Konzeption

HUSKY

INDIVIDUALPÄDAGOGIK

WWW.PROJEKT-HUSKY.DE

PROJEKT HUSKY ist eine Einrichtung der Jugendhilfe für Hilfen zur Erziehung gem. § 27 ff SGB VIII. Über die inhaltliche Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit gibt die aktuelle Konzeption von HUSKY umfassende Informationen.

Es gibt keine Hierarchie auf der menschlichen Beziehungsebene, es besteht Gleichwertigkeit unter allen.

Impressum

Copyright © 2014 PROJEKT HUSKY
www.projekt-husky.de

Redaktion: Dr. Friedhelm Güntert
Gestaltung und Satz: www.lianehellmund.de
Fotos: PROJEKT HUSKY,
Seite 47 © istockphoto.com/Jasmin Awad

Inhalt

Konzeption PROJEKT HUSKY

1.	Theorie	5
1.1	Das PROJEKT HUSKY als Träger	5
1.2	Handlungskonzept und methodische Ansätze	5
1.2.1	AdressatInnen individualpädagogischer Maßnahmen	6
1.2.2	Der Jugendliche als selbstbestimmtes Subjekt	12
1.2.3	Freiwilligkeit	13
1.2.4	Lebens- und Entwicklungsräume schaffen	14
1.2.5	Wechsel der Lebenswelt	15
1.2.5.1	Ausland als Lebens- und Lernort	17
1.2.6	„Sich am Jugendlichen (als Mensch) orientieren“, Hilfen am individuellen Bedarf ausrichten	30
1.2.7	Diagnostisches Fallverstehen im Rahmen des Case Managements	31
1.2.8	Wirkfaktoren und Schlüsselsituationen im Betreuungsprozess reflektieren und fallspezifisch nutzen	33
1.3	Arbeitsansätze	35
1.3.1	Traumapädagogische Fachbegleitung in der Individualpädagogik	35
1.3.2	Systemtheoretische Fachbegleitung	37
1.3.3	Bindungstheoretischer Ansatz	38
1.3.4	Selbstwirksamkeit /Empowerment/Resilienzförderung	40
1.3.5	Gewaltfreie Kommunikation	45
1.3.6	Tiergestützte Pädagogik	48
1.3.7	Interkulturelle Kompetenz	49
1.3.8	Erlebnispädagogischer Aspekt	51

Inhalt

1.3.9	Neurobiologischer Aspekt	53
1.3.10	Kinderschutz (Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung, SGBVIII §§ 8a in Verb. mit 72a)	55
1.3.11	Capability Approach: Verwirklichungs- und Befähigungschancen für persönliche Entwicklungsbedürfnisse bieten	56
1.3.12	Teilhabestreben und individuelle schulische Förderung	59
2.	Praxis	67
2.1	Angebotsformen	67
2.2.1	Phasen intensivpädagogischer Betreuung	69
2.2.2	Betreuungsstellen in Deutschland	70
2.2.3	Betreuungsstellen in Schweden	71
2.2.4	Betreuungsstellen in Polen	72
2.2.5	Ambulante Betreuungsformen	73
2.3	Betreuer als Freie Mitarbeiter	73
2.4	Supervision / Fachliche Beratung	74
2.5	Organisatorischer Aufbau	75
2.5.1	Rechtliche Grundlagen	77
2.6.	Vernetzung des PROJEKT HUSKY	78
2.7.	Qualitätsstandards und -entwicklung	78
Quellennachweis:		82

1. Theorie

1.1 Das PROJEKT HUSKY als Träger

Im Jahre 1990 wurde „PROJEKT HUSKY“ zunächst als ein 1:1-Betreuungs-“Projekt“ gegründet. Daran schlossen sich langjährige, persönliche individualpädagogische Erfahrungen als Betreuer an, die Eva Felka und Volker Harre in Schweden und Deutschland gesammelt haben. Diese persönlichen Erfahrungen waren und sind verbunden mit einem ständigen Reflexions- und Fortbildungsprozess mit führenden Fachverbänden zu wesentlichen, grundsätzlichen Fragen. Die Zusammenführung von Praxis und Theorie bilden als reflexiver Handlungstypus die Grundlage der Leitungstätigkeit dieses Unternehmens, das den „Projekt“-Bestandteil in seinem Namen beibehalten hat. Seit nunmehr über 20 Jahren ist PROJEKT HUSKY ein anerkannter, privatgewerblicher Träger der Freien Jugendhilfe gemäß § 3 SGB VIII mit Betriebserlaubnis nach § 45, Satz 1 SGBVIII in Form einer Gesellschaft bürgerlichen Rechts (GbR) ist. Frau Eva Felka und Herr Volker Harre haften als alleinige Gesellschafter. [1]

PROJEKT HUSKY trägt durch seine Selbstständigkeit nach außen und innen als privater Träger mit einem geschützten Kernbereich autonomer Organisationsstruktur im Sinne des § 4 SGBVIII dazu bei, dass die öffentliche Jugendhilfe einen pädagogisch-konzeptionell wichtigen Aspekt im pluralen Angebot an Hilfen (Individualpädagogik) partnerschaftlich sicherstellt. Damit kann sie dem Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten (§5 SGBVIII) entgegenkommen. PROJEKT HUSKY übernimmt mit individuellen Angeboten zu Hilfen zur Erziehung, zu Eingliederungshilfen für seelisch behinderte bzw. von seelischer Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche, zu Hilfen für junge Volljährige wesentliche Aufgaben der öffentlichen Jugendhilfe nach § 2 SGBVIII und leistet damit einen Beitrag zum Erhalt bzw. zur Schaffung positiver Lebensbedingungen für junge Menschen und ihrer Familien sowie einer kinder- und familienfreundlichen Umwelt.

1.2 Handlungskonzept und methodische Ansätze

Individualpädagogische Maßnahmen haben sich seit dem Inkrafttreten des SGB VIII (KJHG) vor mehr als zwanzig Jahren zu einem eigenständigen, bedeutsamen Segment der Hilfen zur Erziehung entwickelt. Sie bieten für eine zahlenmäßig eher kleine, in ihrer Funktion für das Jugendhilfesystem dennoch bedeutsame Gruppe deutlich belasteter, aber auch die Gesellschaft belastende Kinder und Jugendlicher bzw. junger Erwachsener geeignete Betreuungssettings auf Zeit. Dabei ist die heutige Individualpädagogik keine neue pädagogische Richtung, auch keine in sich geschlossene Theorie. Es handelt sich vielmehr um einen aus den jahrelangen praktischen 1:1-Betreuungserfahrungen im In- und Ausland entlang den Grenzen der Jugendhilfe entwickelten pädagogischen Ansatz. Daraus hat sich eine immer wieder

[1] Auf unserer Internetseite www.projekt-husky.de finden Sie weitere Informationen sowie eine ausführliche Beschreibung unserer Arbeit.

reflektierte, praktische Handlungstheorie entwickelt. Diese bedient sich besonders ausgewählter Prinzipien einer subjektorientierten, lebensweltlichen Pädagogik. Sie weist zudem Einzelelemente des Erfahrungslernens und der Erlebnispädagogik auf.

Unser Handeln ist an **humanistischen Grundwerten als Leitbild** orientiert. In einer Gesellschaft, in der die Anforderungen an den Einzelnen zunehmend im Funktionieren zu finden sind, versucht Husky durch seine unterschiedlichen Betreuungsformen Lebens- und Entwicklungsräume zu schaffen, in denen es dem Kind und Jugendlichen möglich ist zu wachsen und das nach seinen eigenen Gesetzen. Wir sehen den Jugendlichen als ein selbstbestimmtes Subjekt, das in einem Höchstmaß an der Entwicklung von Zielen und der Gestaltung von Hilfeformen partizipieren soll. Die logische Schlussfolgerung ist, dass die Zusammenarbeit mit dem zu Betreuenden nur auf gegenseitiger freiwilliger Basis erfolgen kann. Die Hilfeformen bei Husky legen den Schwerpunkt auf individuelle bedarfsgerechte Ausgestaltung. Art, Form und Umfang der Hilfen werden zeitnah und konkret dort entwickelt, wo sie gebraucht werden.

Für gelingende Erziehungsprozesse (biographische „Selbstbildungsprozesse“ von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen), steht damit im Kern das **Handlungskonzept** der individuell „Helfenden Beziehung“ (1:1-Betreuung) als Grundmethode, Schlüsselprozess und Gestaltungsraum (**Primat der Beziehungsarbeit unter Verwendung eines zirkulären Systemmodells**) mit verschiedenen flexiblen Kombinationsmöglichkeiten der Maßnahmenausgestaltung in einem Alltagssetting als einem „pädagogischen, sicheren Ort“ zur Verfügung. Die vertrauensvolle, partizipativprozesshafte, intensive Beziehungs- und Betreuungsarbeit mit einem „signifikant Anderen“ stellt die Basis, die Bedingung der Möglichkeit und Grundlage für die weitere reflektierte pädagogische Arbeit dar. [2]

1.2.1 AdressatInnen individualpädagogischer Maßnahmen

Individualpädagogische Maßnahmen werden nach wie vor häufig als „finales Rettungskonzept“ [3] genutzt, wenn andere Hilfen nicht den erwarteten Erfolg gebracht haben oder die betreffenden Jugendlichen in den herkömmlichen Einrichtungen der Jugendhilfe nicht mehr zu halten sind. Zwar werden mittlerweile in Ausnahmefällen auch schon früher individualpädagogische Maßnahmen verfügt und die MitarbeiterInnen der Jugendämter wünschen sich hier mehr Spielraum, in der Regel müssen aber schon besonders problematische Familienkonstellationen oder eine ausgeprägte Jugendhilfekarriere vorliegen, bevor diese relativ kostenintensive Form der Hilfe verfügt wird.

Vor diesem (institutionellen) Hintergrund verwundert es denn auch nicht, wenn die AdressatInnen, die in individualpädagogischen Settings betreut werden, mehrheitlich Jugendliche mit besonders hohem Entwicklungs- und Unterstützungsbedarf sind. In einer

[2] Für nähere Einzelheiten zum Handlungskonzept vgl. *Güntert*, F. (2011), Methodisches Handeln, in: *Felka/Harre* (Hrsg.) (2011), Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung, Schneider Verlag, Hohengehren, S. 46 ff.

[3] Zum Begriff des „finalen Rettungskonzeptes“ und den zusammengefassten Ergebnissen dieses Abschnitts vgl. *Klawe/Bräuer* 1998 und *Klawe* 2011

häufig noch auf „Versäulung“ und Spezialisierung basierenden Jugendhilfelandschaft werden individualpädagogische Maßnahmen meist als Auffangnetz für die sogenannten „Schwierigen“ angesehen, die sich anderen Hilfeformen entziehen. Ausgrenzung und Stigmatisierung sind die Folge. In der pädagogischen Auseinandersetzung mit diesen Kindern und Jugendlichen werden BetreuerInnen immer wieder mit heftigen Szenen und Affektstürmen konfrontiert. Diese Szenen, die bei den BetreuerInnen oft starke Gefühle von Mitleid, Wut und Ohnmacht auslösen, sind nicht einfach zu entschlüsseln und zu verstehen, weil sie in dieser Situation als „nicht angemessen“ erscheinen. Kinder und Jugendliche, die vielfältigen Stressoren ausgesetzt waren, haben spezielle, für sie essentielle Coping-Strategien („Lügen“, „sich verweigern“, etc.) entwickelt, die ihnen – im Extremfall – sogar das Leben gerettet haben. Dies gilt es als persönliche Anstrengung und Leistung wertschätzend wahrzunehmen und anzuerkennen! Sie zeigen in der gegenwärtigen Situation für ihre belastete Biographie entwicklungslogische Reaktionen auf destruktive, (teilweise) traumatisierende Erlebnisse. Es fehlen oft exakte Erinnerungen, sie können nicht „angemessen“ kommunizieren. Wer nur eingeschränkt Zugang zu Sprache, seinen Wünschen und Bedürfnissen hat, ist darauf angewiesen, seine Affekte durch Aktionen oder „Betäubungen“ (Drogen, Alkohol etc.) auszudrücken oder auszuleben, ohne dass ihm bewusst ist, was diese Aktionen für sein Leben bedeuten. Unter diesem Aspekt sind auch die folgenden statistischen Angaben zu lesen.

Macsenaere hat im Rahmen einer explorativen Studie zu individualpädagogischen Hilfen im Ausland festgestellt, dass die Klientel „eine höchst problematische Ausgangssituation auf(weist) – auch im Vergleich zur Heimerziehung (...): Polizeilich ermittelte Straftaten liegen in 48,5 Prozent der Fälle vor und sind damit doppelt so häufig wie zu Beginn einer Heimerziehung. Ebenso ist mit 78,3% die Rate für Drogenkonsum gegenüber der Klientel in Heimerziehung erheblich erhöht.“ (*Macsenaere* 2008, S. 121 ff) *Macsenaere* stellt die **Ausgangslage** Jugendlicher in Individualpädagogischen Maßnahmen, die mit einem erprobten Index-Instrumentarium bestimmt wurde, denen in der stationären Heimerziehung eindrucksvoll gegenüber:

Indikator	Individual-pädagogische Maßnahme	Stationäre Heimerziehung
Alter bei Hilfebeginn	**14,0 Jahre**	**12,9 Jahre**
Anteil männlicher Jugendlicher	**77,10%**	**60,10%**
Straffälligkeit	**48,50%**	**23,90%**
Drogenkonsum	**78,30%**	**53,70%**
Ressourcen-ausstattung	**26,90%**	**48,90%**
Defizitbelastungen	**72,00%**	**45,40%**

Auch wenn man den dieser Gegenüberstellung zugrunde liegenden Diagnoseverfahren skeptisch gegenübersteht, bleibt der beschriebene Trend bestehen: In Individualpädagogischen Betreuungen leben in der Regel Jugendliche, denen die notwendige Unterstützung und Förderung im Rahmen eines gruppenorientierten Settings stationärer Jugendhilfe nicht gegeben werden kann.

Aufnahmegründe und Vorhilfen

Die Mehrzahl der Jugendlichen in Individualpädagogischen Maßnahmen zeigt vor Beginn der Hilfe massive Verhaltensauffälligkeiten, die nicht selten auch in Kombination miteinander auftreten.

Die Reihenfolge der Aufnahmegründe der im Rahmen der PROJEKT HUSKY-Evaluation ausgewerteten Fälle ist ähnlich: Gewalterfahrung/-bereitschaft, Schulverweigerung, Kriminalisierung, Beziehungsstörungen und Störungen des Sozialverhaltens, Gruppenunfähigkeit und soziale Verwahrlosung (ebd., S. 34).

Fröhlich-Gildhoff (2003), der allerdings nur eine geringe Fallzahl (N= 25) untersucht, fasst seine Items etwas anders und beschreibt folgende Problembereiche:

- Massive Konflikte in der Herkunftsfamilie (50%)
- Schulprobleme wg. aggressivem Verhalten (43,7%)
- (drohende) Verwahrlosung (43,7%)
- Soziale Isolation (37,5%)
- Drogen (25%) und
- Kriminalität (18,7%) (vgl. ebd. S.126).

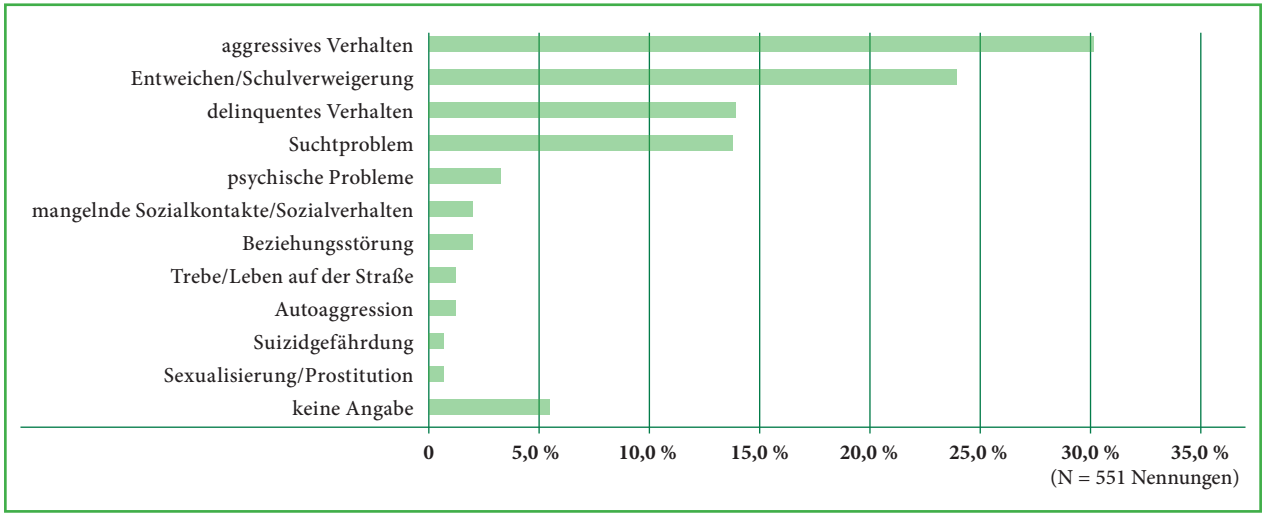


Abb.1: Verhaltensauffälligkeiten (AIM-Studie)

Bezogen auf das Segment der Auslandsmaßnahmen, die ein gutes Drittel aller Individualpädagogischen Betreuungen ausmachen, bestätigen auch *Fischer/ Ziegenspeck* (2009) im Wesentlichen diese Aufnahmegründe (vgl. ebd. S. 98). Die unterschiedliche Rangfolge einzelner Belastungsfaktoren erklärt sich zum einen aus der unterschiedlichen Kategorienbildung in den erwähnten Studien, zum anderen möglicherweise auch durch Mehrfachnennungen bei einem Zusammenwirken mehrerer Problemlagen. Die zentralen Anlässe einer Zuweisung in Individualpädagogische Maßnahmen können indes mittlerweile als empirisch abgesichert gelten.

Ziele der Betreuung

Die Mehrzahl der Jugendlichen, die in Individualpädagogischen Maßnahmen betreut werden, lassen sich also als mehrfach belastete Jugendliche und junge Erwachsene mit **besonderem Hilfebedarf** beschreiben:

- Familiäre Konflikte und überforderte Eltern,
- mehr oder weniger stark ausgeprägte Verhaltensauffälligkeiten,
- Probleme in Bildung und Schule,
- eingeschränkte Entwicklungs- und Teilhabechancen durch materielle Notlagen

sind die zentralen Herausforderungen für die pädagogische Arbeit. *Gintzel und Schrapper* (1991, S.21f) charakterisieren die Zielgruppe als „(…) Jugendliche, die oft unter stark beeinträchtigenden Lebensbedingungen aufgewachsen sind. Erfahrungen der Vernachlässigung, der Gewalt, des sexuellen Missbrauchs, von ökonomischer und emotionaler Unterversorgung haben ihr Verhalten geprägt. Häufige Beziehungsabbrüche auch in Einrichtungen der Erziehungshilfe lassen bei diesen jungen Menschen kaum Raum für positive Entwicklung. Häufig eskalierende aggressive Verhaltensweisen reduzieren zudem ihre Fähigkeiten, in einer für die meisten Erwachsenen akzeptablen Weise zu kommunizieren.“

Entsprechend der Mehrfachbelastung der jugendlichen AdressatInnen werden denn auch anspruchsvolle Ziele für die Individualpädagogischen Maßnahmen formuliert.

Der Blick auf die Strukturen, Jugendhilfekarrieren und vielfältigen Belastungen der AdressatInnen Individualpädagogischer Maßnahmen zeigt, dass der Unterstützungs- und Entwicklungsbedarf dieser Gruppe außerordentlich hoch ist. Trotz aller Verallgemeinerungen sind Kombination und Ausprägung der unterschiedlichen Belastungsfaktoren und die damit notwendige Hilfe und Unterstützung individuell sehr unterschiedlich. Dennoch lassen sich aus den empirischen Befunden und ihrer Bewertung plausibel Eckpunkte für die pädagogische Gestaltung des Betreuungsprozesses ableiten.

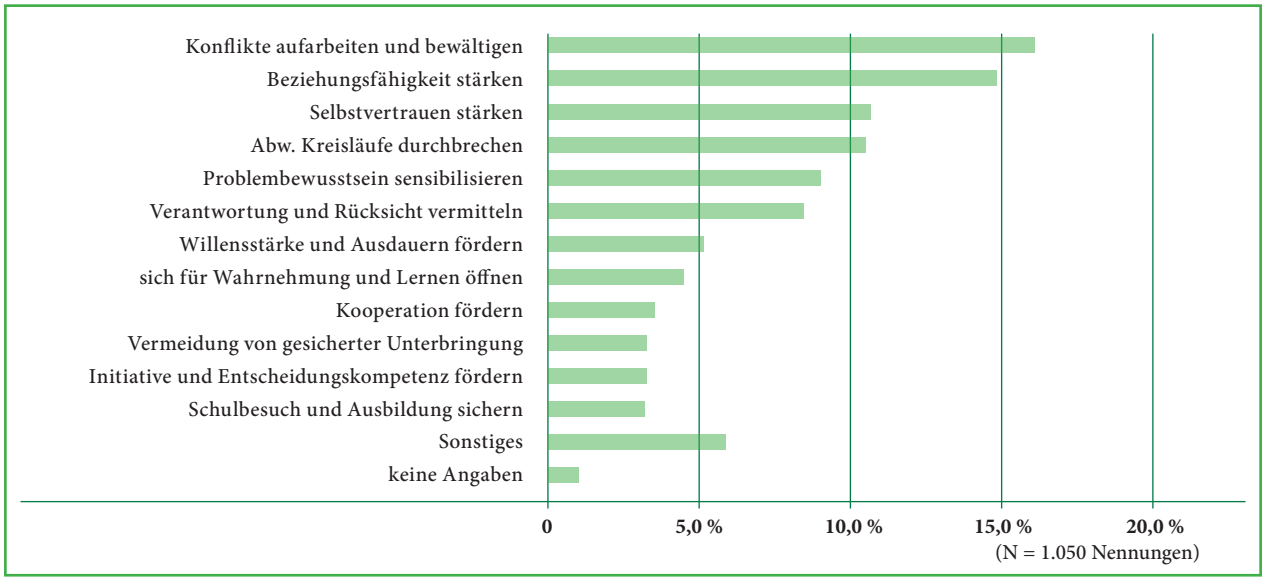


Abb 4: Ziele der Maßnahmen (AIM-Studie)

Jeder Mensch
hat bemerkenswerte Ressourcen
und Fähigkeiten,
die uns erfahrbar werden,
wenn wir durch Empathie
mit ihnen in Kontakt kommen.

Ressourcenorientierung und systemische Sicht

Gerade wegen der ungünstigen Ressourcenbilanz ist eine ressourcenorientierte Arbeit die unabdingbare Voraussetzung für eine gelingende Betreuung. Eine systematische Erkundung der vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen auf allen Ebenen (Ressourcenbilanz) schafft einerseits erst die Voraussetzung für eine gezielte Förderung, sie hilft aber auch, zusammen mit dem Jugendlichen den Fokus auf vorhandene individuelle Ressourcen zu lenken, an diese anzuknüpfen und damit Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Neben die Weiterentwicklung individueller Ressourcen muss – stärker als dies in gruppenbezogenen Settings stationärer Heimerziehung möglich ist – die Förderung der sozialen Ressourcen als weitere wichtige Handlungsebene treten. Kinder und Jugendliche müssen ein Gefühl für ihre eigenen Ressourcen, für ihr gesamtes Potential bekommen, sich selbst in ihren Stärken wahrnehmen, die sie für eine aktive, kontinuierlich-stabile Alltagsgestaltung dann nutzbar machen können. Die Arbeit in und mit der Herkunftsfamilie, gezielte und systematische Arbeit sowohl mit den professionellen Netzwerkstrukturen wie auch mit dem individuellen Netzwerk des Jugendlichen, der Aufbau unterstützender Netzwerke für das Leben im eigenen Wohnraum sind nur einige Stichworte dazu.

Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung

Im Zusammenhang mit dem fragilen Selbstbild und wenig ausgeprägtem Selbstbewusstsein der in Individualpädagogischen Maßnahmen betreuten Jugendlichen war bereits darauf hingewiesen worden, dass in der pädagogischen Arbeit viele Gelegenheiten geschaffen werden sollten, bei denen die Jugendlichen die Wirksamkeit des eigenen Handelns konkret erleben können. Durch solche Erfahrungen wächst die persönliche Kontrollüberzeugung [4], eine Vorstellung davon, dass und wie ich durch mein eigenes Handeln die Bedingungen und Perspektiven meines Alltags selbst bestimmen kann. Die Entwicklung solcher Kontrollüberzeugungen ihrerseits selbst ist ein Erfolgserlebnis und setzt Motivation und Kräfte frei, die eigenen Belange selbst in die Hand zu nehmen und Verantwortung für sich zu tragen. Hier kann Krise zur Chance werden! Für solche Lernprozesse sind partizipative Grundstrukturen der Maßnahme und eine umfassende Beteiligung an der Entscheidung über Regeln, Strukturen und Aktivitäten im Alltag der Betreuung nicht nur wichtige Voraussetzungen, sondern auch bestens geeignete Lernfelder. [5]

[4] vgl. dazu Mayring 1987, Ryan/ Deci 2000

[5] Teilzusammenfassung nach *Klawe* (2011), S.28 ff

1.2.2 Der Jugendliche als selbstbestimmtes Subjekt

In konstruktivistischer Tradition verstehen wir den Jugendlichen als eigenverantwortliche und autonom handelnde Person („Prozess der Selbstkonstruktion unter Bedingungen gegenseitiger Abhängigkeit“) und insofern als unseren gleichberechtigten Partner. Die Perspektive der Subjektivität im Erziehungsprozess ist Leitmotiv seines Person-Werdens. Die Betreuungsziele werden partizipativ mit ihm und allen Betroffenen gemeinsam erarbeitet und im Hilfeplan schriftlich vereinbart (Wirkfaktoren: individuelle Ausrichtung und Flexibilität). Dabei legen wir Wert darauf, dass die Ziele im Sinne des Case Managements und des diagnostischen Fallverstehens (nach *Ader/Schrapper*) möglichst konkret formuliert und auf die Handlungsebene heruntergebrochen werden.

Menschen sind bereit zu kooperieren, wenn sie vertrauen können, dass sie mit ihren eigenen Anliegen gesehen und gehört werden.

Hierbei wird ein Dilemma deutlich: Wie kann man von Gleichberechtigung und Akzeptanz gegenüber dem Jugendlichen sprechen, bei gleichzeitigem Anspruch, dass er sich verändern soll? Hier werden Veränderungen seiner psychischen Disposition angesprochen! Sind dies nicht zwei völlig konträre Ausgangspunkte?

Professor Hinte beschreibt dieses Dilemma treffend: *„Treten Sie mal mit einem Jugendlichen in eine akzeptierende Beziehung, wenn Sie ihm im Grunde nur klar machen sollen, dass er endlich seinen Hauptschulabschluss nachholt”.* (*Hinte*, S. 25, in: Erlebnispädagogik in der Erziehungshilfe, Dokumentation der Fachtagung in Malente 1992)

Neben dem Spannungsfeld ‘Akzeptanz und Veränderungsanspruch’ (sog. „Doppeltes Mandat“) besteht in der professionellen Beziehung zwischen Jugendlichem und seinem Betreuer zudem noch der belastende Erfolgsdruck. Die Anforderungen der Jugendhilfe zielen auf bestmögliche Ausbildung sowie die Aufarbeitung seiner „Verhaltensoriginalität“. Dieser Gegensatz ist an sich kontraproduktiv für jede Form von Erziehungsarbeit, die auf Vertrauen basiert. Wir lösen diese komplexe Situation dadurch auf, dass wir uns mit dem Jugendlichen in einem permanenten Aushandlungsprozess darüber befinden und mit ihm gemeinsam ein Bewusstsein für diese Situation schaffen. Mit dieser Breite der Entwicklungsförderung des jungen Menschen tragen wir der Tatsache Rechnung, dass Sozialisation über Erziehung

im engeren Sinne deutlich hinausgeht und auch andere Aspekte wie Betreuung und Bildung/Ausbildung als biographischen Selbtbildungsprozess (die "neue Trias" des 12. Kinder- und Jugendberichtes) umfasst.

Um wieder mit Professor *Hinte* zu sprechen, ist der Grundkontext dieser Aushandlung wie folgt:

„Ich akzeptiere Dich radikal wie Du bist und versuche im Kontakt mit Dir, diese Situation für uns beide befriedigend zu gestalten. Ich lasse mir nicht gefallen, was ich nicht will, aber ich will Dich nicht verändern"". Am Ende lässt sich das Spannungsfeld zwischen 'Akzeptanz und Veränderungsanspruch' nur dadurch auflösen, dass wir dem Jugendlichen verdeutlichen, dass wir seine Person akzeptieren, aber lange nicht alles, was er tut. In diesem Aushandlungsprozess darf das Erziehersein nur als Werkzeug verstanden werden, und die Begegnung mit dem Jugendlichen muss vor allem auf der Ebene von Mensch zu Mensch erfolgen. Durch die authentische Begegnung von Mensch zu Mensch wird gegen die Unsicherheit von Spannungsfeldern wieder Sicherheit und Geborgenheit gesetzt, die Entwicklung möglich macht."

„Folglich liegen die Schwierigkeiten nicht in der Frage, was gemacht werden soll, sondern wie es gemacht werden soll." (zit. nach *Makarenko*, Pädagogische Werke, Moskau 1983)

1.2.3 Freiwilligkeit

Da wir die Kinder und Jugendlichen als gleichberechtigte Partner sehen, basiert unsere Zusammenarbeit mit ihnen folglich auf gegenseitiger Freiwilligkeit und dem Grundgedanken der Partizipation. Entsprechend ihrem jeweiligen Entwicklungsstand, ihren wachsenden Fähigkeiten, Ressourcen und Bedürfnissen werden die Kinder und Jugendlichen an allen sie betreffenden Angelegenheiten direkt beteiligt (§8 Abs. 1, i. V. m. § 9, Nr. 2 SGBVIII). Diese Maxime ist für uns von grundlegender Bedeutung und wir setzen uns damit kritisch auseinander.

Ein wesentlicher Gesichtspunkt dieser Auseinandersetzung ist die oft fehlende Alternative des Jugendlichen. Es kann nicht wirklich von einer frei-

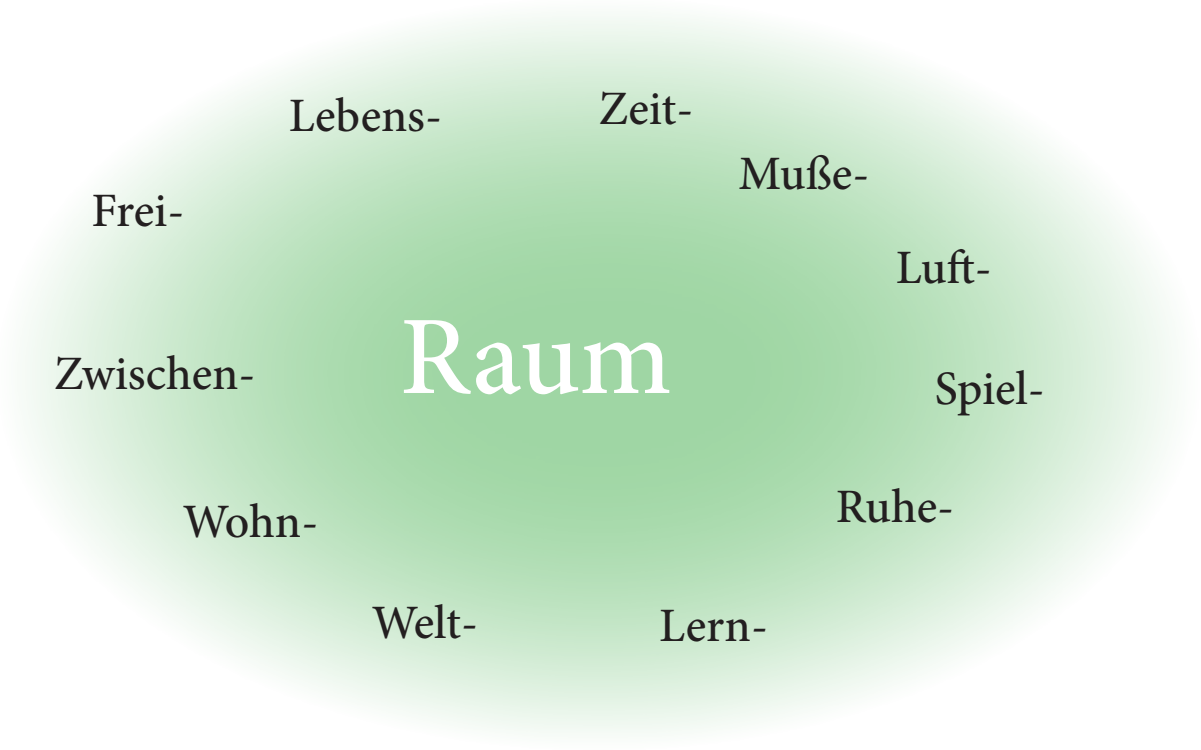
Sobald du jemand anderen für deinen Ärger verantwortlich machst, gibst du den Schlüssel zu deinem Glück aus der Hand.

Isaac Shapiro

willigen Entscheidung für eine Betreuungsmaßnahme im PROJEKT HUSKY ausgegangen werden, wenn beispielsweise die Justizvollzugsanstalt oder eine geschlossene Unterbringung in der KJP die einzigen Alternativen sind. Manchmal ist der Ausgangspunkt für unsere Arbeit die Entscheidung für das kleinere Übel. Es fällt jedem Jugendlichen schwer, mögliche Konsequenzen seiner Entscheidung in Bezug auf sein Leben im Vorhinein zu überschauen. Wie sollte er beurteilen können, wer oder was ihn in einer Maßnahme wirklich erwartet? Jeder Jugendliche hat grundsätzlich die Möglichkeit, bei Einhaltung einer Wochenfrist, seine Mitarbeit in der Maßnahme zu kündigen. Die Einhaltung dieser Frist verhindert, dass Entscheidungen aus dem Affekt heraus getroffen werden und so nur wirklich überlegte Kündigungen zum Tragen kommen. Nach Inkrafttreten der Kündigung beginnt PROJEKT HUSKY erneut eine Diskussion mit allen Beteiligten über mögliche Alternativen.

1.2.4 Lebens- und Entwicklungsräume schaffen

Je mehr es gelingt Räume zu schaffen, desto weniger muss man Grenzen setzen.



1.2.5 Wechsel der Lebenswelt

Im begründeten Einzelfall sind wir der Auffassung, dass Kinder und Jugendliche, um Alternativen kennen zu lernen und zu erproben, oft ihr festgefahrenes Umfeld verlassen müssen. Ein neuer Lebens- und Erfahrungsraum kann Entwicklungsprozesse erheblich positiv beeinflussen. Durch das Verlassen der angestammten Lebenswelt werden Routinen, die das alltägliche Handeln strukturieren, unterbrochen. In einem neuen Umfeld, beispielsweise mit einer anderen Sprache und Kultur im Ausland, sind die Jugendlichen gefordert, sich diese neue Lebenswelt zu erschließen. Ihre Teilnahme an den Interaktionen in diesem Feld ermöglicht ihnen neue Lern- und Orientierungsprozesse. Durch das massive Unterbrechen der alten Routinen werden Neuordnungsprozesse notwendig und Verhaltensänderungen möglich (3. Phase intensivpädagogischer Betreuung nach Witte). Die Entscheidung über die Rückkehr oder den dauerhaften Wechsel des Umfeldes trifft der Jugendliche selbst.

Unabhängig von seiner Entscheidung ist die medizinische Versorgung, die gesundheitliche und psychologische Betreuung des Kindes/Jugendlichen (sowohl im Inland als auch im Ausland) jeder Zeit über das PROJEKT HUSKY gewährleistet, so dass es bei keinem Kind/Jugendlichen zu Versorgungsdefiziten kommen kann.

Das Leben braucht keine Hilfe.
Es braucht Raum und Präsenz.

Robert Gonzales

Wir verbinden mit dem Wechsel der Lebenswelt folgende Aspekte:

1. Räumliche und zeitliche Distanz sowie Entlastung von Beziehungen und Anforderungen („innere Distanz“), in und an denen der Jugendliche gescheitert ist
2. Reduktion der täglichen Anforderungen (z.B. Schulbefreiung)
3. Raum schaffen für das Entstehen von vertrauensvollen Beziehungen zu Erwachsenen, die belastbar sind (der „signifikant Andere“)
4. einen Lebensraum anbieten, der bestimmte Gefährdungsaspekte (wie sexuellen Missbrauch, Gewalterfahrung, Drogenmissbrauch) ausschließt oder zumindest erschwert (Vermeidungsstrategie)
5. einen sozialen Lebensraum anbieten, der für die spezifischen Belastungen und Bedürfnislagen der Jugendlichen geeignet ist („sicherer, pädagogischer Ort“)
6. fehlende Stigmatisierung, Vermeidung von Ausgrenzung, Teilnahme am Leben einer neuen/fremden Kultur(szene)
7. Bekanntwerden mit andersartigen, aber intakten Lebenswelten und -konzepten
8. Beziehungsangebot in einem intensiven gemeinsamen Alltag, geprägt durch Gestaltungsnotwendigkeiten
9. keine Fluktuationserfahrung während der Betreuungsmaßnahme
10. Befriedigung der Bedürfnisse nach Abenteuer und Exklusivität (erlebnispädagogischer Ansatz)
11. Perspektivwechsel im Sinne einer neuen Betrachtung eines alten Problems
12. ein naturnaher Lebensraum begünstigt das Ableiten von Lerninhalten (auch schulischen) aus den Anforderungen und Anlässen des Alltags
13. Entspannung und Entlastung von akuten Krisensituationen („Auszeit“)
14. Chance für einen Neuanfang
15. Wiedergewinnung von Lebensoptimismus in intakten Lebensbezügen
16. Bewusstsein dafür schaffen, dass der Jugendliche Gast in einem Land ist (Entwicklung interkulturelle Kompetenz)
17. Nutzung der hervorragenden Möglichkeiten zur „ Aneignung ” von Naturräumen (ökologischer Ansatz)
18. sportliche Aktivitäten

Die praktischen Erfahrungen der Betreuer über Jahre im PROJEKT HUSKY haben gezeigt, dass gerade die Herausnahme bzw. der temporäre „Ausstieg“ aus dem bisherigen Milieu und die häufig damit verbundene Entlastung des Kindes/Jugendlichen durch eine Art „Entregelung“ von belastenden Forderungen und Zwängen – gerade in **Auslandshilfen** – als besondere Wirkfaktoren gelten.

Wendelin (2011) hat in seiner Dissertation zu „Erziehungshilfen im Ausland“ im Sinne einer Momentaufnahme diese Wirkfaktoren („Distanz“, „Vermeidung“, S.276) empirisch deutlich bestätigt, fügt aber noch „Einflüsse der Gastländer“ als wahrscheinlichen Wirkfaktor (ebd.) hinzu.

Zu ganz ähnlich positiven Ergebnissen in Bezug auf den Wirkfaktor Ausland in gelingenden Jugendhilfemaßnahmen kommt *Klawe* (2010) in seiner qualitativen, explorativ-rekonstruktiven Studie. Er benennt als zentrale Aspekte: „ innerer Abstand von den bisherigen Lebenssituationen, räumliche Distanz zum Herkunftsmilieu und/oder Clique und Szene, Zivilisationsferne“ (S.21), weist aber auch auf die „Spezifika des jeweiligen Gastlandes und seine kulturellen Bedingungen“ (ebd.) hin, die die besondere Wirkmächtigkeit des Auslandes erhöhen können.

Die empirischen Daten der Kontrollgruppenstudie „InHaus“ (Individualpädagogische Hilfen im Ausland: Evaluation, Effektivität, Effizienz), eine Studie des BVkE in Zusammenarbeit mit dem IKJ/Mainz (*Klein/Arnold/Macsenaere* 2011) belegen für individualpädagogischen Hilfen im Ausland eine ausgesprochen hohe „Erfolgsquote von 89 Prozent“ (S.151). Dies gilt besonders „hinsichtlich des Aufbaus von Ressourcen als auch der Reduzierung von Defiziten“ (ebd., S.152). „Aufgrund dieser hohen Effektivität schneiden die Auslandshilfen auch im Hinblick auf die untersuchte volkswirtschaftliche Effizienz von allen untersuchten Hilfeformen am besten ab: Pro Hilfe werden volkswirtschaftliche Nutzeffekte von über 625.000 € prognostiziert. Dies entspricht einer Kosten-Nutzenrelation von 1: 6,5.“ (ebd., S.152).

Damit hält PROJEKT HUSKY mit seinen individualpädagogischen Betreuungssettings in Schweden und Polen **eine effiziente Hilfemaßnahmeform** für seine spezifische Klientel vor, die signifikant erfolgreicher, auch im volkswirtschaftlichen Sinne, arbeitet als beispielsweise Heimerziehung im Inland.

1.2.5.1 Ausland als Lebens- und Lernort

Die Verknüpfung von individualpädagogischer Betreuung mit interkulturellem Lernen bei stark belasteten Kindern und Jugendlichen im Ausland zeigt in der Praxis, dass die Wachstums- und Entwicklungsprozesse der Betreuten erfolgreicher und vielfältiger verlaufen als bei vergleichbaren Maßnahmen im Inland (*Macsenaere/Esser* 2012, S. 102; *Klawe* 2013, S.111), was für uns Anlass ist, um in unserer Konzeption ausführlicher als bisher auf diesen Aspekt des fremdkulturellen Umfeldes in der Betreuung einzugehen.

Dabei orientieren wir uns an den konzeptionellen und pädagogischen **Anregungen** der o.g. Expertise „Ausland als Lebens- und Lernort“ und beziehen zudem Aspekte in unsere Überlegungen mit ein, die in verschiedenen Diskussionen mit den Autoren *Willy Klawe* und *Thomas Heckner* entstanden sind.

Ihnen gebührt Anerkennung dafür, wichtige Impulse für die Weiterentwicklung der Individualpädagogik im Ausland zu geben.

Ausgangspunkt der folgenden Darstellung ist die gesicherte Erkenntnis, dass wenn man „die **Rahmenbedingungen** individualpädagogischer Auslandsmaßnahmen (…) **absichtsvoll und gezielt als Lebens-, Lern- und Erfahrungsräume gestaltet**, … zu erwarten [ist], dass die in fremdkulturellen Erfahrungen angelegten Ressourcen noch systematischer und nachhaltiger für die Stabilisierung und Persönlichkeitsentwicklung der betreuten Jugendlichen wirksam werden“ (ebd. S.111), wobei sich die im PROJEKT HUSKY seit langem als selbstverständlich praktizierten Beteiligungsaspekte Partizipation, Koproduktion und Freiwilligkeit als wichtige Wirkfaktoren für einen erfolgreichen Verlauf individualpädagogischer Maßnahmen erwiesen haben.

Zu 1) Ziele

Im Kontext individualpädagogischer Betreuung stehen bei HUSKY in jedem Falle zunächst persönlichkeits- und situationsbezogene Ziele im Vordergrund, insbesondere diejenigen Lösungsansätze, die im Hilfeplangespräch vereinbart worden sind. Interkulturelles Lernen ist auch immer soziales Lernen und kann deshalb gut mit Entwicklungszielen der individualpädagogischen Betreuung verbunden werden (*Bolten*).

Abgestimmt auf die jeweilige Phase des Modells nach *Witte*, entsprechend den persönlichen Ressourcen des Jugendlichen und seinen Bewältigungsanforderungen im Jugendalter machen die Betreuer entsprechende interkulturelle Angebote und betten damit fremdkulturelle Umfeldbedingungen in die neue Alltagsroutine des Settings ein. So wird z.B. in Polen seit langem die Zugehörigkeit der Betreuer zur deutschen Minderheit genutzt, um dem Jugendlichen neue Beziehungen und damit auch ein neues Netzwerk zu ermöglichen. Hierbei kann der Jugendliche auf Peer-Niveau den eigenen, auch fremdsprachlichen Prozess der Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Anforderungen aufmerksam beobachten und entsprechend seinen Fähigkeiten situationsangemessen nutzen.

Zu 2) Vorbereitung

Neben die selbstverständlichen Grundinformationen zur Vorbereitung wie die „Regelung formaler Angelegenheiten (Impfungen, Reisepapiere etc); Informationen über die künftige Unterbringung (Fotos, Filme vom Standort, Infos zur Umgebung, ggf. Beschulung etc.); möglicherweise zusätzlich noch landeskundliche Informationen“ (*Klawe*, ebd, 118) hat PROJEKT HUSKY

schon immer „aus Sicht der Jugendlichen ergänzende Formen der Vorbereitung, wie etwa Treffen mit ehemaligen Jugendlichen, die am gleichen Ort gelebt haben oder Besuche oder Probewohnen vor Ort als besonders hilfreich und nachhaltig angesehen“ (S.118) und seit 1990 zunehmend praktiziert.

Hierzu verfügt PROJEKT HUSKY über ein trägereigenes Haus in Obernkirchen, dass für diese Form des „Anbahnungsprozesses“ in Deutschland („Clearing-Phase“) bestens geeignet ist. Transparenz, Partizipation und Freiwilligkeit zur Teilnahme an der Auslandsmaßnahme auf Seiten des Jugendlichen können so bestens gefördert und gewährleistet werden, selbst bis hin zur Ablehnung eines Betreuers durch einen Jugendlichen beim Probewohnen.

Zur Entschleunigung des Verfahrens und zur Sicherstellung der Freiwilligkeit der Teilnahme ist gelegentlich eine „Motivations-Phase“ erforderlich. Das kann beispielsweise ein gemeinsames kürzeres „Reiseprojekt“ in das avisierte Betreuungsland sein oder ein anderer erlebnispädagogischer Akzent. Dabei gibt es ausreichend Raum für eine Auseinandersetzung „mit den eigenen kulturellen Prägungen“, einer Annäherung an das Fremde und schließlich kann es der Beginn werden für eine „Expedition ins Unbekannte“ (*Klawe*, ebd., S.119).

Zu 3) Ankommen und Kontakt

Dieser Abschnitt des Entwicklungsprozesses in den Betreuungssettings lässt sich insbesondere den Phasen 2 bzw. teilweise 3 des funktionsspezifischen Phasenmodells von *Villanyi/Witte* (2006): Delegitimieren bzw. Neustrukturieren – zuordnen.

Hier hat es sich besonders ausgezahlt, dass PROJEKT HUSKY bei der Personalauswahl im Ausland auf erfahrene Fachkräfte setzt, die als „Netzwerker“, Lernunterstützer und Kulturmittler besonders in ihrem Umfeld persönlich und familiär stark eingebunden und verwurzelt sind.

So betreibt beispielsweise ein deutscher Sozialpädagoge, der nach Schweden ausgewandert ist, in seiner kleinen Heimatgemeinde in einer touristischen Fjäll-Region Mittelschwedens noch eine kleine Jugendherberge mit angegliedertem Pferdehof. Über seine Zusatzausbildung als Wanderführer kann er mit Jugendlichen sehr naturnah agieren. Über den Natur- und Sportanreiz durch die Region gelingt häufig der Einstieg in das interkulturelle Kennenlernen der Region. So lernt z.B. ein schneeungewohnter „Flachländer“ aus NRW im schwedischen Winter ein Überlebenstraining zu absolvieren, Ski-Abfahrtslauf, Snowboarden und sich mit dem schwedischen Eisangeln im Winter auseinander zu setzen. Hinzu kommt die Möglichkeit, schwedische Jugendliche zu Ferien-, Urlaubs und Feiertagen kennen zu lernen.

In Polen sind es vor allem die guten Kontakte zu Handwerkern, kleinen Geschäften und zum Netzwerk der deutschen Gemeinde, die zahlreiche Praktika-Möglichkeiten eröffnen und so nicht nur handwerklich, sondern auch sprachlich einen interkulturellen Lernprozess eröffnen helfen, der darüber hinaus auch noch die Möglichkeit der Selbstfindung in einer bestimmten Berufsrichtung bietet. Selbst die Mitarbeit als „native speaker" in einer Tutorenrolle an der Pommerschen Akademie in Stolp ist schon vorgekommen.

„Insofern wird der im individualpädagogischen Kontext notwendige Aufbau einer vertrauensvollen, tragfähigen Beziehung durch die interkulturellen Lernprozesse nachhaltig gefördert. Dabei erlebt sich der Jugendliche als aktives Subjekt, das die Gelegenheit erhält, den eigenen (interkulturellen) Fragestellungen selbstständig nachzugehen. Damit verbunden sind in der Regel auch erste Erfahrungen eigener Selbstwirksamkeit.

Betreuerin oder Betreuer haben dabei vor allem die Aufgabe, Kontakte herzustellen und soziale Erkundungen zu ermöglichen, die dem Jugendlichen die Chance bieten, seinen Fragen nach zu gehen, um in seinem neuen Lebensumfeld „seinen eigenen Ort" zu finden. Erlebnisorientierte Formen der Sozialraumerkundung können diese Bemühungen methodisch unterstützen, (Lern-) Tagebücher und eigene Fotostrecken können – wie Erfahrungen in Auslandspraktika zeigen – dabei helfen, Eindrücke zu sortieren und festzuhalten." (ebd., S.).

PROJEKT HUSKY ermöglicht damit den Jugendlichen, sich als handlungsfähige Subjekte zu erleben, ihre Selbstwirksamkeit auch im fremdkulturellen Kontext zu erproben.

Zu 4) Betreuung als „sicherer Ort": Rahmenbedingungen und Alltagsregeln

Neben individueller Ausrichtung, Flexibilität in der Maßnahmengestaltung und der grundlegenden vertrauensvollen Beziehung sind aus der Literatur folgende Gestaltungsaspekte als positive Wirkfaktoren bekannt:

- Alltagsorientierung
- Selbstwirksamkeit
- Partizipation
- Transparenz und Vorhersehbarkeit (*Klawe* 2010)

Für die nicht unerhebliche Zahl der traumatisierten Kinder und Jugendlichen gilt zu dem die absolute Notwendigkeit des Settings als einem „sicheren Ort", der keine Retraumatisierung zulässt, sondern eher als „Therapeutisches Milieu" (*Hüther*, 2001; Gahleitner 2012) gestaltet ist.

Für PROJEKT HUSKY bedeutet dies, dass in allen Betreuungssettings maximale Transparenz des pädagogischen Alltags, verbindliche Regeln und Konsequenzen, klare Zuständigkeiten, Zeitstrukturen und eine hohe Verbindlichkeit in den sozialen Beziehungen stets angestrebt werden, damit Stress als größter Risikofaktor für

traumatisierte Menschen minimiert und im besten Fall ganz vermieden wird. Hier orientieren sich die Betreuer an den jeweiligen Ressourcen und Einschränkungen des Einzelnen.

So stehen beispielsweise in Polen ein Arzt als Kinder- und Jugendpsychiater und eine deutschsprachige polnische Psychologin ständig als Berater kurzfristig zur Verfügung, besonders in Krisensituationen. Über externe Fortbildung bei HUSKY sind die Betreuer dort besonders für Fragen der Traumatisierung sensibilisiert, zumal sie selbst im Rahmen ihres Betreuungsalltags bereits einmal traumatisierende Gewalterfahrung erleben mussten. Selbstbemächtigung (Wechsel aus der Opferrolle) als zentraler Bestandteil von Traumabearbeitung wird daher in dieser Betreuungsstelle besonders beachtet. Die sensible Beobachtung der Coping-Strategien hat beispielsweise in einem Fall dazu geführt, dass absolute Zurückgezogenheit und Kontaktverweigerung bei einem jungen Mädchen nicht als Trotz oder gar mangelnde Leistungsbereitschaft oder sogar als „Opponieren" ausgelegt wurde, sondern als „Austestung" des männlichen Betreuers bei Themen aus dem Sexualbereich. Erst als diese Phase des Tests erfolgreich vorbei war, Vertrauen in die Beziehung nach etwa 1,5 Jahren bestand, war hier für das Mädchen die erste Möglichkeit gegeben, die Selbstregulation von traumatischen Erinnerungsebenen und von traumatischem Stress in die eigenen Hände zu nehmen und sich ihrem Betreuer zu offenbaren und damit auch die Entwicklung einer respektierenden Haltung den eigenen Verletzungen gegenüber zu entwickeln.

Wo immer möglich kann hier auch die systematische Reflexion interkultureller Erfahrungen im Alltag erfolgen, wird aber in solchen Fällen nicht oberste Priorität erlangen.

Zu 5.) Kulturvermittlung: Strukturierung der Lern- und Erfahrungsprozesse

Die Lernanlässe und -themen in individualpädagogischen Betreuungen ergeben sich im Wesentlichen aus drei Quellen:

- „ aus den Erfahrungen und Situationen im Alltag, die reflektiert und lernend verarbeitet werden
- aus bewusst gestalteten Lern- und Erfahrungsräumen, die zur Vermittlung spezifischer Kompetenzen orientiert an den Zielen des Hilfeplans entwickelt werden
- sowie den strukturierten Lerninhalten und Lernprozessen, die sich im Zusammenhang mit der Beschulung oder Ausbildung ergeben." (*Klawe* ebd., 128)

Die Wahrscheinlichkeit, dass sich Kinder und Jugendliche auch im interkulturellen Umfeld diesen Lernprozessen öffnen, zeigt sich besonders in den von Witte charakterisierten Phasen 3 und 4: Neustrukturieren und Konsolidieren. Hierzu sind besondere „Auslöser" notwendig, die „entgegen der Erwartungen und bisheriger Erfahrungen auftraten, eine intensive emotionale Reaktion hervorriefen und aus diesem Grund Lernprozesse anregten und den TeilnehmerInnen besonders im Gedächtnis geblieben sind." (zit. bei *Klawe*; ebd. 130).

Allerdings – so die Erfahrung bei HUSKY und in zahlreichen Studien belegt – führen solche Fremdheitserfahrungen nur dann konstruktiv zu Persönlichkeitsentwicklungen, wenn

- „ … sich der Jugendliche von seinem Betreuer oder seiner Betreuerin vorbehaltlos akzeptiert und angenommen fühlt und die Betreuungssituation ein „sicherer Ort“ ist, an dem auch Rückzug und Schutz möglich ist, wenn Erfahrungen und Irritationen bedrohlich werden;
- eingespielte und tragfähige Verfahren und Rituale für Metakommunikation gefunden und etabliert werden, um die Fremdheitserfahrungen (wie jede andere Erfahrung im individualpädagogischen Betreuungskontext auch) gemeinsam zu besprechen, zu reflektieren und einzuordnen;
- die Erfahrungsräume und Begegnungschancen durch gute Vernetzung vor Ort, Weiterentwicklung der (fremd-) sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen und systematische Kulturvermittlung unterstützt werden.“ (*Klawe*, ebd. S.130)

In Kenntnis dieser Voraussetzungen verzichten die Betreuer bei PROJEKT HUSKY bewusst darauf, die Kinder und Jugendlichen bereits von Anfang an mit allen Teilaspekten der Fremdkulturalität gleichzeitig zu konfrontieren. Im Gegenteil: Im Sinne der „Reduktion von Komplexität“ (*N. Luhman*) wird systemisch gehandelt und der Aufbau einer verlässlichen, tragfähigen Beziehung in einem familienanalogen Setting eindeutig in den Vordergrund gestellt. Erst wenn dieser Aspekt zufriedenstellend garantiert ist, werden bewusst neue Erfahrungsräume und Begegnungschancen über die gute Vernetzung durch Erweiterung des systemischen Rahmens – etwa besonders hin zu Gleichaltrigen – geschaffen. Damit ist Fremd-Kulturvermittlung nie allein Selbstzweck, sondern immer integral je nach Entwicklungsstand, Ressourcenvorrat und Entwicklungsphase im Setting eingebunden.

Zu 6.) Zum Sprache lernen animieren – Kompetenzzuwachs „am Rande“?

Der Schlüssel zum Erfolg beim Fremdsprachenerwerb im Gastland liegt in der Art und Kreativität der jeweiligen Jugendlichen und ihrer Betreuer. Eine Kombination aus unterschiedlichen Anregungen und Anreizen individuell angepasst an die jeweilige Konstellation vor Ort vermag in jedem Fall ein starker Motor für das Erlangen und Erweitern sprachlicher Kompetenzen zu sein.

In den Betreuungssettings von PROJEKT HUSKY im Ausland sind die Betreuer grundsätzlich zweisprachig, entweder als deutsche Muttersprachler, die seit langem im Betreuungsland wohnen und arbeiten und die Landessprache beherrschen, oder sie sind Muttersprachler des jeweiligen Betreuungslandes, die über gute Deutschkenntnisse verfügen, die sie zum größten Teil durch Betreuungsarbeit in Deutschland erworben haben. Die doppelte Sprachkompetenz der Betreuer ist zu-

dem gepaart mit guten, reflektierten Kenntnissen sowohl des deutschen als auch des fremdkulturellen Sozial- und Kulturraumes, so dass sie sicher in beiden Staaten agieren können.

Die gesteuerten bzw. ungesteuerten „Angebote“ und Anreize der Betreuer zum Zielsprachenerwerb sind grundsätzlich in die partizipative **Gestaltung von Alltagssituationen** eingebunden und zielen damit ab auf das Erlangen von kommunikativer **Selbstständigkeit** des Jugendlichen, zur Unterstützung ihrer „Coping-Stategien“.

Erfahrungsgemäß hat es sich in den Betreuungssettings gezeigt, dass der Fremdsprachenerwerb über einfache Impulssetzungen in realen Alltagssituationen beginnt.

- Wer einen polnischen Hund ausführen möchte, muss wenigstens die „Grundkommandos“ wie „Sitz“, „Komm“ etc. auf Polnisch beherrschen, wenn er die Kontrolle über das Tier haben möchte.
- Wer Lebensmittel für sein selbst zuzubereitendes Mittagessen einkaufen will, muss wenigstens ihre Bezeichnungen im Supermarktregal lesen und verstehen können, also am besten vorher eine Einkaufsliste mit Hilfe der Betreuer zusammenstellen.
- Wer ein Praktikum auf dem Bau macht, muss wenigstens kleine Arbeitsaufträge und die Bezeichnung für die notwendigen Werkzeuge in der Fremdsprache verstehen.
- Wer allein mit dem Bus in die Stadt fahren will, muss wenigstens die Zielangabe korrekt aussprechen können und die Grundzahlen kennen, wenn er ein Ticket kaufen muss.

Hier lassen sich zahlreiche weitere Beispiele anführen. Wegen der Sprachverwandtschaft des Deutschen mit dem Schwedischen verläuft der Spracherwerb erfahrungsgemäß in Schweden deutlich schneller als in Polen.

Im systemischen Sinne werden dann die Erfahrungsräume und Kontaktbezüge langsam ausgeweitet und damit auch die inhaltlichen Sprach-Anlässe komplexer, d.h. den Redeabsichten entsprechend müssen Grammatik und Wortschatz mitwachsen. Neben den zunächst weitgehend „ungesteuerten“ Spracherwerb tritt dann die Möglichkeit, formales Lernen zu nutzen. Sowohl in Schweden als auch in Polen gibt es die Möglichkeit an Sprachkursen teilzunehmen.

In Schweden bietet sich dem Jugendlichen unter besonderen Voraussetzungen sogar die Möglichkeit, über den Lehrerkontakt in das örtliche Schulsystem als „Seiteneinsteiger“ hineinzuwachsen und nicht nur die schwedische Sprache angemessen zu erlernen, sondern auch noch den dortigen Schulabschluss zu erreichen.

Im polnischen Betreuungsbereich hat sich interessanterweise gezeigt, dass Kinder/ Jugendliche, die jahrelang unter ihren massiven Kontaktstörungen, unter misstrauischer Ablehnung, unter aggressiven Durch-

brüchen als Folge reaktiver Bindungsstörungen im Kindesalter leiden (§35a, SGBVIII), häufig gerne schnell Polnisch lernen, um persönlich die „Kontrolle“ im Sinne ihrer Coping-Strategie über die Situation zu erlangen bzw. zu behalten. Hier hat der intensive Spracherwerb nichts oder nur wenig mit fremdkulturellem Interesse zu tun. Er dient vordringlich der Sicherung der gewollten Kontrolle im alltäglichen Leben und zur „Steuerung“ der Verhältnisse im Sinne des Jugendlichen.

Als sehr förderlich hat sich in den Auslandsbetreuungsstellen erwiesen, dass die Kinder/Jugendlichen, die nach mehrjährigem Auslandsaufenthalt über gute Fremdsprachenkenntnisse des Gastlandes verfügen, bei Besuchen von Eltern, Koordinatoren, JA-Mitarbeitern in die Rolle des „Sachverständigen“ gelangen, der als Experte „dolmetschen“ und kulturelle Sachverhalte erklären kann, eine gute Möglichkeit der Selbstwirksamkeitswahrnehmung, die sich eher langfristig auszahlt.

Zu 7. Begegnung mit Peers und soziale Netzwerke

„Ohnehin ist eine enge institutionelle Vernetzung der Projektstelle mit relevanten Einrichtungen und Kooperationspartnern vor Ort zunehmend eine wichtige Strategie, um kulturübergreifend die Verankerung vor Ort im Gastland auf eine breitere Basis zu stellen, die Akzeptanz für die individualpädagogische Arbeit zu sichern und für die betreuten Jugendliche zusätzliche Ressourcen für Kontakt, Bildung und Freizeit zu erhöhen.“ (*Klawe*, ebd. S.138)

Genau diese Form der Vernetzung steht in den Betreuungsstellen in Polen seit langem zur Verfügung. Die Betreuer sind über ihre Familie(n) in die sogenannte „Deutsche Gemeinschaft“ (deutsche Minderheit im ehemaligen Hinterpommern in der Region Slupsk/Stolp) eingebunden und in der Geschäftsleitung der Kultureinrichtung aktiv. Dieser Sachverhalt bietet die wohl einmalige Gelegenheit zum interkulturellen Hineinwachsen und Vergleich. Die Kinder und Jugendlichen können an allen Veranstaltungen, die sie interessieren, teilnehmen. Das reicht – um eine Beispiel aus dem Alltagsgeschehen anzuführen – etwa von der zweisprachigen Weihnachtsfeier bis zur Ernährungsberatung auf Polnisch. Ausflüge, Besichtigungen, Zeltlager mit polnischen Jugendlichen, Kontakte zu Behörden und Institutionen sind hier selbstverständlich. Gerade (die wenigen) Jugendliche, die aufgrund ihrer persönlichen Ressourcen in der Lage sind, als „Fremdsprachenassistenten“ zu fungieren, sind in den Deutschkursen an der Pommerschen Pädagogischen Akademie in Stolp immer gerne gesehen. Hier hat sogar der persönliche Kontakt über einen Betreuer dazu geführt, dass die Idee und Arbeitsweise der Individualpädagogik vor Ort vorgestellt werden konnte im Vergleich mit der Arbeitswese in der „Sozialen Arbeit“ der polnischen Familienzentren.

Von großem Vorteil für den Betreuungsverlauf ist die tiefe Einbindung der Betreuungsfamilien für die individuelle Förderung der einzelnen Betreuten. Die Erstellung eines sozialen Netzwerkes in Peer-Gruppen hinein läuft in Polen vornehmlich über die Anbindung

an Sportgruppen. Je nach Interessenlage können den Kindern/Jugendlichen gezielt Vereinsmitgliedschaften offeriert werden (vom Einzeltraining bis zum Team-Play). Aus diesen Sportkontakten entwickeln sich dann häufig soziale Kontakte zu Gleichaltrigen mit ähnlich gelagerten Interessen. Wer z.B. Kick-Boxen liebt, trifft sich mit seinen Trainingspartnern auch außerhalb der Trainingszeiten. Und selbst wenn dann eine befriedigende Kommunikation auf Deutsch oder Polnisch (noch) nicht möglich ist, kann Englisch dann als „Lingua Franca" verwendet werden. Individuelle Wahlmöglichkeiten, individuelle Bedürfnisse werden damit eröffnet bzw. befriedigt und bewusst genutzt.

Verschwiegen werden darf allerdings auch nicht, dass solche Kontakte zu Jugendlichen gelegentlich kontraproduktiv sein können, wenn sie – zumindest anfänglich – nicht gemeinsam gut reflektiert und aufmerksam beobachtet werden. Diese individuelle Vernetzung bietet dann u.U. dem Jugendlichen eine „Bühne", um sich zu „produzieren", was Negativauswirkungen haben kann.

Zu 8. Kulturelle Konflikte/Mediation

In Krisensituationen, sogenannten „critical incidents" (*Klawe*, ebd. S.141) hat sich bewährt, dass PROJEKT HUSKY seit langem zur Handhabung von Krisen einen **Schlüsselprozess im Qualitätshandbuch** niedergelegt hat, der im akuten Fall angewendet wird. Ziel dieses Schlüsselprozesses für Kriseninterventionen, der auch für den Auslandsbereich Gültigkeit hat, ist es, die Handlungsfähigkeit des Betreuers wieder herzustellen, damit er die Krise meistern kann.

Hinzu kommt ein **Notfallplan**, der im Zweifelsfall die zusätzlichen Hilfen benennt, die abgerufen werden können.

Die langjährige Erfahrung mit Auslandsmaßnahmen hat gezeigt, dass die Bearbeitung von Konflikten besonders darauf ausgerichtet sein muss, die Gewichtung der einzelnen Ursachen zu differenzieren: „Welche Bedeutung haben situative Aspekte, welches sind die persönlichen Anteile und was ist unzweifelhaft kulturell bedingt ?" (*Klawe*, ebd,. S.141). Gerade die interkulturellen Überschneidungssituationen können hier für bedeutsame Irritationen sorgen (z.B. Rauchen, Trinken in der Öffentlichkeit bei unter 18-Jährigen, Umgang mit kleineren Gesetzesverstößen wie Ladendiebstähle etc). Wie kann dann der konkrete Klärungsprozess angegangen werden?

Hier hat es sich z.B. in Schweden als besonders positiv herausgestellt, dass die Betreuer transparent ihren jeweiligen **Netzwerkpartnern** ihre schwierige individualpädagogische Arbeit mit „verhaltensoriginellen" Jugendlichen vorgestellt haben, insbesondere dann, wenn sie selbst erst vor kurzem in Schweden ansässig geworden waren. **Prävention** und werbende Offenheit im Gastland vor mühseliger Aufarbeitung hinterher! Wer als von der Krise Betroffener um die Grundproblematik der Jugendlichen gut Bescheid weiß, ist eher bereit

empathisch Konfliktlösungen mitzutragen, seien sie auch noch so kulturell „seltsam“ in ihrer Durchführung.

Dieselbe Strategie von tiefer **Vernetzung, Prävention** und **Transparenz** in der Betreuungsarbeit hat sich auch in Polen gut bewährt. Gerade die Tatsache, dass Familienmitglieder und gute Bekannte der Betreuer bei der Polizei, in der Schule, im Gesundheitswesen, in der Gemeindeverwaltung, in Geschäften tätig sind, hat dazu geführt, dass Konflikte bereits im Vorfeld deutlich entschärft bzw. unterhalb der Kriminalisierungsschwelle gehalten werden konnten, wenn Verstöße gegen das Legalitätsprinzip gelegentlich vorkamen. Diese Form der kultursensiblen **Mediation** trägt wesentlich dazu bei, dass das positive Ansehen der Arbeit von PROJEKT HUSKY nicht nur gewahrt bleibt, sondern das auch mögliche internationale Verwicklungen vermieden werden und seit Beginn vermieden wurden.

Zu 9. Schule, Ausbildung und Anerkennung von Auslandserfahrungen

Aus der langjährigen Erfahrung von PROJEKT HUSKY hat sich gezeigt, dass die Regelbeschulung der deutschen Kinder und Jugendlichen im Gastland (Schweden) klar die Ausnahme darstellt. Die Sprachbarriere ist für unsere häufig bildungsferne Klientel, die nicht selten den Hauptschulabschluss nur mit Mühe erreicht, von entscheidender Bedeutung. Andererseits haben das betreute Leben im Ausland, die Herausnahme aus dem deutschen Schulsystem mit seinen Leistungsanforderungen und entsprechenden Schulproblemen und dann das Angebot einer flexiblen Distanzbeschulung selbst langjährige Schulabstinenzler oder Schulabbrecher in erstaunlichem Maße dazu motivieren können, sich wieder auf formales Lernen einzulassen und dabei erstaunliche Ergebnisse zu erzielen (InHaus-Studie).

Interkulturelles und damit verbundenes soziales Lernen läuft in den Betreuungsstellen in Polen und Schweden daher fast ausschließlich über **Praktikumsstellen**. Hierbei entwickelt sich nicht selten eine ungeahnte Bildungsmotivation, zumal dann, wenn auch noch ein kleiner finanzieller Anreiz im Hintergrund lockt. Dann werden auf einmal aus „maulfaulen“ Jugendlichen kommunikative Verkaufsgehilfen (z.B. in einem Lebensmittelgeschäft, Polen) oder in der Fremdsprache nachfragende Bauhandwerker (Isolationsbetrieb im Bauhauptgewerbe, Polen), d.h. es ergeben sich interkulturelle Begegnungen, Sprachanlässe und berufsvorbereitende Anstöße, die sonst mühsam thematisiert oder gar inszeniert werden müssten.

Klawe (2013, 144-145) leitet aus den in seiner Expertise erarbeiteten Ergebnissen zwei für Jugendhilfeträger bemerkenswerte Ansätze ab, die insbesondere für die Phase der (Wieder-) Eingliederung in Deutschland für die Jugendlichen von großer, insbesondere ökonomischer Bedeutung bei der Verwendung auf dem Arbeitsmarkt sind:

1. Erweiterung des Erfahrungshorizontes; stärker entwickelte Selbstständigkeit
2. Möglichkeit der Zertifizierung interkultureller Kompetenz über IJAB

„Im Ausland erworbene interkulturelle Kompetenzen, die mit einem Auslandsaufenthalt verbundene Erweiterung des Erfahrungshorizontes sowie eine weiter entwickelte Selbständigkeit werden – da durch einschlägige Studien wie auch durch Erfahrungen in den Betrieben gleichermaßen nachgewiesen – mittlerweile von (Ausbildungs-) Betrieben hoch geschätzt und daher vom Europäischen Sozialfond ebenso wie von der Bundesagentur für Arbeit auch für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf finanziell unterstützt, weil sie die Vermittlungschancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhen. Das sollten Jugendhilfeträger – u.U. in Kooperation mit Ausbildungsbetrieben oder Trägern der Berufsbildung – durchaus nutzen."

„Aber auch der Auslandsaufenthalt selbst ist eine zertifizierbare Ressource. Der IJAB, die Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland, begleitet seit den sechziger Jahren das Bildungswirken internationaler Jugendarbeit und hat 2011 einen „Nachweis International" vorgeschlagen, der die Teilnahme und das Engagement Jugendlicher in internationalen Begegnungen bestätigen soll. Teilnehmende Jugendliche sollen sich dadurch Gelerntes bewusst machen und diese Fertigkeiten selbstsicher einsetzen. Es gibt derzeit drei unterschiedliche Nachweisformen:

- Teilnahmenachweis International
- Engagementnachweis International
- Kompetenznachweis International (vgl. IJAB 2011, 145)

„Geeignete Nachweissysteme wie die Nachweise International oder der Youthpass verdeutlichen die Lernerfahrungen, Fähigkeiten und Kompetenzen Jugendlicher und können für die Bildungsbiografie genutzt werden. Gerade benachteiligte junge Menschen erfahren dadurch eine Stärkung des Selbstwertgefühls und entwickeln neue Perspektiven für ihre persönliche und berufliche Entwicklung, Alle Jugendlichen, die an grenzüberschreitendem Austausch teilnehmen, sollen über das Angebot von Nachweisinstrumenten informiert werden und auf Wunsch entsprechende Nachweise erhalten."(278)

PROJEKT HUSKY hält es daher durchaus für lohnenswert und chancenreich, über die Dachverbände – etwa den BE – mit dem IJAB in Verbindung zu treten und gemeinsam zu prüfen, auf welche Weise die in Auslandsmaßnahmen betreuten Jugendlichen ihre im Ausland im Rahmen non-formaler Bildungsprozesse erworbenen Kompetenzen bestätigt bekommen können. Eine solche Möglichkeit wäre eine deutliche Aufwertung ihrer Lern- und Erfahrungsleistungen. PROJEKT HUSKY wird sich im Rahmen seiner pädagogischen Netzwerkmöglichkeiten für dieses Ziel verstärkt einsetzen.

Zu 10. Transfer, Rückkehr und transkulturelle Perspektiven

Im PROJEKT HUSKY gilt die Regel, dass der Jugendliche während der Gesamtmaßname sich darauf verlassen kann, dass er von Anfang bis Ende (von der Clearing-Phase bis zur Reintegration; Angebot aus einer Hand) von Mitarbeitern im PROJEKT HUSKY betreut wird. Dies ist aus unserer Sicht umso wichtiger und erfolgreicher, weil z.B. mit der Rückkehr nach Deutschland aus einer Auslandsmaßnahme ein erneuter, zweiter Strukturbruch im Sinne des Phasenmodells von Witte verbunden ist. Die Rückkehr ins alte „Umfeld“ oder ein Neuanfang in einer anderen Umgebung mit dem „Transfer des Gelernten“ sind die großen Herausforderungen, da auch ein Rückfall in alte Verhaltensmuster nie ganz ausgeschlossen werden kann. In diesem Sinne verfährt PROJEKT HUSKY seit langem entsprechend den idealen Anforderungen, die *Klawe* so formuliert:

„Ideal wäre es, wenn der gesamte Rückführungs- und Anpassungsprozess von dem vertrauten Betreuer oder mindestens vom gleichen Träger begleitet würde, weil dieser Prozess abermals hohe Anforderungen an die Jugendlichen stellt, für deren Bewältigung ein „sicherer Ort“ ebenfalls förderlich wäre. Wenn vom Jugendlichen gewünscht kann der Anpassungsprozess auch dadurch erleichtert werden, dass er dabei unterstützt wird, in Deutschland Kontakte zu Menschen aus seinem ehemaligen Gastland herzustellen und zu pflegen.“ (*Klawe*, ebd., S.147)

Vorbereitet werden solche Rückführungsprozesse u.a. durch Zwischenaufenthalte im heimatlichen, familiären oder zukünftigen Lebensumfeld schon während der Betreuung im Ausland. Dabei achtet PROJEKT HUSKY darauf, dass solche Zwischenaufenthalte erst ab der Phase der geglückten Neustrukturierung (Witte) erfolgen, da sonst die Gefahr eines „Maßnahmenabbruchs“ wie etwa durch ungeplantes Verbleiben in Deutschland eher besteht.

Durch die bewusste Auseinandersetzung mit dem Phasenmodell erscheinen Auslandsbetreuungen auch nicht mehr als spezielle „Auslands“-Maßnahmen. Sie sind damit bewusst im Kontext des gesamten Hilfeverlaufs integriert. Zur Effektivitätssteigerung können in diesem Zusammenhang Verantwortlichkeiten besser geregelt werden, Sollbruchstellen im Betreuungsverlauf besser erkannt und notwendige Kooperationen klarer gestaltet werden.

Die Tatsache, dass zumindest für einige wenige Jugendliche der Verbleib im Gastland eine mögliche Option sein könnte, spricht dafür, die Lebensphase nach Beendigung des Auslandsaufenthaltes aus unserer Sicht grundsätzlich offener zu gestalten und auch andere Varianten als die Rückkehr nach Deutschland zu thematisieren – auch wenn das bedeutet, dass vorab festgelegte Optionen verändert werden müssten. Aus Sicht von PROJEKT HUSKY wird diese Möglichkeit einer transkulturellen Perspektive recht selten in Anspruch genommen. So hat sich z.B. in Schweden einer Jugendlichen die Möglichkeit eröffnet, als Au- Pair–Mädchen in einer Familie im Anschluss an die Auslandsmaßnahme

unterzukommen, eine Form des Einstiegs in eine Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeit. In einem anderen Fall ergab sich sogar die Gelegenheit zum Studium vor Ort im Gastland.

Letztlich liegt die Entscheidung des Verbleibs im Gastland beim Jugendlichen bzw. jungen Volljährigen, weil wir davon ausgehen, dass die persönliche Entwicklung als eine Art biographische „Selbstkonstruktion" (Autopoiesis) angesehen werden kann und eine „erfolgreiche Hilfe" grundsätzlich nicht (bis ins letzte) planbar ist.

Zu 11. Professionelle Qualifikationen, interkulturelle Kompetenzen und Qualitätssicherung

Institutionelle Absicherung

Individualpädagogische Betreuungsstellen vom PROJEKT HUSKY sind längst keine einmaligen und nur für den einzelnen Jugendlichen „gestrickten" Betreuungssettings mehr. Sie sind von ihren Rahmenbedingungen her auf Dauer ausgerichtete pädagogische Angebote mit einer hohen Flexibilität. Für die Betreuungsstellen gibt es im jeweiligen Land eine Erlaubnis nach den geltenden Gesetzen und Bestimmungen.

Dahinter steht ein systemisches Qualitätsverständnis innerhalb des PROJEKTS HUSKY, wobei die pädagogische Fachkraft in erster Linie als „Netzwerkerin" agiert, die alle Unterstützungspotentiale koordiniert und über persönliche Kontakte ausnützt.

Kultursensible Supervision

Mit dem Budget für Supervision kann der Betreuer bei HUSKY nach eigenen Wünschen und Bedürfnissen seinen externen Supervisor selber auswählen und somit auch kultursensible Themen bearbeiten und reflektieren. In Schweden und Polen sind jeweils Fachkräfte des Landes vor Ort in die Betreuungsarbeit eingebunden.

Trägereigene interkulturelle Fachkräfte

Bei HUSKY arbeitet Frau Aspelin-Güntert, die mehr als 20 Jahre in Schweden gelebt und gearbeitet hat und sowohl sprachlich als auch fachlich mit dem schwedischen Jugendhilfesystem als auch mit der Kultur sehr vertraut ist.

Frau Agnieszka Rach-Tomaszewska steht als interkulturelle Fachkraft für Polen zur Verfügung. Sie kennt aus persönlichem Erleben sowohl die deutsche als auch die polnische Kultur und Jugendhilfe. Darüber hinaus gibt es im PROJEKT HUSKY weitere Mitarbeiter aus Polen, Griechenland, Italien und der Türkei.

Die Qualitätszirkel in Deutschland arbeiten als interkulturelle Fachteams (Kompetenzpool).

Zu interkulturellen Aspekten individualpädagogischer Arbeit steht das PROJEKT HUSKY mit dem Hamburger Institut für Interkulturelle Pädagogik (HIIP) in Kontakt und führt u.a. Fortbildungsveranstaltungen durch.

1.2.6 „Sich am Jugendlichen (als Mensch) orientieren“, Hilfen am individuellen Bedarf ausrichten

Ausgangspunkt dieses bereits 1986 im Rahmen der damaligen Heimkritik entstandenen Konzeptes (*Hekele* 2005 [2]) ist sein Menschen- und Weltbild. Wichtigste, ideologisch neutrale Annahme: „Jeder Mensch hat ein positives Interesse an sich selbst, an einem gelungenen Miteinander und insgesamt an einer sinnhaften und sinngebenden Lebensgestaltung.“ Dazu gehört eine „prinzipiell positive **Grundhaltung**“ (*Hekele* 2005 [2], 21) gegenüber anderen: Für uns bedeutet das:

- ein aufrichtiges, wertschätzendes Interesse an den Kindern und Jugendlichen
- Zutrauen in ihre selbstverantwortliche Gestaltungsfähigkeit
- Akzeptanz von Prozessen der Selbstbestimmung

Menschen handeln nicht gegen andere, sondern F Ü R ihre Bedürfnisse.

Diese Haltung der uneingeschränkten „Akzeptanz des Jugendlichen“ in seinen drei wichtigsten Darstellungsformen (seine Äußerungen, sein Verhalten und die für ihn maßgeblichen äußeren Bedingungen; *Wiesner* 2006, 530-531, Kommentar zu § 35 SGB VIII, ISE) kann nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Die Betreuer müssen sich diese Haltung als **reflektierte Einstellung** aneignen (Hinterfragen des eigenen, biographischen und professionellen Konzepts) und sie dann **glaubwürdig, spürbar leben.**

Als Handlungsorientierung gilt das „Offenlassen als Methode“ (*Hekele* 2011, 94), d.h. ergebnisoffene Prozesse und andere Lösungsstrategien zulassen mit Um- und Irrwegen aus Sicht der Betreuer, mit „Schleifen“ innerhalb des Betreuungsverlaufes als „Suchbewegungen“ mit Differenzerfahrungen im Setting, ohne korrigierend einzugreifen, aber mit ruhig begleitendem „kritischen Diskurs“ und immer unter gleichwertiger und gleichzeitiger Berücksichtigung aller drei Aspekte des Jugendlichen in einem adäquaten Aushandlungsprozess (ebd. 102). Es geht nicht mehr um die frühere „Vollversorgung“, sondern um eine alters- und entwicklungsadäquate Beteiligungskultur, die die wachsenden Fähigkeiten und das wachsende Bedürfnis von Kindern und Jugendlichern zu selbstständigem, verantwortungsbewussten Handeln in einem achtsamen Beteiligungsklima fördert.

Hier liegen die größten Herausforderungen für die Betreuer (z.B. ausdrückliche Anerkennung des Rechts auf Widerspruch!). Gleichzeitig erfüllt Projekt Husky damit auch gesetzliche Vorgaben des § 9, Nr.2, Halbs.1.

Aus dieser Haltung heraus können dann neben der konkreten Individualisierung auch die Gebote der Lebensweltorientierung, die Akzeptanz schichtenspezifisch unterschiedlicher Verahltensweisen und die Handlungsmaxime des Gender Mainstreaming wirksam werden.

Problematisch bleibt immer der notwendige „Ab- und Ausgleich“ mit „externer Zielorientierung“ (z.B. Forderungen des JA), d.h. „Orientierung am Jugendlichen“ ist deshalb eine Gradwanderung, die sowohl das Sorgerecht der Eltern, die von ihnen bestimmte Grundrichtung der Erziehung (…), aber auch die wachsende Eigenverantwortung des Jugendlichen zu berücksichtigen und zum Ausgleich bringen muss.“ (*Wiesner* 2006, 531). Dem Betreuer erwächst daraus eine ausgleichende, konstruktive Helferfunktion als eine Art „Lebensberater“, die er reflexiv ausfüllen können muss.

1.2.7 Diagnostisches Fallverstehen im Rahmen des Case Managements

Nach erfolgreicher Teilnahme als einer der freien Träger am Modellprojekt „Was tun mit den besonders Schwierigen?“ (Stadt Köln, LVR, Prof. Schrapper) 2002/2003 hat Projekt Husky ab 2003 nach entsprechender Weiterbildung die daraus resultierende Vorgehensweise des „Fallverstehen & Familienmanagement“ in die praktischen Alltagsarbeit übernommen.

Der Begriff des „Fallverstehens“ versucht, das respektvoll-empathische Bemühen um Verstehen und Verständigung in der Sozialen Arbeit zu verdeutlichen. *Heiner/Schrapper* (2004) schlagen hier den erweiterten Begriff des „diagnostischen Fallverstehens“ vor, „[der] dem Spannungsgefüge zwischen Aushandlung und fachlicher Urteilsfindung Ausdruck verleiht, ohne das Macht- und Wissensgefälle zwischen Adressaten oder Klienten und Fachkraft zu leugnen.“ (ebd. 203)

In unserer täglichen Arbeit folgen wir seiner Arbeitsdefinition: „Diagnostisches Fallverstehen in der Sozialen Arbeit ist das Ergebnis einer systematischen, regelgeleiteten, empirisch fundierten Informationssammlung, -auswertung und –interpretation auf der Grundlage von Wissen, Erfahrungen und reflektierter situativer Intuition. Es dient dem Verstehen der Lebensläufe, Lebensbedingungen und Lebensweisen der KlientInnen sowie der kontinuierlichen Überprüfung der Urteils- und Entscheidungsfindung der Fachkräfte bei der Einleitung, Begleitung und Beendigung von Interventionsprozessen. Dies geschieht im Dialog mit den Adressaten und KlientInnen, mit denen diagnostische Aussagen und die damit begründeten Interventionen von Anfang an diskutiert und deren abweichende Problemeinschätzung dokumentiert werden.“ (ebd. 203)

Der theoretische Hintergrund dieses Rahmenkonzepts und der damit verbundene Praxisbezug im diagnostischen Fallverstehen werden über vier Leitsätze deutlich gemacht:

a. Diagnostisches Fallverstehen ist vorrangig darauf ausgerichtet, subjektive Sinnzusammenhänge zu verstehen.
b. Diagnostisches Fallverstehen ist immer schrittweise Annäherung an hypothetische Erkenntnisse („Intersubjektivität“ statt vermeintlicher „Objektivität“).
c. Diagnostisches Fallverstehen bezieht sich sowohl auf das Klienten- als auch auf das Hilfesystem im Spannungsfeld von Selbstdeutung, Verstehen, Fremddeutung und Entscheiden.
d. Diagnostisches Fallverstehen erfordert Perspektivenvielfalt.

Wenn wir wirklich gehört werden mit unseren Gefühlen und Bedürfnissen, ändern wir uns.

Material zum diagnostischen Fallverstehen entsteht für uns über drei wesentliche Zugänge:

- Lebenslagen, Lebenssituationen und Biographie (Lebensweltorientierung)
- Selbstaussagen zu Lebens-, Situations- und Problemdeutungen (Multi-Perspektiven der beteiligten „Schlüsselpersonen“)
- Hilfesysteme und Hilfegeschichten (institutioneller Aspekt und Auftragsrelevanz)

Aus diesen Zugängen und den daraus gewonnenen Materialien ergeben sich folgende Bausteine und „Phasen“ des diagnostischen Fallverstehens:

1. Sammlung und Verarbeitung der gesammelten Daten und Fakten (erste Einschätzungen und Bewertungen)
2. Abgleich mit den Erfahrungen und Deutungen der Menschen, um die es geht (z.B. biographische Strategien, „Triangulation“)
3. Selbstreflexion des Helfersystems (z.B. Reflexion einer „Heimkarriere“, Passung von Angebot und Bedarf)
4. Geregeltes Verfahren der „Urteilsbildung“
5. „Rückspiegelung“/Rückkopplung und Aushandlungsprozess
6. Dokumentation (ebd. 207-210)

1.2.8 Wirkfaktoren und Schlüsselsituationen im Betreuungsprozess reflektieren und fallspezifisch nutzen

Trotz aller individuellen Gestaltung von Betreuungsmaßnahmen haben jüngere qualitative Studien von „Verläufe(n) und Wirkfaktoren Individualpädagogischer Maßnahmen“ (*Klawe* 2010) wesentliche Gemeinsamkeiten, Wirkfaktoren und Schlüsselsituationen in Betreuungsprozessen herausgearbeitet, die reflektierte Wahrnehmung und bewusste pädagogische Gestaltung von solchen relevanten Schlüsselsituationen und Wirkfaktoren im Betreuungsalltag ermöglichen. Projekt Husky hat unterstützend zum Gelingen der explorativen Studie beigetragen.

Für den Ablauf des Alltagsgeschehens im Betreuungsprozess und die dabei sich herausbildende persönliche Entwicklung des Jugendlichen im Betreuungsprozess haben *Villanyi/Witte* (2006) ein einleuchtendes 6-Phasen-Modell vorgestellt (vgl. dazu ebd. 38ff), aus denen sich zwangsläufig 7 verschiedene Schlüsselsituationen (nach *Klawe* 2010: 15) ergeben. Sie sind dann fallspezifisch gestaltbar. Dies sind im Bereich der stationären intensiven individualpädagogischen Einzelbetreuung:

1. Vorbereitung auf die Maßnahme und den neuen Lebensort
2. Ankommen am neuen Ort
3. Alltagsstrukturen, Regeln und Kommunikationsformen
4. Einbindung in die neue Umgebung
5. Konflikte innerhalb und außerhalb der Betreuungsbeziehung
6. Transfer und Vorbereitung auf die Zeit danach
7. Umgang mit der Herkunftsfamilie/Elternarbeit

Wirkfaktoren bezeichnen das „empirisch nachweisbare Potenzial einer Hilfeform“ (*Klawe* 2010, 15). Dabei entfaltet sich die Wirkmächtigkeit von Effekten im Betreuungsprozess „durch den Sinn, den Akteure ihren Erfahrungen, Lernprozessen etc. geben“ (ebd. 9), d.h. nur solche Änderungen im Betreuungssetting, an Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten werden vom Jugendlichen als für ihn verbindlich akzeptiert, die es ihm nach seinem Dafürhalten – aus welchen Motiven heraus auch immer – ermöglichen, einen „gelingenden Alltag zu gestalten“ (ebd. 9). Diese individuelle **„Sinnstiftung“** gilt es vorrangig zu erfassen. Insbesondere wird biographischen Vorerfahrungen eine ausgeprägte Wirkmächtigkeit zugeschrieben. Sie fungieren als zentraler Filter für die Rezeption und Verarbeitung von Lern-, Handlungs- und Entwicklungsangeboten in Betreuungen. Unter dieser Prämisse „kann die persönliche Entwicklung

des Jugendlichen als eine Art biographische „Selbstkonstruktion“ (Autopoiesis) angesehen werden. Die Selbstkonstruktion steht für das Bild (Selbstkonzept), das eine Person von sich selbst besitzt bzw. entwickelt“ (*Felka* 2011, 140)

Manche der folgenden acht identifizierten **Wirkfaktoren** in erfolgreich verlaufenen stationären Betreuungsprozessen zeigen ihre besondere Wirkung in den oben genannten Schlüsselprozessen:

1. Individuelle Ausrichtung und Flexibilität (z.B. 1:1-Betreuung, ständiger Aushandlungsprozess)
2. Beziehung
3. Alltagsorientierung und Selbstwirksamkeit
4. Beschulung (z.B. bei Fernbeschulung)
5. Partizipation, Koproduktion und Freiwilligkeit
6. Ausland (bei Auslandsmaßnahmen)
7. Steuerung durch das Jugendamt
8. Anschlussmaßnahmen

Diese bedeutsamen Wirkfaktoren ergeben in ihren jeweiligen, sich überschneidenden Einflussbereichen eine Art „Wirkkonglomerat“. Diese „Gemengelage“ (*Klawe*) plausibler Einflüsse und ihre fallspezifische Analyse zusammen mit der Sinnstiftung des Jugendlichen gilt es stets im Auge zu behalten und für die Optimierung der Interventionsmaßnahme durch alle Betroffenen fallangemessen zu nutzen.

Die Hilfeleistung muss für die Kinder und Jugendlichen einen „Gebrauchsnutzen“ aufweisen, d.h. sie muss vor allem im Alltag erfahrbar sein, sie muss biografisch anschlussfähig sein, d.h. die Sinnhaftigkeit muss aus den Vorerfahrungen unmittelbar einsichtig werden. Die Jugendlichen müssen sich als selbstwirksam erleben. Wo immer möglich, muss die Eltern-Kind-Beziehung geklärt und reflektiert werden. Die Hilfemaßnahme muss in vorhandene oder noch neu zu schaffende soziale Netze eingebunden werden. Das setzt eine gute Kommunikation und Kooperation ebenso voraus wie die Möglichkeit zur Selbstreflexion des Helfersystems.

Gerade die Kenntnis der o.g. Zusammenhänge ermöglicht es den Betreuern im Projekt Husky, im praktischen Betreuungsalltag ihre Teilziele und individuell-methodischen Ansätze dazu zu optimieren. Hier liegt auch ein wesentlicher Unterschied zur Arbeitsweise von Pflegefamilien, die kaum über solche professionellen Möglichkeiten verfügen.

1.3 Arbeitsansätze

Die folgende knappe Zusammenfassung der aufgezählten Arbeitsansätze, die im PROJEKT HUSKY vorrangig für die jeweilige Fallkonstellation verwendet werden, ist als **idealtypische Orientierungshilfe** zu verstehen. Sie kann als Reflexionsansatz im Ringen um Qualität, um Verknüpfung von Theorie und Handlungspraxis, um Verständnis für moderne Individualpädagogik generell skizziert werden. Reflexive Professionalität zeigt sich dabei als eine dauernd zu leistende kognitive Integration, die relevantes Fachwissen, berufliches Erfahrungswissen und aktuelles Alltagswissen im Einzelfall als Kombinationsaufgabe auf ihre Anwendbarkeit hin überprüft. Insgesamt ergibt sich daraus „ein Set aus Analyse-, Planungs- und Reflexionsstrategien, die helfen können, „Lesearten" jeweiliger Fallkonstellationen zu entwickeln (*Müller* 2002, 725), und den Informationsverarbeitungs- und Deutungsprozesses zu strukturieren (*Spiegel*, 2006 119)." (*Güntert*, 2011: 47 in *Felka/Harre* 2011).

1.3.1 Traumapädagogische Fachbegleitung in der Individualpädagogik

Die unmittelbaren sowie die langfristigen Folgen bei Kindern, die Misshandlungen und anderen traumatischen Erlebnissen ausgesetzt waren, sind facettenreich. Sowohl emotionaler Missbrauch und Vernachlässigung, sexuelle Übergriffe und physischer Missbrauch als auch das persönliche Miterleben von häuslicher Gewalt können die Entwicklung einer sicheren Bindung beeinträchtigen.

Komplexe traumatische Erlebnisse haben einen Verlust an grundlegenden Fähigkeiten zur Selbstregulierung und interpersoneller Beziehung zur Folge. Kinder, die komplexen Traumata ausgesetzt waren, erleben häufig lebenslange Probleme, die sie dem Risiko zusätzlicher Trauma-Erlebnisse und weiterer Schädigungen aussetzen (z.B. psychiatrische oder Suchtstörungen; chronische Krankheiten; juristische, berufliche und familiäre Probleme, Angst- und Panikausbrüche). Diese Probleme können sich von der Kindheit über die Jugend bis in das Erwachsenenalter hinein erstrecken (*van der Kolk*, 2000, S. 309 ff).

Die ACE-Studie „Adverse Childhood Experiences" hat gezeigt, dass schlimme Kindheitserfahrungen weit häufiger sind als erkannt oder zugegeben und dass sie eine deutliche Beziehung zur Gesundheit des Erwachsenen ein halbes Jahrhundert später haben. Die Studie bestätigt frühere Untersuchungen, die eine sehr bedeutsame Verbindung zwischen schlimmen Kindheitserlebnissen und Depression, Selbstmordversuchen, Alkoholismus, Drogenmissbrauch, sexueller Promiskuität, häuslicher Gewalt, Rauchen, Fettleibigkeit, physischer Inaktivität und sexuell übertragenen Krankheiten herausgefunden hatten.

In der langjährigen Arbeit mit Jugendlichen im PROJEKT HUSKY können wir sagen, dass viele Jugendliche massive traumatische Erlebnisse hatten. Sie kommen zu uns mit „Verhaltensoriginalität" und Symptomen wie Hyperaktivität, grenzverletzendem Verhalten, Aggressivität, Konzentrationsschwierigkeiten, Arbeits-

verweigerung, Bindungs-, Beziehungs- und Gruppenunfähigkeit, gestörtem Sozialverhalten im Allgemeinen, Gefährdung durch Drogen, Promiskuität, Delinquenz, Somatisierungen etc. Diese Symptome finden sich auch in Diagnosen wie ADHS, Persönlichkeitsstörung etc. wieder und sind oft schwer zu unterscheiden von denen einer Traumatisierung.

„Zahlreiche Untersuchungen haben gezeigt, dass das Ausmaß der Traumafolgen sehr stark auch von den vorausgegangenen Entwicklungsbedingungen abhängt. Deshalb sind Kinder, die früh vernachlässigt wurden oder nicht hinreichend gefördert wurden oft die am stärksten belasteten Traumaopfer. Ihre Entwicklungen entsprechen aber oft nicht den klassischen Diagnosekriterien für eine PTBS in der ICD-10 oder im DSM, so dass man bei den derzeitigen Debatten für ein neues amerikanisches Diagnosesystem den Begriff der „developmental trauma disorder“, also einer traumatischen Störung im Enwicklungsverlauf, in die Diskussion gebracht hat.“ (*Wiesner*, 2011, S.491).

Jeder Mensch
tut in jeder Situation
das Beste
was ihm gerade möglich ist.

Gerade die PTBS, die oft über Jahre und Jahrzehnte anhalten kann, kann zu einer massiven seelischen Behinderung führen und wird dann zum Anlass für Mehrfachformen der Eingliederungshilfen (§35a, SGBVIII). Interessanterweise sind dann die Traumafolgen in den unterschiedlichen Altersgruppen nicht traumaspezifisch, *„sondern entsprechend den alterstypischen Belastungssymptomen“ (Wiesner, 2011, S.491).*

In der traumapädagogischen Beratung und Fachbegleitung ist es uns möglich genauer hinzuschauen, ob das Verhalten des Jugendlichen Folge von traumatischen Erlebnissen ist. Husky hat im Team ausgebildete Traumafachberaterinnen, die über die theoretischen Grundlagen der Psychotraumatologie unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes verfügen und damit qualifizierte Handlungskompetenz für die pädagogische Arbeit mit traumatisierten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen besitzen.

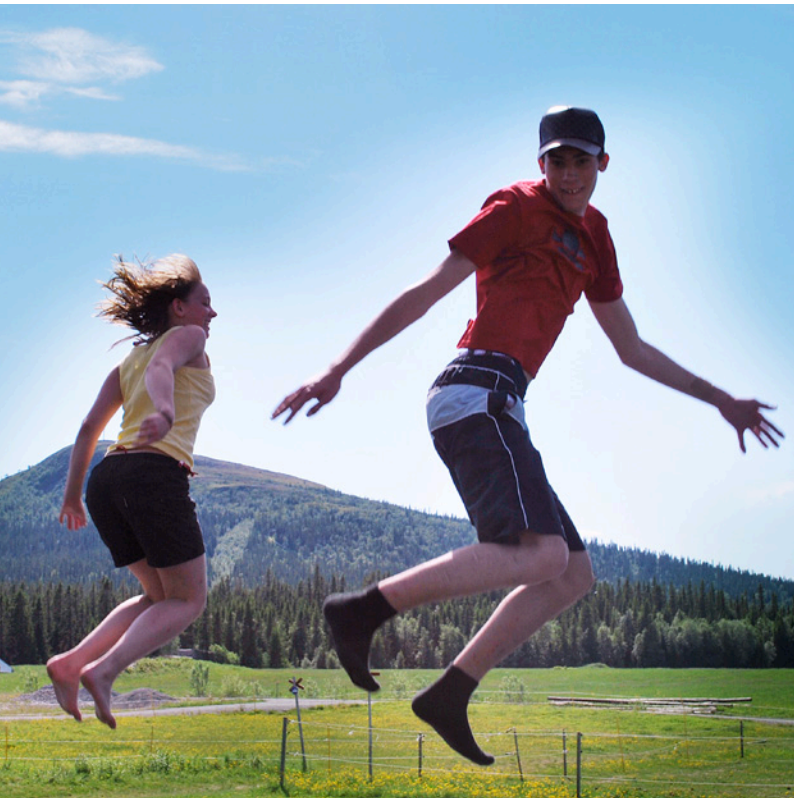
Inzwischen hat die Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik (BAG-TP) als Fachverband 2011 ein Positionspapier zu „Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe“ vorgelegt (vgl. www.bag-traumapaedagogik.de). Im Projekt Husky arbeiten wir in Anlehnung an diese Stan-

dards; aus unserer Sicht ein notwendiger institutioneller Entwicklungsschritt, um mit wissenschaftlich-fachlicher Orientierung auch eine Basis zur Qualitätssicherung zu bieten.

1.3.2 Systemtheoretische Fachbegleitung

Die Systemtheorie (*Luhmann* 1984) bildet für unsere tägliche Arbeit im PROJEKT HUSKY eine **reflexionstheoretische Grundlage.** Sie bietet Einsichten in Formen Sozialer Arbeit als Reflexion von Kommunikation in ihren unterschiedlichen Kontexten von Praxis und Theorie. Insbesondere fördert der „systemische Blick" auf soziale Diagnostik und Fallverstehen im Spannungsfeld von Inklusionsanforderungen und Individualitätsansprüchen:

- *„Verständnis für strukturbedingte Ursachen sozialer Probleme (System statt Person)*
- *Verständnis für die Beobachtungsabhängigkeit von Wirklichkeit (Selektivität des Wahrgenommenen)*
- *Verständnis für Sinnverstehen und den funktionalen Sinn von abweichendem Verhalten*
- *Sicht für Ressourcen der Klientel*
- *Achtung vor gegenseitiger Autonomie (Verhältnis der Autopoiesis zu einander)*
- *Verständnis für die Unvollständigkeit des Verstehens (blinder Fleck)*
- *Verständnis für die ständige Evaluationsnotwendigkeit diagnostischen, fallverstehenden Handelns*
- *Schutz vor Klientifizierung und Pädagogisierung des Alltags (Kolonialisierung)"*
  (Lambers 2010, 169)



Für uns hilfreich ist der „systemische Blick" auf folgende weitere Arbeitskomplexe:

- Die Trias aus Bildung, Erziehung, Betreuung
- Der Komplex Beratung, Planung und Intervention
- Selbstbeobachtung und Selbstentwicklung des Personals (Supervision und Coaching)
- Management in der Sozialen Arbeit .

Als Eckpunkte einer systemischen Perspektive in der sozial- bzw. individualpädagogischen Fallarbeit werden für die achtsame Hilfeplanung im PROJEKT HUSKY folgende Prinzipien – soweit möglich – angewendet (nach ***Haselmann***, 2007, S.190)

- *„Klärung der Auftragslage und des -kontextes statt vorschnelle Auftragsarbeit*
- *Lösungsorientierung statt Problemorientierung*
- *Ressourcen …statt Defizite betonen*
- *Hypothesen aufstellen statt Wahrheiten deuten*
- *Fragen statt instrumentelles Intervenieren …*
- *Anregen bzw. „Verstören" statt Trainieren …*
- *Ambivalenzen stehen lassen … statt sie abzumildern oder nur die erwünschte Seite zu akzentuieren*
- *Neutralität gegenüber Veränderung wahren statt Veränderungsdruck ausüben*
- *Helfen durch „Nicht-Helfen" statt „führsorgliche Belagerung"*
- *Kooperieren mit Klienten statt Compliance einfordern*
- *Respektvolle Wertungs-Abstinenz … statt (moralisierende) Bewertung des Klientenverhaltens"*

1.3.3 Bindungstheoretischer Ansatz

Bindungsstörungen, wie sie bei unserer Klientel häufig genug auftreten, entstehen aus dem **Fehlen einer sicheren Bindung** in der frühen Kindheit (vgl. z.B. die Arbeiten von *J. Bowlby, M. Ainsworth,* im deutschsprachigen Raum von *K. u. Kl. Grossmann, Hellbrügge, Hüther*). Dies führt in gewisser Hinsicht zu einem Stillstand in der Persönlichkeitsentwicklung, weil das primäre, genetisch verankerte motivationale System, das zwischen der primären Bezugsperson und dem Säugling/Kleinkind aktiviert werden muss, nachhaltig behindert bzw. gestört wurde. Um diesen Stillstand aufzuheben, ist es notwendig, dem Kind, Jugendlichen eine **ersatzweise sichere Bindung** bei Fremdunterbringung („Versorgungsbeziehung mit Bindungsangebot") anzubieten. Andererseits darf man sich nicht von einem „Machbarkeitswahn" verführen lassen, der davon ausgeht, dass man der Meinung ist, Persönlichkeit und Eigenverantwortung bis hin zur Autonomie bei wesentlichen Entscheidungen könne man jemandem antrainieren oder von außen erzeugen:

„Eine fehlende sichere Bindung in der frühen Kindheit kann man später nie ganz ausgleichen! Ein überdurchschnittliches Maß an Ängstlichkeit, Empfindlichkeit, Bindungsunsicherheit und Unselbstständigkeit im Umgang mit dem sozialen Umfeld wird beim Kind und beim erwachsenen Menschen bleiben. Allerdings ist es in den meisten Fällen möglich, das Schlimmste zu verhindern, nämlich ein Leben im Strafvollzug oder in der Psychiatrie." [9]

Für den Ablauf der Bindungsentwicklung (zum Erwerb eines neuen Verhaltensrepertoires) in den einzelnen Settings als pädagogisch „sicheren Orten" mit einer „Ersatz"-Bindungsperson folgen wir dem Phasenverlauf nach *Johnson* (2006. S.8-11):

[9] *Johnson, H.* (2006), Bindungsstörungen, Material zur Systemischen Arbeit in Erziehung und Betreuung, Version 1.1, Kopie des Instituts Johnson, Netphen, S.7

1. Phase:	Eine Bindungsperson „einbauen“
2. Phase:	Grenzen setzen, Regeln und Strukturen vorgeben
3. Phase:	Den „Stiefmutterkonflikt“ vermeiden – Elternarbeit
4. Phase:	Reifung

Bindung, wie sie die „Ersatzperson“ dem Betreuten anbieten kann, bedeutet in diesem Zusammenhang:

1. **Nähe** bzw. ein Suchen und Bewahren der Nähe zur Betreuungsperson. Das Kontaktbedürfnis ist extrem stark ausgeprägt.
2. Die Bezugsperson, zu der die Beziehung aufgebaut wird, ist die **sichere Basis**, von der aus die „Welt“ erkundet wird.
3. Die Bindungsperson ist **Zuflucht** bei Schmerz, Angst und Schrecken, zugleich aber auch „Erprobungsfläche“ für Austauschsituationen, getragen durch reflexive Kommunikation .
4. Angemessene Reaktion auf das Bindungsbedürfnis (zeitnahe **Feinfühligkeit**).

Diese enorme Feinfühligkeit der Bindungsperson ist notwendig, weil sich die Kinder/Jugendlichen mit allen Symptomen von bizarren Bindungsmustern bis zur „psychopathologischen“ Ausprägung der Bindungsstörungen (z.B. bei Fällen nach § 35a) in die Beziehung einbringen. Daher ist es unbedingt erforderlich, dass die Betreuer mindestens bindungstheoretische Grundkenntnisse mitbringen, Sensibilität für bindungsrelevante Situationen im Alltag entwickeln und die Fähigkeit besitzen, Berufsrolle und Einrichtung als sichere Basis zu nutzen, um auf Störungen und Ursachen entsprechend achtsam eingehen zu können. Diese indirekte Anerkennung der teilweise verheerenden Wirkungen z.B. von Traumata und PTBS sind für viele Kinder und Jugendliche bereits eine große Entlastung. Eine psychoedukative „Einordnung“ durch den Betreuer, die z.B. angstmachender Symptome als normale Reaktionsfolge auf ein unnatürliches Ereignis (z.B. frühkindliche Verwahrlosung) erläutert, entlastet die Kinder und Jugendlichen von der Angst beispielsweise verrückt zu sein oder zu werden.

Je besser wir miteinander
in Beziehung sind,
desto besser schaffen
wir etwas gemeinsam.

Kelly Bryson

Zur Bewältigung von Bindungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen im Rahmen der stationären Jugendhilfe sind interdisziplinäre Netzwerke unabdingbar, da der Betreuungsalltag oftmals eskalierende Situationen impliziert, die ein nicht zu unterschätzendes Gefährdungspotential für alle Beteiligten darstellt. PROJEKT HUSKY zeigt dazu ständige, partnerschaftliche Dialogbereitschaft zwischen sich und externen (Helfer-) Systemen wie z. B. KJP, (Kinder-)Ärzten, Psychiatern, Psychotherapeuten, die das individuell abgestimmte Bedarfsprofil eines Kindes oder Jugendlichen berücksichtigen.

1.3.4 Selbstwirksamkeit /Empowerment/ Resilienzförderung

Selbstwirksamkeit

Unser Denken und Handeln wird bestimmt von einem System persönlicher Überzeugungen in unserem Kopf, dem „Selbst". Einen zentralen Platz unter diesen Überzeugungen nimmt die Selbstwirksamkeitserwartung ein. Kann man sich frei entscheiden, handelt man erst dann, wenn man überzeugt ist, auch zu können, was man sich anschickt zu tun. Das ist der Kern der Selbstwirksamkeitserwartung – und die Basis für persönliches Wachstum und Erfolg. Zahlreiche Untersuchungen zeigen: Selbstwirksame Menschen sind erfolgreich, beruflich wie privat, sie bewältigen Stress besser, erholen sich von Krankheiten schneller, haben erfülltere Beziehungen zu anderen Menschen.

Damit ist die Selbstwirksamkeitserwartung eine bedeutsame Eigenschaft, die unsere Ziele und unser Handeln bestimmt. Sie für unsere Kinder und Jugendlichen im Betreuungsalltag zu verbessern, hat deshalb günstige Auswirkungen auf alle Bereiche ihres Lebens und Befindens. Gleichzeitig kann man aber diese Eigenschaft Selbstwirksamkeit nicht einfach erlernen, wie man zum Beispiel Schreibmaschine schreiben erlernt. Die entscheidende Frage lautet daher: Wie kann man solch eine Persönlichkeitseigenschaft im Betreuungsalltag „zu fassen" kriegen?

Bandura (1979) – der Begründer der Selbstwirksamkeitstheorie – definiert Selbstwirksamkeitserfahrung so: *„Wahrgenommene Selbstwirksamkeit bezieht sich auf Überzeugungen über diejenigen eigenen Fähigkeiten, die man benötigt, um eine bestimmte Handlung zu organisieren und auszuführen, um damit bestimmte Ziele zu erreichen. Es geht also um Selbstvertrauen, das man aufgrund von Erfahrungen in seine eigenen Fähigkeiten hat, bestimmte Anforderungen mit Erfolg zu bewältigen."* (ebd. S.235)

Es gibt drei Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung,
die es im Betreuungsalltag zu nutzen gilt:

Verbale Mitteilung	z.B. durch einen Betreuer „Das ist dir prima gelungen!“, ➔ **positive Verstärkung**
Stellvertretende Erfahrung	z.B. durch „Abgucken“ einer Leistung des Betreuers mit späterer Eigenübernahme im Verhalten
Direkte Erfahrung	z.B. durch Anbieten möglichst vieler „Aufgaben“ im Alltag durch den Betreuer

Was bewirkt Selbstwirksamkeit?

Bevor Menschen handeln, geschieht zunächst etwas nur im Kopf: Man entscheidet sich für ein Handlungsziel und plant die Handlung. Danach geht es **„ins Leben“**: Man tut den ersten Schritt und wird initiativ, dann führt man die Handlung durch bis zum Ende. Auch die dritte und vierte Phase der Initiative und Durchführung wird natürlich von „Kopfaktivitäten“ begleitet. Bei all dem, was im Kopf geschieht, ist die Selbstwirksamkeitserwartung die entscheidende Größe.

Die gerade beschriebenen Handlungsschritte sind in dem Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse von ***Ralf Schwarzer*** (2000) abgebildet. Handlung wird unterteilt in die (a) Phase der Motivation – hier wird das Handlungsziel gebildet – und die (b) Phase der tatsächlichen Handlung (Volitionsphase), die mit der Planung beginnt. Die vorbereitende Hauptarbeit der Betreuer besteht nun darin, so gute Motivationsarbeit zu leisten, dass das Kind/der Jugendliche davon **intrinsich** überzeugt ist, dass er mit der geplanten Handlung auch sein Ziel als Konsequenz erreicht, d.h. der Betreute soll zu einer proaktiven Einstellung finden. Voraussetzung erfolgreichen Handelns sind allerdings verbindliche und realistische Ziele. ***Schwarzer*** bietet dazu folgende kurze Erfolgsformel an: **Wille > Glaube > Konsequenz.**

Die Erfahrung lehrt, dass man für Erfolg einen starken und klaren Willen haben muss, dass man an sich selbst und an die eigenen Visionen glauben muss, und dass man konsequent den Weg Schritt für Schritt selber gehen muss. Als Ergebnis starker Selbstwirksamkeit zeigen sich dann bei den Kindern und Jugendlichen Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer, neuer Versuch bei Rückschlägen. Ihre Überzeugungen sind das Gefährt, in dem sie sitzen, angetrieben vom Motor ihrer Ziele und dem Treibstoff ihrer Konsequenz.

Unter dieser Prämisse passt und gehört die Selbstwirksamkeitserfahrung als Teilelement der persönlichen Entwicklung des Kindes/Jugendlichen zu unserem Konzept der biographischen **„Selbstkonstruktion“** (Autopoiesis, nach *N. Luhmann*) und der **Autonomie** des Kindes bzw. Jugendlichen.

Empowerment

Auch die inhaltliche Gestaltung des emanzipatorischen Empowerment-Ansatzes in den Betreuungsstellen bei PROJEKT HUSKY zielt in dieselbe Richtung – die Stärkung von Ressourcen. Im Mittelpunkt des theoretischen Konzeptes steht die

„Annahme, dass Menschen – gerade solche, die sich in der Vergangenheit als stigmatisiert, ausgegrenzt und minderwertig empfunden haben – mit der Erfahrung von Wahrnehmung, Interesse, Zutrauen, also sozialer Anerkennung, und eigenen aktiven Gestaltungsmöglichkeiten ermutigende Prozesse und das Gefühl der Eigemacht erleben…Hierüber entwickelt sich zunehmendes Selbstwertempfinden und individuelle und soziale Sicherheit – insgesamt die Voraussetzungen für das Festigen des Gefühls der Selbstbefähigung.“ (***Sohns*** 2007, S.75).

Letztlich geht es um die Steigerung der Selbstgestaltungskräfte der jungen Menschen auf allen Ebenen: vom Selbst in alle Formen der Gemeinschaft hinein. Im Mittelpunkt steht hierbei in der Handlungspraxis die Suche nach Fähigkeiten, Talenten, Interessen zur Erweiterung der „Möglichkeitsspielräume“. Schon ab der Diagnostikphase der Betreuung gelten drei Grundprämissen:

- Subjektorientierung (Autonomie)
- Umfeldorientierung (Lebensweltorientierung im Sinne von Thiersch)
- Partnerschaftlichkeit

Zum zentralen Begriff für die inhaltliche Gestaltung der individualpädagogischen Praxis im Alltagsleben hat sich der Fachbegriff **Ressource** entwickelt. Die drei Ressourcenebenen insgesamt (strukturelle, personale, soziale) stellen die „Eigenmittel“ der Kinder und Jugendlichen dar, die für den Prozess der Bewältigung von **Alltagsaufgaben** [10], der Befriedigung individueller Bedürfnisse und der Verwirklichung langfristiger Lebensplanung eingesetzt werden. Dazu wird eine individuelle **Ressourcenbilanz** in der Einrichtung erstellt. Die Rolle des Professionellen wandelt sich im Empowerment-Ansatz vom Anleiter, manchmal sogar „Therapeuten“, hin zu einer Bezugsperson, die Ansprechpartnerin für individuelle Fragen und für einen Ressourcen stärkenden Lebensrahmen ist, eine Art „Lebensberater“ oder Coach, der als Methode vor allem das klassische, einfühlsame Gespräch (vom Anamnese- bis Reflexionsgespräch) zu einer vertrauensbildenden, verbindlichen, persönlichen Bindung und Hilfestellung (als Messlatte für Qualität) und dabei die Erkenntnisse der narrativen Psychologie (z.B. den Einsatz von achtsamer, gewaltfreien Kommunikationsformen) nutzt. Individualpädagogi-

[10] Zur Frage der Zielsetzung für die Adressaten vgl. ausführlich Sohns (2007, S.80).

sche Empowerment-Arbeit ist nicht nur Dienstleistung oder stellvertretendes Eintreten für Schwächere. Sie konzentriert sich auf ein sensibles empathisches Begleiten von **Emanzipationsprozessen** mit dem Ziel der individuellen und kollektiven Stärkung des Lebensalltags. Wenn es Betroffenen gelingt, sich – meist mit Hilfe des persönlichen Betreuers – wieder langfristig in soziale Netzwerke einzubinden, so steigt die Wahrscheinlichkeit, dass über die Befriedigung von Teilhabe-, Kontakt- und Anerkennungsbedürfnissen das subjektive Wohlbefinden steigt und damit Vulnerabilitätsfaktoren ab- und Resilienzen aufgebaut werden.

Interessanterweise ändert sich auch die **Rolle der Fachleute** im Empowerment-Ansatz.

Selbst Fachleute missverstehen Empowerment oft als professionelles Handlungskonzept und Methodenreservoir. Dabei ist Empowerment ursprünglich kein Konzept professioneller Arbeit. Empowerment heißt **Selbst**befähigung und ist damit zunächst Sache des Betroffenen. Wie kann es einem häufig „ jugendhilfeerfahrenen“ jungen Menschen gelingen, sein Selbstbewusstsein zu stärken, seine eigenen Selbsthilfemöglichkeiten und sein Empowerment zu fördern, sein Recht auf Selbstbestimmung zu nutzen? Kurz: Es geht darum, **Stolz, Würde und Mut** zurückzugewinnen. Professionell Tätige können Empowerment unterstützen, begleiten, fördern, aber sie können es nicht bewirken. Wem es als Betroffenem gelingt, seine Selbsthilfefähigkeiten zu entdecken, der kann stolz auf sich selber sein. Das ist dann nicht das Ergebnis einer guten Maßnahme, sondern jenes einer mutigen Auseinandersetzung des Betroffenen mit sich selber und mit seinen Problemen. Die Betreuer sollten deshalb klar unterscheiden können zwischen dem Empowerment Betroffener und der **Empowerment-Unterstützung** (als einer Aufgabe professionell Tätiger).

„Aufgabe professioneller Arbeit ist es, Bedingungen bereitzustellen, die es den betroffenen Menschen ermöglichen, sich ihrer ungenutzten, vielleicht auch verschütteten Ressourcen und Kompetenzen (wieder) bewusst zu werden, sie zu erhalten, zu kontrollieren und zu erweitern, um ihr Leben selbst zu bestimmen und ohne ‹expertendefinierte Vorgaben› eigene Lösungen für Probleme zu finden.“ [11]

Empowerment-Unterstützung ist eher eine **Haltung** als eine Methode, eher eine Atmosphäre als eine Tätigkeit. Daher beschränkt sie sich nicht auf den Kontakt zwischen Fachpersonen und Klienten. Eine auf die Förderung von Selbstbefähigung ausgerichtete Atmosphäre in der Gesamteinrichtung zeigt sich ebenso im Kontakt der Mitarbeitenden untereinander und im Umgang zwischen Leitungsebene und Mitarbeitenden. Empowerment ist auch keine «Spezialdisziplin», sondern eine Haltung, die sich in jeder Alltagshandlung professionell Tätiger manifestiert.

Grob lassen sich die Möglichkeiten zur Unterstützung von Empowerment in **drei Bereiche** aufteilen:

[11] A. *Knuf* (2003), Managed Care7, S.18

1. **Steine aus dem Weg räumen:**
   Empowerment nicht behindern; zum Beispiel: erlernte Hilflosigkeit und (Re-)Traumatisierungen vermeiden, behindernde Medikation vermeiden, zu viel professionelle Aktivität und Verantwortungsübernahme vermeiden.
2. **Ermutigung zur Selbsthilfe und Selbstbestimmung:**
   zum Beispiel Selbstsicherheits- und Selbstwirksamkeitsgefühl fördern, Absprachen und Selbstbestimmung für die akute Krisenbehandlung ermöglichen, selbsthilfeorientierte Krisenvorsorge fördern
3. **Gemeinschaftliches Empowerment fördern:**
   zum Beispiel Ressourcen wie Geld (etwa für Elternbesuche), Wissen (Spezielle Fernbeschulung), Felder (besondere Hilfe in der Verselbstständigungsphase) für Selbsthilfeaktivitäten anbieten, Bereitschaft, «Macht» zu teilen, zum Beispiel in Gremien (z.B. JA) oder auf institutioneller Ebene, Partizipation von Betroffenen in allen Bereichen fördern.

Resilienzförderung

Mit dem Ziel, Resilienzen, d.h. die psychische Widerstandskraft zur Abwehr von ungünstigen die Lebensqualität beeinträchtigenden Einflüssen, zu stärken und Vulnerabilitäten („Verwundbarkeiten"; Auswirkungen von Vorbelastungen, die gegenüber solchen Einflüssen verwundbar werden lassen) abzubauen, ist ein zentrales psychologisches Anliegen des Empowerment-Konzepts, das Projekt Husky übernimmt: Es gilt in den Betreuungssettings für die Kinder und Jugendlichen „Schutzschilde" aufzubauen mit einer seelischen Widerstandkraft, damit sie möglichen Bedrohungen und der Gefahr einer vermehrten Hilflosigkeit nicht erliegen.

Aus der Fachliteratur ist inzwischen bekannt [12], welche drei Grundfaktoren auf der individuellen Ebene gut entwickelt sein müssen, damit sich Menschen unter ähnlich belastenden Lebensbedingungen als resilient erweisen:

1. **Selbstakzeptanz**
2. **Veränderungskompetenz**
3. **Problemakzeptanz** (etwa: offensive Auseinandersetzung mit Anforderungen und Problemen durch eigenständiges Hinschauen und Abwägen der Bedingungen)

Wichtige **Faktoren, die Betreuer** ihren betreuten Kindern und Jugendlichen in ihren klientenspezifischen Settings als resilienzfördernde Welt- und Lebensorientierung **mitgeben sollen**, damit diese Resilienzerfahrungen machen können, sind:

- Vorleben von **Empathie** (Persönlichkeitsmerkmal des Betreuers) als der bedeutsamsten Komponente der „emotionalen Intelligenz"
- Strategische Wege zur friedlichen **Konfliktlösung** aufzeigen und trainieren
- Wirksame **Kommunikationsmethoden** (z.B. gewaltfreie Kommunikation) vorleben und trainieren
- Indentifizieren und Stärken sogenannter individueller **„Kompetenzinseln"** [13] (Bereiche, in denen ihre Stärken liegen)

1.3.5 Gewaltfreie Kommunikation

Wenn die Betreuer für sich und in der gesamten Einrichtung klare Vorstellungen davon entwickelt haben, was die Welt- und Lebensorientierung resilienter Kinder und Jugendlicher ausmacht, dann können sie sich bei allen Interaktionen mit ihnen, ihren Eltern, den KollegInnen und allen anderen Betroffenen von dem Ziel leiten lassen, diese **Grundorientierung** zu stärken. Sie können ihre Kommunikationen mit ihren Betreuten dazu nutzen, Resilienzmerkmale wie Empathie, Hoffnung, Optimismus, Problemlösungs- und Bewältigungskompetenz, Reflexionsbereitschaft, Gelassenheit in interpersonellen Situationen, Selbstwertgefühl, angemessene Risikobereitschaft und eine internale Kontrollüberzeugung vorzuleben und zu verstärken. Die Art der **Kommunikation** ist dabei eine wesentliche **Voraussetzung** dafür, dass alle diese Eigenschaften sich entwickeln und stärken lassen.

PROJEKT HUSKY unterstützt seit einigen Jahren durch hausinterne bzw. externe Fortbildungsmaßnahmen nachhaltig das Erlernen und Einüben speziell der „Gewaltfreien Kommunikation" nach *M. Rosenberg*, die gerade die Resilienzförderung auf allen Ebenen unterstützt.

„Die gewaltfreie Kommunikation (GfK) ist ein Konzept, das von Marshall B. Rosenberg entwickelt wurde. Es soll Menschen ermöglichen, so miteinander umzugehen, dass der Kommunikationsfluss langfristig zu mehr Vertrauen und Freude am Leben führt. GfK kann in die-

[12] Vgl. dazu die amerikanischen Arbeiten von *Brooks/Goldstein* (2001)
[13] *E. Friedrichs* (2007), S.17

sem Sinne sowohl bei der Alltags-Kommunikation als auch bei der friedlichen Konfliktlösung im persönlichen, beruflichen oder politischen Bereich hilfreich sein. Im Vordergrund steht nicht, andere Menschen zu einem bestimmten Handeln zu bewegen, sondern eine wertschätzende Beziehung zu entwickeln, die langfristig mehr Kooperation und gemeinsame Kreativität im Zusammenleben ermöglicht. Synonyme sind Einfühlsame Kommunikation, Verbindende Kommunikation, Sprache des Herzens, „Giraffensprache“.“ [14]

Gewaltfreie Kommunikation ist somit eine Art des Umgangs miteinander, die den Kommunikationfluss in einer Interaktion erleichtert, der im Austausch von Informationen und im friedlichen Lösen von Konflikten notwendig ist. Der Fokus liegt dabei auf Werten und Bedürfnissen, die alle Menschen gemeinsam (10 wesentliche Grundannahmen) haben. Dabei werden wir zu einem Sprachgebrauch angeregt, der (gegenseitiges) Wohlwollen verstärkt. Ein Sprachgebrauch, der zu Ablehnung oder Abwertung führt, wird bewusst vermieden. Genau diese Art der Kommunikation entspricht der Grundhaltung von Achtsamkeit im Umgang miteinander und Wertschätzung anderen gegenüber, wie sie von PROJEKT HUSKY als Grundorientierung bewusst gefördert wird.

„GfK geht davon aus, dass der befriedigenste Grund zu handeln darin liegt, das Leben zu bereichern und nicht aus Angst, Schuld oder Scham etwas zu tun. Besondere Bedeutung kommen der Übernahme von Verantwortung für getroffene Entscheidungen zu sowie der Verbesserung der Beziehungsqualität als vorrangigem Ziel.“ (Rosenberg, 2005, Vorwort)

Zuerst die Verbindung,
dann die Lösung.

Marshall Rosenberg

14 Weitere Einzelheiten unter http://de.wikipedia.org/wiki/Gewaltfreie_Kommunikation, Zugriff: 14.11.2014

Der eigentliche Prozess der GfK, wie er in jeder kommunikativen Situation angewendet werden kann, besteht aus vier Komponenten, die in ihrer Abfolge auch als Schritte verstanden werden können:

1. **Beobachtung** (Die Beobachtung dem anderen ohne Beurteilung oder Bewertung mitteilen, nur beschreiben; eine der größten Schwierigkeiten der Kommunikation überhaupt!)
2. **Gefühle äußern** (Wie fühle ich mich in dieser Situation? Z.B. verletzt)
3. **Bedürfnisse äußern** (Welches Bedürfnis steckt hinter diesem Gefühl?)
4. **Eine Bitte aussprechen**
   (Was ich vom Gegenüber will.)

Das Wesentliche der GfK findet sich in unserem Bewusstsein über die vier Komponenten wieder und nicht in den tatsächlich gewechselten Worten. Die so gelebte Verwendung der GfK im Betreuungsprozess ist für uns ein eindeutiges Qualitätsmerkmal unserer Arbeit.

Zu einer ausführlichen Darstellung, wie GfK in unserem Leben und in unserer Umgebung, privat und beruflich, angewendet werden kann, siehe *M. B. Rosenbergs* Buch in deutscher Übersetzung „Gewaltfreie Kommunikation“: Eine Sprache des Lebens (*Junfermann*, Paderborn 2005).

1.3.6 Tiergestützte Pädagogik

PROJEKT HUSKY verfügt unter seinen Fachkräften über einige Mitarbeiter/Auftragnehmer, die durch berufsbegleitende Weiterbildung zum Thema „Tiergestützte Therapie und Tiergestützte Pädagogik“ eine adäquate Ausbildung gemacht haben.

Die Weiterbildung (AAE: Animal Assisted Education entsprechend der führenden Delta Society, USA, deutsch TGP) umfasst speziell die Themenkreise Lernen, Training oder Entwicklung, die durch Einbezug von Tieren unterstützt und gefördert werden. Tiergestützt arbeitende PädagogInnen können ihre Konzepte und Methoden pädagogischer und/oder therapeutischer Tätigkeit sowie Konzeption und Methoden der tiergestützt durchgeführten Teile in einer allgemeinen Form beschreiben und theoretisch begründen. Sie können in der Praxis individuell und spezifisch pädagogische und/oder Therapieziele auf die Bedürfnisse ihrer Klienten und auf die situativen Möglichkeiten und Grenzen von deren Lebenssituation abstimmen. Diese Ziele werden im Hilfeplangespräch als Projektskizzen formuliert.

"Tiergestützte Pädagogik erhält durch die Tatsache eine besondere Qualität, dass (…) beim Einbezug von Tieren die extrinsisch gesteuerte Vermittlung des Kanons kulturell bedeutsamer Bildungsinhalte um selbstgesteuertes Lernen ergänzt wird. Allgemeiner noch: Evolutionär bewährte Formen des Lernens werden zugelassen. Neben kognitive Inhalte treten vor allem (…) soziale und emotionale Prozesse, welche in der Regel die kognitiven ergänzen und fördern, und die vor allem selbst viel zur Erziehung und zu einer intrinsisch geführten Entwicklung des sozialen Verhaltens in der Klasse/Gruppe und im gesamten Lebensraum beitragen. Die emotionale und die soziale Intelligenz werden durch empathisches Interagieren mit anderen Lebewesen gefördert. Tiergestützte Pädagogik erhält (…) die intrinsische Motivation und stärkt (…) die Überzeugung von eigener Kompetenz. Ebenso wie bei der therapeutischen wird auch in der pädagogischen Arbeit mit Tieren (…) das Modellernen gefördert, eine Lernform, der in der Vorschulzeit und in der Grundschulzeit hohe Bedeutung zukommt, und die in der gesamten Biographie für sensomotorische Prozesse und für Formen der sozialen Interaktion bedeutsamer erscheint als das kognitive Lernen. (…)Tiergestützte Pädagogik baut ebenfalls darauf, dass gleichsam „unterhalb“ des kognitiven Lernens liegende Motivationen und Bereitschaften angesprochen werden.“ [15]

Zu weiteren inhaltlichen Einzelheiten vgl. das Hauptwerk von *E. Olbrich* (2003) zu diesem Thema: Menschen brauchen Tiere: Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie, Kosmos-Verlag, 502 Seiten.

[15] Olbrich, Erhard (2009),„Things to remember“, Ein “roter Faden” als Hilfe zur Integration, Zusammenfassung und Überblick über die Lehrinhalte der Berufsbegleitenden Weiterbildung „Tiergestützte Therapie und Tiergestützte Pädagogik“, Marktbreit, 2008-2009, S.4

1.3.7 Interkulturelle Kompetenz

PROJEKT HUSKY unterstützt seine Mitarbeiter/Auftragnehmer durch gezielte Fortbildungsmaßnahmen bei der Entwicklung einer **kultursensiblen Kompetenz**, die die Zugänge von Zielgruppen mit Migrationshintergrund oder milieuspezifischer Prägung in unserer Einrichtung fördert und erleichtert, deren Bedarfe berücksichtigt und zu einer interkulturellen Öffnung führt. Bei dieser interkulturellen Öffnung werden wir durch Kooperation mit dem Hamburger Institut für interkulturelle Kompetenz (HIIK) über hausinterne Fortbildungsseminare zur Alltagsarbeit begleitet.

Wesentliche Ziele:

- Austausch und Reflexion über Fremdheits- und Differenzerfahrungen im pädagogischen Alltag
- Kulturkategorien als erste Orientierung einer kultursensiblen Pädagogik kennen- und umsetzen lernen
- Austausch und Reflexion über eigene implizite oder explizite Orientierungen, Werte und Normen in der Arbeit mit Jugendlichen und ihren Familien
- Erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit notwendigen Konsequenzen für eine kultursensible Pädagogik auf allen Ebenen der Einrichtung
- Insgesamt: ein **nichtdiskriminierender Umgang mit Interkulturalität** und Ausschöpfung des interkulturellen Potenzials in allen Bereichen der Einrichtung

Dabei werden folgende Arbeitsschritte interkulturellen Lernens bewusst gemacht:

Stufenmodell interkulturellen Lernens

1. Stufe: Verständnis (Erkennen)

- Bewusstsein entwickeln für eigene Stärken
- Selbstwertgefühl entwickeln
- Aneignung von Kenntnissen über eigene und andere Lebensbedingungen

2. Stufe: Verstehen (Empathie)

- Neugier entwickeln für Unbekanntes
- Sich in andere einfühlen (Rollen-/Perspektivwechsel
- Andersartigkeit respektieren und einschätzen können

3. Stufe: Verständigung (Handeln)

- Konsens für friedliches Zusammenleben finden
- Solidarische Verhaltensweisen herausbilden
- Engagement bei Verständigungsprozessen zeigen

Mit dieser Form interkultureller Fortbildung nähert sich PROJEKT HUSKY bewusst den Zielvorstellungen der gesetzlichen Integrationsvorgaben an, wie sie die Landesregierung von NRW für die Qualität der Arbeitskompetenz im öffentlichen Raum 2012 verabschiedet hat im „Gesetz zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und Integration in Nordrhein-Westfalen und zur Anpassung anderer gesetzlicher Vorschriften“:

> *"Teil 1 Allgemeine Bestimmungen*
>
> *§ 1 Ziele*
>
> *Ziel dieses Gesetzes ist,*
>
> *1. eine Grundlage für ein gedeihliches und friedvolles Zusammenleben der Menschen mit und ohne Migrationshintergrund zu schaffen,*
> *2. jede Form von Rassismus und Diskriminierung einzelner Bevölkerungsgruppen zu bekämpfen,*
> *3. eine Kultur der Anerkennung und des gleichberechtigten Miteinanders auf der Basis der freiheitlichen demokratischen Grundordnung zu prägen,*
> *4. Menschen mit Migrationshintergrund unabhängig von ihrer sozialen Lage, ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer sexuellen Identität, ihrer Religion oder Weltanschauung insbesondere bei ihrer Bildung, Ausbildung und Beschäftigung zu unterstützen und zu begleiten,*
> *5. die soziale, gesellschaftliche und politische Teilhabe der Menschen mit Migrationshintergrund zu fördern,*
> *6. die Organisationen der Menschen mit Migrationshintergrund in demokratische Strukturen und Prozesse einzubinden und sie zu fördern,*
> *7. die Landesverwaltung interkulturell weiter zu öffnen,*
> *8. die Integration fördernde Struktur auf Landes- und Kommunalebene zu sichern und weiter zu entwickeln und*
> *9. die Kommunen bei der Erfüllung ihrer Leistungen im Rahmen der Aufnahme besonderer Zuwandererergruppen durch Integrationspauschalen zu unterstützen."* [16]

PROJEKT HUSKY leistet damit einen deutlichen Beitrag zu einer bewussten, interkulturellen Integrationsarbeit mit und über Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe.

Auch für die Kinder und Jugendlichen im PROJEKT HUSKY ändert sich durch diesen Perspektivwechsel die Betrachtungsweise der Auslandmaßnahme deutlich. Wesentlicher Grundgedanke dabei ist, Kultur, Fremdheit, Distanz des Auslandes, das bisher häufig als “Verbannungsort“, als kontrastives „Nicht-Deutschland“ angesehen wurde, vor allem als Start-Chance für neue Erfahrungen, Zugänge zum Lernen und zusätzliche Möglichkeitsräume für Begegnung, Wahrnehmung und Identität zu begreifen und zu nutzen.

„Jugendliche sollen nicht durch eine fremde Umwelt in die Beziehung zu Betreuerin oder Betreuer „ge-

15 LANDTAG NORDRHEIN-WESTFALEN - 15. Wahlperiode Drucksache 15/3895 vom 6.2.2012 (2.Lesung)

zwungen“ werden, sondern werden durch die Gestaltung attraktiver, anregender und erlebnisreicher Lern- und Erfahrungssituationen in der fremden Umgebungskultur zu selbstständigem Lernen und erfolgreicher Koproduktion motiviert. Nicht wir bestimmen, was die Jugendlichen lernen (sollten), sondern wir sind verantwortlich dafür, möglichst viele unterschiedliche Erfahrungen und Lernprozesse zu erschließen und zu ermöglichen, aus denen und in denen die jungen Menschen auswählen und lernen können.“ (*Klawe* 2013, 12).

Der Fokus liegt also zu einem guten Teil auf den Aspekten **pädagogischer Gestaltung**, deren Fehlen oder Vernachlässigung externe Kritiker gerne bemängeln.

1.3.8 Erlebnispädagogischer Aspekt

Aus der Sicht der „Best-Practice“-Vorstellung sind idealtypisch allen individualpädagogischen Settings bei HUSKY fünf „Basismodule“ als Eckpunkte gemeinsam:

- Diagnostisches Fallverstehen (nach *Heiner/Schrapper* (2004)
- Handlungskonzept einer partizipativen „Helfenden Beziehung“ (1:1-Betreuung)
- Familienanaloge Betreuungsstruktur als Lebens-, Experimentier- und Förderungsraum für die Kinder und Jugendlichen in einem sozialen Netzwerk
- Ressourcenorientierte Alltags- und Lebensweltorientierung und „sicherer Ort“
- Reflexive, kommunikative Interaktion (Qualität und Intensität des Umgangs miteinander bei Freiwilligkeit und Teilnahme im Sinne von Bindungsbereitschaft) mit zeitlicher Perspektive

Zur individuellen Ausgestaltung des jeweiligen Settings treten dann weitere, bedarfsangemessene Einzelaspekte hinzu. Unter diesen kann auch ein **erlebnispädagogisches Moment** sein.

„Bis heute enthalten viele individualpädagogische Angebote erlebnispädagogische Elemente – beides ergänzt sich und lässt sich gut kombinieren. Diese Partnerschaft ist jedoch nicht zwingend. Beide Ansätze haben sich auch durchaus unabhängig voneinander positioniert und weiterentwickelt. Erlebnispädagogische Handlungsansätze lassen sich mittlerweile mit steigender Tendenz in einer Vielzahl pädagogischer und therapeutischer Arbeitsfelder und Disziplinen finden. Sie kommen häufig dann zum Einsatz, wenn ganzheitliche, handlungsorientierte Konzepte gefragt sind, in denen Erlebnisse zu nachhaltigen Erfahrungen heranreifen können, durch die wiederum Veränderungen initiiert und unterstützt werden.“ (*Lorenz*, 2003, S. 24)

PROJEKT HUSKY fördert **handlungsorientiertes Erlebnislernen** vor allem in seinen Auslandsbetreuungsstellen [17] in Schweden und Polen. Ein intensives Erlebnis in ungewohnter Umgebung soll ein Moratorium gegen die Verschärfung von sozialer Ausgrenzung und Isolation sowie die Chance zur Neuorientierung und zum Erfahren grundlegender sozialer Bezüge schaffen. Dabei stehen folgende **sieben Charakteristika** der Erlebnispädagogik im Vordergrund:

ERLEBNISPÄDAGOGIK

1. **Learning by Doing:** eine handlungsorientierte Methode; der Prozess, das Unterwegssein, die Suche sind wichtig. Die eigene Zukunft wird als gestaltbar erlebt. Erst das Tun selbst setzt die Maßstäbe, auch die handwerkliche Bildung im Sinne von *Kurt Hahn.*
2. **Lernen durch Kopf, Herz und Hand:** Ganzheitlichkeit, Förderung des jungen Menschen als Persönlichkeit aus der Ganzheitsperspektive
3. **Lernen durch die Sinne:** Ansprechen der Vielfalt aller Sinne über die natürliche Umwelt
4. **Lernen durch Muße:** Entschleunigung, um der schöpferischen Pause Raum zu geben
5. **Lernen am Beispiel:** Die Frage des Transfers: Handeln und Wirkung werden Verhalten und Erfolg gegenüber gestellt.
6. **Lernen durch Erleben:** gilt als pädagogisches Axiom: Durch persönliches Erleben gräbt sich das Gelernte tiefer in die Persönlichkeit ein.
7. **Lernen und Heilen:** Sich in der Natur bewegen, in ihr zu ruhen wird als heilsam angesehen. Hier ist der erlebnispädagogische Aspekt und Kontext vergleichbar mit einem „therapeutischen Prozess“. [18]

[17] Zur rechtlichen Zulässigkeit von erlebnispädagogischen Projekten im Ausland vgl. *Wiesner* (2011), zu § 35, Rd.-Nr. 19, S.450
[18] Zusammengefasst nach *Heckmaier/Michl* (1994), S.211-212

Gerade der Gesichtspunkt des kontrastiven „Outdoor"-Erlebnislernens (vor allem über sportliche Aktivitäten wie beispielsweise Eisangeln, Kanufahren, Schlittenhundefahrten, Fjällwanderungen) wird besonders in den naturnahen, relativ zivilisationsfernen, menschenarmen Regionen der Betreuungsstellen in Schweden stark in den Fokus genommen. Hier können – besonders bei Großstadtkindern – durch den Wechsel aus dem angestammten Lebensraum beispielsweise psychische „Verhärtungen", lange verdrängte Kränkungen, schmerzliche Erinnerungen und/oder Gewalterfahrungen aufbrechen und pädagogisch(-therapeutisch) durch positiv besetzte Erlebnisse in der Natur pädagogisch und psychoeduktativ begleitet werden.

1.3.9 Neurobiologischer Aspekt

Die funktionelle und strukturelle Organisation des menschlichen Gehirns wird in weitaus stärkerem Maß als bisher angenommen von der Art seiner Nutzung bestimmt. Eigene Erfahrungen – und das sind beim Menschen immer in erster Linie in der Beziehung zu anderen Menschen gemachte Erfahrungen – haben einen entscheidenden Einfluss darauf, wie und wofür ein Mensch sein Gehirn benutzt, und damit auch nutzungs- und erfahrungsabhängig im Laufe seiner Entwicklung strukturiert.

Lernen allgemein – und dazu zählt auch das Erlernen von Verhaltensänderungen und Beziehungslernen im individualpädagogischen Bereich – geht aus neurobiologischer Sicht davon aus, dass sich das Gehirn aus Milliarden von Nervenzellen zusammensetzt, die sich im Gehirn in unterschiedlicher Weise gruppieren. Diese Nervenzellen kommunizieren miteinander (Konnektivität). „Nervenzellen empfangen, verarbeiten und produzieren Aktionspotenziale, d.h. elektrische Impulse, die Information repräsentieren" (*Spitzer* 2007, S. 171). Jede sinnliche Erfahrung wird in solche Impulse im Gehirn umgesetzt.

Lernen ist daher auf **physiologischer Ebene** als die Verstärkung der Kontaktstellen (Synapsen) zwischen Neuronen (Gehirnzellen) und Nervenfasern durch wiederholte impulsauslösende Erfahrungen definiert, wobei durch Ähnlichkeit und Häufigkeit dieser Impulse die Anzahl der für eine Fähigkeit zuständigen Neuronen größer wird, ohne dass das Gesamtvolumen des Gehirns größer wird. Lernen ist daher eine Veränderung der Feinstruktur des Gehirns durch die Gesamtheit der Erfahrungen in den verschiedenen Lebensphasen.

In diesem Bildungsprozess wird im kindlichen Gehirn viel mehr an Vernetzungspotenzial (Kontakte zwischen den Nervenzellen) bereitgestellt als jemals genutzt wird. Wird dieses Potenzial nicht ausgeschöpft, wird es wieder abgebaut. Ein Maximum an kindlichen Hirnzellen und -verbindungen ist aber wünschenswert, allerdings darf die Nutzung nicht unter Druck geschehen; es entsteht erst in seiner Komplexität, wenn Kinder sich Wissen selbst erschließen können.

Die beteiligten Emotionen und die Sinngebung durch den jungen Menschen sind von erheblicher Bedeutung für Art und Qualität der Lernprozesse und Potenzialentfaltung: **Sie lernen nur, was für sie bedeutsam ist.** Gute Lernerfahrung bedeutet für junge Menschen, eine gute Beziehung zum Lerngegenstand zu haben, ihn wichtig zu finden, erst dann kommt Begeisterung auf.

Eine zweite wichtige Erkenntnis ist: Junge Menschen lernen nur dann gut, wenn es ihnen selbst gut geht. Also nicht unter Konkurrenz- bzw. Leistungsdruck. Und schon gar nicht, wenn sie als Objekt behandelt werden, wenn sie Gegenstand von „Maßnahmen" sind wie etwa verstärkte „Belehrung", Bewertung, Beurteilung, und unter Zeitdruck und unter mehr oder weniger unpersönlichen, häufig nur institutionellen Verhältnissen lernen sollen. *„Das verletzt ihr Grundbedürfnis, als autonome Wesen wahrgenommen zu werten"* (*Hüther* 2013, 10). Letztlich lernt der junge Mensch nur „Selektionskriterien zu durchschauen und sich durchzusetzen (*Hüther*, ebd. 10). Zur Verbesserung der Lernbedingungen geht es vorrangig um:

- Selbstverantwortliches Lernen
- Um eine Kultur des achtsamen Miteinanders im Lernkontext
- Um Verantwortungslernen

Die Gründe für die herausragende Bedeutung von Beziehungserfahrungen liegen vor allem darin, dass die während der frühen Kindheit gemachten primären Beziehungserfahrungen durch spätere, sekundäre Beziehungserfahrungen überlagert werden und daher die individualpädagogische (therapeutische) *„**Beziehung als Brücke** zur Zurückgewinnung verlorengegangener Beziehungsfähigkeit eine entscheidende Bedeutung für den Erfolg aller Interventionen besitzt. Die Gestaltung einer von Achtsamkeit und Wertschätzung getragenen Beziehungskultur ist daher angewandte Neurobiologie im besten Sinn"* (*Hüther*, 2006, Zusammenfassung). [19]

Genau an dieser Stelle setzt die praktische Arbeit im Betreuungsverlauf bei PROJEKT HUSKY an. Wir versuchen, wesentliche neue Erkenntnisse der Neurobiologie in die Betreuungsarbeit einzubeziehen, besonders im Bereich einer achtsamen **Psychoedukation** mit sozialer Unterstützung. Darunter verstehen wir eine systematische didaktisch-(psychotherapeutische)-individualpädagogische Einflussnahme, vor allen im Sinne von Erklärungen und Erläuterungen, die dazu dienen, Kinder/Jugendliche, ihre Angehörigen, vor allem auch die Betreuer über eventuelle „Störungsbilder" bzw. psychosoziale Beeinträchtigungen und ihre Bearbeitungsmöglichkeiten zu informieren, das Verständnis dafür, den selbstverantwortlichen Umgang bei den Betroffenen damit zu fördern und sie bei der Bewältigung zu unterstützen. Dabei wird problemlösendes Handeln der jungen Menschen als **Entwicklungshandeln**, als **Entwicklungsstrategie** (Coping) gesehen, es verliert somit seine

[19] Für nähere Einzelheiten dazu vergl. den Aufsatz: *Hüther, G* (2006), Beziehungsgestaltung als angewandte Neurobiologie, Balint-Journal 2006; 7(3): 80-85, Georg Thieme Verlag KG Stuttgart, New York

pathologisierende Konnotation. Insgesamt soll Hilfe zur Selbsthilfe angeboten werden, damit die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erleichtert und bewusst gefördert wird. Als Hilfe zur Erreichung eines HS/RS-Abschlusses wird auf die Flex-Fernschule als individualpädagogische Schuleinrichtung verwiesen.

Bei den Interventionen wird auf ein Gleichgewicht von Theorie über die „Einschränkungen“ und der subjektiven Sicht des Kindes/ Jugendlichen geachtet, besonders im Bereich unserer Klientel nach §35a. Kognitive (z.B. Aufmerksamkeit, Erinnerung, Lernen, Planen, Orientierung, Kreativität, Introspektion, Wille, etc.), psychomotorische und affektive Erklärungsmöglichkeiten werden gleichermaßen angewendet.

1.3.10 Kinderschutz (Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung, SGBVIII §§ 8a in Verb. mit 72a)

Gemäß §8a (in Verbindung mit § 72a SGBVIII) sind die Jugendämter verpflichtet, mit den Trägern von Einrichtungen durch Vereinbarungen sicherzustellen, „dass deren Fachkräfte den Schutzauftrag nach Abs. 1 in entsprechender Weise wahrnehmen und bei der Abschätzung des Gefährdungsrisikos eine insoweit erfahrene Fachkraft hinzuzuziehen.“ PROJEKT HUSKY hat sich als freier Träger dieser Verpflichtung zur Wahrnehmung des Schutzauftrages (§8a, Abs. 2) vertraglich angeschlossen.

Seit 2007 verfügt PROJEKT HUSKY daher über eine solche, sechs Paragraphen umfassende, detaillierte **Vereinbarung mit** dem Amt für Kinder, Jugend und Familie **der Stadt Köln**. Ebenfalls seit 2007 gibt es im PROJEKT HUSKY eine **Kinderschutzfachkraft** („eine insoweit erfahrene Fachkraft“ (ieF), §8a, Abs. 2), d.h. in der Gefährdungseinschätzung erfahrene Fachkraft, die die Gefährdungssituation “im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte“ (§8a, Abs.1) mit beurteilt.

Im Sinne eines effizienten Dienstleistungsmanagements hat PROJEKT HUSKY unter Punkt 4.2 seines Qualitätshandbuches einen **Schlüsselprozess** zu den Verfahrensschritten (Verfahrensstandards und Datenschutz) bei der Gefährdungseinschätzung nach § 8a Abs. 2 zum Erkennen und Durchführen von Abwehr-

maßnahmen bei Kindeswohlgefährdung erarbeitet. Zur Dokumentation des Prozesses und um den Anforderungen an eine qualifizierte Falldokumentation zur Vorlage beim Jugendamt zu entsprechen wird der sog. **„Stuttgarter Bogen“** über die Erziehungsleitung verwendet.

Zur Prävention einer Kindeswohlgefährdung im praktischen Alltagsgeschäft hat PROJEKT HUSKY folgende fünf **konkrete Maßnahmen** eingeführt:

1. Bereits im **Vorstellungsgespräch** mit der Einrichtungs- bzw. Erziehungsleitung wird die besondere Bedeutung des Themas „Professionelle Distanz und Nähe“ thematisiert und die vom Bewerber gezeigte Reaktion analysiert.
2. Vor Vertragsabschluss wird seit dem 1.5.2010 (mit Änderung des BZRG) zur Überprüfung eines eventuellen Beschäftigungsverbots (entsprechend § 72a SGBVIII) und zur Sicherstellung der persönlichen Eignung von der Einrichtungleitung ein sogenanntes **erweitertes Führungszeugnis** nach § 30a Abs. 1 Nr. 2a BZRG angefordert. Ein entsprechendes Formblatt zur Vorlage beim jeweiligen Einwohnermeldeamt des Bewerbers wird dazu verwendet.
3. In einem Zeitrahmen von **mindestens drei bis höchstens fünf Jahren** wird von jedem Angestellten der Einrichtung bzw. jeder Honorarkraft, ihren (Urlaubs-)Vertreter(n) und den in der jeweiligen Betreuungsstelle lebenden bzw. mitarbeitenden Volljährigen ein erweitertes Führungszeugnis angefordert. Die Geschäftsleitung führt dazu ein Zentralregister.
4. Im **Qualitätszirkel** der jeweiligen Geschäftsstellen wird regelmäßig (mindestens einmal pro Jahr) das Thema „Professionelle Distanz und Nähe“ besprochen. Beim Besuch der Betreuungsstellen durch den jeweiligen Koordinator achtet dieser sensibel auf Anzeichen von Kindeswohlgefährdung.
5. Aufgrund der langjährigen Zusammenarbeit von PROJEKT HUSKY mit der Kölner Kontakt- und Informationsstelle gegen sexuellen Missbrauch an Mädchen und Jungen, **ZARTBITTER** e.V., (mehrfach einjährige Weiterbildung zu zertifizierten Traumafachberaterinnen) nehmen Mitarbeiter von PROJEKT HUSKY regelmäßig an den Fortbildungsseminaren des Vereins teil. Die Forschungs- bzw. Praxisergebnisse des Vereins sind Gegenstand der Qualitätszirkel [20].

1.3.11 Capability Approach: Verwirklichungs- und Befähigungschancen für persönliche Entwicklungsbedürfnisse bieten

Der seit jetzt mehr als 25 Jahren diskutierte Konzeptionsrahmen des „aktivierenden Staates“ zielt vorrangig auf eine „Politik der Lebensführung“ (Life Politics). In den vergangenen Jahren ging es noch vorrangig um Lebensweltorientierung und immer auch um den sozialpädagogischen Anspruch, die Verhältnisse in Richtung „positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien“ zu beeinflussen

[20] Für nähere Einzelheiten vgl. *Enders*, U. (Hrg.), 2001; s.a. *Enders*, U. (2012)

(SGB VIII, §1, Abs. 3 Satz 4). Dadurch sollen und sollten präventiv Ressourcen und Bedingungen für die Lebensbewältigung im Alltag bereitgestellt werden. Die neue „Workfare"-Orientierung betont dagegen eine Strategie der Verhaltensbeeinflussung. Letztes Sanktionsmittel ist die Androhung der Exklusion (z.B. Übergang in die „Arge").

„Sie (Life Politics, Verf.) lässt „die Verhältnisse" außen vor und nimmt dezidiert Einfluss auf die „Verhaltensweisen", Einstellungen und Mentalitäten, mit dem Ziel, sie an die herrschenden Verhältnisse anzupassen. Unangemessene Verhaltensweisen, wie Inflexibilität, Bequemlichkeit, Anspruchsdenken, Versorgungsmentalität usw. sollen verändert, korrigiert werden." (*Münchmeier* 2010, 12)

Einen neuen Versuch, individuelle Fähigkeiten und strukturelle Möglichkeiten mit Autonomie und Würde des Menschen zu verbinden, macht das Konzept der Teilhabegerechtigkeit, der Verwirklichungs- und Befähigungschancen, international als **Capabilities Approach (CA)** (*Nussbaum* 2006) bekannt. Bei der Frage um Teilhabegerechtigkeit und Befähigungschancen geht es über die Sicherstellung der ökonomischen und sozialen Bedingungen eines *„guten menschlichen Lebens"* (*Nussbaum*) im Sinne des Chancenaspekts von Autonomie und Freiheit hinaus. Es geht vor allem um eine *„demokratietheoretisch begründete Auseinandersetzung mit dem Verfahrensaspekt von Freiheit und Autonomie"* (14. DKJHT: *Ziegler* 2011, 95).

Für eine konkrete Umsetzung von breiten Verwirklichungs- und Befähigungschancen kann auf Nussbaums bekannter **Liste der 10 zentralen Capabilities** zurückgegriffen werden (*Nussbaum* 2006), *„die in der für die deutsche Jugendhilfe adaptierten Übersetzung lauten* (*Albus* et.al. 2010):

- Gesundheit
- Wohnen und Leben
- Körperliche Integrität
- Bildung
- Fähigkeit zu Emotionen
- Vernunft und Reflexion
- Zugehörigkeit
- Zusammenleben
- Kreativität, Spiel und Erholung
- Kontrolle über die eigene Umgebung

Dieser breite Fokus auf die Lebensumstände und Handlungsmöglichkeiten der AdressatInnen Sozialer Arbeit geht weit über die klassischen Erfolgsindikatoren Lebensbewährung, gesellschaftliche Anpassung und psychische/physische Gesundheit hinaus (BMFSF 1998)…" (*Albus* et al. 2010, 1731).

Ergebnisse der aktuellen Forschung zeigen, dass Erfolge im Sinne einer Steigerung von Teilhabe-, Befähigungs- und Verwirklichungschancen im Rahmen einer partizipativorientierten, professionellen, reflexiven Hilfepraxis erzielt werden können (*Albus* et al. 2010)

und von daher dieser „humane Ansatz“ immer wieder genutzt werden muss, damit Jugendliche nicht nur als „Humankapital“ betrachtet werden, das langfristig dem Arbeitsmarkt zur Verfügung steht. Mit diesen CapabilityIndikatoren ist der Fokus im Gegensatz zu früheren nationalen und internationalen Wirkungsstudien auf dem Feld der Erziehungshilfen verschoben worden. Wirksamkeit wird damit nicht primär anhand der Wiederherstellung psychischer Gesundheit, Legalbewährung, bloßer Integration in den Arbeitsmarkt oder in Beziehungsgeflechten bewertet, sondern anhand der Möglichkeiten, die Kinder und Jugendliche haben oder ihnen erst angeboten werden über den Sozialstaat, ein „gutes Leben“ („flourishing life“ nach *Nussbaum*) nach ihren Vorstellungen verwirklichen zu können.

Die wesentlichen Ergebnisse des Forschungsprojektes „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“ mit einem leicht modifizierten CA-Ansatz als Kernpunkt des Forschungsdesigns, dargestellt im Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs, Entgelt und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“ (St. *Albus*, H. *Greschke*, B. *Klingler*, H. *Messmer*, H. *Micheel*, Hans-Uwe *Otto* und Andreas *Polutta*, 2010), haben eindrucksvoll empirisch-wissenschaftlich bestätigt, was sich seit längerem in der individualpädagogischen Praxis aus Erfahrungswissen als wirksam erwiesen hat (vgl. z.B. *Klawe* 2006).

„Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich drei zentrale Einflussschwerpunkte auf Wirkungen bei Kindern und Jugendlichen zeigen, die im direkten Zusammenhang mit jugendhilfespezifischen Struktur und Prozessmerkmalen stehen:

- *die Prozesswahrnehmung der Kinder und Jugendlichen als AdressatInnen.*
- *die professionellen Einstellungen und Interaktionskompetenzen,*
- *die organisatorische Rahmung des Hilfeprozesses und des Bedingungen des professionellen Arbeitens“* (ebd., S.154)

In diesen drei Schwerpunkten engagiert sich PROJEKT HUSKY seit langem erfolgreich (z.B. bei Formen der Partizipation der Kinder und Jugendlichen, Ausgestaltung einer vertrauensvoll-achtsamen Arbeitsbeziehung, Autonomie der Freien Mitarbeiter in der pädagogischen Ausgestaltung des Erziehungsauftrages kombiniert mit intensiver inhaltlicher Kooperation/Dialog mit der Leitung des Trägers, Qualitätsdialog mit der Stadt Köln), was auch in der Gesamtleistungsbeschreibung ausgewiesen ist.

Der CA hat eine interne Debatte über weitere Ausgestaltungsmöglichkeiten bei der Umsetzung von CA, Befähigungs- und Teilhabegerechtigkeit sowie ethischer Orientierung in der pädagogischen Arbeit im PROJEKT HUSKY vertieft, aber ihn zu einem universell gültigen Paradigma zu stilisieren, scheint uns zu hoch gegriffen. Die Grundorientierung dieses wirkmächtigen

Ansatzes entspricht jedoch der Haltung im PROJEKT HUSKY. Diese wissenschaftliche Diskussion wird daher aufmerksam weiter verfolgt. [21]

1.3.12 Teilhabestreben und individuelle schulische Förderung

Die Mehrzahl der Jugendlichen in Individualpädagogischen Maßnahmen zeigt vor Beginn der Hilfe massive Verhaltensauffälligkeiten, die nicht selten in Kombination auftreten.

Zu den wichtigsten Aufnahmegründen gehört **Schulverweigerung** (HUSKY-Evaluationsstudie, 2006, S.34) mit 24,5% (2.Stelle). Die Untersuchungen von *Fröhlich-Gildhoff* (2003) weisen für den Bereich der Schulproblematik ebenfalls die 2. Stelle auf, sogar mit 43,7%.

Schaut man nur auf die Problematik des Schulbesuchs bzw. der Schulverweigerung im Rahmen des letzten Aufenthalts bzw. der Vorhilfen vor der individualpädagogischen Maßnahme, so hat die AIM-Studie (*Klawe* 2007) ergeben, dass der Item „Schulbesuch abgebrochen“ mit 44,3 % an erster Stelle steht (N=395) (ebd.17, Abb.4), d.h. fast jeder zweite Betreute kann als sogenannter „Schulverweigerer“ angesehen werden.

Seit 1998 hat sich PROJEKT HUSKY intensiv um schulische Unterstützungsmöglichkeiten für diese „bildungsfernen“ Kinder und Jugendlichen aus ihrer jeweiligen Lebenslage und Biographie heraus bemüht, da die Erfahrungen aus der praktischen Alltagsarbeit gezeigt haben, dass bei gelingender Betreuungsbeziehung an einem „sicheren Ort“ (im Sinne von B. Bettelheim) angstfrei mit wachsendem Vertrauen auch die Voraussetzung sich auftut, dass sich ein Kind/Jugendlicher auf ein für ihn optimiertes Bildungsangebot im Rahmen seiner „Neuorientierung“ einlässt. Damit ergibt sich für die Betreuten die Chance, auch im Bildungsbereich über soziale Unterstützung Selbstwirksamkeit, Autonomiestreben und ihr Kontrollbedürfnis zu erfahren, weil die persönliche Bedeutung eines (mindestens) Hauptschulabschlusses, damit gesellschaftliche Anerkennung, Teilhabe an der Gesellschaft und eine mögliche Berufsfindung für fast alle wichtig ist (vgl. dazu *Heckner*, 2012,172).

Mit der Gründung der Flex-Fernschule 1998 *„für Jugendliche, die im Ausland betreut werden, (wurde) eine hervorragende Möglichkeit der Beschulung mit dem Ziel der Erreichung des Hauptschulabschlusses geschaffen“* (*Felka/Harre* 2006:41). Zur Flex-Lernpraxis:

Die tatsächliche Beschulung mit einem Fernkurs der Flex-Fernschule, muss durch einen Einstufungstest eröffnet werden, damit der individuelle Wissensstand entsprechend den verbindlichen staatlichen Curricula/ Richtlinien für die jeweiligen Jahrgangsstufe der gewünschten Schulform (HS oder RS) (teilweise sogar nach Bundesland differenziert) und das einzelne Fach ermittelt werden kann. Lerntempo, Leistungsstand, Lernfähigkeit und Zeitfenster bis zur anvisierten Ablegung der

[21] Vgl. dazu Vahsen, F.G. (2012), NP , 3/12, 309 ff

Externenprüfung bestimmen die Zusendungsrate und Bearbeitungstaktung der schriftlichen Materialien, egal ob im In- oder Ausland. Die vom Jugendlichen selbstständig bearbeiteten Materialien werden anschließend zurückgeschickt, über das erreichte Lernniveau erhält der Jugendliche in ständigem Austausch mit seinem „Fernbetreuer“ per Email Rückmeldung. Angstfrei, ohne Gruppendruck, in heimischer Umgebung (Betreuungsstandort als „Pädagogischer (Lern-) Ort“, in eigenem Lernrhythmus, ohne Zeitdruck und in geschütztem Rahmen ohne Mobbing, ohne geschürte Versagensängste – gelegentlich auch mit ermunternder Hilfe seines Betreuers – kann der Jugendliche ressourcenorientiert sich seinem Ziel, dem gewünschten HS- oder RS-Abschluss als externer Schüler langsam nähern und damit einen Einstieg in ein Berufsleben anstreben, was als (Re-)Integrationshilfe und gesellschaftliche Teilhabechance gesehen wird. Die Individualisierung des Lernprozesses, zudem in einem geschützten Rahmen, ermöglicht erst die Zuversicht des Jugendlichen, trotz vorheriger schlechter „Schulerfahrung“, sich als „Lernschwächerer“ den Anforderungen der heutigen Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft zu stellen. Oft ein langer und schwieriger Lernprozess zu sich selbst, der gelegentlich durch Lernunterbrechungen oder Beziehungsabbrüche („Schleifen“) gekennzeichnet sein kann. Die Anmeldung der Teilnehmer / innen auf Zulassung an der staatlichen Nichtschülerprüfung (1 x jährlich) erfolgt auf schriftlichen Antrag (beispielsweise über die Betreuungseinrichtung beim Schulamt der Stadt Köln.)

Aus der o.g. AIM-Studie (*Klawe* 2007) ergeben sich äußerst positive Werte für diese Form der Beschulung (Abb.21:35 bzw. ebd.:57). Die jüngste Studie zum **Schulabsentismus** (vgl. Dissertation *Heckner* 2012) hat diese hohen Werte quantitativ und qualitativ eindrucksvoll bestätigt. Schulverweigerung wird hier unter einem **Perspektivwechsel** als eine Form des eigenen „Coping“ gesehen:

*"Schulverweigerung kann (...) als Reaktion auf eine erfahrene Zurückweisung des **Teilhabestrebens** verstanden werden. Die der Verweigerung immanente Betonung der Selbstwirksamkeit kann als Selbstbehauptung gegenüber einer als feindlich erlebten Umwelt verstanden werden. Sie soll von einer sozialen Unterstützung, die als ihr Gegenteil empfunden wurde, unabhängig machen. Schulverweigerung kann insoweit als **Bewältigungshandeln** verstanden werden.“* (*Heckner* 2012a, 21)

Verstanden werden insbesondere als *„Strategie im Rahmen eines individuellen Bewältigungshandelns“* des Kindes/Jugendlichen, das von den Betreuern aufgegriffen und *„durch soziale Unterstützung gepuffert“* werden muss, damit das *„Teilhabestreben als Motiv und Ressource“* zum *„Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“* (*Heckner* 2012, 437) ressourcenorientiert genutzt werden kann.

"Das Teilhabestreben wird im Übergang von Schule und Ausbildung über den Schulerfolg operationalisiert. Der Abschluss der Schule stellt somit eine komplexe lebensbedeutsame Herausforderung dar, die ohne soziale Unterstützung kaum bewältigt werden kann. Die Bewältigung dieser Aufgabe legitimiert die soziale Unterstützung in der Wahrnehmung der um Autonomie ringenden jungen Menschen. Daher bietet sie sich als Gegenstand der Förderung im Rahmen einer sozialen Nische an, in welcher grundlegende Muster des Fühlens, Denkens und Handelns neu ausgerichtet werden können (vgl. *Fingerle* 2008; *Hüther* 2008). *Wesentliches Kriterium einer dergestaltigen heilpädagogischen Förderung ist die in vieler Hinsicht gegebene soziale Anschlussfähigkeit.“* (ebd. 447)

Wegen der grundsätzlichen Bedeutsamkeit eines Abschlusses der Schule als lebensbedeutsamer Herausforderung für die Jugendlichen hat sich PROJEKT HUSKY dazu entschlossen, Jugendämtern, Sorgeberechtigten und Jugendlichen ein Leistungsangebot unter **Einbezug einer außerschulischen Beschulungsmöglichkeit** über die Flex-Fernschule zu machen. PROJEKT HUSKY setzt damit die Herausforderung einer neuen „Lehr- und Lernkultur mit individueller Förderung“ gerade in den Bildungsaufgaben der Jugendhilfe – wie sie bereits im 12. Kinder- und Jugendbericht (2005) unter dem Gesichtspunkt der neuen Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung gefordert wurde – um.

Ein solches schulisches Leistungsangebot in Form einer bedarfsgerechten, angemessenen Fern-Beschulung innerhalb der HzE wirft allerdings neben bildungspolitischen auch **juristische** Grundfragen der sogenannten „Leistungskonkurrenz“ auf. Mit Hinweis auf die Schulpflicht in den einzelnen Bundesländern in Deutschland, die in der Regel durch das Kind bzw. den Jugendlichen an einer Schule wahrgenommen wird, sind entsprechende („kongruente“) Unterrichts-/Förderungs-Leistungen nach §10,1 SGBVIII in der Jugendhilfe nachrangig („Diese Leistungsverpflichtungen sind jedoch grundsätzlich gegenüber Verpflichtungen anderer, insbesondere der Schule, nachrangig.“ vgl. auch BTD 15/6014:15). Was aber, wenn das Kind/der Jugendliche u.a. als „Schulverweigerer“ in einer HzE-Maßnahme betreut wird und schon längst nicht mehr eine Regel- oder Förderschule besucht, daher diese fördernden „Leistungen“ vom vorrangigen Leistungsträger nicht mehr empfängt, diese also im Juristendeutsch nicht mehr „präsent“ sind? Ist dann der öffentliche Träger der JH „Ausfallbürge“?

In **individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen** – etwa nach § 35 – wo keine dem deutschen Schulsystem vergleichbare Beschulungsmöglichkeit

schon wegen fehlender Kenntnisse in der Landessprache zur Verfügung stehen, hat sich diese Form einer Fernbeschulung als kompensatorische „Ausfallbürgschaft" für Minderjährige, die noch nicht mindestens 9 Jahre eine allgemeinbildende Schule besucht haben, bei den Jugendämtern aus Trägersicht erfahrungsgemäß weitgehend durchgesetzt. *Heckner* (2012) als Leiter der Flex-Fernschule bestätigt diesen Zusammenhang indirekt: *„Die Jugendlichen, deren Lernort im Ausland lag, waren dort überwiegend im Rahmen individualpädagogischer Erziehungshilfen untergebracht."* (ebd. S.25, s. Abb.4).

Bei inländischen Betreuungsmaßnahmen ist eine solche Übernahme – zumindest bei noch schul- bzw. berufsschulpflichtigen Kindern/Jugendlichen – nach Trägererfahrung, eher selten der Fall.

Hier werden erwartungsgemäß zunächst alle Möglichkeiten an Fördermaßnahmen zur Entwicklung einer individuellen Passung, die die komplexen Ausgangsbedingungen dieser Betreuten erfasst, ausgeschöpft. Sie dienen der Vorbeugung von Schulabsentismus (schulbegleitende Leistungen, z.B. Integrationshelfer) bzw. Rückführung in die (z.B. Förder-)Schule. Da die Vermittlung einer angemessenen Schulbildung Aufgabe des allgemeinen Schulsystems ist, haben den schulrechtlichen Anforderungen entsprechende Maßnahmen Vorrang. Die gesetzlichen Vorgaben sind im SGBVIII § 10,1 niedergelegt: *„Verpflichtungen anderer, insbesondere der Träger anderer Sozialleistungen und der Schulen, werden durch dieses Buch nicht berührt."*

Wenn deutlich wird, dass PROJEKT HUSKY **nicht mehr beschulbare Kinder/Jugendliche** zur Betreuung anvertraut werden, wird es erforderlich, **Einzelentscheidungen** zu außerschulischen Beschulungsangeboten im Sinne der Flex-Fernschule herbeizuführen. Sie orientieren sich an den gesetzlichen Vorgaben (Aussetzen bzw. Befreiung von der Schulpflicht), sind jedoch meist einvernehmlich mit allen betroffenen Partnern pragmatischer Natur.

Lehnen Kinder und Jugendliche den schulisch-institutionellen Rahmen aus persönlichen oder Überforderungsgründen für sich als Lern- und Förderungsort ab, wird ihre „Schulverweigerung" häufig noch als Ausdruck eines Mangels an Kooperationsbereitschaft betrachtet. Erst langsam setzt sich der Grundgedanke einer individuellen Förderung im schulischen Kontext durch.[22] Dabei wäre es das Wichtigste, trotz dieses „abweichenden Verhaltens" den Kontakt zu den jungen Menschen aufrecht zu erhalten bzw. immer wieder neu zu suchen. Genau das kann in einem individualpädagogischen Setting geleistet werden: „Versubjektivierung von Pädagogik" (*Oehme* 2007). *Heckner* (2012a) hat zudem noch parallel dazu auf die Bedeutung eines **Zeitfensters** bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (operationalisiert als Abschluss der Schule) hingewiesen:

„Die Entwicklungspsychologie macht (…) deutlich, dass Entwicklungsaufgaben im Kontext sozialer Übergänge in einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums bewältigt werden müssen, wenn Unglücklichsein, Schwierig-

[22] Vgl. dazu „Rahmenkonzept Individuelle Förderung" (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW) unter www.chanchen-nrw.de/cms/front_content.php?idcat=234, Zugriff: 4.2.2013

keiten bei späteren Aufgaben und Missbilligung durch die Gesellschaft abgewendet werden sollen. Demgegenüber zeigt die Psychologie der Lebensspanne, 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, 111 ff).“ (ebd. S71-72).

Daher seine verständliche Forderung: *„Schule bzw. die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Abschluss der Schule zu einem priorisierten Inhalt sozial- oder heilpädagogischer Förderung im Rahmen der Hilfen zur Erziehung zu machen und vermeintliche rechtliche oder konzeptionelle Schranken im Bereich von Bildung, Betreuung und Erziehung zu überwinden.“* (ebd. 72)

Mit einem in mehrfacher Hinsicht anschlussfähigen, d.h. an die Situation und Lebenswelt der Betroffenen angepassten schulischen Individualangebot kann die Flex-Fernschule die jungen Menschen motivieren und erfolgreich erreichen. Sie

- *„spricht das Autonomiestreben des jungen Menschen als Ressource an,*
- *unterstützt das Teilhabestreben* [23] *– operationalisiert durch den Abschluss Schule – mit einem realistischen Förderangebot*
- *ermöglicht den Abschluss der Schule bzw. die Rückkehr in die Regelschule“ (Heckner 2012a, S.72).*

Wie dringlich und überaus wünschenswert eine solche noch immer in der Förderlandschaft unorthodoxe, individualpädagogische Beschulungsmöglichkeit ist, zeigt sich gegenwärtig besonders deutlich im Bereich der **Eingliederungshilfe** nach § 35a SGBVIII. Hier sprechen sowohl das Fallzahlenvolumen als auch der Begründungszusammenhang für die Eingliederungshilfe im Jahre 2011 eine deutliche Sprache:

„Insgesamt weist die amtliche Statistik für das Jahr 2011 21.129 begonnene Eingliederungshilfen aus. Gegenüber 2008 hat sich damit die Zahl der neu gewährten Hilfen um knapp 32% erhöht (…). Darüber hinaus werden am Ende des Jahres 2011 42.559 andauernde und 17.772 im Laufe des Erhebungsjahres beendete Eingliederungshilfen für seelisch behinderte junge Menschen gezählt. Die Zahl der andauernden und beendeten Hilfen summiert sich auf 60.331 Fälle. Damit hat sich das Fallzahlenvolumen seit 2008 – damals waren es noch 43.360 Fälle – um knapp 40% erhöht. Bezogen auf die Gruppe der jungen Menschen im Alter von unter 21 Jahren entspricht das einer Inanspruchnahmequote von 38 Hilfen pro 10.000 der genannten Bevölkerungsgruppe. Seit 2008 hat sich diese Quote um 12 Inanspruchnahmepunkte erhöht“ (*Monitor* HzE 2012, S.34).

„Über die Altersstruktur deutet sich bereits an, dass ‚seelische Störungen‘, die dann zu einer Eingliederungshilfe führen, häufig im Kontext der Schule auftreten (…). Und in der Tat wird in 54% der 2011 begonnenen Hilfen angegeben, dass die Eingliederungshilfe auf schulische Probleme zurückzuführen ist (…). Für die Altersgruppe der 9- bis unter 12-Jährigen liegt dieser Wert sogar bei 69%.

[23] Zur Veranschaulichung der multiplen Anschlussfähigkeit der lebensbedeutsamen Entwicklungsaufgabe „Abschluss der Schule“ vgl. Abbildung 33 bei *Heckner* (2012a, S.73).

Dieser Anteil ist – ohne die Zahlen hier auszuweisen – für Jungen und Mädchen über alle Altersgruppen hinweg betrachtet ähnlich hoch.

Neben den schulischen Problemen dominieren bei den Gründen für eine Eingliederungshilfe Entwicklungsauffälligkeiten des jungen Menschen (60%), aber auch Auffälligkeiten im sozialen Verhalten des jungen Menschen sind in rund 33% der Fälle als Grund für einen Hilfebeginn angegeben worden. Auffällig für diese Gründe ist deren hoher Anteil bei den im Rahmen dieser Erhebung erfassten Leistungen für die jungen Volljährigen (…)" (ebd. S.37).

Solange der Gesetzgeber keine sogenannte „Große Lösung" (Alleinzuständigkeit der KJH für alle pädagogisch-therapeutischen Leistungen an junge Menschen unabhängig von Art und Ursache der Behinderung, von Formen der Benachteiligung und der zugehörigen Hilfen) gesetzlich verankert und wir noch weit von einer sozialen Inklusion entfernt sind, schafft die gegenwärtige „Kleine Lösung" (Verlagerung ausschließliche der Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche aus der Sozial- in die KJH) an dieser Nahtstelle u.a. **Zuständigkeitsprobleme** (z.B. bei Abgrenzung seelische/geistige Behinderung wg. der unterschiedlichen Leistungsträger; bei multipler Behinderung subsidiäre Zuständigkeit der Sozialhilfe). Gerade eine **bildungs- und finanzpolitische Neuorientierung** in einem umfassenden Sinne durch Bund, Länder und Gemeinden im Hinblick auf eine inkludierende Lösung würde dazu beitragen, die derzeit herrschenden Folgen von Exklusion zumindest abzumildern. Daher kann hier nur einer der wesentlichen Forderungen der IGFH zugestimmt werden:

„Der gesellschaftliche Bereich Kinder- und Jugendhilfe ist nicht getrennt von den anderen zur Inklusion verpflichteten Bereichen der Gesellschaft zu sehen. Inklusive Konzepte der Kinder- und Jugendhilfe können letztlich nur im Kontext von inklusiven Konzepten z. B. der Schule und des Ausbildungsmarktes wirksam werden. Kinder- und Jugendhilfe hat sich zu vergegenwärtigen, dass bereits Hilfe zur Erziehung in der Regel eine Antwort auf gesellschaftliche Ausgrenzungs- und Selektionsprozesse ist. Exklusion durch soziale Benachteiligung stellt häufig den Beginn und den Auslöser von Hilfen zur Erziehung dar. Armuts- und soziale Ausschlussphänomene dürfen nicht im Rahmen einer an die Entwicklungspsychologie angelehnten Begrifflichkeit individualisiert werden. Die Kinder- und Jugendhilfe ist schon jetzt vielfach Ausfallbürge für andere exkludierende Systeme, insbesondere der Schule." (IGFH, Anhörung bei der Bund-Länder-Arbeitsgruppe zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, 14. Mai 2012 im Ministerium für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Demografie Rheinland-Pfalz in Mainz, S.3).

Die internationale Lernforschung vertritt einen deutlich weiter gefassten Inklusionsbegriff, der nicht nur Menschen mit Behinderung, sondern auch Menschen mit allen Formen der Benachteiligung einschließt. *„In*

der Mehrzahl sind das Menschen mit sozioökonomischen Benachteiligungen. Solche sind die wesentlichen Faktoren für eine benachteiligte Schulkarriere" (*Reich*, 2012, S.4). Das hochgradig ausdifferenzierte Förderschulsystem ist den Nachweis des Erfolgs bisher schuldig geblieben, *„denn die große Mehrheit der Sonderschüler bekommt keinen Abschluss. Andere Länder, die keine Exklusion in dieser Form haben, haben deutlich bessere Quoten. Man kann sagen, dass die Exklusion eine Sackgasse ist. Ein gescheiterter Weg, den wir vor allem aus Gewohnheit gehen*", so *Reich* (ebd., S.4). Mit dem Unterzeichnen der UN-Behindertenkonvention durch die Bundesrepublik haben wir uns rechtlich verpflichtet, allen Kindern und Jugendlichen, egal, wo sie herkommen, ein inklusives Regelschulsystem anzubieten. Da kann es nicht sein, dass Schüler weiterhin auf „Sonderschulen" verwiesen werden.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt zählt nur die Differenzierung nach der **einzelfallbezogenen Bedarfslage.** Da einer seelischen Behinderung nicht in jedem Fall ein „erzieherisches Defizit" als Anspruchsvoraussetzung zugrunde liegt, muss im Einzelfall geklärt werden, ob der Hilfebedarf auf eine erzieherische Mangelsituation oder eine seelische Störung zurückzuführen ist. Mit der Übernahme des Behindertenbegriffs und des **Partizipationsmodells** aus dem SGB IX in den §35a des SGBVIII muss letztlich im Bewilligungsprozess nachgewiesen werden, dass *„das Abweichen der seelischen Gesundheit … dazu führen (muss), dass die Fähigkeit zur Teilhabe am Leben in der Gesellschaft erheblich beeinträchtigt ist bzw. umgekehrt: die Beeinträchtigung der Fähigkeit zur Teilhabe am Leben in der Gesellschaft muss eine Folge der abweichenden Gesundheit sein. Festzustellen ist deshalb nicht nur die abweichende seelische Gesundheit, sondern darüber hinaus, dass diese auch eine seelische Behinderung (bzw. ihr Drohen) zur Folge hat.*" (*Wiesner*, 2011, S.467)

Gerade Auseineinandersetzungen um sogenannte schulische „Teilleistungsstörungen" wie etwa Legasthenie, Dyskalkulie, in Kombination mit anderen Störungsbildern (z.B. ADHS) führen häufig zu Rechtsstreitigkeiten über die Zuständigkeit für die Finanzierung. So muss im Verwaltungsgerichtsverfahren im Einzelfall über ein zweistufiges standardisiertes Verfahrung zur Einschätzung der Teilhabebeeinträchtigung über festgelegte Analysebereiche und Indikatoren (Durchdringungstiefe) nachgewiesen werden, dass die seelische Störung als sogenannte „sekundäre Neurotisierung" … *„so intensiv ist, dass sie die Fähigkeit zur **Eingliederung in die Gesellschaft beeinträchtigt**. „So ist eine aus einer Leseschwäche resultierende drohende Beeinträchtigung der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft erst anzunehmen, wenn das Erreichen jedweden Schulabschlusses gefährdet erscheint*". (*Wiesner*, 2011, S.471).

Andererseits ist in der Rechtsprechung inzwischen bereits anerkannt, dass wenn alle Beschulungsmöglichen einschließlich sonderpädagogischer Förderung endgültig ohne Erfolg ausgeschöpft worden sind, die Kostenübernahme durch die Jugendhilfe angezeigt

ist (vgl. die Verweise auf entsprechende Verwaltungsgerichtsurteile bei *Wiesner*, 2011, S.480.

Auch § 27 Abs. 3 SGBVIII ermöglicht durch den Verweis auf § 13 Abs. 2 SGBVIII (Jugendsozialarbeit) eine gesellschaftliche Integrationsunterstützung im Sinne einer „sozialpädagogisch begleiteten Ausbildungsmaßnahme". Der erzieherische Bedarf steht allerdings dabei nicht (mehr) im Vordergrund, sondern ein erhöhter Unterstützungsbedarf, der dem jungen Menschen unmittelbar als Adressat zugutekommt.

Unabhängig von der Frage, über welche rechtliche Zuständigkeit die fern-schulische Maßnahme für die zu betreuenden Kinder und Jugendlichen letztlich geregelt wird, sieht sich PROJEKT HUSKY zur individuellen Förderung auf vier wesentlichen **Handlungsfeldern** verpflichtet:

- Im Bemühen, die individuelle **Lernausgangslage**, den **Lernstand** und **Lernbedarf** bei Schulabsentismus zu ermitteln und dazu die geeigneten Instrumente und Unterstützungsverfahren auszuloten;
- Konzeptionell geleitete Unterstützung, Förderung und Begleitung des jeweiligen Fernlern-Prozesses bis hin zur externen Schulabschlussprüfung (HS/RS) („Kinder lernen nur was für sie bedeutsam ist"!)
- Ein individuelles Förderangebot auch aus der Perspektive der Teilhabechance an der Gesellschaft zu konkretisieren, um die Anschlussfähigkeit des Wissens und der eingeübten Fähigkeiten und Fertigkeiten sicher zu stellen und Übergänge (etwa ins Arbeitsleben, in die Verselbstständigung) vorzubereiten
- Dokumentation und Auswertung der Fördermaßnahme für das Gesamtkonzept von PROJEKT HUSKY

2. Praxis

2.1 Angebotsformen

Schaut man sich die unterschiedlichen Formen individueller Hilfen in der individualpädagogischen Praxis an, wie sie im PROJEKT HUSKY angeboten werden (s. Abb. folgende Seite), so zeigen sich **drei Grundmerkmale** in ihnen. Sie beinhalten:

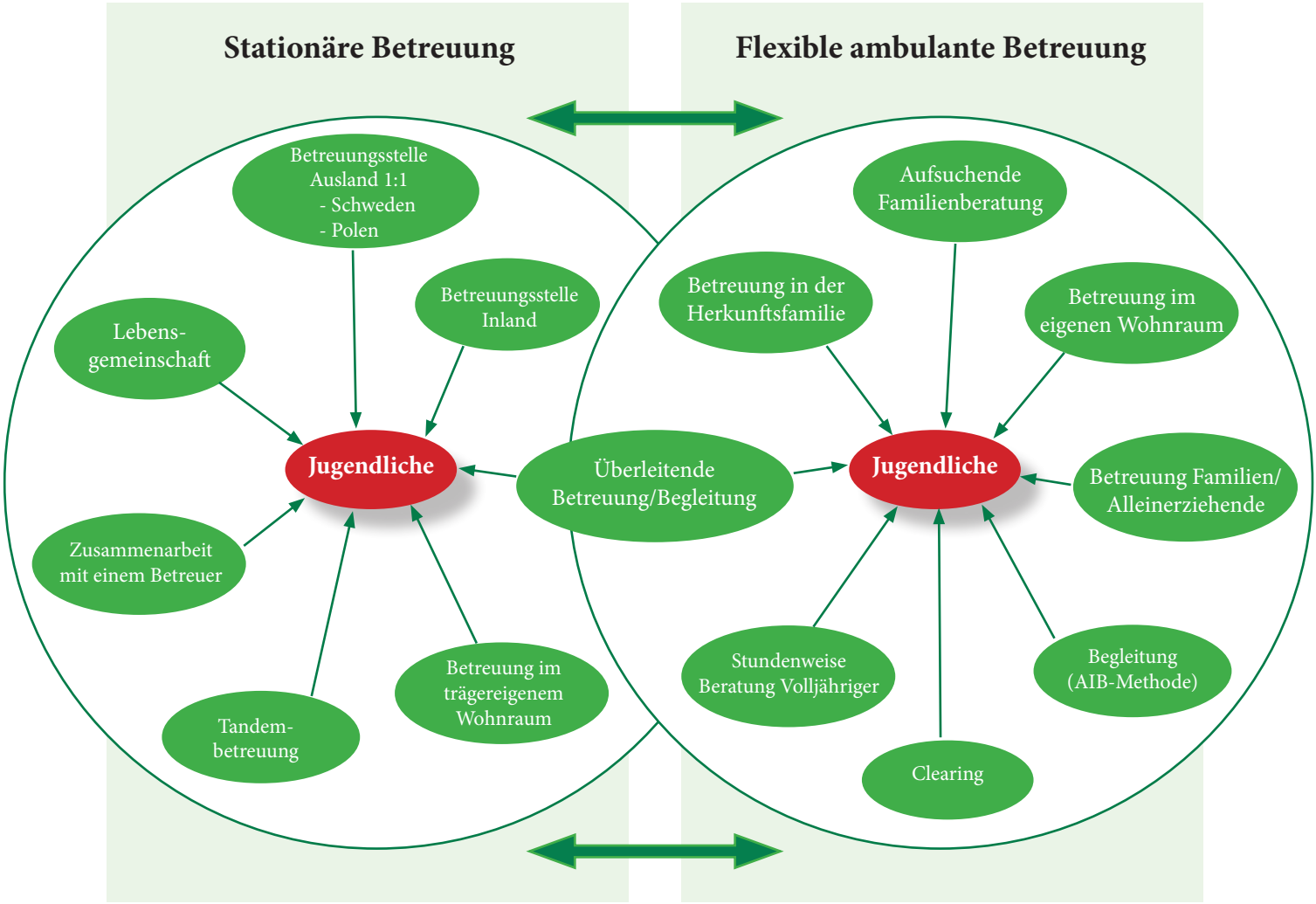
1. stationäre Hilfe-Angebote, Hilfesettings klientenbezogener Arbeit mit Einzelnen (einschließlich der zugehörigen Primärgruppe/Familie unter Einbezug des sozialen Umfeldes) als Betreuungstellen im In- und Ausland bzw. flexible ambulante Hilfen mit Beratung und Betreuung im Inland

2. eine aufsteigende „Stufung" der indiviuellen Angebotsformen nach drei Funktions-, Intensitäts- und Qualitätsebenen: Begleitung, > Beratung, > Betreuung (mit Versorgung etc.), aber auch umgekehrt absteigend oder parallel/gleichzeitig

3. zahlreiche, flexible **Überleitungsmöglichkeiten** sowohl im vertrauten Umfeld von ambulant nach stationär als auch vom Inland ins Ausland und umgekehrt.

Allen lebensweltorientierten Angebotsvarianten für die spezielle Zielgruppe der „belasteten" Kinder und Jugendlichen gemeinsam ist in ihrem integrativen, sehr flexiblen, inhaltlich breiten Dienstleistungsspektrum die Betonung des persönlichen Bezugs, unterschieden je nach Grad der Intensität, dem funktionalen Ansatz und der Zielrichtung einer protektiven, prosozialen, individuellen, fördernden Beziehung in der Arbeit mit den Belasteten/Betroffenen.

Formen individueller Hilfen



2.2.1 Phasen intensivpädagogischer Betreuung [24]

Lange konnte die Individualpädagogik mit ihren Settings nur auf deskriptive Darstellungen und erfahrungsgeleitetes Handeln verweisen. Sie verfügt zwar über zahlreiche Erfahrungen, die über die Jahre hin unsystematisch gesammelt und reflektiert wurden, aber nicht über eine gesicherte, systematische theoretische Fundierung eines Handlungskonzeptes. Diesem Theoriedefizit näherte sich Witte in seiner Dissertation aus dem Jahre 2008 und schaffte mit einem **sozialphänomenologischen Phasenmodell** erstmals die Möglichkeit einer theoretischen Fundierung. An dieser Systematik der Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen richtet sich PROJEKT HUSKY in den einzelnen Betreuungssettings aus. *(in: Witte 2009)*

Witte/Villanyi (*Witte*, Jugendliche in intensivpädagogischen Auslandsprojekten, 2009 S. 37 ff) haben die Theorie der Sozialphänomenologie von Alfred Schütz in die Diskussion um intensivpädagogische Auslandsprojekte gebracht. Damit schaffen sie eine Möglichkeit, die vielfältigen Prozesse einer Betreuung differenzierter beobachten und schließlich beurteilen zu können.

Die Beschreibung des Phasenmodells deckt sich weitestgehend mit den Ergebnissen und Erfahrungen aus der Praxis. Legt man das Phasenmodell wie eine Folie über die Settings, so ergibt sich eine **deutliche Hilfestellung** beim Betrachten und Beurteilen. Es scheint daher geeignet zu sein, dem zuweilen erhobenen Vorwurf der Beliebigkeit in der Gestaltung individualpädagogischer Settings entgegen treten zu können.

Zwar wurde das funktionsspezifische Phasenmodell von *Witte* speziell für Auslandsmaßnahmen entwickelt, aber die einzelnen Phasen sind durchaus auch in analoger Weise auf stationäre Maßnahmen im Inland übertragbar.

Entwicklungsprozesse in den einzelnen Betreuungssettings lassen sich nach o.g. Phasenmodell folgenden **sechs Phasen** der Entwicklung zuordnen:

1. **Diagnostizieren** (entspricht im Wesentlichen einer „Clearing-Phase“ zur umfassenden Informationsbeschaffung)
2. **Delegitimieren** (altvertraute Denkmuster und Verhaltensweisen greifen nicht mehr)
3. **Neustrukturieren** (nach Vertrauensaufbau neue Sinnsetzung und Zielfindung)
4. **Konsolidieren** (Festigung der neuen Strukturen)
5. **Transfer** (Übertragung des neu „Gelernten“ und Weiterbetreuung entweder im alten oder neuen Umfeld)
6. **Normalisieren** („Ziel des Normalisierens ist es, ein (neues) „Denken-wie-üblich“ wieder zu erlangen“.

Dieses Phasenmodell schafft eine Strukturierungshilfe und damit ein höheres Maß an Verständnis für die erforderlichen und tatsächlichen Abläufe in einer

Betreuung. Bei der Auswahl der Methoden und Ansätze in der täglichen Betreuungsarbeit ist die Kenntnis des theoretischen Phasenmodells hilfreich. Für den Betreuer stellt sich immer wieder konkret die Frage, was er Spezifisches tun kann, um seinen Jugendlichen in der aktuellen Phase gezielt zu unterstützen.

Vor dem Hintergrund des Phasenmodells ist es besser möglich zum einen die Erziehungsziele in Teilziele, und diese wiederum in konkrete Segmente zu zerlegen und zum zweiten diese damit besser **überprüfbar** zu machen.

Im Bewusstsein des Phasenmodells erscheinen **Auslandsbetreuungen** im Besonderen auch nicht mehr isoliert als Maßnahme im Ausland sondern im Kontext des gesamten Hilfeverlaufes. Eine Betreuung im Ausland ist nicht denkbar ohne die Phase des Diagnostizierens im Vorfeld, sowie des Transfers und der Normalisierung im Anschluss an die Zeit im Ausland.

Die Phasen erlauben eine deutliche Zuordnung von **Verantwortlichkeiten** von Personen im Verlauf und machen deren Veränderung im Laufe der Zeit deutlich. Die Phasen zeigen mögliche **Sollbruchstellen** auf, die einer besonderen Beachtung bedürfen und lassen klar erkennen, an welchen Stellen welche Kooperationen notwendig sind.

2.2.2 Betreuungsstellen in Deutschland

PROJEKT HUSKY verfügt vorwiegend über Betreuungsstellen im Rheinland, im Großraum Hannover/ Bielefeld (Niedersachsen und in geringerem Umfang in Rheinland-Pfalz , Hessen und Sachsen-Anhalt. Hier bieten Fachkräfte intensive, familienanaloge 1:1-Betreuungen an (keine Gruppenkonzepte!), sei es als Neubeginn oder als Weiterführung einer im Ausland begonnenen Maßnahme. Diese Betreuungen finden im Haushalt und dem zugehörigen Umfeld des Betreuers statt.

In **Obernkirchen**/Niedersachsen steht dem PROJEKT HUSKY ein Vier-Familien-Haus zur Verfügung. Dort sind neben den Räumen der Geschäftsstelle Möglichkeiten vorhanden für die Gestaltung der:

- Clearingphase
- Zwischenaufenthalte von Jugendlichen und Betreuern z.B. im Rahmen von HPGs oder Krisenintervention
- Sofortaufnahme sowie
- Gestaltung des Ausgangspunktes bei der Rückkehr aus dem Ausland.

Die Betreuung von zwei Jugendlichen mit ihren Pädagogen kann im Hause längerfristig stattfinden.

2.2.3 Betreuungsstellen in Schweden

In folgenden Gebieten Schwedens führen wir vollstationäre Betreuungen durch:

1. **Jämtland, Medelpad, Ångermanland** (Mittelschweden)
2. **Värmland, Dalsland** (Südschweden)
3. **Östergötland**

Die Betreuungsstellen liegen alle in ländlicher Umgebung und sind durch professionelle deutschsprachige Fachkräfte als Freie Mitarbeiter mit mehrjähriger Berufserfahrung besetzt. Für einige gilt, dass ihre pädagogische Ausbildung auf der Basis einer vorangegangenen handwerklichen Ausbildung fußt. Sie haben ihren Lebensmittelpunkt dauerhaft in Schweden. Die Betreuer im PROJEKT HUSKY/Schweden stehen im ständigen Informationsaustausch sowohl miteinander als auch mit der Leitung/Koordination von HUSKY. Der Erstkontakt mit den beteiligten schwedischen Behörden (z.B. im Anmeldeverfahren) verläuft über die Geschäftsstelle in Köln. Besuche der Betreuungsstellen finden in der Regel alle drei bis sechs Monate von Deutschland aus statt. Eine medizinisch/psychologische Versorgung vor Ort ist gewährleistet, so dass auch Kinder bzw. Jugendliche nach §35a betreut werden können. Die Betreuer nutzen externe Supervision und nehmen an Fortbildungen teil.

Die Auslandsmaßnahmen umfassen in der Regel einen Zeitraum von ein bis zwei Jahren. Das Kind/der Jugendliche erhält die Möglichkeit, zur Ruhe zu kommen und Abstand zum alten Milieu zu gewinnen. In einem fremden Kulturkreis kann er sich mit neuen Lebensentwürfen, Lernmodellen und deren Andersartigkeit, mit Sprache, Bedingungen und Einflüssen des Gastlandes beschäftigen. Bewusstwerdungsprozesse zu seiner eigenen Situation werden angeregt und können aus der Distanz heraus leichter analysiert werden.

Die Entstehung von tragfähigen Beziehungen zwischen dem Jugendlichen und seinem Betreuer werden durch die fremde Umgebung und die anfänglich fehlenden Sprachkenntnisse begünstigt. Der Jugendliche wird so verstärkt auf seinen Betreuer zurückgeworfen. Wenn der Betreuer diesen “Heimvorteil“ positiv, einfühlsam und partnerschaftlich nutzt, gewinnt er möglicherweise das Vertrauen des Jugendlichen schneller. Hierdurch findet häufig eine engere Orientierung am Pädagogen statt. Herkömmliche Kompensationsmöglichkeiten fehlen darüber hinaus weitgehend. Durch eine sehr naturorientierte Lebensführung in den ländlich geprägten Regionen werden dem Jugendlichen existentielle Zusammenhänge bewusster. Dieses Erleben im Alltag und in der Freizeit stärkt sein Selbstvertrauen und erweitert seine Fähigkeiten. Erlebnispädagogische Unternehmungen, Formen von Arbeit, tiergestützte Pädagogik, andere Arten der Leistungsorientierung und therapeutische Hilfen können Bestandteil der einzelnen Settings sein. Es besteht die Möglichkeit einer Fernbeschulung über die Flex-Fernschule. Das Programm in Schweden beinhaltet u.a., den Jugendlichen durch eine weitgehend

eigenständige Lebensführung in seiner Lebenseinstellung und Arbeitshaltung zu fördern, um ihm die (Re-) Integration in Schule oder den Einstieg in die Berufswelt nach seiner Rückkehr nach Deutschland zu erleichtern.

2.2.4 Betreuungsstellen in Polen

In Polen verfügen wir seit über 10 Jahren über Betreuungsstellen mit 1:1-Betreungsmöglichkeiten:

- **Region Kaschubei** / ehemaliges Hinterpommern (ca.130 km westlich von Gdansk/Danzig, Wojwodschaft Pommorskie)

Die Betreuungsstellen in Polen garantieren intensive Einzelbetreuungen, was bedeutet, dass eine Fachkraft als Betreuer (Freier Mitarbeiter) die Verantwortung für einen Jugendlichen trägt. Der Jugendliche ist im Haushalt/Lebensumfeld des Betreuers/der Betreuerin integriert, die Betreuung erfolgt in der Regel zwischen einem und zwei Jahren. In begründeten Ausnahmefällen können 2:1-, 2:2- Betreuungen sowie Aufenthalte über mehrere Jahre erfolgen.

Der Standort liegt in ländlicher Umgebung, eingebettet in eine funktionierende Dorf-/Kleinstadtgemeinschaft. Die sehr gut Deutsch sprechenden Fachkräfte/Betreuer mit interkultureller Kompetenz (zum Teil aus der deutschen Minderheit) leben mit ihren Familien in Polen und sind dort im Gemeinwesen bestens integriert.

PROJEKT HUSKY gewährleistet, dass die Rechtsvorschriften des Gastlandes eingehalten werden. Die Kooperation mit den entsprechenden Behörden im Gastland und den Deutschen Vertretungen sind für uns Voraussetzung für eine gelingende Durchführung der Maßnahmen. Entsprechend dem polnischen Melderecht wird jeder Jugendliche in seiner Wohnsitzgemeinde vom Betreuer angemeldet und erhält von der zuständigen Ausländerbehörde der Wojwodschaft Pommorskie in Gdansk/Danzig als Staatsbürger der EU eine längerfristige Aufenthaltsgenehmigung am Wohnsitz des Betreuers (Karta Pobytu, Pesel-Nummer).

Die Wahrnehmung der pädagogischen Gesamtverantwortung für die Maßnahme durch den Träger erfolgt von Deutschland aus in Form regelmäßig stattfindender Besuche der Betreuungsstelle durch die Koordination/Geschäftsleitung im drei bis sechs monatigen Rhythmus. Für die aktuelle Kontaktgestaltung benutzen wir überwiegend Email, SMS-Nachrichten, Telefon- und Skype-Gespräche sowohl mit den Jugendlichen als auch den Betreuern. Hilfeplangespräche mit allen Beteiligten finden sowohl vor Ort in Polen als auch in Deutschland statt. Für Notfälle verfügt jede Betreuungsstelle über einen verschriftlichten Notfallplan. Die medizinische Versorgung ist stets gewährleistet. Ein Jugendpsychiater steht in Słupsk zur Verfügung. Es besteht die Möglichkeit der Distanz-Beschulung zur Erlangung des HS- bzw. RS-Abschlusses über die Flex-Fernschule in Deutschland.

Zur Qualitätssicherung erfolgt u.a. Supervision für die Betreuer durch einen Psychologen/Supervisor vor Ort. Zudem nehmen die polnischen Mitarbeiter an den HUSKY-internen Jahresfortbildungsveranstaltungen in Deutschland teil.

2.2.5 Ambulante Betreuungsformen

Ausgehend von dem Anspruch, den einmal aufgenommenen Jugendlichen möglichst bis zur Verselbstständigung zu begleiten („Fall-treue"), reduzieren sich intensive Betreuungen naturgemäß zu ambulanten Formen, ambulant im Sinne einer einzelfallbezogenen 1:1-Anwendung (**Ausnahmeregelung** zu § 35 SGBVIII lt. *Wiesner* (2006), Rdnr.17, S.532) als kurz-, mittel- oder langfristiges systemisches Hilfeangebot, das die Herkunftsfamilie mit ihrer Lebenswelt weitgehend mit einbezieht. Hier verfügt das PROJEKT HUSKY über eine breite Palette von Möglichkeiten (s. Grafik unter Punkt 2.1).

Eine ambulante Betreuung kann sowohl im ländlichen als auch im städtischen Raum erfolgen. Sie kann die Notwendigkeit berücksichtigen, dass der Jugendliche sein altes Umfeld verlassen will oder aber die Arbeit in genau diesem zum Ausgangspunkt nimmt. Sie kann den Jugendlichen in der eigenen Wohnung begleiten oder im Elternhaus. Die ambulante Betreuung kann übergehen in eine Form der Beratung, die der Jugendliche stundenweise parallel zu anderen Maßnahmen erhält, wie z.B. Maßnahmen der Agentur für Arbeit, Psychiatrieaufenthalt. Junge Volljährige können stundenweise zur abschließenden Verselbstständigung und zur Regelung ganz spezieller Anliegen beraten werden.

2.3 Betreuer als Freie Mitarbeiter

Im PROJEKT HUSKY arbeiten in der **direkten Betreuung** ausschließlich **Freie Mitarbeiter als Honorarkräfte.** Die gleiche wertschätzende, humane pädagogische Haltung bildet den gemeinsamen Rahmen der Zusammenarbeit, die eigene Leistung wird in einem **persönlichen Leistungsprofil** konkretisiert, sie schließen sich der **Gesamtleistungsbeschreibung** von HUSKY an. Sie verstehen die Durchführung ihres jeweiligen Betreuungsauftrags als gemeinsame Herausforderung in einem Kreis von gleichgesinnten Mitstreitern mit jeweils unterschiedlichen Zusatzausbildungen. Die Selbstständigkeit der individuellen Betreuungsarbeit verbleibt bei jedem freien Mitarbeiter.

HUSKY beauftragt Personen, die

a. sich für die jeweilige Aufgabe nach ihrer Persönlichkeit eignen und eine dieser Aufgabe entsprechende pädagogische Ausbildung erhalten haben (Fachkraft) oder
b. aufgrund besonderer Erfahrungen in der sozialen Arbeit in der Lage sind, diese Aufgabe zu erfüllen.

Damit entsprechen wir (auch formal) den Anforderungen an Personen **nach §§72 ,72a und 45 SGB VIII,**

bei letzterem insbesondere deswegen, weil für unsere Settings kennzeichnend ist, dass die Beziehungsangebote und die ihnen innewohnende Interaktionsdynamik besonders intensiv (i.S. d. §35 SGBVIII) und zugleich heterogen sind, damit aber bewusst, und präventiv von den Fachkräften umgegangen wird. Dies entspricht zwar dem Auftrag der Einrichtung, kann aber bei mangelnder fachlicher Kompetenz des Personals, bei Überforderungssyndromen problematische Folgen haben. Die besondere Schutzbedürftigkeit von Kindern und Jugendlichen steht daher für unsere betriebserlaubnispflichtige Einrichtung i.S. des § 45 im Vordergrund. Passgenauigkeit und Kompetenz bei der fachlichen Betreuerauswahl, Fortbildungen zum Thema „Partizipation und Umgang mit den Schwierigen" und schließlich zudem eine achtsamrespektvolle, aber effektive Wahrnehmung der Trägerverantwortung in den Settings flankieren den staatlichen Schutz. Im Rahmen des Schutzauftrages (§8a SGB VIII) ist ein entsprechender Passus zum Thema „Professionelle Distanz und Nähe" in den Honorarvertrag eingearbeitet. Ein erweitertes Führungszeugnis müssen die Mitarbeiter sowohl vor Einstellung als auch in regelmäßigen Abständen der Geschäftsleitung (entsprechend §72a SGBVIII) vorlegen.

Zur Ausübung der Personensorge gilt: „Die betreuende Fachkraft ist berechtigt, anstelle des Personensorgeberechtigten bestimmte Angelegenheiten der elterlichen Sorge für den Jugendlichen wahrzunehmen. Die Vorschrift hat für den (Regel)Fall Bedeutung, dass der Jugendliche seinen Lebensmittelpunkt nicht mehr bei seinen Eltern hat." (§1688 BGB, nach *Wiesner* 2011, S.451)

Unsere Mitarbeiter haben sich bewusst entschieden, die Betreuung eines Jugendlichen als eine **ganzheitliche Aufgabe** ergebnis- und prozessorientiert wahrzunehmen. Dies erfordert ein weit über das normale Maß hinausgehendes Engagement. Der Personalschlüssel 1:1, die ständige zeitliche Verfügbarkeit des Betreuers, besonders aber die **inhaltliche Qualität** der Arbeit und die Einbindung des Einzelnen in eine gemeinsame kollegiale Leistung (auch interdisziplinär) mit bewusst konzeptioneller und fachlicher Orientierung und Dokumentation machen die **„Intensität"** der Arbeit aus. **Reflexive Professionalität** als professionelles Handeln ist allerdings auch eine Kombination von persönlicher und institutioneller Leistung. [25]

2.4 Supervision / Fachliche Beratung

Supervision im Sinne einer intensiven **externen** Praxisberatung bei den berufspraktischen Arbeitsvollzügen durch speziell weitergebildete Praxisberater ist unverzichtbar. Gerade die intensive individualpädagogische Einzelbetreuung mit ihren zum Teil gravierenden Interaktionsproblemen im Betreuungsprozess – sowohl auf der individuellen Ebene (Fachkraft/Betreuter) als auch auf der Ebene Fachkraft und Einrichtung/Institutionen – tangiert gleichermaßen psychische, sachliche, affektive und institutionelle Dimensionen bis hin zu persönlichen Lebensthemen des Betreuers. Durch inten-

[25] Zur Vertiefung vgl. *Güntert, F.* (2011): Professionalität in der individualpädagogischen Arbeit, in: *Felka/Harre* (2011), S.143 ff;

sive Praxisberatung/Supervision werden die spezifischen Problemkonstellationen sozialer Arbeit mit Hilfe besonderer Gesprächssituationen systematisch bearbeitet. Hierzu steht jährlich ein eigenes Budget zu Verfügung.

Die kollegiale, fachliche Beratung, interdisziplinäres Arbeiten, ausgeprägte Kommunikationsstrukturen, Fort-/Weiterbildung und Supervision in der pädagogischen Arbeit sind für uns wichtige Standards. Diese erfüllen wir im Zusammenspiel mit den Freien Mitarbeitern. Fachliche Selbstkontrolle und Selbstverantwortung sowie Mitwirkung an der Organisationsplanung und Verbesserung von Arbeitsorganisation und -methodik werden so besser erreicht.

Ärger zeigt mir zwei Dinge:

Ich hätte gern etwas, was ich nicht bekomme und gebe jemand anderem die Schuld.

2.5 Organisatorischer Aufbau

Neben pädagogischen Grundaussagen sind für das PROJEKT HUSKY als privatgewerblichem Träger auch marktwirtschaftliche Überlegungen wichtig. Wir verstehen uns auch als soziales **Dienstleistungsunternehmen**, das regional und überregional vielen Nachfragern zur Verfügung steht. Dabei sind selbstverständlich auch betriebswirtschaftliche Aspekte wie Größe der Einrichtung, klare Strukturierung, flache Hierarchie, straffe Organisation und Qualitätsmanagement wichtige Variable.

Im Jahre 2010 hat PROJEKT HUSKY im Rahmen einer **externen Evaluation** seiner Einrichtung eine **Organisationsanalyse** durch die Fachhochschule Münster (Fachbereich Sozialwesen unter *Prof. Dr. Merchel*) durchführen lassen (vgl. dazu *Kemmerling*, 2010). Daraus drei kurze Passagen:

- *„Da eine allgemeine Zielformulierung die Schwierigkeit von Unklarheit und Mehrdeutigkeit mit sich bringt, ist die Organisation daran interessiert, dass im Rahmen der Hilfeplangespräche die abstrakten Organisationsziele im Einzelfall auf konkretere Zielsetzungen bzw. Handlungsschritte festgelegt werden. Mit Hilfe dieses **„Herunterbrechens“** übergeordneter Organisationsziele auf konkrete Ziele und Handlungsschritte wird einerseits jedem Hilfeplanbeteiligten transparent, was wie bis wann erreicht werden soll, andererseits können durch eine Operationalisierung*

unklare Zieldefinitionen überprüfbar gemacht werden. Die Messbarmachung der Ziele dürfte für die Organisation von hoher Bedeutung sein, da die Organisation über die Erreichung der in den Hilfeplänen individuell festgelegten Ziele einen Nachweis für eine qualitativ gut geleistete Arbeit erbringen kann und damit eine Zufriedenheit bei den Adressaten und bei ihren Auftraggebern, den Eltern und den Jugendämtern, erreichen kann.

- *Die Betreuer richten dementsprechend ihr alltägliches Handeln vorrangig an den im Hilfeplan festgelegten Zielen aus, sehen die Organisationsziele jedoch als Grobziele an, welche die Grundrichtung, die die Organisation* HUSKY *verfolgt, vorgeben. Die Betreuer haben ihrerseits ein Interesse daran, die Organisationsziele zu verfolgen, weil sie ihrer inneren Haltung entsprechen. Aufgrund ihres Status als* ***Selbstständige*** *haben sie die Möglichkeit, bei jeder Aufnahmeanfrage zu entscheiden, ob sie diesen Auftrag annehmen oder ablehnen. Sie entscheiden sich immer wieder neu, ob sie die von der Organisation verfolgte pädagogische Ausrichtung mitgehen möchten, oder ob sie sich einem Träger zuwenden, mit welchem sie eher konform sind. So bringen sie entsprechend eine hohe Akzeptanz gegenüber den Organisationszielen mit.“ (ebd., S.6)*
- *„Auch wenn die Organisation über Handlungsprogramme verfügt, so ist jedoch festzustellen, dass trotz dieser Handlungsprogramme, welche die Organisation den Betreuern auferlegt, ein hoher Grad an* ***Selbstverantwortung*** *auf Seiten der Betreuer besteht. So definiert die Organisation die zur Zielerreichung notwendigen Handlungsprogramme in Form von Ablaufprozessen etc., ermöglicht auf der anderen Seite aber auch eine hohe Flexibilität, die einzelfallbezogen erforderlich ist. Die Organisation gewährt den Betreuern diese Flexibilität und Gestaltungsfreiheit bewusst vor dem Hintergrund, dass es sich um eine individualpädagogische Tätigkeit, die geleistet wird, handelt. Eine Begrenzung der Methodenfreiheit der Betreuer würde eine Begrenzung des individuellen Betreuungssettings bedeuten. Es ist das Anliegen und erklärte Ziel der Organisation, den Betreuern, bei Gewährleistung der Trägerverantwortung, einen eigenen Handlungs- und Gestaltungsspielraum zu überlassen.“*

In inhaltlich ähnlichem Zusammenhang hat PROJEKT HUSKY ebenfalls 2010 in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW eine Potentialberatung mit dem Ziel einer **Potentialanalyse** durchführen lassen, die entsprechend dokumentiert wurde.

2.5.1 Rechtliche Grundlagen

- **Hilfen zur Erziehung** gem. SGB VIII: §§ 27ff, insbesondere 27,2 (flexible Hilfen), 34 (sonstige betreute Wohnform) i.V. mit §§ 35 (ISE), 36 (Hilfeplan), 41 (Junge Erwachsene).

- **Aufnahme nach § 35a** (Eingliederungshilfe): auf Antrag des Anspruchsinhabers/bzw. gesetzl. Vertreters

  Differenzierung nach Bedarfslage im Einzelfall *(…„Kombination von Leistungen nach §35a mit solchen nach § 27 ff., wenn sowohl ein behinderungsspezifischer als auch ein erzieherischer Bedarf zu decken ist.")*

- **Eingliederungshilfe/individualpädagogisches Angebot** [26]

Auf der Grundlage der Prognose der Fachkraft für den jeweiligen Bedarf im Einzelfall im Jugendamt bezüglich der Teilhabebeeinträchtigung(en) bieten wir auf den beiden Feldern **a) „Teilhabe am Arbeitsleben"** und am **b) „Leben in der Gemeinschaft"** folgende Leistungen zur Deckung des Eingliederungsbedarfes an:

Zu a):

- Im Zusammenhang mit einer Teilleistungsstörung im schulischen Bereich (F 81.1) bieten wir an, alle Möglichkeiten zu eruieren, um die Ansprüche auf eine angemessene Beschulung als Einstieg ins Berufsleben umzusetzen (z.B. Individualbeschulung, Fernunterricht).
- Über Angebote spezifischer Praktika tragen wir zur verstärkten Selbstfindung, Selbsterfahrung und einer möglichen Berufsperspektive bei.
- Bei notwendiger sonderpädagogischer Förderung wird im Bedarfsfall eine entsprechende Therapiemaßnahme (z.B. bei Lese-Rechtschreibschwäche) organisiert.

Zu b)

- Im Zusammenhang mit Posttraumatischen Belastungsstörungen (PTBS) (F 43) und entsprechenden Anpassungsstörungen verfügt die Einrichtung über zertifizierte Traumafachberaterinnen.
- Bei Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen (F 6) verfügt die Einrichtung über systemische Therapeuten/Familientherapeuten

[26] In Anlehnung an die „Arbeitshilfen zum einheitlichen Umgang mit dem §35a SGBVIII" des LVR/LWL , 2006-2007

2.6. Vernetzung des PROJEKT HUSKY

Das PROJEKT HUSKY ist Mitglied in verschiedenen Fachverbänden, die sowohl regional als auch national und international aufgestellt sind, so im/ in der

- Bundesverband für Erziehungshilfe e.V. (AFET), Hannover
- Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGFH), Frankfurt
- Deutsche(n) Gesellschaft für Prävention und Intervention bei Kindesmisshandlung und -vernachlässigung (DGfPI), Düsseldorf
- Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V.(BE), Dortmund
- Arbeitskreis Auslandsmaßnahmen des Niedersächsischen Landesamtes für Soziales, Jugend und Familie

HUSKY arbeitet **interdisziplinär** und kooperiert in allen Regionen der Betreuungsstellen.

2.7. Qualitätsstandards und -entwicklung

Der Rahmenvertrag Teil 1 NRW[27] für die Übernahme von **Leistungsentgelten** in Einrichtungen der Jugendhilfe nach § 78a-g SGB VIII sieht sowohl einen **Qualitätsdialog** als auch die (Gesamt-)**Leistungsbeschreibung** und die **Qualitätsentwicklungsbeschreibung** des Freien Trägers vor.

PROJEKT HUSKY steht im **Qualitätsdialog** mit der Stadt Köln auf der Grundlage der **Qualitätsentwicklungsbeschreibung**. Die Leistungsvereinbarung von PROJEKT HUSKY mit der Stadt Köln und dem Landschaftsverband Rheinland stammt vom 13.11.2012.

HUSKY verfügt über einen **Qualitätsbeauftragten** mit entsprechender fachlicher Ausbildung und Kompetenz. Es liegt ein **Qualitätshandbuch** für das PROJEKT HUSKY vor, das ständig fortgeschrieben wird. Die Orientierung erfolgt hier an der Philosophie der DIN EN ISO 9000: 2000 ff.

Im Sinne einer lernenden Organisation baut unser **Qualitätskonzept** auf einer möglichst ausgewogenen Balance zwischen Kunden- und Mitarbeiterzufriedenheit (Orientierung/Partizipation/Professionalität), Wirtschaftlichkeit sowie sozialer und gesellschaftlicher Verantwortung auf. Wir stellen uns damit dem „fachlich regulierten **Qualitätswettbewerb**“. [28]

Interne Audits zur Prozess- und Ergebnisqualität finden über monatlichen Qualitätszirkel und die Koordinatoren statt. Als externes Audit zur Optimierung der Qualitätsfähigkeit unserer Einrichtung wurde eine betriebswirtschaftliche **Expertise** veranlasst. Nach einem schriftlich dokumentierten Feedback durch die Verfasserin[29] wurden relevante Aspekte der Einrichtungsstruktur optimiert.

[27] Anmerkung: Der Rahmenvertrag NRW ist zum 31.12.2012 bereits ausgelaufen, das entsprechende Stillhalteabkommen zum Jahreswechsel 2013/2014 ebenso.

[28] Zur Problemsituation des fachlich regulierten Qualitätswettbewerbs vgl. MFSFJ, Elfter Kinder- und Jugendbericht, Berlin 2002, S.256ff

[29] Vgl. *Kemmerling* (2010)

In unserer Qualitätsdarstellung werden das QM-System, die Abläufe, Standards und Leistungen in dem o.g. **Qualitätshandbuch** dokumentiert und somit für alle beteiligten Personen transparent, nachvollziehbar und verbindlich. Es wurden Schlüsselprozesse erarbeitet und systematisiert. Die Wechselwirkung von Praxis und Schlüsselprozessen wird laufend – vor allem auf der Leitungsebene – überprüft.

Kinder und Jugendliche, die bei HUSKY in ambulanten und stationären Hilfeangeboten betreut werden, befinden sich den Mitarbeitern und Auftragnehmern gegenüber in einem Abhängigkeitsverhältnis. Leitung und Mitarbeiter sind sich ihrer besonderen Verantwortung bewusst. Die Verantwortung wird noch einmal deutlich, wenn wir uns klar machen, dass viele Jungen und Mädchen bereits eine Vorgeschichte haben, die häufig durch körperliche wie seelische Grenzverletzungen im sozialen Nahraum mit hoher familiärer und struktureller Problemverdichtung geprägt ist. Fälschlicherweise wird davon ausgegangen, dass massives Fehlverhalten von Verantwortungsträgern in der Jugendhilfe nur ganz selten vorkommt. Richtig ist jedoch, dass Fehlverhalten durch Mitarbeiter und Auftragnehmer nur selten „ans Licht“ kommen. Deshalb ist es wichtig, Fehlverhalten von Verantwortungsträgern zu verhindern und in einer ständigen Auseinandersetzung und Diskussion hierüber zu bleiben, einer Auseinandersetzung mit den Themen „Grenzen, Macht und Abhängigkeit“, die untereinander, aber auch alters- und entwicklungsangemessen mit den Kindern und Jugendlichen selbst geführt wird.

Hierzu verwenden wir das Handbuch für Freie Mitarbeiter. Im Sinne des § 8a (SGBVIII, Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung) nehmen unsere Fachkräfte den Schutzauftrag in entsprechender Weise wahr (Schlüsselprozess im Qualitätshandbuch) und ziehen bei der Abschätzung des Gefährdungsrisikos eine insoweit erfahrene und ständig zur Verfügung stehende interne oder externe Fachkraft hinzu. In der interdisziplinären Arbeit zum Schutzauftrag steht PROJEKT HUSKY mit zwei Fachinstitutionen in Kontakt: Zartbitter e.V., Köln und Violetta, Hannover.

Dem Gedanken der **Partizipationen** von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Qualitätsmerkmal wird starke Bedeutung beigemessen. Der jährlich stattfindende Kids-Tag wird dokumentiert. Bereits bei Neuaufnahme wird eine eigene Kids-Mappe überreicht. Diese wird 1-2-mal pro Jahr aktualisiert. Es gibt weiterhin einen klaren Beschwerde- bzw. Anregungsweg. Weitere partizipative Gestaltungsmöglichkeiten bieten die Alltagsstruktur, die eigene Stellungnahme z.B. des Jugendlichen zu den Entwicklungsberichten, die Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung, die Freiwilligkeit zum Verbleib in der Betreuung, die Unterstützung beim Elternkontakt, die gewissenhafte Förderung der schulischen Entwicklung und die bewusste Einbindung in die Hilfeplangestaltung.

An der Entwicklung der **“Selbstverpflichtungserklärung”** des Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik (*be*) und der zugehörigen „Arbeitshilfe

30 Anmerkung: Wegen des hohen Arbeitsaufwands gibt es meist nur die Jahresmeldung an das LJA, nicht aber die die verschriftlichten Detailabsprachen zu den Ein-zelfällen in Abstimmung mit dem LJA, was auch dort - nach eigener Aussage – nicht leistbar wäre (freundl. schriftl. Mitteilung des LJA vom 17.01.2014). Die Ein-zelfallbearbeitung ist zudem bei den örtlichen Jugendämtern angesiedelt.

für die Durchführung einer individualpädagogischen Leistung der Jugendhilfe im Ausland" und einer selbstbindenden Verpflichtungserklärung unter Federführung des Landesjugendamtes Rheinland hat HUSKY mitgearbeitet. Sie sind Standards unserer Tätigkeit. [30]

Die Selbstverpflichtungserklärung des *be* wurde von uns ins Schwedische übersetzt und kann auf Wunsch zur Verfügung gestellt werden.

Wir arbeiten prozess- und ergebnisorientiert, jeder Pädagoge hat dabei ein hohes Maß an Kompetenz und **Eigenverantwortung** in der Ausübung seiner Tätigkeit, er verwaltet sein eigenes Budget.

Die Steuerung erfolgt durch Zielvorgaben, die Hilfeplanung unter besonderer Berücksichtigung gelungener Partizipation des Jugendlichen/ Personensorgeberechtigten. Mitarbeitergespräche durch die Leitung dienen der Reflexion und der kritischen-wertschätzenden Rückmeldung.

In den vergangenen Jahren wurden **Kommunikationsstrukturen** aufgebaut, die einen umfangreichen und schnellen Informationsaustausch gewährleisten. Per E-Mail werden von den Betreuern monatliche **Memos** an die Koordinatoren bzw. die Geschäftsleitung versandt, die wichtige Ereignisse bei der Leitung bündeln; halbjährlich erfolgen **Entwicklungsberichte**, die an die Jugendämter meist zur Vorbereitung eines anstehenden Hilfeplangespräches (§36) oder entsprechendem Bedarf weitergeleitet werden. Auf die **Einhaltung der entsprechenden Datenschutzbestimmung** wird besonders geachtet. Von den Kindern, Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen wird eine schriftliche Einwilligung zur notwendigen Datenweitergabe auf Formblatt eingeholt. Bei Vertragsabschluss verpflichten sich die freien Mitarbeiter zur Einhaltung der Datenschutzbestimmungen auf Formblatt als Anlage zum Honorarvertrag, bei Angestellten ebenfalls auf Formblatt in der Anlage zum Arbeitsvertrag.

Das Handbuch für Freie Mitarbeiter liegt auch in elektronischer Form vor. Alle Betreuungsstellen verfügen über Telefon, Handy und E-Mail-/ Internetverbindung. Die Geschäftsleitung gewährleistet eine **Notfall-Handyverbindung** rund um die Uhr, die jedem Mitarbeiter/ Betreuer, jedem Betreuten, Sorgeberechtigten, Polizei etc. zur Verfügung steht. Eine **Krisenintervention** ist so in allen Situationen zeitnah möglich.

Die Leitung garantiert jedem Betreuer in **Krisen**, wenn erforderlich, einen umgehenden Besuch vor Ort. Ein eigener Schlüsselprozess zur Krisenintervention wurde entwickelt. Dabei geht es vor allem um die Wiederherstellung der eigenen Regiefähigkeit des Betreuers vor Ort.

Supervision erfolgt in verschiedenen Formen durch externe Fachleute: Einzelsupervision, Gruppen- oder Teamsupervision, Paarsupervision oder Supervision unter Einbezug des zu betreuenden Jugendlichen. Ein entsprechendes Budget steht zur Verfügung.

Im ersten Jahr der Betreuungstätigkeit wird trägerintern durch Leitung und Koordinatoren ein besonderes Coaching für Berufseinsteiger geleistet.

Betreuer nehmen regelmäßig an trägerinternen und/oder an externen **Fortbildungen** teil. HUSKY organisiert Fortbildungsangebote, ausgehend von dem formulierten Bedarf der Betreuer und zum Teil unter Einsatz von externen Fachreferenten.

Reflexion und kollegiale Beratung geschehen in zwei regional arbeitenden **Qualitätszirkeln** (in Köln bzw. in Obernkirchen).

Themen der Qualitätszirkel sind vor allem:

- Kollegiale Fallberatung
- Besondere Vorkommnisse
- Themenfindung für Fortbildung unter Beteiligung der freien Mitarbeiter
- Aktuelle pädagogische und rechtliche Grundsatzinformationen
- Einsatz externer Fachkräfte
- Erfahrungsaustausch der Mitarbeiter und Dokumentation

Im Rahmen des Qualitätsmanagements finden vierteljährlich Konferenzen der Geschäftsleitung mit den Koordinatoren **(KO-Runde)** statt, wobei Fragen der inhaltlichen Zielplanung, der betrieblichen Optimierung und der Koordination thematisiert werden. Einmal pro Jahr findet eine **Klausurtagung** auf Leitungsebene statt. Thematisch kreisen sie um **Grundsatzprobleme** wie Qualitätsdialog, geschäftliche Aktivitäten, Personalfragen, Konzeption, Leistungsbeschreibung etc. Generell fortlaufend geschieht die Überprüfung und Entwicklung von Leistung und Qualität unter Einbeziehung des Feedbacks von Leistungsempfängern, Jugendamt etc.

Diese Konzeption wird fortgeschrieben.
Köln / Obernkirchen März 2014

Quellennachweis:

Albus, S. et al. (2010), Junge Menschen als effektive Hilfe- Entrepreneure … In: DGfE_Kommission Sozialpädagogik (HRSG.): Bildung des Effective Citizen – Sozialpädagogik auf dem Weg zu einem neuen Sozialentwurf?, Juventa, Weinheim

Albus, S et al. (2010), Wirkungsorientierte Jugendhilfe, Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach § 78 a ff

Bandura, A. (1979), Sozial-kognitive Lerntheorie, übersetzt von H.Kober, Klett-Cotta

Brooks, R. /Goldstein, S. (2007), Das Resilienz-Buch, dt. Ausgabe, Klett-Cotta

Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik: *www.bag-traumapaedagogik.de*

Enders, U: (Hrsg.) (2001), Zart war ich, bitter war`s, Kiepenheuer & Witsch, Köln

Enders, U. (Hg.) (2012), Grenzen achten, Ein Handbuch für die Praxis, Kiepenheuer & Witsch, Köln

Felka, E/Harre, V. (Hrsg.) (2011), Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung, Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Fischer/Ziegenspeck (2009), Betreuungsreport Ausland, Lüneburg

Friedrichs, E. (2007), Vorwort zur dt. Ausgabe von Brooks/Goldstein, Resilienz-Buch (s.o.), S.16

Fröhlich-Gildhoff (2003), Einzelbetreuung in der Jugendhilfe, Münster

Gewaltfreie Kommunikation: unter http://de.wikipedia.org/wiki/Gewaltfreie_Kommunikation,
Zugriff: 14.11.2014

Ginzel/Schrapper (1991), Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung, Münster

Güntert, F. (2011), Methodisches Handeln, in: *Felka/Harre* (Hrg.), Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung, Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Güntert, F. (2011): Professionalität in der individualpädagogischen Arbeit, in: *Felka/Harre* (2011), S.143 ff;

Haselmann, Sigrid (2007), Systemische Beratung und der systemische Ansatz in der Sozialen Arbeit. In: Michel-Schwartze, Brigitta (Hrsg.): Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis, S. 153ff , Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Heckner, Th. (2012), Schulverweigerung als individuelle entwicklungsbezogene Bewältigungsstrategie zwischen Risikoverhalten und Resilienzbildung, Ressourcenorientierung in der Arbeit mit Schulverweigerern im Rahmen von Hilfen zur Erziehung nach dem SGB VIII am Beispiel der Flex-Fernschule, Dissertation, Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln

Heckner, Th. (2012a), Entwicklungsförderung in der Nische, Ressourcenorientierung und Resilienzbildung in der Erziehungshilfe durch Förderung schulbezogener Kompetenzen, IKJ, Mainz und Heilpädagogische Fakultät der Universität zu Köln

Heckmaier, B./Michl, W. (1994), Erleben und Lernen, 2. Auflg., Luchterhand

Heiner, M./Schrapper, Chr. (2004): Diagnostisches Fallverstehen in der Sozialen Arbeit, in: *Schrapper, Chr.* (Hrsg.) (2004): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe , Anforderungen, Konzepte, Perspektiven, Juventa, Weinheim , München

Hekele, K. (2005²), Sich am Jugendlichen orientieren. Ein Handlungsmodell für subjektorientierte Soziale Arbeit, Juventa, Weinheim und München

Hekele, Kurt (2011), Das Konzept „sich am Jugendlichen orientieren" – revisited – , in: Düring/Krause (Hg.), Pädagogische Kunst und professionelle Haltung, Grundsatzfragen 48, IGFH-Eigenverlag, Frankfurt

Hinte, H. (1992), Erlebnispädagogik in der Erziehungshilfe, Dokumentation der Fachtagung in Malente 1992

Hüther, G (2006), Beziehungsgestaltung als angewandte Neurobiologie, Balint-Journal 2006; 7(3): 80-85, Georg Thieme Verlag KG Stuttgart, New York

Hüther, G. (2013), Verändert die Schule!, in: Welt am Sonntag, Nr.5, 3.2.2013, S.10

IGFH, Anhörung bei der Bund-Länder-Arbeitsgruppe zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, 14. Mai 2012 im Ministerium für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Demografie Rheinland-Pfalz in Mainz, S.3

IJAB (2011): Positionspapier zum Deutschen Qualifikationsrahmen von IJAB - Fachstelle für internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V., Bonn

Johnson, H. (2006), Bindungsstörungen, Material zur Systemischen Arbeit in Erziehung und Betreuung, Version 1.1, Kopie des Instituts Johnson, Netphen, S.7

Kemmerling, St. (2010), Organisationsanalyse für die Organisation „Projekt Husky GbR", vorgelegt von Stefanie Kemmerling im Rahmen einer Modulprüfung für den Masterstudiengang im Mai 2010 (unveröffentlicht), Fachhochschule Münster

Klawe, Willy/Bräuer, W. (1998), Zwischen Alltag und Alaska, 2. Aufl., Weinheim/München

Klawe; Willy (2010), Verläufe und Wirkfaktoren – Individualpädagogische Maßnahmen – Eine explorativ-rekonstruktive Studie, Köln

Klawe, Willy (2011), Die Adressaten Individualpädagogischer Maßnahmen, in: *Felka/Harre* (2011), S.28 ff

Klawe, Willy (2013), Das Ausland als Lebens- und Lernort, Interkulturelles Lernen in der Individualpädagogik, Eine Expertise, (Hrg. BE und AIM, 1. Auflage, Verlag Comedia oHG, Dortmund

Klein, J., et al. (2011): InHAus, Individualpädagogische Hilfen im Ausland: Evaluation, Effektivität, Effizienz; Lambertus, Freiburg

Knuf, A. (2003). Empowerment fördern - Beispiel Psychiatrie. Zeitschrift Managed Care, 7, 17-19.

LANDTAG NORDRHEIN-WESTFALEN - 15. Wahlperiode Drucksache 15/3895 vom 6.2.2012 (2.Lesung)

Lambers, H. (2010), Systemtheoretische Grundlagen Sozialer Arbeit, Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hill

Lorenz, H. (2003), Individualpädagogik/Erlebnispädagogik – eine Geschichte vom Wachstum aus der Dualität, in: AIM-Reader 2004

LVR/LWL (2006-2007), Arbeitshilfen zum einheitlichen Umgang mit dem §35a SGBVIII, 4.Auflage