der andauernden Politikverdrossenheit entgegenzuwirken.<sup>20</sup> Zum anderen wurden mit der Anerkennung der UN-Kinderrechtskonvention die Beteiligungsrechte der Kinder und Jugendlichen an allen sie betreffenden Angelegenheiten gestärkt. Auch das 1991 eingeführte Kinder- und Jugendhilfegesetz sieht an verschiedenen Stellen die Beteiligungsverpflichtung für eine direkte Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen vor.

Mit dieser Entwicklung setzte ein neuer Paradigmenwechsel in der Kinder- und Jugendhilfe ein, der durch den achten Jugendbericht gestärkt wurde. Durch das darin vorgestellte Konzept der lebensweltorientierten Jugendhilfe von Thiersch wurde Partizipation zur einer zentralen Strukturmaxime der pädagogischen Arbeit.<sup>21</sup> „Wenn lebensweltorientierte Jugendhilfe darauf hinzielt, dass Menschen sich als Subjekte ihres eigenen Lebens erfahren, ist Partizipation eines ihrer konstitutiven Momente.“<sup>22</sup>

Auch die nachfolgenden Berichte fordern Partizipation als Strukturmaxime ein. Zuletzt wurde im 13. Kinder- und Jugendbericht im Jahr 2009 das salutogenetische Modell von Antonovsky vorgestellt. In diesem Modell ist der Mensch aktiver Gestalter seines Lebens. „Die Argumentation ist, dass Gesundheit und Wohlbefinden umso ausgeprägter werden, je größer die Möglichkeiten sind, die Welt und das eigenen Leben zu verstehen und zu beeinflussen“.<sup>23</sup> Partizipation wird auch hier als zentrale Voraussetzung für gesundes Aufwachsen verstanden.<sup>24</sup>

Für die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wurde mit Inkrafttreten des Bundeskinderschutzgesetzes am 01.01.2012 die Existenz von Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen an die Erteilung einer Betriebserlaubnis geknüpft. Hintergrund dieser Entwicklung sind, wie im Kapitel 2.3. beschrieben, die noch bis heute vereinzelt aufgedeckten Gewalt- und Grenzverletzungen an Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen. Im Auftrag des

---

<sup>20</sup> vgl. Moser 2010, S. 72

<sup>21</sup> vgl. Stork 2007, S. 29

<sup>22</sup> BMJFFG 1990, S. 88

<sup>23</sup> Betz/ Gaiser/ Pluto 2011, S. 13

<sup>24</sup> vgl. ebd.

Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend wurde im Jahr 2013 anhand der BIBEK - Studie eine Handreichung zur Implementierung von Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe entwickelt. Diese leistet einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung und Umsetzung von einrichtungsinternen Partizipationsmöglichkeiten.<sup>25</sup>

#### **1.4. Rechtliche Grundlagen**

Die Ergebnisse der Entwicklungen haben dazu beigetragen, dass Kinder und Jugendliche zunehmend als eigenständige Subjekte mit einklagbaren Rechten wahrgenommen werden. Das Bewusstsein, dass Kinder und Jugendliche Gestalter ihres Lebensräume sind und damit Möglichkeiten zur Mitwirkung erhalten sollen, wurde gesetzlich durch die Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention gestärkt. Jedoch hat Deutschland die Konvention nur mit einer Einschränkung von Rechten von Flüchtlingskindern anerkannt.<sup>26</sup>

Im Art. 12 Abs. 1 KRK werden Beteiligungsrecht explizit gefordert:

„Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“<sup>27</sup>

Das Recht auf freie Meinungsäußerung in allen sie berührenden Angelegenheiten, und das Recht auf eine angemessene Berücksichtigung ihrer Meinung wird hier betont.<sup>28</sup> Die Kopplung der Beteiligung an Reife und Alter des Kindes kann aber auch als eine Möglichkeit der Einschränkung von Beteiligungsrechten verstanden werden.<sup>29</sup>

Bereits in dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland lassen sich viele Anknüpfungspunkte für die Begründung von Partizipation finden. So wird in Artikel 2 das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit und in Artikel 3 die Gleichheit aller

---

<sup>25</sup> Urban, Stahl 2013, S. 5

<sup>26</sup> vgl. Pluto 2007, S. 30

<sup>27</sup> BMFSFJ 2014, S. 15

<sup>28</sup> vgl. Pluto 2007, S. 30

<sup>29</sup> vgl. ebd., S. 36

Menschen vor dem Gesetz geregelt. Auch in dem Bundesbaugesetz ist die Berücksichtigung von Bedürfnissen junger Menschen bei Bauplanungen fixiert (§ 1 Abs. 5 Satz 3 BauGB).<sup>30</sup>

Bezogen auf die Kinder- und Jugendhilfe haben die Fachkräfte mit Verabschiedung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes die gesetzliche Verpflichtung Kinder und Jugendliche entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen (§ 8 KJHG). Dazu gehört auch das Recht auf entsprechende Informationen und Beratung über ihrer Rechte und mögliche Leistungen, selbst in Abwesenheit der Eltern. Weitere allgemeine Bestimmungen ergeben sich aus dem Wunsch- und Wahlrecht in § 5 KJHG und im § 8a KJHG, in dem für den Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung, sowohl die Kinder und Jugendlichen, als auch deren Eltern zu beteiligen sind.<sup>31</sup>

In den spezifischen Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe wird darauf verwiesen, die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen zu fördern. So soll die Jugendarbeit von den Interessen junger Menschen mitbestimmt und mitgestaltet werden (§ 11 KJHG). Noch weiter reichende Partizipation wird im § 12 KJHG von der Jugendverbandsarbeit gefordert, sie soll die eigenverantwortliche Tätigkeit von Kindern und Jugendlichen unterstützen und zur Selbstorganisation anregen. Auch im § 14 KJHG sollen Kindern und Jugendlichen Angebote des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes, zur Stärkung der Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit, gemacht werden. Zudem haben Kinder Beteiligungsrechte bei Sorgerechtsvereinbarungen (§ 17 (2) KJHG) und bei Hilfeplanentscheidungen (§ 36 KJHG).<sup>32</sup>

Bei der Förderung freier Träger werden besonders diejenigen beachtet, die „stärker an den Interessen der Betroffenen orientiert sind und ihre Einflussnahme auf die Ausgestaltung der Maßnahme gewährleisten.“<sup>33</sup> Mit der Neufassung des § 45 KJHG werden stationäre Einrichtungen dazu verpflichtet geeignete Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren zu integrieren, andernfalls erhalten sie keine Betriebserlaubnis.<sup>34</sup>

---

<sup>30</sup> vgl. Kreuziger, Andreas (Internetquelle)

<sup>31</sup> vgl. Pluto 2007, S. 35

<sup>32</sup> vgl. Pluto 2007, S. 36

<sup>33</sup> § 74 Abs. 4 SGB VIII

<sup>34</sup> vgl. Knuth/ Stork 2014, S. 245

## 2. Heimerziehung

Da sich die Arbeit mit dem Thema Partizipation in der Heimerziehung beschäftigt, ist es erforderlich im zweiten Kapitel einen theoretischen und geschichtlichen Überblick über die Hilfeform der Heimerziehung zu geben.

### 2.1. Begriffsbestimmung

Die Heimerziehung ist nach § 34 SGB VIII eine Hilfe zur Erziehung, die in Verbindung mit § 27 SGB VIII gewährt wird, wenn sie notwendig und geeignet, sowie dem Kindeswohl entsprechend erscheint.<sup>35</sup> In diesen Fällen werden die Kinder und Jugendlichen außerfamiliär über einen bestimmten Zeitraum „in einer Einrichtung über Tag und Nacht (Heimerziehung) oder in einer sonstigen betreuten Wohnform“ untergebracht.<sup>36</sup> In der Regel handelt es sich um eine freiwillige Leistung, die auf Antrag der Familien gewährt wird. Wenn aber eine Gefährdung des Kindeswohls durch Misshandlung oder massiver Vernachlässigung vorliegt, wird die Fremdunterbringung durch staatliche Eingriffe vollzogen.<sup>37</sup>

Die Kinder und Jugendlichen können in unterschiedlichen Wohnformen wie z.B. 5-Tage-Gruppe, betreute Jugendwohngruppen oder langfristig angelegte sozialpädagogische Lebensgemeinschaften, die zumeist in der Hand freier Trägerschaft liegen, untergebracht werden. Vorwiegend leben fünf bis sieben Kinder und Jugendliche in einer Gruppe, die von einem Team von Pädagogen im Wechseldienst rund um die Uhr betreut werden. Die Zielsetzungen können von einer schnellstmöglichen Rückkehr bis hin zu einer Unterbringung in einer dauerhaften Betreuung reichen. Jedoch wird die Hilfe zumeist mit Vollendung des 18. Lebensjahres beendet. Daher erleben die Jugendlichen in der stationären Erziehungshilfe im Unterschied zu den jungen Erwachsenen in „Normalfamilien“ eine frühere Konfrontation mit den Anforderungen einer Verselbstständigung.<sup>38</sup>

---

<sup>35</sup> vgl. Freigang/ Wolf 2001, S. 14

<sup>36</sup> § 34 SGB VIII

<sup>37</sup> vgl. Freigang/ Wolf 2001, S. 19

<sup>38</sup> vgl. Esser 2011, S. 31

### 2.3. Historischer Blick

Erstmals wurden im 15. Jahrhundert speziell Einrichtungen für Findel- und Waisenkinder gegründet. Da die Betreuung hier eher von wenig qualifizierten Bürgern übernommen wurde, „konnten [Sie] wohl erzieherisch nicht anders handeln, als gute Zucht zu üben, die Eigenwilligkeit von Kindern zu brechen, unbedingten Gehorsam zu fordern und Ungehorsam mit körperlicher Züchtigung zu bestrafen.“<sup>39</sup> Sollten die Kinder und Jugendlichen in dieser Zeit zu Gottesfurcht und Demut hingeführt werden, wandelte sich der Erziehungsgedanke im 17. Jahrhundert aufgrund sozialer, ökonomischer und politischer Entwicklungen. „Die aufblühende Handels- und Verkehrsbeziehungen der Städte, sowie ihr wachsender Wohlstand und die fortschreitende ökonomische Vernetzung“ veränderten die Einstellungen zur Erwerbsarbeit und damit die Einstellung zur Armut.<sup>40</sup> „Armut wurde nicht mehr als gottgewollt, sondern als menschliches Versagen verstanden“, dem man systematisch mit Arbeits-, Zucht- und Waisenhäusern begegnen wollte.<sup>41</sup> Die Armenfürsorge wurde künftig als eine Erziehung zur Arbeit verstanden, in der Armen- und Waisenkinder als Arbeitskräfte missbraucht wurden.

Initiiert von der Idee der „Menschenfreundlichkeit“ der Philanthropen, wurde im 18. Jahrhundert die Legitimation der Zwangserziehung öffentlich verurteilt. Bekannt geworden ist dieser Aufbruch als Waisenhausstreit und gilt als einer der ersten Reformbewegungen in der Heimerziehung.<sup>42</sup> Die Philanthropen „wandten sich [...] speziell gegen die Strafpraktiken der alten Anstalten und forderten erstmals eine Form von Erziehung, in der die unverletzlichen Rechte des Menschen auch für Kinder gelten.“<sup>43</sup> Zunächst hatte die Skandalisierung insofern Erfolg, als dass die Anstalten geschlossen und die Kinder, auch aus Gründen der Kostenersparnis, in Pflegefamilien untergebracht wurden. Jedoch mussten die Kinder bald wieder zurückgeholt werden, da sie auch hier als Arbeitskräfte missbraucht wurden, wodurch ein erneuter Bedarf an Erziehungsanstalten entstand.<sup>44</sup>

---

<sup>39</sup> Post 1997, S. 11

<sup>40</sup> von Wolffersdorff 2001, S. 152

<sup>41</sup> Kuhlmann/ Schrapper 2001, S. 284

<sup>42</sup> vgl. Esser 2011, S. 41

<sup>43</sup> von Wolffersdorf 2001, S. 154

<sup>44</sup> vgl. ebd

Etwa um dieselbe Zeit setzte aufgrund der pädagogischen Ideen und Vorstellungen von Rousseau und Pestalozzi allmählich ein verändertes Verständnis im Umgang mit Kindern ein. Pestalozzi konstatiert, dass Kinder in der öffentlichen Versorgung und Erziehung als beziehungsbedürftige Menschen begriffen werden müssen, die auf die Zuneigung und das Mitgefühl ihrer Erzieher angewiesen sind.<sup>45</sup> Er gründete 1798 selbst eine Einrichtung für elternlose Kinder, in der nicht mehr Strenge, Zucht und Ordnung im Mittelpunkt der Anstaltserziehung stehen sollten, sondern die Liebe zum Kind und der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung.<sup>46</sup>

Im 19. Jahrhundert führte die industrielle Revolution, die Bevölkerungsexplosion und das damit verbundenen Städtewachstum u.a. dazu, dass sich das übliche großfamiliäre Gefüge auflöste und die Kinder somit kein gesichertes Sozialisationsfeld mehr hatten. Aus diesem Grund entstanden christliche Rettungshäuser, in denen verwahrloste und vernachlässigte Kinder, deren Eltern Lohnarbeiten in Fabriken nachgingen, trunksüchtig, gewalttätig oder im Zuchthaus saßen, untergebracht wurden. Die Kinder und Jugendlichen sollten durch den missionarischen – pädagogischen Rettungsgedanken in Verbindung mit einer christlichen Motivation der Barmherzigkeit vor dem völligen Verfall gerettet werden.<sup>47</sup> Auch das von dem Pfarrer Johann Heinrich Wichern 1833 gegründete „Rauhe Haus“ in Hamburg wollte den verwahrlosten Kindern ein neues Erziehungsumfeld geben. Neu für die damalige Anstaltserziehung war nicht nur das die Kinder den Eltern aufgrund des unguten Einflusses entzogen, sondern auch das sie in familienähnlichen Gruppen betreut wurden. Neben christlicher Erziehung, Unterricht, körperlicher Arbeit, aber auch Freizeit, erhielt die Strafe weiterhin ihren Platz in der Erziehung. Wichern hatte zwar versucht sich von der reinen Zwangserziehung zu entfernen, konnte aufgrund der politisch geforderten repressiven Haltung im Umgang mit der Armenbevölkerung jedoch nicht anders handeln als es bisher gängig war.<sup>48</sup>

---

<sup>45</sup> vgl. Kuhlmann/ Schrappner 2001, S. 306

<sup>46</sup> vgl. Esser 2011, S. 42

<sup>47</sup> vgl. Post 1997, S. 14

<sup>48</sup> vgl. Post 1997, S. 15; von Wolfferdorff 2001, S. 155 f.).

Mit dem 1900 in Preußen in Kraft getretenen Fürsorgegesetz setzte ein Perspektivwechsel mit Blick auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche ein. Die Zwangserziehung wurde nun Fürsorgeerziehung genannt, blieb aber im Kern dasselbe. Doch im Unterschied zu vorher, übernahm nun der Staat die Aufgabe und weitete seine Eingriffsmöglichkeiten in der familiären Erziehung aus, um Kinder und Jugendlichen vor einer drohenden Verwahrlosung zu bewahren. Verantwortung und anfallende Kosten der Erziehung in Einrichtungen lagen nun in öffentlicher Hand.<sup>49</sup>

Erst mit der Gründung der Weimarer Republik und der Einführung des Reichswohlfahrtsgesetzes (RJWG) 1922 sollte sich die Situation für die Kinder und Jugendlichen angeblich ändern. Im § 1 RJWG sollte jedem Kind das Recht „auf [eine] Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit“ gewährt werden.<sup>50</sup> Dieser Fortschritt erwies sich jedoch kurze Zeit später als leeres Versprechen, da durch Notverordnungen die Aufgaben der öffentlichen Jugendhilfe zu freiwilligen Leistungen erklärt wurden. Noch bis 1953 sollte die Jugendwohlfahrt mit der Zwangserziehung in Einrichtungen identifiziert werden.<sup>51</sup>

Es war dieselbe Epoche, in der die zuvor erwähnten Denkanstöße von Rousseau und Pestalozzi wieder aufgegriffen wurden und sich wichtige Neuansätze öffentlicher Erziehung und Bildung herauskristallisierten. Zu den reformpädagogischen Bestrebungen zählen die Landerziehungsheime wie Hermann Lietz's „Pulvermühle“ oder Gustav Wynekens „Haubinda“, in der durch die ländliche Umgebung eine ganzheitliche Erziehung ermöglicht werden soll.<sup>52</sup> Auch Karl Wilker übernahm 1917 die Anstalt „Lindenhof“ und wollte durch das Absägen der Gitter, den bunten Räumen und dem Besuch von Kunstveranstaltungen zu einer humaneren Fürsorgeerziehung beitragen.<sup>53</sup> Nicht nur baulich sondern vor allem pädagogisch versuchte Wilker das Heim zu einem Ort persönlicher Beziehung und pädagogischer Begegnung werden zu lassen. Auch Hermann Nohl stellt in seinem Konzept

---

<sup>49</sup> vgl. Post 1997, S. 20

<sup>50</sup> Post 1997, S. 21

<sup>51</sup> vgl. ebd.

<sup>52</sup> vgl. von Wolffersdorff 2001, S. 158

<sup>53</sup> vgl. Kuhlmann/ Schrappner 2001, S. 307



des pädagogischen Bezugs die fehlende pädagogische Beziehung als Grund für Verwahrlosung im Mittelpunkt seiner Überlegungen.<sup>54</sup>

Schlussendlich gelang es den Reformpädagogen nicht, ihre Vorstellungen langfristig in den Heimen umzusetzen. Mangelnde öffentliche Unterstützung, der eigene innere Konflikt, die noch immer präsente Pädagogik der Zwangserziehung, sowie die knappen finanziellen Mittel ließen die düstere Wirklichkeit der Heime weiterleben.

In der Folge der Machtergreifung der Nationalsozialisten diente die Jugendfürsorge entweder der Indoktrination der nationalsozialistischen Ideologie oder zur Einteilung der Kinder und Jugendlichen in lebenswert oder nicht-lebenswert. Ende der 1930er Jahre gab es drei Strukturen von Heimen, in denen die Kinder und Jugendlichen aufgrund reiner Beobachtungszuschreibungen zugeordnet wurden:<sup>55</sup>

1. Beobachtungsheime, auch Ausleseheime genannt, die mit den Konzentrationslagern gleichzusetzen sind, in denen „Schwersterziehbare“ oder „Unerziehbare“ untergebracht wurden. Mit Vollendung der Volljährigkeit wurden die Insassen zumeist in die Konzentrationslager überführt.
2. Erziehungsanstalten für „gemeinschaftsgefährdende Jugendliche“, in denen durch Eingliederung in die Hitler Jugend die Möglichkeit einer Reintegration in die Gesellschaft bestand.
3. Jugendheimstätten für „erbgesunde“, normal begabte und erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche. Durch den engen Kontakt zur Hitler Jugend sollten diese Einrichtungen erreichen, dass die erzieherische Maßnahme nach einem Jahr abgeschlossen werden kann.

Der größte Teil der Heime lag zwar weiterhin in christlicher Trägerschaft, die christliche Sichtweise wurde jedoch zunehmend durch die „modernen sozialrassistischen Deutungsmuster von Verwahrlosung“ ersetzt.<sup>56</sup>

Auch die Jahre nachdem Krieg bis Mitte 1970 waren die Kinder und Jugendlichen in den Einrichtungen erschreckenden und menschenunwürdigen Bedingungen und Taten

---

<sup>54</sup> vgl. von Wolffersdorf 2001, S. 159

<sup>55</sup> vgl. Esser 2011, S. 47 f.

<sup>56</sup> Kuhlmann/ Schrapper 2001, S. 296

ausgesetzt. Welche Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten vertreten wurde, wird im „Handbuch der Heimerziehung“ deutlich: „Der junge Mensch ist ein aufständischer, und solange es Menschen auf dieser ihrem Ende zueilenden Welt gibt, wird es Strafen geben müssen [...] dem vom Chaos bedrohten natürlichem Menschen [muss] durch Zucht und Strafe“ geholfen werden.<sup>57</sup> Zudem stieg die Zahl der Heimunterbringungen in den 60er Jahren stark an. Der schnelle Wandel in Gesellschaft, Technik und Wirtschaft führte dazu, dass die materielle Sicherheit einen höheren Stellenwert als die Emotionalität in den Familien einnahm. Die daraus resultierenden seelischen Nöte der Kinder und Jugendlichen konnten zur sittlichen Verwahrlosung führen und um sie vor solchen Fehlentwicklungen zu schützen, folgte häufig die Heimunterbringung. „Ob die Eltern damit einverstanden waren oder nicht – sie wurden eher als Gegner denn als Partner behandelt. Die Jugendhilfe bediente sich der zur Verfügung stehenden Eingriffsgrundlagen, um das Kindeswohl und die Übernahme der Kosten zu sichern“.<sup>58</sup>

Die Unzufriedenheit in den Einrichtungen wuchs zunehmend und fand ihren Höhepunkt Ende der 60er Jahre in der sogenannten westdeutschen Heimkampagne. Im Kontext der Studentenbewegung und der außerparlamentarischen Opposition wurde die Heimerziehungspraxis öffentlich kritisiert.<sup>59</sup> „Aus der Perspektive der Gesellschaftskritik wurde festgestellt, dass die Heimerziehung Erfüllungsgehilfe des Kapitalismus bei der Durchsetzung einer repressiv-ausbeuterischen Gesellschaftsordnung sei.“<sup>60</sup> Teilweise ging es den Initiatoren jedoch nicht um pädagogische Problematik und individuellen Befindlichkeiten junger Menschen in den Heimen, sondern um ihre eigenen allgemeinpolitischen Ziele, die im Kern die Abschaffung des bestehenden demokratischen Systems forderten. Doch durch die öffentliche Diskussion und die damit einhergehenden Reformbestrebungen konnten beachtliche Fortschritte und Weiterentwicklungen in den Einrichtungen erreicht werden. Es folgte ein Prozess der Dezentralisierung, Differenzierung und Qualifizierung der stationären Erziehungshilfe, der zu Teilen bis heute andauert. Gruppengrößen reduzierten sich, räumliche Rahmenbedingungen, Betreuungsdichte und

---

<sup>57</sup> Esser 2011, zitiert nach Fröhr (1952), S. 52

<sup>58</sup> Post 2002, S. 26

<sup>59</sup> vgl. Esser 2011, S. 55

<sup>60</sup> ebd.

pädagogische Qualifikation der Mitarbeiter verbesserten sich sukzessive.<sup>61</sup> Die schon früher entwickelten reformpädagogischen Ansätze bekamen neuen Auftrieb. Und mit dem 8. Jugendbericht, sowie der Einführung des neuen Kinder- und Jugendhilfegesetzes setzte nach hunderten von Jahren ein Perspektivwechsel in den Erziehungshilfen ein. Anstelle der Zwangserziehung, später Fürsorgeerziehung genannt, tritt nun das Prinzip der Partizipation.<sup>62</sup>

### **3. Partizipation in der Heimerziehung**

Spätestens seit der UN-Kinderrechtskonvention und dem Kinder- und Jugendhilfegesetz ist Partizipation zu einer zentralen Handlungsmaxime der pädagogischen Arbeit bestimmt. Im Feld der erzieherischen Hilfen scheint das Thema jedoch etwas verspätet anzukommen. Erst in den letzten Jahren sind Studien entstanden, die sich explizit der Partizipation in stationären Einrichtungen widmen. Daher setzt sich das folgende Kapitel anhand verschiedener Studie mit den Herausforderungen und Voraussetzungen der Verwirklichung von Partizipation in der Heimerziehung auseinander.

#### **3.1. Strukturmerkmale der Heimerziehung**

Wenn heute von Heimerziehung gesprochen wird, sind auch sonstige betreute Wohnformen wie z.B. Familienwohngruppe, Außenwohngruppe, betreutes Einzelwohnen zu berücksichtigen. Alle haben eins gemeinsam, sie sind eine öffentlich – rechtlich organisierte Institution, in der sich einander fremde Menschen begegnen, weil die Erziehung in der Familie keine günstigen Voraussetzung mehr bietet bzw. gefährdet ist.<sup>63</sup> Daraus lässt sich schließen, dass die Heime und die dort lebenden Kinder und Jugendlichen einer öffentlichen Aufsicht und strengen Regelungen unterliegen.<sup>64</sup> Somit steht das Heim ständig unter dem Zwang sich für jede Handlung öffentlich legitimieren zu müssen, was mit einer eingeschränkten Privatsphäre der dort lebenden Personen einhergeht.

---

<sup>61</sup> vgl. Esser 2011, S. 56 ff.

<sup>62</sup> vgl. ebd., S. 61

<sup>63</sup> vgl. Pluto 2011, S. 206

<sup>64</sup> vgl. Blandow/ Gintzel/ Hansbauer 1999, S. 81

Als ein weiteres Strukturmerkmal der Heimerziehung sind die unterschiedlichen Verantwortlichkeiten und Interessen der beteiligten Akteure zu nennen. Die Notwendigkeit der Vollbelegung, der Fachkräftewechsel, das Erfolgskriterium seitens der Jugendämter u.v.m. beeinflussen maßgeblich den Heimalltag. Neben den institutionellen Interessen, stehen die individuellen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen. In diesem Spannungsverhältnis ist es die Aufgabe der pädagogischen MitarbeiterInnen den Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zu eröffnen, in denen sie ihre Interessen und Bedürfnissen zur Geltung bringen können. Dies kann z.B. durch die Vorbereitung auf die Teilnahme an Hilfskonferenzen, Unterstützung in der Auseinandersetzung mit Angehörigen oder wenn nötig durch die Interessenvertretung der Kinder vor den Jugendämtern geschehen. Natürlich kann es sich um widersprüchliche, zum Teil unvereinbare Interessen handeln, hier ist es entscheidend, ob es den Heimpädagogen gelingt, eine vermittelnde Rolle einzunehmen.<sup>65</sup> Silvia Staub - Bernasconi spricht in diesem Fall vom professionellen Tripelmandat, indem auf Basis der Menschenwürde die Abwertung der Hilfe an Individuen zugunsten struktureller oder fachpolitischer Arbeit verhindert wird.<sup>66</sup>

Das dritte Bestimmungsmerkmal der Heimerziehung, liegt der Orientierung an formellen und informellen Normen und Regeln im Heimalltag zugrunde. Um es mit Johannes – Martin Kamps Worten zu beschreiben, ist es „die [...] nur schwer erfassbare *Stimmung*, die *Atmosphäre*, der Geist, der im Heim herrscht (Herrschaft, im wörtlichen Sinne!) und der hauptsächlich durch das Erziehungskonzept und die Aktionen der Erzieher bestimmt wird“.<sup>67</sup> Als eine „gute“ Organisation kann diejenige beschrieben werden, die nicht nur für Pädagogen, sondern auch für Kinder und Jugendliche durchsichtig und dabei für Veränderungsprozesse und Innovationen zugänglich ist.<sup>68</sup> Aus diesen rechtlichen, institutionellen und organisierten Rahmenbedingungen ergeben sich wesentliche Anforderungen und Voraussetzungen um eine partizipative Gestaltung des Heimlebens zu erreichen.

---

<sup>65</sup> vgl. ebd., S. 82 f.

<sup>66</sup> vgl. Staub – Bernasconi 2007, S. 13 (Internetquelle)

<sup>67</sup> Kamp 1995, S. 25 (Anmerkungen vom Original übernommen)

<sup>68</sup> vgl. Blandow/ Gintzel/ Hansbauer 1999, S. 84

### 3.2. Partizipationsformen in der Heimerziehung

Bevor im weiteren Schritt mögliche Partizipationsformen in der Heimerziehung erläutert werden, soll, wie im Punkt „1.2. Stärke von Partizipation“ bereits erwähnt, darauf hingewiesen werden, dass das rechtlich vorgeschriebene Vorhandensein von Beteiligungsverfahren noch lange nichts über dessen Qualität aussagt. Des Weiteren ist zu bedenken, dass die verschiedenen betroffenen Bereiche (individuelle bzw. persönliche Ebene, die Gruppenebene und die Einrichtungsebene) die Stärke von Partizipationsrechten beeinflussen.<sup>69</sup>

In der Literatur finden sich verschiedene Modelle von Beteiligungsformen in der Heimerziehung. Wolff und Hartig unterscheiden zwischen individuellen, alltäglichen, punktuellen, projektbezogenen, offenen, repräsentativen und medienorientierten Beteiligungsformen.<sup>70</sup> Allgemeiner und entsprechend dieser Arbeit kann in drei Kategorien unterschieden werden:<sup>71</sup>

1. situative, zeitlich begrenzte Formen
2. institutionalisierte, längerfristige Formen
3. informelle Formen

Mittlerweile findet sich in der Literatur zahlreiches Material zur methodischen Gestaltung von Beteiligungsprozessen. Um die Leser nicht zu langweilen soll keine Aufzählung dessen folgen, sondern nur einige ausgewählte Methoden exemplarisch dargestellt werden.

Als situative Form gilt die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an den sie betreffenden Entscheidungen z.B. an Aufnahme-, Hilfeplangespräche und bei Elternkontakten. Blandow beschreibt es als die Beteiligung an „biographierelevanten“ Entscheidungen, wie im § 8 Abs. 1 SGB VIII vorgeschrieben.<sup>72</sup> Das Hilfeplanverfahren wird dabei als wichtiges Instrument erachtet, in welchem den Kindern und Jugendlichen, sowie deren Personenberechtigte Beteiligungsmöglichkeiten eingeräumt werden müssen. Die

---

<sup>69</sup> vgl. ebd., S. 89

<sup>70</sup> vgl. Wolff/ Hartig 2013, S. 26

<sup>71</sup> vgl. Blandow/ Gintzel/ Hansbauer 1999, S. 93; vgl. Stork 2007, S. 34

<sup>72</sup> vgl. Blandow/ Gintzel/ Hansbauer 1999, S. 97

gesetzliche Vorgabe ist im § 36 SGB VIII festgehalten. Liane Pluto konstatiert jedoch, dass die Beteiligung der Adressaten am Hilfeplanverfahren von den Fachkräften bis heute sehr umstritten ist und die Umsetzung häufig eher formal erfolgt. Adressatengerechte Sprache, unterschiedliche Erwartungen, mitunter ablehnende oder desinteressierte Haltungen stellen hohe Anforderungen an die Fachkräfte, wie auch an die Kinder und Jugendlichen selbst.<sup>73</sup>

Zu den institutionalisierten, dauerhaft angelegten Formen der Beteiligung zählen Gruppengespräche und Heimräte, welche den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit bieten sollen, sich miteinander auszutauschen und sich gemeinsam für ihre Interessen einzusetzen. In der „PartHe“ – Studie („Partizipation in der Heimerziehung“) hat Babic festgestellt, dass diese Formen von befragten Heimmitarbeitern als einer der wichtigsten Partizipationsangebote wahrgenommen wurden.<sup>74</sup> Auch für Knuth und Stork gehören „Gruppengespräche [...] mit zum wichtigsten, was in stationärer Gruppenpädagogik gekonnt werden sollte!“<sup>75</sup> Jedoch weisen auch sie darauf hin, dass bis heute „eine qualifizierte methodische Praxis gut vorbereiteter und beteiligungsorientiert gestalteter Gruppengespräche“ eher eine Ausnahme als die Regel im Heimalltag darstellen.<sup>76</sup>

Seit der Novellierung des § 45 SGB VIII im Jahr 2012 wird die Existenz von Beschwerdemöglichkeiten, zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen, an die Voraussetzung für die Erteilung einer Betriebserlaubnis geknüpft. Beschwerdeverfahren regeln in Einrichtungen die Art und Weise des Umgangs mit Beschwerden. Dies kann z.B. durch Einsatz von Vertrauenspersonen oder anonymen Beschwerdeformularen und einer nachfolgenden Klärung der Beschwerde geschehen. Laut einer Umfrage von Knuth und Stork haben bereits 80% der befragten Einrichtungen Beschwerdeverfahren eingerichtet. Trotz dessen kommen Erkenntnisse aus der „BIBEK“ - Studie („Bedingung der Implementierung von Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe“) zu dem Ergebnis, dass die befragten Mitarbeiter, als auch Kinder und Jugendliche dem Verfahren eher skeptisch und ambivalent gegenüberstehen.<sup>77</sup>

---

<sup>73</sup> vgl. Pluto 2007, S. 141 ff.

<sup>74</sup> vgl. Babic 2011, S. 219

<sup>75</sup> Knuth/ Stork 2014, S. 246

<sup>76</sup> ebd.

<sup>77</sup> vgl. Knuth/ Stork 2014, S. 246 f.

Informelle Formen von Partizipation ist nach Blandow die wohl am schwierigsten zu beschreibende Form oder auf Johannes - Martin Kamp zurück zu kommen, die nur schwer fassbare Atmosphäre in einer Einrichtung. Es geht um den Anspruch den Kinder und Jugendliche haben, mit ihren Belangen, Wünschen und Meinungen ernst genommen zu werden. Dieser Anspruch muss nicht förmlich festgehalten sein, sondern kann aus Gewohnheitsrechten resultieren.<sup>78</sup> Jedoch wurde mit der UN – Kinderrechtskonvention den Kindern und Jugendlichen im § 12 Abs. 1 KRK dies als ein Recht zugesprochen, wenn auch in einem eingeschränkten, an deren „Reife“ und „Fähigkeit“ gebundenen Maße.<sup>79</sup>

Die ersten beiden Formen können und sollten in Vereinbarungen, Verordnungen usw. der jeweiligen stationären Einrichtungen festgelegt werden.

Es wird deutlich, dass formelle und informelle Partizipationsmöglichkeiten nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können. Hierauf soll aber an anderer Stelle noch einmal eingegangen werden.

### **3.3. Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Partizipation**

Im vorangegangenen Kapitel lässt sich eindrücklich feststellen, dass auch 25 Jahre nach dem Achten Jugendbericht Partizipation in stationären Einrichtungen flächendeckend noch nicht bzw. qualitativ schlecht umgesetzt wird. Daraus ergibt sich die Frage, aus welchen Gründen der fachlich und gesetzlich verankerte Partizipationsanspruch für die pädagogischen Fachkräfte so eine große Herausforderung darstellt. Anhand einer qualitativ durchgeführten Studie zur Beteiligung von Adressaten in den Hilfen zur Erziehung soll diese Frage näher betrachtet werden. In der Studie, durchgeführt im Rahmen des DJI – Projektes (Deutsches Jugendinstitut e.V.) „Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen“, wurden Jugendliche, Eltern und Fachkräfte auf unterschiedlichen Hierarchieebenen in Einrichtungen der erzieherischen Hilfen und in Jugendämtern im Zeitraum von Ende 2000 bis Anfang 2004 interviewt.<sup>80</sup> Ziel dieser Studie war es, herauszufinden, welche Bedingungen, Deutungen,

---

<sup>78</sup> vgl. Blandow/ Gintzel/ Hansbauer 1999, S. 93 ff.

<sup>79</sup> vgl. Liebel 2009, S. 483

<sup>80</sup> Genauerer zur Datenerhebungen und Ergebnissen der Studie vgl. Pluto 2007

Handlungsprobleme und Bedeutungszuschreibungen im Umgang mit dem Partizipationsanspruch in den erzieherischen Hilfen existieren.<sup>81</sup>

In der Studie konnten aus der Sicht von Fachkräften drei Argumentationsmuster zur tendenziellen Abwehr von Partizipation beschrieben werden. Dabei ist zu beachten, dass in den Interviews keine Definition von Partizipation vorgegeben wurde. Weiterhin ist zu vermerken, dass auch ein anderer, vierter Teil der befragten Fachkräfte, Partizipation als zentrale Handlungsmaxime ihrer pädagogischen Arbeit sehen und gegenüber den Adressaten eine wertschätzende und anerkennende Haltung vertreten.<sup>82</sup> Auf diese befragte Gruppe wird an anderer Stelle eingegangen.

#### *Abwehrmuster „Partizipation hat ihre Grenzen“*

In diesem festgestelltem Muster zeigt sich, dass Partizipation für die Fachkräfte eine Umkehr der Machtverhältnisse bedeutet, indem mit der Beteiligung der Adressaten ein Kontrollverlust einhergeht. In diesem Zusammenhang wird von den Fachkräften immer wieder betont, dass es notwendig ist, den Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe Grenzen zu setzen und dass sich diese Grenzsetzung als ein fachliches Handlungsmoment erweise. Kinder und Jugendliche werden hier eher defizitär betrachtet und nicht als das sie einer Kompetenzförderung zur Formulierung eigener Interessen bedürfen. So wird die Beteiligung der Adressaten z.B. durch die Auswahl von zwei Alternativen eingeschränkt. Es handelt sich hierbei um Quasientscheidung, in denen Partizipation zwar unmittelbar erlebt z.B. bei der Frage nach Pizza oder Pasta zum Abendessen, jedoch der gesamte Aushandlungsprozess als dieser nicht erkannt wird. Eine weitere Strategie der Fachkräfte Beteiligung zu begrenzen, geschieht durch die Vorgabe der Entscheidungsbereiche. Bei der Wahl des Ausbildungsplatzes wird den Jugendlichen eher eine Beteiligung zugesprochen, als beispielsweise bei der Einstellung neuer MitarbeiterInnen. Ein eingeschränktes Zeitfenster, sowie fehlende Kenntnisse über Gestaltungsmöglichkeiten von Aushandlungsprozessen sind nur einige Gründe, warum Partizipation als Zumutung betrachtet wird.<sup>83</sup>

---

<sup>81</sup> vgl. Pluto 2007, S. 56

<sup>82</sup> vgl. Pluto 2008, S. 197

<sup>83</sup> vgl. ebd., S. 197 f. / vgl. Pluto 2007, S. 80 ff.



### *Abwehrmuster „Bedrohung der eigenen Fachlichkeit“*

In den geführten Interviews und Gruppendiskussionen konnte festgestellt werden, dass viele Fachkräfte ihre Fachlichkeit auch darin sehen, genau zu wissen was für die Adressaten gut wäre. Die Fachlichkeit legitimiert damit die pädagogische Fachkraft, Entscheidungen für andere treffen zu dürfen. Die Asymmetrie bezüglich der Machtverhältnisse spielt hierbei für die Fachkraft eine hervorgehobene Rolle, wobei der Beteiligungsanspruch der Adressaten für sie als eine Abwertung der eigenen Kompetenz wahrgenommen wird.<sup>84</sup> Um dem entgegen zuwirken, entwickeln die Fachkräfte Methoden um die eigene Fachlichkeit sicherzustellen z.B. indem sie davon ausgehen, dass die Adressaten von ihnen erwarten, Lösungsoptionen angeboten zu bekommen. Aus dieser Sicht sind die Adressaten kein aushandlungsorientiertes, sondern ein hierarchisch geprägtes Handeln gewohnt und die machtvollere Position der Fachkräfte stellt für sie kein Problem dar.<sup>85</sup> Sollten die Adressaten jedoch anderer Meinung sein, werden Drohungen z.B. durch das Versagen der Unterstützung der Fachkraft als Druckmittel genutzt. Beteiligung wird demnach kontrolliert und gelenkt.<sup>86</sup> Weiterhin wurde in der Studie festgestellt, dass Fachkräfte Partizipation als eine Belohnung verstehen d.h. die Beteiligung wird den Kindern und Jugendlichen erst gewährt, wenn sie den Erwartungen der Fachkräfte entsprechen. Das Recht auf Beteiligung ist jedoch weder in der UN-Kinderrechtskonvention noch im KJHG an irgendwelche Bedingungen geknüpft.<sup>87</sup>

### *Abwehrmuster „Beteiligung ist zum Scheitern verurteilt“*

In einer weiteren Argumentationslinie zeigt sich, dass die Beteiligung der Adressaten und die alltäglichen Herausforderungen für die befragten Fachkräfte nur schwer miteinander vereinbar sind. Partizipation wird als zu hoher Anspruch wahrgenommen. In der Wahrnehmung der Fachkräfte können die Adressaten diesem Anspruch nicht gerecht werden. Für sie ist es nur schwer vorstellbar, dass Partizipation Weg und Ziel zugleich ist und sie somit den Adressaten etwas gewähren, was sie erst lernen müssen.<sup>88</sup> In dem Verständnis der Fachkräfte ist Beteiligung ein starres Prinzip, das man kann oder eben nicht. Hinzu kommt eine weitere Betrachtungsweise, in der Beteiligung nur funktionieren kann, wenn

---

<sup>84</sup> vgl. Pluto 2008, S. 198

<sup>85</sup> vgl. Pluto 2007, S. 89

<sup>86</sup> vgl. Pluto 2008, S. 198

<sup>87</sup> vgl. Pluto 2007, S. 95 ff.

<sup>88</sup> vgl. Pluto 2008, S. 199

sich die Adressaten freiwillig in den entsprechenden Situationen befinden. Da dieser Aspekt in der Kinder- und Jugendhilfe aber nicht immer gegeben ist, müssen die Adressaten zur Hilfe überredet werden und der Auftrag der Fachkräfte scheint damit erfüllt. Mit der im Zuge der Dienstleistungsdiskussion zugeschriebenen Ko-Produzentenrolle der Adressaten steigen zusätzlich die Ansprüche, die an das Verhalten der Adressaten gestellt werden und damit auch die Erwartungen des Scheiterns.<sup>89</sup>

Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass im Verständnis der befragten Fachkräfte der geforderte Partizipationsanspruch entweder begrenzt werden muss, als ein Angriff der eigenen Fachlichkeit oder als nicht sehr realitätsnah wahrgenommen wird. Aus welchen Gründen versuchen die Fachkräfte mit dem als schwierig wahrgenommenen Partizipationsanspruch in der Form umzugehen? Mitunter verleiten die gesellschaftlichen Erwartungshaltungen an die Fachkräfte, die Komplexität der Situationen, sowie die begrenzten Möglichkeiten dazu, Beteiligung als ein technisches Instrument unter vielen anzusehen.<sup>90</sup>

Was ist also nötig um eine positive Beteiligungspraxis in den stationären Erziehungshilfen zu ermöglichen?

### **3.3.1. Voraussetzung um Partizipation zu ermöglichen**

Dass Partizipation von Kindern und Jugendlichen notwendig ist, lässt sich eher leicht als schwer begründen. Der Gesetzgeber fordert Partizipation zwar ein, aber wie genau die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen zu erfolgen hat, wird nicht näher bestimmt.

Im Weiteren soll anhand der vorliegenden Literatur versucht werden, verschiedene Bedingungen einer positiven Partizipationsgestaltung in stationären Einrichtungen zusammen zu fassen.

Blandow hat 1999 verschiedene Fragen zusammengefasst, die man ehrlich beantworten sollte, bevor Partizipationsprozesse in Heimeinrichtungen integriert werden sollen. Weshalb wollen wir Kinder und Jugendliche beteiligen, weil wir überzeugt sind oder sind andere Gründe z.B. Dienstanweisungen im Spiel? Sind alle Mitarbeiter von der

---

<sup>89</sup> vgl. ebd.

<sup>90</sup> vgl. Pluto 2007, S. 108

Sinnhaftigkeit überzeugt? Sind wir bereit zu akzeptieren, dass Kinder und Jugendliche oftmals schwankend sind in ihren Interessen? Sind wir bereit Kinder und Jugendliche als Entscheidungsberechtigte anzuerkennen? Sind wir bereit Kritik zu akzeptieren? Diese und andere Fragen sollten von allen beteiligten Mitarbeitern ehrlich, selbstreflexive und selbstkritisch im Vorfeld beantwortet werden, um Partizipation authentisch umzusetzen zu können.<sup>91</sup>

In der 2003 durchgeführten „PartHe“- Studie (Partizipation in der Heimerziehung) konnten aus einer typologischen Verdichtung verschiedene Voraussetzungen positiv wahrgenommener Partizipationsangebote zusammengefasst werden. Da die Untersuchung aber nicht explizit Bezug auf diese Typologie genommen hat, müsste dies in einer weiteren Untersuchung überprüft werden.<sup>92</sup>

Grundsätzlich wurden in zehn bayerischen Einrichtungen der stationären Hilfen zur Erziehung die Heimleitungen, die MitarbeiterInnen, sowie die BewohnerInnen in qualitativ durchgeführten Einzel- und Gruppeninterviews zum jeweiligen Partizipationsgeschehen befragt.<sup>93</sup>

Anhand des positiv und negativ wahrgenommenen Partizipationsangebotes konnten personelle, sowie prozessuale Voraussetzungen festgestellt werden. Auf diese soll im weiteren Verlauf unter Berücksichtigung der Studie „Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen“ (siehe Kapitel 3.3. Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Partizipation) näher eingegangen werden.

### **3.4.1. Prozessuale Voraussetzungen**

*„Partizipationsprozesse müssen möglichst von allen beteiligten  
Personengruppen gemeinsam erarbeitet werden.“*

Jede Einrichtung hat ihre eigenen Besonderheiten, daher ist es nur sinnvoll gemeinsam zu erarbeiten was hinsichtlich der Möglichkeiten geleistet werden kann und was nicht. Weiterhin macht es wenig Sinn, diejenigen die partizipieren sollen, bei dem

---

<sup>91</sup> vgl. Blandow/ Gintzel/ Hansbauer 1999, S. 85 ff.

<sup>92</sup> vgl. Babic 2011, S. 221

<sup>93</sup> vgl. ebd., S. 217

Erarbeitungsprozess nicht zu beteiligen. Nach den vorliegenden Erkenntnissen erhöht sich die Akzeptanz partizipativer Strukturen und entsprechender Entscheidungen nur, wenn alle betroffenen Personengruppen auch beteiligt wurden.<sup>94</sup>

Wie in den Abwehrmustern bereits erwähnt, ist jedoch darauf zu achten, dass die beteiligten Fachkräfte ihre Ideen und Erwartungen im Prozess nicht in den Fokus stellen bzw. den Kindern und Jugendlichen heimlich aufdrängen.

*„Partizipationsprozesse müssen ein für alle Beteiligten gleichermaßen verbindliches, transparent geregeltes und nachhaltiges Angebot darstellen.“*

An dieser Stelle soll noch einmal auf die Verbindung von formellen und informellen Formen von Partizipationsangeboten hingewiesen werden. Es ist notwendig Beteiligungsangebote verbindlich festzuschreiben, denn z.B. beim Verlassen eines engagierten Mitarbeiters können rein informelle Angebote möglicherweise nicht aufrecht erhalten werden. Andersherum können verbindlich festgeschriebene Angebote ohne informelle Formen, d.h. ohne das nötige Bewusstsein für ein Mehr an Beteiligung, zu einem leeren wirkungslosen Angebot verkümmern. Babic beschreibt es als die problematische Betrachtungsweise von einem „Oben“ und „Unten“ in Einrichtungen. Er weist darauf hin, dass formale festgelegte Beteiligungsstrukturen und eine partizipative Haltung der Fachkräfte nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können. Es muss beides gleichermaßen vorhanden sein, um die Nachhaltigkeit von Partizipationsangeboten gewährleisten zu können.<sup>95</sup>

Insgesamt setzt der gesetzlich geforderte Partizipationsanspruch Informationen und Transparenz voraus. Bezüglich des Hilfeplanverfahrens ist dies explizit im § 36 KJHG festgeschrieben. Um Partizipation zu ermöglichen müssen die Kinder und Jugendliche umfassend informiert und beraten werden. Um die Adressaten aber nicht zu überfordern, ist es sinnvoll, ihnen schrittweise und prozessorientiert Hintergründe und Vorgehensweisen zu verdeutlichen. Dazu gehört auch sie zu ermuntern, Fragen zu stellen und Einwände vorzubringen.<sup>96</sup>

---

<sup>94</sup> vgl. Babic 2011, S. 224 f.

<sup>95</sup> vgl. ebd., S. 225 f.

<sup>96</sup> vgl. Pluto 2007, S. 271 f.

*„Partizipationsprozesse dürfen die Kinder und Jugendliche nicht in eine passive Konsumhaltung drängen.“*

Wie schon zuvor in dem Abwehrmuster „Partizipation hat ihre Grenzen“ erwähnt, sollte z.B. durch die Vorgabe von Alternativen oder durch das Angebot rein formaler Beteiligungsmöglichkeiten vermieden werden, die BewohnerInnen in eine passive Konsumhaltung von Partizipation zu drängen. Ohne die Mitwirkung am gesamten Partizipationsprozess verlieren die Kinder und Jugendlichen das Interesse und fühlen sich mit ihren Wünschen und Belangen von den Mitarbeitern nicht ernst genommen.<sup>97</sup>

*„Partizipationsprozesse müssen es den Kindern und Jugendlichen in absehbarer Zeit ermöglichen, greifbare Erfolge in für sie relevanten Bereichen zu erzielen.“*

In der „PartHe“ - Studie wurde festgestellt, dass aus Sicht der Fachkräfte partizipative Bemühungen nicht unbedingt greifbare Konsequenzen erfordern, damit die BewohnerInnen lernen, ihre Wünsche angemessen zu formulieren. Es genügt den Kindern und Jugendlichen das Gefühl zu vermitteln, ernst genommen zu werden. Jedoch liegt hier die Diskrepanz verborgen. Denn gerade ineffektive und folgenlose Angebote führen dazu, dass sich Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihrer Fähigkeiten nicht ernst genommen fühlen.<sup>98</sup> Wie in den Abwehrmustern festgestellt, wird der Partizipationsanspruch nur deshalb als unrealistisch wahrgenommen, weil die befragten Fachkräfte der Ansicht waren, dass Kinder und Jugendliche nicht in der Lage wären, sich zu beteiligen. Jedoch konnte Babic feststellen, dass die Kinder und Jugendlichen in Heimeinrichtungen, sich der eigenen Grenzen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten zur Partizipation sehr wohl bewusst sind.<sup>99</sup>

### **3.4.2. Personelle Voraussetzungen**

*„Heimleitungen und MitarbeiterInnen müssen von der Richtigkeit und Wichtigkeit von Kinder- und Jugendpartizipation überzeugt sein.“*

---

<sup>97</sup> vgl. Babic 2011, S. 226

<sup>98</sup> vgl. ebd., S. 226 f.

<sup>99</sup> vgl. Babic 2011, S. 227

Es ist nicht wirklich überraschend, dass in der Studie positiv wahrgenommene Partizipationsangebote mit einer anerkennenden und wertschätzenden Haltung der MitarbeiterInnen zusammenhängen. Ein partizipativer Umgang mit Kindern und Jugendlichen wird von den befragten Fachkräften nicht als Bedrohung der eigenen Fachlichkeit, sondern als grundlegende Anforderung an diese wahrgenommen.<sup>100</sup> Auch Pluto weist daraufhin, dass die Anerkennung der Adressaten die Voraussetzung für jede Beteiligung bildet.<sup>101</sup>

*„Heimleitungen und MitarbeiterInnen müssen selbst über genügend  
Entscheidungsspielräume verfügen und bereit sein,  
auch andere daran teilhaben zu lassen.“*

Des Weiteren konnte ein Zusammenhang zwischen den Partizipationsmöglichkeiten hergestellt werden, die die MitarbeiterInnen von der Heimleitung angeboten bekommen und diesen die die MitarbeiterInnen auch den BewohnerInnen zustanden. Nur wer selbst bei Entscheidungen angemessen eingebunden wird, kann dies auch anderen zugestehen. Partizipation muss demnach auf allen Ebenen einer Einrichtung, ein überzeugend vorgelebtes Gestaltungsprinzip sein.<sup>102</sup>

*„Heimleitungen und MitarbeiterInnen sollte es im Vorfeld gelungen sein, eine vertrauensvolle  
Beziehung zu (MitarbeiterInnen sowie zu) Kindern  
und Jugendlichen aufzubauen.“*

Um sich auf einen partizipativen Umgang einlassen zu können, muss laut Babic ein wechselseitig hinreichendes Vertrauen vorhanden sein. Doch er weist auch daraufhin, dass es nicht unmöglich wäre, dieses im Laufe der Einführung von Partizipationsprozessen aufbauen zu können.<sup>103</sup> Die stationäre Erziehungshilfe unterliegt jedoch gelegentlich dem Wechsel von BewohnerInnen, sowie von Fachkräften und damit dem stetigen Aufbau von

---

<sup>100</sup> vgl. Babic 2011, S. 221 f.

<sup>101</sup> vgl. Pluto 2007, S. 78

<sup>102</sup> vgl. Babic 2011, S. 222

<sup>103</sup> vgl. Babic 2011, S. 222 f.

neuen Beziehungen. Es liegt nahe, dass ein anerkennender, wertschätzender und somit partizipativer Umgang dazu beiträgt, eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen.

*„Heimleitungen und MitarbeiterInnen müssen über ein differenziertes Partizipationsverständnis verfügen.“*

Wie Pluto in den Abwehrmustern, stellt auch Babic fest, dass bei den Fachkräften unterschiedlichste Partizipationsverständnisse vorhanden sind. Partizipation wird nicht selten als Belohnung, Bedrohung oder ‚ich muss den Kindern und Jugendlichen alle Wünsche erfüllen‘ verstanden bzw. benutzt.<sup>104</sup> Neben den festgestellten Abwehrmustern konnte in der Studie „Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen“, wie schon erwähnt, eine vierte Gruppe ausgemacht werden. Unter den befragten Fachkräften wird Partizipation als eine positive Utopie verstanden. In diesem Sinne wird die Auseinandersetzung mit Partizipation als beständige Herausforderung im professionellen Handeln wahrgenommen. Beteiligung ist demnach als zentrales Prinzip der pädagogischen Arbeit zu sehen, welches von einer anerkennenden und wertschätzenden Haltung und der Besonderheit eines jeden Einzelnen, dem Vertrauen auf die Kompetenzen und Entwicklungsfähigkeit der Adressaten, sowie dem Respekt vor deren Willen geprägt ist. Dieser Anspruch an die eigene Fachlichkeit ermöglicht es, mit den Anforderungen des Heimalltags und bisweilen unauflösbaren Widersprüchen innerhalb dessen besser umzugehen.<sup>105</sup>

*Heimleitungen und MitarbeiterInnen müssen die Partizipationsprozesse aktiv unterstützen und deren Einführung umsichtig vorbereiten, um damit verbundene Anforderungen erfolgreich zu bewältigen.“*

Da die pädagogischen Fachkräfte im Lernprozess der Kinder und Jugendlichen eine Vorbildfunktion einnehmen, ist die Vermittlung von demokratischen Werten nur möglich, wenn sie selbst, wie soeben erwähnt, eine wertschätzende und anerkennende Haltung vertreten. Um die eigene Haltung kritisch reflektieren und partizipative Strukturen

---

<sup>104</sup> vgl. ebd., S. 223

<sup>105</sup> vgl. Pluto 2008, S. 199 f.

integrieren zu können, sind Weiter- und Fortbildungen, aber auch Gespräche mit Kollegen, von besonderer Bedeutung.<sup>106</sup> Jedoch hat Pluto festgestellt, dass viele Fachkräfte zwar den Bedarf an Fortbildungen zum Thema Partizipation sehen, diesem aber keine besondere Priorität beimessen.<sup>107</sup>

Nicht nur in der Heimerziehung haben Kinder und Jugendliche mitunter Probleme, die ihnen zugestandenen Beteiligungsrechte überhaupt wahrzunehmen. Daher ist es erforderlich ihnen Personen zur Seite zu stellen, die Partizipationsprozesse umsichtig vorbereiten und währenddessen aktiv unterstützen. Des Weiteren ist die Gestaltung einer fehlerfreundlichen Umgebung notwendig, um Rückschläge, Fehler, aber auch unauflösbare Widersprüche als Teil eines ganzheitlichen Partizipationsverständnisses anzunehmen.<sup>108</sup>

Abschließend lässt sich sagen, dass auch wenn diese typologische Verdichtung aus den gewonnen Erkenntnissen der „PartHe“ – Studie keine Repräsentativität in Anspruch nehmen können, es ersichtlich ist, dass zwischen den institutionellen Rahmenbedingungen und den Haltungen pädagogischer Fachkräfte Zusammenhänge für das jeweilige Partizipationsgeschehen in Einrichtungen der Heimerziehung zu erkennen sind.<sup>109</sup> Es ist also davon auszugehen, dass nur wenn Partizipationsprozesse gemeinsam erarbeitet und nachfolgend verbindlich festgelegt werden, sowie sich für die Kinder und Jugendlichen erlebbare Konsequenzen daraus ergeben, Partizipation als positiv bewertet werden kann. Es erfordert jedoch Heimleitungen und MitarbeiterInnen, die überzeugt sind, dass Partizipation von Kindern und Jugendlichen notwendig für ihre weitere Entwicklung ist. Diese Überzeugung erhalten sie, wenn sie selbst genügend Beteiligung erfahren und ein weitreichendes Partizipationsverständnis erlangt haben. Eine vertrauensvolle Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen ermöglicht es, Partizipation ernsthaft und aktiv zu unterstützen.

Da Partizipation also als professionelle Praxis der Sozialen Arbeit verstanden wird, komme ich nicht umhin mich zu fragen, was denn grundsätzlich unter Professionalität zu verstehen ist.

---

<sup>106</sup> vgl. Babic 2011, S. 223 f.

<sup>107</sup> vgl. Pluto 2007, S. 265

<sup>108</sup> vgl. Babic 2011, S. 224

<sup>109</sup> vgl. Babic 2006, S. 14



#### 4. Partizipation als professionelle Praxis der Sozialen Arbeit

Um die Frage nach der Professionalität von pädagogischen Fachkräften zu beantworten, soll ein Text von Andreas Hanses herangezogen werden. In diesem Beitrag geht er der Frage nach, welche spezielle Wissensordnung die Praxis der Professionellen strukturiert und wie damit umgegangen werden soll.

Die Soziale Arbeit als Profession verfügt über spezifische Wissensformen sowie Analyse- und Bearbeitungskompetenzen zur Bearbeitung personenbezogener Problemlagen. Die Profession übernimmt die Aufgabe, androhende scheiternde Integration einzelner Akteure in den gesellschaftlichen Kontexten zu bearbeiten.<sup>110</sup> Bezüglich der Heimerziehung wird durch die Betreuung und damit auch durch Partizipationsprozesse die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu einem eigenständigen und verantwortungsbewussten Leben gefördert.

Die Herausforderung für eine Profession besteht darin, dass angesichts der Komplexität der Probleme bei der Fallbearbeitung keine schematischen Lösungen möglich sind. So bedient sich die Soziale Arbeit eines Spezialwissens, was durch eine akademische Ausbildung angeeignet wurde. Das Mehr an Wissen hat jedoch nicht nur Potenziale inne, um Hilfeprozesse sinnvoll zu gestalten, sondern führt zu einer strukturellen Machtdifferenz der Wissensordnung zwischen Professionellen und Nutzer.<sup>111</sup> Wie schon erwähnt, heißt es für die Heimerziehung, dass zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Bewohnern einer Einrichtung eine Asymmetrie der Machtverhältnisse besteht. Wie Pluto in den Abwehrmuster konstatiert, kann aufgrund der asymmetrischen Machtverhältnisse Partizipation als Bedrohung der eigenen Fachlichkeit wahrgenommen werden. Nun bleibt die Frage, wie mit dem Machtverhältnis professionell umgegangen werden kann.

Es geht nicht darum, sich dem Widerspruch zwischen Hilfe und Macht zu entziehen, und damit das Machtverhältnis ganz aufzulösen, sondern darum, einen sozialpädagogischen Blick zu entwickeln. Das heißt, die Soziale Arbeit soll sich lebenswelt- und biographienah auf die Nutzer der Dienstleistung einlassen und gleichzeitig die Nähe zum Fall durch eine

---

<sup>110</sup> vgl. Hanses 2010, S. 358

<sup>111</sup> vgl. ebd., S. 362

professionelle Distanzierung aufbrechen, ohne gleichzeitig die Nähe zu den Perspektiven der Adressaten zu verlieren.<sup>112</sup>

Die professionelle Wissensordnung benötigt also eine lebensweltnahe und historisch-erfahrungsbezogene Subjektperspektive, die die Erfahrungen des Anderen durch Anerkennung ernst nimmt. „Fallverstehen, biographische Diagnostik, Aushandlung und Ermöglichung einer autonomen Lebenspraxis [also Weg und Ziel von Partizipation], müssten die Verfahren und Zielperspektiven professioneller Orientierung Sozialer Arbeit sowie ihrer professionellen Wissensorientierung darstellen.“<sup>113</sup> Das erfordert jedoch einer stetigen Überprüfung und Neujustierung der Zielbestimmungen und diese stehen gegenwärtig den Entwicklungen der Ökonomisierung entgegen.<sup>114</sup>

Was also ist nötig um diesem Widerspruch zu begegnen?

Hanses beschreibt die Soziale Arbeit aufgrund der geringen Institutionalisierung, im Gegensatz zur Medizin, als eine „bescheidene Profession“. Die damit verbundene „niedrigschwellige Wissensordnung“, was nicht missverstanden werden darf, eröffnet seiner Meinung nach Chancen einer komplexen Problemerkennung und Problembearbeitung, um „einen Bezug zu Subjektkonstitution ihrer NutzerInnen und notwendigen gesellschaftspolitischen Perspektiven“ zu bekommen.<sup>115</sup> Damit dies gelingen kann, bedarf es einer Wahrnehmung und Brechung unterschiedlicher Wissensarrangements und Wissensordnungen. Demnach ist Reflexivität ein Kernelement für „neue Begriffsbildungen und somit für notwendige Konturierungen und Positionierungen im Feld.“<sup>116</sup>

Hanses skizziert ein Modell von Reflexivität aus verschiedenen Perspektiven, wobei er darauf hinweist, dass es durch weitere ergänzt werden müsse. Jedoch werden wichtige Optionen einer Professionalität beschrieben, die für die Auseinandersetzung der vorangegangenen Kapitel von Bedeutung sind.

---

<sup>112</sup> vgl. Hanses 2010, S. 263 f.

<sup>113</sup> ebd., S. 365

<sup>114</sup> vgl. ebd.

<sup>115</sup> Hanses 2010, S. 366

<sup>116</sup> ebd.

- a) reflexive Bezugnahme zwischen wissenschaftlich begründetem Wissen und fallbezogenen Handlungswissen

Diese reflexive Bezugnahme liegt dem spezifischen Theorie – Praxis – Verhältnis zugrunde. In der Sozialen Arbeit können nicht einfach wissenschaftliche Wissensbestände ungebrochen auf Fälle angewendet werden, es erfordert „diskursive Auslegung sowie Deutung subjektiver und lebensweltbezogener Schwierigkeiten in der jeweiligen Konkretheit und Eigensinnigkeit des Falls [...], um eine *Perspektivöffnung* und *Entscheidungsbegründung* unter *Ungewissheitsbedingungen* zu ermöglichen.“<sup>117</sup> Somit macht die Reflexion bzw. Brechung des angeeigneten Wissens, in Bezug auf den jeweiligen Fall, die reflexive Praxis der Professionellen aus.

Wie in den Abwehrmustern beschrieben, besteht eben in diesem Verhältnis zwischen Fachlichkeit und Orientierung an den Problemen, Bedürfnissen, und Wünschen der Adressaten für viele Fachkräfte ein Widerspruch. Um dem entgegen zuwirken, hat Babic in seiner Typologie festgestellt, dass ein differenziertes Partizipationsverständnis notwendig ist, welches durch Weiter- und Fortbildungen, sowie Seminaren erlangt werden kann.

- b) reflexiver Wissenszugang zu den Nutzern sozialpädagogischer Dienstleistungen und der Mehrdeutigkeit ihres Wissens

Aus dieser Perspektive liegt die wissenschaftliche und professionelle Erkenntnis der Fallgeschichte und die machtvolle Konstruktion und Zuweisung der Problembestimmung in einem Konflikt. Denn die eigentliche Wahrheit des Problems der NutzerInnen der sozialpädagogischen Dienstleistung kann nur gedeutet, nicht aber bewiesen oder überprüft werden. „Ziel ist es, durch [eine] ‚verstehende‘ Perspektive Hilfeplanentscheidungen nicht über, sondern entlang der ‚Wissensordnung‘ der NutzerInnen zu entfalten.“<sup>118</sup> Die Wahrheit zum Adressaten ist dadurch zwar immer noch nicht zugänglich, und wird es wohl nie sein, jedoch ist eine erweiterte und differenzierte Perspektive darauf möglich.

---

<sup>117</sup> Hanses 2010, S. 367 (Kursiv im Original)

<sup>118</sup> Hanses 2010, S. 368

Für die reflexive Praxis der Professionellen bedeutet das, wenn sie den sozialpädagogischen Blick ernst nehmen will, muss zwischen der Wahrheit des Subjekts und dem professionellen Wissen eine eigenständige, also offene und reflexive Qualität entwickelt werden.<sup>119</sup>

Wie Babic festgestellt hat, kann eine gelungene Beteiligungspraxis nur funktionieren, wenn alle betroffenen Personengruppen in dem Prozess involviert sind. Es ist nicht sonderlich sinnvoll, Angebote und Hilfen zu entwickeln, die entgegen den Bedürfnissen und Wünschen der Beteiligten stehen.

Abschließend stellt Hanses fest, dass eine professionelle Reflexivität gewiss theoretischen Vorüberlegungen bedarf, jedoch hebt er hervor, dass es „als ein zentrales und innovatives Kriterium einer Professionalisierung Sozialer Arbeit“ anzusehen ist.<sup>120</sup> Reflexivität bietet die Möglichkeit einen Zugang zu Strategien zu entwickeln „und sich in Organisationen gerade durch professionelles Handeln und Positionieren eine relative Autonomie zu sichern.“<sup>121</sup> Dieses Können einer professionellen Reflexivität bedarf trivialerweise einen Ort ihrer Praxis also Ausbildungsstätten wie Fachschulen, Hochschulen und Universitäten. Doch gegenwärtig ist die Vermittlung von Sachkompetenzen und technisch-handhabbaren Methoden (z.B. Case-Management, Netzwerkarbeit), sowie betriebswirtschaftliche Kenntnisse und Verfahren in Ausbildungen der Sozialen Arbeit vorherrschend.<sup>122</sup>

---

<sup>119</sup> vgl. ebd.

<sup>120</sup> Hanses 2010, S. 371

<sup>121</sup> ebd., S. 372

<sup>122</sup> vgl. Hanses 2010, S. 371 f.

## 5. Fazit

In meinen Recherchen wurde immer wieder deutlich, dass die Haltung von pädagogischen Fachkräften, wie auch die institutionellen Rahmenbedingungen für eine gelingende Beteiligungspraxis ausschlaggebend sind. Jedoch komme ich zu dem Ergebnis, dass die institutionellen Rahmenbedingungen u.a. von der Haltung der jeweiligen Heimleitung abhängig sind. Und so bleibt schlussendlich die wertschätzende und anerkennende Haltung ein wichtiger Fakt für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe. Eine professionelle Haltung erfordert, wie abschließend erwähnt, die Fähigkeiten der Reflexion, die ein Teilbereich des Studiums der Sozialen Arbeit darstellen sollte.

Da ich nachdem Studium der Sozialen Arbeit in einer stationären Einrichtung tätig werde, war diese Arbeit für mich von unschätzbarem Wert.

Bezüglich der Erziehung und Bildung ist jedoch abschließend zu bedenken, dass nicht nur pädagogische Fachkräfte, sondern alle Erwachsene im kommunalen Raum, sich bewusst machen sollten, dass Kinder und Jugendliche Menschen brauchen, „die bereits über ein breites Spektrum an Erfahrungen verfügen und mit denen sie sich emotional verbunden fühlen, die sie wertschätzen und die sie als Orientierung [...] für ihre eigene Weiterentwicklung akzeptieren. Solche Personen können nur Erwachsene sein, die ihre eigene Lust am Entdecken und Gestalten und an ihrer eigenen Weiterentwicklung noch nicht verloren haben.“<sup>123</sup>

---

<sup>123</sup> Hüther zitiert nach Brenner 2013, S. 540

## Quellenverzeichnis

- Babic, Bernhard: Partizipation in der stationären Jugendhilfe. Ergebnisse und praktische Schlussfolgerungen einer Erkundungsstudie in Bayern. In: eev-aktuell (evangelischer Erziehungsverband in Bayern e.V.) 24 (2006), H. 2, S. 5 – 15.
- Babic, Bernhard: Zur Gestaltung benachteiligungssensibler Partizipationsangebote. Erkenntnisse der Heimerziehungsforschung. In: Betz, Tanja/ Gaiser, Wolfgang/ Pluto, Liane (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. 2 Aufl., Schwalbach/Ts. 2011, S. 213 – 230
- Betz, Tanja/ Gaiser, Wolfgang/ Pluto, Liane: Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven. In: Betz, Tanja/ Gaiser, Wolfgang/ Pluto, Liane (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. 2 Aufl., Schwalbach/Ts. 2011, S. 11 – 31
- Blandow, Jürgen/ Gintzel, Ullrich/ Hansbauer, Peter: Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Eine Diskussionsgrundlage. Münster 1999.
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hg.): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn 1990.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. 5. Aufl., Berlin 2007.
- Esser, Klaus: Zwischen Albtraum und Dankbarkeit. Ehemalige Heimkinder kommen zu Wort. Freiburg im Breisgau 2011.
- Freigang, Werner/ Wolf, Klaus: Heimerziehungsprofile. Sozialpädagogische Porträts. Weinheim und Basel 2001.
- Hanses, Andreas: Professionalisierung Sozialer Arbeit – Fragmente einer reflexiven Positionsbestimmung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 8 (2010), H. 4, S. 357 - 375
- Hüther, Gerald zitiert nach Brenner, Gerd: Kinder, Jugendliche und demokratisches Bewusstsein. Sozialisation in der Kommune und demokratisches Bewusstsein. In: deutsche Jugend 61 2013, H.12, S. 539 – 547.
- Kamp, Johannes-Martin: Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. Opladen 1995.
- Knuth, Nicole/ Stork, Remi: Beteiligungsverfahren und Beschwerdemöglichkeiten. Kann die Heimerziehungspraxis die neuen rechtlichen Ansprüche nach § 45 SGB VIII erfüllen? In: Forum Erziehungshilfen 20 (2014), H.4, S. 245 – 248.

- Kuhlmann, Carola/ Schrapper, Christian: Geschichte der Erziehungshilfen von der Armenpflege bis zu den Hilfen zur Erziehung. In: Birtsch, Vera/ Münstermann, Klaus/ Trede, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster 2001, S. 282 – 328.
- Liebel, Manfred: Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland – mehr Schein als Sein? In: deutsche Jugend 57 (2009), H. 11, S. 480 – 490.
- Moser, Sonja: Beteiligt sein. Partizipation aus Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden 2010.
- Pluto, Liane: Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. München 2007.
- Pluto, Liane: Partizipation zwischen Bedenken und positiver Utopie. Sichtweisen von Fachkräften auf Beteiligung. In: Forum Erziehungshilfen 14 (2008), H. 4, S. 196 – 200.
- Pluto, Liane: Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. Empirische Befunde zu einem umfassenden Anspruch. In: Betz, Tanja/ Gaiser, Wolfgang/ Pluto, Liane (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. 2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2011, S. 195 – 211.
- Post, Wolfgang: Erziehung im Heim. Perspektiven der Heimerziehung im System der Jugendhilfe. München 1997.
- Schnurr, Stefan: Partizipation. In: Thiersch/ Otto (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 5. Aufl., München 2011, S. 1171 – 1180.
- Staub-Bernasconi, Silvia: Vom beruflichen Doppel – zum professionellen Triplemandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit. In: Sozialarbeit in Österreich 2 (2007), S. 8 – 17.
- Stange, Waldemar/ Tiemann, Dieter: Alltagsdemokratie und Partizipation. Kinder vertreten ihre Interessen in Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune. In: Glinka, Hans-Jürgen u.a.: Kulturelle und politische Partizipation von Kindern. Interessenvertretung und Kulturarbeit für und durch Kinder. Materialien zum Zehnten Kinder- und Jugendbericht. Band 3. München 1999, S. 211 – 332.
- Stork, Remi: Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. München 2007.
- Urban-Stahl, Ulrike: Beschwerden erlaubt! 10 Empfehlungen zur Implementierung von Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin 2013.
- v. Wolffersdorff, Christian: Konzepte offener und geschlossener Heimerziehung im Wandel der Zeiten. In: Birtsch, Vera/ Münstermann, Klaus/ Trede, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster 2001, S. 149 – 174.

Wolff, Mechthild/ Hartig, Sabine: Gelingende Beteiligung in der Heimerziehung. Ein Werkbuch für Jugendliche und ihre BetreuerInnen. Weinheim 2013.

### **Internetquellen**

<https://de.wikipedia.org/wiki/Partizipation> [05.06.2015]

Kreuziger, Andreas: [Kinder beteiligen!](#) - "Was ist ist, was nicht ist, ist möglich."  
<http://www.kinder-beteiligen.de/kinder-jugendliche-rechte.htm> [01.07.2015]



## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit versichere ich, Eileen Jahnke, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen verfasst habe.

Die aus anderen Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommenen Gedanken wurden kenntlich gemacht und sind in gleicher und ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer Studie- oder Prüfungsleistung gewesen.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift des Verfassers