

**Individualpädagogik als ressourcenorientierte und traumasensible
Jugendhilfe -
Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte**

Dissertation an der Fakultät Bildung
der Leuphana Universität Lüneburg
zur Erlangung des Grades Dr. phil.

Dissertation von Frauke Mangels
geboren am 22. Februar 1966 in Verden an der Aller

Eingereicht am 30.09.2022

Erstbetreuer und Erstgutachter:

Zweitgutachter:

Drittgutachterin:

Prof. Dr. Waldemar Stange

Prof. Dr. Philipp Sandermann

Prof.in Dr.in Gudrun Ehlert

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Intention und Konzeption der Studie.....	1
1.1. Hochbelastete junge Menschen treffen auf unzureichende Hilfen	1
1.2. Intentionen und Ziele des Forschungsvorhabens.....	2
1.3. Zum Forschungsfeld.....	3
1.4. Erkenntnisleitende Fragestellungen und Vorgehen.....	4
1.5. Zum Aufbau der Arbeit	6
2. Problemstellung: Herausforderungen in der Jugendhilfe des 21. Jahrhunderts	8
2.1. Belastete Kinder und Jugendliche in Deutschland	8
2.2. Theoretische und rechtliche Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendhilfe.....	11
2.3. Zur Exklusion junger Menschen aus Jugendhilfe und Psychiatrie	14
2.4. Zum Innovationsbedarf in der Jugendhilfe.....	16
3. Theoretische Perspektiven und Forschungsstand.....	19
3.1. Von der Traumatheorie zur Traumaforschung	19
3.1.1. Zur Geschichte der Traumatheorie	21
3.1.2. Definition des Traumbegriffs	22
3.1.3. Trauma als „psychische Störung“	24
3.1.4. Interdisziplinäre Erklärungszusammenhänge	25
3.1.5. Traumafolgen: Herausforderung für die Fachkräfte in der Jugendhilfe.....	30
3.2. Traumabewältigung zwischen Pädagogik und Therapie	33
3.2.1. Therapeutische Interventionen bei Traumatisierung.....	33
3.2.2. Traumapädagogische Begleitung als Aufgabe der Sozialen Arbeit	34
3.2.3. Traumapädagogische Leitlinien und Konzepte für die Jugendhilfe.....	36
3.3. Lebensweltorientierung als theoretisches Fundament der Jugendhilfe	39
3.3.1. Wissenschaftstheoretische Kontinuitätslinien	39
3.3.2. Zur Bedeutung des Theoriekonzepts für die Jugendhilfe.....	42
3.4. Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung	44
3.4.1. Definition und Strukturmerkmale	45
3.4.2. Kontinuitätslinien individualpädagogischer Theorie- und Begriffsgeschichte	46
3.4.3. Methoden und Arbeitsprinzipien individualpädagogischer Jugendhilfe	50
3.4.4. Fachkräfte, Träger und Fachverbände.....	51
3.4.5. Qualitätsstandards individualpädagogischer Träger	52
3.4.6. Zur Kritik an der frühen Praxis individualpädagogischer Träger	53
3.5. Zum Stand der empirischen Forschung im Arbeitsfeld.....	55
3.5.1. Zur Wirkungsforschung im Arbeitsfeld der Jugendhilfe	55
3.5.2. Individualpädagogische Jugendhilfe im Fokus der Forschung	58
3.6. Mögliche Potenziale einer traumasensiblen Individualpädagogik	69
3.7. Zur lebensweltorientierten Perspektive in der traumasensiblen Jugendhilfe	73
4. Forschungsdesign und Untersuchungsformen	76
4.1. Zur interaktionistisch- lebensweltorientierten Wissenschaftsperspektive.....	76
4.2. Zum Erkenntnisinteresse und den Zielsetzungen der Studie.....	77
4.3. Zentrale Forschungsfragen	78
4.4. Methodologische und forschungsstrategische Überlegungen	79
4.5. Die Gestaltung des Zugangs zum Forschungsfeld	83
4.6. Zur Auswahl der Expert:innen für die Interviewforschung.....	84
4.7. Datenerhebungstechniken im Methodenmix	86
4.7.1. Exploration: Teilnehmende Beobachtung und Dokumentenanalyse	86
4.7.2. Expert:inneninterviews mit Begleitfragebogen und Postscriptum	87
4.8. Beschreibung der Datenaufbereitung und -auswertung.....	91
4.8.1. Auswertung der Beobachtungsprotokolle und der Konzeptionen.....	91

4.8.2. Auswertung der Expert:inneninterviews mit Begleitfragebogen und Postscriptum	93
4.9. Gütekriterien.....	99
5. Ausgewählte Ergebnisse der vorbereitenden Exploration	102
5.1. Aspekte aus teilnehmender Beobachtung.....	102
5.2. Ergebnisse der Konzeptionsanalyse	105
5.2.1. Zur Bedeutung der individualpädagogischen Perspektive	106
5.2.2. Beschreibung der Zielgruppe und ihrer Problemlage	108
5.2.3. Handlungsansätze für die Begleitung (traumatisierter) junger Menschen	109
5.2.4. Berufliche Haltung als Kompetenzmerkmal	110
5.2.5. Vielfältige Trägerlandschaft mit sozialpädagogisch qualifizierten Fachkräften	111
5.3. Zwischenfazit: Konsequenzen für den weiteren Forschungsprozess	113
6. Ergebnisse der Expert:inneninterviews: Chancen und Risiken traumasensibler Individualpädagogik	114
6.1. Zum Kontext der Interviews: Ergebnisse der Fragebögen zu Rahmendaten	114
6.1.1. Zur Träger- und Angebotsstruktur beteiligter Jugendhilfeträger	114
6.1.2. Gesetzliche Grundlagen individualpädagogischer Hilfen	119
6.1.3. Qualifikationen der Interviewpartner:innen	120
6.1.4. Formale Kompetenzen der Fachkräfte in individualpädagogischen Settings	121
6.2. Zur Perspektive der Expert:innen auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen	123
6.2.1. Zu den Adressat:innen individualpädagogischer Maßnahmen	124
6.2.2. Prekäre Lebenswelten, Bildungsbenachteiligung und Traumatisierung	129
6.2.3. Traumabasierte Verhaltensweisen als Herausforderung für die Jugendhilfe	133
6.2.4. Begriffswahl als Ausdruck beruflicher Haltung.....	136
6.3. Einschätzungen zu Versorgungslücken im Jugendhilfe- und Gesundheitssystem	139
6.3.1. Institutionelle Vorerfahrungen der Zielgruppe in Jugendhilfe und Psychiatrie	139
6.3.2. Grenzen des Jugendhilfesystems für die Versorgung hochbelasteter junger Menschen	140
6.3.3. Kapazitätsprobleme in psychiatrischen Einrichtungen	142
6.3.4. Kooperationsbarrieren zwischen Jugendhilfe und Psychiatrie	143
6.3.5. Exklusion aus allen Hilfesystemen	144
6.4. Individualpädagogik mit traumatisierten jungen Menschen.....	147
6.4.1. Individualpädagogik in Theorie und Praxis	148
6.4.2. Das individualpädagogische Setting: Ein sichererer Ort für die Stressregulation.....	151
6.4.3. Das Beziehungsangebot: Herausforderung für die Fachkraft	153
6.4.4. Partizipation in Jugendhilfepraxis und Hilfeplanung	157
6.4.5. Zum therapeutischen Charakter individualpädagogischer Maßnahmen	162
6.4.6. Subjektorientierte Bildungsformate	164
6.4.7. Das Bildungs- und Betreuungskonzept als Qualitätsmerkmal	165
6.4.8. Merkmale individualpädagogischer Trauma-Arbeit	169
6.5. Erklärungsansätze für Erfolge und Mißerfolge	177
6.5.1. Erfolgsfaktoren aus Expert:innenperspektive	178
6.5.2. Bewertung von Erfolg und Misserfolg.....	178
6.5.3. Kapazitätsgrenzen und Ausschlusskriterien individualpädagogischer Träger	180
6.5.4. Gelingensbedingungen für traumasensible Individualpädagogik	181
7. Ergebnisse der Expert:inneninterviews: Zur Zukunft der Jugendhilfe und des Studiums	186
7.1. Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte.....	186
7.1.1. Diskurse zur Bedeutung einer sozialpädagogischen Qualifikation	188
7.1.2. Die Subjektkompetenzen der „Betreuerpersönlichkeit“	194
7.1.3. Kompetenzanforderungen an Individualpädagog:innen	197
7.1.4. Die Notwendigkeit eines empathischen Fallverstehens	200
7.1.5. Fachwissen und Handlungskompetenzen für eine professionelle Beziehungsgestaltung	202
7.1.6. Fazit: Kompetenzen für eine lebensweltorientierte, traumasensible Individualpädagogik	205

7.2. Anforderungen an Jugendhilfeträger mit individualpädagogischer Ausrichtung.....	207
7.2.1. Qualitätsmerkmale zur Gewaltprävention.....	209
7.2.2. Zur Komplexität des Bewerbungsverfahrens und der Einarbeitung	210
7.2.3. Entwicklungsangebote im Kontext einer demokratischen Einrichtungskultur	213
7.2.4. Der Jugendhilfeträger als sicherer Ort	216
7.3. Anforderungen an die Studiengänge der Sozialen Arbeit	219
7.3.1. Fachkräftemangel in der Jugendhilfe als Herausforderung für die Hochschullehre	220
7.3.2. Qualifizierungswege der Expert:innen.....	221
7.3.3. Kritik am Bachelor-Studiengang „Soziale Arbeit“: Impulse für eine Neuorientierung	223
7.3.4. Kompetenzerwerb für die Gestaltung der professionellen Beziehung	225
7.3.5. Lernarrangements zur Aneignung einer beruflichen Haltung	227
7.3.6. Zur Bedeutung reflektierter Praxis im Kontext des Studiums	229
7.3.7. Konsequenzen für die Ausgestaltung der Studiengänge	230
7.4. Anforderungen an Hilfesysteme, Politik und Gesellschaft.....	232
7.4.1. Politik und Gesetzgebung: Individualpädagogische Jugendhilfe ermöglichen	233
7.4.2. Jugendämter: Subjektorientierte Jugendhilfe initiieren.....	234
7.4.3. Gesundheitswesen: Traumatherapie ermöglichen – Kooperation leben	237
7.4.4. Kultusministerien: Subjektorientierte Bildungsformate installieren	238
7.4.5. Hilfesystem: Kooperation institutionalisieren.....	241
7.5. Gelingensbedingungen für traumasensible Individualpädagogik.....	242
7.5.1. Partizipative Haltung als Kernkompetenz der Fachkräfte	242
7.5.2. Gelingensbedingungen im Bereich der Jugendhilfeträger	243
7.5.3. Gelingensbedingungen in der Jugendhilfe, im Gesundheits- und Bildungswesen.....	244
7.5.4. Gesellschaftliche Voraussetzungen für eine traumasensible Individualpädagogik.....	246
8. Interpretation und Diskussion ausgewählter Ergebnisse.....	249
8.1. Inklusion oder Exklusion?.....	249
8.2. Einzel- oder Gruppenbetreuung?.....	250
8.3. Partizipation oder Sanktion?.....	251
8.4. Professionelle Nähe und/oder Distanz?.....	254
8.5. Das Beziehungsangebot: Chance oder Risiko?	255
8.6. Fachlichkeit und/oder Persönlichkeit?	258
8.7. Möglichkeiten und Grenzen individualpädagogischer Auslandsmaßnahmen.....	261
9. Zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfragen	265
9.1. Traumasensible Ansätze in individualpädagogischen Maßnahmen	267
9.2. Erklärungsansätze für die Erfolge individualpädagogischer Jugendhilfe	269
9.3. Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte: Konsequenzen für das Studium.....	273
10. Methodenkritische Betrachtungen: Grenzen der Studie	276
10.1. Zur Auswahl des Untersuchungsfeldes	276
10.2. Unerwartete Ereignisse in der Zusammenarbeit mit den Trägern	277
10.3. Besondere Aspekte der auswertungsmethodischen Vorgehensweise.....	278
11. Fazit: Neue Herausforderungen	280
11.1. Zur Weiterentwicklung der Jugendhilfe.....	280
11.2. Zur Notwendigkeit einer konzeptionellen Neuorientierung in der Jugendhilfe	281
11.3. Widersprüche im Arbeitsfeld „Individualpädagogik“	283
11.4. Zum Problem der Kompetenzanforderungen der Fachkräfte	285
11.5. Ausbildungs- und Weiterbildungserfordernisse von Fachkräften für die Jugendhilfe	288
11.6. Ausblick.....	289
Literaturverzeichnis	291
Abbildungsverzeichnis	314
Tabellenverzeichnis	315

Abkürzungsverzeichnis.....	316
Interviewleitfaden.....	317
Anhangsverzeichnis (Speichermedium)	321

„Es sind zu wenig Menschen, die am Ende ihres Lebens wirklich mit der tiefsten Überzeugung sagen können, dass sie ihre Zeit auf Erden damit verbracht haben, das zu tun, was sie wirklich wirklich wollen“

(Allmers, Trautmann, Magnussen 2022: 1).

1. Einleitung: Intention und Konzeption der Studie

1.1. Hochbelastete junge Menschen treffen auf unzureichende Hilfen

Viele junge Menschen mit Hilfebedarf, traumatisiert und ausgegrenzt, werden mit Hilfen zur Erziehung nicht mehr erreicht, obwohl seit der Einführung des achten Sozialgesetzbuchs (SGB VIII) ein differenziertes Jugendhilfeangebot¹ entwickelt wurde. Sie haben zahlreiche „gescheiterte Hilfen“ durchlaufen: ambulante und stationäre Maßnahmen, Pflege- und Erziehungsstellen, Heimerziehung und Aufenthalte in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Diese jungen Menschen, die „einen langen Weg des Scheiterns hinter sich haben“ (Macsenaere, Klein 2015: 1) und vom Bildungs- und Sozialsystem entkoppelt² sind, haben häufig Überlebensstrategien entwickelt, die mit den Gruppenregeln in den Jugendhilfeeinrichtungen kaum noch kompatibel sind. Ihre Verhaltensauffälligkeiten werden jedoch in seltenen Fällen als Folge prekärer Lebenslagen verstanden. Die Verantwortung wird stattdessen den jungen Menschen selbst zugeschrieben. Es kommt zu Stigmatisierungen, die in den Begriffen „Systemsprenger“³ und „Verweigerer“ ihren Ausdruck finden.

Traumatisierungen gehören bei einem großen Teil dieser Kinder und Jugendlichen, die Jugendhilfe in Anspruch nehmen, zu den biografischen Erfahrungen. Mindestens 75 % der Kinder und Jugendlichen in Heimeinrichtungen sind betroffen (vgl. Lang, Schirmer 2013: 17). Besonders prekär wird ihre Lage, wenn traumatische Vorerfahrungen in Form von Gewalt und Beziehungsabbrüchen durch erneute Traumatisierungen im Kontext der psychosozialen Hilfen abgelöst werden, in denen die jungen Menschen Schutz, eine feinfühliges Begleitung und Selbstwirksamkeit erfahren sollten (vgl. Bausum, Besser, Kühn, Weiß 2009: 7). Denn besonders die Lebenswelt, die auf die frühkindliche Traumatisierung folgt, wird als besonders bedeutend für eine spätere gesellschaftliche Teilhabe traumatisierter junger Menschen identifiziert (vgl. Bohleber 2000: 814; Keilson 2005: 269).

Die Kinder- und Jugendhilfe steht heute vor dem Hintergrund der Menschen- und Kinderrechte, aber auch im Hinblick auf den Teilhabeanspruch gemäß SGB VIII in der Pflicht, geeignete Jugendhilfesettings zu gestalten. Denn in all ihren Arbeitsfeldern steht die Soziale Arbeit per Definition⁴ (vgl. Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit 2014: o. S.) vor der Herausforderung, nicht nur individuelle Problemkonstellationen zu bearbeiten, sondern gleichzeitig notwendige Veränderungsbedarfe in den Blick zu nehmen. Eine inklusive Jugendhilfe schließt nicht nur Menschen mit Behinderungen ein. Zugunsten des Teilhabegelingens müssen jungen Menschen aller Differenzkategorien Zugänge zu allen gesellschaftlichen Bereichen eröffnet werden (vgl. Kötting

1 Kinder- und Jugendhilfe bezeichnet ein komplexes Feld sozialer Leistungen des SGB VIII zur Förderung der Entwicklung junger Menschen (vgl. Faltermeier, Wiesner 2017: 494). Die Hilfen werden in der Jugendhilfepraxis oft auch als „ambulante oder stationäre Jugendhilfe“ bezeichnet.

2 Unter „entkoppelten“ Kindern und Jugendlichen werden junge Menschen verstanden, die ohne familiäre Bezüge leben, keine Schule besuchen oder Ausbildung absolvieren und die keine Sozialleistungen beantragt haben (vgl. Mögling, Tillmann, Reißig 2015: 6).

3 Unter dem Begriff „Systemsprenger“ versteht Macsenaere junge Menschen mit deutlich belasteteren Biografien als bei anderen Adressat:innen stationärer Jugendhilfe und einem späten Jugendhilfebeginn. Sie haben entweder mehr als zwei oder mehr als eine stationäre Hilfe plus mehrere ambulante Jugendhilfeangebote erfolglos durchlaufen (vgl. Macsenaere 2014a: 32ff.). Wie Baumann, der den Begriff in die Jugendhilfe eingeführt hat, beschreibt, bezeichnet der Terminus Menschen, mit denen keine Zusammenarbeit mehr möglich ist. Er definiert „Systemsprenger“ als „Hochrisikoklientel, welches sich in einer durch Brüche geprägten negativen Interaktionsspirale mit dem Hilfesystem, den Bildungsinstitutionen und der Gesellschaft befindet und diese durch als schwierig wahrgenommene Verhaltensweisen aktiv mitgestaltet“ (Baumann 2015: 4). In der Jugendhilfe werden junge Menschen als „Systemsprenger“ eingeordnet, wenn Hilfen abgebrochen wurden, weil es nicht möglich erschien, ein Kind oder einen Jugendlichen aufgrund „schwerer Verhaltensstörungen“ zu betreuen, und es „den Rahmen gesprengt hat“ (Baumann 2010: 13). Baumann versteht „Systemsprenger“ als Jugendliche, die bewusst ihren Rauswurf aus Einrichtungen provozieren (Baumann 2010: 14) oder die von den Einrichtungen entlassen werden, weil „das Kind/der Jugendliche aufgrund schwerwiegender Verhaltensstörungen nicht zu betreuen erschien und somit den Rahmen der Erziehungshilfe gesprengt hat“ (ebd.: 13). Der Begriff wurde zunächst im Psychatriekontext auf „hochgradig therapiebedürftige“ Menschen angewandt, die aus der Psychiatrieperspektive die Abläufe auf den Stationen behindern und deshalb hin und her gereicht werden (vgl. ebd.: 14).

4 „Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen. Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit. Dabei stützt sie sich auf Theorien der Sozialen Arbeit, der Human- und Sozialwissenschaften und auf indigenes Wissen. Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen“ (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit 2014: o. S.).

2017: 31). Auch junge Menschen mit herausfordernden Verhaltensweisen müssen mit ihren Problemen und Ressourcen als Teil der Gesellschaft Wertschätzung erfahren – in dem Bewusstsein, dass ihre Copingstrategien die Folgen sozialer Ungleichheit, sozialer Isolation und traumatisierender Umgebungen sein können.

Die derzeitigen Angebote stoßen bei traumatisierten jungen Menschen jedoch beständig an ihre Grenzen, so dass die Exklusion aus allen Hilfesystemen droht – mit lebenslangen Folgen. Fachkräfte der Jugendhilfe in stationären Einrichtungen fühlen sich oftmals mit der Aufgabe überfordert, traumatisierten jungen Menschen adäquat gerecht zu werden. Sie werden mit Traumafolgen in Form plötzlich auftretenden Aggressionen der jungen Menschen konfrontiert, die sich verschließen oder weglaufen, beobachten aber auch deren eingeschränkte Leistungsfähigkeit und Selbstwertprobleme. Sie erleben Kinder und Jugendliche, die in schulischen Anforderungssituationen „versagen“ und die sich in Hilfeplangesprächen nicht äußern können (vgl. Schmid 2008: 299).

Die Notwendigkeit einer professionellen Begleitung trifft im psychosozialen Arbeitsfeld auf unzureichende Kapazitäten und ein zu geringes Verständnis für die biografische Bedingtheit von Aggression und sozialem Rückzug. Wenn Fachkräfte die Traumafolgen nicht als Ausdruck von Überlebensstrategien verstehen, kommt es wiederholt zu Entlassungen aus Einrichtungen. Laut ABIE-Studie⁵ werden 40 % aller Jugendhilfemaßnahmen abgebrochen (vgl. Tornow, Ziegler, Sewing 2012: 15). Vorzeitige Beendigungen und damit verbundene Beziehungsabbrüche sind verantwortlich für weitere Traumatisierungen. Die jungen Menschen erleben im Kontext der psychosozialen Hilfen „ein hohes Maß an Unzuverlässigkeit und Unsicherheit, Vernachlässigung und Gewalt, Versagung und Enttäuschung“ (Ader 2004: 438).

Die Ergebnisse einer Metastudie zu der Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen (EVAS) des Instituts für Kinder- und Jugendhilfe (IKJ) kam zum Ergebnis, dass nicht die jungen Menschen immer schwieriger werden, sondern anhaltende Auffälligkeiten durch eine Verschlechterung der Rahmenbedingungen in der Jugendhilfe begründet sein könnten (vgl. Macsenaere, Knab 2004: 53). Die Eignung der Heimerziehung für traumatisierte junge Menschen wird vor dem Hintergrund zu wenig hinterfragt, dass „Grenzüberschreitungen in der Grauzone von Machtmissbrauch und Zwang sowie Straftaten in allen Formen erzieherischer Hilfen anzutreffen sind“ (Lorenz 2006: 99). Grundrechte von Kindern und Jugendlichen auf Partizipation und gewaltfreie Erziehung, die neben dem SGB VIII auch in der UN-Kinderrechtskonvention niedergelegt sind, finden bei der Konzeption von Angeboten der Hilfen zur Erziehung zu wenig Berücksichtigung. Deren Sicherstellung, so Lorenz, „ist ein bislang vernachlässigter Aspekt der pädagogischen Praxis“ (Lorenz 2006: 99).

„Jugendhilfekarrieren“ werden begünstigt, wenn die Jugendämter die Betroffenen vorschnell in standardisierte Hilfen vermitteln. Ein unzureichendes Traumaverständnis, mangelnde Zeitressourcen und institutionelle Notwendigkeiten verhindern ein traumasensibles Fallverstehen, das laut Schwerwath und Friedrich (2012: 61) jeder Intervention vorangestellt werden sollte. Eine Beteiligung des jungen Menschen bei der Auswahl einer geeigneten Hilfeform findet oft nicht im gesetzlich vorgeschriebenen Umfang statt. Aus der Perspektive der Traumapädagogik müssen Jugendhilfeangebote jedoch viel stärker als bisher am jungen Menschen ausgerichtet sein (vgl. Kühn 2006: 8).

1.2. Intentionen und Ziele des Forschungsvorhabens

Die Motivation für die vorliegende Forschungsarbeit und das Interesse am beschriebenen Problemfeld geht zurück auf langjährige Praxiserfahrungen im Arbeitsfeld der Jugendhilfe in Verbindung mit anschließender Hochschullehre an der Fakultät „Soziale Arbeit“ der Ostfalia-Hochschule in Wolfenbüttel. In diesem Zusammenhang wurden Fragen aufgeworfen, für deren Beantwortung eine wissenschaftliche Forschung zielführend erschien.

⁵ Praxisforschungs- und Praxisentwicklungsprojekt zu Abbrüchen in stationären Einrichtungen

Ader und Schrapper problematisieren, wie die jungen Menschen aus professioneller Perspektive als „schwierige Fälle“ wahrgenommen werden (Schrapper 2001b: o. S). Traumatisierte junge Menschen werden in vielen Fällen nicht als misshandelt und belastet, sondern als Täter:innen eingeordnet. Anhand dieser Zuschreibung gehören sanktionierende statt unterstützende Angebote zum Alltag in der Heimerziehung. Sanktionierende Angebote werden auch in der Wissenschaft (Schwabe 2014: 175ff.; Baumann 2010, 2019) als notwendige Hilfsmaßnahmen angesehen.

Über die gesamte Geschichte der Jugendhilfe hinweg stehen sich bis heute zwei Positionen gegenüber: „Auf der einen Seite befinden sich diejenigen, die mit besonderem Vertrauen und besonderer Zuneigung verlässliche Beziehungsgrundlagen als geeignete Basis erfolgreicher Intervention ansehen. Auf der anderen Seite werden Lösungsstrategien vertreten, die auf Disziplinierung, deutlicher Grenzziehung, klaren Anforderungsprofilen und besonderen Schutzräumen aufbauen“ (Niemeyer 2006: 119). Die auf Disziplinierung abzielenden Positionen scheinen bis heute in der Jugendhilfe die Hauptrichtung zu sein. In jüngerer Zeit werden für die Betreuung von jungen Menschen mit pädagogischem Bedarf und psychiatrischen Auffälligkeiten geschlossene Kontexte favorisiert, obwohl fundierte theoretische Begründungen und Langzeitstudien über diese Hilfsangebote fehlen. Die geschlossene Unterbringung steht besonders hinsichtlich der fehlenden Alltagsnähe und der Nachhaltigkeit der zunächst erreichten Verhaltensänderungen in der Kritik. Aus der Perspektive der internationalen Gesellschaft erzieherischer Hilfen (IGFH) sind „Therapie und Pädagogik unter Zwang nicht durchführbar [...] In geschlossenen Einrichtungen kann nicht auf das Leben in Freiheit vorbereitet werden. Reale Lebenstüchtigkeit und Handlungskompetenz können nicht in künstlichen Situationen trainiert, sondern nur in realen Lebenssituationen erworben werden“ (AG IGFH 2013: 25).

Der Jugendhilfe im Zwangskontext stehen heute partizipative und ressourcenorientierte Jugendhilfeangebote gegenüber, die dem Auftrag der Sozialen Arbeit, den gesetzlichen Grundlagen und den ethischen Anforderungen wesentlich näherkommen. Seit Inkrafttreten des SGB VIII auf Basis der Lebensweltorientierung setzen individualpädagogisch ausgerichtete Jugendhilfeträger ambulante und stationäre Erziehungshilfen nach §§ 34, 35, 35a und 41 SGB VII um. Sie entwerfen für jeden einzelnen jungen Menschen ein passgenaues Jugendhilfeangebot (vgl. Felka, Harre 2011: IX; Graf 2000: 1; Güntert 2016: 27; Lorenz 2006: 85). Die Hilfen sind auf die besondere Situation eines jungen Menschen ausgerichtet und können an veränderte Bedarfslagen flexibel angepasst werden (vgl. Güntert 2016: 24; Müller, Wiertz, Nebel 2008: 4). Die jungen Menschen entscheiden sich idealerweise freiwillig für die Hilfeform (vgl. Felka 2015: 62; Klawe 2010: 354f.). Ziel der Hilfe ist „nichts Geringeres als die Ausrichtung der pädagogischen Alltagsarbeit auf eine nachhaltige Veränderung des psychischen Dispositionsgefüges junger Menschen in einer partizipativen Lernkultur aus Erfahrung“ (Güntert 2016: 26).

Tornow, Ziegler und Sewing (2012: 34) stellten als Ergebnis ihrer Studie zu den Gründen für Jugendhilfeabbrüche heraus, dass nicht die Motivation der jungen Menschen zu Maßnahmenbeginn, sondern eine „Kultur der Partizipation“ zu den wesentlichen Erfolgsfaktoren in der Jugendhilfe zählt. In diesem Zusammenhang scheinen die partizipativen Vorgehensweisen individualpädagogischer Träger in der Arbeit mit traumatisierten jungen Menschen von besonderem Interesse zu sein, denn sie gehen offenbar weit über die Partizipationsformen in der Heimerziehung hinaus.

Bei den Fachkräften in der Jugendhilfe, die im Eins-zu-eins-Kontakt mit den jungen Menschen arbeiten, liegt eine große Verantwortung für das Gelingen. Es geht dabei um die Frage, welche Anforderungen die Expert:innen an die Fachkräfte stellen und wie aus ihrer Perspektive die Beziehungskontinuität zwischen Fachkraft und dem jungen Menschen, die Klawe als Erfolgsfaktor beschreibt, langfristig aufrechterhalten werden kann.

1.3. Zum Forschungsfeld

Individualpädagogische Maßnahmen haben sich seit den 1980er Jahren zu einem wichtigen Teilbereich der Hilfen zur Erziehung entwickelt (vgl. Güntert 2015: 36). „Vor Allem bei herausforderndsten Jugendlichen greifen Jugendämter auf dieses Hilfeangebot zurück“ (vgl.

Macsenaere, Dreger 2023: 6). Als begünstigende Faktoren nennt Güntert die Heimkampagne in den 1960er Jahren, den Umbruch von der Heimstrukturierung zu erlebnispädagogischen Ansätzen und die Erweiterung der Handlungsspielräume infolge des neuen SGB VIII (vgl. ebd.).

Individualpädagogische Settings sind oftmals in ländlichen Regionen verortet. Die Fachkräfte⁶ arbeiten handlungsorientiert, oft erlebnispädagogisch und in vielen Fällen tiergestützt. Die Hilfen werden als Eins-zu-eins-Betreuung in Form stationärer, oft familienanaloger Wohnformen und in Gestalt von Reiseprojekten im In- und Ausland realisiert (vgl. Villányi, Witte 2011: 287ff.). Die Intensität eines hohen Betreuungsschlüssels gehört zum fachlichen Standard (vgl. Güntert 2016: 34). Die Fachkraft gestaltet die Hilfebeziehung partizipativ und ressourcenorientiert. Individualpädagogische Maßnahmen arbeiten mit einem wertschätzenden Beziehungsangebot, das davon gekennzeichnet ist, dass „Betreuer und Jugendlicher sich gegenseitig in einem wertschätzenden Beziehungsangebot auf Augenhöhe akzeptieren“ (Güntert 2016: 26).

Unter den Angeboten für sogenannte „Systemsprenger“ sind die Erfolge individualpädagogischer Maßnahmen wesentlich größer als die Erfolge der Heimerziehung, der Intensivgruppen und der geschlossenen Unterbringung⁷ (vgl. Macsenaere 2014a: 32ff.). Umso mehr überrascht es, dass diese Jugendhilfesettings derzeit lediglich 0,9 % aller Hilfen ausmachen (vgl. Fendrich, Pothmann, Tabel 2018: 13). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit partizipativ initiierte, seit Inkrafttreten des SGB VIII erprobte individualpädagogische Ansätze für eine Weiterentwicklung des Jugendhilfesektors für die Begleitung traumatisierter junger Menschen förderlich sind.

Die in den letzten Jahren zunehmende pädagogische Auseinandersetzung mit physischer, psychischer und sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen spielten eine maßgebliche Rolle für die Etablierung traumapädagogischer Konzepte im deutschsprachigen Raum (vgl. Bausum, Besser, Kühn, Weiß 2011: 7f.). Traumasensible Jugendhilfeformen sollen die jungen Menschen vor Vernachlässigung und Gewalt schützen und im Kontext der Jugendhilfe sichere Bindungen und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen (vgl. Bausum, Besser, Kühn, Weiß 2009: 7). Die Fachrichtung der Traumapädagogik richtet ihren Blick überwiegend auf die Implementierung traumapädagogischer Konzepte für vorhandene institutionelle Strukturen der stationären Jugendhilfe. Die für Heimgruppenkontexte entworfenen Konzepte wurden jedoch nicht infrage gestellt. Ihrer Realisierung steht oft die Gewalt in Gruppenkontexten entgegen, in denen die Traumafolge des einen jungen Menschen zum Trauma der anderen werden kann (Korittko 2014: 1; Kühn 2006: 1).

Individualpädagogische Maßnahmen werden noch nicht als traumasensible Angebotsformen verstanden, obwohl eine traumasensible Jugendhilfe umgesetzt werden könnte, ohne dass diese Möglichkeit bisher entsprechend benannt wird. Das Forschungsinteresse liegt daher auf den Perspektiven von Expert:innen aus dem individualpädagogischen Arbeitsfeld auf die Möglichkeit einer gelingenden Betreuung traumatisierter junger Menschen.

1.4. Erkenntnisleitende Fragestellungen und Vorgehen

Im Mittelpunkt der vorliegenden Forschungsarbeit steht die Jugendhilfe mit traumatisierten jungen Menschen, die aufgrund ihrer Verhaltensweisen aus regulären Erziehungshilfen, aber auch aus jugendpsychiatrischer Behandlung ausgeschlossen werden.

Die partizipativen Vorgehensweisen individualpädagogischer Jugendhelfer:innen und die beruflichen Hintergründe, Haltungen und Kompetenzen sind innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch

⁶ Die Bezeichnung „Fachkraft“ folgt der Definition des SGB VIII, die sowohl bestimmte Berufsgruppen, i. d. R. Sozialarbeiter:innen und -pädagog:innen sowie Erzieher:innen, jedoch auch Menschen mit besonderer Eignung für die jeweilige Tätigkeit beschreibt.

⁷ Das Institut für Kinder- und Jugendhilfe (IKJ) hat individualpädagogische Hilfen als effektivstes Angebot für „Systemsprenger“ identifiziert. Ihre positive Wirkung, aber auch ihr volkswirtschaftlicher Nutzen wurde im Rahmen der oben erwähnten Metastudie zur Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen (EVAS) mit einer Stichprobe von 6.989 von 40.000 abgeschlossenen Hilfen nachgewiesen (vgl. Macsenaere 2014a: 25).

in der Wissenschaft zu wenig bekannt. Bisher war die Bandbreite individualpädagogischer Maßnahmen noch nicht Gegenstand der Forschung. Allein die Forschungslage im Hinblick auf den Erfolg individualpädagogischer Jugendhilfe für sogenannte „Systemsprenger“ (vgl. Macsenaere 2014a: 32ff.) ist umfangreich. Diese Aussage gilt insbesondere für die Wirkungsforschung zu individualpädagogischen Auslandsprojekten.

Während die positiven Effekte deutlich werden konnten (vgl. Glöge, Klein 2023: 292; Klawe 2011b: 211f.; Macsenaere 2014a: 32ff.; Macsenaere 2014b: 596), erscheint jedoch der Hilfeprozess, der zu den beschriebenen Effekten führt, als „Blackbox“ (Villányi, Witte 2011: 285). Kritisiert wird in diesem Zusammenhang, dass die Strategien und methodischen Ansätze in den individualpädagogischen Betreuungsstellen von außen kaum einsehbar sind (vgl. Wendelin 2004: 30f.). In der vorliegenden Studie sollen konzeptionelle Überlegungen zur Umsetzung individualpädagogischer Jugendhilfe von Expert:innen aus dem Arbeitsfeld erhoben werden.

Bisher ist die Frage nicht trägerübergreifend untersucht worden, wie den Fachkräften eine erfolgreiche Individualpädagogik mit traumatisierten Jugendlichen gelingt. Im Mittelpunkt stehen die subjektiven Sichtweisen von Expert:innen aus dem Arbeitsfeld zur Frage der Gelingensbedingungen. Ein Schwerpunkt liegt auf den Kompetenzen der Fachkräfte, die eine erfolgreiche Betreuung hochbelasteter junger Menschen im Eins-zu-eins-Kontakt ermöglichen.

Die Hochschulen stehen in der Verantwortung, eine fundierte Ausbildung für die Jugendhilfe mit hochbelasteten jungen Menschen zu gewährleisten, um dem gravierenden Fachkräftemangel in der Jugendhilfe zu begegnen. Für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Studiengänge der Sozialen Arbeit kann von Bedeutung sein, welche Kompetenzanforderungen die Expert:innen aus dem erfolgreichen Arbeitsfeld „Individualpädagogik“ an die Fachkräfte stellen, die innerhalb individualpädagogischer Jugendhilfesettings⁸ im Eins-zu-eins-Kontakt mit „den schwierigsten“ jungen Menschen (vgl. Henkel, Schnapka, Schraper 2002: 9) arbeiten. Die Ergebnisse der Forschung könnten in die Gestaltung der Studiengänge für Soziale Arbeit einfließen, um Studierende auf das herausfordernde Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe vorzubereiten, in dem belastbare Fachkräfte dringend benötigt werden.

Dem Forschungsvorhaben lagen die folgenden Forschungsfragen zugrunde:

1. Welche Vorgehensweisen und methodischen Ansätze sind bei individualpädagogischen Maßnahmen aus Sicht der Expert:innen bei traumatischen Belastungen von Bedeutung?
2. Wie erklären sich die Expert:innen die Erfolge individualpädagogischer Jugendhilfeträger bei der Arbeit mit hochbelasteten, traumatisierten und ausgegrenzten Kindern und Jugendlichen?
3. Welche Kompetenzanforderungen stellen die Expert:innen an die Fachkräfte, die innerhalb individualpädagogischer Settings im Eins-zu-eins-Kontakt mit den jungen Menschen arbeiten? Welche Anforderungen stellen sie an die Ausbildung der Fachkräfte für dieses Arbeitsfeld?

Die zentralen Forschungsfragen zur traumasensiblen Individualpädagogik, zu Gelingensbedingungen individualpädagogischer Maßnahmen und den dafür erforderlichen Kompetenzanforderungen lassen sich aufgrund des unzureichenden Quellenmaterials nicht allein durch Literaturrecherche beantworten. Dafür bedarf es einer Erhebung des Wissens und der Erfahrungen von Expert:innen mit langjähriger Fachpraxis.

Die Fragestellungen sollen in einem mehrstufigen Forschungsprozess in Form eines eingebetteten Mixed-Methods-Designs (vgl. Schreier, Odag 2020: 170) beantwortet werden, der überwiegend

⁸ Unter einem „individualpädagogischen Jugendhilfesetting“ ist eine individualpädagogische Maßnahme, eine Projekt- oder Betreuungsstelle zu verstehen. Eine bis zwei Fachkräfte betreuen einen jungen Menschen.

qualitative, aber auch quantitative Forschungsmethoden einschließt. Die vorbereitende Exploration beginnt neben einer Recherche zum Begriff „Individualpädagogik“ mit teilnehmender Beobachtung und einer Analyse der Konzeptionen individualpädagogischer Jugendhilfeträger. Den Schwerpunkt bilden Expert:inneninterviews mit einem statistischen Begleitfragebogen.

Der Forschungsprozess wird als „Entdeckungsstrategie“ verstanden und aus lebensweltorientierter Perspektive als dialogischer und offener Prozess gestaltet. Der Auswertungsprozess orientiert sich an der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz in Verbindung mit Auswertungsstrategien für Expert:inneninterviews nach Meuser und Nagel, die sich in ihren Forschungsarbeiten an der Grounded Theory orientieren. Die Auswertung wird für jede einzelne Forschungsmethode vorgenommen. Vorangegangene Ergebnisse gehen in nachfolgende Auswertungen ein und werden in den letzten Kapiteln zusammengeführt.

1.5. Zum Aufbau der Arbeit

In Kapitel 2 werden die Herausforderungen beschrieben, die eine Folge der schädigenden Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen sind und denen sich die Expert:innen im Alltag stellen müssen. Aus der Beschreibung von Versorgungslücken für die Fallgruppe der traumatisierten, hochbelasteten und schwer erreichbaren jungen Menschen, aber auch von Kooperationsbarrieren zwischen Jugendhilfe und Gesundheitswesen werden die Herausforderungen für die Jugendhilfe der Zukunft abgeleitet.

Als theoretisches Fundament der vorliegenden Arbeit (Abschnitt 3) wird die Theorielinie der Traumatheorie dargestellt, die lebensweltlich verursachte Belastungen als Ursache für herausforderndes Verhalten anerkennt. Thierschs Theoriekonzept der Lebensweltorientierung begründet als theoretisches Fundament der Kinder- und Jugendhilfe sowohl das Forschungsfeld der Individualpädagogik als auch die interaktionistische Ausrichtung im Forschungsprozess. Lebensweltorientierung wird mit der Traumatheorie nach Janet und Ferenczi verbunden, die die Ursachen für psychische Belastungen schon früh in Gewalterfahrungen anstelle in individuellen Vulnerabilitäten verortet haben.

Im 4. Kapitel „Forschungsdesign und Untersuchungsformen“ werden daran anknüpfend methodologische und forschungsstrategische Überlegungen dargelegt und die Auswahl der Forschungsinstrumente begründet.

Der Aufbau der folgenden Kapitel orientiert sich an den Auswertungsschwerpunkten im Forschungsprozesses. So werden in Kapitel 5 ausgewählte Aspekte der teilnehmenden Beobachtung und Ergebnisse der Konzeptionsanalyse beschrieben. Die Expert:inneninterviews wurden zusammen mit dem Begleitfragebogen ausgewertet; ihre Ergebnisse werden in den Kapiteln 6 und 7 dargestellt. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse zur Zielgruppe und zu den Versorgungslücken im Hilfesystem thematisiert. Anschließend folgen Ergebnisse zu den traumasensiblen Handlungsansätzen individualpädagogischer Träger, die abschließend hinsichtlich ihrer Chancen und Risiken ausgewertet werden. Das Kapitel schließt mit einer Darstellung der Gelingensbedingungen für traumasensible individualpädagogische Maßnahmen. In Kapitel 7 stehen die Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte im Mittelpunkt, aber auch die Anforderungen an die Jugendhilfeträger, an die Hilfesysteme, an das Bildungswesen sowie an Politik und Gesellschaft. Die Arbeit nach einer Diskussion ausgewählter Ergebnisse (Kapitel 8) mit der zusammenfassenden Beantwortung der Forschungsfragen, mit methodenkritischen Betrachtungen und der Identifikation weiterer Herausforderungen und Forschungsbedarfe.

Die gesamte Arbeit ist gendersensibel formuliert. Mit Rücksicht auf die Geschlechtervielfalt und die Lesbarkeit der Texte wird der Doppelpunkt verwendet. Die Interviewpartner:innen werden geschlechterneutral als Expert:innen oder Interviewpartner:innen bezeichnet. An manchen Stellen, an denen die Formulierung „der/die Expert:in“ zugunsten der Lesbarkeit vermieden werden soll, werden die Expert:innen als „der Experte“ oder „die Expertin“ bezeichnet. Die Interviewpartner:innen sprechen von sich als „Koordination“, „Leitung“ oder „Geschäftsführung“.

Sie werden im Wechsel und synonym als „Koordinator:innen“, „Projektstellenleitungen“ oder „Leitungskräfte“ bezeichnet. Die Begriffe „individualpädagogische Settings“, „Projektstellen“⁹ und „Betreuungsstellen“ werden synonym verwendet. Sie beschreiben Einzelbetreuungen mit einem Betreuungsschlüssel von eins zu eins innerhalb geeigneter Umgebungsfaktoren, die passgenau auf den Bedarf eines jungen Menschen ausgerichtet werden. Die Begriffe entstammen unterschiedlichen Begriffstraditionen der Jugendhilfeträger.

Wenn Studiengänge der Sozialen Arbeit thematisiert werden, so sind auch die Studiengänge der Sozialarbeit und Sozialpädagogik eingeschlossen. Die vorliegende Arbeit folgt sprachlich der Auffassung von Mührel, der zwar die disziplinären Spannungen zwischen Sozialarbeitswissenschaft und Sozialpädagogik nicht aufgelöst sieht, jedoch wie Thiersch mit der Anwendung des Begriffs „Soziale Arbeit“ die Verbindungslinien beider Wissenschaftsgemeinden, die gemeinsamen Ziele sozialer Gerechtigkeit und Befähigung zur Lebensbewältigung in den Vordergrund stellt (vgl. Mührel 2011: 9ff.). Die unterschiedlichen Perspektiven, die sich in der Begriffswahl zeigen, sollen jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit sein.

⁹ Der einmalige Charakter der jeweiligen Maßnahme führte in den 90er Jahren zur Begriffswahl „Projektstelle“ oder „Stand- oder Reiseprojekt“, „womit die Vorstellung verbunden ist, dass für jeden Jugendlichen ein für ihn passendes Betreuungssetting gestaltet wird“ (Felka 2011: 122).

2. Problemstellung: Herausforderungen in der Jugendhilfe des 21. Jahrhunderts

Im Folgenden werden die gesellschaftlichen Herausforderungen mit ihren Konsequenzen für die Kinder- und Jugendhilfe thematisiert. Rahmenbedingen der Jugendhilfe in Deutschland werden kurz vorgestellt, um sich dann den Maßnahmen für die Zielgruppe zu widmen, die weder in der Jugendhilfe noch im Gesundheitswesen versorgt werden können.

2.1. Belastete Kinder und Jugendliche in Deutschland

Die Lebenswelten von vielen Kindern und Jugendlichen in Deutschland sind geprägt von den Folgen sozialer Ungleichheit in den Familien, von Gewalt, von ungleichen Bildungschancen und sozialer Ausgrenzung. Erfahrungshintergründe als „schwierig“ bezeichneter Kinder und Jugendlicher, die Jugendhilfe in Anspruch nehmen, sind oft prekäre Lebenslagen, die von Armut und psychosozialen Belastungsfaktoren in Familien durchdrungen sind. Hinzukommen „Beziehungsabbrüche, Vernachlässigung, Vereinsamung, Gewalt und andere Verletzungen ihrer psychischen und physischen Integrität“ (Möller, Nix 2006: 164), verbunden mit sozialer Isolation und die Nähe zu subkulturellen Milieus wie der pädokriminellen Szene, der Kleinkriminellenszene und dem Drogen- und Prostitutionsmilieu (vgl. Ader 2002: 116ff.).

Studien, die nach Gründen dafür suchen, wie junge Menschen zu „besonders schwierigen“ (vgl. Henkel, Schnapka, Schraper 2002: 9) Kindern und Jugendlichen werden, schreiben der materiellen Not, aber auch der Gewalt in Familien eine besondere Bedeutung zu (vgl. ebd.). Die mit der Globalisierung verbundenen krisenhaften Entwicklungen fordern familiäre Gemeinschaften zu stetigen Veränderungen heraus (vgl. Erler 2007: 115). Besonders die Einkommensungleichheit wird zu einem Risiko für gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2017: 1). Das Armutsrisiko, ein gravierender Belastungsfaktor für die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, steigt seit dem Jahr 2000 in Deutschland weiter an, besonders in der Altersgruppe der unter 18-Jährigen: Das Risiko, von elterlicher Armut betroffen zu sein, liegt bei jungen Menschen mit ca. 17 % deutlich über dem Armutsrisiko der Älteren (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017: 151). Besonders hoch ist das Armutsrisiko bei Kindern aus Ein-Eltern-Familien (vgl. ebd.), insbesondere bei alleinerziehenden Frauen¹⁰, denn nach wie vor werden Frauen auch bei gleicher Qualifikation im Erwerbsleben geringer entlohnt¹¹ (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2022: o. S.)

Gesellschaftliche Teilhabe setzt materielle Ressourcen und einen Zugang zu Bildung voraus. Ein Mangel an materiellen Ressourcen ist häufig mit einem Defizit an immateriellen Ressourcen wie sozialen und tragfähigen Beziehungen verbunden (vgl. Pfeifer-Schaupp 2005: 69): „Armut hat schwerwiegende Folgen für Kinder und Jugendliche: Arbeitslosigkeit, Überschuldung, Drogen/Alkoholprobleme, biographische Brüche, psychische Beeinträchtigungen [...]. Für die Jugendlichen drückt sich Armut auch in der Gefahr sozialer Ausgrenzung und im Fehlen von Entwicklungs- und Verwirklichungschancen aus, d. h. in der Möglichkeit, vorhandene Fähigkeiten entwickeln und nutzen zu können“ (Mögling, Tillmann, Reißig 2015: 6). Die Benachteiligung wird durch Segregationsprozesse deutlich verstärkt. Das Aufwachsen in marginalisierten Quartieren, gekennzeichnet durch eine hohe Erwerbslosenquote, niedrige Löhne und einen hohen Anteil an Sozialleistungsbezug, kumuliert mit Einkommensarmut und niedrigen Bildungsabschlüssen der Eltern zu komplexer sozialer Benachteiligung junger Menschen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017: 260). „Nicht nur bei Jugendlichen führt in diesen

¹⁰ 2020 waren von insgesamt 11,65 Millionen Familien in Deutschland 2,52 Millionen Eltern alleinerziehend. 2,1 Millionen sind Frauen (vgl. Statista 2022:1).

¹¹ In Deutschland verdienen Frauen durchschnittlich 18 % weniger als Männer (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2022: o. S.). „Selbst bei gleicher formaler Qualifikation und ansonsten gleichen Merkmalen beträgt der Entgeltunterschied immer noch sechs Prozent“ (ebd.). Die geschlechterspezifische Entgeltlücke hat sich in den letzten 20 Jahren in Deutschland nur wenig verändert. Durchschnittlich verdienen Frauen in Deutschland 21 % weniger als Männer, obwohl sie dieselbe Arbeit verrichten haben (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2018: 5f.).

Stadtteilen soziale Isolation nicht selten zu sozialer Schließung“ (vgl. Mögling, Tillmann, Reißig 2016: 9).

Die Zugänge zu Bildung, zum Gesundheitswesen und zu sozialen Sicherungssystemen sind abhängig von der sozialen Herkunft, wie in der Pisa-Studie belegt wird. „Die Bildungserfolge der Kinder stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit der sozioökonomischen Situation der Familie“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022: 2). Jede:r vierte Minderjährige war 2020 von einer der drei Risikolagen (niedriger Bildungsstand der Eltern, elterliche Erwerbslosigkeit oder Armutsgefährdung des Haushalts) betroffen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022: 2).

Hinsichtlich der Gewalt gegen junge Menschen kann Deutschland als Entwicklungsland bezeichnet werden. Die Zahlen weisen auf eine durch alltägliche Gewalt in Familien geprägte Gesellschaft hin. 18–26 % aller Kinder in Deutschland wachsen mit Gewalterfahrungen auf, 10 % werden körperlich misshandelt. Nach Auswertung aller Hell- und Dunkelfeldstudien erleben nach Erkenntnissen von Goldberg und Schorn (2011: 65f.) 35 % der Kinder weniger intensive Formen sexueller Gewalt; an 15 % der Kinder in Deutschland werden schwere Formen sexueller Gewalt ausgeübt:

Kindesmisshandlung in Deutschland



10% aller Kinder in Deutschland werden körperlich misshandelt



35% aller Kinder in Deutschland erleben „leichte Formen“ sexualisierter Gewalt



15% aller Kinder in Deutschland erleben schwere Formen sexueller Gewalt

Abbildung 1: Kindesmisshandlung in Deutschland (eigene Darstellung in Anlehnung an Goldberg 2011: 65)

Während der Coronapandemie stieg das Risiko für Gewalt gegen Minderjährige, insbesondere bei Kindern, die auch vor der Pandemie Gefährdungen unterlagen (vgl. Unicef 2020: o. S.), weil während häuslicher Isolation Kontakte zu Vertrauenspersonen fehlten (vgl. Presse und Informationsamt der Bundesregierung 2022: o. S.). Kontakt- und Ausgangsbeschränkungen, aber auch finanzielle Einschränkungen und Arbeitsplatzverlust erhöhten das Risiko für junge Menschen, Opfer von Gewalt innerhalb der Familie zu werden. Laut einer Studie der Technischen Universität München, die 3.800 Frauen online befragte, sind 9,2 % aller Kinder unter 10 Jahren betroffen (vgl. Suhr 2020: o. S., Technische Universität München 2020: o. S.).

Kindeswohlgefährdungen werden durch psychosoziale und gesundheitliche Belastungen begünstigt, insbesondere wenn keine Behandlungsangebote zur Verfügung stehen oder in Anspruch genommen werden (können). Psychisch beeinträchtigte Elternteile sind nicht immer in der Lage, ihrer Erziehungsverantwortung zum Wohl des Kindes nachzukommen. Dieses Problem zeigt sich beispielsweise im inkohärenten Verhalten von Elternteilen mit sogenannten Borderline-

Erkrankungen, während depressive Elternteile phasenweise nur unzureichend auf kindliche Bedürfnisse antworten können (vgl. Wustmann 2004: 38). Durch die Tabuisierung psychischer Erkrankungen trotz ihrer hohen Prävalenz von 27 % (vgl. Deutsche Gesellschaft für Psychiatrie und Psychotherapie, Psychosomatik und Nervenheilkunde e. V. 2018: 10) gerieten die dadurch belasteten Kinder aus dem Blickfeld von Jugendhilfe und Gesundheitswesen. Besonders depressive Erkrankungen werden mit prekären Lebensverhältnissen in Verbindung gebracht (vgl. Huber 2010: 19).

Die Verfahren zur Kindeswohlgefährdung häufen sich und dominieren den Alltag der Jugendämter. Von den gemeldeten Fällen wurde bei einem Drittel eine akute Kindeswohlgefährdung festgestellt (vgl. Unicef 2020: o. S.). In 26 % der Fälle handelte es sich um körperliche Misshandlung und bei 4 % um sexualisierte Gewalt – trotz gesellschaftlicher Thematisierung der Problematik mit leicht steigender Tendenz. Bei einem Großteil der Fälle handelte es sich um Vernachlässigung (60 %) und um psychische Misshandlung (30 %) (ebd.; Statistisches Bundesamt 2020: o. S.): Es handelt sich um nicht unmittelbar sichtbare Misshandlungsformen, die mit gravierenden, schwer handhabbaren Folgen im Bereich der Entwicklungstraumatisierungen im Zusammenhang stehen. In 20 % der Fälle lagen mehrere Gefährdungen gleichzeitig vor (vgl. Statistisches Bundesamt 2020: o. S.).

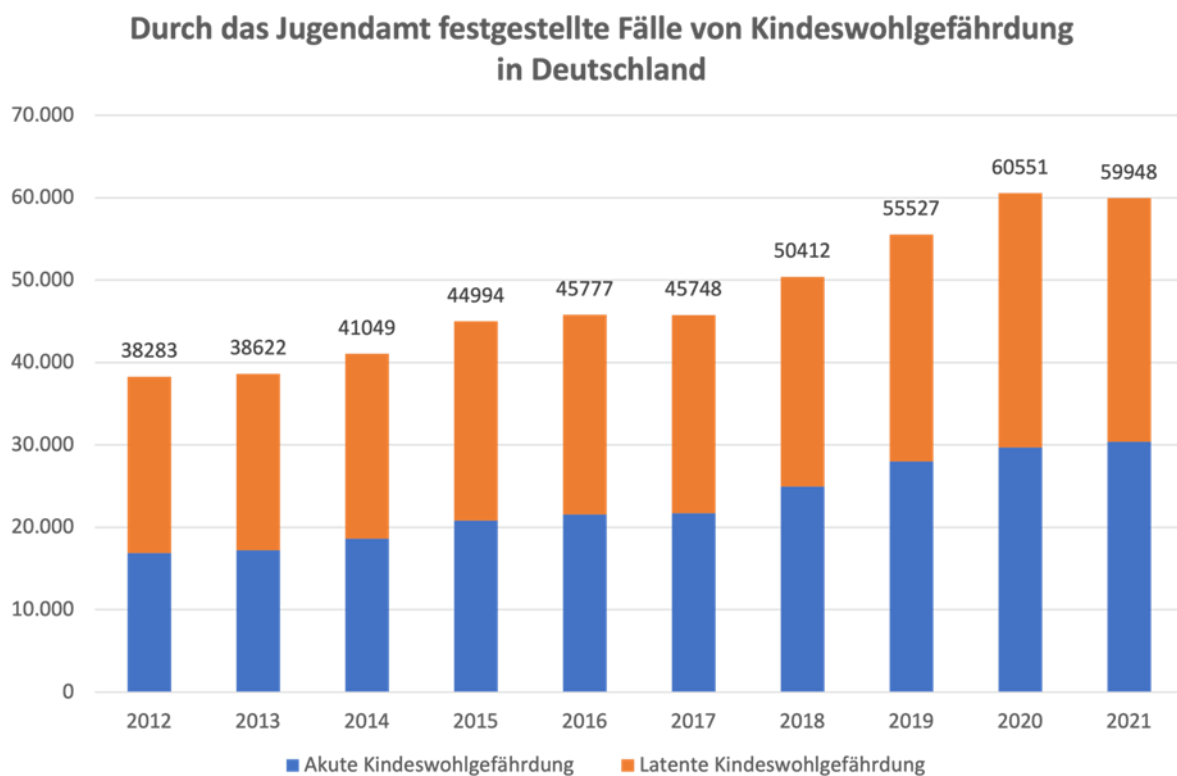


Abbildung 2: Kindeswohlgefährdung (eigene Darstellung). Quelle: Statistisches Bundesamt 2021: Gefährdungseinschätzungen nach § 8a SGB VIII

Belastete Kindheiten werden zu sozialen und gesellschaftlichen Herausforderungen, wenn den jungen Menschen keine adäquaten Hilfen angeboten werden, die sie auch annehmen können. Die Flucht junger Menschen nach Misshandlungen im Elternhaus auf die Straße (vgl. Sander 2020:1) wird sowohl von der Vereinigung der Straßenkinder Deutschlands (vgl. Richerd 2016: 16) als auch durch das Deutsche Jugendinstitut thematisiert. Mögling, Tillmann und Reißig untersuchten die von ihnen als „entkoppelte“ junge Menschen bezeichneten Kinder und Jugendlichen und stellen fest: Die

Zahl ausgegrenzter junger Menschen („disconnected youth“¹²) nimmt zu, die keine familiären Kontakte haben und die aus allen institutionellen Kontexten herausgefallen sind. Sie befinden sich weder in schulischer oder beruflicher Ausbildung oder Erwerbsarbeit, nehmen aber auch keine staatlichen Leistungen in Anspruch (vgl. Mögling, Tillmann, Reißig 2015: 6).

Die Zahl der Wohnungslosen stieg von 2018 bis 2020 um 13 % (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft Wohnungslosenhilfe 2021, o. S.). In Bezug auf die Gesamtzahl der Wohnungslosen liegt der Anteil der Kinder und Jugendlichen bei 8 % (ebd.). Das DJI geht auf Grundlage einer 2015–2017 durchgeführten Studie von einer Gesamtzahl von 37.000 Straßenjugendlichen in Deutschland aus (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2022:1). In diesem Kontext erleben die jungen Menschen weitere Traumatisierungen: „Neben der institutionellen Entkoppelung treten weitere Faktoren hinzu, [...] wie beispielsweise gesundheitliche Beeinträchtigungen, Teenager-Schwangerschaften, Drogenkonsum oder Gewalterfahrungen.“ (Mögling, Tillmann, Reißig 2015: 6).

Copingstrategien junger Menschen wie Suchtmittelkonsum, Schulabsentismus und Entkoppelungsphänomene sind im Kontext traumatisierender Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu verstehen. Die jungen Menschen spiegeln aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen wider, die die Soziale Arbeit deutlicher in den Mittelpunkt stellen sollte: prekäre, von Armut in Familien geprägte Lebenslagen, ein hohes Ausmaß von Gewalt im privaten, familiären Raum und auch in den nachfolgenden Kontexten, die junge Menschen während ihrer Suche nach Schutzräumen aufsuchen.

Im folgenden Abschnitt geht es um die Frage, mit welchen Angeboten die Jugendhilfe auf die Herausforderungen reagiert.

2.2. Theoretische und rechtliche Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder- und Jugendhilfe umfasst nach dem achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) ein komplexes Angebot aus sozialen Leistungen zur Förderung der Entwicklung junger Menschen (vgl. Faltermeier, Wiesner 2017: 494). Die Aufgaben und Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendhilfe wurden 1991 in das SGB VIII aufgenommen. Die Grundlage für diese Änderungen war der achte Jugendbericht mit dem Schwerpunkt der Lebensweltorientierung, die Eingang in die Sozialgesetze fand (vgl. Wiesner 2017: 493).

Das Theoriekonzept der Lebensweltorientierung läutete mit einer ressourcenorientierten, partizipativen und aushandlungsorientierten Perspektive einen Paradigmenwechsel in der Sozialen Arbeit ein (vgl. Lambers 2016: 98). Anstelle einer defizitorientierten Perspektive wird aus Problemen und Möglichkeiten, Stärken und Schwächen ein am Subjekt orientiertes Handlungsrepertoire „zwischen Vertrauen, Niedrigschwelligkeit, Zugangsmöglichkeiten und gemeinsamen Konstruktionen von Hilfsentwürfen“ (Thiersch, Grunwald, Köngeter 2002: 161) abgeleitet. Im Vordergrund steht, dass Menschen, die sich stetig zwischen Krisen und Bewältigungsformen bewegen, die Zuständigkeit für sich selbst nicht verlieren (vgl. Thiersch 2020: 114). Menschen erfahren Lerngelegenheiten und sollen Kompetenzen entwickeln, um gesellschaftlichen Anforderungen gewachsen zu sein. „Sie müssen ihr Leben in der Widersprüchlichkeit der heutigen alltäglichen Lebenswelten gestalten und es in Deutungen und Handlungsmustern, in Raum, Zeit und Beziehungen und in der Pluralität der interkulturellen und virtuellen Lebenswelten bewältigen können [...]. Sie brauchen Lust und Phantasie, um sich auf Vorhaben und neue Anforderungen einzulassen“ (ebd.).

Die Jugendhilfe hat die Aufgabe, das Aufwachsen junger Menschen durch Erziehungs- und Bildungsprozesse zu begleiten und ihre Familien zu fördern und zu unterstützen sowie die Lebensbedingungen junger Menschen zu verbessern (vgl. Wiesner 2014: 46). Sie soll junge

¹² Hierbei handelt es sich um junge Menschen zwischen 15 und 27 Jahren, die aus sämtlichen institutionellen Kontexten herausgefallen sind. Sie befinden sich weder in Schule, Ausbildung oder Erwerbsarbeit befinden, noch nehmen sie Leistungen in Anspruch (vgl. Mögling, Tillmann, Reißig 2015: 6).

Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden und abzubauen (§ 1, Satz 2 SGB VIII). Sie soll jungen Menschen ermöglichen oder erleichtern, entsprechend ihrem Alter und ihrer individuellen Fähigkeiten in allen sie betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt zu interagieren und damit gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilhaben zu können (§ 1, Satz 2 SGB VIII). Sie soll Eltern beraten, Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen und dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umgebung zu erhalten oder zu schaffen (§ 1, Satz 3–5 SGB VIII).

Die Jugendhilfe stellt den jungen Menschen und ihren Familien Leistungen der Jugendhilfe zur Verfügung, um den genannten Anforderungen gerecht zu werden. Die Leistungen richten sich an Kinder, Jugendliche und junge Volljährige bis zum 27. Lebensjahr, die – unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit – ihren gewöhnlichen Wohnsitz in Deutschland haben (vgl. Wiesner 2014: 47). Ansatzpunkt für die einzelnen Leistungen ist der individuelle Bedarf an Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsleistungen. Die Angebote sollen „an die Interessen der jungen Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen“ (ebd.: 49).

Der Staat trägt die Gesamtverantwortung für die Jugendhilfeleistungen, die in Kooperation mit freien Trägern durchgeführt werden (vgl. Wiesner 2014: 48). Sorgeberechtigte sollen bei der Erziehung ihrer Kinder unterstützt werden. Zugleich hat die Jugendhilfe die Aufgabe, die jungen Menschen zu schützen und bei Bedarf einzugreifen, wenn die für die Erziehung Verantwortlichen zur Versorgung und Förderung ihrer Kinder nicht bereit oder nicht in der Lage sind (vgl. ebd.: 46).

Thierschs lebensweltorientiertes Theoriekonzept führte mit Inkrafttreten des SGB VIII zu einer Ausdifferenzierung der Kinder- und Jugendhilfe. Nachdem sich die Kinder- und Jugendhilfe bis 1990 nach dem Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) auf Heimerziehung und Pflegefamilien beschränkte, bot das durch die Lebensweltorientierung theoretisch fundierte SGB VIII die Grundlage für die Flexibilisierung und Ausdifferenzierung der Jugendhilfe sowie die Partizipation der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien. Jugendhilfe sollte nach § 36 SGB VIII für die Bewältigung der individuellen Problemlagen geeignet sein und sich an den jungen Menschen orientieren (vgl. § 36 SGB VIII).

Zu den im SGB VIII verankerten Hilfen für hochbelastete Kinder und Jugendliche gehören die in den §§ 27 ff. SGB VIII aufgeführten ambulanten und stationären Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe, die Hilfen zur Erziehung. Die Hilfeformen erstreckten sich von Erziehungsbeistandschaften und sozialpädagogischer Familienhilfe über Betreuung in einer Tagesgruppe, klassische Heimerziehung, betreute Wohnformen und Hilfen für junge Volljährige bis hin zu Hilfen für Kinder und Jugendliche mit seelischen Beeinträchtigungen. Für die „besonders schwierigen“ Jugendlichen (vgl. Henkel, Schnapka, Schrapper 2002: 9) wurde eine intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung nach § 35 SGB VIII konzipiert und ins Gesetz aufgenommen. Zielgruppe sind „Jugendliche, die durch alle anderen Hilfsangebote nicht erreicht werden und sich in besonders gefährdenden Lebenssituationen befinden“ (Möller, Nix 2006: 163).

Im Rahmen der Angebote der Hilfen zur Erziehung nach §§ 27ff. SGB VIII werden Jugendhilfemaßnahmen mit individualpädagogischer Ausrichtung von Gesetz wegen der intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung (ISE) nach § 35 SGB VIII zugeordnet. Diese „soll Jugendlichen gewährt werden, die einer intensiven Unterstützung zur sozialen Integration und zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung bedürfen“ (§ 35 SGB VIII). Die Beschreibung der Zielgruppe weist einige Ähnlichkeiten mit der Zielgruppenbeschreibung individualpädagogischer Hilfen auf, denn die genannte Hilfeform ist besonders geeignet für „Jugendliche, die in ihrer bisherigen Entwicklung vielfältige und/oder massive Beziehungsabbrüche und Beziehungstraumata (z. B. Gewalt, sexuellen Missbrauch) erlebt haben und mit den konventionellen Angeboten der Jugendhilfe nicht mehr angesprochen (erreicht) werden können, weil sie z.B. ohne feste Unterkunft (Obdachlosigkeit) oder in strukturellen Milieus (Drogen, Kriminalität, Prostitution) gelebt haben“ (vgl. Meysen 2013: 372).

In der Praxis gilt jedoch für die Unterbringung oftmals § 34 SGB VIII (Heimerziehung), der auch Kinder unter 14 Jahren erfasst: „Hilfe zur Erziehung in einer Einrichtung über Tag und Nacht

(Heimerziehung) oder in einer sonstigen betreuten Wohnform soll Kinder und Jugendliche durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung fördern“ (§ 34 SGB VIII Satz 1). Als Problemlagen der jungen Menschen, für die Heimerziehung als notwendig erachtet wird, werden Schulschwierigkeiten, eine mangelnde Integration in Ausbildungs- und Arbeitsstrukturen, ein Mangel an sozialen Kontakten und psychosoziale Belastungen beschrieben (vgl. Struck, Trenczek 2013: 369).

In § 35a SGB VIII (Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche) sind Kinder und Jugendliche, deren seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht, als Zielgruppe aufgeführt (vgl. § 35a Abs. 1, Satz 1 SGB VIII). Ihre Teilhabe an der Gesellschaft ist beeinträchtigt oder eine solche Beeinträchtigung ist zu erwarten (vgl. § 35a Abs. 1 Satz 2 SGB VIII). Grundlage für eine Beurteilung ist die internationale Klassifikation der Erkrankungen (vgl. § 35a Abs. 1, Satz 3 SGB VIII). Vor einer Hilfgewährung ist die Stellungnahme einer:s Ärzt:in oder einer:s Psychotherapeut:in einzuholen. Die medizinische soll mit der „sozialpädagogische(n) Kompetenz koordiniert werden“ (Meysen 2013: 385).

§ 41 SGB VIII regelt die Hilfen für junge Volljährige und die Nachbetreuung. Das Gesetz sieht geeignete Hilfen vor, „wenn und solange ihre Persönlichkeitsentwicklung eine selbstbestimmte, eigenverantwortliche und selbständige Lebensführung nicht gewährleistet“ (§ 41 Abs. 1 SGB VIII).

Mit der Verabschiedung des SGB VIII, des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) im Jahr 1991, wurden bedeutende Reformen im Bereich der Hilfen zur Erziehung ermöglicht. Anknüpfend an das Theoriekonzept der Lebensweltorientierung sollten Hilfeprozesse fortan kooperativ gestaltet werden. Die Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII wurde als zentrales fachliches Steuerungsinstrument für die einzelfallbezogene Hilfe zur Erziehung und die Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit seelischen Beeinträchtigungen (§ 35a SGB VIII) eingeführt. Damit sollte allen Beteiligten ermöglicht werden, konstruktive, kooperative und effektive Lösungen zu erarbeiten (vgl. Günder, Nowacki 2020: 51 ff.). Regelmäßig wird zusammen mit den jungen Menschen und Sorgeberechtigten geprüft, ob die Hilfe notwendig und geeignet ist (§ 36 Satz 2 SGB VIII).

In § 5 SGB VIII ist das Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten festgehalten, die zwischen Einrichtungen und Diensten freier Träger wählen können, sofern dies nicht mit unverhältnismäßigen Mehrkosten verbunden ist. Für die Gestaltung der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe wurden die Strukturmaximen der Lebenswelt- und Alltagsorientierung, der Partizipation, Prävention und Integration handlungsleitend (vgl. Güntert 2016: 23). Das beschriebene Recht auf Förderung zu einer eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gemäß § 1 SGB VIII bildet seit über dreißig Jahren den Grundbaustein des Jugendhilferechts in Deutschland (vgl. Kunkel 2022: 22ff.).

Das SGB VIII wurde 2021 reformiert. Das bis dahin geltende Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) wurde zum Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG). Das neue Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG), das am 10. Juni 2021 in Kraft getreten ist, soll die Situation von benachteiligten jungen Menschen stärker in den Blick nehmen, die unter belastenden Lebensbedingungen aufwachsen oder deren gesellschaftlicher Ausschluss droht (vgl. BMFSFJ 2021: o. S.) Dem zunehmenden gesellschaftlichen Bewusstsein für die Notwendigkeit des Schutzes besonders jüngerer Kinder vor Kindeswohlgefährdungen im privaten und institutionellen Kontext wurde damit Rechnung getragen. Das SGB VIII wurde insbesondere in folgenden Bereichen überarbeitet:

1. Kinder- und Jugendschutz
2. Stärkung von Kindern und Jugendlichen in Pflegefamilien und Einrichtungen
3. Hilfen aus einer Hand für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen
4. Prävention vor Ort
5. Beteiligung von jungen Menschen, Eltern und Familien (BMFSFJ 2021: o. S.).

Die Reform des KJHG zum KJSG zielte vorrangig auf eine inklusive Jugendhilfe ab, die in den kommenden sechs Jahren schrittweise realisiert werden soll: Ab 2028 sollen die Jugendämter für alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von den physischen und psychischen Beeinträchtigung zuständig sein (vgl. Lautenbach 2021: o. S.). Die Gleichberechtigung junger Menschen in

unterschiedlichen Lebenslagen soll deutlicher gefördert werden. Zum Schutz vor Misshandlungen in Einrichtungen sollen unabhängige Beschwerdestellen eingerichtet werden. Innerhalb der Hilfen zur Erziehung können zukünftig unterschiedliche Hilfen miteinander kombiniert werden. Beratungsangebote werden ebenfalls ausgebaut (vgl. Evangelischer Erziehungsverband (EREV) 2021: 2ff.).

Aus dem SGB VIII kann ein umfassender Rechtsanspruch auf Förderung und Inklusion abgeleitet werden. Von Rechts wegen muss jungen Menschen, die von den obengenannten Belastungen bedroht oder betroffen sind, geeignete Hilfe in ambulanter oder stationärer Form angeboten werden, sofern die Sorgeberechtigten die Hilfe beantragen oder den Jugendämtern Gefährdungslagen bekannt werden. Zudem ergibt sich aus dem SGB VIII die gesellschaftliche Aufgabe, auch für weniger gefährdete junge Menschen Angebote der Jugendarbeit und der Mitbestimmung bereitzuhalten und für Lebensbedingungen zu sorgen, die geeignet sind, Kinder und Jugendliche zu unterstützen.

Hochbelastete junge Menschen nehmen nicht nur Angebote der Jugendhilfe, sondern auch Hilfen des Gesundheitswesens in Anspruch, werden jedoch aus beiden Systemen ausgeschlossen, wenn sie die dort gewünschten Anpassungsleistungen nicht erbringen können. Die damit verbundenen Probleme werden im folgenden Abschnitt thematisiert.

2.3. Zur Exklusion junger Menschen aus Jugendhilfe und Psychiatrie

Biografisch hochbelastete junge Menschen erfahren in vielen Fällen weder die Herkunftsfamilie noch die psychosozialen Hilfen als sicheren Ort, an dem sie zur Ruhe kommen können, Bildung und Unterstützung erfahren und ihre Zukunft planen können. Die hochbelasteten traumatisierten, in Fachliteratur und Praxis oft als „Grenzgänger“ (vgl. Ader 2004: 439) oder „Systemsprenger“ (Baumann 2010: 14) benannten jungen Menschen werden weder in der Jugendhilfe noch in der Jugendpsychiatrie adäquat versorgt, obwohl ein Rechtsanspruch auf Hilfe besteht.

Die Praxis der Jugendämter, für „unerreichbare“ junge Menschen nach dem Scheitern einer Heimgruppenunterbringung eine ähnlich strukturierte Folgeeinrichtung zu wählen, scheint für etliche junge Menschen keine Lösung zu sein. Stattdessen ist anzunehmen, dass strukturelle Probleme in der Jugendhilfe wie Fachkräftemangel sowie fehlende zeitliche und finanzielle Ressourcen notwendige fachliche Auseinandersetzungen zugunsten einer Überarbeitung nicht mehr zielführender Konzeptionen verhindern:

„In den stationären Hilfen steigen die pädagogischen Aufgabenstellungen und Anforderungen, während sich die Rahmenbedingungen für die dort Tätigen verschlechtern. Die Betreuung von Kindern und Jugendlichen in immer komplexeren Problemlagen erfolgt zunehmend unter ökonomischem Druck, mit immer kürzerer Verweildauer und entsprechend hoher Fluktuation. Dem gegenüber stehen Teams, in denen ein großer Anteil über 40 Jahre alt und nach langjähriger Arbeit im Schicht-, Wochenend- und Nachtdienst zunehmender vom Burnout bedroht ist“ (Arbeitsgemeinschaft der Jugendämter 2014: 5).

Diese strukturellen Probleme lassen vermuten, dass das System der Kinder- und Jugendhilfe die Grenzen des Möglichen erreicht hat. Jugendhilfeträger stellen fest, dass sie nicht mehr alle jungen Menschen erreichen können (vgl. Heckner 2019: 4).

Studien weisen auf eine wachsende Zahl junger Menschen hin, die Hilfen beider Systeme, Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie, in Anspruch nehmen. So hat sich ihr Anteil allein zwischen 1994 und 2004 verdoppelt bis verdreifacht (vgl. Fegert, Schrappner 2004: 19). Wie die nachfolgende Abbildung verdeutlicht, zeigen 16,9 % der 0- bis 17-Jährigen in der Gesamtbevölkerung psychische

Auffälligkeiten. In Abhängigkeit vom Lebensalter sind Jungen*¹³ zu ca. 20 % und Mädchen*¹⁴ zu ca. 15 % betroffen.

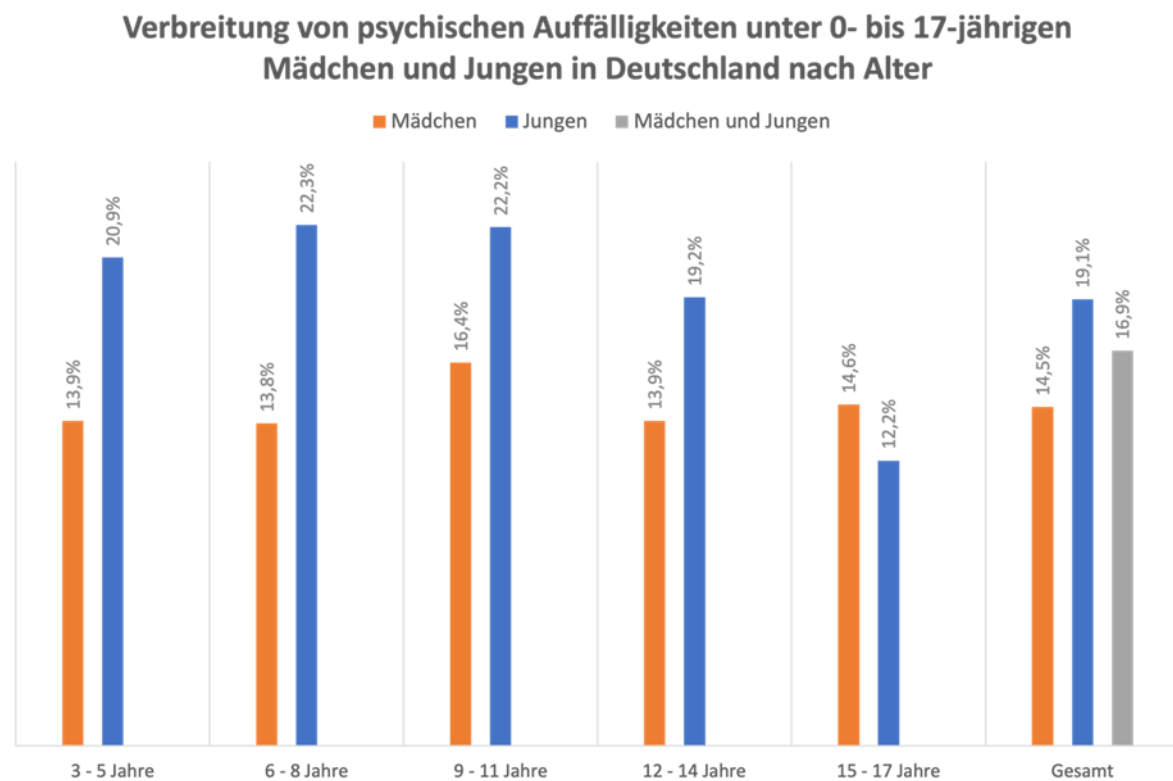


Abbildung 3: Verbreitung von psychischen Auffälligkeiten unter 0- bis 17-jährigen Mädchen* und Jungen* in Deutschland nach Alter (eigene Darstellung) in Anlehnung an: Robert-Koch-Institut (2017).

In der Kinder- und Jugendmedizin stehen heute neben Asthma oder Allergien psychische Auffälligkeiten, Gewaltbereitschaft, Alkohol- und Substanzabhängigkeit im Vordergrund (vgl. Ravens-Sieberer, Bichmann, Klasen 2012: 26). 20 % aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland weisen laut einer fortlaufenden Studie des Robert-Koch-Instituts psychische Auffälligkeiten auf (vgl. Baumgarten, Klipker, Göbel, Janitza, Hölling, 2018: 2). Die Belastungen junger Menschen werden in der Regel erst wahrgenommen, wenn sie durch nonkonformes Verhalten auffallen oder wenn eine psychische Erkrankung diagnostiziert wird. Wie Abbildung 2 zeigt, sind in der Altersgruppe der Drei- bis Vierzehnjährigen vor allem Jungen* betroffen. Der Anteil der Mädchen* mit psychischen Erkrankungen überwiegt hingegen in der Altersgruppe der Jugendlichen.

Durch Einschränkungen ihrer psychischen Gesundheit sind junge Menschen deutlicher in ihrer Lebensqualität eingeschränkt als durch körperliche Erkrankungen (vgl. Baumgarten, Klipker, Göbel, Janitza, Hölling, 2018: 1). Die Erkrankungen stehen im Zusammenhang mit prekären Lebenslagen, gekennzeichnet von Armut und Gewalt, denn als Risikofaktoren für psychische Auffälligkeiten werden ein niedriger sozioökonomischer Status, Konflikte in der Familie und die psychische Erkrankung eines Elternteils genannt (vgl. Ravens-Sieberer, Bichmann, Klasen 2012: 30).

¹³ Um auch Personen, die sich als nicht- binär einordnen, einzubeziehen, wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Ehlert (2022: 6ff) als inklusive Schreibweise das Sternchen als Platzhalter für eine Vielzahl an Identitäten verwendet.

Junge Menschen, die nicht cis- geschlechtlich oder heterosexuell sind, sind in der Regel von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen (vgl. Ehlert 2022: 91). Auch wenn ein junger Mensch anhand seiner äußeren Attribute von Aussenstehenden als männlich oder weiblich eingeordnet wird, kann daran jedoch nicht festgemacht werden, welchem Geschlecht sich die Person selbst zuordnet. Mit dem Begriff sollen die Diskriminierungsformen non- binärer junger Menschen ins Bewusstsein gelangen (vgl. Women engage for a common future 2024: o. S).

¹⁴ S. o.

Insbesondere die „schwierigen“ (Schrappner 2001a: 12) jungen Menschen haben häufig lange und vielfältige Erfahrungen sowohl mit der Jugendhilfe als auch mit der Psychiatrie, finden dort jedoch mit ihrer Symptomatik keinen geeigneten Förderrahmen: „Vielen Jugendhilfefällen, die als schwierig bezeichnet werden, ist gemein, dass sie die Jugendhilfe und ihre Kooperationspartner, wie z. B. die Jugendpsychiatrie, an ihre Grenzen bringen (vgl. z. B. Schwabe 2001). An die Grenzen ihrer Strukturen und Handlungskonzepte, ihrer Zuständigkeiten, ihrer gesetzlichen Aufträge und Finanzen, an die Grenzen der Geduld von Professionellen und auch an die Grenzen öffentlicher Akzeptanz für abweichendes und auffälliges Verhalten“ (Ader 2004: 438). Bei jungen Menschen, die nach Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie stationäre Jugendhilfeangebote wahrnehmen, wird zudem ein Scheitern oder ein Abbruch der Maßnahme wahrscheinlicher als bei anderen Jugendlichen (vgl. Tetzer 2015: 176).

Mit welchem System die jungen Menschen in Kontakt kommen, orientiert sich an der Einschätzung und Empfehlung der Fachkraft in der Kindertagesstätte oder Schule, die den ersten Kontakt herstellt: „Der Zufall bestimmt, welche Institution zu welchem Zeitpunkt auf auffälliges Verhalten aufmerksam wird, dieses interpretiert und darauf reagiert; der Zufall bestimmt, welche Institution mit einer Maßnahme betraut wird; und er bestimmt auch, ob die beteiligten Institutionen und Fachkräfte gut miteinander kooperieren oder nicht“ (Ader 2004: 440).

Die fachlichen Diskurse zu den sogenannten „Grenzfällen“ spiegeln die Ratlosigkeit der Fachkräfte im Umgang mit diesen jungen Menschen wider (vgl. Tetzer 2015: 186). Kooperationsbarrieren erschweren die Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Gesundheitssystem, deren Verhältnis zueinander als „diffus ambivalentes Spannungsfeld“ (Tetzer 2015: 8) beschrieben wird, „das sowohl durch Annäherung als auch durch Abgrenzung markiert wird“ (ebd.) Die beiden Systeme bewegen sich zwischen Kooperation und Konkurrenz (vgl. Fegert, Schrappner 2004: 15). Beim Zusammenwirken der Unterstützungssysteme kommt es aufgrund unterschiedlicher fachlicher Perspektiven häufig zu Interessenkollisionen: Die Behandlung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie zielt auf die Heilung von Erkrankungen ab, während sich lebensweltorientierte Sozialarbeiter:innen und Sozialpädagog:innen in der Zuständigkeit für die Bewältigung komplexer individueller, familiärer und gesellschaftlicher Problemlagen sehen. Je mehr die Situationen in schwierigen Fallkonstellationen eskalieren, desto weniger gelingt die Kooperation (vgl. Ader 2004: 440).

Weder Jugendhilfe noch Jugendpsychiatrie konnten wirksame Konzepte für die Begleitung hochbelasteter junger Menschen entwickeln (Tetzer 2015: 187). Werden nonkonforme Verhaltensweisen von den Fachkräften nicht verstanden und als oppositionelles Verhalten gedeutet, folgen Disziplinierung und später in der Regel der Ausschluss aus der Institution. Geraten Fachkräfte eines Systems an ihre Grenzen, wird die Zuständigkeit für die Problemlagen des jungen Menschen an das jeweils andere System verwiesen. Hier wird das Problem deutlich, das auch für die anderen Arbeitsfelder zutrifft: Menschen, die am stärksten von Gefährdungen betroffen sind und die geringsten Ressourcen zur Verfügung haben, erfahren nur noch am Rande Unterstützung (vgl. Winkler 2006: 69).

2.4. Zum Innovationsbedarf in der Jugendhilfe

Hilfen für hochbelastete junge Menschen werden in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, theoretischen Perspektiven und politischen Haltungen im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Ausgrenzung sowie zwischen Hilfe und Sanktion realisiert.

„Die schwierigen Kinder waren und sind in besonderer Weise Gegenstand sozialpädagogischer Analysen und Versuche. Von Pestalozzi über Wichern und Wilker, Makarenko und Korczak bis Mollenhauer und Bonhoeffer haben sie die Reformatoren und Erneuerer immer wieder herausgefordert. Von den preußischen Fürsorgeerziehungsgesetzen über die Notverordnungen zum RJWG bis hin zur Dauerbrennerdebatte um die ‚geschlossene Unterbringung‘ der letzten 35 Jahre haben sich die Legislatoren und Administratoren öffentlicher Erziehungsleistungen intensiv mit ihnen beschäftigt“ (Schrappner 2001: 12).

Das von Thiersch auf Grundlage des kritischen Interaktionismus, der Alltagstheorie und der Hermeneutik formulierte Theoriekonzept der Lebensweltorientierung (vgl. Grunwald, Thiersch

2015: 936), das zugleich das theoretische Fundament des SGB VIII bildet, leitete durch ihre Partizipations-, Ressourcen- und Alltagsorientierung einen Perspektivenwechsel in der Jugendhilfe ein. Ein differenziertes Angebot ambulanter, teilstationärer und stationärer Hilfeformen wurde aufgrund der Maßgabe des SGB VIII bereitgestellt, Hilfen am jeweiligen Bedarf der Jugendlichen auszurichten (vgl. Müller, Wiertz, Nebel 2008: 2).

Bis heute ist die Intention des lebensweltorientierten Konzepts im Arbeitsfeld der Jugendhilfe jedoch noch nicht eingelöst worden (vgl. Thiersch 2020: 9). Den Diagnosen medizinischer Fachkräfte wird häufig eine höhere Bedeutung zugeschrieben (vgl. Hekele 2014: 15, 17) als einem Fallverstehen im Sinne einer Rekonstruktion der Lebenswelt (vgl. Thiersch 2016: 20). Eine respektvolle Haltung ist aber davon gekennzeichnet, „dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit diejenigen Menschen, mit denen sie zusammenarbeiten möchten, in ihrer je subjektiven Sicht auf den eigenen Alltag in ihrer ebenfalls je subjektiven Art, diesen Alltag zu gestalten, respektieren“ (Füssenhauer 2006:128). Diese Haltung tritt im Kontext zunehmender Anforderungen in der Jugendhilfe (vgl. Arbeitsgemeinschaft der Jugendämter 2014: 4ff.), globaler Krisen, eingeschränkter materieller Ressourcen und neokonservativer Forderungen nach „Fördern und Fordern“ in den Hintergrund. Zu wenig berücksichtigt werden die Entstehungszusammenhänge für sogenannte Verhaltensauffälligkeiten, die im Zusammenhang mit Kinderarmut, Segregation, Wohnungsnot und Bildungsbenachteiligung stehen. Die daraus resultierenden psychosozialen Belastungen in Familien finden, so zeigen die von Goldberg zusammengefassten Studien, in einem hohen Maße Ausdruck in familiärer Gewalt gegen Minderjährige.

Junge Menschen haben nur in seltenen Fällen die Möglichkeit, sich Kindeswohlgefährdungen durch Sorgeberechtigte zu widersetzen oder diesen Belastungen aktiv zu entfliehen. Sofern es ihnen dennoch gelingt, steigt das Risiko für weitere Traumatisierungen innerhalb ungünstiger Peergroups, im Wohnungslosenmilieu und auf der Straße. Die „entkoppelten“¹⁵ jungen Menschen (vgl. Mögling, Tillmann, Reißig 2015: 6, fordern die Gesellschaft und Jugendhilfe mit ihren Verhaltensweisen heraus. Copingstrategien für prekäre Lebenslagen scheinen wenig kompatibel mit den geforderten Anpassungsleistungen in Institutionen der Jugendhilfe und des Gesundheitswesens. Es droht ein dauerhafter Ausschluss, wenn den jungen Menschen keine geeigneten Hilfen angeboten werden (vgl. Mögling, Tillmann, Reißig 2015: 6).

Bei der Fallgruppe von besonders belasteten, traumatisierten jungen Menschen wird im Hilfesystem aufgrund gravierender Verhaltensauffälligkeiten und damit verbundener Exklusion aus Hilfezusammenhängen eine Odyssee durch unterschiedliche Einrichtungen in Gang gesetzt. Die Ursache der anhaltenden Problemlagen wird oft den jungen Menschen selbst zugeschrieben, anstatt die Gesellschaft und ihre Systeme Jugendhilfe, Bildungs- und Gesundheitswesen als mögliche Verursacher:innen in den Blick zu nehmen: „Häufig sind die entstandenen Probleme [...] Folge einer misslungenen gegenseitigen Anpassung von Hilfesystem und Jugendlichen“ (Felka, Harre 2006: 16). Die Verantwortung der Jugendhilfe selbst für das Scheitern von Erziehungshilfen wird nicht ausreichend in den Blick genommen. „Stattdessen wird das Scheitern individualisiert (Anton passte nicht!) und es entstehen Zuschreibungsprozesse, die Jugendliche zu ‚den Schwierigsten‘ werden lassen“ (Knorr 2014: 16).

Seit der Jahrtausendwende haben die Erkenntnisse der Traumaforschung in Deutschland an Bedeutung gewonnen. Gewalterfahrungen junger Menschen in privaten und institutionären Kontexten wurden in der Folge skandalisiert. Frühe präventive Hilfen wurden installiert, Verfahren zur Abwendung von Kindeswohlgefährdung in das SGB VIII aufgenommen und neue Kinderschutzgesetze verabschiedet. Güntert betont, dass Jugendliche jedoch in den letzten Jahren aus dem Blickfeld gerieten und maßgebliche Reformen ausblieben (vgl. Güntert 2015: 329 ff.).

Während Fachverbände und Einrichtungsleitungen mit den Herausforderungen ringen, die hochbelastete Kinder und Jugendliche an die Jugendhilfe stellen, scheinen die jungen Menschen den Entwicklungen voraus zu sein: „Die Schwierigsten, von denen wir hier sprechen, [...] entlarven

¹⁵ Unter „entkoppelten“ Kindern und Jugendlichen werden junge Menschen verstanden, die ohne familiäre Bezüge und ohne Kontakt zum Bildungs- und Sozialsystem leben (vgl. Mögling, Tillmann, Reißig 2015: 6).

„schonungslos die Schwachstellen des gewachsenen Jugendhilfe- und Erziehungssystems“ (Knorr 2014: 17).

Für die laufende Weiterentwicklung der Jugendhilfe bedarf es, wie Güntert betont, „Feuer- oder Querköpfe nicht nur in unserer Profession, die sich beharrlich für fachliche Innovationen einsetzen, sich dafür stark machen, Mehrheiten organisieren, immer wieder in Fachverbandsarbeit ‚dranbleiben‘“ und bis an den Rand der Legalität gehen, um strukturelle und konzeptionelle Veränderungen, besonders gegen die ‚schwarze Pädagogik‘ im Rahmen der Erziehungshilfen anzuschieben und schließlich durchzusetzen. Das Beharrungsvermögen traditioneller Denk- und Verhaltensmuster darf nicht unterschätzt werden“ (Güntert 2015: 48).

Nachdem in den vergangenen Abschnitten die Herausforderungen im Forschungsfeld in den Fokus genommen wurden, sollen im folgenden Kapitel die theoretischen Perspektiven und der aktuelle Stand der Forschung thematisiert werden.

3. Theoretische Perspektiven und Forschungsstand

Die Traumatheorie in Verbindung mit Thierschs Theoriekonzept der Lebensweltorientierung fundieren das vorliegende Forschungsprojekt und werden mit dem Praxisansatz „Individualpädagogik“ verbunden. Die Perspektiven individualpädagogischer Fachverbände und Träger werden den Perspektiven von Kritiker:innen, insbesondere aus dem Bereich der Wissenschaft, gegenübergestellt. Gleichzeitig werden auch empirische Befunde vorgestellt, die dem vorliegenden Forschungsprojekt zugrunde gelegt werden.

3.1. Von der Traumatheorie zur Traumaforschung

Die Ausgestaltung von Leistungen und Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe orientiert sich an theoretischen Grundannahmen über die Zielgruppe und über Gründe für nonkonforme Verhaltensweisen. Es wirkt sich nicht nur auf die Effekte einzelner Jugendhilfemaßnahmen, sondern auch auf die Gestaltung des gesamten Jugendhilfesektors aus, ob Fachkräfte die jungen Menschen als „Systemsprenger“ auffassen oder ob sie sich ihnen aus einer verständigungsorientierten Perspektive nähern. Aus interaktionistischer und damit lebensweltorientierter Perspektive sind sowohl die Theorien, die angehende Sozialarbeiter:innen im Kontext des Studiums als Begründung für das pädagogische Handeln mit der Zielgruppe vermittelt werden, als auch das erlebte Alltagshandeln in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe für die Interpretation von Verhaltensbeobachtungen und der daraus folgenden Interventionen von Bedeutung.

Daran anknüpfend analysiert die Traumatheorie nach Pierre Janet (1859–1947), Sandor Ferenczi (1873–1933), Hans Keilson (1909–2011), Bessel van der Kolk (*1943) und Michaela Huber (*1952) psychiatrische Symptome im Kontext gewaltbelasteter Lebensumstände. Daraus wird eine verstehensorientierte Perspektive auf unkonventionelle Verhaltensweisen gewaltbelasteter Menschen abgeleitet. Die Traumatheorie geht davon aus, dass nonkonforme Verhaltensweisen nicht allein auf innerpsychische Vorgänge zurückzuführen sind, sondern ihrer Entstehung hochbelastende Erlebnisse mit wahrgenommener Todesnähe vorausgegangen sind. Die einzige der sogenannten „psychischen Störungsbilder“ ist die „Post traumatic stress disorder“ (Posttraumatische Belastungsstörung), ein vorausgegangenes Ereignis von gravierendem Ausmaß, „das den tatsächlichen oder drohenden Tod oder eine ernsthafte Verletzung oder eine Gefahr der körperlichen Unversehrtheit der eigenen Person oder einer anderen Person beinhaltet“ (DSM V). Aus dieser Perspektive kann der subjektive Sinn des zunächst als störend empfundenen Verhaltens von Fachkräften mit Traumakompetenz nachvollzogen werden.

Ferenczi grenzt sich von der Theorie Freuds (1856–1939), der Verdrängung des Unbewussten, ab und stellt in seiner Traumatheorie das Phänomen der „Dissoziation“ vor. Aus seiner Perspektive sind dem Bewusstsein ausschließlich traumatische Erfahrungen nicht mehr zugänglich. Ferenczi betonte, dass im Rahmen psychiatrischer Diagnostik die Nichtbeachtung äußerer Faktoren zu vorschnellen Schlüssen führt (vgl. Borleber 2000: 802). In jüngerer Zeit hat die interdisziplinär ausgerichtete Forschung aus traumatheoretischer Perspektive in Deutschland (mit einer jahrzehntelangen Verzögerung im internationalen Vergleich, vgl. Besser 2009: 37) Erklärungsmodelle für hohe Stressbelastungen traumatisierter Menschen bereitgestellt und damit eine verstehensorientierte Perspektive auf sogenannte Verhaltensauffälligkeiten ermöglicht, die die Betroffenen nicht stigmatisiert, sondern die Ursachen für Teilhabebeeinträchtigungen ergründen möchte.

Die langfristigen Folgen traumatisierender Kindesmisshandlung wie Defizite in der kognitiven und sprachlichen Entwicklung, bei der Entwicklung von Ausdauer und in Beziehungen, eine eingeschränkte Körperwahrnehmung, Probleme bei der Stressverarbeitung und der Selbststeuerung, Selbstwertprobleme, psychogene Schmerzen und Suizidneigung, Gewaltbereitschaft, aber auch Anpassung und Ängstlichkeit wurden von Fachkräften bisher nicht immer als Folge von

Misshandlung verstanden (vgl. Weiß 2011: 32f.)¹⁶. Außenstehenden scheint es ohne entsprechende traumapädagogische Qualifikation nicht möglich, sich von wenig theoretisch fundierten, aber im Arbeitsfeld weit verbreiteten alltagstheoretischen Annahmen über mögliche destruktive Intentionen der jungen Menschen zu distanzieren. Die Traumaforschung kann die Perspektiven der Fachkräfte erweitern, die es möglich machen, um die Verhaltensweisen einzuordnen (vgl. Schmid 2008: 292ff.).

Eine traumasensible Jugendhilfe kann sich nicht allein auf psychiatrische Theorien stützen, sondern muss Theorien der Sozialen Arbeit in den Vordergrund stellen, insbesondere wenn die Frage des Umgangs mit Herausforderungen in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe im Mittelpunkt stehen soll. Der Lebenswelt mit ihren sozialen Ressourcen, die ein Mensch nach langjähriger Traumatisierung erlebt, sieht Keilson (2005: 269) als einen bedeutenden Faktor für die Traumabewältigung. Die lebensweltorientierte Theorie Thierschs bildet bis heute das theoretische Fundament für die Jugendhilfe, das im SGB VIII rechtlich verankert wurde. Während die Traumatheorie in ihren Ursprüngen vorrangig Erklärungsmodelle für psychische Auffälligkeiten entwirft und die Interventionen im therapeutischen Kontext der Psychoanalyse verortet, beschäftigt sich die lebensweltorientierte Theorie mit der Frage, wie Fachkräfte der Sozialen Arbeit vorgehen können, um gemeinsam mit den Adressat:innen ein gelingendes Leben initiieren zu können. Aufgrund einer Orientierung am konkreten Einzelfall stellt Thiersch keine Methoden, sondern eine partizipative und ressourcenorientierte berufliche Haltung der Fachkräfte in einer subjektorientierten Perspektive in den Mittelpunkt.

In den vergangenen Jahren befasste sich die Traumaforschung mit der Frage, warum es den jungen Adressat:innen nicht gelingt, die im SGB VIII verankerten Partizipationsrechte in vollem Umfang wahrzunehmen, um durch die Unterstützung der Jugendhilfe das eigene Leben gem. § 1 SGB VIII als eigenständige und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit zu gestalten. Die Einbeziehung interdisziplinärer Perspektiven aus Neurobiologie und Medizin, deren aktuelle Erkenntnisse als theoretische Grundlage für die vorliegende Studie hinzugezogen werden, kann Fachkräften der Jugendhilfe ermöglichen, ihre Perspektiven hinsichtlich des Verstehens der Folgen biografischer Belastungen wie physischer, psychischer und sexueller Kindesmisshandlung, aber auch früher Vernachlässigung zu erweitern. Aggressives Verhalten, aber auch „mangelnde Mitwirkung“, wie sie den jungen Menschen im Zusammenhang mit Drohungen der Beendigung der Jugendhilfe, d. h. des Verlustes von Wohnmöglichkeit und sozialen Bezügen vorgeworfen wird, kann durch die Erklärungsmodelle aus interdisziplinärer Perspektive nicht mehr allein einer Verweigerungshaltung sogenannter „Systemsprenger“ zugeschrieben werden.

Aus der Notwendigkeit der Praxis heraus, Kinder und Jugendliche zu versorgen, die auf die bisher angebotenen Hilfen zur Erziehung nicht mehr ansprechen, wurden in Anknüpfung an die lebensweltorientierung individualpädagogische Jugendhilfeangebote konzipiert (vgl. Felka, Harre 2011: IX), die auf Ressourcenorientierung, Partizipation und Freiwilligkeit basieren und an die Interessen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen.

Mit der ersten Veröffentlichung von Weiß im Jahr 2008 erschien im deutschsprachigen Raum Fachliteratur zur Traumapädagogik, die sich heute als eigenständige Fachdisziplin versteht. Ein aus der interdisziplinären Forschung abgeleitetes Wissen über die Entstehungshintergründe dysfunktionaler Copingstrategien ermöglichten die Einleitung eines Perspektivenwechsels hinsichtlich der Interpretation von Verhaltensweisen sogenannter „nicht erreichbarer“ junger Menschen, die zuvor als „Systemsprenger“ oder „Verweigerer“ wahrgenommen wurden. Traumaspezifische Konzepte wie die Pädagogik des sicheren Ortes und der Selbstbemächtigung wurden in die Kinder- und Jugendhilfe eingeführt und die Bedeutung „professioneller Nähe“ in den Vordergrund traumapädagogischer Interventionen gestellt. In einem Vergleich individualpädagogischer und traumapädagogischer Perspektiven sollen erste Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden.

¹⁶ In Abschnitt 3.4.2 „Erkenntnisse der Traumaforschung“ wird auf die Folgen von Misshandlung und Vernachlässigung genauer eingegangen

Einem Forschungsprozess, der die Gelingensbedingungen für eine traumasensible Jugendhilfe zum Gegenstand hat, sollte die Auseinandersetzung mit dem Stand der Forschung im Bereich der Jugendhilfe vorangestellt werden. Auf die Darstellung bekannter und oft zitierter Studien der Wirkungsforschung im Bereich der Jugendhilfe folgt die Beschreibung aller Studien, die im Arbeitsfeld „Individualpädagogik in der Jugendhilfe“ veröffentlicht wurden. Eine Auswertung ihrer Ergebnisse soll im späteren Verlauf Ausgangspunkt für Forschungsfragen im qualitativen Forschungsprozess sein (vgl. Kapitel 4).

Die Traumatheorie stellt die „Annahme des guten Grundes“ (vgl. Weiß 2008: 52ff.) in den Vordergrund. Menschliches Verhalten stellt die Traumatheorie nach Janet und Ferenczi – in Abgrenzung zu Freud – in den Kontext lebensweltlicher Erfahrungen. Sie ermöglicht Fachkräften heute eine Neuinterpretation eines „auffälligen Verhaltens“ junger Menschen im Kontext der Jugendhilfe. Aus den im Folgenden beschriebenen Erklärungsmodellen aus interdisziplinärer Perspektive können verstehens- statt verhaltensorientierte Interventionen (vgl. Scherwath, Fredrich 2012: 63f.) hervorgehen, sofern sich die Fachkräfte darauf verständigen können und Institutionen entsprechende Rahmenbedingungen bereitstellen.

3.1.1. Zur Geschichte der Traumatheorie

Bereits Ende des 19. Jahrhunderts erkannten Pierre Janet (1859–1947) und Sigmund Freud (1865–1939), dass die Symptome sogenannter „hysterischer“ Frauen nicht auf individuelle Vulnerabilität oder Phantasie, sondern auf reale traumatisierende Ereignisse wie sexuelle Misshandlungen in der Kindheit zurückzuführen waren. Nach der Veröffentlichung seiner Erkenntnisse scheiterte Freud jedoch an der Kritik seiner Berufskollegen und widerrief seine Positionen. Die schwerwiegenden Symptome der Frauen mit sexuellen Gewalterfahrungen, die Freud zunächst als Traumafolgen identifiziert hatte, ordnete dieser nun „unbewussten ödipalen Fantasien“ zu. Besser (2009: 37) spricht hier von „Theoriebildung wider besseren Wissens“. Die biografischen Ursachen wurden fortan in der Theoriebildung der Psychoanalyse gegenüber den triebbedingten Konflikten und den Fixierungen der Libido vernachlässigt (vgl. Bohleber 2000: 802). Die Theorien von Pierre Janet und Sandor Ferenczi (1873–1933), die bei ihrer Auffassung blieben, dass Verhaltensweisen auf reale, von Gewalt geprägte Lebensbedingungen zurückzuführen sind, wurden in der Fachwelt verworfen und ihre Vertreter nach ihrer Emigration – bedingt durch deutschen Antisemitismus – auch in den USA ausgegrenzt. Ferenczi war jedoch überzeugt, dass im Prozess psychiatrischer Diagnostik vorschnell falsche Schlüsse gezogen werden, wenn die Symptome allein auf die psychische Disposition des Menschen zurückgeführt werden, ohne den Einfluss traumatischer Erfahrungen in Betracht zu ziehen (ebd.).

Zeitgleich wurde neben sexuellen Gewalterfahrungen auch der Krieg als Ursache für gravierende Verhaltensstörungen identifiziert. Während des Ersten Weltkrieges stellte der deutsche Psychiater Emil Kraepelin (1856–1926) die Symptome der sogenannten „Kriegszitterer“ in den Zusammenhang mit traumatisierenden Kriegserlebnissen (vgl. Besser 2009: 38). Anna Freud (1895–1982) untersuchte 1949 die Auswirkungen von Bombenangriffen auf Kleinkinder (vgl. Bohleber 2000: 803). Hans Keilson (1909–2011) setzte seine bekannte Studie zur Lebenslage jüdischer Kriegswaisen in den Niederlanden im Zeitraum 1940–1945 um (vgl. Keilson 2005: 424). Das Forschungsinteresse galt dem möglichen Zusammenhang zwischen der Schwere der Traumatisierung in der Kindheit und psychischen Belastungen im Erwachsenenalter (ebd.). Keilson identifizierte drei Sequenzen der Traumatisierung bei jungen Menschen: „der beginnende Terror gegen die jüdische Minderheit“ (ebd., 427), die direkte Verfolgung, die von Beziehungsabbrüchen durch Deportation der Eltern, Leben in Verstecken, bei Pflegefamilien und im Konzentrationslager geprägt ist, sowie die Rückkehr des Kindes in das „seinerseits traumatisierte jüdische Milieu“ mit Bemühungen der Rehabilitation. In seinem auf Grundlage der Studie gewonnenen Konzept der sequenziellen Traumatisierung stellte Keilson fest, dass hinsichtlich der gesellschaftlichen Teilhabe besonders der dritten Sequenz eine besondere Bedeutung zukommt. Kinder, die weniger Belastungen in der Sequenz der Verfolgung erlebt haben, zeigten fünfundzwanzig Jahre später ungünstigere Verläufe als Kinder mit hochbelastenden traumatischen Erfahrungen während des Krieges, wenn sie nach Kriegsende in ihrem Umfeld gut versorgt wurden. „Die Bedeutung der dritten Sequenz liegt in der

Qualität des Pflegemilieus, in seinem Vermögen, die Traumatisierungskette zu brechen und dadurch das Gesamtgeschehen zu mildern, nämlich selbst die erforderliche Hilfe zu bieten oder rechtzeitig Hilfe und Beratung zu suchen, res. In seinem Unvermögen hierzu, wodurch die Gesamttraumatisierung verstärkt wird“ (Keilson 2005: 430).

Michael Balint (1886–1970) stellte in der Nachkriegszeit (1969) in Anknüpfung an John Bowlbys (1907–1990) und Mary Ainsworths (1913 – 1999) Bindungstheorie die Bedeutung der Objektbeziehungen heraus. Traumata haben besonders gravierende Folgen, wenn die Gewalt von Personen ausgeht, die als Bindungspersonen Schutz und Fürsorge gewährleisten sollten (vgl. Bohleber 2000: 804). Die US-amerikanische Psychotraumatologin Judith Lewis Herman (geb. 1942) übertrug den Traumbegriff, der durch die militärpsychologische Forschung an Vietnamveteranen an Bedeutung gewann, auf die Opfer von innerfamiliärer Gewalt (vgl. Bausum, Besser, Kühn, Weiß 2009: 7). In Deutschland vergingen nach Kriegsende mehr als 50 Jahre, bis das Thema die notwendige Aufmerksamkeit erhielt. „Dies zeigt u. a., wie schwer es ist, besonders kollektive traumatische Ereignisse bewusst wahrzunehmen und aufzuarbeiten. Traumata – so zeigen Geschichte, Gesellschaft, Familien und auch der einzelne Mensch – unterliegen häufig einem Zwang der Sprachlosigkeit, der Ausblendung, des Vergessens und auch einem Zwang der Wiederholung anstelle eines heilsamen Erinnerns“ (Besser 2009: 38).

Infolge der langjährigen Skandalisierung sexueller Gewalt durch die Frauenbewegung wurde den Folgen von Misshandlung mehr und mehr öffentliche Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Besser 2009: 39). Janets Theorie der Dissoziation jedoch wurde erst in den 1980er Jahren wiederentdeckt (vgl. Wolfradt 2006: 180ff.). Zudem wurde nach der Zugkatastrophe in Eschede 1998, nachdem die Deutsche Bahn die psychotraumatologische Begleitung von Angehörigen der Opfer initiierte und finanzierte, die Forschung über Ursachen und Folgen von Traumata und Traumabehandlung vorangetrieben (vgl. Besser 2009: 39). In den folgenden Jahren erschienen zahlreiche wissenschaftliche Veröffentlichungen im deutschsprachigen Raum zur Psychotraumatologie, Neurobiologie und Stressforschung (vgl. ebd.).

„Die Psychotraumatologie ist in der BRD noch immer eine recht junge Wissenschaft, obwohl sich ihre Wurzeln bis weit ins 19. Jahrhundert verfolgen lassen. Schon zu dieser Zeit wurden kontroverse Diskussionen über die psychischen Folgen von traumatischen Lebensereignissen geführt. Die Kontroverse bestand in den polaren Ansichten, ob es sich bei solchen Symptombildungen um organische oder psychische Folgeerkrankungen handelt, oder ob es sich, wenn schon psychisch nicht einfach um Simulation oder gar Betrugerei zwecks Rentenbeginn im Rahmen von Opferentschädigung handele“ (Besser 2009: 37).

3.1.2. Definition des Traumbegriffs

Der Begriff „Trauma“ stammt aus dem Altgriechischen und wird mit „Verletzung“ oder „Wunde“ übersetzt. Die Bezeichnung „Psychotrauma“ steht für eine seelische Verletzung (vgl. Hantke, Görge 2012: 53). Die internationale Klassifikation psychischer Erkrankungen ICD 10 definierte ein Psychotrauma als „kurz oder lang anhaltendes Ereignis von außergewöhnlicher Bedrohung mit katastrophalem Ausmaß, das nahezu bei jedem eine tiefgreifende Verzweiflung auslösen würde“ (ICD 10, Ziffer 43.1). Chronische Traumatisierungen in Kindheit und Jugend werden sowohl durch „makrotraumatische Ereignisse – (wie) physische Misshandlungen, sexuelle Übergriffe, körperliche Vernachlässigung“ (Wöller 2006: 1) sowie „eine Vielzahl kumulativer Mikrotraumen“ (ebd.) wie wiederholte Entwertungen, fehlende Ansprache und Geborgenheit, emotionale Misshandlung und Vernachlässigung, Trennungen und Verluste verursacht (vgl. Gahleitner 2012: 29).

Wissenschaftler:innen definieren den Traumbegriff aus mehreren Perspektiven: Während die internationale Klassifikation Psychischer Störungen (ICD 11) die Schwere des Ereignisses in den Vordergrund stellt, wird im zweiten internationalen Klassifikationssystem, im „Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders“ (DSM V), das vorrangig in den USA angewandt wird, auch die drohende Gefahr als traumaverursachend diagnostiziert. Zudem wird im DSM V darauf hingewiesen, dass nicht nur die Gewalt gegen die eigene körperliche Unversehrtheit traumatisieren

kann, sondern auch die Augenzeugenschaft oder die Kenntnis eines Ereignisses, das gegen andere, insbesondere gegen Angehörige, gerichtet ist. Fischer und Riedesser beschreiben das Trauma als ein „vitales Diskrepanzerleben zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt“ (Fischer, Riedesser 2009: 84). Korittko stellt die Schwere des Ereignisses in Relation zum Erleben und den Bewältigungschancen des Individuums: „Die subjektiv erlebte Bedrohung der eigenen Integrität und die plötzliche Unausweichlichkeit macht ein stressvolles Erlebnis zum Trauma“ (Korittko 2010: 33). Nach Handtke und Görge (2012: 54) ist ein Trauma ein „Zusammentreffen eines Menschen mit einem Ereignis, das er nicht verkraften kann“ (Handtke, Görge 2012: 54).

Traumafolgen werden aus der Perspektive möglicher Bewältigungschancen klassifiziert, was sich in unterschiedlichen Begrifflichkeiten zeigt. So werden akzidentielle, durch Unfälle und Naturkatastrophen verursachte Traumata von intentionalen Traumata durch Menschen, insbesondere wichtigen Bezugspersonen („man-made-disaster“), abgegrenzt. Die Fachliteratur unterscheidet zwischen folgenden Kategorien:

Einmalige Traumata werden als Monotrauma und sich wiederholende Traumata als Multitraumata bezeichnet (vgl. Besser 2009: 44). Sequenzielle Traumata sind über Wochen und Monate anhaltende bedrohlich-ängstigende Ereignisse (vgl. ebd.). Entwicklungs-traumatisierte Kinder wachsen über lange Jahre in einer von Gewalt, physischer und psychischer Misshandlung oder Vernachlässigung geprägter Umgebung auf. Es handelt sich um eine intendierte und nicht zufällig eingetretene Traumatisierung, die von nahen Bezugspersonen ausgeht, sodass basale Sicherheiten, zu denen Urvertrauen und Bindung gehören, in Frage gestellt werden (vgl. Streek- Fischer 2010: 162). Bindungstraumatisierte Eltern können auf die Bedürfnisse ihrer Kinder oftmals nicht feinfühlig antworten und im Fall von impulsiven Durchbrüchen Beziehungstraumata bei ihren Kindern verursachen (Gahleitner 2012:22).

Einmalige bzw. kurz andauernde Erfahrungen und Erlebnisse werden dem Trauma „Typ I“ zugeordnet, zu dem beispielsweise Vergewaltigung im Erwachsenenalter, Verkehrsunfälle, Überfälle oder Naturkatastrophen gehören. Typ II beschreibt Traumatisierungen, die von über einen längeren Zeitraum sich wiederholenden belastenden Erfahrungen geprägt sind. Als gravierende Traumata werden physische, sexuelle oder psychische Gewalt und Vernachlässigung im Kindes- und Jugendalter eingestuft. Die sich in der Entwicklung befindende Persönlichkeit wird durch Traumatisierungen dieser Art entscheidend in ihrem Entwicklungsprozess beeinträchtigt. Typ-II-Traumata im Erwachsenenalter können durch Erfahrungen von Krieg oder Flucht, Folter oder Geiselnhaft verursacht werden.

Reddemann und Dehner-Rau unterscheiden drei Kategorien. Die erste und hinsichtlich der Folgen gravierendste Kategorie sind die „Man-made-Traumata“ bzw. „Man-made-Disaster“. Dabei handelt es sich um seelische Verletzungen, die einem Menschen auf direktem Wege durch einen anderen Menschen zugefügt werden. Die zweite Kategorie bezieht sich auf Schocktraumata, die durch schwere Schicksalsschläge wie schwere Erkrankungen oder Naturkatastrophen, Verkehrsunfälle oder vergleichbare Ereignisse hervorgerufen werden. Die dritte Kategorie, kollektive Traumata, ereignen sich im Kontext von Kriegen und haben Folgen für die zwischenmenschlichen Beziehungen und Verhaltensweisen in der betroffenen Personengruppen (vgl. Reddemann, Dehner-Rau 2006: 13f.).

Nicht nur besonders gravierende Ereignisse, die „Big-T-Traumata“, sondern auch „Small-T-Traumata“ wie ein langanhaltendes Mobbing werden als traumatisierend beschrieben, weil die Betroffenen mit ähnlichen Folgen kämpfen (vgl. Besser 2009: 42). Als Big-T-Traumata werden Erlebnisse plötzlicher oder langanhaltender (objektive oder subjektiv erfahrener) existenzieller Bedrohung verstanden. Es handelt sich um Gewalterfahrungen durch Krieg, Terror oder Folter, häusliche Gewalt, Unfälle, Naturkatastrophen, schwere Erkrankungen und menschliche Verluste oder Erlebnisse, die die emotionale oder soziale Existenz bedrohen (vgl. Besser 2009: 44). Small-T-Traumata sind „auch jene scheinbar weniger katastrophalen Ereignisse, die in sozialen Beziehungskontexten mit Schreck und Angst, Demütigung, bestürzender Beschämung und großer

Peinlichkeit, tiefer Verunsicherung oder mit vermeintlicher oder real hervorgerufener Schuld verbunden sind. Werden Betroffene von solchen emotional- bedrohlich- ängstigenden Erlebnissen unvorbereitet überrollt, so dass sie sich nicht darauf einstellen, anpassen oder entkommen können, geraten sie in einen ähnlichen Schock- oder Verwirrungszustand, wie dies für die ‚großen‘ Traumata meist zutrifft“ (Besser 2009: 44).

Chronische Traumatisierungen in Kindheit und Jugend werden sowohl durch „makrotraumatische Ereignisse – (wie) physische Misshandlungen, sexuelle Übergriffe, körperliche Vernachlässigung“ (Wöller 2006: 1) sowie „eine Vielzahl kumulativer Mikrotraumen“ (ebd.) wie wiederholte Entwertungen, Überbelastungen, fehlende Ansprache und Geborgenheit, emotionale Misshandlung und Vernachlässigung sowie Beziehungsabbrüche verursacht. Besonders Traumatisierungen im jungen Lebensalter werden mit langfristigen Teilhabe einschränkungen in Verbindung gebracht. Sie beeinträchtigen die Selbstwirksamkeitserwartung, das Gefühl von Sicherheit, Vertrauen und Geborgenheit, zwischenmenschliche Interaktionen und das Gefühl persönlicher Integrität (vgl. Gahleitner 2012: 29). Neben Gefühlen von Hilflosigkeit, Sinnlosigkeit und Ohnmacht führen Traumata zum Verlust der Selbstregulationsfähigkeit und zu sozialer Isolation (vgl. ebd.). Die am meisten schädigenden Einschränkungen werden durch Entwicklungs trauma verursacht: durch Kindesmisshandlungen, denen die jungen Menschen früh und über lange Zeit ausgesetzt waren (vgl. Gahleitner 2012: 29).

3.1.3. Trauma als „psychische Störung“

Traumafolgen werden in diesem Abschnitt zunächst aus medizinisch-psychiatrischer Perspektive als „psychische Störungen“ beschrieben. Für die Fachkräfte der Jugendhilfepraxis sind jedoch die Traumafolgen aus der pädagogischen Perspektive relevant.

Aus psychiatrischer Perspektive werden die Reaktionen, die unmittelbar nach einem Trauma einsetzen können, als „akute Belastungsreaktion“ bezeichnet (F.43.0). Die akute Belastungsreaktion tritt innerhalb von Minuten nach dem Trauma auf. „Typischerweise kommt es unmittelbar nach einem solchen Ereignis zu einer Art ‚Betäubung‘ mit Bewusstseins einengung, eingeschränkter Aufmerksamkeit, einer Unfähigkeit, Reize zu verarbeiten und Desorientiertheit. In der Folge gibt es dann fließende Übergänge zu Depressionen, Angst, Ärger oder Verzweiflung, verbunden mit Überaktivität oder Sozialem Rückzug“ (Möller, Laux, Deister 2009: 236). Klingen die Symptome nach einigen Tagen oder Wochen nicht ab, liegt eine Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS, F.43.1) vor. Das Vorhandensein der drei Symptomgruppen „Intrusionen, Vermeidung und Hypervigilanz“ führt zur Diagnose der PTBS. Unter Intrusionen ist das wiederholte Erleben des Traumas in Form sich aufdrängender Erinnerungen, Träume oder Alpträume zu verstehen. „Das traumatische Ereignis kehrt immer wieder in das Gedächtnis zurück, plötzlich und unkontrollierbar steht die Situation den Patienten wieder vor Augen und führt zu ähnlichen psychischen und körperlichen Reaktionen wie beim konkreten Ereignis“ (Möller, Laux, Deister 2009: 239). Die Betroffenen erleben eine hohe Stressbelastung, die als Hypervigilanz bezeichnet wird. Sie äußert sich durch Schreckhaftigkeit und Schlafstörungen, Reizbarkeit und Konzentrationsstörungen (vgl. ebd.: 239). Die Übererregung zeigt sich durch erhöhte Wachsamkeit, als könnte jederzeit ein Ereignis eintreten, gegen das die Betroffenen kämpfen oder vor dem sie fliehen müssen. Der Organismus stellt dafür Stresshormone bereit, um den möglichen Notfall bewältigen zu können (vgl. Scherwath, Friedrich 2012: 23). Aus dieser Symptomatik heraus ist auch die dritte Symptomgruppe der Posttraumatischen Belastungsstörung erklärbar: Die Vermeidung äußert sich im sozialen Rückzug mit Verlust der Lebensfreude. Die Erinnerung an das Trauma wird durch die Vermeidung ähnlicher Situationen mit der Absicht vermieden, für Beruhigung zu sorgen (vgl. Scherwath, Friedrich 2012: 24ff.).

Nach einer extremen Belastung, zu der neben Geiselhaf und Folter auch Kindesmisshandlung gehört, kann sich eine andauernde Persönlichkeitsänderung (F62.0) entwickeln. Die Persönlichkeitsänderung zeigt sich durch eine misstrauische und feindliche Haltung gegenüber der Umgebung. Die Betroffenen leiden unter anhaltenden Bedrohungsgefühlen, Leere und

Hoffnungslosigkeit und daraus resultierendem sozialem Rückzug (vgl. Möller, Laux, Deister 2009: 241).

Frühe und langanhaltende Traumatisierungen können dissoziative Störungen verursachen, bei denen es zu einer Entkoppelung von seelischen und körperlichen Funktionen kommt (vgl. Möller, Laux, Deister 2009: 246). Hierzu gehören die dissoziative Amnesie (ICD 10 Ziffer 44.0), die dissoziative Fugue, d. h., eine Person findet sich an einem Ort wieder, ohne sich zu erinnern, wie sie dorthin gelangt ist (ICD 10 Ziffer 44.1); der dissoziative Stupor mit der vollständigen körperlichen Erstarrung (ICD 10 F 44.2) und die dissoziativen Störungen der Bewegung und der Sinnesempfindung, z. B. visuelle Störungen in Form eines eingeschränkten Gesichtsfeldes (ICD 10 Ziffer 44.4–44.7) (vgl. Möller, Laux, Deister 2009: 250). Eine besonders weitreichende Folge früher und anhaltender Traumatisierung ist die dissoziative Identität (ICD 10 Ziffer 44.81), die zunächst als multiple Persönlichkeit bezeichnet wurde. Sie zeigt sich bei einem Individuum durch die Existenz von zwei oder mehr Persönlichkeitsanteilen, die jeweils über eigene Persönlichkeitszüge, Erinnerungen und Verhaltensweisen verfügen. Bei der dissoziativen Identität agieren die Persönlichkeitsanteile unabhängig voneinander. Der zeitweise dominante Persönlichkeitsanteil ist sich der Existenz anderer Persönlichkeitsanteile nicht bewusst (vgl. Müller, Laux, Deister 2009: 252).

Die neue Version der Internationalen Klassifikation psychischer Störungen, die ICD 11, ist seit 2022 weltweit gültig und wird nach einer fünfjährigen Übergangszeit auch im medizinischen Bereich in Deutschland zukünftig handlungsleitend sein. Die ICD 11 wurde um die Diagnose „Komplexe posttraumatische Belastungsstörung“ (KPTBS) ergänzt. Die drei Symptomgruppen der PTBS (Intrusionen, Vermeidung, Hypervigilanz) werden ergänzt durch drei weitere Symptomgruppen: fehlende Affektkontrolle, ein negatives Selbstbild und gravierende Probleme in Beziehungen (Korittko 2016: 43).

Ein Entwicklungstrauma zeigt nach van der Kolk (2015) anhand von folgenden Diagnosekriterien:

- affektive und physiologische Dysfunktion
- Dysregulation von Aufmerksamkeit und Verhalten
- Schwierigkeiten der Selbstregulation und Beziehungsgestaltung.

Es kommt zu funktionellen Beeinträchtigungen in wichtigen Lebensbereichen, die mindestens sechs Monate andauern (vgl. Korittko 2016: 43).

Je früher die Kinder- und Jugendhilfe junge Menschen vor traumatisierenden Erfahrungen schützt und diese durch förderliche, ressourcenorientierte Bedingungen ersetzt und so dafür sorgt, dass sie kontinuierlich wertschätzt und begleitet werden, desto wahrscheinlicher wird die spätere erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe:

„In welchem Ausmaß langandauernde Folgen auftreten, ist abhängig vom Stand der Entwicklung des Kindes bei der Traumatisierung, seinen bisherigen Entwicklungsbedingungen sowie seiner Konstitution und genetischen Ausstattung. Darüber hinaus spielen die Ressourcen, die Bedingungen in der sozialen Umwelt und die Existenz von Vertrauenspersonen eine wichtige Rolle, da sie als Resilienzfaktoren, also als Faktoren, die die Widerstandsfähigkeit eines Kindes unterstützen, wirken können. Nach einem Trauma frühzeitig interventiv tätig zu werden, ist in Anbetracht der schwerwiegenden Folgeerkrankungen demnach von besonderer Bedeutung“ (Fegert, Dieluweit, Thurn, Ziegenhain, Goldbeck 2013: 9).

Junge Menschen, die aufgrund besonderer Auffälligkeiten aus dem Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe fallen, haben häufig mehr als ein traumatisches Ereignis erlebt. Sie sind von erheblicher Kindeswohlgefährdung in Form von Vernachlässigung und Misshandlung sowie sexualisierter Gewalt betroffen.

3.1.4. Interdisziplinäre Erklärungszusammenhänge

Michaela Huber (2003: 37) hat zum Verständnis der körperlichen und neurobiologischen Vorgänge während eines Traumas das Bild der traumatischen Zange entwickelt. Sie beschreibt den Unterschied

zwischen einem belastenden und einem traumatischen Ereignis, indem sie anhand der „traumatischen Zange“ in Abbildung 4 verdeutlicht, dass nur von einem Trauma gesprochen wird, wenn das belastende Ereignis die Bewältigungsmechanismen des Menschen übersteigt:

Die traumatische Zange (nach M. Huber)



Abbildung 4: Die traumatische Zange, in Anlehnung an Huber, Reddemann 2003: 39 (eigene Darstellung)

Den körperlichen Vorgang während eines Traumas beschreibt Besser (2009: 44) als Angst-Schreck-Schock-Situation („inescapable shock“), in der ein Mensch von einem schockierenden Ereignis von gravierender Intensität plötzlich überrascht wird. In dem Moment, in dem der Mensch der Situation ohnmächtig ausgeliefert ist oder scheint, wird der Körper von Stresshormonen überflutet (vgl. Bausum, Besser, Kühn, Weiß 2013: 45). „Wenn [...] tödliche Gefahr droht, übernimmt das limbische System die Führung. Der ‚heiße Speicher‘ der Amygdala bestimmt die Reaktionen. In uns erwacht ‚Rambo‘. Die archaischen Notfallreaktionen von Flucht und Kampf werden aktiviert“ (Korittko 2010: 52). Die Stressreaktion dient der Bewältigung der Situation: Energie wird bereitgestellt, um Kampf oder Flucht zu ermöglichen:

„Herzfrequenz, Atemfrequenz und Muskeltonus werden erhöht oder verändert und es kommt zu einer verstärkten Ausschüttung von Adrenalin, Noradrenalin, Dopamin und Cortisol (Katecholamine). Adrenalin, Noradrenalin und Dopamin sorgen dafür, dass die notwendige Körperspannung und Beweglichkeit für Flucht- und Kampfhandlungen aufgebaut wird. Das Cortisol steigert das Angstempfinden und lässt den Körper empfindsam reagieren“ (Scherwath, Friedrich 2012: 19).

Zeitgleich mit den Notfallreaktionen „fight“ und „flight“ wird das Bindungssystem aktiviert: Die Person sieht sich nach Hilfe im sozialen Umfeld um. Können die Überlebensmechanismen „no fight, no flight“ (Besser 2009: 45) nicht erfolgreich umgesetzt werden, fehlen Handlungsoptionen, um die Gefahr abzuwenden, und greift keine andere Person helfend ein, um die Tat zu verhindern, gerät der:die Betroffene in die traumatische Zange: Die Handlungsimpulse bleiben in diesem Moment im Ansatz stecken und können nicht mehr ausgeführt werden (vgl. Scherwath, Friedrich 2012: 19f.). Das Individuum sieht sich dem Zustand des Erstarrens und Einfrierens („freeze“) ausgesetzt: „Wenn jedoch mitten in der Flucht- oder Kampfreaktion in hundertstel Sekunden klar wird, dass dadurch das Überleben nicht gesichert wird, erstarrt der Mensch“ (Korittko 2010: 52).

Gelingt es nicht, der traumatischen Situation durch eigenes Handeln oder die Hilfe eines anderen Menschen zu entkommen, wird während des Erstarrens und Einfrierens (vgl. Besser 2009: 45) ein Entfremdungserleben bzw. eine Dissoziation ausgelöst, um das Trauma physisch wie psychisch überleben zu können (vgl. Scherwath, Friedrich 2012: 20). Ausgelöst durch die Ausschüttung einer

großen Menge an Endorphinen setzt eine innerliche Distanzierung zu dem realen Geschehen ein: Die eigene Person oder der eigene Körper wird als fremd und unbeteiligt wahrgenommen (Depersonalisation) und die Umgebung erscheint ebenfalls fremd und unwirklich (Derealisation) (Scherwath, Friedrich 2012: 20). Zudem kommt es zur automatisierten Reaktion der Unterwerfung (Besser 2009: 45). Während dieses Ohnmachtserlebens werden Wahrnehmungsdetails und Sinnesreize (Geräusche, Bilder, Gerüche, Körperempfindungen, Gedanken, Gefühle) nur fragmentiert gespeichert: „...ähnlich wie bei einem zersprungenen Spiegel. Andererseits werden die in einer traumatischen Situation gleichzeitig aktivierten neuronalen Verschaltungen in allen Schichten des Gehirns [...] miteinander verknüpft“ (Besser 2009: 45). Die assoziativen Fähigkeiten des Bewusstseins und die räumlich-zeitliche Einordnung sind folglich während des Traumas außer Kraft gesetzt. Die Erinnerung kann daher später nicht zu einem zusammenhängenden Erlebnis verknüpft werden und ist nicht unmittelbar abrufbar (vgl. Scherwath, Friedrich 2012: 20). Dieser Moment der Ohnmachtserfahrung („freeze and fragment“, vgl. Besser 2009: 45) mit den damit verbundenen neurobiologischen Reaktionen ist verantwortlich für die Entstehung von Traumafolgesymptomen.

Erinnerungsbruchteile aus dem Trauma (Gefühle, Gerüche, Körperempfindungen, Geräusche, Gedanken) werden im späteren Alltagserleben gleichzeitig aktiviert, sofern ein einziger aktueller Sinnesreiz, bspw. ein Geräusch, einem Detail aus der traumatischen Situation ähnelt. In diesem Fall werden auch die damit verbundenen Sinnesreize, d. h. das gesamte neuronale Netzwerk aus der traumatischen Situation zeitgleich aktiviert. Die Betroffenen erleben diese Aktivierung wie einen alten Film, der jedoch im Hier und Jetzt abläuft. Dabei befinden sie sich selbst mitten im vergangenen Geschehen und nehmen die Gegenwart nicht oder kaum noch wahr (vgl. Besser 2009: 46).

Für das Verständnis von Traumafolgen, die sich auf physiologischer Ebene zeigen, wird das Fachwissen aus der medizinischen Perspektive im Arbeitsfeld der Traumapädagogik als hilfreich erachtet, insbesondere das Wissen aus dem Bereich der Neurobiologie und Hirnforschung. Der Neurobiologe Hüther definiert ein Trauma aus neurobiologischer Perspektive als „eine plötzlich auftretende Störung der inneren Struktur und Organisation des Gehirns, die so massiv ist, dass es in Folge dieser Störung zu nachhaltigen Veränderungen der von dieser Person bis zu diesem Zeitpunkt entwickelten neuronalen Verschaltung und der von diesen Verschaltungen ausgehenden und gesteuerten Leistungen des Gehirns kommt“ (Hüther 2002: 29). Nach Besser entwickelt sich das menschliche Gehirn in Abhängigkeit von Erfahrungen. Traumatische Erfahrungen können zu Veränderungen der Hirnstruktur führen und erheblichen Einfluss auf die Lern- und Leistungsfähigkeit, aber auch auf die Fähigkeit nehmen, Beziehungen einzugehen und Konflikte zu lösen:

„Plötzliche, sich wiederholende und anhaltende negative und bedrohliche Lebenserfahrungen, so genannte traumatische Erlebnisse in Form von Kindesmisshandlung, durch Vernachlässigung, physische oder sexuelle Gewalt aber auch emotionale Misshandlungen, führen dazu, dass Kinder die ihnen zur Verfügung stehenden angeborenen archaischen Überlebensreaktionen von Übererregung, Bindungssuche, Kampf-, Flucht, Erstarrungsreaktionen und Unterwerfungsverhalten (Dissoziation, Abschalten, Wahrnehmungsveränderung) häufig nutzen müssen. Dadurch werden Gehirne in ihrer Funktion und biologischen Struktur nachweislich so verändert, dass dadurch massive psychische und kognitive Auffälligkeiten, Defizite und Störungen entstehen. Durch die häufige Überflutung mit Stresshormonen, insbesondere Cortisol werden bereits vorhandene synaptische Verschaltungen aufgelöst und neue differenzierte Netze können nicht aufgebaut oder stabilisiert werden. Das Gehirn strukturiert sich ‚traumatoplastisch‘ (L. Besser 2004); es automatisiert Überlebensreaktionen, auf die es später reflexartig zurückgreift“ (Besser 2009: 42).

Vernachlässigung und frühe Verluste von Bezugspersonen beschrieb bereits Bowlby als Ursache für eine beeinträchtigte Bindungsfähigkeit. Nach Huber gehören physische und sexuelle Misshandlungen zu den wesentlichen Ursachen für unsichere oder fehlende Bindungen (vgl. Huber 2003: 90). Besonders die sexuelle Misshandlung in frühen Lebensjahren führt zu „psychopathologischen Auswirkungen auf die Bindungssicherheit“ (Gahleitner 2005: 52). „Sogenannte beziehungsabhängige Traumata haben höhere Entwicklungsrisiken. Dies dürfte

insbesondere damit zusammenhängen, dass die Erfahrung von intensiv erlebter Angst oder Hilflosigkeit dann besonders entwicklungs-kritisch ist, wenn sie, wie im Falle von Misshandlung und Vernachlässigung häufig durch eine nahestehende Bezugsperson verursacht wird“ (Ziegenhain 2009: 137). Die Bindungsforschung verdeutlicht die Bedeutung kontinuierlich präsenter, wertschätzender und verlässlicher Bezugspersonen. Mit unsicheren Bindungen gehen erhebliche Risiken einher (Schmid 2008: 292). Je sicherer sich der junge Mensch der Bindungsperson ist, desto sicherer kann er die Umwelt explorieren. Eine feinfühlig Begleitung erwachsener Bindungspersonen bilden das Fundament für eine stabile und „in sich ruhende“ Persönlichkeit (Ruppert 2015a: 11). Für die Regulation von Gefühlen und Spannungen sind Erwachsene notwendig, die für ein Kind da sind und es verlässlich begleiten, es im frühen Alter halten und beruhigen (vgl. Brisch 2009a:140; Lewine 2012: 266f.). Fehlende Bindungen bedrohen die Existenz und rufen Gefühle von Hilflosigkeit hervor (vgl. Brisch 2009a: 138). Nach Trennungen oder stressreichen Erlebnissen nimmt ein sicher gebundenes Kind wieder Kontakt zur Bezugsperson auf und erfährt Hilfe; bei unsicher gebundenen Kindern hingegen können die Erwachsenen die Signale oft nicht zuordnen (vgl. Schmid 2008: 292). Fehlen feinfühlig Erwachsene während der frühen Entwicklungsphase des Kindes, sind Menschen später nicht in der Lage, ihre Gefühle zu regulieren, Stress zu tolerieren und mit Herausforderungen gelassen umzugehen (Brisch 2009a: 139). Lernen und Handlungsplanung sowie Verhaltensvarianten können bei traumatisierten Menschen eingeschränkt sein, ebenso die Fähigkeit, Kontakt zu gestalten und intensive Gefühle wie Wut zu regulieren (vgl. Besser 2009: 45).

Die Folgen langanhaltender Traumatisierung in der frühen Kindheit, die in ein Entwicklungstrauma münden, lassen sich anhand von Abbildung 5 zum Affekt-toleranzfenster („window of tolerance“) veranschaulichen (vgl. Fischer, Möller 2018: 36). Nur innerhalb dieses Fensters (vgl. Handtke 2013: 42f.) können Vereinbarungen über Ziele getroffen und Handlungsalternativen entwickelt werden (vgl. Mangels 2015a:148).

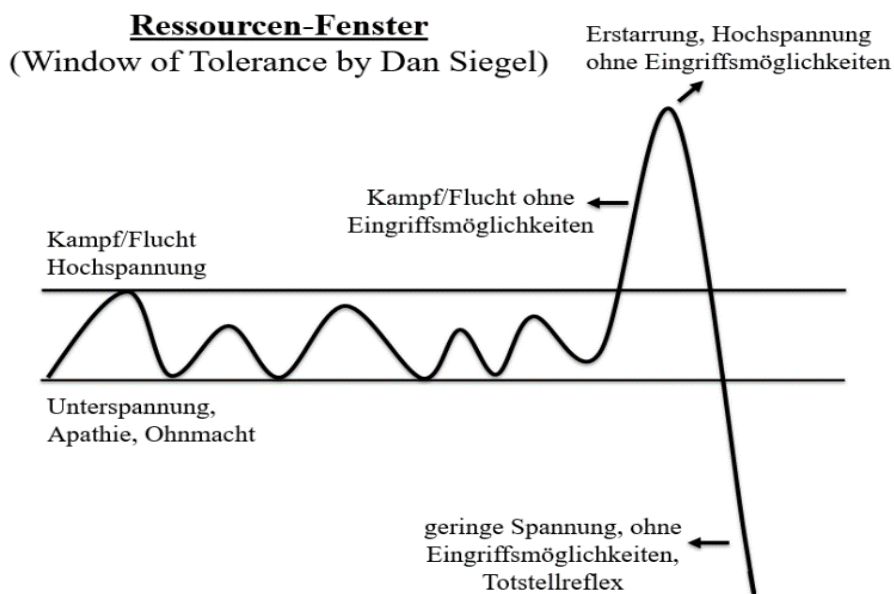


Abbildung 5: Das Ressourcenfenster. Quelle: ATTCH (Attachment and Trauma Treatment Centre for Healing) (2017): Understanding and Working with the Window of Tolerance.

Abbildung 5 veranschaulicht den Moment, an dem ein junger Mensch den auf den Organismus einwirkenden Stress nicht mehr kompensieren kann und das Gehirn automatisch in einen Überlebensmodus, in Übererregung (Hypervigilanz) oder Untererregung (Hypoarousal) wechselt. Der Betroffene hat komplexe erlernte Lösungskompetenzen nicht mehr präsent (vgl. Fischer, Möller 2018: 35).

Die durch Traumatisierungen hervorgerufene häufige Überflutung mit Stresshormonen führt laut Besser zur Auflösung bereits vorhandener synaptischer Verschaltungen. Wenn traumatische

Erfahrungen sich häufig wiederholen oder mit intensiven Emotionen verbunden sind, werden diese im Gehirn verankert (Besser 2009: 42). Falls die traumatische Situation langanhaltend und wiederholt erfahren wird, bleiben die Stresshormone dauerhaft erhöht, auch wenn die Bedrohung beendet ist (vgl. Weinberg 2005: 85). Traumata hinterlassen, sofern sie früh und wiederholt geschehen, Spuren im menschlichen Gehirn¹⁷ und schränken die Lern- und Leistungsfähigkeit erheblich ein. Die Folgen sind eine Einschränkung von Lebensqualität und gesellschaftlicher Teilhabe für die betroffenen Menschen¹⁸.

Als Erklärungsmodelle für dissoziative Phänomene sind insbesondere das Ego-State-Modell und das Modell der strukturellen Dissoziation relevant. Beim Ego-State-Modell wird davon ausgegangen, dass die menschliche Persönlichkeit aus unterschiedlichen Persönlichkeitsanteilen, d. h. aus „Ich-Zuständen“ besteht, die im Verlauf der Entwicklung als Anpassungsleistung auf Anforderungen ausgebildet werden (vgl. Watkins und Watkins 2008: 45 ff.). Die strukturelle Dissoziation ermöglicht „die Flexibilität einer Person bezüglich ihrer Handlungsalternativen in verschiedenen Situationen“ (Watkins und Watkins 2008: 51). Die Grenzen zwischen den „Ich-Zuständen“ sind flexibel und durchlässig. Ein erlebtes Trauma kann ein Kind aufgrund mangelnder sozialer Unterstützung jedoch nicht ausreichend integrieren, sodass die Grenze undurchlässig werden kann. In diesem Fall besteht bei Kindern und Jugendlichen eine Amnesie für bestimmte Ich-Zustände und für die Zeiten, in denen diese aktiv sind. Der junge Mensch agiert aus einem traumabedingten Ich-Zustand heraus mit Verhaltensweisen, die während der vergangenen traumatischen Situation sinnvoll waren, der gegenwärtigen Situation jedoch nicht angemessen sind. Die jungen Menschen können sich anschließend nicht oder nur bruchstückhaft an ihr Verhalten erinnern (vgl. Peichl 2012: 41). Das Modell der strukturellen Dissoziation dagegen geht davon aus, dass die menschliche Persönlichkeit aus zwei Kategorien von Handlungssystemen besteht. Die erste Kategorie ermöglicht die Anpassung, die zweite sorgt für den Schutz. Die Zusammenarbeit der beiden Kategorien ermöglicht eine Alltagsbewältigung und ein situationsangemessenes Handeln (vgl. van der Haart, Nijenhuis, Steele 2008: 18f.). Nach langjähriger Traumatisierung wird das Anpassungssystem, die „anscheinend normale Persönlichkeit“ (ANP), vom Schutzsystem, vom „Emotionalen Persönlichkeitsanteil“ (EP)

¹⁷ Für das Verständnis der Vorgänge während eines Traumas, wie sie anhand der „traumatischen Zange“ nach Huber beschrieben wurden, sind Informationen über die Funktion des limbischen Systems im menschlichen Gehirn besonders hilfreich, weil dem limbischen System die Aufgabe der Gefühlsregulation, der Speicherung der Erinnerungen und das Auslösen der Notfallprogramme zukommt. Im limbischen System werden die automatisierten Verhaltensweisen in einer Notsituation (fight or flight; freeze and fragment) gesteuert. Das limbische System ist für die „Generierung und Steuerung von Gefühlen, Bindungsverhalten, sozialer Interaktion, und Affektgenerierung verantwortlich“ (Bausum, Besser, Kühn, Weiß 2009: 42). Der im limbischen System befindliche Hypothalamus, der für Anspannung und Entspannung verantwortlich ist, sowie die Amygdala (Mandelkern) als „Schaltzentrale für Gefühle“ (vgl. Hantke, Görges 2012: 34f.) sind für die Vorgänge bei einem Trauma relevant. Generell arbeiten Hypothalamus und Amygdala eng zusammen: Der Hypothalamus gibt die Befehle für menschliche körperliche Aktivität an die Amygdala, die diese dann umsetzt, die direkt mit den Regulationsmechanismen des Körpers (u. a. Herzschlag, Reflexe, Verdauung, Angstausdruck im Gesicht) und den Produktionszentren für Botenstoffe im Gehirn gekoppelt ist (vgl. Hantke, Görges 2012: 34). Die Schwierigkeit nach einem Trauma, das Geschehnis vollständig zu erinnern, lassen sich durch die Dominanz der Amygdala in Notfallsituationen erklären, in denen die narrative Speicherung im Hippocampus zugunsten der Bewältigung des Notfalls unterbrochen wird. Der Hippocampus wird von Hantke und Görges als „hochsensibles Instrument“ bezeichnet, das alle eingehenden Reize aufnehmen und verarbeiten muss. Dies gelingt jedoch nur unter der Voraussetzung positiv besetzter Emotionen (vgl. Hantke, Görges 2012: 35).

¹⁸ Durch die Entwicklung der bildgebenden Verfahren (Magnetresonanztomografie, MRT) ist die Forschung über Vorgänge im menschlichen Gehirn nach einem Trauma und zu den Folgen traumatisierender Lebensumstände für die Gehirnentwicklung von Kindern vorangetrieben worden. Während des Traumas und deren Folgen, aber auch für die Traumabewältigung spielt das zentrale Nervensystem eine bedeutende Rolle, insbesondere das limbische System im Großhirn, aber auch das Kleinhirn, Rückenmark und Stammhirn. Das Rückenmark sorgt für die Weiterleitung von Informationen aus dem Körper in die jeweiligen Gehirnregionen. Das Stammhirn reguliert die lebenserhaltenden Funktionen des Körpers wie Zellwachstum, Atmung, Stoffwechselfvorgänge und Körpertemperatur (vgl. Hantke, Görges 2012: 32ff.). Die Bewegung wird im Kleinhirn koordiniert (vgl. Hantke, Görges 2012: 34). Das Großhirn besteht aus dem „limbischen System“ und dem präfrontalen Kortex, der „Großhirnrinde“. Als Grundlage für Empathiefähigkeit verfügt das Frontalhirn über Spiegelneuronen, die aktiviert werden, wenn ein Sozialkontakt stattfindet (vgl. Hantke, Görges 2012: 35).

getrennt. Aus neurobiologischer Perspektive entstehen Persönlichkeitsanteile durch eine neuronale Vernetzung auf der Basis von Erfahrungen (vgl. Besser 2009: 42). Beim Auftreten eines der traumatischen Situation ähnlichen Auslösereizes, eines „Trigger“, wird das gesamte neuronale Netz, d. h. der Persönlichkeitsanteil aktiviert.

3.1.5. Traumafolgen: Herausforderung für die Fachkräfte in der Jugendhilfe

Haben Kinder und Jugendliche vor der Aufnahme in die Kinder- und Jugendhilfe Traumata erlebt, so zeigen sich im Kontext der Einrichtungen noch lange danach Folgesymptome: Die jungen Menschen stehen unter (traumatischem) Stress; ihr Stressniveau wird entweder von Übererregung („Kampf oder Flucht“) oder Untererregung („Erstarrung und Lähmung, Ohnmachtsempfinden“) bestimmt. Diese zunächst nicht bewusst steuerbaren Körperreaktionen sind Traumafolgereaktionen, die von den Betroffenen ohne Hilfe nicht einfach verändert werden können – auch wenn sie zur Veränderung motiviert sind (vgl. Besser 2010: 42). Frühe Traumata durch Vernachlässigung münden später in ständige Bedrohungsgefühle, hohe Erregung, in Dissoziation, in Aggressionen gegen sich selbst und andere, wenn die Kinder nicht rechtzeitig geschützt, adäquat begleitet und gefördert werden (vgl. Heller, Lapiere 2012: 184).

Erfahrungen mit hoher emotionaler Beteiligung werden als „fest verkoppelte traumabasierte Netze“ (Besser 2009: 46) im Gehirn verankert und lassen sich jederzeit durch sensorische Schlüsselreize aktivieren. „Betroffene mit nicht verarbeiteten Traumata erleben immer wieder im Rahmen solcher Flashbacks¹⁹ Teilaspekte, insbesondere Gefühle und Körperreaktionen aus der alten traumatischen Situation so, als ob das schreckliche Ereignis im Hier und jetzt nochmals abläuft“ (Besser 2009: 46). Dieses Verhalten bedeutet für den Jugendhilfekontext, dass allein ein bestimmter Blick, ein Geräusch, ein Körpergefühl, ein Satz oder eine Berührung den Körper umgehend aktiviert und auf Kampf-oder-Flucht vorbereitet, wodurch die Bindungssuche aktiviert und Unterwerfungsverhalten oder „Abschalten“ und Erstarren ausgelöst werden. Dieser Vorgang wird im Sekundenbruchteil in Gang gesetzt, sobald das Alarmsystem des Gehirns durch einen schnellen Abgleich der aktuellen mit einer vergangenen traumatischen Situation eine Ähnlichkeit meldet. Dieser Vorgang ereignet sich in einer Geschwindigkeit, die es zunächst nicht zulässt, dass die kognitiven Funktionen, zum Beispiel eine Einsicht oder die Erinnerung an eine Abmachung, den Vorgang stoppen könnte (vgl. Mangels 2015a: 150).

Die Erinnerungsbruchteile aus der vergangenen traumatischen Situation zeigen sich später in anderen Lebenssituationen als „Trigger“, als Auslösereiz für Übererregung, als Kampf- oder Fluchtverhalten oder Dissoziation: Wenn beispielsweise ein scharfer Blick einer Person dem Blick des Elternteils in einer Gewaltsituation ähnelt, wird unmittelbar ein zunächst nicht steuerbares Kampf- oder Fluchtverhalten oder Unterwerfung und Erstarrung ausgelöst (vgl. Mangels 2015a: 150). Traumatisierte Menschen haben erhebliche Probleme, mit Stress und Frustration umzugehen und dabei nicht dem ersten Handlungsimpuls zu folgen. Bei starken Impulsen können sie nur mit großem Aufwand gegensteuern, weil die Fähigkeiten zur Verhaltenshemmung in einer traumatisierenden Umgebung nur schwach entwickelt werden können (vgl. Schmid 2008: 292).

Eine für Gruppenkontexte bedeutsame Traumafolge ist die „Re-Inszenierung“ traumatischer Situationen: Das „Nachspielen“ der erlebten Situation, insbesondere aus der Perspektive des Täters, kann andere junge Menschen schädigen. Wie Korittko beschreibt, kann der Verarbeitungsversuch des einen jungen Menschen zum Trauma des anderen werden (vgl. Korittko 2010: 8).

Die Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit komplexen Traumafolgestörungen ist in der stationären Jugendhilfe eine große Herausforderung. Ein Trauma als „ein Ereignis oder eine Ereignisfolge, das die Grundfesten der Individuen bis auf die Grundfesten erschüttert“ (Weiß 2013: 1), hat eine erhebliche Verringerung von Lebensqualität und Teilhabechancen, wiederholte

¹⁹ Ein Flashback ist ein psychischer Zustand, in dem Gedächtnisinhalte aus einer vergangenen traumatischen Situation Macht über Erleben und Verhalten in der Gegenwart gewinnen (vgl. Bausum 2009: 182).

Ohnmachtserfahrungen und Verhaltensunsicherheit zur Folge. „Zentral ist das Erleben von Ohnmacht, von Objekt sein. Die Aufgabe des Selbst ist der Preis fürs Überleben“ (Weiß 2013: 1).

Traumata haben kurz- und langfristige Auswirkungen auf folgende Bereiche, die hier systematisch analysiert werden:

- Stressverarbeitung, Impulskontrolle und Konfliktfähigkeit
- Wahrnehmung
- Bindungs- und Beziehungsfähigkeit
- Lern- und Leistungsfähigkeit
- Selbstreflexion
- Empathiefähigkeit und soziale Kompetenz.

Menschen mit wiederholten Traumaerfahrungen reagieren schneller und stärker auf emotionale Reize. Sie benötigen außerdem länger, um sich nach einer emotional aufgeladenen Situation wieder zu beruhigen. Es fällt ihnen schwer, in Stresssituationen ruhig und situationsangemessen auf andere Menschen zu reagieren: „Vermutlich werden die Impulse derart stark intendiert, dass eine Gegensteuerung schwerer fällt, andererseits konnten auch die Fähigkeiten zur Verhaltenshemmung nur unzureichend entwickelt werden“ (Schmid 2008: 292). Die Fähigkeit zur Konfliktlösung ist durch das hohe Stressniveau im Konfliktfall und durch den Versuch, dieses hohe Erregungsniveau zu vermeiden (Weglaufen, Konflikten aus dem Weg gehen), deutlich eingeschränkt. Die unterentwickelte Fähigkeit der Gefühlsregulation korreliert mit psychosozialen Belastungen in der (familiären) Umgebung und wirkt sich gravierend auf die gesamte weitere soziale Entwicklung aus (vgl. Schmid 2008: 291).

Kinder und Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen, die sehr früh und häufig in ihrem Leben dissoziieren mussten, haben viele taktile und weitere Sinneserfahrungen nicht erlebt und können in der Folge sensomotorische Defizite aufweisen. „Dissoziation kann man als eine völlige ‚Einstellung‘ jeglicher Außenwahrnehmung und Körperwahrnehmung betrachten. Eine chronisch erhöhte Dissoziationsneigung führt folglich zu einer Vernachlässigung der Wahrnehmung mit allen Sinneskanälen“ (Schmid 2008: 297).

Kinder, die nach innerfamiliären Traumatisierungen keine sichere Bindung aufbauen konnten, konnten keine Strategie entwickeln, wie sie sich bei menschlichen Begegnungen oder in Beziehungen verhalten können, weil die Gewalt von den Bindungspersonen selbst ausging. Die Kompetenz für einen Beziehungsaufbau wird aus der Perspektive der Bindungstheorie zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt der individuellen Entwicklung erworben, die gegen Ende des ersten Lebensjahres stattfindet (vgl. Brozio 1995: 103f.). Nähe und Vertrauen bedeutet für entwicklungs-traumatisierte Menschen Gefahr anstelle von Schutz und Entwicklungspotenzial. Zu Beginn neuer Beziehungen kommt es oft zu desillusionierenden Erlebnissen, „da es an konstruktiven Bindungsmustern und Abgrenzungsfähigkeiten fehlt“ (Gahleitner, Loch 2016: 29). Die Angst vor erneuter Verletzung führt zu Selbstwert- und Beziehungsproblemen sowie zu depressiven Verstimmungen (vgl. ebd.: 30). Frühe Misshandlungserfahrungen können vor dem Hintergrund mangelnder Bindungssicherheit in Verbindung mit einer verzweifelten Suche nach kontinuierlichen Bezugspersonen zu „Angstbindungen“ führen:

„Kleinkinder, die für die Befriedigung ihrer elementarsten, für ihr Überleben notwendigen Grundbedürfnisse essentiell auf eine erwachsene Bindungsperson angewiesen sind, müssen trotz großer Angst vor der misshandelnden Person mit dieser leben. Um ihr Grundbedürfnis nach essentieller Versorgung zu bedienen, sind sie gezwungen, das Bedürfnis nach Schutz sowie Gefühle von Wut und existentieller Angst zu unterdrücken. Die Bindung wird daher zwangsläufig ambivalent und desorganisiert sein. Um diese Beziehung aushalten zu können, muss das Kind Strategien entwickeln, um mit diesem Stress und mit negativen Emotionen umgehen zu können. Diese Gefühle werden, weil sie zu bedrohlich sind, notgedrungen abgespalten, weshalb die Kinder vermutlich schon sehr früh mit Dissoziation auf Stress in der Eltern-Kind-Beziehung reagieren“ (Schmid 2008: 292).

In der stationären Jugendhilfe haben die unsicheren und desorganisierten Bindungsrepräsentationen bei misshandelten Kindern und Jugendlichen gravierende Auswirkungen auf den pädagogischen

Alltag, weil Pädagogik ohne das Miteinander in der helfenden Beziehung nicht auskommt. Bei früh misshandelten Kindern sind in der Interaktion synchron zwei Bindungsmuster aktiviert: „Zumeist wird in Beziehungen gleichzeitig das Bedürfnis nach Bindung und die Angst vor dem Verlust der Autonomie bzw. erneuter Verletzungen aktiviert“ (Schmid 2008: 292). Kinder und Jugendliche mit Beziehungstraumata zeigen eine „organisierte Verhaltensstörung in bindungsrelevanten Situationen“ (Brisch 2013: 159). Manche Kinder vermeiden stabilisierende Bindungen auch im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe, weil sie erneute Beziehungsabbrüche fürchten oder nicht gelernt haben, wie sie die positiven Gefühle im Kontext von Beziehungserfahrungen mit vergangenen traumatisierenden Erfahrungen vereinbaren können.

Vielen jungen Menschen mit Traumaerfahrungen fällt es schwer, sich in Gegenwart Anderer als eigenständige Person wahrzunehmen (vgl. Heller, Lapierre 2012: 12, 51). Damit einher geht auch die Schwierigkeit, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und anderen Menschen gegenüber zu vertreten. „Viele traumatisierte Menschen haben Schwierigkeiten damit, eigene Forderungen und Bedürfnisse zu formulieren und einzufordern, Grenzen zu setzen und Ärger deutlich auszudrücken, ohne dabei andere Personen zu verletzen“ (Schmid 2008: 299).

Neben dem Verlust der Fähigkeit zur Selbstregulation (Wöller 2006: 2), einem Wechsel unterschiedlicher emotionaler Zustände, Gefühle der Hilflosigkeit und fehlender Reaktionen auf üblicherweise emotionsauslösende Reize (vgl. ebd.) verfügen traumatisierte junge Menschen über eingeschränkte Fähigkeiten zur Selbstreflexion im Sinne eines „Mentalisierens“: „Mentalisieren ist interpersonelles Verstehen in einem Bindungskontext“ (Wöller 2006: 3). Die Fähigkeit, sich selbst im Kontakt mit anderen Menschen als autonomes Wesen wahrzunehmen, ist erheblich eingeschränkt, weil durch Misshandlung, insbesondere sexualisierte Gewalt, die Entwicklung der Autonomie unterbrochen wird. Die dadurch entstandenen Verletzungen und Einschränkungen erhöhen die Abhängigkeit (vgl. Cloitre, Cohen, Koenen 2014: 35).

Mit Traumatisierungen gehen erhebliche Einschränkungen der Teilhabechancen einher: „Viele traumatisierte Menschen können wegen Schwächen in den exekutiven Funktionen keine ihrem intellektuellen Potential entsprechende schulische und berufliche Perspektive entwickeln“ (Schmid 2008: 300). Bei vernachlässigten Kindern können die kognitiven Funktionen der Aufmerksamkeitslenkung und das Kurzzeitgedächtnis beeinträchtigt sein. Daraus lässt sich eine geringere Aufmerksamkeitsspanne und hohe Ablenkbarkeit ableiten (vgl. Schmid 2008: 300). Besonders vernachlässigte Kinder können auch mit anschließender Förderung in kinderfreundlicher Umgebung frühe Defizite nicht kompensieren. Aus diesem Grund geht die Forschung von einer sensiblen Phase im frühen Kindesalter aus, in der die neurobiologischen Grundlagen für die kognitive Leistungsfähigkeit gelegt werden (vgl. ebd.).

Traumatisierte Kinder und Jugendliche verfügen über weniger soziale Kompetenzen als Kinder und Jugendliche ohne traumatische Erfahrungen. Sie interpretieren neutrale Gesten anderer Menschen aufgrund ihrer Vorerfahrungen eher als feindselig. Sie reagieren stärker und impulsiver auf negative Gesichtsausdrücke. Die Empathiefähigkeit wird durch die Traumatisierung eingeschränkt: „Neuere Studien zeigen, dass insbesondere Vernachlässigung und Unterernährung in den ersten Lebensmonaten die Empathiefähigkeit deutlich beeinträchtigen (Liu et al 2004). Auch bei [...] rumänischen Waisenkindern zeigten sich enorme Probleme bei der Perspektivenübernahme [...]; diese waren umso stärker ausgeprägt, je länger die Kinder die Deprivation durchlebt hatten“ (Schmid 2008:300).

Eine gering ausgeprägte Empathiefähigkeit geht einher mit einer weitgehenden Unabhängigkeit des Handelns von den emotionalen Reaktionen der Bezugspersonen, was sich wesentlich auf die stationäre Jugendhilfe auswirkt. Kinder und Jugendliche, die ihr Verhalten nicht an den emotionalen Reaktionen ihrer Bezugspersonen ausrichten, orientieren sich kaum an Regeln und Vorgaben (vgl. ebd.).

Beginnend mit der Veröffentlichung von Wilma Weiß „Phillip sucht sein ich“ wurden seit 2003 traumapädagogische Konzepte für die Jugendhilfe in der Fachliteratur dargestellt, die im folgenden Abschnitt – nach einem kurzen Blick auf therapeutischen Interventionen – analysiert werden.

3.2. Traumabewältigung zwischen Pädagogik und Therapie

Die Frage, ob traumatisierte junge Menschen therapeutische oder aber pädagogische Interventionen benötigen, wurde mittlerweile dahingehend entschieden, dass Traumabewältigung heute eine interdisziplinäre Perspektive erfordert. Dieser Perspektive folgend werden in den nachfolgenden Abschnitten zunächst therapeutische Verfahren umrissen und im Anschluss traumapädagogische Konzepte und Leitlinien vorgestellt.

3.2.1. Therapeutische Interventionen bei Traumatisierung

Bevor traumapädagogische Ansätze dargestellt werden, sollen therapeutische Verfahren analysiert werden, um zu verdeutlichen, dass Traumatherapien sich deutlich von bekannten Formen der Gesprächstherapie unterscheiden. Sie setzen nicht auf einer Verbalisierung der Details eines traumatischen Ereignisses und fokussieren auch nicht vorrangig die damit verbundenen Gefühle, sondern traumatherapeutische Interventionen stellen die Stabilisierung und Ressourcenaktivierung in den Vordergrund, bevor das Ereignis selbst thematisiert wird (vgl. Peichl 2011: 618). Mit diesem Vorgehen wird eine „Retraumatisierung“ vermieden, denn wenn durch traumatische Erinnerungen die damit verbundenen intensiven Gefühle aktiviert werden, können keine Lern- oder Therapieeffekte erzeugt werden, weil die kognitiven, im Frontalhirn verorteten Funktionen in den Hintergrund getreten oder nicht mehr beteiligt sind (vgl. Besser 2009: 43, 48). Entgegen früherer Annahmen über die Notwendigkeit des Auslebens starker Emotionen in der Therapie kann es zu einer weiteren Verankerung traumatischer Stressreaktionen im menschlichen Hirn kommen (vgl. Peichl 2011: 613).

Traumatherapeutisch sind Monotraumata durch traumatherapeutische Verfahren mit hoher Wahrscheinlichkeit behandelbar, während die Behandlungsintensität und Dauer je nach Anzahl, Schwere und zeitlicher Dauer sowie dem Alter der Betroffenen zum Zeitpunkt der Traumatisierungen ansteigt und zugleich die Chancen sinken, dennoch Lebensqualität zu erfahren. Ein Typ-I-Trauma kann eine posttraumatische Belastungsstörung zur Folge haben, die sich mit einer hohen Erfolgsquote therapeutisch behandeln lässt. Bei einem Typ-II-Trauma erinnern sich die Betroffenen später nur unklar und bruchstückhaft an die traumatischen Ereignisse. Daraus folgt eine komplexere Behandlungsstrategie der Symptomatik, die mit einer geringeren Erfolgsquote einhergeht und umfangreiche psychosoziale Hilfestellungen erfordert (vgl. Gahleitner 2017a: 916).

Aus traumatherapeutischer Perspektive wurden für die Traumabearbeitung im Sinne einer Trauma-Integration oder Trauma-Konfrontation unterschiedliche methodische Ansätze entwickelt: verhaltenstherapeutische und psychodynamische Verfahren, strukturierte und körperorientierte Verfahren sowie Techniken für die innerpersonale Kommunikation. Eine Traumabehandlung im therapeutischen Kontext wird entlang von drei bis vier Phasen durchgeführt: die Phase der Stabilisierung und Ressourcenaktivierung, die Trauma-Konfrontation und die Integration in den Alltag. Am Ende der ersten Phase der Traumatherapie soll den Betroffenen mithilfe erlernter Distanzierungstechniken die Selbststeuerung möglich sein, sodass sie den traumatischen Erinnerungen nicht mehr hilflos ausgeliefert sind. Die Betroffenen haben gelernt, ihre inneren Selbstanteile zu koordinieren, um mit sich selbst fürsorglich umgehen zu können. Durch Achtsamkeitstraining sollen Ressourcen ins Bewusstsein treten und ein sorgsamer Umgang mit dem eigenen Körper gepflegt werden (vgl. Peichl 2011: 618f.).

Sofern eine Stabilisierung ermöglicht werden konnte, wird in der zweiten Phase der Traumatherapie mithilfe traumatherapeutischer Verfahren mit dem Ziel gearbeitet, die einzelnen traumatischen Erfahrungen in die Lebensgeschichte einzuordnen, um die Intensität der Stress-Symptomatik zu minimieren (vgl. Besser 2009: 47f.). Durch die Trauma-Integration können „Flash-Backs“ und Alpträume verringert und traumatische Erinnerungen der Vergangenheit zugeordnet werden. Die Betroffenen sind im Alltag den traumabedingten Körpersensationen, Kognitionen, Gefühlen, Gerüchen und Geräuschen aus der traumatischen Vergangenheit nicht mehr so hilflos ausgeliefert wie vorher (vgl. Besser 2009: 48).

Bei Monotrauma oder Schocktrauma, d. h. einmaligen traumatischen Erlebnissen haben sich Verfahren der Trauma-Konfrontation oder Trauma-Integration als hilfreich erwiesen. Dafür stehen im therapeutischen Kontext mehrere Verfahren zur Verfügung, die an die körperlichen Ursachen der Traumafolgestörungen anknüpfen (die hohe Stressanfälligkeit durch ein dauerhaft aktiviertes Nervensystem und mögliche Trigger, sowie Aggression, Weglaufen und Dissoziationsneigung). So wird zwischen Verfahren unterschieden, die mit Augenbewegungen arbeiten (Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) nach Shapiro, vgl. Hase 2013:512), Verfahren, die das vergangene traumatische Ereignis nach vorher eingeübten Selbststeuerungstechniken auf einer imaginären Leinwand bearbeiten (Screen-Technik) sowie körperorientierte Techniken²⁰. Für die Kindertherapie wurden Verfahren erarbeitet, die mit zeichnerischen Mitteln arbeiten wie die Strukturierte Traumaintervention (STI) nach Weinberg (2013: 119f.).

Insgesamt ist zu beachten, dass bei sequenziellen Traumatisierungen und Entwicklungsstrauma nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Anwendung der genannten Techniken zu einem ebenso hinreichenden Erfolg führt wie nach einmaligen Traumatisierungen. Besonders für Entwicklungsstraumata, die auf Misshandlung oder Vernachlässigung in frühen Lebensphasen zurückzuführen sind, lassen sich diese Techniken selten anwenden, weil die Traumatisierungen aus dem vorsprachlichen Raum nicht erinnert, geschweige denn verbalisiert werden können (vgl. Streeck-Fischer 2011: 455f., 463f.).

Für die Behandlung sequenzieller Traumata und Entwicklungsstraumata werden therapeutische Verfahren angewandt, die darauf abzielen, frühe Spaltungen des Ich in unterschiedliche Persönlichkeitsanteile insoweit zu verändern, dass die Anteile zugunsten einer gelingenden Alltagsbewältigung zusammenarbeiten (vgl. Besser 2009: 50f.). Desgleichen zielt Traumatherapie durch körperorientierte Verfahren auf die Bewältigung der Dissoziation sowie der körperlichen Über- und Untererregung ab. Die Betroffenen lernen durch Körpergewahrsein und Achtsamkeit, sich ihres Stressniveaus bewusst zu werden und diesen Zustand anhand körperorientierter Techniken zu steuern, um Selbstwirksamkeit (wieder-) zu erlangen (vgl. Peichl 2011: 619).

Der therapeutischen Beziehung wird eine ebenso hohe Bedeutung zugeschrieben wie einem wertschätzenden Umfeld. Es kann davon ausgegangen werden, dass traumatisierte Menschen, die in frühen Lebensphasen überwiegend entwertende Erwachsene erlebt haben, durch die Introjektion oder Identifikation mit den Äußerungen und Verhaltensweisen der primären Bezugspersonen die erlebten Abwertungen in Form von Selbstabwertungen fortsetzen. Als Voraussetzung für die Verbesserung der Lebensqualität werden zunächst fürsorgliche und wertschätzende Begleiter:innen im therapeutischen Rahmen und im privaten Netzwerk der Betroffenen benötigt, um konstruktive Verhaltensweisen zu erleben und diese als Alternative zum Erlebten zu integrieren (vgl. Besser 2009: 51ff.): „Die Qualität des Kontaktes mit dem Therapeuten bietet eine korrigierende Erfahrung von Verbundenheit. Für Klienten schafft sie einen Raum, wo sie sich gehört, verstanden und wertgeschätzt fühlen und so erleben können, wie es ist, angenommen und gewürdigt zu werden“ (Heller, Lapiere 2012: 292).

3.2.2. Traumapädagogische Begleitung als Aufgabe der Sozialen Arbeit

Im Prozess der Traumabewältigung kommt der Sozialen Arbeit die Aufgabe der Stabilisierung und Ressourcenaktivierung zu. Zudem fördert sie Selbstwirksamkeitserfahrungen als Kontrast zur erlebten Ohnmacht (vgl. Weiß 2009a: 15). Unter Hinzuziehung von Fachwissen aus der Psychotraumatologie sind in jüngster Zeit im Rahmen interdisziplinärer Zusammenarbeit traumapädagogische Ansätze entwickelt worden: Wichtige Bausteine lieferten in den 1960er Jahren die Reformen in der Heimerziehung. Die in den 1970er Jahren zunehmende pädagogische Auseinandersetzung mit physischer, psychischer und sexualisierter Gewalt an Kindern und

²⁰ Körperorientierte Techniken wurden für Großgruppen nach Katastrophenfällen entwickelt (TRE nach Berceli (2005: 11) sowie „Zapchen Somatics“ nach Henderson (2012: 18), aber auch körperorientierte Verfahren für die Einzeltherapie wie Somatic experience nach Lewine (1998: 14ff.) und das neuroaffektive Beziehungsmodell zur Traumaheilung nach Heller und Lapiere (2012: 251ff).

Jugendlichen spielten eine maßgebliche Rolle für die Etablierung traumapädagogischer Konzepte im deutschsprachigen Raum. Vorläufer moderner traumapädagogischer Konzepte sind reformpädagogische und heilpädagogische Ansätze, bei denen demokratische Werte durch die gelebte Pädagogik erfahrbar gemacht wurden. Pestalozzi stellte in diesem Zusammenhang besonders Vertrauen und Bindung als Grundlage pädagogischer Interventionen heraus. Korczak betonte das Recht auf Achtung (vgl. Korczak 1997: 7f.). Die Maxime von Montessori „Hilf mir, es selbst zu tun“ wird mit traumapädagogischen Ansätzen in Zusammenhang gebracht, die Empowerment intendieren (vgl. Weiß 2011: 93).

Traumabewältigung zielt in erster Linie auf die Wiederherstellung von Lebensqualität und Handlungsfähigkeit im Alltag ab: „Traumapädagogik ist eine Fachdisziplin, die mit den lebensgeschichtlich belasteten Mädchen* und Jungen* Antworten auf die Frage sucht, was sie brauchen, um selbstbemerkt ihren Weg wählen zu können“ (Bausum, Besser, Kühn, Weiß 2009: 7).

Ein eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Leben steht im Mittelpunkt der Sozialen Arbeit mit traumatisierten jungen Menschen. Dabei steht der Respekt vor den Bewältigungsstrategien der traumatisierten jungen Menschen im Vordergrund, die vielfältige Fähigkeiten entwickelt haben, die ihnen das Überleben ermöglicht haben (vgl. Weiß 2008: 77ff.).

Fachkräfte der Sozialen Arbeit fokussieren nicht das vergangene Traumageschehen, wie es Traumatherapeut:innen nach einer Stabilisierungsphase tun. Sie sorgen zunächst erst einmal für einen sicheren Ort, an dem keine Gefahren drohen, um eine Stabilisierung, aber auch die Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen. Mithilfe verlässlicher Hilfebeziehungen in Verbindung mit einer Orientierung an den Ressourcen der jungen Menschen wird die Entwicklung von Problemlösestrategien gefördert (vgl. Mangels 2015b: 22). Traumapädagogik soll als Kontrast zu vorangegangenen destruktiven Beziehungserfahrungen vertrauensvolle Hilfebeziehungen ermöglichen. Bereiche, die aufgrund der traumatisierenden Lebenssituationen nicht ausreichend entwickelt werden konnten, werden gezielt gefördert (vgl. Perry, Szalavitz 2010: 301). Die jungen Menschen erhalten dadurch die Möglichkeit, sowohl das traumatische Erlebnis zu bewältigen als auch korrigierende Erfahrungen zu machen (vgl. Weiß 2011: 184).

Unter dem Begriff „Traumapädagogik“ werden nicht allein methodische Ansätze zusammengefasst, sondern es geht um eine pädagogische Haltung und ein Gesamtkonzept, das neben der Arbeit mit der Zielgruppe auch den Umgang der Fachkräfte untereinander berücksichtigt. Demnach ist Traumapädagogik „nicht als spezifische pädagogische Vorgehensweise zur Reaktion auf bestimmte konfliktbeladene Situationen zu verstehen, sondern stellt insbesondere im Kontext stationärer Kinder- und Jugendhilfe vielmehr ein pädagogisches Gesamtkonzept dar, das Auswirkungen auf alle Handlungsebenen einer Einrichtung hat. [...] traumapädagogisch orientierte Konzepte beziehen sich in erheblichem Maße auch auf das fachliche und persönliche Miteinander zwischen Mitarbeitern aller institutionellen Hierarchieebenen sowie nicht zuletzt auch auf den Umgang der Mitarbeiter mit sich selbst (Reflexion, Selbstfürsorge etc.)“ (Klein, Macsenaere 2017: 1)

Neben traumapädagogischen Interventionen steht eine verstehens- statt verhaltens- oder symptomorientierte pädagogische Haltung im Vordergrund traumasensibler Sozialer Arbeit. Der Hinweis, dass Symptome oder auffälliges Verhalten nicht als abweichend oder außergewöhnlich, sondern als „normale Reaktionen auf ein unnormales Ereignis“ (vgl. Besser 2009: 51) betrachtet werden, wird den jungen Menschen durch die Fachkraft zu Beginn einer traumasensiblen Intervention vermittelt. Nicht das Verhalten nach traumatisierenden Kindheiten ist anormal, sondern die langjährige traumatisierende Situation, die den jungen Menschen zu Anpassungsleistungen gezwungen hat, die ihm heute im Weg stehen, und für deren Veränderung er eine Menge Energie aufbringen muss. Traumapädagogische Intervention basiert, statt allein das auffällige Verhalten zu fokussieren und ggf. sogar zu sanktionieren, auf einem verstehensorientierten Zugang (vgl. Mangels 2015b: 23). Die Gründe für originelles Verhalten müssen also zunächst von den Fachkräften verstanden werden. Bereits vor der Aufnahme eines jungen Menschen steht das „Enträtseln und Einordnen“ (Scherwath, Friedrich 2012: 61) des Verhaltens: „Hilfeprozesse, denen kein ausreichendes Sinnverstehen zugrunde liegt, führen leicht zum Scheitern. In der Konsequenz wird

dieses Scheitern dann so manches Mal den Hilfesuchenden aufgebürdet, indem es zu Zuschreibungen kommt, nicht richtig mitzuarbeiten, sich zu verweigern, nicht wirklich zu wollen“ (Scherwath, Friedrich 2012: 61).

3.2.3. Traumapädagogische Leitlinien und Konzepte für die Jugendhilfe

Für die Jugendhilfepraxis mit traumatisierten Menschen formulieren Scherwath und Friedrich eine „traumapädagogische Navigation in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern“ in Form von Zielrichtungen und Leitlinien für das pädagogische Handeln. Als ersten Punkt nennen sie das Herstellen von Sicherheit, gefolgt von Stressreduktion. Eine vorzeitige Konfrontation mit traumatischen Erinnerungen soll ebenso vermieden werden wie zu hoch gesteckte Anforderungen. Sie führen unweigerlich zu Überflutungen mit Stresshormonen und rufen ein traumabasiertes Verhalten (Kampf, Fluch oder Erstarrung) hervor.

Während der Hilfe sollen positiven Selbstbilder entwickelt werden. Dazu gehört Selbstakzeptanz, das Wiedererlangen von Selbstbemächtigung und der Aufbau von Selbstwirksamkeitskonzepten, um der im Trauma tief verankerten Selbstüberzeugung von Ohnmacht und Hilflosigkeit – einschließlich deren kompensatorischer Ausdrucksform von Aggressivität und Machtbestreben – etwas entgegenzusetzen. Durch die Fokussierung von Ressourcen und Kompetenzen sollen Selbstheilungsprozesse angeregt werden (vgl. Scherwath, Friedrich 2012: 69).

Scherwath und Friedrich betrachten sichere Bindungsentwicklungen als wesentliche Unterstützungsmaßnahme. Eine verlässliche Beziehung beschreibt auch Gahleitner als Voraussetzung für eine traumatherapeutische Intervention: Die äußere Sicherheit wird durch die Trennung von der Traumatisierungsquelle und die innere Sicherheit durch Beziehungsarbeit geschaffen (vgl. Gahleitner 2005: 104, 115). Die Beziehungen werden „langfristig, verlässlich, wertschätzend und wohlwollend“ gestaltet (vgl. Baierl 2015: 57). Ein Wechsel von Personal und Betreuungsorten wird vermieden. Nähe wird angeboten, aber nicht eingefordert (ebd.). Die Fachkräfte sind als ganze Person gefragt und bieten „professionelle Nähe“ (vgl. Schäfer, Behnisch 2022: 6ff) an.

In den letzten Jahrzehnten wurden traumapädagogische Konzepte für die Jugendhilfepraxis entwickelt, so etwa die Pädagogik des sicheren Ortes nach Kühn (2006: 1ff., 8; 2014: 19ff.), das Konzept der Selbstbemächtigung nach Weiß (2009: 13ff.) und milieutherapeutische Konzepte nach Gahleitner (2005: 109ff.).

Für alle traumapädagogischen Konzepte gilt, dass traumatisierte junge Menschen einen Schutz vor erneuten Traumatisierungen benötigen. Sie werden an „sicheren Orten“ untergebracht, an denen ihnen keine neuen Gefahren drohen und an denen sie von Fachkräften feinfühlig begleitet werden (vgl. Scherwath, Friedrich 2012: 80ff.). „Die jungen Menschen brauchen Sicherheit in der Beziehung zum Herkunftssystem, Sicherheit in der Einrichtung und Sicherheit in Bezug auf ihr soziales Umfeld-Pädagog:innen sind also sozusagen „Sicherheitsbeauftragte!“ (Kühn 2006: 9). Sichere Orte sind gekennzeichnet durch wertschätzende Bezugspersonen (Baierl 2015: 56) und eine transparente, partizipative Gestaltung des Alltags. Durch eine schützende, versorgende und stärkende Umgebung soll den jungen Menschen ermöglicht werden, Selbstvertrauen zu gewinnen (vgl. Baierl 2015: 57).

Baierl ergänzte die Pädagogik des sicheren Ortes, indem er neben dem äußeren sicheren Ort von weiteren sicheren Orten spricht. Er definiert schützende Menschen als sichere Orte, aber auch transpersonales Vertrauen durch Spiritualität sowie die eigene Person selbst. Der von Baierl beschriebene „personale sichere Ort“ ist „der sichere Hafen, von dem aus die Jungen* und Mädchen* sich in die (potentiell gefährliche) Welt begeben, sich dort bewähren und sicher zurückkommen können“ (Baierl 2015: 57). Bei jungen Menschen mit unsicheren oder traumatisierten Bindungserfahrungen kann „durch das beständige Erleben sicherer, beständiger, verlässlicher und liebevoller Beziehungen [...] Zugehörigkeit entwickelt und positiv erlebt werden sowie alte Bindungserfahrungen überschrieben und durch neue ersetzt werden“ (ebd.). Spiritualität „in Form eines Glaubens an eine wie auch immer geartete höhere Macht, die mir wohlgesonnen ist“ (ebd., S. 69) umfasst Toleranz und Wertschätzung gegenüber religiösen Überzeugungen, das Ermöglichen

spiritueller Praktiken im Alltag sowie die Auseinandersetzung mit elementaren Lebensthemen, wie Tod, Sterblichkeit und die Frage des Lebenssinns (vgl. Baierl 2015: 69). Die eigene Person wird zum sicheren Ort, wenn sie in der Lage ist, sich selbstwirksam zu erleben, auf sich selbst zu vertrauen und wenn sie gelernt hat, traumatische Erinnerungen auszublenden und Zugang zur Vorstellung eines inneren sicheren Ortes zu finden (vgl. Baierl 2015: 56). Dieses Vorhaben gelingt, wenn die Erfahrungen von Ohnmacht und Hilflosigkeit nach dem Trauma durch Selbstwirksamkeitserfahrungen ersetzt werden: „Um bei sich selbst sicher zu sein, müssen die Mädchen* und Jungen* die Erfahrung machen, ihr Leben selbst in der Hand zu haben, Herausforderungen eigenständig begegnen zu können, in der Lage zu sein, sich selbst zu schützen bzw. zu wehren, zu erleben, keine Gefahr für sich oder andere zu sein, und zu erleben, selbst wertvoll zu sein“ (Baierl 2015: 68). Wege zu diesem Ziel sind unter anderem Training sozialer Kompetenzen, Problemlösekompetenzen, Lernen, wie die jungen Menschen sich schützen und wehren können und Unterstützung hierbei zu gewähren. Imaginationen eines inneren, sicheren Ortes erhöhen das Sicherheitsempfinden. Mithilfe innerer Bilder eines sicheren inneren Ortes lernen traumatisierte Menschen, „ein Gegengewicht für die Schreckensbilder zu finden“ (Reddemann 2006: 41), sich in Stresssituationen zu beruhigen und sich von auftauchenden fragmentierten Erinnerungen, sogenannten „Flash-backs“ zu distanzieren (vgl. Reddemann 2006: 41; Uttendörfer 2010: 4).

Das traumapädagogische Konzept der Selbstbemächtigung nach Weiß betont neben der Enttabuisierung von Gewalt den Schutz vor neuen Gewalterfahrungen und der Notwendigkeit, den jungen Menschen die Traumafolgen wie Dissoziation zu erklären, die Bedeutung von Selbstwirksamkeitserfahrungen, Selbstwertstärkung, Selbstzuwendung, der Integration von Selbstanteilen und der Arbeit mit dem Körper (Weiß 2009b: 159ff.). Junge Menschen werden unterstützt, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen, ihre Emotionen zu regulieren und Ängste zu reduzieren (ebd.: 164f.). Im Vordergrund steht ihre Selbstbestimmung:

„Selbstbemächtigung bedeutet die Befreiung von Abhängigkeit und Ohnmacht. Menschen, die sich ihrer selbst bemächtigen, werden zu aktiv handelnden Akteuren, die sich ein Mehr an Selbstbestimmung, Autonomie und Lebensregie erstreiten. Mädchen* und Jungen*, die in extremer Weise Objekt von Bedürfnissen von Erwachsenen waren, brauchen eine Unterstützung, die sie in die Lage versetzt, sich aus Abhängigkeiten zu befreien und Subjekt ihres Lebens zu werden“ (Weiß 2009b: 157).

Die Pädagogik der Selbstbemächtigung nach Weiß (2008) ist auf das Erlernen und die Erweiterung von „Selbstwerterleben, Selbstwirksamkeit, sozialen Kompetenzen, Problemlösekompetenzen, Konfliktmanagement, Gewaltlosigkeit, Selbstfürsorge sowie Kreativität“ ausgerichtet (Baierl 2015: 85). Neben dem Fokus auf Stärken und Kompetenzen der jungen Menschen und der Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit wird das Selbstverstehen und die Selbstakzeptanz gefördert (vgl. Weiß 2009b: 162). Zur Erweiterung der Selbstbemächtigung bei starken Emotionen werden die jungen Menschen für Körperempfindungen und Gefühle sensibilisiert. Sie sollen lernen, ihren Körper wahrzunehmen und ihre Emotionen kennenzulernen, Trauer und Wut auszudrücken und aggressive Impulse oder Angst zu regulieren. Hierdurch entsteht Selbststeuerung (vgl. Weiß 2009b: 165). Die erlittene Gewalt wird enttabuisiert und die jungen Menschen erfahren, dass andere junge Menschen ebenfalls Kindesmisshandlung und (sexualisierte) Gewalt erfahren haben. Indem die Fachkräfte die Kinder unterstützen, das eigene Verhalten unter Einbeziehung des Fachwissens aus Medizin und Neurobiologie zu verstehen und als „normale Reaktion auf unnormale Ereignisse“ (Besser 2009: 51) einzuordnen, werden die jungen Menschen entlastet. „Der Weg wird frei für neue kognitive Aspekte und Perspektiven, auch als Voraussetzung für die Verbesserung von Selbstakzeptanz und Selbstregulation“ (Weiß 2009b: 167).

Fachkräfte können zum Sicherheitsempfinden beitragen, indem sie Selbstwirksamkeit ermöglichen und mit den jungen Menschen Problemlösestrategien entwerfen. So kann der nächste Schritt wie beispielsweise ein anvisierter Schulbesuch erfolgreich bewältigt werden, anstatt auf unsicherem Terrain das Ohnmachtserleben zu reproduzieren (vgl. Mangels 2015b: 24).

Grundlage für beide Konzepte ist die bindungsorientierte Pädagogik. Für die Traumabewältigung wird das Fehlen kontinuierlicher, verlässlicher und wertschätzender Bezugspersonen als besonders

schädigend betrachtet, weil eine sichere Bezugsperson als bedeutender Resilienzfaktor Traumabewältigung erst möglich macht. „Entängstigung“ kann nur durch „die Herstellung eines Gefühls von emotionaler Sicherheit durch und in Anwesenheit einer Bezugsperson“ (Brisch 2009a:139) gelingen. Die Resilienzforschung beschreibt den Faktor „verlässliche Beziehung“ als ein wesentliches Merkmal für die Resilienzentwicklung. Resiliente Menschen, denen es gelungen ist, ihr Leben trotz hoher Belastungen aktiv zu gestalten, haben in frühen Jahren mindestens eine wertschätzende Bezugsperson über mehrere Jahre hinweg als verlässlich erlebt (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse 2009: 16). Bindungssicherheit ist eine Voraussetzung für Lernprozesse im kognitiven und sozialen Bereich (vgl. Brisch 2009: 145). Sie ermöglicht es, Emotionen zu deuten, einzuordnen und zu regulieren (vgl. Scherwath, Friedrich 2012: 82). Junge Menschen sind auf eine wertschätzende Begleitung durch eine Bezugsperson angewiesen, um die Beziehung zu sich selbst und zu anderen konstruktiv gestalten zu können (vgl. Heller, Lapierre 2012: 251ff.). Auch für die Traumabewältigung spielen Beziehungen eine bedeutende Rolle: „Je mehr gesunde Beziehungen ein Kind hat, desto wahrscheinlicher wird es sich von einem Trauma erholen und aufblühen“ (Perry, Szalavitz 2010: 289). Die Gegenwart unterstützender Bezugspersonen ist im Fall von traumabedingtem Stress eine Voraussetzung für den Zugang zu Ressourcen und Lösungskompetenzen. Eine tragfähige, wertschätzende und dialogische Hilfebeziehung bietet damit Raum für Selbstentfaltung auf der Basis einer echten Begegnung (vgl. Gahleitner 2005: 109, 111f.).

Gahleitner betont die Notwendigkeit eines wertschätzenden Umfeldes, das sie als „therapeutisches Milieu“ beschreibt. Im sozialen Klima der Gemeinschaft erleben traumatisierte Menschen Alternativerfahren im Vergleich zu den bisherigen biografischen Verletzungen. Sie dienen dazu, Sicherheit und Stabilität zu gewinnen (vgl. Gahleitner 2011: 27ff.). In einem therapeutischen Milieu in einer Jugendhilfeeinrichtung wird die Institution zugunsten einer pädagogisch-therapeutischen Wirksamkeit gestaltet. Diese Arbeit erfordert eine fachkompetente Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen durch das gesamte Team (vgl. Gahleitner 2011: 29). Traumasesensible Interventionen sind beziehungsorientiert und werden dialogisch gestaltet (vgl. Gahleitner 2011: 31). Fachkräfte sollten kontinuierlich und verlässlich ansprechbar sein. Am sicheren Ort sollen traumatisierte junge Menschen Selbstfürsorge erlernen, indem sie dort Menschen vorfinden, die fürsorglich mit sich und anderen umgehen (ebd.).

Der Fachverband Traumapädagogik formulierte in diesem Zusammenhang „Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe“ (vgl. Fachverband Traumapädagogik 2011: 4; vgl. Lang, Schirmer, Lang, Andrae de Hair, Wahle, Bausum, Weiß, Schmid 2013: 84f.). Hierzu gehören auf allen institutionellen Ebenen verwirklichte Grundsätze: eine durchweg wertschätzende und verstehende Grundhaltung, ein verstehensorientierter Zugang zu den Adressat:innen (ebd.), Respekt vor deren biografischen Belastungen und eine ressourcenorientierte Haltung gegenüber den jungen Menschen (vgl. Lang, Schirmer, Lang, Andrae de Hair, Wahle, Bausum, Weiß, Schmid 2013: 87). Die Standards sind zum einen auf die Grundhaltung der Fachkräfte (die Annahme des guten Grundes, Wertschätzung, Partizipation, Transparenz sowie Spaß und Freude) (ebd.), auf eine bindungsorientierte Pädagogik (ebd.: 95ff.), und Maßnahmen zur Förderung der Selbstwirksamkeit/-bemächtigung der jungen Menschen (Förderung des Selbstverstehens, der Selbstannahme, der Körperwahrnehmung, der Emotionsregulation und der Resilienz, Partizipation, Chance zur sozialen Teilhabe Bindungspädagogik und Elternarbeit) ausgerichtet (vgl. Fachverband Traumapädagogik 2011: 9f.; Lang, Schirmer, Lang, Andrae de Hair, Wahle, Bausum, Weiß, Schmid 2013: 90, 95ff.). Zum anderen werden institutionelle Standards (Qualitätsmanagement, Personalentwicklung und -förderung, Ausstattung) sowie interdisziplinäre Kooperationen und Vernetzung mit dem Jugendamt, Schulen, Therapeut:innen, Kinder- und Jugendpsychiatrie und im Gemeinwesen genannt (vgl. vgl. Lang, Schirmer, Lang, Andrae de Hair, Wahle, Bausum, Weiß, Schmid 2013: 101ff.).

Für die traumapädagogische Navigation in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern, in den traumapädagogischen Konzepten für die Jugendhilfe und den traumapädagogischen Standards für Jugendhilfeeinrichtungen lassen sich wesentliche inhaltliche Überschneidungen feststellen. Äußere Sicherheit und Gewaltfreiheit, Empowerment und die Unterstützung sicherer Bindungen erachten alle genannten Autor:innen als relevant. Scherwath und Friedrich betonen zudem die Stressreduktion

als wesentliche Voraussetzung für eine Traumabewältigung. Neben der Gestaltung der Umgebung bieten Stabilisierungstechniken aus der Traumatherapie wertvolle methodische Ansätze auch für die Soziale Arbeit. Dazu gehören Re-Orientierungstechniken, körperorientierte Techniken zur Selbstregulation und -beruhigung und Imaginationen (vgl. Reddemann 2006: 29f.). Die Bedeutung der Ressourcenorientierung wird von Scherwath und Friedrich aufgegriffen; in den Standards des Fachverbandes Traumapädagogik wird Wertschätzung als Grundhaltung hervorgehoben.

Der Fachverband Traumapädagogik nahm bindungsfördernde Interventionen und Gestaltungsmerkmale in ihre traumapädagogischen Standards für die Heimerziehung auf. Scherwath und Friedrich stellen für ihre „traumapädagogische Navigation in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern“ die Unterstützung einer sicheren Bindungsentwicklung als wesentliches Kriterium heraus (vgl. Scherwath, Friedrich 2012: 80ff.). Partizipation wird in den traumapädagogischen Standards als Grundlage für das Erlangen von Selbstwirksamkeit als Erleben von Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeit (vgl. Lang, Schirmer, Lang, Andrae de Hair, Wahle, Bausum, Weiß, Schmid 2013: 88, 93) verstanden. Partizipation innerhalb des Konzepts der Selbstbemächtigung wird (Weiß) als wegweisendes Merkmal hervorgehoben.

Traumapädagogische Konzepte und Standards wurden in Anlehnung an die Erkenntnisse der Traumaforschung entwickelt. An das Theoriekonzept der Lebensweltorientierung mit ihren subjektorientierten und partizipativen Hilfeformen scheinen sie inhaltlich anzuknüpfen. Als theoretisches Fundament des SGB VIII wird die lebensweltorientierte Theorieperspektive im folgenden Abschnitt herausgearbeitet.

3.3. Lebensweltorientierung als theoretisches Fundament der Jugendhilfe

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit ist nach Sandermann und Neumann ein „professionspolitisches Programm der grundlegenden Orientierung von SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen“ (Sandermann, Neumann 2018: 186). Das Theoriekonzept der Lebensweltorientierung verbindet die Analyse der Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen mit Blick auf Verbesserungspotenziale mit partizipativ, alltags- und ressourcenorientiert ausgerichteten Arbeitskonzepten (vgl. Thiersch 1992: 12). Das Theoriekonzept bezieht sich damit sowohl auf subjektbezogene als auch auf gesellschaftliche Bedingungen und Möglichkeiten. Ziele sind Emanzipation und Demokratisierung (vgl. Engelke, Borrmann, Spatschek 2014: 431).

Mit dem Ziel eines gelingenden Lebens (vgl. Thiersch 2020: 113) stehen anstelle der Defizite die Ressourcen der Menschen im Mittelpunkt (vgl. Grunwald, Thiersch 2014: 935). Thiersch verweist auf Salomons Begriff der Lebenskunst, der auf Lebenssinn und autonome Lebensgestaltung abzielt. Im Vordergrund steht die Erfahrung, „in der Menschen sich im Prozess des Lebens durch die wechselnden, glücklichen, schmerzenden und kränkenden Erfahrungen, durch Erfüllungen und Konflikte und Krisen hindurch in ihrer Selbstzuständigkeit als Subjekt ihres Lebens erfahren“ (Thiersch 2020: 114).

3.3.1. Wissenschaftstheoretische Kontinuitätslinien

Ursprünge des lebensweltorientierten Ansatzes verorten Thiersch, Grunwald und Köngeter in einer Verbindung „des interaktionistischen Paradigmas, wie es vor allem in den [...] Arbeiten von Schütz, Luckmann und Berger entfaltet wurde, mit der hermeneutisch – pragmatischen Traditionslinie der Erziehungswissenschaft, wie sie insbesondere von Dilthey (1954), Nohl (1949, 1988) und Weniger (1952) begründet und durch Roth (1976) und Mollenhauer (1964) zur sozialwissenschaftlichen und kritischen Pädagogik weiterentwickelt wurde“ (Thiersch, Grunwald, Köngeter 2002: 167). Neben der Phänomenologie, der interaktionistischen Perspektive und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bezog Thiersch die kritische Theorie der Frankfurter Schule sowie Karel Kosiks Alltagstheorie in die Theoriebildung ein (vgl. Thiersch, Grunwald, Köngeter 2002: 167f.; Grunwald, Thiersch 2015b: 936).

Der Begriff der „Lebenswelt“ wurde von dem Philosophen Edmund Husserl (1859–1938) erstmals erwähnt und verweist auf ein phänomenologisch-ethnomethodologisches Konzept (vgl. Thiersch, Grunwald, Köngeter 2002: 169). Die Lebenswelt als „alltägliche Wirklichkeitserfahrung eines verlässlichen, soziale Sicherheit und Erwartbarkeit bietenden primären Handlungszusammenhangs“ (Frank 2017: 549) bildet seit Jane Addams und Alice Salomon Ende des 19. Jahrhunderts den Bezugsrahmen für die Soziale Arbeit. Soziales Umfeld, Wohnen und Nachbarschaft, Schule und Beruf und Kultur sowie soziale, politische und rechtliche Strukturen stehen in Wechselwirkung zu den Bewältigungsstrategien des Individuums (vgl. Stimmer 2000: 415).

Husserl gründete auf dem Lebensweltbegriff die philosophische Grundlagentheorie der Phänomenologie (vgl. Frank 2017: 550), deren Forschungsgegenstand anstelle innerpsychischer Prozesse die Phänomene sind, die in der Realität erscheinen. Mit der Begründung der Wissenschaften in den Fundamenten der Lebenswelt leitete Husserl einen Paradigmenwechsel für die Wissenschaftstheorie ein (vgl. Frank 2017: 550). Daran anknüpfend vertrat Alfred Schütz (1899–1959) die Auffassung, dass die Theorie der Sozialwissenschaften grundsätzlich als „Theorie sozialen Handelns“ verstanden werden muss (Schütz, Parsons 1977: 25, 28). Er begründete damit die soziologische Phänomenologie (Frank 2017: 550). Auf dieser Grundlage stellt lebensweltorientierte Soziale Arbeit die Strukturen der Lebenswelt in den Mittelpunkt, hier insbesondere die Ungleichheiten, wie sie sich in der pluralen, vielfältigen Gesellschaft zeigen (vgl. Thiersch 2014a: 25).

Thiersch bezieht die interaktionistische Perspektive in Anlehnung an Alfred Schütz, Georg Herbert Mead und Erving Goffman unter Bezugnahme auf die kritische Theorie als kritischen Interaktionismus in seine Theoriebildung ein. Thiersch stellt unter Bezugnahme auf die Kritische Theorie die im symbolischen Interaktionismus fokussierten Interaktionen damit in einen gesellschaftlich-politischen Kontext. Als „oppositionelle gesellschaftliche Veränderungstheorie“ (Kunstreich 2005: 1088) knüpft die kritische Theorie an den Lebensweltbegriff in der Phänomenologie und die Theoretiker:innen der Frankfurter Schule an. Max Horkheimer (1895–1973), Theodor W. Adorno (1903–1969), Walter Benjamin (1892–1940), Erich Fromm (1900–1980) und Herbert Marcuse (1898–1979) formulierten mit der Kritischen Theorie unter Bezugnahme auf marxistische und psychoanalytische Annahmen eine gesellschaftskritische Perspektive. Das Theoriekonzept der Lebensweltorientierung wurde, wie Thiersch betont, als Antwort auf gesellschaftliche Brüche des Kapitalismus und damit einhergehenden Verwerfungen, Krisen und Spannungen in der Lebenswelt entwickelt (vgl. Thiersch, Grunwald, Köngeter 2002: 166). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit „sieht die AdressatInnen in ihrem Leben bestimmt durch die Auseinandersetzungen mit ihren alltäglichen Lebensverhältnissen“ (Grunwald und Thiersch 2015b: 934). In der Konsequenz erweiterte Thiersch den symbolischen Interaktionismus zu einem kritischen Interaktionismus, den er als „sozialpsychologische[s] Konzept [versteht], das den Zusammenhang von Alltag, Situation und Institution, von sozialer Bestimmtheit und Selbständigkeit des Handelns, von Handeln, Sprache und Verstehen betont“ (Thiersch 1977: 1).

Die Kritik von Jürgen Habermas (*1929) an Autonomieeinschränkungen des Individuums durch Eindringen der Systemwelt (repräsentiert durch Macht, Geld und Recht) in die Lebenswelt nahm Thiersch in seine Theoriebildung auf. Nicht „Expertokratie“ und „Therapeutokratie“ (Habermas 1981: 533) sollten Hilfeangebote bestimmen, sondern die Adressat:innen selbst. Thiersch nahm auch die Gestaltung des sozialen Sektors in den Blick, für den er die Strukturmaximen Regionalisierung, Alltagsorientierung, Integration und Partizipation entwickelte (vgl. Heiner 2010: 42f.). Thiersch verbindet mit seiner Theorie der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit „die Kritik an traditionell obrigkeitlich bestimmten, disziplinierenden und expertokratisch bestimmten Arbeitsformen mit dem Entwurf neuer Arbeitskonzepte“ (Thiersch, Grunwald, Köngeter 2012: 179). Nicht nur die Interaktion mit den Zielgruppen, sondern auch die Strukturen institutioneller Hilfen sind lebensweltorientiert auszurichten (Grunwald, Thiersch 2014: 935). „Das Konzept verbindet eine spezifische Sicht der sozialen Probleme und Lebensverhältnisse mit daraus abgeleiteten Konsequenzen für die Gestaltung der professionellen, institutionellen Hilfen.“ (Thiersch 2016: 19). Unter diesen Voraussetzungen müssen Jugendhilfeangebote, die auf „die Inszenierung neuer, belastbarer Lebensverhältnisse“ (Thiersch, Grunwald, Köngeter 2002: 165) ausgerichtet sind,

subjektorientiert ausdifferenziert werden, um ihrem Anspruch gerecht zu werden (ebd.). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit richtet sich „an den Menschen so aus, dass diese sich dennoch als Subjekte ihrer Verhältnisse erfahren können“ (Thiersch, Grunwald, Köngeter 2002: 172).

Die Erweiterung der kritischen Theorie um die Betonung einer herrschaftsfreien Kommunikation durch Habermas (vgl. Sandermann, Neumann 2018: 79) griff Thiersch innerhalb seiner Theorie ebenfalls auf, indem er das Handeln der Fachkräfte als ein verständigungsorientiertes Handeln beschrieb und sich vom Eingriffshandeln abgrenzte (vgl. Frank 2017: 550f.; Habermas 2002: 339). Aus Habermas' Ausführungen zur „Kolonialisierung der Lebenswelt“ (Frank 2017: 550f.), seiner Kritik an der Bevormundung durch Expert:innen, resultiert eine subjektorientierte, an den Adressat:innen ausgerichtete Perspektive. In der Konsequenz soll Partizipation als Arbeitsprinzip der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit realisiert werden (vgl. Thiersch 2015a: 350).

Neben dem phänomenologisch-interaktionistischen Paradigma und der kritischen Perspektive nahm Thiersch in seiner Theoriebildung zudem Bezug auf die hermeneutisch-pragmatische Traditionslinie der Erziehungswissenschaft in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Hermeneutisches Verstehen wird in Anlehnung an Habermas' Erweiterung um eine gesellschaftskritische Perspektive als Prozess intersubjektiver Verständigung (vgl. Bohnsack, Geimer, Meuser 2018: 115) und als Biografie-Verstehen im Kontext von Lebenswelt und Historie verstanden, die beabsichtigt, „Lebenssituationen als solche verstehend zu erfassen“ (Seiffert 1996: 57). Ein ausschließlich auf innerpsychische Prozesse ausgerichtetes Verstehen reicht nicht aus, um das Leben vollständig zu erfassen (vgl. Thiersch 1987: 55).

Für die pädagogische Theorie und Praxis ist der Bezug zum Alltag bestimmend (vgl. Thiersch, Grunwald, Köngeter 2002: 167). Lebensweltorientierung geht von der alltäglichen Erfahrung der Menschen und der gesellschaftlichen Situation aus, die sich in den Alltagserfahrungen repräsentiert (Thiersch, Grunwald, Köngeter 2002: 164): „Diese Alltäglichkeit – als eine spezifische Form des Zugangs zur Wirklichkeit – realisiert sich in unterschiedlichen Alltags- und Lebenswelten, in der Familie, in der Peergroup, in der Öffentlichkeit oder in Arbeitsverhältnissen. Diese Lebenswelten werden nebeneinander, vor allem aber auch im Nacheinander der Biografie erfahren; sie können sich ergänzen, aber auch in Spannungen und Widersprüchen zueinanderstehen“ (Thiersch 2016: 19). Alltag wird in seiner gesellschaftlichen Bedingtheit verstanden, die „Bühne des Alltäglichen“ vollzieht sich in den Dimensionen Zeit, Raum, soziale Beziehungen und in der Bewältigung alltäglicher Herausforderungen (vgl. Grunwald, Thiersch 2004: 32). Anknüpfend an die Phänomenologie griff Thiersch mit dem Arbeitsprinzip der Alltagsorientierung die Alltagstheorie des Philosophen und Literaturtheoretikers Karel Kosik (1926–2003) auf. Kosik vertrat wie Henri Lefèbvre (1977), Agnes Heller (1978) und Pierre Bourdieu (1993) eine kritische Alltagstheorie: Die gesellschaftlichen Verhältnisse werden mit Blick auf durch Macht- und Unterdrückungsstrategien verursachtes Elend, aber auch mit Blick auf Chancen und Hoffnungen auf bessere Verhältnisse verstanden. Alltag wird sowohl von äußeren Verhältnissen als auch partizipativ von den Menschen selbst bestimmt (vgl. Grunwald, Thiersch 2004: 18).

Thiersch hat in der lebensweltorientierten Theorie somit phänomenologisch-interaktionistische mit kritischen Theorielinien verbunden, um unter Einbeziehung der pragmatischen Hermeneutik eine Theorie für die sozialarbeiterische Praxis zu entwickeln. Sie schließt eine respektvolle Haltung ein, die auf der Kenntnis der Wechselwirkungen von Individuum und Gesellschaft basiert. Mit seiner Theorie möchte Thiersch zugleich ein Handlungskonzept entwerfen, das zum einen an Politik und Gesellschaft adressiert ist, zum anderen die Menschen bei der Bewältigung ihrer Herausforderungen unterstützt. Die Adressat:innen sollen sich nicht allein als Geschädigte oder als ohnmächtig, sondern als Gestalter:innen erfahren (vgl. Thiersch, Grunwald 2002: 172). Das Theoriekonzept der Lebensweltorientierung bündelt, wie Galuske betont, „unterschiedliche, in Praxis und Theorie vorfindbare Tendenzen einer gesellschaftlich aufgeklärten Subjektorientierung“ (Galuske 2002: 298).

3.3.2. Zur Bedeutung des Theoriekonzepts für die Jugendhilfe

Soziale Arbeit hat vor dem Hintergrund des Respekts für ihre bisherigen, manchmal ungünstigen Bewältigungsstrategien die Aufgabe, mit den Adressat:innen neue Optionen für einen gelingenden Alltag zu entwickeln (vgl. Thiersch, Grunwald, Köngeter 2002: 168; 2012: 183f.), um „die Gestaltungsspielräume der Menschen zu vergrößern, damit sie gekonnter mit ihrer Situation zurechtkommen und sie vielleicht verändern können“ (Thiersch, Grunwald, Köngeter 2002: 163). Im Fokus der Gestaltung von Hilfen auf Grundlage des Fallverstehens stehen individuelle und soziale Ressourcen. Lebensweltorientierung „sucht in gegebenen Verhältnissen Optionen, die auf Gestaltungsräume in gegenseitiger Anerkennung verweisen können. Als Handlungskonzept verbindet sie den Respekt vor dem Gegebenen mit dem Vertrauen in Potenziale und Entwicklungsmöglichkeiten im Feld“ (Thiersch, Grunwald, Köngeter 2002: 614). In der Praxis steht lebensweltorientierte Soziale Arbeit „im Zeichen gerechter Lebensverhältnisse“ (Thiersch, Grunwald, Köngeter 2002: 165). Sie hat die Aufgabe, „soziale Gerechtigkeit in den alltäglichen Lebenswelten ihrer Adressat:innen zu befördern“ (Thiersch 2016: 19). Ziele sind Emanzipation und Demokratisierung (vgl. Engelke, Borrmann, Spatschek 2014: 431).

In der Sozialen Arbeit wird die subjektorientierte Perspektive durch Thierschs Lebensweltorientierung repräsentiert (vgl. Galuske 2002: 298). Auf der Ebene sozialpädagogischer Konzepte folgt daraus eine konsequente Orientierung an den Adressat:innen statt an gesellschaftlichen Erwartungen, die sich in der Ausgestaltung stationärer Hilfen mit sanktionierender Ausrichtung zeigen: „Das Insistieren auf der Eigensinnigkeit lebensweltlicher Erfahrung der AdressatInnen ist Versuch und Instrument der Gegenwehr zu den normalisierenden, disziplinierenden, stigmatisierenden und pathologisierenden Erwartungen, die die gesellschaftliche Funktion der Sozialen Arbeit seit je zu dominieren drohen“ (Thiersch 1993: 13). Subjektorientierte Jugendhilfe „steht im Gegensatz zu paternalistisch-autoritären Fürsorgekonzepten, die ihre Funktionsbestimmung in der Herstellung von Anpassung und der Sicherung von Ordnung fanden“ (Thiersch, Grunwald, Köngeter 2002: 172). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit richtet stattdessen „ihre Unterstützung, in Bezug auf Zeit, Raum, soziale Bezüge und pragmatische Erledigung, an den hilfsbedürftigen Menschen so aus, dass diese sich dennoch als Subjekte ihrer Verhältnisse erfahren können“ (ebd.).

Das Fallverstehen betrachten Thiersch, Grunwald und Köngeter als alternativlos (vgl. Thiersch 2020: 160; Thiersch, Grunwald, Köngeter 2012: 179). „Die Einmaligkeit des jeweiligen Falls ist im kasuistischen Zugang unhintergebar, sein Verständnis ist aber nicht voraussetzungslos und muss sich dessen in aller notwendigen unvoreingenommenen Offenheit für die jeweilige Geschichte und ihre Besonderheit immer wieder bewusst sein“ (Thiersch 2020: 160). Jeder Fall erfordert im Verlauf immer wieder eine „unvoreingenommene Offenheit für die jeweilige Geschichte und ihre Besonderheit“ (Thiersch 2020: 160). Jede Biografie ist einzigartig und erfordert eine subjektorientierte Hilfe: „Kasuistik sucht und gestaltet die Passung zwischen der Einmaligkeit der je gegebenen Konstellation in den Lebensverhältnissen der Adressat:innen und der Einmaligkeit eines auf die Situationen zugeschnittenen Hilfekonzepts. Kasuistik, so verstanden, ist nicht eine unter vielen Arbeitsmöglichkeiten der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, sondern ein Grundmuster“ (Thiersch 2020: 161).

Lebensweltorientierung versteht den Menschen als Subjekt im Kontext seiner Lebensverhältnisse (Thiersch 2015a: 351). Bei der Analyse der Problemlage und möglicher Bewältigungsstrategien bildet der „soziale Raum“ einen wesentlichen Bezugspunkt (vgl. Kleve, Wirth 2013: 154; Thiersch, Grunwald, Köngeter 2012: 187). Soziale Bezüge werden umfassend über familiäre Bezüge hinausgehend als gesamtes Umfeld in seiner Komplexität erfasst (Grunwald, Thiersch 2004: 34). Zugänge zu vorhandenen Ressourcen werden erschlossen (Grunwald, Thiersch 2004: 34). Durch die Rekonstruktion der Lebenswelt (vgl. Thiersch, Grunwald, Köngeter 2012: 179) werden die Adressat:innen im Kontext der politischen, rechtlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse, in Familie, Arbeit, sozialem Kontext oder der Öffentlichkeit (vgl. Grunwald, Thiersch 2015b: 937) als aktive Gestalter:innen betrachtet (vgl. Thiersch 2016: 20).

Aus der Lebensweltorientierung lassen sich weniger methodische Zugänge als eine berufliche Haltung ableiten (vgl. Thiersch 2014b: 1ff.). Der „Eigensinn“ des jungen Menschen ist sowohl im Arbeitsfeld der Individualpädagogik als auch in der lebensweltorientierten Theorie positiv besetzt und ein Ausdruck biografischer Erfahrungen und Lösungsversuche (vgl. Thiersch 2020: 160). Die berufliche Haltung orientiert sich an Arbeitsprinzipien wie z. B. Partizipation, Ressourcen- und Alltagsorientierung (vgl. Thiersch, Grunwald, Köngeter 2012: 189ff.), auf deren Grundlage eine „eingriffsorientierte, zentralistische und bloß systemischen Erfordernissen folgende Soziale Arbeit“ vermieden werden soll (Frank 2017: 550f.). Hinsichtlich des methodischen Handelns warnt Thiersch vor der unhinterfragten Anwendung von Methoden der Sozialen Arbeit als Technologien: „Die Einbettung der Methoden in die lebensweltlichen Erfahrungen der Adressat:innen ist die Voraussetzung dazu, dass Methoden wirksam werden und nicht der in ihnen strukturell angelegten Gefahr einer Verselbstständigung erliegen. Methoden konzentrieren sich auf spezifische Aspekte des Handelns und bearbeiten sie in ihrem spezifischen Zugang. Darin verführen sie dazu, sich ganz auf das Verfahren und seine Erfüllung zu konzentrieren, es gilt nur noch die Frage nach dem ‚Wie‘ des Handelns, also nach der Einlösung der vorgegebenen Ziele während des methodischen Prozesses. Das Arrangement wird nicht mehr hinterfragt, die Verfahren stehen für den Erfolg“ (Thiersch 2020: 158f.). Standardisiertes Handeln lehnt Thiersch ab. Soziale Arbeit erfordert eine differenzierte Wahrnehmung des einzelnen Menschen in seiner Lebenswelt anstelle eines wenig reflektierten Einsatzes von Methoden und Techniken. Er kritisiert deutlich die Absicht, Hilfeprozesse zu vereinheitlichen, zu vereinfachen und abzukürzen, um Kosten einzusparen (vgl. Thiersch 2020: 159).

Durch das Arbeitsprinzip der strukturierten Offenheit als Balance zwischen strukturiertem und verständigungsorientiertem Handeln (vgl. Heiner 2010: 42) wird die bedingungslos an den Adressat:innen orientierte Perspektive lebensweltorientierter Sozialarbeit noch einmal deutlich. Thiersch beschreibt sie „als Praxis der Neugier, die sich auf die Eigensinnigkeiten in den gegebenen alltäglichen Bewältigungs- und Gestaltungsleistungen der Adressat:innen bezieht [...], der prinzipiellen Unzulänglichkeit des Wissen-Könnens, in das alles so notwendige und aufwendige Wissen eingebettet ist, das wir haben, brauchen und nutzen“ (Thiersch 2020: 160). Fachkräfte, die lebensweltorientierte Soziale Arbeit umsetzen, bewegen sich in herausfordernden Widersprüchen und haben Unsicherheiten auszuhalten. Sie arbeiten im Sinne der strukturierten Offenheit gleichzeitig ziel- und prozessorientiert, anstatt ihre Interventionen an standardisierten Verfahren und Konzepten auszurichten (Thiersch 2020: 160f.). Im Vordergrund stehen nicht bestimmte Methoden, sondern eine laufende Anpassung an veränderte Bedarfslagen.

In Abgrenzung zu einem technokratischen Methodeneinsatz betont Thiersch die Bedeutung der helfenden Beziehung: Anstelle einer emotionalen Distanzierung von Kindern und Jugendlichen bringt sich die Fachkraft als ganze Person ein (vgl. Thiersch 2020: 159). „Die Konzentration auf das Machbare der Methoden klammert die Reflexion des Miteinanders von Pädagog:innen und Adressat:innen im offenen Hin und Her der Kommunikation aus und presst diese in vorgegebene Bahnen. Das pädagogische Handeln wird gleichsam verobjektiviert, wenn die Sozialarbeiter:in sich als Person mit ihren Möglichkeiten und Befangenheiten ganz herausnimmt, was eine in den verstehend interpretierenden Zugängen falsche bzw. gar nicht erreichbare Objektivität und Unanfechtbarkeit suggeriert“ (Thiersch 2020: 158f.).

Statt einer autoritär-hierarchischen Perspektive der Fachkräfte bestimmen partizipative Aushandlungsprozesse auf Basis der Arbeitsprinzipien das Handeln in der Sozialen Arbeit (vgl. Thiersch 2014a: 32f.; Thiersch 2016: 20). Die „Praxis Sozialer Arbeit hat demzufolge in der Perspektive der Theorie immer mit einer weitest möglichen Aushandlung sozialpädagogischen Vorgehens zwischen Professionellen und Adressat:innen zu tun. Verbunden ist dies mit einer hohen Flexibilität in der Gestaltung von Hilfesettings und dem gleichzeitigen Anspruch, die Adressat:innen Sozialer Arbeit menschlich für die Gestaltung von Hilfen und die Umgestaltung des eigenen Lebens zu gewinnen“ (Sandermann, Neumann 2018: 191). Standardisiertes Handeln lehnt Thiersch ab. Die Absicht, Hilfeprozesse zu vereinheitlichen, zu vereinfachen und abzukürzen, um Kosten einzusparen, kritisiert er deutlich (vgl. Thiersch 2020: 159). Statt Handlungskonzepte für Fachkräfte bereitzustellen, müssen die Arbeitsprinzipien Sozialer Arbeit von den Fachkräften selbst fall- und

situationsspezifisch in methodisches Handeln umgesetzt werden (vgl. Heiner 2010: 44; Thiersch 2020: 158).

Die Kommunikation zwischen Fachkräften und Zielgruppen basiert auf einer respektvollen Haltung. Ausgangspunkt sind die Perspektiven der Menschen selbst, die als Subjekte und nicht als Hilfeempfänger:innen verstanden werden (vgl. Thiersch, Grunwald, Köngeter 2002: 166). „Lebensweltorientierung heißt auch, auf die ‚eigensinnigen‘ Erfahrungen der Adressat:innen und auf biografisch bedingte Phänomene einzugehen sowie Persönlichkeitsausprägungen zu akzeptieren und zu respektieren“ (Möbius 2010: 13). Soziale Arbeit hat vor dem Hintergrund des Respekts für bisherige Bewältigungsstrategien die Aufgabe, mit den Adressat:innen neue Optionen für einen gelingenden Alltag zu entwickeln (vgl. Thiersch, Grunwald, Köngeter 2002: 168; 2012: 183f.), um „die Gestaltungsspielräume der Menschen zu vergrößern, damit sie gekonnter mit ihrer Situation zurechtkommen und sie vielleicht verändern können“ (Thiersch, Grunwald, Köngeter 2002: 163).

Thiersch befürwortet ausdrücklich die Weiterentwicklung seines Theoriekonzeptes, das er als Projekt versteht, von dem verschiedene Wissensbestände miteinander verbunden werden können (vgl. Thiersch 2020: 29). Lebensweltorientierung kann in verschiedenen Handlungsfeldern konkretisiert werden, wie Hekele (2014) es mit seinem Konzept „Sich am Jugendlichen orientieren“ bereits realisiert hat. In diesem Kontext kann Lebensweltorientierung als Fundament individualpädagogischer Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe verstanden werden (vgl. Schrappner 2006: 19; Klawe 2007: 5; Heckner 2023: 121f.; Opladen 2010: 178, Riegler, Dreger 2023: 444; Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik (BE) 2023: 1ff.).

1991 wurde mit Inkrafttreten des SGB VIII auf Basis lebensweltorientierter Theorie die Möglichkeit geschaffen, Hilfen zur Erziehung bedarfsgerecht auszudifferenzieren und am jungen Menschen zu orientieren. Nachdem die Kinder- und Jugendhilfe sich zuvor auf Heime und Pflegefamilien beschränkte, bot das SGB VIII die Chance einer umfassenden Flexibilisierung. Ein differenziertes Angebot an Hilfen zur Erziehung in ambulanter und stationärer Form wurde ins Leben gerufen (vgl. Müller, Wiertz, Nebel 2008: 2).

Den in der Lebensweltorientierung verankerten partizipativen Zugang haben Fachkräfte individualpädagogische Träger sich zu eigen gemacht, um unkonventionelle Jugendhilfemaßnahmen zu konzipieren, die an den jungen Menschen ausgerichtet werden. Sie werden im folgenden Abschnitt thematisiert.

3.4. Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung

Individualpädagogik wurde nach Inkrafttreten des SGB VIII in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe als flexibles partizipatives Angebot für junge Menschen entworfen, die aus üblichen Hilfeformen „herausfielen“: „Die Not war groß, denn die Suche nach Antworten in grundständigen Studiengängen, in wissenschaftlicher Forschung, in der Literatur blieb erfolglos. Unterdessen trommelten die Jugendlichen, waren laut, unausstehlich, machten mit allen möglichen Aktionen auf sich aufmerksam – und wollten nicht warten, bis Theoretiker sich etwas Sinnvolles für sie ausgedacht hätten“ (Lorenz 2006a: 85).

Aus der Notwendigkeit der Praxis heraus, Kinder und Jugendliche zu versorgen, die auf keine der bisher angebotenen Hilfen zur Erziehung ansprachen, wurden individualpädagogische Eins-zu-eins-Betreuungen (vgl. Felka, Harre 2011: IX; Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik 2023: 1ff.) als Alternative zur geschlossenen Unterbringung konzipiert. Jugendhilfeträger führten diese in Absprache mit den Landesjugendämtern zunächst mit einzelnen Jugendlichen in Form von Reise- und Segelprojekten überwiegend im Ausland durch (vgl. Klawe, Bräuer 1998: 17ff.). „So waren wir Praktiker es, die sich gemeinsam mit ihnen auf den Weg gemacht haben, ohne Netz und doppelten Boden, ohne theoretisch fundiertes Wissen, Sicherheiten und erprobte Konzepte, auf die wir hätten zurückgreifen können. [...] Erfahrungen wurden in Teams reflektiert und all das was funktionierte, wurde weiterentwickelt“ (Felka, Harre 2011: 9).

Auch von den Jugendlichen selbst gingen wichtige Impulse aus: „Ebenso waren es auch die Jugendlichen selbst, die maßgeblich zur Entwicklung der Individualpädagogik beigetragen haben. Waren doch sie es, die uns Pädagogen erklärten, was funktionierte und was nicht, und wir Pädagogen diejenigen, die erst mal lernten, gut zuzuhören und zu verstehen, bevor wir handelten“ (Felka, Harre 2011: 9).

3.4.1. Definition und Strukturmerkmale

Individualpädagogische Maßnahmen sind „flexible, am Einzelfall partizipativ ausgerichtete, intensive, ambulante bzw. stationäre Betreuungsmaßnahmen in der Jugendhilfe (überwiegend eins zu eins) in einem familienanalogen Alltagssetting“ (Güntert 2011: 1). Von anderen stationären Betreuungsformen unterscheiden sie sich dadurch, dass sie auf die Lebenssituation, die Erfahrungen und die Ressourcen des Jugendlichen ausgerichtet sind (vgl. Felka, Harre 2011: IX; Graf 2000: 1; Güntert 2016: 27; Lorenz 2006a: 85, BE 2023: 1ff., Müller, Wiertz, Nebel 2008: 4). Sie sollen das Interesse wecken, so dass die angesprochenen jungen Menschen sich einlassen können (vgl. Graf 2000: 1).

Individualpädagogische Maßnahmen wurden zunächst als „langfristig angelegte Erlebnispädagogik“ (Klawe 1998) und als „lebensweltorientierte Individualhilfe“ (vgl. Pantucek 1998), als Intensivpädagogik oder nach § 35 SGB VIII als „Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung“ bezeichnet. Der Begriff „Individualpädagogik“ wurde 2008 durch die Schrift des Bundesverbandes katholischer Einrichtungen (BVKE) in die Fachliteratur eingeführt, gefolgt von Buchkremer und Emmerich (2008, 2010), Felka und Harre (2011) und Güntert (2016).

Individualpädagogische Jugendhilfeträger setzen heute überwiegend stationäre, aber auch ambulante Hilfeformen gem. §§ 34, 35, 35a und 41 SGB VIII um, deren jeweilige Ausgestaltung an den individuellen Bedarf eines jungen Menschen anknüpft (vgl. Güntert 2016: 24). Individualpädagogische Hilfen werden als überwiegend familienanaloge Wohnform (sogenannte Standprojekte) in überwiegend ländlichen Gegenden und in Form von Reiseprojekten im In- und Ausland realisiert (vgl. Villányi, Witte 2011: 287ff.). Sie werden flexibel an den sich verändernden Bedarf angepasst und können „im Verlauf der Hilfe notwendige Wechsel der Betreuungsform von aufsuchend, ambulant, stationär bis hin zur Verselbständigung vorsehen, die Bedingungen der Hilfen zu jedem Zeitpunkt neu aushandelbar sind, um eine Anpassung der Geschwindigkeit zur Erreichung der angestrebten Ziele zu realisieren, sie sich jederzeit am aktuellen Entwicklungsstand des Jugendlichen ausrichten“ (Müller, Wiertz, Nebel 2008: 4).

Die Fachkraft im individualpädagogischen Setting ist Ansprechpartner:in jenseits von Dienstplan und Schichtwechsel. Als wichtigstes Merkmal individualpädagogischer Hilfen wird „die Realisierung einer ‚helfenden Beziehung‘ an einem ‚sicheren Ort‘, eingebettet im ‚normalen Alltag‘“ (Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik 2014: 6) beschrieben. In Anlehnung an Schraper wird die Hilfebeziehung als „Glücksfall menschlicher Begegnung“ (Schraper 2003: 180) beschrieben (vgl. Güntert 2011: 1). Die Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik betont: „Die Qualität der Beziehung in einem professionellen Kontext ist die Grundlage für den Entwicklungsprozess“ (Müller, Wiertz, Nebel 2008: 4).

Der authentische Lebensentwurf der Fachkraft ist Bestandteil des professionellen Betreuungsangebotes. Der junge Mensch lebt im Haushalt der Fachkraft in einem gewachsenen Lebensumfeld, das den jungen Menschen interessiert und das als Anknüpfungspunkt dient (vgl. Graf 2000: 1). Hierzu gehören auch landwirtschaftliche Betriebe, Handwerksbetriebe oder Schiffe. Ein Träger bietet Betreuung im Circus²¹ an (vgl. Glöge, Klein 2023: 279).

Die Betreuungsformen werden von den Trägern synonym als „individualpädagogische Settings“, Projektstellen“ oder „Betreuungsstellen“ benannt. Diese unterscheiden sich in ihrer Ausgestaltung,

²¹ Die Schreibweise „Circus“ anstelle von „Zirkus“ folgt der Schreibweise von Glöge (2023) in „Unsere Jugend“, Heft 74, der mit der ursprünglichen Schreibweise die Kreativität der Betreuung in Circus-Familien betonen möchte.

ihren Handlungsansätzen und der ressourcen- statt defizitorientierten Perspektive auf die jungen Menschen deutlich von klassischen Formen der Heimunterbringung und sind auch innerhalb eines Jugendhilfeträgers sehr unterschiedlich ausgelegt. „Bei der Beschreibung von Betreuungssettings in individualpädagogischen Hilfen sowohl im Inland als auch im Ausland steht in der Praxis eine große Vielfalt zur Verfügung, die sich in den letzten 25 Jahren entwickelt hat. Jedes Setting ist in Verbindung mit dem jeweiligen Jugendlichen auf seine Art und Weise ‚einmalig‘“ (Felka 2011: 122). Den Betreuungsstellen ist gemeinsam, dass nur ein, selten zwei junge Menschen aufgenommen werden.

Das Betreuungssetting in einer Projektstelle kann durch weitere notwendige Hilfen ergänzt werden. So kann beispielsweise eine ergänzende Schulbegleitung durch eine der beiden überregional tätigen Distanzschulen, die „Sonneckschule“²² oder die „Flex-Fernschule“²³, installiert werden, sofern der Besuch einer Regelschule nicht zielführend erscheint.

Mit der Unterbringung in einer individualpädagogischen Maßnahme erleben die Kinder und Jugendlichen einen kompletten Neustart, den die Bundesarbeitsgemeinschaft Individual- und Erlebnispädagogik (2023: 1ff.) als „Tabula-Rasa-Prinzip“ beschreibt. Individualpädagog:innen „reisten z. B. mit ‚völlig durchgeknallten‘ Jugendlichen in fernen Ländern, versetzten alle einschließlich sich selbst in Angst und Schrecken, weil die Ergebnisse ihres Tuns so wenig berechenbar schienen“ (Lorenz 2006: 85f.). Kritiker:innen merkten die fehlende wissenschaftliche Absicherung an (vgl. Wendelin 2004: 30). Lorenz stellt dazu fest: „Sowohl damals als auch in den späteren Jahren hielten sich Theoretiker aus mir unerklärlichen Gründen eher zurück, wenn es um die Erforschung eines zugegebenermaßen nicht leicht zu erschließenden Tätigkeitsfeldes ging“ (Lorenz 2006a: 86).

3.4.2. Kontinuitätslinien individualpädagogischer Theorie- und Begriffsgeschichte

Die Praxis der Individualpädagogik wurde, so zeigt die Recherche in der Fachliteratur der letzten Jahre, für und mit ausgegrenzten und hochbelasteten Jugendlichen konzipiert, bei denen die bisherigen ambulanten sowie stationären und selbst intensivpädagogischen Jugendhilfeangebote keine Effekte zeigten. „Ausgangspunkt für die damaligen Überlegungen war eine immer größer werdende Anzahl von Jugendlichen, die durch traditionell geprägte Angebote nicht wirksam erreicht werden konnten“ (Lorenz 2006a: 85). Anhand der Recherche in historischen Schriften lassen sich jedoch historische Kontinuitätslinien finden. Sie betreffen nicht nur den Begriff der Individualpädagogik, sondern auch das Lernen auf Grundlage von Erfahrungen, die Natur als Lernszenario, Fragen der beruflichen Haltung, die subjektorientierte Perspektive, das Fallverstehen und die professionelle Beziehung.

Buchkremer und Emmerich (2008: 86) weisen darauf hin, dass der Begriff „Individualpädagogik“ bereits 1793 von Greiling formuliert wurde. Als Ergebnis der Recherche für die vorliegende Studie kann zusammengefasst werden, dass der Begriff seinen Ursprung im Altertum hat und das Verständnis von Individualpädagogik als eine am einzelnen jungen Menschen ausgerichtete Pädagogik bereits während der Aufklärung formuliert wurde. Teilweise wurde ihre Bedeutung neben der Sozialpädagogik als gering beschrieben, teilweise waren beide Ansätze jedoch gleichermaßen bedeutend. „Wohl vertraten schon im Altertum die Sophisten und später Männer der Renaissance eine Individualpädagogik, aber diese hat in den beiden Perioden gegenüber der Sozialpädagogik keinen durchgreifenden Einfluss auf die Jugenderziehung erlangt“ (Budde 1913: Vorwort o. S.). Die Kontinuität wurde vor dem Zweiten Weltkrieg unterbrochen. 1997 fand der Begriff „Individualpädagogik“ Verwendung in einem Werk über Sonderpädagogik. Ab 2004 wurde er auf die Jugendhilfe angewandt.

Die theoretischen Kontinuitätslinien der Neuzeit knüpfen an Rousseaus „Erziehung vom Kind aus“ an. Rousseau (1712–1778) betonte als erster die Eigenständigkeit und das Eigenrecht des Kindes.

²² Vgl. Neukirchener Erziehungsverein 2022: Sonneckschule: o. S.

²³ Vgl. Bundesverband katholischer Einrichtungen 2022: Flex-Fernschule: o. S.

Die Lebensphase der Kindheit stellt er als wegweisend heraus und geht als „Entdecker der Kindheit“ (Kückens 2018: 1) in die Literatur ein. Die Berücksichtigung der Bedürfnisse junger Menschen war im 18. Jahrhundert revolutionär, indem die Gefühlswelt des Kindes, seine innere Erlebnisfähigkeit und seine Erfahrungen Aufmerksamkeit erhielten (vgl. Engelke, Borrmann, Spatschek 2014: 81). Rousseau forderte, „dass die ‚natürliche Erziehung‘ des Kindes anstelle der nur schädlichen herkömmlichen Erziehungsmethoden treten soll. Denn in der falschen Erziehung wurzeln letztlich die Verkommenheit der Gesellschaft“ (Engelke, Borrmann, Spatschek 2014: 76f). Das Verstehen des jungen Menschen steht für ihn im Vordergrund: „Am Anfang der Erziehung steht [...] ein genaues Studium der kindlichen Wesensart. Die [...] instinktiven Reaktionen und Gefühle des Kindes sind zu beobachten, zu fördern und zu entwickeln, keinesfalls zu verbieten und abzugewöhnen, wie es die traditionelle Erziehung tut.“ (Engelke, Borrmann, Spatschek 2014: 76f.). Rousseaus „natürliche Erziehung“, die er in seiner pädagogischen Schrift „Emilie oder über die Erziehung“ niedergelegt hat, wird später als „Individualpädagogik“ bekannt (vgl. Budde 1913: 108; Bolle 2012: 409). Sie zeichnet sich durch „Freiheit zur Selbstentfaltung“ in ländlicher Umgebung aus (Kückens 2018: 1). Das Kind selbst und nicht die Erziehungsziele der Erwachsenen sollen Ausgangspunkt pädagogischer Interventionen sein. Rousseau spricht von „negativer Erziehung“, worunter er das Unterlassen repressiver Handlungen versteht. Rousseau sieht eine Unterstützung und Anleitung für junge Menschen vor, Disziplinierung und Bestrafung lehnt er dagegen ab. Rousseaus „Erziehungsziel war die ‚Selbständigkeit‘“ des Menschen als erfolgreicher, praktische befähigter, toleranter und aufgeklärter Bürger“ (Jordan, Maykus, Strukstätte 2015: 39).

Der Begriff „Individualpädagogik“ wird 1793 erstmals vom Theologen Johann Christoph Greiling (1765–1840) in der Fachliteratur verwendet. In seiner pädagogischen Schrift „Ueber den Endzweck der Erziehung und ueber den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben“ kritisiert Greiling die Pädagogik seiner Zeit, „einem Boote, das auf einem unbekanntem Meere hin- und hersegelt, und dessen Steuermann nicht weiß wohin er seinen Lauf richten [...] soll“ (Greiling 1793: 3). Er strebt an, die Individualpädagogik wissenschaftlich zu fundieren (vgl. Greiling 1793: 117). Greilings Anliegen war die Übertragung von Kants Philosophie der Aufklärung auf die Pädagogik (vgl. Buchkremer, Emmerich 2008: 13) und damit die Orientierung an der Vernunft anstelle von Religion (vgl. Greiling 1793: 1). Kant hat sich zwar im Jahr 1803 zur Pädagogik geäußert, ihm ist jedoch die Übertragung seiner Philosophie auf die Erziehung offenbar nicht gelungen, weil für Kant Disziplin als pädagogisches Mittel im Vordergrund stand. Kant ließ die Frage offen, wie sich aber durch Anwendung von Zwang freie, denkende und verantwortungsvolle Menschen hervorzubringen lassen (vgl. Kant 1803: 6ff.). Greiling berief sich stattdessen auf Rousseau. Das Ziel in Greilings Pädagogik war die Freiheit der Meinungsbildung und Eigenständigkeit (Greiling 1793: 7). „Die Bildung des gesamten Erkenntnisvermögens. [...] hat zum Zweck: Selbstthätigkeit im Anschauen, Denken und Erkennen anzuregen, zu beleben und zu stärken“ (Greiling 1793: 125).

Zur Zeit der Aufklärung wurde Individualpädagogik als eine am Individuum anknüpfende Pädagogik geprägt, die im gesamten pädagogischen Feld, insbesondere im Bereich der schulischen Bildung Anwendung fand. Greiling sieht die Notwendigkeit einer individuellen Pädagogik, die über die „Allgemeine Pädagogik“ und „Specielle Pädagogik“ hinausgeht. Während die „Allgemeine Pädagogik“ darauf abzielt, „die allgemeinen menschlichen Anlagen und Fähigkeiten auszubilden zur Vollkommenheit des Menschen“ (ebd., S. 121) und die „Specielle Pädagogik“ darauf, „die menschlichen Eigenschaften zum Zwecke der individuellen Gesellschaft, in welcher der Erzogene einst wahrscheinlich leben wird, näher zu bestimmen, zu modificiren, zur Vollkommenheit des Bürgers“ (ebd.), orientiert sich die individuelle Pädagogik am Subjekt. „Die individuelle Pädagogik endlich sucht die Gesetze beider anzuwenden, auf dieses Subjekt, und bildet die Eigenheiten desselben, sowohl die ursprünglichen Eigenheiten als auch die sich allmählich entwickelnden. Nach diesem Prinzip muß, dünkt mir, jeder Mensch behandelt werden.“ (Greiling 1793: 121f). Laut Greiling ergänzt Individualpädagogik die „Allgemeine Pädagogik“ durch die Orientierung am jeweiligen jungen Menschen.

Der Begriff der „Individualpädagogik“ wird neben Rousseau und Greiling auch dem russischen Schriftsteller und Philosophen Leo Tolstoi (1828–1910) zugeschrieben, der für das Schulwesen die Idee einer gewaltfreien Bildung vertrat. Tolstois Theorie einer libertären Pädagogik gewann in der

Weimarer Republik an Bedeutung. Sie fand in der Gründung freier Schulen ihren Ausdruck (vgl. Klemm 1984b: 46). Kienitz und Rutt beschreiben seinen Ansatz 1955 und 1960 in ihren Dissertationen als „Individualpädagogik“ (vgl. Klemm 1984b: 77f.; Rutt 1960: IX). Auch Tolstoi berief sich auf Rousseau. Er lehnte jeglichen Zwang in der Erziehung ebenfalls ab (vgl. Klemm 1984a: 24; Rutt 1960: IX). Tolstoi unterschied in diesem Zusammenhang zwischen Erziehung, die er mit Zwang verband, und Bildung, die er als freiheitliches Generationenverhältnis (vgl. Klemm 1984a: 39) verstand: „Erziehung ist die zwangsmäßige gewaltsame Einwirkung einer Person auf die andre, mit der Absicht, solche Menschen heranzubilden, die uns gut zu sein scheinen; während Bildung ein freies Verhältnis von Menschen untereinander ist, das einerseits das Bedürfnis, Kenntnisse zu erwerben, als Grundlage hat, und andererseits das Verlangen, schon erworbene Kenntnisse mitzuteilen“ (Tolstoi 1907: 150). Tolstoi lehnte es ab, junge Menschen in einer Art und Weise zu erziehen, wie der Staat sie für bestimmte militärische oder industrielle Arbeitsbereiche benötigte (vgl. Klemm 1984b: 18f.). Auch aus Tolstois Perspektive kann das Lernen allein durch Erfahrung vollzogen werden, die der junge Mensch nur in Freiheit vollziehen kann (vgl. Klemm 1984a: 39). Den erwachsenen und damit erfahrenen Menschen beschrieb Tolstoi als Begleiter für den Lernprozess (Klemm 2002: 39).

Anknüpfend an Greilings Schriften griff der Pädagoge, Schulpolitiker und Sprachwissenschaftler Karl Wilhelm Eduard Mager (1810–1858), der 1842 den Begriff Sozialpädagogik einführte, den Begriff der Individualpädagogik auf. Individualpädagogik wurde als pädagogischer Ansatz neben der Sozialpädagogik realisiert, die von Paul Natorp (1854–1924) und Herman Nohl (1879–1960) theoretisch ausformuliert wurde. Der außerschulischen Gruppenarbeit in Abgrenzung zur Schulpädagogik kam in dieser Zeit eine wachsende Bedeutung zu. In Abgrenzung zur Individualpädagogik betonte zunächst Mager und später Natorp die Notwendigkeit einer Sozialpädagogik, die am Ideal einer Gemeinschaft auszurichten sei (vgl. Engelke, Borrmann, Spatschek 2014: 153, 157; Wendt 2017: 47). Beide Ansätze wurden in der Folge in die Praxis umgesetzt. Wo Sozialpädagogik nicht ausreichte, griff die Individualpädagogik. Der Pädagoge und Schulreformer Gerhard Budde (1865–1944) betonte: „Die Sozialpädagogik wird nicht den berechtigten Forderungen des Individuums gerecht. Deshalb hat sich auch schon von den ältesten Zeiten an stets neben einer Sozialpädagogik eine Individualpädagogik geltend gemacht, die gegenüber den egalisierenden Tendenzen einer Sozialkultur die unveräußerlichen Rechte des Einzelmenschen proklamierte und seine Selbständigkeit verfocht“ (Budde 1913: 108).

Während Tolstoi heute als Vertreter libertärer Pädagogik eingeordnet wird (vgl. Klemm 1984b: 38ff), griffen später rechtsextremistische Ideolog:innen den Begriff „Individualpädagogik“ auf. Ellen Key (Pädagogin und Schriftstellerin, 1849–1926) vertrat in ihrer Absicht, die „Menschennatur durch Erziehung umzuwandeln“ (Budde 1913: 122), auch sozialdarwinistische Auffassungen, die mit der Absicht der Selektion und Tötung sogenannter „schwacher und verkrüppelter Kinder“ (Key 1902: 31) in faschistischer Ideologie münden (vgl. Budde: 121ff.).

Aus der Betrachtung der historischen Vorläufer lässt sich schließen, dass individualpädagogische Ansätze ihren Ursprung bereits im Altertum haben, die Kontinuitätslinien jedoch immer wieder und schließlich im 20. Jahrhundert durch den Faschismus unterbrochen wurden. Theoretische Kontinuitätslinien lassen sich zu folgenden Merkmalen individualpädagogischer Jugendhilfe herstellen:

- Subjektorientierung
- Fallverstehen
- Erlebnis- und Handlungsorientierung
- Eine engagierte und wertschätzende Hilfebeziehung.

Rousseau und Greiling vertraten mit der Orientierung am jungen Menschen – aus heutiger Sicht betrachtet – eine subjektorientierte Perspektive. Jeglicher pädagogischer Einfluss gründete auf intensiver Beobachtung des jungen Menschen (vgl. Greiling 1793: 121), „denn eben aus der Beobachtung eines gewissen Individuums und der Anwendung der allgemeinen und speciellen Bildungsregeln auf das so oder so geeigenschaftete Subjekt, entstehet erst die Individual Pädagogik. Diese muss sich demnach jeder Erziehungskünstler selbst entwerfen, wozu scharfe Beobachtung,

und richtige Anwendung der allgemeinen und speziellen Gesetze und Regeln oder praktische Urteilkraft gehört“ (Greiling 1793: 109). Greiling entwickelte bereits interdisziplinäre Haltungen: Pädagogik solle die Psychologie berücksichtigen. Aus seiner Sicht trug die Psychologie zu seiner Zeit jedoch ebenfalls wenig zu einer fundierten Praxis bei. Er nannte sie „die Mutter aller Pädagogik, ein roher, wilder Haufen von Erfahrungen“ (Greiling 1793, Vorwort o. S.).

Handlungsorientierung in einem ländlichen oder handwerklich geprägtem Umfeld kennzeichnen die Individualpädagogik. Bildung und ethische Grundhaltungen vollziehen sich aus Greilings Perspektive vorrangig durch Erfahrung (Greiling 1793: Vorwort o. S.).

Eine engagierte, wertschätzende Beziehung beschrieben bereits die frühen Theoretiker der Sozialpädagogik Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), Paul Natorp (1854–1924), Janusz Korczak (1878–1942) und Herman Nohl (1879–1960). Kontinuitätslinien theoretischer Überlegungen zu einem wertschätzenden Umgang mit den jungen Menschen lassen sich von frühen Pädagog:innen zur Zeit der Aufklärung über die ersten Sozialpädagog:innen zur Zeit der Jugendbewegung von der Reformpädagogik bis hin zum Theoriekonzept der Lebensweltorientierung finden (vgl. Böhnisch, Schroer, Thiersch 2005: 26; Engelke, Borrmann, Spatschek 2014: 156f.; 379; Mollenhauer 1991: 11; Pestalozzi 1945: 152; Thiersch 2012: 39).

Pestalozzi (1746–1827) wird als Individualpädagoge beschrieben (vgl. Henseler 2000: 63). Pestalozzis Pädagogik zielte darauf ab, hochbelasteten jungen Menschen, die durch prekäre Lebenslagen und Kriege geschädigt wurden, Möglichkeiten eines „reichhaltigen, ganzheitlichen“ Lebens zu eröffnen (vgl. Thiersch 2012: 39). Die jungen Menschen sollten „Werk ihrer selbst“ (Thiersch 2012: 39) sein und lernen, sich anderen gegenüber empathisch zu verhalten (ebd.). Ende des 18. Jahrhunderts nahm Pestalozzi durch die Einführung familienähnlicher Strukturen einen bedeutenden Einfluss auf die Heimerziehung. Pestalozzi versuchte in der Schweiz Pädagogik und Landwirtschaft miteinander zu verbinden, und verwirklichte –inspiriert von Rousseaus „natürlicher Erziehung“ (Engelke, Borrmann, Spatschek 2014: 76) – eine „Armenerziehungsanstalt“ für Kinder auf einem landwirtschaftlichen Betrieb (vgl. Engelke, Borrmann, Spatschek 2014: 99f.). Seine Vorstellung einer „positiven Beziehungsentwicklung als Grundlage für ein durch Gewöhnung zu trainierendes positives Sozialverhalten“ (Knab 2014: 22) prägte im 19. und 20. Jahrhundert maßgeblich die Heimerziehung (ebd.). Pestalozzi stellte in diesem Zusammenhang besonders Vertrauen und Bindung als Grundlage pädagogischer Interventionen heraus: „Die ausgebildete Kraft einer näheren Beziehung ist die Quelle der Weisheit und Kraft des Menschen für entferntere Beziehungen“ (Pestalozzi 1945: 152). Eine frühe Beziehung zur Bezugsperson betrachtete Pestalozzi als Voraussetzung, damit „das Kind zum Vertrauen zur Welt und darin zu sich selbst heranwachsen kann“ (Böhnisch, Schroer, Thiersch 2005: 26).

Pädagog:innen sind nach Pestalozzis Auffassung Anwälte für die benachteiligten und „randständigen“ Menschen, schützen Kinder, nehmen Partei für junge Menschen, die mit dem Gesetz in Konflikt geraten sind, befreien von wirtschaftlicher Abhängigkeit und setzen Bildung auf emanzipatorische Weise um (vgl. Engelke, Borrmann, Spatschek 2014: 107). Aus seiner Perspektive sind sie der „Garant dafür, dass die Kinder ihren Weg finden können“ (Thiersch 2012: 39). Er knüpfte an die erwachsene Bezugsperson hohe Erwartungen: „Diese Aufgabe verlangt in Pestalozzis Konzept den besonderen, gleichsam totalen Einsatz des Pädagogen. Er ist immer bei ihnen, ‚morgens und abends‘, er pflegt und versorgt sie, er ermahnt und tröstet sie, er lehrt sie und deutet ihnen die Welt, er eröffnet ihnen ihre Lebensperspektive“ (ebd.)

Die heute in der Individualpädagogik als besonders wesentlich hervorgehobene Gestaltung der Betreuungsbeziehung auf Augenhöhe (vgl. Güntert 2016: 26) scheint an frühe Theorien der ersten Sozialpädagog:innen zur Zeit der Jugendbewegung anzuknüpfen. Für die konsequent partizipative Gestaltung der individualpädagogischen Settings und der damit verbundenen Ablehnung von Zwang fanden sich zudem theoretische Anknüpfungspunkte in libertären Erziehungstheorien in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Aus Buddes Perspektive wandte sich Individualpädagogik damit auch immer gegen den pädagogischen Mainstream einer von Zwang geprägten und dem Ziel der Anpassung dienenden Pädagogik, die nicht verhindert, dass „auf den ökonomischen und den kriegerischen

Schlachtfeldern alle niedrigen Leidenschaften des Menschen noch entfesselt werden“ (Budde 1913: 122).

Zwischen 1915 und 1997 ist der Begriff „Individualpädagogik“ in pädagogischen Schriften nicht mehr zu finden; ggf. erklärbar durch politische Einflüsse im Nationalsozialismus und der beiden Weltkriege und deren gesellschaftspolitische Folgen: Die „Volkswohlfahrt“ im Nationalsozialismus war kollektivistisch ausgerichtet. „Individualisierende Hilfen waren nicht gefragt, höchstens noch individualisierende Erhebungs- und Etikettierungsarbeit (Pantucek 1998: 36). Theoretiker:innen wertschätzender sozialpädagogischer und individualpädagogischer Ansätze hatten häufig jüdische Wurzeln. Ihre Werke wurden verbrannt, sie emigrierten in die Vereinigten Staaten oder wurden von den Faschisten ermordet (vgl. Wiederschein 2017: 1).

Erst 1997 wird Individualpädagogik von Krawitz wieder erwähnt, der den Inklusionsgedanken als „Idee individualpädagogischen Sehens, Denkens und Handelns“ (Krawitz 1997: 9) für die Sonderpädagogik entwickelt und ihn als „Individualpädagogik“ benennt: „Danach soll das einzelne Kind mit seinen Bedürfnissen und Möglichkeiten, aber auch seinen Begrenzungen und Behinderungen im Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen um eine sinnvolle Persönlichkeitsentfaltung stehen. Dazu ist ein Verständnis von Pädagogik notwendig, das die Bedeutung des Individuellen, des Subjektiven und des Besonderen als ‚Regelfall‘ menschlicher Existenz begreift und die Vielfalt menschlicher Seins- und Gestaltungsmöglichkeiten als verbindliche Norm begreift, so dass dadurch eine Besonderung des ‚Besonderen‘ gegenüber einer unterstellten Norm des ‚Normalen‘ unterbleiben kann“ (ebd.).

Deutlich wird, dass Individualpädagogik im pädagogischen Handlungsfeld der Schule verortet, aber auch als Ansatz neben der Sozialpädagogik realisiert wurde. Heute wird Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung umgesetzt. In der Fachliteratur der Jugendhilfe wird die am Individuum orientierte Pädagogik zunächst als Erlebnis- und später als Individualpädagogik formuliert. In der Theorie beschäftigten sich in dieser Zeit zunächst Ullrich Gintzel und Christian Schrapper (1991), Willy Klawe (1998) und Peter Pantucek (1998) auf Grundlage der Lebensweltorientierung mit individuell ausgerichteter sozialpädagogischer Einzelbetreuung, die sie als „Individualmaßnahmen“ (Gintzel, Schrapper 1991) oder „lebensweltorientierte Individualhilfe“ Pantucek (1998) bezeichnen. Langfristig angelegte und auf Handlungsorientierung basierende Eins-zu-eins-Betreuungen wurden in Anlehnung an § 35 SGB VIII als intensive Einzelbetreuungen zusammengefasst. Sie wurden auch dann als Erlebnispädagogik²⁴ (Klawe 1998) bezeichnet, wenn sie langfristig angelegt waren. Den Begriff „Individualpädagogik“ reformulierte der Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen e. V. (BVkE) erstmals im Jahr 2005. In einer Arbeitshilfe zu Qualitätsanforderungen für intensivpädagogische Einzelbetreuungen im Ausland werden die Jugendhilfeangebote als „Individualpädagogik“ bezeichnet. 2008 und 2010 gaben Buchkremer und Emmerich zwei Tagungsbände zu Individualpädagogik als Angebot der Hilfen zur Erziehung heraus. Historisch knüpften die Autor:innen an Greiling an (vgl. Buchkremer, Emmerich 2008). 2011 veröffentlichten Felka und Harre den Herausgeberband „Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung“, gefolgt von Güntert 2016 mit seiner Festschrift „25 Jahre Individualpädagogik“. In der Folge wurden mehrere Studien veröffentlicht, die im Kapitel 3.6 dargestellt werden.

3.4.3. Methoden und Arbeitsprinzipien individualpädagogischer Jugendhilfe

Individualpädagogik wird nicht allein als Methode, sondern als Haltung aufgefasst (vgl. Müller, Wiertz, Nebel 2008: 8). Eine ressourcenorientierte Haltung wird als zentral beschrieben.

²⁴ Die Bundesarbeitsgemeinschaft betont den Unterschied zwischen Individualpädagogik und Erlebnispädagogik. Individualpädagogische Maßnahmen sind im Unterschied zu Erlebnispädagogik gekennzeichnet von einer großen Konstanz, Kontinuität und Verbindlichkeit der Betreuer:innen in allen Phasen der Betreuung (vgl. Müller, Wiertz, Nebel 2008: 5). Eine synonyme Verwendung des Begriffs lehnen sie zugunsten der Schärfung des Profils individualpädagogischer Maßnahmen ab (ebd.: 1). Im Vordergrund steht nicht das Abenteuer, sondern der individuelle Zuschnitt der Maßnahme (vgl. Güntert 2016: 36).

„Wertschätzung, Respekt und Annahme durch die BetreuerInnen sind die unverzichtbaren Grundpfeiler der Einstellung gegenüber dem Jugendlichen“ (Müller, Wiertz, Nebel 2008: 5). Strukturierte Offenheit, Partizipation und Ressourcenorientierung stehen als lebensweltorientierte Arbeitsprinzipien im Vordergrund.

Das Arbeitsprinzip der Partizipation, das Thiersch in der lebensweltorientierten Theorie verankerte, scheint individualpädagogischen Trägern besonders wichtig zu sein: „Der Jugendliche ist für uns Experte in eigener Sache und selbst-bestimmtes Ko-Subjekt. Wir beziehen ihn mit ein, denn anders gelingt die Arbeit nicht“ (Felka 2014: 126). Neben Individualität und Flexibilität kennzeichnet eine Kultur der Fehlerfreundlichkeit das Arbeitsfeld: „Fehler dürfen wir alle machen, auch wir Pädagogen sind nicht fehlerfrei. Wenn die Organisation selbst Fehlerfreundlichkeit an den Tag legt, ermutigt man Kinder, etwas auszuprobieren und dabei auch scheitern zu dürfen“ (Felka 2014: 128). Krisen werden als Chance verstanden: „Wir wissen, dass die Menschen in der Krise, auch wenn sie unangenehm ist, am meisten lernen und sich neu finden“ (vgl. ebd.: S. 128).

Felka betont das Fallverstehen als eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Jugendhilfe: „Unser wichtigster Ansatz ist das Fallverstehen, im wahrsten Sinne des Wortes den Fall verstehen. Solange ich nicht weiß, was mit dem Kind los ist, warum es sich in dieser Weise verhält, brauche ich nicht mit irgendwelchen Rezepten anzufangen. Erst aus dem Verstehen können wir ein bedarfsgerechtes, passgenaues Betreuungsangebot, orientiert am Kind oder Jugendlichen, entwickeln. Dieses Verstehen ist nicht immer einfach, denn wir haben es mitunter mit Kindern zu tun, die keine Worte haben für das, was sie bedrückt, was sie stört, was sie selbst wollen. Viele Dinge sind ihnen selber nicht klar. Damit müssen wir in der Praxis umgehen“ (Felka 2014: 126).

Methoden der Erlebnispädagogik werden heute nach Bedarf in individualpädagogische Angebote integriert. Erlebnispädagogik umfasst heute ein breites Angebotsspektrum. Neben Aktivitäten wie Klettern und Wassersport, Mountainbiking, Höhlentouren, Übungen im Seilgarten, City Bound werden heute auch künstlerische Aktivitäten beschrieben und realisiert (vgl. Paffrath 2017: 18).

Die Einmaligkeit des Einzelfalls steht jedoch vor einem Methodeneinsatz: „Individuelle Pädagogik setzt nicht bei den Werkzeugen, den Mitteln und Medien, sondern eher beim Individuum an, bei der individuellen Problemlage, bei den Schwächen und Stärken, der biografischen (inklusive sozialen) Situation, den ‚Lebensthemen‘ [...] der einzelnen Menschen. Und sie fordert die Kunst heraus, solche Problemlagen und Aktivitäten auf Maßnahmen, Tätigkeiten und Aufgaben zu beziehen, von denen angenommen werden kann, dass sie für den Jugendlichen für die Bearbeitung seiner Probleme, für seine Selbststabilisierung und Soziallokalisierung hilfreich sind“ (Bauer 1999: 11). Individualpädagogik setzt an vorhandenen Stärken der Kinder und Jugendlichen an, statt eine kurzfristige Anpassung an Regeln in den Vordergrund zu stellen (vgl. Felka 2014: 128).

Die Einbeziehung und die begleitende Arbeit mit den Herkunftsfamilien nehmen einen hohen Stellenwert ein. „Eltern müssen mit ins Boot. Wenn einmal eine Maßnahme als gescheitert angesehen werden muss, hat es meist damit zu tun, dass wir die Eltern entweder verloren haben oder sie gar nicht erst gewonnen haben. [...] Der Betreuer muss den Eltern Wertschätzung entgegenbringen, er darf den Eltern nicht als derjenige gegenüberreten, der mit ihrem Kind endlich alles richtig macht“ (Felka 2014: 128).

3.4.4. Fachkräfte, Träger und Fachverbände

Die Qualifikationen der Fachkräfte, die in den individualpädagogischen Jugendhilfesettings direkt mit den jungen Menschen im Eins-zu-eins-Kontakt leben und arbeiten, orientieren sich am Fachkräftegebot nach § 72 SGB VIII. In der Regel beschäftigen die Jugendhilfeträger Sozialarbeiter:innen, Sozialpädagog:innen oder Erzieher:innen. Neben der persönlichen Eignung verfügen sie einer der Aufgabe entsprechenden Ausbildung oder sie haben ihre Kompetenzen durch „besondere Erfahrungen in der Sozialen Arbeit“ nachgewiesen (Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e. V. o. J.).

Die Fachberatung ist in der Regel durch die jeweilige Koordination in einem Verhältnis von max. 1 zu 12 für Vollzeitstellen gewährleistet. Beratungs-, Supervisions- und Fortbildungsangebote werden vom Träger initiiert und von den Fachkräften in den Betreuungsstellen wahrgenommen (vgl. ebd.).

Individualpädagogische Träger sind als private oder gemeinnützige Jugendhilfeträger organisiert. Träger, die sich an Qualitätskriterien orientieren²⁵, sind in der Regel in Fachverbänden organisiert. Hierzu gehören der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik (BE), die Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik (AIM), das Europäische Forum für Soziale Bildung (EFFSE), der Bundesverband katholischer Einrichtungen (BVKE). Von behördlicher Seite aus wurde zudem der Arbeitskreis der Auslandsprojekte in niedersächsischen Jugendhilfeeinrichtungen (AKA) ins Leben gerufen. Im Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik sind 39 Jugendhilfeträger organisiert, die individualpädagogisch ausgerichtete Hilfen zur Erziehung anbieten (vgl. Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik 2022: o. S.). Der Bundesarbeitsgemeinschaft AIM gehören 50 individualpädagogische Träger an (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik 2022: o. S.).

3.4.5. Qualitätsstandards individualpädagogischer Träger

Qualitätsstandards für die Individualpädagogik wurden durch die Bundesverbände Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik (AIM) und Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik (BE) in Abstimmung mit den Behörden entwickelt. Für die Mitgliedseinrichtungen sind sie bindend. Die Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik verweist in ihren Qualitätsstandards auf die Umsetzungen der Regelungen nach §§ 27 ff. SGB VIII und der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII als zentrales Steuerungsinstrument. Zudem schreibt sie eine sorgfältige Überprüfung der fachlichen und persönlichen Eignung der Fachkräfte und qualifizierte Aussagen zur Ausgestaltung der Jugendhilfeangebote sowie zur Verwendung öffentlicher Gelder vor (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e. V. 2014: 5ff.).

Der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik hat in Abstimmung mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, dem Auswärtigem Amt, der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter und den kommunalen Spitzenverbänden eine Selbstverpflichtungserklärung für Träger von Leistungen der Jugendhilfe im Ausland verfasst. Sie wurde 2002 durch eine Arbeitshilfe für Jugendämter konkretisiert und ergänzt (vgl. Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik 2022: o. S.). Sie umfasst Hinweise zur Durchführung der Hilfeplanung, zum Leistungsprofil der Betreuungsstelle (Qualifikation, Ziele und Methoden, Betreuungsschlüssel, Koordination vor Ort, Krisenplan, Beschwerdemanagement), zur schulischen und beruflichen Bildung, zu geplanten Anschlussmaßnahmen in Deutschland sowie zur Umsetzung behördlicher Vorgaben (fachärztliche Stellungnahme gem. § 36 Abs. 3 SGB VIII, Beachtung des Schengener Abkommens, ggf. Prüfung der jugendrichterlichen Weisung), zu allgemeinen Verpflichtungen des Trägers sowie Verpflichtungen, die sich aus den Bedingungen des Gastlandes ergeben, zu Meldepflichten, zu Pflichten gegenüber den Kindern und Jugendlichen (Fachkräftegebot, besondere persönliche und fachliche Eignung und Berufserfahrung der Fachkräfte in den Betreuungsstellen, Supervision, Urlaubs- und Krankheitsvertretung, polizeiliche Führungszeugnisse für alle Haushaltsangehörigen, Kenntnisse über das Gastland), Regelungen zur Kommunikation vor Ort (Rufbereitschaft, Kontakt zur Koordination, Dokumentation, Kommunikation mit den Personensorgeberechtigten, schriftlicher Krisenplan), Verpflichtungen des Trägers zur eigenen Organisationsstruktur (die Gesamtverantwortung der Maßnahme liegt beim Träger, Trägersitz in Deutschland, Transparenz hinsichtlich der Rechtsform sowie Qualitätsentwicklung und Beschwerdemanagement) und zur finanziellen Gestaltung (transparente, anerkannte Buchführung und Rückstellungen) und zum Versicherungsschutz (vgl. ebd.).

Der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik bietet darüber hinaus ein Zertifizierungsverfahren an. Der Träger erbringt umfassende schriftliche Nachweise zur Umsetzung der Qualitätsstandards, verbunden mit einem Audit in der Einrichtung. Bei erfolgreicher

²⁵ Dieses Kriterium war maßgeblich bei der Auswahl der Interviewpartner:innen.

Zertifizierung wird das Qualitätssiegel für zunächst drei Jahre vergeben. Es kann durch eine Re-Zertifizierung verlängert werden und gilt dann mit jeder Re-Zertifizierung für fünf Jahre (vgl. Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik (BE) 2022: o. S.).

3.4.6. Zur Kritik an der frühen Praxis individualpädagogischer Träger

Die Arbeit individualpädagogischer Träger wurde insbesondere in den Jahren bis 2010 von Fischer, Wendelin und Ziegenspeck, die am Institut für Erlebnispädagogik der Leuphana Universität zu dem Themengebiet der Auslandsmaßnahmen forschten, sowie einem Pressebeitrag von Becker-Wenzel und Neukum deutlich kritisiert. Vorrangig standen die individualpädagogischen Maßnahmen außerhalb Deutschlands in der Kritik. Die Kritikpunkte umfassten zum einen die unzureichende Empirie, zum anderen die Praxis einiger Träger (vgl. Wendelin 2004: 30). Die Verwendung öffentlicher Gelder für Auslandsmaßnahmen, deren Hilfeprozesse schwer zu durchschauen waren (vgl. Wendelin 2004: 28, 31) wurden infrage gestellt.

Neben der Kritik von außen übten der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik zum einen Selbstkritik, zum anderen Kritik an Trägern, die sich durch Tätigkeit außerhalb deutscher Hoheitsgebiete einer Kontrolle durch die Landesjugendämter entzogen, die sich wiederum für Auslandshilfen nicht zuständig sahen (vgl. Lorenz 2005: 146; Hagen 2008: 1).

Die Kritikpunkte „erlebnispädagogischer Langzeitaufenthalte“²⁶ beziehen sich auf

- Eine Orientierung an wirtschaftlichen Interessen,
- Das Ausnutzen der jugendlichen Arbeitskraft für die Landwirtschaft,
- fehlende behördliche Kontrollen durch die Landesjugendämter,
- eine fehlende Einbeziehung der Behörden des Gastlandes,
- unzureichende Vorbereitung und fehlende fachliche Begleitung,
- die Mitarbeiterqualifikation,
- die Partizipation der jungen Menschen während der Hilfeplanung,
- die Vor- und Nachbereitung der Maßnahmen,
- eine ungenügende Forschungslage und
- die Befürchtung, das ressourcenorientierte Angebot sei „dem Bürger“, der sich für die Jugendlichen Strafen wünscht, nicht vermittelbar.

Die Kritik einer Orientierung an wirtschaftlichen Interessen lag darin begründet, dass einige Träger die Betreuungskräfte im Ausland nicht nach deutschen Tarifen bezahlt haben (vgl. Fischer, Ziegenspeck 2008: 8). Den Jugendhilfeträgern wurde in den Jahren 2004 – 2008 vorgeworfen, sich infolge der Differenz zwischen hohen deutschen und geringeren Gehältern im Ausland mit Steuergeldern zu bereichern (vgl. Fischer 2004: 5; Wensierski 2006: 58). Auch vonseiten des Bundesverbandes Individual- und Erlebnispädagogik wurde die Praxis mancher Träger kritisiert, die ihre Angebote aus Kostengründen ins Ausland verlegten (vgl. Lorenz 2006b: 2). In den Medien wurde den Trägern vorgeworfen, sie ließen die Jugendlichen in der Landwirtschaft und auf dem Bau arbeiten (vgl. Wensierski 2006: 54). Wendelin betont in diesem Zusammenhang, dass Arbeit als Alltagsgestaltung kritisch reflektiert werden muss (vgl. Wendelin 2020: 375).

Die Kritik an individualpädagogischen Maßnahmen im Ausland betraf aber auch die erhebliche Entfernung der Betreuungsstellen und die damit verbundene eingeschränkte Kontrollierbarkeit. Jugendhilfemaßnahmen außerhalb Deutschlands unterliegen grundsätzlich nicht der Heimaufsicht durch die Landesjugendämter, weil sie sich außerhalb des deutschen Territoriums befinden (vgl. Hagen 2008: 1). Es besteht das Risiko, dass die Umsetzung der Jugendhilfe im Ausland nicht den Qualitätsstandards entspricht, wenn Landesjugendämter eine Zuständigkeit ablehnen. So betonte der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik bereits 2005, dass die Erfahrungen aus der Praxis darauf hindeuten, „dass zur Unterstützung einer hohen Durchführungs- und Ergebnisqualität an

²⁶ Sie wurden in dieser Zeit noch nicht unter dem Begriff der „individualpädagogischen Maßnahmen“ gefasst. Die Kritik betrifft alle Jugendhilfeformen im Ausland inklusive Heimgruppen.

einigen Punkten ein sorgfältig gewichtetes Mehr an Steuerung notwendig ist, als der Gesetzgeber bislang vorgesehen hat“ (Lorenz 2005: 142). Eine Erweiterung der Meldepflicht wurde diesbezüglich zwar befürwortet (vgl. Lorenz 2005: 146), bisher jedoch nicht umgesetzt.

Ferner wurde kritisiert, dass Maßnahmen im Ausland in frühen Jahren oft ohne ausreichende Vorbereitung realisiert wurden. Der Handlungsdruck der Jugendämter führte zu Zugeständnissen auf der Seite der Träger hinsichtlich der genauen Überprüfung der Passgenauigkeit und der Eignung des Auslandsprojekts für die Bewältigung der individuellen Problemlage (vgl. Lorenz 2006b: 2; Wendelin 2010: 373). Kaum ein Fünftel der Jugendlichen hatte die Möglichkeit, die Betreuer:innen vorher kennenzulernen (vgl. Wendelin 2010: 374).

Die Auseinandersetzung mancher Träger mit den gesetzlichen Bestimmungen des Gastlandes zeigte sich offenbar als unzureichend (vgl. Lorenz 2006: 2). Wenn junge Menschen sich im Ausland von den Betreuungsorten entfernt haben, Straftaten verübt oder Suchtmittel konsumiert hatten, konnte eine Unkenntnis der Rechtslage zu ungeahnten Komplikationen mit Einbeziehung des Auswärtigen Amtes führen (vgl. Wendelin 2010: 374ff.). Bei den von Wendelin untersuchten Betreuungsorten im Ausland hatten Jugendhilfeträger nur in weniger als die Hälfte der Fälle rechtlich tragfähige Kontakte zu den Behörden des Gastlandes hergestellt (vgl. Wendelin 2010: 379).

Kritisiert wurden auch eine defizitäre anstelle einer ressourcenorientierten Perspektive und eine zu geringe Beteiligung der jungen Menschen an Entscheidungen für oder gegen einen Betreuungsort. Die Begründungen für eine Belegung einer individualpädagogischen Hilfe im Ausland wurde nach Wendelin (2010: 374) weniger an den Chancen der einzelnen Betreuungsstelle innerhalb einer bestimmten Kultur festgemacht, sondern an den Defiziten der jungen Menschen. Die Ressourcen der jungen Menschen standen zu wenig im Vordergrund (vgl. Wendelin 2020: 374). Die Jugendlichen, die an Wendelins Studie teilgenommen haben, wurden zu wenig an der Hilfeplanung beteiligt (vgl. Wendelin 2010: 274).

Ein deutlicher Kritikpunkt bezieht sich auf die Qualifikation der Fachkräfte im Ausland. So kritisierte Wendelin (2010) einzelne individualpädagogische Maßnahmen im Ausland, in denen er ein Konglomerat aus fehlender Qualifikation und konfrontativen Erziehungsstilen beobachtet hat, die durch Arbeitseinsätze der jungen Menschen sichtbar werden. Wendelin stellte im Rahmen seiner Studie fest, dass 35 % der Jugendlichen im Ausland ohne Anbindung an eine Fachkraft untergebracht sind. Seiner Beobachtung nach seien derzeit nur wenige Träger an einer Qualifikation interessiert (vgl. Wendelin 2010: 36). Den Betreuungskräften fehlte in vielen der von Wendelin untersuchten Fälle die fachliche Begleitung durch einen Träger (vgl. Wendelin 2010: 376).

Aber auch das Fehlen von Anschlussmaßnahmen wurde kritisiert (vgl. Fischer 2004: 6; Wendelin 2004: 29). Jugendliche seien nach der Entlassung auf sich allein gestellt oder würden in ungeeignete Gruppenkontexte in Deutschland vermittelt, ohne ihre Bedarfe zu berücksichtigen (vgl. Wendelin 2010: 377). Heute scheint der vulnerable Übergang in die Selbstständigkeit im gesamten Bereich der Jugendhilfe, aber auch bei individualpädagogischen Trägern und Fachverbänden deutlicher im Mittelpunkt zu stehen. Sie war Gegenstand einer Evaluation in Kooperation eines Trägers mit der Universität Köln, indem sowohl strukturelle als auch pädagogische Aspekte zugunsten eines gelungenen Übergangs herausgearbeitet wurden (vgl. Stossun, Flihs 2019: 5ff.).

Im Vordergrund stand aber besonders das Argument, das ein ressourcenorientiertes Angebot dem bundesdeutschen „Bürger“ nicht vermittelbar sei, der für sogenannte „schwer erziehbare“ Jugendliche Sanktionen oder Haftstrafen erwarte und eine „Pädagogik unter Palmen“ als „Belohnung“ einordne (vgl. Lorenz 2006b: 1).

Der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik reagierte mit einer Selbstverpflichtungserklärung, an die sich die Träger freiwillig orientieren (vgl. Lorenz 2005: 148). Mit dem Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (KICK) werden nur noch Maßnahmen von Trägern zugelassen, die über eine Betriebserlaubnis im Inland verfügen. Vor einer Belegung einer Auslandsmaßnahme wurde eine psychiatrische Begutachtung des jungen Menschen obligatorisch (vgl. Lorenz 2005: 146).

Bei Auslandsmaßnahmen sind Faktoren zu beachten, die über diejenigen im Inland hinausgehen. Auslandshilfen bedürfen als „fragile Konstrukte“ (vgl. Wendelin 2010: 389) und als „Kunstwerke pädagogischer Arbeit“ (Lorenz 2008: 17) einer umfassenden fachlichen Begleitung. Auf eine Anbindung der Fachkräfte in Form von Koordination, Supervision oder kollegiale Beratung darf nicht verzichtet werden (vgl. Wendelin 2010: 387). Sowohl die entsendenden Jugendämter als auch die Jugendhilfeträger sich mit den rechtlichen Besonderheiten des Herkunftslandes vertraut machen. Rechtssysteme, Rechtssicherheit und psychosoziale und gesundheitliche Risiken müssen ebenfalls hinterfragt werden (vgl. Wendelin 2010: 374f.). Wendelin (2010: 380) plädiert daher für eine unabhängige Instanz, die auf Grundlage einer fachlichen und rechtlichen Überprüfung Zertifikate oder Gütesiegel an Träger und Standorte vergibt (vgl. Wendelin 2010: 380). Diese Möglichkeit ist vom Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik mit dem BE-Qualitätssiegel mittlerweile realisiert worden, wird aber erst von wenigen Jugendhilfeträgern in Anspruch genommen.

Heute ist eine kurzfristige Unterbringung eines jungen Menschen im europäischen Ausland durch die „Brüssel IIb“-Verordnung nicht mehr möglich. Sofern junge Menschen überhaupt noch im europäischen Ausland untergebracht werden, ist von einer mehrmonatigen Vorbereitung auszugehen. In Ländern außerhalb der Europäischen Union wird jedoch weder die Anzahl junger Menschen erfasst noch unterliegen die Betreuungsformen der Träger einer behördlichen Kontrolle. Die Beurteilung der Eignung der jeweiligen Maßnahme liegt seit Inkrafttreten des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG) im Jahr 2021 in der Hand des jeweiligen Jugendamtes, das die Betreuungsstelle gemäß KJSG verpflichtend vor Ort in Augenschein nehmen muss. Dafür fehlen jedoch die Kapazitäten, so dass Jugendämter kaum noch Unterbringungen im Ausland anfragen.

Vor mehreren Jahren wurde besonders die unzureichende Forschungslage über die Effekte individualpädagogischer Maßnahmen deutlich kritisiert (vgl. Wendelin 2004: 30). Den vorhandenen Studien wurde vorgeworfen, dass sie sich affirmativ selbst reproduzieren (vgl. Fischer, Ziegenspeck 2008: 9). Als Antwort auf die Kritik an der unzureichenden Datenlage wurden trägerübergreifende Forschungsprojekte vorrangig im Auftrag der Bundesverbände durchgeführt. 2014 wurde jedoch eine vom Arbeitsfeld unabhängige Studie veröffentlicht, die als Meta-Studie zur Evaluationsstudie Erzieherischer Hilfen (EVAS) aus einer Stichprobe von 40.000 Jugendhilfefällen knapp 7000 „Systemsprenger“ herausgefiltert hat, für die individualpädagogische Hilfen als effektivstes Jugendhilfeangebot identifiziert wurde, das hinsichtlich der Wirkung weit vor Heimerziehung, Spezialgruppen und geschlossener Unterbringung lag (vgl. Macsenaere 2014: 39ff.). Auch die Wirkungsforschung hat besonders die umstrittenen Auslandsmaßnahmen analysiert. Die Forschungsergebnisse werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

3.5. Zum Stand der empirischen Forschung im Arbeitsfeld

Im Folgenden soll die Wirkungsforschung in der Jugendhilfe und im Anschluss daran im Arbeitsfeld „Individualpädagogik“ im Mittelpunkt stehen. Das Interesse liegt in Vorbereitung auf den Forschungsprozess und auf die Beantwortung der Frage, welche Gelingensbedingungen die Forschenden für erfolgreiche Hilfeprozesse identifizieren können.

3.5.1. Zur Wirkungsforschung im Arbeitsfeld der Jugendhilfe

Einhundert deutschsprachige Studien zum Arbeitsfeld der Jugendhilfe formulieren Ergebnisse zu Effektivität und Effizienz sowie zu den zugrunde liegenden Wirkfaktoren (vgl. Macsenaere 2014b: 595). Zur Beurteilung der Effektivität von Jugendhilfemaßnahmen wurden in den vergangenen Jahren insbesondere die Wirkungsstudien „JULE“, „JES“ und „EVAS“ zugrunde gelegt, die im Folgenden kurz umrissen werden, um anschließend den Forschungsstand hinsichtlich des Arbeitsfeldes „Individualpädagogik“ vollständig darzulegen und hinsichtlich möglicher Erkenntnisse bezüglich ihrer Gelingensbedingungen zusammenzufassen.

Die retrospektive Studie „Leistungen und Grenzen von Heimerziehung (JULE)“ von Thiersch, Baur, Finke, Hamberger und Kühn (1998) untersuchte von 1993–1997 als erste große Evaluationsstudie

im Bereich der Hilfen zur Erziehung 287 Hilfen der Hilfeformen nach §§ 32 SGB VIII (Erziehung in einer Tagesgruppe), 34 SGB VIII (Heimerziehung) und 41 SGB VIII (Hilfe für junge Volljährige). Ziel der Erhebung war die Fragestellung, wie viele Hilfen Wirkung zeigten. Instrumente waren hier Aktenanalyse und Bewertung der Hilfeverläufe. Als Ergebnisse der JULE-Studie hält Schrapper (2011) fest: „Die Jugendhilfemaßnahmen hatten zu 53 % positive Entwicklungen zur Folge, bei 17 % ‚in Ansätzen positive‘. Bei 18 % der Jugendlichen traten negative Entwicklungen ein. Die Effektivität steigt um das sechsfache, wenn fachliche Standards eingehalten werden, wie sie im achten Jugendbericht beschrieben sind. Stationäre Hilfen sind erfolgreicher, wenn sie länger andauern. Die Qualität der Hilfeplanung nimmt im Verlauf der Hilfe ab; Hilfeplanung ist ein zentraler Wirkfaktor“ (Schrapper 2011: 21).

Von 1995–2000 untersuchte die Jugendhilfe-Effekte-Studie (JES) als prospektive Längsschnittstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 233 Hilfen, die sich auf fünf Hilfearten und fünf Bundesländer erstreckten. Der Definition von Effekt und Qualität wurden Parameter aus dem internationalen Klassifikationssystem psychischer Störungen (ICD10) und der Psychopathologie sozialer Auffälligkeit zugrunde gelegt; Wirkung wird dabei als Reduktion sozialer Auffälligkeit und Verbesserung des Funktionsniveaus verstanden (vgl. Schrapper 2011: 22). Das Ergebnis belegt, dass hohe Effektstärken hinsichtlich der Reduzierung von Auffälligkeiten und beim Aufbau von Kompetenzen erreicht werden konnten. Auffälligkeiten gegenüber dem Umfeld konnten jedoch nur im geringeren Maße reduziert werden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002: 199). Die Zielgruppe der Heimerziehung zeigt im Vergleich zu Adressat:innen anderer Hilfeformen die meisten Auffälligkeiten, die geringste Funktionsfähigkeit und die größten familiären Belastungen. Durch Heimerziehung konnte bei 46 % der jungen Menschen eine Reduzierung der Gesamtauffälligkeit beobachtet werden und bei 38 % eine Steigerung des psychosozialen Funktionsniveaus. Eine längere Hilfedauer und eine klinische Perspektive der Institutionen zeigt bessere Effekte bei der Symptomreduktion (vgl. Schrapper 2011: 22).

Gabriel kommt in seiner 2007 vorgelegten Metaanalyse von 11 quantitativ angelegten Wirkungsforschungen, darunter auch JULE und JES, zu folgenden Faktoren, die die Effekte der Hilfen günstig beeinflussen: Maßgeblich sind die Qualität der Hilfeplanung, die Dauer der Hilfestellung, die Kontinuität sozialer Bezüge, der Grad der Partizipation junger Menschen und ihrer Eltern. Therapeutische und klinische Professionalität, die Qualität und Kontinuität der Betreuung und die Öffnung der Einrichtungen zum sozialen Umfeld wirken begünstigend auf den Hilfeverlauf. Als negative Faktoren werden ein Mangel an Stabilität der Platzierung und an qualitativ hochwertigen sozialen Netzwerken in stationären Einrichtungen, schulische Benachteiligungen und fehlende Elternarbeit genannt (Schrapper 2011: 23).

Die EVAS-Studie (Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen) erscheint aufgrund der Größe der Stichprobe besonders relevant. Sie wurde 1999–2004 bundesweit und trägerübergreifend in der Kinder- und Jugendhilfe mit einer Stichprobe von 17.000 Fällen durchgeführt (vgl. Macsenaere, Knaab 2004: 50). 150 Einrichtungen und Dienste in 16 Bundesländern und 3 europäischen Ländern (Deutschland, Österreich, Luxemburg) ließen sich durch EVAS evaluieren (vgl. Macsenaere, Herrmann 2004: 33). Die Studie hatte zum Ziel, „ein Instrumentarium zu schaffen, das Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen eine systematische Qualitätsentwicklung ermöglicht“ (Macsenaere, Herrmann 2004: 33).²⁷ Macsenaere und Herrmann stellten fest, dass Erfolge in Form von „Abbau von Defiziten“ in spezialisierten Einrichtungen am besten gelingen. Hinsichtlich der Methodenwahl sind differenzierte Methoden vor dem Hintergrund einer spezifischen Diagnostik effektiver als eine Methodenvielfalt (vgl. Macsenaere, Herrmann 2004: 55). Der Aufbau von Ressourcen und die Förderung von Fähig- und Fertigkeiten zeigen sich jedoch effektiver bei einem „breiten und umfassenden Methodenspektrum, also durch das Angebot von vielfältigen pädagogischen und

²⁷ Mithilfe eines Erhebungsbogens wurden die Jugendhilfemaßnahmen zu Beginn, im Verlauf halbjährlich und zum Ende der Maßnahme untersucht. Neben der Evaluation der einzelnen Maßnahmen und der Einrichtungen wurde das Material genutzt, um allgemeine Informationen zu gewinnen und jugendhilfepolitische Aussagen zu treffen. Hierzu wurden halbjährlich als Ergebnis sog. „Highlights“ veröffentlicht (vgl. Macsenaere, Herrmann 2004: 34).

therapeutischen Interventionen“ (ebd.). Neben der Förderung individueller Ressourcen sind die Netzwerkressourcen der jungen Menschen in den Blick zu nehmen, denn die Einbeziehung des sozialen Umfeldes hat eine hohe Bedeutung. Der Zuwachs an Ressourcen und der Abbau an Defiziten wird umso größer, je länger die Hilfe andauert (vgl. Macsenaere, Herrmann 2004: 57). „Diese Ergebnisse belegen, dass Hilfen zur Erziehung im Durchschnitt erst ab dem zweiten Jahr der Hilfe nachweisbare Erfolge aufweisen, die im dritten Jahr noch erheblich ansteigen“ (ebd.) Als Ergebnisse der EVAS-Studie werden auch Potenziale zur Optimierung der Hilfen benannt. Die Hilfen müssen an den Ressourcen ansetzen und dafür müssen Jugendämter und Einrichtungen den Ressourcenblick auf die jungen Menschen und ihre Angehörigen schärfen und ressourcenorientierte sozialpädagogische Diagnostik anwenden. „Eine Aneinanderreihung von Hilfen ist zu vermeiden. Ziel muss es sein, gleich die geeignete Hilfe zu wählen, auch wenn dies mit höheren Kosten verbunden sein sollte“ (Macsenaere, Schemenau 2008: 32).

Hinsichtlich der Effektivität weisen die evaluierten Hilfen je nach Studie zwischen 60 und 75 % einen positiven Verlauf auf. Bei mehr als 30 % aller Hilfen konnten sogar „ausgesprochen hohe positive Effektstärken“ erreicht werden (ebd.) Bei 10 % gab es keine Veränderung zwischen Ausgangs- und Abschlusssituation, bei 15–35 % wurde eine Verschlechterung beschrieben (ebd.).

Hinsichtlich der Effizienz wurden für die Heimerziehung erhebliche Nutzeffekte in den Bereichen Bildung, Erwerbstätigkeit, Gesundheit und Delinquenz festgestellt (vgl. Macsenaere 2014b: 596). „Diese tangiblen Nutzeffekte liegen deutlich über den Ausgaben, so dass eine positive Kosten-Nutzen-Relation vorliegt. So weist Heimerziehung ein positives Kosten-Nutzen-Verhältnis von 1 : 3 auf: Jeder Euro, den eine Heimerziehung kostet, führt demnach zu 3 Euro Nutzeffekten (Roos, 2005). Für individualpädagogische Hilfen im In- und Ausland nach § 35 SGB VIII werden ebenfalls positive Kosten-Nutzen-Relationen (1 : 6) belegt (Klein et al., 2011)“ (Macsenaere 2014b: 596).

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studien lassen sich folgende Wirkfaktoren zusammenfassen. In Bezug auf die Adressat:innen wirken

- ein geringes Alter bei Hilfebeginn,
- möglichst wenig Jugendhilfevorerfahrungen, und
- eine geringe, nicht verfestigte Symptomatik

günstig auf den Hilferfolg (Macsenaere, Schemenau 2008:30, Macsenaere 2014b: 596).

In Bezug auf die Jugendämter sind

- eine hohe Zuweisungsqualität,
- eine sozialpädagogische Diagnostik, die die Ressourcen des jungen Menschen und seines Umfeldes berücksichtigt und in die Hilfeplanung einbezieht

von Bedeutung (Macsenaere, Schemenau 2008: 29).

Für Einrichtungen und Jugendämter sind folgenden Faktoren wesentlich, wenn Hilfen gelingen sollen:

- Eine „Hilfe zur Selbsthilfe, die in der Folge zu einer aktiven Kooperation von Familie und jungen Menschen führt“ (Macsenaere 2014b: 596),
- eine Pädagogik, die an den Ressourcen der Beteiligten ansetzt, ohne die Defizite aus dem Blick zu verlieren,
- und die Qualifikation der Beschäftigten.

„Werden hier Minimalstandards unterschritten, hat dies erhebliche negative Konsequenzen für die Ergebnisqualität der Hilfen. Strukturell erweist sich eine ‚klinische Orientierung‘, also das Vorhalten von erweiterten therapeutischen und heilpädagogischen Methoden, als sinnvoll. Als weitere hilfegradübergreifende Wirkfaktoren erweisen sich Passung, Case-Management, Hilfedauer und Elternarbeit“ (ebd.: S. 596).

Die Ergebnisse der Wirkungsstudien weisen insgesamt auf eine Misserfolgsquote von ca. 30 % hin (vgl. Macsenaere, Schemenau 2008: 32; Schrapper 2011: 22). Der hohe Anteil an gescheiterten Hilfen und die hohe Zahl an Hilfen, mit denen sich die Lage der jungen Menschen verschlechtert hat,

sollte Anlass sein, die Ursachen in den Blick zu nehmen. Wenn sich bei 18 % der Jugendlichen in der JULE-Studie die Lebenssituation deutlich verschlechtert hat, sollten sich Politik, Gesellschaft und die Fachkräfte in der Jugendhilfe zur Aufgabe machen, Jugendhilfe an Gelingensbedingungen auszurichten. Klees und Witte weisen zudem darauf hin, dass die langfristigen Effekte hinsichtlich der auf eine Verselbstständigung abzielenden Hilfeziele relativiert werden sollte. „Die Heranwachsenden lernen im Zuge ihrer biografischen Heim- und Psychiatrieerfahrungen, welches Verhalten erwartet wird, um eine zeitnahe Entlassung zu begünstigen. Vor diesem Hintergrund erbringen sie scheinbare Anpassungsleistungen, die wirkliche Bewusstseinsveränderungen ausschließen“ (Klees, Witte 2006: 227). Umfassende unabhängige Langzeitstudien fehlen. Sie sollten jedoch von der Bundesregierung im Interesse der gesellschaftlichen Integration ausgegrenzter Kinder und Jugendlicher initiiert und finanziert werden.

3.5.2. Individualpädagogische Jugendhilfe im Fokus der Forschung

Vorbereitend auf die Interviewforschung, die das Gelingen individualpädagogischer Jugendhilfe mit traumatisierten jungen Menschen in den Mittelpunkt stellt, werden im Folgenden die vorliegenden Studien aus dem Arbeitsfeld „Individualpädagogik“ aufgeführt.

Mit der Wirkungsforschung in der Individualpädagogik beschäftigten sich zunächst Klawe und Bräuer in ihrer Studie: „Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska“ (1998). Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Gesundheit (BMFSFJ) erhoben sie im Rahmen eines Methodenmix (Literaturrecherche, 24 Expert:inneninterviews, Vollerhebung bei Jugendämtern in den Jahren 1995 und 1996) Daten über langfristig angelegte erlebnispädagogisch orientierte Jugendhilfeleistungen. Nach Vorfällen im Ausland sollte die Studie Erfolgsvariablen herausarbeiten und Aussagen zu Qualitätsstandards individualpädagogischer Auslandsmaßnahmen treffen, d. h. „Denkanstöße und Hinweise formulieren, die einen erfolgreichen Verlauf erlebnispädagogischer Projekte in den Erziehungshilfen befördern können.“ (Klawe, Bräuer 1998: 8). Mit der Absicht einer Bestandsaufnahme standen die Adressat:innen, die Hilfefunktionen, Hilfeplanung und Entscheidungsprozesse und die in den Konzeptionen festgeschriebenen Ziele, Strukturen und Effekte der Hilfen im Mittelpunkt. Als Erfolgsvariablen ermittelten die Autoren Merkmale, die die Adressat:innen betreffen, wie

- die Möglichkeiten und Grenzen der Adressat:innen, insbesondere ihre intellektuellen Voraussetzungen (vgl. Klawe, Bräuer 1998: 58ff.),
- Problembewusstsein oder ihr eigener Wunsch nach Distanz zur bisherigen Lebenswelt (ebd.: 62f.).

Folgende Merkmale für die Ausgestaltung der Maßnahme waren gegeben:

- eine angemessene Vorbereitung der Maßnahme und adäquate Klärung von Zielen und Aufträgen von Mitarbeiter:innen, Jugendamt, Träger und Personenberechtigten (vgl. ebd.: 64f.),
- die subjektorientierte Ausrichtung und Flexibilität: Feststellung des individuellen Hilfebedarfs des Jugendlichen und fortlaufende Anpassung des Hilfeangebotes an die Bedarfe des jungen Menschen (vgl. Klawe, Bräuer 1998: 78ff.),
- die zeitliche und räumliche Distanz zum Herkunftsmilieu, um Lernprozesse durch Kontrasterfahrungen zu ermöglichen (vgl. ebd.: 63f.), insbesondere durch Auslandsmaßnahmen, die einen Perspektivenwechsel zulassen (vgl. ebd.: 72ff.),
- die Kontinuität der Betreuungssituation auch in Vor- und Nachbereitung, durch die qualitative Beziehungen entstehen können, die die Voraussetzung für die Maßnahme und für Vertrauen bilden (vgl. ebd.: 65–68),
- Grenzerfahrungen der Jugendlichen, sowohl körperlich als auch seelisch, die objektive Anforderung ist dabei nebensächlicher als die subjektive Bedeutung für die Jugendlichen (vgl. ebd.: 77f.),
- Beschulung oder Ausbildung (vgl. ebd.: 80),

- der Alltagsbezug und die Nachbetreuung, Anschlussmaßnahmen mit Nutzung der gegebenen Ressourcen für die Alltagsbewältigung und Reintegration (vgl. ebd.: 68ff.),
- die Fachaufsicht und Superversion (vgl. ebd.: 70ff.).

Folgende Anforderungen gelten für Vorgehensweisen der Fachkräfte:

- Subjektorientierung: Raum für eigene Lösungsansätze geben, an den Kompetenzen der Teilnehmer orientieren, Partizipation des jungen Menschen am gesamten Prozess (vgl. ebd.: 54ff., 58ff.),
- Klarheit und Authentizität der Fachkräfte (klare Zielstruktur, Lernen als Konsequenzen, eigene Leistungsfähigkeit erproben, Ziele definieren und immer wieder definieren, Zusammenhänge unmittelbar erfahren (vgl. ebd.: 76f.),
- das methodische Handeln der Fachkräfte: Aktivitäten anbieten, zur Arbeitsteilung anregen, Wahlmöglichkeiten und Handlungsalternativen bieten.

Die Fachkräfte selbst benötigen für die Aufgabe ausreichend Raum zum Handeln, d. h. selbstgewählte Strukturen, Selbstwirksamkeit und -bestätigung (vgl. Klawe, Bräuer 1998: 74ff.).

Fröhlich-Gildhoff nahm in seiner qualitativen Studie „Konzepte, Prozesse und wirksame Faktoren in der Einzelbetreuung“ (2003) einen Vergleich niederfrequenter und intensiv pädagogischer Einzelbetreuungen vor, mit dem Ziel, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Betreuungsformen und -settings zu analysieren. „Die Untersuchung soll ein möglichst ganzheitliches Bild der Praxis von Einzelbetreuungen und ihren vielfältigen Formen und Ausgestaltungen geben. Dabei soll die subjektive Sicht der AkteurInnen in den Mittelpunkt gestellt werden“ (Fröhlich-Gildhoff 2003: 24).

Fröhlich-Gildhoff führte mit 44 Jugendlichen qualitative Interviews durch und wertete 25 Akten der Befragten aus (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2003: 106). Hilfeanlässe waren Schulprobleme, Konflikte in der Herkunftsfamilie und sogenanntes Fehlverhalten der jungen Menschen. Bei abgegrenzten Problemlagen mit einer differenzierten Zielsetzung wurden niederfrequente Einzelbetreuungen und bei komplexen Problemlagen intensive Einzelbetreuungen eingesetzt. Einzelbetreuungen als alltags- und lebensweltorientierte Hilfe beschreibt er als wirkungsvolle Hilfe zur psychischen Stabilisierung, zur Entwicklung von Selbstwert und zur Verringerung des Problemverhaltens. Sie dienen der Identitätsentwicklung zum Aufbau einer Lebens- und Berufsperspektive und fördern die Integration in gesellschaftliche Zusammenhänge (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2003: 327). Bereits 2003, weit vor der ersten Veröffentlichung zu traumapädagogischen Vorgehensweisen in der Jugendhilfe im Jahr 2009, erkennt Fröhlich-Gildhoff die Relevanz individualpädagogischer Hilfen für entwicklungs- und beziehungs-traumatisierte junge Menschen. Die besondere Chance liegt hier in korrigierenden Beziehungserfahrungen.

„Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuungen sind dann angezeigt, wenn Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen aufgrund früher traumatisierender Beziehungserfahrungen in ihrer Selbststruktur Beeinträchtigungen zeigen, die wiederum zu gravierenden Störungen in der Beziehungsfähigkeit, zu massiven Selbstwertproblemen, zu selbstzerstörerischem Verhalten und zu dauerhaften Reinszenierungen der Ablehnungserfahrungen führen. Das intensive Beziehungsangebot über einen langen Zeitraum soll korrektive Beziehungserfahrungen ermöglichen“ (Fröhlich-Gildhoff 2003: 334f.).

Fröhlich-Gildhoff empfiehlt für die Phase der Entscheidungsfindung eine sorgfältige Diagnostik bei der Abklärung der Aufnahme mit dem Schwerpunkt auf Erhebung der entwicklungsdiagnostischen Daten. Bereits vor der Aufnahme muss die Ressourcenperspektive im Vordergrund stehen, um Stärken und Interessen sowie Entwicklungsmöglichkeiten hervorzuheben (vgl. ebd.: 331). Partizipation und Freiwilligkeit stärken die Motivation der jungen Menschen (vgl. ebd.: 332f.). Eine Orientierungsphase dient der Überprüfung der anfänglich getroffenen Entscheidungen für alle Beteiligten. Passgenauigkeit ist ein wesentlicher Faktor. „Dies bedeutet eine sorgfältige BetreuerInnenauswahl; oftmals ist es sinnvoller mit der Betreuung zu warten, bis eine geeignete

BetreuerIn gefunden ist, anstatt aus einer Notsituation eine Notlösung mit einem späteren potentiellen Beziehungsabbruch zu organisieren“ (Fröhlich-Gildhoff 2003: 331). Im Hilfeprozess ist eine hohe Flexibilität in der Ausgestaltung der Betreuung hinsichtlich der Betreuungsintensität sowie der Inhalte und Methoden notwendig (ebd.: 331). Betreuungsinhalte sind an den Jugendlichen auszurichten, deren Partizipation eine Voraussetzung für das Gelingen ist. Wesentlicher Inhalt ist die Klärung der Beziehung zur Herkunftsfamilie. Das Betreuungsende sollte sorgfältig geplant und langfristig vorbereitet werden (vgl. ebd.: 332). Der Jugendhilfeträger sollte für folgende Rahmenbedingungen sorgen: Absicherungen der Fachkräfte durch sichere Anstellungsverhältnisse oder angemessene Honorare, Reflexionsmöglichkeiten im Team, Vertretungsregelungen und die Möglichkeit organisierter Auszeiten. Die Betreuung in besonderen Umfeldern, die durch Umgebungsfaktoren interessante Anreize bieten, sind für Fröhlich-Gildhoff besonders wichtig. Im Vordergrund steht die Hilfebeziehung: „Eine zentrale Bedeutung hat in der Einzelbetreuung die Beziehung zwischen Betreuer/in und Betreuer/m Jugendlichen/jungen Erwachsenen. Die Beziehung ist durch eine Grundhaltung gekennzeichnet, die sich durch die Realisierung der variablen Akzeptanz, Vertrauen, Einfühlsamkeit, Aushalten/Dranbleiben, Echtheit/Klarheit charakterisieren lässt“ (Fröhlich-Gildhoff 2003: 328).

Felka und Harre (2006) nahmen mit ihrer trägerinternen Studie „Evaluation individualpädagogischer Intensivbetreuungen im In- und Ausland in der Zeit von 1990 bis 2005“ eine Vollausswertung aller Verläufe der Jahre 1990–2005 mit dem Ziel, die Arbeit zu beschreiben und Erfolgsfaktoren herauszuarbeiten (vgl. Felka, Harre 2006: 8). Die Forschungsinstrumente im Rahmen eines Methodenmix waren eine Dokumentenanalyse von 111 Fallakten (Vollerhebung) und die Befragung von 42 Jugendlichen nach ihrer Entlassung. Dazu wurde statistisches Material aus den vorliegenden Jugendhilfeakten ausgewertet. Insbesondere die in den Akten enthaltenen Protokolle und Entwicklungsberichte waren Grundlage der Datenerhebung. Es wurden Aussagen zur Zielgruppe (Geschlecht, Herkunft der Jugendlichen, Familienstrukturen, Eintrittsalter und Aufnahmegründe, Umfang und Dauer der Betreuung) getroffen. Bezüglich der Maßnahmen wurden Betreuungsumfang, Ziele der Maßnahme, die Beschulung während der Maßnahme, Verweildauer und Gründe für die Beendigung der Betreuung erhoben. Zudem wurde in den Blick genommen, inwieweit die Betreuungsziele erreicht wurden und welche Schulabschlüsse die jungen Menschen erworben haben. Das Erkenntnisinteresse lag in der Gewinnung von Informationen zu den drei Kriterien Bildungsbeteiligung/Schulabschlüsse, selbstbestimmtes Wohnen/Aufbau eines eigenen Hausstandes und Integration in Erwerbsarbeit/Besitz eines Arbeitsplatzes²⁸ (vgl. Felka, Harre 2006: 6). Zudem wurden die jungen Menschen zu ihren Einschätzungen der Maßnahme gefragt. Auf die Frage, was während der Betreuung wichtig war, wurde Selbständigkeit genannt, zur Ruhe kommen, Hilfe, wieder im normalen Leben anzukommen, wieder zur Schule gehen, straffrei in der Gesellschaft zurechtkommen, Verantwortung übernehmen (vgl. Felka, Harre 2006: 60). Als Erfolgsfaktor wurde vor allem der Beziehungsaspekt herausgestellt: „...das Gefühl, zur Familie zu gehören; dass man Vertrauen aufbauen konnte; [...] dass er immer für mich da war; dass er mich bei meinen Ideen unterstützt hat; [...] er war wie ein Vater; freundlich, sehr nett und hilfsbereit; [...] lustig, unternehmenslustig, guter Zuhörer, gesprächsbereit; mit ihm konnte man gut reden; Offenheit, Ehrlichkeit und Konsequenz; [...] sie waren nett und haben Geduld gehabt; [...] sie waren verständnisvoll; [...] Erzieher waren nicht nachtragend; Umgang mit Mensch und Tieren“ (Felka, Harre 2006: 58).

Klawe führte im Auftrag des Arbeitskreises Individualpädagogischer Maßnahmen (AIM) (heute Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik) die Studie „Jugendliche in Individualpädagogischen Maßnahmen“ (2007) als explorativ-deskriptive Evaluation als Vorstudie für eine anvisierte Wirkungsanalyse durch. Die Erfahrungen und Effekte der Maßnahmen sollten bei betreuten Jugendlichen retrospektiv beurteilt und erste Hinweise auf Erfolge untersucht werden. Die Erhebung der gegenwärtigen Lebenssituation der betreuten Jugendlichen sollte Erkenntnisse liefern, wie diese Jugendlichen heute die Anforderungen ihres Alltags bewältigen (vgl. Arbeitskreis Individualpädagogischer Maßnahmen 2007: 2ff.). Im Rahmen eines Methodenmixes (Sekundäranalyse vorliegender Studien, quantitative Datenerhebung zu Beginn und zum Ende der

²⁸ Die Kriterien orientieren sich an den Empfehlungen der kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement (KGSt) zum „Kontraktmanagement zwischen öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe“ (vgl. Felka, Harre 2006: 6).

Jugendhelfemaßnahme) wurden 355 Fälle aller im Mitgliedseinrichtungen des AIM in den Jahren 2004 und 2005 untersucht. Anschließend wurden Gruppendiskussionen mit Jugendämtern durchgeführt. Als Ergebnis beschreibt Klawe Merkmale und Strukturbedingungen individualpädagogischer Maßnahmen (Betreuungsphasen, Strukturbrüche, variable Maßnahmendauer, Einbettung in einen Träger, die Bedeutung begleitender Hilfen und inhaltliche Schwerpunkte) (vgl. Arbeitskreis individualpädagogischer Maßnahmen 2007: 25ff.). Als Ergebnis seiner Studie stellte Klawe die Eignung individualpädagogischer Maßnahmen für junge Menschen mit dem Bedarf eines verlässlichen, intensiven Betreuungssettings heraus. Individualpädagogische Maßnahmen bieten laut Klawe eine Balance aus Anforderung, Unterstützung und Selbstwirksamkeitserfahrungen mit dem Effekt gelingender Alltagsbewältigung. Die Passgenauigkeit zwischen Fachkraft und jungem Menschen ist dabei ein entscheidendes Kriterium. Den Jugendlichen war zu 27 % die verlässliche Beziehung wichtig, gefolgt vom „Kompetenzerwerb“, „Selbständigkeit“ und „ein Zuhause haben“ mit ca. 10 % (vgl. Arbeitskreis individualpädagogischer Maßnahmen 2007: 49). Die Betreuungsstelle ist vonseiten des Trägers durch Beratung, Supervision und Fortbildung zu unterstützen. Der Transfer in den Alltag bleibt eine Herausforderung (vgl. Arbeitskreis individualpädagogischer Maßnahmen 2007: 73f.). Eine Anschlussstudie zu Wirkfaktoren stellt Klawe als notwendig heraus (vgl. Arbeitskreis individualpädagogischer Maßnahmen 2007: 10f.).

Witte analysierte in seiner Studie „Jugendliche in intensivpädagogischen Auslandsprojekten – eine explorative Studie aus biografischer und sozialökologischer Perspektive“ (2009) die Veränderung der Selbstkonstruktion durch die Erfahrung von individualpädagogischen Maßnahmen im Ausland und die Auswirkung auf die perspektivischen Zukunftsvorstellungen. Ziel der Fallstudie war „die empirische Analyse der Wirklichkeitskonstruktionen von Adressaten, die in intensivpädagogischen Auslandsprojekten leben“ (Witte 2009: 63). Witte führte mit 12 Jugendlichen in individualpädagogischen Maßnahmen im Ausland qualitative Interviews durch und nahm teilnehmende Beobachtung aus ethnomethodologischer Perspektive vor. Zudem erstellten die Jugendlichen Fotodokumentationen.

Als Ergebnis entwarf Witte ein Phasenmodell für die Betreuung von Jugendlichen in individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen mit den Phasen „Diagnostizieren – Delegitimieren – Konsolidieren – Transfer – Normalisieren“ (vgl. Witte 2009: 236ff.). Individualpädagogische Auslandsbetreuung vermittelt gemäß Witte eine Grundstruktur zum Verlauf der pädagogisch begleiteten Transformation subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen der Adressat:innen. Die erste Phase des „Diagnostizierens“ ist laut Witte durch eine geringe Handlungsfähigkeit des jungen Menschen geprägt, da andere darüber entscheiden, dass er seine Lebenswelt verlassen muss. Oft werden Diagnosen und Ziele aufgrund des Handlungsdrucks ohne den jungen Menschen getroffen. Ihm werden kaum Partizipationsmöglichkeiten eingeräumt (vgl. Witte 2009: 236ff.). Die Ankunft im Auslandsprojekt beschreibt Witte als Phase des „Delegitimierens“. Copingstrategien aus der vorherigen Lebenswelt sind hier unbrauchbar geworden, daher werden sie durch das veränderte Erleben infrage gestellt. Gleichzeitig erfährt der junge Mensch, dass die Fachkräfte vor Ort für seine Copingstrategien als Ausdruck einer belasteten Biografie Verständnis zeigen. Für die dritte Phase „Neustrukturieren – Vertrauen als Bedingung der Möglichkeiten pädagogischer Einflussnahme“ (Witte 2009: 242ff.) ist der Vertrauensaufbau zu einer Person mit signifikanter Bedeutung notwendig. Unzureichende Entscheidungsautonomie des Jugendlichen, Bevormundung, Ignoranz und Zwang führen zu Abwehrreaktionen und schließen einen Vertrauensaufbau aus. In der Phase des Neustrukturierens werden auf Grundlage der professionellen, auf Vertrauen begründeten Beziehung bisherige Wirklichkeitskonstruktionen außer Kraft gesetzt und Neue aufgebaut. In der vierten Phase „Konsolidieren – Stabilisierung labiler lebensweltlicher Strukturen“ werden neue Lebenswelten, wie z. B. Schule und Freundschaften, integriert. Kontakte zu Systemen aus der früheren Lebenswelt werden wieder aufgenommen und die Arbeit an der Biografie eingeleitet. Mit Unterstützung des Betreuers setzt sich der junge Mensch mit biografischen Belastungen auseinander und transformiert gemeinsam mit der Fachkraft Wünsche, Vorstellungen und Zukunftsträume in konkrete Zukunftspläne, die in den pädagogischen Handlungsplan aufgenommen werden. Als prozessfördernd hat sich in dieser Phase herausgestellt, fördernde Beziehungen zu identifizieren, die nicht zu sehr von den neuen und damit noch instabilen Strukturen abweichen. Kontakte, die als entwicklungshemmend

eingeschätzt werden, werden bis zur Stabilisierung neuer Handlungskompetenzen und Verhaltensweisen minimiert, um prozesshindernden parallelen Lebenswelten entgegenzuwirken (vgl. Witte 2009: 246ff.). In der fünften Phase „Transfer – der zweite Strukturbruch der Lebenswelt“ (Witte 2009: 250ff.) verlässt der junge Mensch nach Erreichen der Ziele die individualpädagogische Maßnahme und wird in eine neue Lebenswelt integriert. In der letzten Phase der individualpädagogischen Auslandsmaßnahme „Normalisieren“ – Validierung der im Auslandsprojekt vermittelten Plausibilitätsstrukturen“ werden die Wirklichkeitsstrukturen nach Rückkehr in die Normalität überprüft und dadurch validiert. Der Prozess wird von einer Fachkraft im Hintergrund begleitet, die dem jungen Menschen jedoch die selbstverantwortliche Lebensführung überlässt. Die Beziehung zur Fachkraft beschreibt Witte als zentrales Element der professionellen pädagogischen Arbeit. Erst im Rahmen einer Betreuungsbeziehung können Ziele anvisiert und umgesetzt werden. Vertrauen wird über gemeinsame Tätigkeiten aufgebaut. Eine hohe Entscheidungsautonomie des jungen Menschen identifiziert Witte als förderlich, während er Kontakte zur originären Lebenswelt als prozessbehindernd herausstellt, die sogenannte „Scheinanpassungen“ zur Folge haben können (vgl. Witte 2009: 257ff.).

2008 kritisierte Ziegenspeck die bisherige Forschungslage als affirmative Forschung, mit der die Jugendhelfer sich lediglich selbst bestätigen. Aus seiner Perspektive stehen affirmative Selbstbehauptungen von Erziehungs- oder Sozialisationswirkungen im Vordergrund der Ergebnisdarstellung. Als Widerspruch thematisiert Ziegenspeck die defizitäre Beschreibung der jungen Menschen einerseits und die Erwartungen an ihre Kompetenzentwicklung durch individualpädagogische Jugendhilfe andererseits. Es wird als Asymmetrie aufgefasst, dass sich Defizite ausgleichen lassen (vgl. Ziegenspeck 2008: 10).

Als Mitglied in Fischers Forschungsteam des Instituts für Erlebnispädagogik der Leuphana Universität befasste sich Wendelin (2010) mit individualpädagogischen Maßnahmen im Ausland. Neben durchgeführten Interviews besuchte er 81 Jugendliche, die in Auslandsmaßnahmen untergebracht waren, und führte dort teilnehmende Beobachtungen durch. Als Ergebnis stellte er die Eignung von Auslandsmaßnahmen für Jugendliche mit besonderem Hilfebedarf heraus, formulierte jedoch auch umfassende Kritikpunkte, die bereits in Abschnitt 3.4.6. dargestellt wurden. Sie betreffen die oben aufgeführten Kritikpunkte: mangelnde Vorbereitung, ungenügender Transfer in den Alltag, nicht deutschsprachige Fachkräfte im Ausland ohne Qualifikation und eine geringe Bezahlung (vgl. Wendelin 2010: 383ff.).

Die zweite qualitative Studie von Klawe „Verläufe und Wirkfaktoren individualpädagogischer Maßnahmen. Eine explorativ-rekonstruktive Studie“ (2011) im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik (AIM) mit 12 Jugendlichen in individualpädagogischen Maßnahmen schloss an die Vorstudie aus 2007 an und stellte Wirkfaktoren individualpädagogischer Maßnahmen heraus. Als Ziel der Studie formulierte Klawe, die pädagogischen Prozesse in individualpädagogischen Maßnahmen im Einzelnen zu identifizieren und zu rekonstruieren, die Bedingungen und Faktoren gelungener Praxis zu benennen und von den Beteiligten positiv und hilfreich erlebte Situationen herauszuarbeiten.

Klawe führte problemzentrierte Interviews mit 12 Jugendlichen, deren Angehörigen, den Fachkräften der Betreuungsstellen und den entsendenden Jugendämtern. Als Wirkfaktoren für die erfolgreiche Arbeit identifizierte er die subjektorientierte Ausrichtung und Flexibilität der Maßnahme und ein verlässliches, akzeptierendes Betreuungsangebot. Die Maßnahmen sollten partizipativ und alltagsorientiert gestaltet sein und auf freiwilliger Basis gewählt werden. Sie sollten Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen. Der Möglichkeit, Schulabschlüsse zu erwerben, und der Nachbetreuung wird eine hohe Bedeutung zugemessen (vgl. Klawe 2011b: 211).

Klein, Arnold und Macsenaere (Institut für Kinder- und Jugendhilfe) veröffentlichten 2012 die Studie: „Inhaus – Individualpädagogische Hilfen im Ausland: Evaluation, Effektivität, Effizienz“. Sie untersuchten die Effekte individualpädagogischer Maßnahmen für „Jugendliche, die einen langen Weg des Scheiterns hinter sich haben“ (Klein, Arnold, Macsenaere 2012: 39). Die Autoren analysierten notwendige Standards für Auslandsmaßnahmen zum Aufnahmeverfahren, zu den Trägerstrukturen und zur Mitarbeiterqualifikation und formulierten daraus Richtlinien für eine

erfolgreiche Durchführung. Darüber hinaus standen die Kosten-Nutzen-Relationen im Mittelpunkt des Interesses. Ausgewertet wurden 93 individualpädagogische Hilfen im Ausland aus 11 Einrichtungen in fünf Bundesländern. Die Kinder und Jugendlichen zwischen 8 und 18 Jahren waren in 17 Ländern untergebracht: Portugal, Spanien, Frankreich, Polen, Russland, Italien, Namibia, Griechenland, Rumänien, Schweden, Türkei, Australien, Estland, Irland, Lettland, Ungarn und Brasilien (vgl. Klein, Arnold, Macsenaere 2012: 44). 64 % der jungen Menschen waren Jungen. Macsenaere stellte fest, dass die Gesamtbelastung der jungen Menschen im Vergleich zu Adressat:innen regulärer stationärer Hilfen erheblich höher ausfiel. Sie zeigten aggressive Verhaltensweisen, Aufmerksamkeitsdefizite, motorische Unruhe und Impulsivität. 60 % waren straffällig geworden und 85 % konsumierten suchterzeugende Substanzen (vgl. Klein, Arnold, Macsenaere 2012: 46f.).

Im Rahmen eines Methodenmixes wurden Fragebögen ausgewertet und qualitative Interviews durchgeführt. Für die Analyse der volkswirtschaftlichen Effizienz wurden auf Basis der Effekte die volkswirtschaftlichen Erträge gegengerechnet. Kriterien waren die erhöhte Wahrscheinlichkeit für Erwerbstätigkeit, Erwerbsjahre und ein gesteigertes Volkseinkommen sowie verminderte gesellschaftliche Folgekosten durch die reduzierte Wahrscheinlichkeit für Arbeitslosigkeit, Krankheit und Delinquenz (vgl. Klein, Arnold, Macsenaere 2012: 46f.). Zudem wurde die Frage untersucht, welche Faktoren und Bedingungen zu den Ergebnissen der Hilfemaßnahmen geführt haben (Klein, Arnold, Macsenaere 2012: 43). Die Ergebnisse hinsichtlich der Effektivität zeigen „von Hilfebeginn zu Hilfebeendigung einen statistisch signifikanten Gesamtressourcenaufbau“ (Klein, Arnold, Macsenaere 2012: 59f.). Hinsichtlich der schulischen Leistungsfähigkeit wurde ein erheblicher Zuwachs an Qualifizierung erlangt, der sich im Erreichen eines qualifizierten Hauptschulabschlusses bei 92 % der Jugendlichen zeigte (ebd.). Zudem wurde der Schweregrad der Symptome (von 9,2 auf 6,1) und der Gesamtbelastung (von 2,4 auf 1,7) signifikant reduziert (ebd.: 61). Bei 9 % der untersuchten Fälle zeigte sich jedoch eine Verschlechterung. Im Vergleich zu den Jugendlichen mit positiven Verläufen bestand für diese 9 % eine längere Jugendhilfsvorerfahrung. Der volkswirtschaftliche Nutzen von Jugendhilfemaßnahmen insgesamt bewegt sich laut Klein, Arnold und Macsenaere im Verhältnis von eins zu drei Ein in die Jugendhilfe investierter Euro führt dazu, dass 3 Euro an voraussichtlichen Folgekosten eingespart werden, hätte der junge Mensch keine Jugendhilfe erhalten. Diese Einsparung multipliziert sich bei individualpädagogischen Maßnahmen noch einmal um den Faktor drei. Als Wirkfaktoren wurden die Kooperation der jungen Menschen und der Sorgeberechtigten, die Hilfedauer und das Alter der jungen Menschen bei Hilfebeginn ermittelt (vgl. Klein, Arnold, Macsenaere 2012: 71f.).

Klawe untersuchte in seiner dritten Studie „Das Ausland als Lebens- und Lernort. Interkulturelles Lernen in der Individualpädagogik (2013) in einer Sekundäranalyse im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik (AIM) die Effekte des Standortes „Ausland“. Ausgehend davon, dass individualpädagogische Betreuungen im Ausland nach medial skandalisierten Vorfällen (vgl. Klawe 2013: 150) in den letzten 20 Jahren deutlich reduziert wurden, ist Klaves Ziel, Effekte des Standortfaktors „Ausland“ herauszustellen und „das Spektrum konzeptioneller Begründungen und pädagogischer Gestaltungsprozesse für Maßnahmen im Ausland deutlich erweitern“ (ebd.: 12). Individualpädagogische Auslandsmaßnahmen sollten konzeptionell begründet und das interkulturelle Lernen in individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen in den Fokus genommen werden. Mit dem Schwerpunkt auf interkulturellem Lernen werden zunächst individualpädagogische Konzeptionen und Beiträge in Fachzeitschriften hinsichtlich der Funktion des Auslands im Rahmen der Individualpädagogik ausgewertet, Erklärungsmodelle (Phasenmodell von Witte 2004, Kulturschocktheorie von Oberg 1960) sowie die kulturelle Einbindung der Fachkräfte beschrieben. Im Anschluss werden empirische Befunde zu Effekten internationaler Jugendbegegnungen wie Arbeit, Praktika, Freiwilliges Soziales Jahr und Studium im Ausland zusammengefasst und konzeptionelle und pädagogische Anregungen für die Vorbereitung und Durchführung individualpädagogischer Maßnahmen im Ausland zugunsten von Kulturvermittlung und Sprachkompetenz, interkulturelle Kompetenz und die Anerkennung der Auslandserfahrungen erarbeitet.

Lichtenberger veröffentlichte 2014 die Ergebnisse einer trägerinternen Studie zu Lebensumständen der Kinder und Jugendlichen in individualpädagogischen Maßnahmen unter der Fragestellung „Wie den Zugang finden? Was hilft?“ (Lichtenberger 2014: 35). Im Rahmen einer Dokumentenanalyse wurden 100 Akten exemplarischer Fälle aus 20 Jahren (74 % männliche, 26 % weibliche Jugendliche, Durchschnittsalter 14,5 Jahre, Durchschnittsverweildauer 2,5 Jahre) untersucht (vgl. Lichtenberger 2014: 35). Als Ergebnis der Fragestellung nach Anknüpfungspunkten und Gelingensbedingungen wird die subjektorientierte Hilfestellung durch die Einzelbetreuung sowie Partizipation und das gemeinsame Aushandeln von Regeln als Erfolgsfaktoren herausgestellt. Wesentlich ist die Einbeziehung der Angehörigen (vgl. ebd.: 44ff.)

Macsenaere wertete 2014 im Rahmen seiner Metastudie „Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren und Effektivität bei der Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen“ die EVAS-Studie zur Wirksamkeit erzieherischer Hilfen hinsichtlich der Fallgruppe der sogenannten „Systemsprenger“ aus, um die Fragestellung zu untersuchen, welche Hilfeform hinsichtlich der „besonders schwierigen“ und „unerreichbaren“ Jugendlichen sich als effektiv zeigt (Macsenaere 2014a: 25ff.). Auf 6.989 von 40.000 in der EVAS-Studie erfassten Jugendlichen trifft die Bezeichnung „Systemsprenger“ zu. Die ausgewählten Jugendlichen haben einen „Jugendhelfekarriere-Index“ von 10, d. h., sie haben mindestens zwei stationäre Hilfen zur Erziehung oder zwei ambulante Hilfen (Soziale Gruppenarbeit plus Sozialpädagogische Familienhilfe) und eine stationäre Hilfe (Heimerziehung) durchlaufen. Macsenaere weist darauf hin, dass die „Systemsprenger“ ein durchschnittlich höheres Alter bei Maßnahmenbeginn aufweisen: 13,3 Jahre im Vergleich zu 11,6 Jahren bei Jugendlichen, die nicht als „Systemsprenger“ definiert werden. Ein weiteres Merkmal sind häufige Vormundschaften bei der genannten Gruppe (vgl. Macsenaere 2014a: 26f.). Die betroffenen Jugendlichen haben eine hohe Fluktuation in Form häufiger Wohnungs- und Schulwechsel erlebt. Ihre Lebensumwelt ist oftmals durch häusliche Konflikte, Misshandlung und Vernachlässigung oder auch psychischer Erkrankung bei Elternteilen gekennzeichnet. Die Kinder und Jugendlichen sind selbst psychisch belastet oder abhängig von suchterzeugenden Substanzen. Sie entweichen häufiger aus Einrichtungen. Insgesamt stellt Macsenaere bei der von ihm als „Systemsprenger“ definierten Gruppe einen Mangel an Ressourcen und Schutzfaktoren heraus. „Systemsprenger“ sind in den Hilfen zur Erziehung überrepräsentiert bei der geschlossenen Unterbringung (GU), der Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung (ISE) und Intensivgruppen. Sie sind in Tagesgruppen, Sozialpädagogischer Familienhilfe (SPFH) und ambulanten Hilfen unterrepräsentiert (vgl. Macsenaere 2014a: 26f.; Mangels 2015b: 14). Hinsichtlich der Effekte kommt Macsenaere zu folgenden Schlussfolgerungen: Ausnahmslos alle Hilfen führen zu Verbesserungen. Erfolgreich sind die spezifischen Angebote für „Systemsprenger“. Am erfolgreichsten sind die individualpädagogischen Maßnahmen (vgl. Macsenaere 2014a: 33). Hinsichtlich der Hilfedauer stellt Macsenaere fest, dass sich wesentliche Effekte von Jugendhelfemaßnahmen erst nach 1,5 bis 4 Jahren zeigen (vgl. Macsenaere 2014a: 32). Als weitere wesentliche Wirkfaktoren stellt er die Partizipation, sofern sie konkrete einzelfallbezogene Prozesse auslöst, die Mitarbeiterqualifikation und eine hohe Beziehungsqualität heraus. Die Vor- und die Nachbereitung der Hilfe haben ebenfalls eine hohe Bedeutung: So gehört zu den wesentlichen Wirkfaktoren die hohe Zuweisungsqualität der Jugendämter („Die Kunst, eine geeignete oder indizierte Hilfe auszuwählen“) und die fachlich qualifizierte Nachsorge. Hinsichtlich der Prozessqualität im Verlauf sind sowohl eine ressourcenorientierte Hilfeplanung als auch eine laufende Ressourcenaktivierung wesentlich. Als sinnvoll stellt Macsenaere eine fallbezogene wirkungsorientierte Verlaufsplanung vor, weil Tendenzen im Hilfeverlauf ggf. bereits nach 6 Monaten erkennbar sind (vgl. Macsenaere 2014a: 27).

Riemann, Jöst, Fischer und Berchthold veröffentlichten 2014 im Auftrag des Jugendhelfeträgers „Phönix“ ihre qualitative Studie: „Beziehungsweise Bindung. Intensivpädagogische Hilfeverläufe unter der Lupe“. Sie führten 32 Interviews, von denen 6 als Stichprobe ausgewählt wurden, da ihre Merkmale für die Arbeit des Trägers als signifikant betrachtet wurden. Ziel der Untersuchung war die Erhebung von Wirkfaktoren individualpädagogischer Jugendhelfemaßnahmen mit den folgenden Fragestellungen: „Wie gelingt es Jugendhilfe Phönix e. V., Jugendliche mit traumatischen biografischen Erfahrungen und Erlebnissen aus abgebrochenen Jugendhelfemaßnahmen durch individualpädagogische Einzelbetreuungen dabei zu unterstützen, ein durch sie selbst und die

Gesellschaft akzeptiertes autonomes Leben zu führen?“ (Riemann, Jöst, Fischer, Berchthold 2014: 24). Die zweite Frage fokussierte wesentliche Merkmale für einen gelingenden Hilfeprozess (vgl. ebd.). Für das qualitative Forschungsdesign (Methodenmix) als offener und induktiver Untersuchungsprozess nahmen die Autorinnen eine Dokumentenanalyse (Aktenanalyse) vor und führten leitfadengestützte Interviews sowie Gruppendiskussionen. Die Interviews wurden anhand eines Codierleitfadens inhaltsanalytisch ausgewertet. Als Ergebnis Ihrer Studie identifizierten sie die Betreuungsbeziehung als eines der bedeutsamsten Wirkfaktoren (vgl. Riemann, Jöst, Fischer, Berchthold 2014: 391ff.). Regelmäßige Supervision, Intervision und Fachberatung sind notwendige Qualitätsstandards, um die professionelle Beziehung, die sich zwischen Berufsrolle und intensiver Vertrauensbeziehung bewegt und die von den jungen Menschen als „Vater-/Mutter-/Kumpel-Rolle“ wahrgenommen wird, laufend zu reflektieren (ebd.). Für die Persönlichkeit einer erfolgreichen Fachkraft arbeiteten sie folgende Faktoren heraus, die die Fachkraft nach Möglichkeit erfüllen soll:

- authentisch, einschätzbar und konsequent sein
- verlässlich und verbindlich sein
- aushalten, da sein und dableiben
- anerkennen, respektieren und wertschätzen
- emotionale (auch körperliche) Nähe eingehen
- fordern und konfrontieren
- begrenzen und deeskalieren
- unterstützen und begleiten
- etwas gemeinsam unternehmen, Spaß haben
- sich als Privatmensch zeigen
- Rollenvorbild sein (vgl. ebd.: 292).

Als Basis für die Beziehungsarbeit zeigten die Autorinnen die Arbeit an Ressourcen und Potenzialen als wesentlichen Wirkfaktor auf. Auch hinter destruktiven Verhaltensweisen erkennt die Fachkraft mit einem „Ressourcenblick“ kreative Potenziale, die sie mit dem jungen Menschen reflektiert (vgl. Riemann, Jöst, Fischer, Berchthold 2014: 306ff.). Die individuellen Ressourcen werden durch Räume zum Erproben von Neuem gefördert. Netzwerkressourcen werden durch begleitende Arbeit mit Angehörigen und Anknüpfen an positive Beziehungserfahrungen gestärkt. Wichtige Bezugspersonen werden als Ressourcen der Hilfe einbezogen (Riemann, Jöst, Fischer, Berchthold 2014: 301ff.; 306ff.). Wesentlicher Wirkfaktor ist die Partizipation der jungen Menschen, die sich in der Gestaltung des Betreuungssettings zeigt und als laufender Prozess verstanden wird. Transparenz, an Alter und Entwicklungsstand orientierte Einbeziehung der jungen Menschen und ihrer Wünsche und Vorstellungen machen ein flexibles, individualpädagogisches Betreuungssetting aus. Das Wahrnehmen und Ernstnehmen der jungen Menschen führt zu einer Stabilisierung nach traumatischen Erfahrungen und zu mehr Selbstwirksamkeit (vgl. Riemann, Jöst, Fischer, Berchthold 2014: 301ff.). Hinsichtlich der Hilfeplanung stellen die Autorinnen eine Diskrepanz zwischen den im Hilfeplangespräch formulierten Zielen und den im Beziehungsalltag sichtbaren Themen fest. Vor der Arbeit an anvisierten Hilfezielen halten sie die Erarbeitung einer emotionalen Basis und Bereitschaft für notwendig. Nach wie vor stellen sie trotz täglicher Ressourcenarbeit der Fachkräfte einen defizitären Blick auf die Hilfeziele fest. Sie empfehlen eine Überarbeitung des Hilfeplanverfahrens. Der Fokus sollte auf die individuellen Themen der jungen Menschen ausgerichtet werden, auf das kindliche Nachreifen, den Platz im Familiensystem, das Sozialverhalten und lebenspraktische Themen (vgl. Riemann, Jöst, Fischer, Berchthold 2014: 299ff.). Mit der Arbeit an der Biografie und mit der therapeutischen Aufarbeitung von Traumata durch Psychotherapie sollte erst nach Stabilisierung durch die Betreuungskräfte begonnen werden. Die Fachkräfte in den Betreuungsstellen benötigen für die Betreuung Fachwissen zu Bindung und Trauma. Hilfreich sind Kenntnisse über methodische Herangehensweisen in der Biografiearbeit (z. B. Zeitschiene, Genogrammarbeit mit dem Schwerpunkt auf familiäre Ressourcen, Lebensbücher, Erinnerungsschachteln) (vgl. Riemann, Jöst, Fischer, Berchthold 2014: 297ff.). Für die Gestaltung des individualpädagogischen Betreuungssettings arbeiten Riemann, Jöst, Fischer und Berchthold vier Faktoren heraus:

- Passgenauigkeit zwischen den Betreuenden und den Betreuten

- Identifizierung eines kleinsten gemeinsamen Nenners
- Flexibilität und Anpassung des Settings auf veränderte Bedürfnisse und Entwicklungslagen
- Ermöglichen des „sicheren Bindungshafens“ über den Betreuungszeitraum hinaus (vgl. Riemann, Jöst, Fischer, Berchtold 2014: 308ff.).

Eine gelungene Zusammenarbeit auf Helferebene ist von folgenden Merkmalen gekennzeichnet:

- eine bindungsorientierte Ausbildung der Koordinator:innen
- laufende Aufgabenklärung und Reflexion
- Das Jugendamt trägt die Setting-gestaltenden Ideen mit.
- Koordinator:innen sind Fachberater:innen und Coachingpartner:innen für die Betreuenden.
- fallsupervisorische und ggf. teamsupervisorische Begleitung der Betreuenden
- gute Koordination der Fachkräfte; Netzwerk mit kooperierenden Institutionen (vgl. Riemann, Jöst, Fischer, Berchthold 2014: 310ff.).

Klein und Macsenaere veröffentlichten 2015 ihre Studie „InHAus 2.0: Individualpädagogische Hilfen im Ausland und ihre Nachhaltigkeit“, die sie im Auftrag des Bundesverbandes katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen e. V. (BvKE) durchgeführt haben. Thema der Studie ist die Sozialbewährung, berufliche Bewährung und Legalbewährung nach einer individualpädagogischen Maßnahme im Ausland. Die Stichprobe umfasste annähernd 100 Jugendliche, die bei 12 individualpädagogischen Trägern im Ausland untergebracht waren. Klein und Macsenaere werteten in Form einer Sekundäranalyse Daten aus der Studie von Klawe (Arbeitskreis Individualpädagogischer Maßnahmen 2007) aus und befragten 80 Jugendliche zwischen 14 und 28 Jahren sowie 12 Fachkräfte aus Jugendhilfeeinrichtungen im Ausland mithilfe von Leitfadeninterviews und standardisierten Fragebögen. Die Jugendlichen beantworteten bis 6 Monate nach der Beendigung der Maßnahme Fragebögen, die sich am Instrumentarium der EVAS-Studie orientierten. Im Ergebnis wurden die Hilfeverläufe überwiegend positiv bewertet. „Ressourcen sind bereichsübergreifend altersgemäß unterdurchschnittlich entwickelt und die Symptombelastung fällt mit durchschnittlich knapp 10 unterschiedlichen psychischen bzw. psychosozialen Problemlagen sehr hoch aus“ (Klein, Macsenaere 2015: 112). 90 % der Jugendlichen besuchten eine Schule oder hatten einen Schulabschluss erreicht. 10 % der Klienten scheiterte schulisch ein weiteres Mal. 50 % waren dabei, eine Berufsausbildung anzugehen. Die Legalbewährung fällt weitgehend positiv aus. Die Jugendlichen waren zu Interaktionen in der Lage. Die subjektive Selbsteinschätzung fiel positiv aus. Die Wirksamkeit wurde insgesamt vonseiten der jungen Menschen und der Fachkräfte als positiv eingeschätzt (vgl. ebd.: 112ff.). Trotz des Auslandsaufenthaltes wurden kritische Entwicklungsstände festgestellt (vgl. Klein, Macsenaere 2015: 111). Jugendliche hatten nach ihrer Rückkehr aus dem Ausland einen hohen Nachbetreuungsbedarf. Die Rückkehr ins Ursprungsland war eine große Herausforderung, weil sie im Ankunftsland mit dem im Auslandsprojekt erlebten konträren gesellschaftliche Strukturen konfrontiert wurden. Die Teilnahme am gesellschaftlichen Geschehen fiel gering aus.

Klein untersuchte 2022 die Effekte von individualpädagogischen Circusprojekten des Neukirchener Erziehungsvereins. Die Fachkräfte verfügen dort nicht über sozialpädagogische Ausbildungen. Die Intention der Studie war daher, die Effekte der Circusprojekte wissenschaftlich zu untersuchen. Dafür wurden die individualpädagogischen Hilfen eines Jugendhilfeträgers, des Neukirchener Erziehungsvereins, im Rahmen eines zweijährigen Forschungsprojektes wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Dafür wurden im Rahmen einer Längsschnittstudie 29 Hilfen standardisiert dokumentiert und mit Kontrollgruppen verglichen. Jugendämter und Trägervertreter:innen, aber auch die jungen Menschen selbst bewerteten die Hilfen (vgl. Glöge, Klein 2022: 285). Klein stellte fest, dass die Kooperation zwischen den Fachkräften und den jungen Menschen in Circusprojekten besser ausfiel als in der Kontrollgruppe. Junge Menschen in Circusprojekten, aber auch die Jugendämter bewerteten die Effekte der Hilfen insgesamt als positiv, d. h. mit gut oder sehr gut: Defizite konnten abgebaut und Ressourcen aufgebaut werden (ebd.: 289). Im Ergebnis bewährte sich die Durchführung der Hilfen mit sogenannten „Nichtfachkräften“ in den untersuchten Circusprojekten (vgl. Glöge, Klein 2022: 292).

In der Betrachtung der Intentionen der Studien wird deutlich, dass besonders die Wirkungen der Hilfen Gegenstand der Forschung waren. Anhand der Studien des Instituts für Kinder- und Jugendhilfe waren hohe Effekte individualpädagogischer Maßnahmen gegenüber anderen Angebotsformen für „Systemsprenger“ zu erkennen (vgl. Macsenaere 2014a: 32).

Für eine Einschätzung der Reichweite der Studien lässt sich zusammenfassen, dass es sich bei den meisten Studien um Forschungen handelt, die in des Arbeitsfeldes in Auftrag gegeben wurden. Bei den Studien von Felka und Harre, Jöst, Fischer und Berchthold und Lichtenberg handelt es sich um trägerinterne Studien. Die Studien von Klawe wurden von der Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik in Auftrag gegeben. Klaves Studien und die Untersuchungen von Klein und Macsenaere zur Effektivität von Auslandsmaßnahmen wurden durch die beiden Bundesverbände, die „Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik“ und den „Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik“ in Auftrag gegeben. Wendelin forschte im Kontext des Instituts für Erlebnispädagogik im Rahmen einer Dissertation. Werden die Ergebnisse betrachtet, so kann zusammengefasst werden, dass die Studien aus dem Arbeitsfeld das Angebot sowohl erfolgreich als auch kritisch bewerten.

Aufgrund der vielfältigen Forschungszugänge sind die Studien kaum vergleichbar. Bezüglich der Wirkfaktoren individualpädagogischer Jugendhilfe, die für das vorliegenden Forschungsvorhaben vorbereitend zusammengetragen werden sollen, lassen sich lediglich einzelne übergreifende Anhaltspunkte ableiten, die im Folgenden dargestellt werden. Sie lassen sich aufgrund der unterschiedlichen Forschungszugänge nicht hinsichtlich ihrer Bedeutung gewichten. Es konnte lediglich zusammengestellt werden, welche Wirkfaktoren in den unterschiedlichen Studien insgesamt erwähnt wurden. Aussagen zu Wirkfaktoren wurden zu folgenden Bereichen getroffen:

- die Ressourcen der Adressat:innen, d. h. des jungen Menschen und der Sorgeberechtigten als Ausgangspunkt der Hilfe
- die Kompetenzen der Fachkräfte, d. h. ihre Beziehungsfähigkeit, ihre Haltung, ihre Qualifikation und ihre Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion
- die Realisierung der Arbeitsprinzipien individualpädagogischer Jugendhilfe: Partizipation, Freiwilligkeit, Ressourcen- und Alltagsorientierung
- das methodische Handeln, d. h. Zieldefinition in der Vorbereitungsphase, Förderung des Selbstwertes und der Kompetenzen, wirkungsorientierte Prozessbegleitung und die Nachbereitung mit dem Ziel eines Transfers in den Alltag
- strukturelle Merkmale der individualpädagogischen Maßnahme: Passgenauigkeit, Individualität und Flexibilität, Distanz zu Familie und Peergroup, Kontrast und Grenzerfahrung und der Faktor Ausland
- das Hilfesystem: die Zuweisungsqualität des Jugendamtes, die Hilfedauer, Kooperation des Helfer:innensystems, Gestaltungsraum für die Fachkräfte sowie die Ermöglichung von Schule und Ausbildung.

Die beschriebenen Wirkfaktoren lassen sich demnach den vier Bereichen „Individuelle Faktoren der jungen Menschen“, „Träger“, „Hilfesystem“ und „Fachkräfte“ zuordnen:

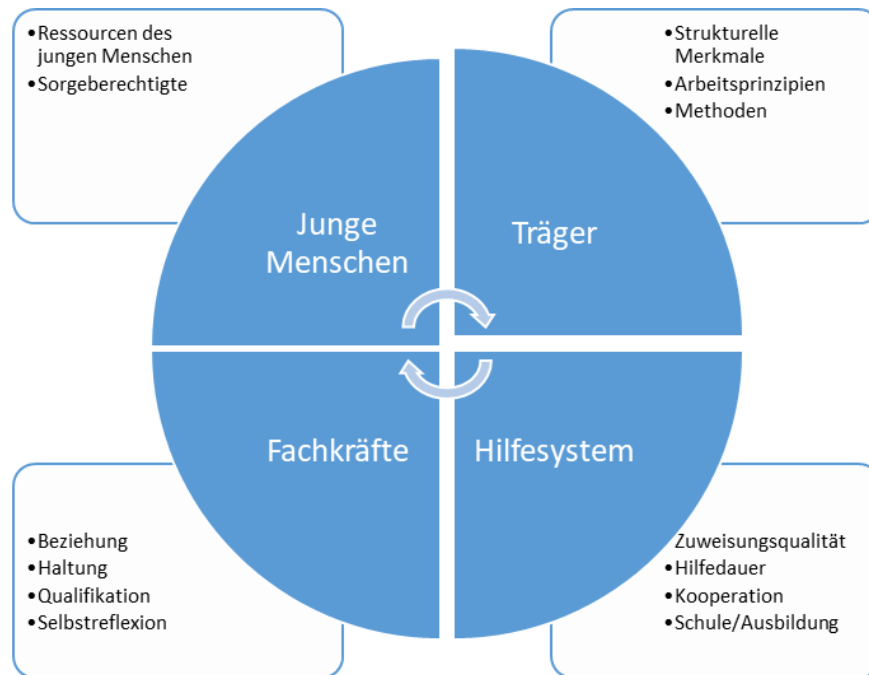


Abbildung 6: Wirkfaktoren individualpädagogischer Jugendhilfe (eigene Darstellung)

Ein wesentlicher Wirkfaktor liegt in den jungen Menschen selbst und ihren individuellen Voraussetzungen (vgl. Klawe, Bräuer 1998: 58ff.). Zudem wird die partizipative Angehörigenarbeit als bedeutend für das Gelingen der Hilfe beschrieben (vgl. Macsenaere, Esser 2012: 71f.; Lichtenberger 2014: 44ff.).

Hinsichtlich der strukturellen Ausgestaltung individualpädagogischer Maßnahmen durch die Jugendhelferträger wird die Passgenauigkeit (Fröhlich-Gildhoff 2003: 311, Klawe 2011: 211), die Individualität (Fröhlich-Gildhoff 2003: 311; Klawe 2011: 211) und die flexible Ausgestaltung (Klawe, Bräuer 1998: 78ff.; Fröhlich-Gildhoff 2003: 331; Arbeitskreis individualpädagogischer Maßnahmen 2007:73f.; Klawe 2011: 211; Riemann, Jöst, Fischer, Berchthold 2014: 308ff.) als wesentlicher Erfolgsfaktor genannt. Zudem werden der Kontrast zur bisherigen Lebenswelt, die Distanz zur Herkunftsfamilie und Peergroup (Klawe, Bräuer 1998: 63ff.) sowie erlebnispädagogisch orientierte Grenzerfahrungen und die geografische Lage der Betreuungsstellen als Wirkfaktoren genannt.

Die in der individualpädagogischen Jugendhilfe umgesetzten Arbeitsprinzipien und Grundsätze der Partizipation während des Jugendhilfeprozesses (Klawe, Bräuer 1998: 54ff.; Fröhlich-Gildhoff 2003: 332; Arbeitskreis individualpädagogischer Maßnahmen 2007:73f.; Klawe 2011: 211; Lichtenberger 2014: 44ff.), Freiwilligkeit (Fröhlich-Gildhoff 2003: 332; Klawe 2011: 211), Ressourcenorientierung (Fröhlich-Gildhoff 2003: 331) und Alltagsorientierung (Klawe, Bräuer 1998: 68ff.; Fröhlich-Gildhoff 2003: 331, Klawe 2011: 211) tragen ebenfalls zum Erfolg der Maßnahmen bei. Als wirkungsvolle Handlungsansätze im Verlauf der Maßnahmen werden eine gründliche Vorbereitung und die Aushandlung von Zielen (Klawe, Bräuer 1998: 76f.; Fröhlich-Gildhoff 2003: 331), die Förderung von Selbstwert und Kompetenzen (Fröhlich-Gildhoff 2003: 327), eine wirkungsorientierte Verlaufsplanung (Macsenaere 2014a: 30) sowie die Nachbetreuung und der Transfer in den Alltag (Fröhlich-Gildhoff 2003: 332; Klawe 2011: 211) genannt.

Die Maßnahmen werden als besonders effektiv beschrieben, wenn es dem Hilfesystem gelingt, geeignete und am Einzelfall orientierte schulische oder berufsbildende Maßnahmen umzusetzen, die in Bildungsabschlüssen münden (vgl. Klawe, Bräuer 1998: 80; Klawe 2011: 211; Felka, Harre 2006: 37ff.; Klein, Macsenaere 2012: 29, Macsenaere 2012: 71ff.).

Die Kooperation mit dem Jugendamt entscheidet über das Gelingen der Hilfe. Genannt wird unter anderem die Zuweisungsqualität der Jugendämter als Kunst, die geeignete Hilfe auszuwählen (Macsenaere 2014a: 28).

Macsenaere weist als wesentlichen Wirkfaktor die Hilfedauer nach. Entscheidende Veränderungen können bei einer Dauer zwischen 1,5 und 4 Jahren erwartet werden (Macsenaere 2014a: 33). Ein wichtiger Wirkfaktor ist zudem die Kooperation des gesamten Hilfesystems (Riemann, Jöst, Fischer, Berchthold 2014: 310ff.). In Hinblick auf die individualpädagogischen Träger benötigen die Fachkräfte in den Betreuungsstellen ausreichend Gestaltungsspielraum (Klawe, Bräuer 1998: 74ff.).

Hinsichtlich der Wirkfaktoren treffen die Studien auch Aussagen zu den Fachkräften. Die Beziehung zwischen der Fachkraft und dem jungen Menschen wird als wesentlicher Wirkfaktor beschrieben (Klawe, Bräuer 1998: 65–68, Felka, Harre 2006: 58, Arbeitskreis individualpädagogischer Maßnahmen 2007: 73f.; 2011: 211).

Für die vorliegende Studie wurde besonders die Studie von Macsenaere zum Anknüpfungspunkt, da sie nicht aus dem Arbeitsfeld selbst in Auftrag gegeben wurde, daher als unabhängig eingeordnet werden kann, und einen hohen Datensatz, die EVAS- Studie, zu Grunde gelegt hat. In seiner 2014 veröffentlichten Studie zur Effektivität unterschiedlicher Jugendhilfeformen für „Systemsprenger“ erschien die hohe Effektivität intensiver sozialpädagogischer Einzelbetreuung als nicht vorhersehbares Ergebnis und erreicht damit eine besonders deutliche Relevanz.

Insgesamt fällt auf, dass der Schwerpunkt der Forschung auf den individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen und ihren Effekten liegt. Die Gründe bestehen sicherlich darin, dass die Auslandsmaßnahmen erheblich in der Kritik stehen. Viele Träger sind jedoch überwiegend im Inland tätig. Aus diesem Grund könnten Studien relevant sein, die das gesamte Arbeitsfeld und damit vorrangig die Individualpädagogik im Inland untersuchen.

3.6. Mögliche Potenziale einer traumasensiblen Individualpädagogik

In der Vorbereitung auf die Interviewforschung wurden zur Präzisierung des Interviewleitfadens die in der Fachliteratur beschriebenen Handlungsansätze der Individualpädagogik mit den im Kapitel 3.2.3. beschriebenen traumapädagogischen Konzepten, der Pädagogik des sicheren Ortes, der Selbstbemächtigung und der bindungsorientierten Pädagogik entlang der Fragestellung nach Gemeinsamkeiten verglichen, um daraus erste Vorannahmen abzuleiten. Dabei zeigte sich, dass erste Gemeinsamkeiten individualpädagogischer und traumapädagogischer Konzepte in der Bedeutung des Fallverstehens vorliegen.

Der Fachverband Traumapädagogik betont in seinen Standards im Arbeitsfeld der stationären Kinder- und Jugendhilfe den Grundsatz eines verstehensorientierten Zugangs zu den jungen Menschen und Respekt vor deren biografischen Belastungen (vgl. Fachverband Traumapädagogik 2011:4ff.). Ein traumasensibles Fallverstehen beurteilt den jungen Menschen aus einer verstehensorientierten Perspektive (vgl. Scherwath, Friedrich 2012: 66). In der lebensweltorientierten Jugendhilfe und in der Traumapädagogik ist das Verstehen der Vorgeschichte, der Lebenssituation und der daraus hervorgegangenen Bewältigungsstrategien Grundlage für eine Betreuungsidee. Scherwath und Friedrich (2012: 63) benennen das traumasensible Verstehen als die „Annahme des guten Grundes“ (vgl. Weiß, 2006: 52 ff., Kühn, 2009: 32). Das Verhalten der jungen Menschen wurde als Antwort für herausfordernde Lebenswelten als kreative Anpassungsleistung entwickelt (vgl. Mangels 2015a: 143). Nicht das Verhalten nach traumatisierenden Kindheiten ist zu kritisieren, sondern die langjährige traumatisierende Lebenslage (ebd.). Individualpädagogische Träger entwerfen subjektorientierte Hilfskonzepte auf Grundlage eines umfassenden Verstehensprozesses im Team, beispielsweise in Anlehnung an das Fallverstehen nach Ader und Schrappner (2002: 34ff.; Universität Koblenz-Landau o. J.: 3ff.; vgl. auch Felka 2014: 126). Aus dem besonderen Verhältnis der Lebenswirklichkeit des jungen Menschen und der Betreuerpersönlichkeit entstehen einmalige Betreuungskonzepte. Die einzelfallspezifischen Jugendhilfesettings können flexibel auf Veränderungen reagieren. Ziele können prozessual weiterentwickelt werden. Das

Verstehen der jungen Menschen wird auch im Verlauf des Hilfeprozesses als vorrangig gegenüber der Umsetzung von Regeln beschrieben (vgl. Felka 2014: 128).

Von Interesse für die Forschung sind zudem die Vorgehensweisen bei der Konzeption eines passgenauen, einzelfallorientierten Hilfekonzepts, „das auf besondere Weise auf die Bedürfnisse auf die persönliche Situation, die Erfahrungen und die Ressourcen des jungen Menschen eingeht“ (Müller, Wiertz, Nebel 2008: 4). Wie individualpädagogische Träger Fallverstehen aus lebensweltorientierter traumasensibler Perspektive umsetzen, soll Gegenstand der Interviewforschung sein.

„Sichere Orte“ sind Voraussetzung für eine Traumabewältigung. Jugendhilfeziele können demnach nur erreicht werden, wenn das Arbeitsfeld der Jugendhilfe sichere Orte für traumatisierte Menschen schafft. Die Pädagogik des sicheren Ortes nach Kühn, Uttendörfer und Baierl beschreibt die strukturellen Merkmale eines äußeren sicheren Ortes, aber auch das Vorgehen zur Unterstützung junger Menschen, die ein inneres Sicherheitsempfinden wiedererlangen sollen. Auf lange Sicht dienen sichere Orte den jungen Menschen, Vertrauen zu gewinnen. Der sichere Ort ist gekennzeichnet durch die räumliche Entfernung zu Menschen, die Gewalt ausgeübt haben. Menschliche Grundbedürfnisse wie die ausreichende Versorgung mit Nahrung, Wärme und Schutz durch kontinuierliche, als sicher empfundene Bezugspersonen sind dort realisiert (Baierl 2015: 56). Der sichere Ort wird als „gewaltfreie Zone“ beschrieben. Hier finden weder physische Gewalt noch verbale Beschimpfungen, Beleidigungen, Bedrohungen oder Erpressungen statt. Sexualisierte Übergriffe, zu denen auch Berührungen ohne Erlaubnis gehören, sind untersagt (vgl. Sänger 2009: 6). In der Fachliteratur äußert sich Felka zur Ausgestaltung sicherer Orte im Rahmen individualpädagogischer Maßnahmen: „Wir schaffen Lebens- und Entwicklungsräume, und das Setting gleichzeitig als sicheren Ort und Experimentierraum. Kinder, die beispielsweise Missbrauch erfahren, brauchen das Gefühl der Sicherheit vor Übergriffen von Tätern. Aber auch alle anderen brauchen Sicherheit und einen Ort, an dem sie zur Ruhe kommen können“ (Felka 2014: 126). Die empirische Forschung im Rahmen dieser Arbeit soll daher die Frage beantworten, inwieweit individualpädagogische Betreuungsstellen den jungen Menschen sichere Orte im Sinne der Traumapädagogik zur Verfügung stellen können.

Beobachtungen im Kontext beruflicher Erfahrungen führten zur Annahme der Bedeutung der beruflichen Haltung der Fachkräfte für das Sicherheitsempfinden der jungen Menschen: „Zur empfundenen Sicherheit gehört eine Haltung den Jugendlichen gegenüber, die Spielräume erweitert und die Jugendlichen in der Erfahrung ihrer inneren und äußeren Welt, ihrem Entwicklungstempo und Autonomie- und Sicherheitsbedürfnis ernst nimmt, statt vorschnell eine standardisierte Eingliederung in bestehende Systeme und Institutionen anzuvisieren. So macht es erfahrungsgemäß wenig Sinn, die jungen Menschen mit schwer erfüllbaren Anforderungen wie z. B. der Erwartung eines regelmäßigen Schulbesuchs nach langjähriger ‚Schulverweigerung‘ zu konfrontieren, ohne sie vorab mit dem nötigen Handwerkszeug, mit Stressregulationstechniken, mit Handlungs- und Lösungskompetenzen, auszustatten“ (Mangels 2015a: 154f.). Daher sollen sich die Expert:innen im Rahmen der Interviewforschung zum pädagogischen Alltag am „sicheren Ort“ äußern, denn die in den Wirkungsstudien beschriebenen Veränderungen der jungen Menschen durch individualpädagogische Maßnahmen werden – abgesehen von Wittes Phasenmodell – als „Blackbox“ (Villányi, Witte 2011: 285) und als kaum beschreibbar formuliert. Interessant für die Interviewforschung wird insbesondere sein, wie Expert:innen individualpädagogischer Träger den Umgang mit traumatischem Stress oder mit Impulsdurchbrüchen in den Betreuungsstellen beschreiben. Brisch beschreibt Stressreduktion als Voraussetzung für Lern- und Bildungsprozesse. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie junge Menschen während der individualpädagogischen Betreuung, die den Bildungseinrichtungen lange ferngeblieben sind, schulische Bildung und Schulabschlüsse realisieren und wie ihre gesellschaftliche Teilhabe, die Macsenaere als Erfolgsfaktor beschreibt, realisiert werden kann. Weiß formulierte das Konzept der Selbstbemächtigung (Empowerment) für traumatisierte junge Menschen in der Jugendhilfe, das „Selbstbestimmung, Autonomie und Lebensregie“ (Weiß 2009b: 157) der jungen Menschen an die erste Stelle setzt. Baierl beschreibt, dass der junge Mensch das „Selbst“ als sicheren Ort empfinden kann, wenn Erfahrungen von Ohnmacht und Hilflosigkeit durch Selbstwirksamkeitserfahrungen

ersetzt werden: „Um bei sich selbst sicher zu sein, müssen die Mädchen* und Jungen* die Erfahrung machen, ihr Leben selbst in der Hand zu haben, Herausforderungen eigenständig begegnen zu können, in der Lage zu sein, sich selbst zu schützen bzw. zu wehren, zu erleben, keine Gefahr für sich oder andere zu sein, und zu erleben, selbst wertvoll zu sein“ (Baierl 2015: 68). Wege zu diesem Ziel sind unter anderem „Selbstwerterleben, Selbstwirksamkeit, sozialen Kompetenzen, Problemlösekompetenzen, Konfliktmanagement, Gewaltlosigkeit, Selbstfürsorge sowie Kreativität“ (Baierl 2015: 85).

Keilson betont mit seinem Modell der sequenziellen Traumatisierung die Bedeutung von Partizipation. Er beschreibt, wie die Anerkennung der Individualität der betroffenen Menschen in Verbindung mit Partizipation und Selbstwirksamkeitserfahrungen traumatisierten Menschen ermöglichen kann, Vertrauen in sich selbst und die Welt wiederzuerlangen (vgl. Weiß 2016: 98). Die Pädagogik der Selbstbemächtigung basiert auf Partizipationserfahrungen: „Transparenz und Partizipation sind Korrektive der Erfahrungswelt traumatisierter Menschen: Transparenz, weil sie die Überschaubarkeit, die Sicherheit der Mädchen* und Jungen* erhöht; Partizipation korrigiert die Erfahrungen von Ohnmacht“ (Weiß 2008: 115). Das Arbeitsprinzip der Partizipation als Strukturmerkmal der Jugendhilfeeinrichtung hat für die Traumabewältigung der Adressat:innen der Einrichtung höchste Priorität. In der Auseinandersetzung um das Arbeitsprinzip der Partizipation in der Sozialen Arbeit, das Thiersch 1990 im 8. Jugendbericht als Strukturprinzip sowie als Arbeitsprinzip für die Soziale Arbeit mit den Adressat:innen formulierte, betonen Stange, Bleckwedel und Bentrup (2017: 108) die Notwendigkeit einer hohen Beteiligungsintensität. In einem Stufenmodell ordnet Schröder die Stufen „Dekoration“ und „Alibi-Teilnahme“ als „keine Partizipation“ ein, die Stufen „Teilhabe, „Zugewiesen, aber informiert“ und „Mitwirkung“ als Vorstufen der Partizipation ein. Erst bei Umsetzung der Stufen „Mitbestimmung“, „Selbstbestimmung“ und „Selbstverwaltung“ kann von Partizipation gesprochen werden (vgl. Schröder 1995: 16f.). Es darf sich somit nicht nur um eine „Alibi-Teilnahme“ (vgl. Schröder 1995: 16f) in Form von Rederecht der jungen Menschen handeln, sondern den Kindern und Jugendlichen wird Entscheidungsmacht übertragen (vgl. Stange, Bleckwedel, Bentrup 2017: 108; Straßburger, Rieger 2019: 232f.). „Wichtiges Element auf allen Ebenen des Gesamtsystems müssen ehrliche und faire Einspruchs- und Beschwerderechte für Kinder und Jugendliche sein“ (Stange, Bleckwedel, Bentrup 2017: 108). Für die Umsetzung der Partizipation fördern die Fachkräfte in der Jugendhilfe Mitbestimmung, sie geben Entscheidungskompetenzen an die Adressat:innen ab und übertragen in der höchsten Partizipationsstufe Entscheidungsmacht (vgl. Straßburger, Rieger 2019: 232f.). Trotz der Gesetzeslage, die Partizipation vorschreibt, kann die Partizipation von Kindern und Jugendlichen noch nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden (vgl. Stange, Bentrup und Bleckwedel 2017: 96). In der Traumapädagogik wird betont, dass die Interessen des Kindes vorrangig gegenüber den Einrichtungsinteressen betrachtet werden müssen: „Die Organisation von Vertrauen beginnt mit dem konsequenten Versuch, von den Interessen des Kindes aus zu denken. Dies bedeutet, die Startoperation nicht bei sich (Ich denke, das Kind braucht...), sondern bei dem Kind zu beginnen (Das Kind sagt: Meine Interessen sind...)“ (Kühn 2006: 8). Individualpädagogisches Denken beurteilt die jungen Menschen als Subjekte, bezieht sie als Expert:innen ihres Lebens in die Gestaltung der Hilfen ein (vgl. Felka 2014: 126). Partizipation beschränkt sich nicht auf wenig relevante Alltagsentscheidungen, sondern reicht von der ersten Hilfeplanung und Wahl der Betreuungsstelle in den pädagogischen Alltag hinein. Verantwortungsübernahme für sich selbst und die Gesellschaft stehen dabei im Mittelpunkt (vgl. Felka 2014: 129). „Sozialpädagogik ohne wirkliche Partizipation und ohne partizipative Haltung des Pädagogen funktioniert nicht. Hochgradig traumatisierte Kinder haben ein Bedürfnis nach Autonomie. Man kann sie nicht unter Druck irgendwo einbinden. Diesem Bedürfnis nach Autonomie Rechnung zu tragen und das Setting so zu gestalten, dass sie das Gefühl haben, in der Aktion zu sein und mitzumachen, ist der einzige Weg, diese Kinder auch zu gewinnen. Daher muss Partizipation sehr weit gehen und sich nicht nur auf die Frage beschränken, was es zum Abendbrot geben soll“ (Felka 2014: 128). Jugendlichen wird aufgrund ihrer bisher bewältigten Herausforderungen zugetraut, zu Beginn einer Maßnahme einschätzen zu können, an welchem Ort und mit welchen Menschen Jugendhilfe gelingen kann (vgl. Mangels 2015a: 145). Die jungen Menschen entscheiden sich freiwillig für die Hilfeform. Jugendhilfe wird hier bedarfs- und nicht angebotsgerecht erbracht (vgl. Güntert 2016: 24). Die

strukturellen Merkmale einer Einzelunterbringung ermöglichen ein partizipatives Vorgehen im Betreuungsalltag: „Zu unserem Konzept gehört auch, auf starre Regeln zu verzichten. Um mehr Spielräume für individuelle Prozesse zu schaffen. Wir können uns den Luxus erlauben, Regeln aufzustellen, die nachvollziehbar und sinnhaft sind. Wenn Kinder die Regeln verstanden haben, ist das die Voraussetzung dafür, dass sie sich auch daran halten. Regeln im Einzelsetting sind wesentlich flexibler zu handhaben als in einem Gruppensetting einer Einrichtung. Man bekommt im Denken und Handeln Spielräume, die man pädagogisch gut nutzen kann“ (Felka 2014: 128). Für die Interviewforschung ist interessant, inwieweit Partizipation in individualpädagogischen Maßnahmen umgesetzt wird. Traumatisierte Menschen sind hinsichtlich der Ausübung demokratischer Rechte und Partizipation sowie ihres hohen Spannungsniveaus und der damit verbundenen Dissoziationsneigung eingeschränkt. Im Hinblick auf die Hilfeplanung stellt sich die Frage, welche Maßnahmen individualpädagogische Träger ergreifen, damit junge traumatisierte Menschen ihr Recht auf Partizipation ausüben können.

Die Gestaltung einer langfristig angelegten professionellen Beziehung, die die Ergebnisse der Resilienz- und Bindungsforschung berücksichtigt, scheint eine besondere Herausforderung für die Kompetenzen der Fachkräfte zu sein. Traumaforschung und Traumapädagogik bieten wertvolle Hinweise für die Gestaltung professioneller Beziehungen im Kontext der Jugendhilfe. Sollen professionelle Beziehungen zur Traumabewältigung beitragen, so müssen sie „langfristig, verlässlich, wertschätzend und wohlwollend“ gestaltet werden. Ein Wechsel von Personal und Betreuungsorten sollte unbedingt vermieden werden. Nähe wird zwar angeboten, aber nicht eingefordert (Baierl 2015: 56). Die professionelle Beziehung in individualpädagogischen Maßnahmen geht weit über ein System aus Bezugsbetreuer:innen in stationären Einrichtungen hinaus. Individualpädagogische Maßnahmen arbeiten mit einem verlässlichen und von Akzeptanz geprägten Beziehungsangebot (vgl. Klawe 2011: 211), das an die Fachkräfte die Anforderung stellt, dass „Betreuer und Jugendlicher sich gegenseitig [...] auf Augenhöhe akzeptieren“ (Güntert 2016: 26). Die in einer trägerinternen Studie befragten Jugendlichen beschreiben die Qualität der Beziehung als „das Gefühl, zur Familie zu gehören“ (Felka 2006: 58). In der Fallstudie von Riemann, Jöst, Fischer und Berchthold „finden sich Beschreibungen, die eine Sehnsucht deutlich machen nach dem, was als normal und scheinbar idealtypisch für Familien gesehen werden kann“ (Riemann, Jöst, Fischer, Berchthold 2014: 293). Müller, Wiertz und Nebel beschreiben, dass junge Menschen erreicht werden konnten, weil sie den Betreuungsort als „Zuhause“ betrachten durften (vgl. Müller, Wiertz, Nebel 2008: 7).

Für die Umsetzung einer professionellen Beziehungsgestaltung in der Jugendhilfe mit traumatisierten Menschen können individualpädagogische Träger möglicherweise einen wesentlichen Beitrag leisten. Für die Gestaltung professioneller Nähe können manche Träger auf einen dreißigjährigen Erfahrungshintergrund zurückgreifen. Alle Studien, die sich mit Wirkfaktoren individualpädagogischer Maßnahmen beschäftigt haben, benennen den Faktor Beziehung und Vertrauen zur Betreuungsperson als wesentlich für das Gelingen der Hilfe (vgl. Felka 2006: 58; Fröhlich-Gildhoff 2003: 328; Riemann, Jöst, Fischer, Berchthold 2014: 291). In den im folgenden Abschnitt beschriebenen Wirkungsstudien wird besonders die „hohe Beziehungsqualität“ (Macsenaere 2014b: 27) als Erfolgsfaktor beschrieben: „Wertschätzung, Respekt und Annahme durch die BetreuerInnen sind die unverzichtbaren Grundpfeiler der Einstellung gegenüber dem Jugendlichen“ (Müller, Wiertz, Nebel 2008: 5). Wesentlich für die wirksame Betreuungsbeziehung ist die Haltung der Fachkraft, die von Akzeptanz, Einfühlsamkeit, Echtheit und Klarheit geprägt ist, verbunden mit der Fähigkeit, „dranzubleiben“ und schwierige Situationen auszuhalten (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2003: 328). Ein Vertrauensaufbau „hat immer Vorrang vor Regeltraining. Bevor wir uns über die Regeln auseinandersetzen, muss zunächst gewährleistet sein, dass wir in einer Beziehung zueinanderstehen“ (Felka 2014: 129). Fachkräfte sollten authentisch und Rollenvorbild (väterliche/mütterliche Figur, älterer Kumpel) (vgl. Riemann, Jöst, Fischer, Berchthold 2014: 292) sein, sich aber auch als Privatmensch zeigen: „Eine persönliche Komponente schadet offenbar nur nicht, sondern ihr kommt in der Arbeit mit traumatisierten und von Beziehungsabbrüchen geprägten jungen Menschen [...] eine basale und möglicherweise entscheidende Rolle zu“ (ebd.: 293).

Ausgerichtet am Einzelfall sind verschiedene Beziehungsqualitäten als Angebot der Fachkräfte erforderlich, die sich in sehr verschiedenen Handlungsformen zeigen und von sorgender Präsenz, „großer emotionaler Nähe, Vertrautheit und einer beinahe ständigen Verfügbarkeit“ gekennzeichnet sind (Riemann, Jöst, Fischer, Berchthold 2014: 292). Die alltagsbezogenen Hilfen reichen von ausfordern und Konfrontieren bis zu deutlicher Grenzsetzung (ebd.: 291f.). Aus der vielfältigen Bedarfslage heraus lässt sich erklären, warum die Träger die Bedeutung der Passgenauigkeit der Fachkraft besonders betonen: „Es liegt auf der Hand, dass es für solche unterschiedliche Anforderungen in der pädagogischen Arbeit auch unterschiedlicher Betreuerpersönlichkeiten bedarf, die dem, was die Jugendlichen aktuell und für ihre Entwicklung brauchen, mit ihrem Charakter, ihren Fähigkeiten, ihren Erfahrungen usw. entsprechen“ (Riemann, Jöst, Fischer, Berchthold 2014: 292). Hinsichtlich methodischer Zugänge für den Aufbau professioneller Beziehungen findet sich in der Fachliteratur der Hinweis auf die gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg. Felka beschreibt sie als wesentliche Grundlage für die Kommunikation mit den jungen Menschen und ihren Familien: „Wenn wir in Verbindung sind, findet uns die Lösung“ (Felka 2014: 128).

In dieser Arbeit soll die Frage untersucht werden, inwieweit individualpädagogische Träger in der langjährigen Arbeit die Jugendhilfepraxis mit den „Schwierigsten“ umsetzen und inwieweit sie durch ihre Beiträge zur Ausgestaltung traumasensibler Hilfesettings und zur Neuausrichtung des Arbeitsfeldes beitragen können.

3.7. Zur lebensweltorientierten Perspektive in der traumasensiblen Jugendhilfe

Die prekäre Lage der hochbelasteten, entkoppelten jungen Menschen in Deutschland ist kaum Gegenstand von Forschung und Diskussion. Lediglich durch den Film „Systemsprenger“²⁹ wurde die Hilflosigkeit von Jugendhilfe und Gesundheitswesen angesichts komplexer Herausforderungen, die entwicklungs-traumatisierte junge Menschen an Fachkräfte der Sozialen Arbeit stellen, öffentlich skandalisiert. Das Wissen und die Erfahrung individualpädagogischer Träger ging nicht in die Auseinandersetzung ein, weil individualpädagogische Konzepte so wenig bekannt sind, dass die Filmemacherin, die einen Film über wütende Mädchen* als Thema ihrer Bachelorarbeit umsetzen wollte, allein auf Heime und Psychiatrie und dadurch auf Baumanns Veröffentlichung zum Thema „Systemsprenger“ stieß (vgl. Fokken 2019: o. S.).

Die Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe setzen sich auf Tagungen und in Arbeitsgruppen zwar intensiv mit den Fragen geeigneter Jugendhilfe für sogenannte „Systemsprenger“ auseinander (vgl. Arbeitsgemeinschaft Fachtagungen Jugendhilfe 2014: 7ff.). In weiten Bereichen der Jugendhilfe jedoch eine Auseinandersetzung mit herausfordernden Verhaltensweisen noch aus, die als Traumafolgen einzuordnen sind, zumal aus den Erkenntnissen der letzten Jahre zur Gewalt in Institutionen hervorgeht, dass die Traumatisierungen nicht mit der Aufnahme in eine Jugendhilfeeinrichtung enden, sondern die jungen Menschen auch in den Einrichtungen Gewalt erfahren (vgl. Bundschuh 2010: 7ff.).

Thierschs Theoriekonzept der Lebensweltorientierung, die das Kinder- und Jugendhilfegesetz und damit das Arbeitsfeld Jugendhilfe theoretisch fundiert, wird als professionspolitisches Programm der grundlegenden Orientierung von Sozialpädagog:innen und Sozialarbeiter:innen beschrieben (Sandermann, Neumann 2018: 181). Lebensweltorientierte Jugendhilfe gemäß SGB VIII wird im Gegensatz zu betriebswirtschaftlich orientierten Hilfen und streng strukturierten Verfahren passgenau am Bedarf ausgerichtet. Thiersch lehnt Typisierungen und Klassifizierungen grundsätzlich ab. Die Wahl eines fall- und situationsbezogenen Methodeneinsatzes orientiert sich an den Arbeitsprinzipien der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. Im Vordergrund Sozialer Arbeit steht die professionelle Haltung der Fachkräfte (vgl. Mührel 2019: 31ff.).

Ziele der lebensweltorientierten Theorie sind gerechtere Lebensverhältnisse und die Befähigung zur Lebensbewältigung (vgl. Mührel, Birgmeier 2011: 9ff.). Individualpädagogische Träger greifen die

²⁹ Uraufführung des Films fand am 8. Februar 2019 im Wettbewerb der 69. Berlinale statt. Der offizielle Kinostart in Deutschland war am 19. September 2019.

Arbeitsprinzipien der Lebensweltorientierung auf und realisieren partizipative Jugendhilfemaßnahmen, seit eine bedarfsgerechte Ausdifferenzierung der Angebote durch Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes gewährleistet ist. Kinder und Jugendliche verstehen sie als Expert:innen ihrer Lebenswelt. Ihren Ressourcen wird eine hohe Bedeutung beigemessen.

Lange bevor die Traumatheorie in Deutschland einen Eingang in die Jugendhilfe fand, entwarf Thiersch eine subjektorientierte, partizipativ ausgerichtete Handlungstheorie für die Soziale Arbeit, die durch akzeptierende, den „Eigensinn“ verstehende, einzelfallspezifische Zugänge geprägt ist und das Arbeitsprinzip „strukturierte Offenheit“ als Kontrapunkt zu standardisierten Verfahren umsetzt.

Anstelle einer lebensweltorientierten Perspektive sind psychiatrische Diagnosen oft Ausgangspunkte pädagogischer Arbeit. Ihnen wird oft auch von Sozialarbeiter:innen eine höhere Wertigkeit zugeschrieben als einer eigenen theoretischen Perspektive. Aus Hekeles Perspektive sind psychiatrische Diagnosen zudem in vielen Fällen „interessengeleitet formuliert“ (ebd.: 40) und „mehr üble Nachrede als fundiertes Wissen“ (Hekele 2014: 47). Sie wirken stigmatisierend und tragen zum herrschaftsförmigen Handeln bei (ebd.: 40). Ein Jugendhilfeangebot sollte jedoch gemäß SGB VIII nicht allein auf Basis von Expert:innenwissen, sondern auf Basis partizipativer Hilfeplanungsprozesse entwickelt werden. Im Mittelpunkt steht „nicht eine diagnostische Erkenntnis und das Herausfinden von Störungen und Defiziten, sondern wie Menschen unter gegebenen persönlichen Voraussetzungen und ihren äußeren Bedingungen die Situation begreifen, damit umgehen und Perspektiven entwickeln können“ (Hekele 2014: 17).

Für das Verstehen von Traumafolgen wird die Einbeziehung des interdisziplinären Wissens aus dem Bereich medizinischer und neurobiologischer Forschung in jüngerer Zeit als wesentlich beschrieben (vgl. Besser 2009: 45ff.). Die Protagonist:innen der Traumatheorie schreiben der Lebenswelt jedoch sehr unterschiedliche Bedeutungen zu. Die Perspektive von Janet und Ferenczi leitet in Abgrenzung zu Freuds psychoanalytischer Theorie die Traumafolgesymptome aus lebensweltlichen Erfahrungen statt aus innerpsychischen Vorgängen ab. Die neurobiologische Forschung kommt heute übereinstimmend mit Janets und Ferenczis Traumatheorie zur Erkenntnis, dass das menschliche Gehirn sich in Abhängigkeit lebensweltlicher Erfahrungen strukturiert (vgl. Besser 2009: 41f.). Wird diese Theorielinie anstelle der Reduktion einer Traumatisierung auf eine „psychische Störung“ zugrunde gelegt, ermöglicht die Traumaforschung, die Gründe für die „Unerreichbarkeit“ gewalterfahrener Menschen zu verstehen. Werden die Wechselwirkungen zwischen dem Individuum, Lebenswelt und Gesellschaft analysiert, so ist die lebensweltorientierte Theorie aus soziologischer Perspektive auf die Prozesse zwischen Individuum, Lebenswelt und Gesellschaft ausgerichtet, jedoch nicht auf das innerpsychische Erleben oder körperliche Vorgänge. Deren Verständnis wird jedoch bedeutend, wenn die Frage beantwortet werden soll, warum hochbelasteten und misshandelten Individuen auch dann keine Partizipation und Teilhabe möglich ist, wenn sie in Sicherheit gebracht wurden.

Die Traumaforschung konnte in den letzten Jahren das Verstehen traumabedingter Einschränkungen durch die Darstellung körperlicher Zusammenhänge ermöglichen. Thiersch sieht heute die Notwendigkeit, auch leibliche und emotionale Erfahrungen einzubeziehen (vgl. Thiersch 2020: 11). Die heute zur Verfügung stehenden medizinischen und neurobiologischen Erkenntnisse könnten für die lebensweltorientierte Jugendhilfe und für bisher „unerreichbare“ junge Menschen von erheblicher Bedeutung sein. Das Wissen über mögliche Folgen einer Traumatisierung kann als Voraussetzung angesehen werden, damit Fachkräfte unkonventionelles Verhalten junger Menschen als Folge von Vernachlässigung und Gewalt einordnen können (vgl. Besser 2009: 49; Gahleitner 2012: 29), statt den jungen Menschen destruktive Intentionen zu unterstellen oder sie als „Systemsprenger“ zu betrachten.

Traumatisierungen sind in prekären Lebenswelten verursacht worden. Daher muss es in der Jugendhilfe einen Zugang zum Thema „Trauma“ geben, der sich nicht allein auf störungsspezifisches Wissen bezieht, sondern den Kontext einbezieht und lebensweltorientierte Bewältigungsformen in der Jugendhilfe ermöglicht. Wie Keilson mit der Theorie der sequenziellen Traumatisierung gezeigt hat, haben Lebenswelten, die junge Menschen nach komplexen Traumatisierungen erleben, eine sehr

hohe Bedeutung zu (vgl. Bohleber 2000: 814; Keilson 2005: 269). Traumabewältigung bedarf sicherer Orte, d. h. gewaltfreie und auf Partizipation und Ressourcen ausgerichtete Lebenswelten im Kontext der Jugendhilfe. Die Lebensweltorientierung, die eine Orientierung an den Adressat:innen, ihren Selbstdeutungen und Problembewältigungsversuchen betont und den jungen Menschen Eigensinn und Autonomie zugesteht, kann möglicherweise bereits erprobte Konzepte individualpädagogischer Träger theoretisch fundieren.

Die Traumaforschung dient den Fachkräften als Erklärungsmodell für auffällige Verhaltensweisen. Für ihre Bewältigung sind aber nicht allein therapeutische Konzepte handlungsleitend. Während in Bezug auf die Lebensweltorientierung die strukturierte Offenheit im Vordergrund steht, d. h., die subjektorientierte Gestaltung der Hilfe in Verbindung mit einem von Partizipation durchdrungenen Arbeitsbündnis zwischen Fachkraft und jungem Menschen im Vordergrund steht, hat die Traumapädagogik konkretere Handlungskonzepte entwickelt. Traumatherapien reichten für die Bewältigung von Gewalterfahrungen der jungen Menschen nicht aus, zumal zu wenig niedergelassene traumatherapeutisch qualifizierte Therapeut:innen für Kinder und Jugendliche zur Verfügung stehen. Traumapädagogische Konzepte zielen auf die Unterbringung misshandelter Kinder und Jugendlicher an „sicheren Orten“ ab. Die Pädagogik der Selbstbemächtigung betont die hohe Bedeutung von Autonomie und Selbstwirksamkeit junger traumatisierter Menschen als Kontrast zu erlebten traumatisierenden Ohnmachtserfahrungen.

Individualpädagogik wurde als Angebot der Hilfen zur Erziehung in der Arbeit mit „nicht erreichbaren“ Jugendlichen entworfen, an denen alle bisherigen ambulanten und stationären Hilfen einschließlich Intensivgruppen, geschlossener Unterbringung und Psychiatrieaufenthalte gescheitert waren (vgl. Müller, Wiertz, Nebel 2008: 2). Individualpädagogisch ausgerichtete Erziehungshilfen wurden als ein effektives Angebot für die „Schwierigsten“ identifiziert, werden von den Jugendämtern jedoch nur selten ausgewählt (vgl. Macsenaere 2014: 32; Fendrich, Pothmann, Tabel 2018: 13).

Die Trauma- und die Individualpädagogik betonen die Bedeutung einer kontinuierlichen, engagierten und wertschätzenden professionellen Begleitung. Werden traumapädagogische, aber auch individualpädagogische Konzepte genauer betrachtet, wird deutlich, dass sie auf Alltagsorientierung, Mehrperspektivität, Partizipation und Ressourcenorientierung, d. h. lebensweltorientierte Arbeitsprinzipien setzen.

Daran anknüpfend begründet sich das Erkenntnisinteresse für die vorliegende Studie darin, dass es für die Bewältigung der Folgen prekärer Lebensverhältnisse und Gewalt einer Konkretisierung lebensweltorientierter Jugendhilfe in Form traumasensibler Angebote für exkludierte junge Menschen bedarf, denn Traumatisierungen gehören bei einem großen Teil der Adressat:innen der stationären Jugendhilfe zu den Vorerfahrungen (vgl. Klein, Macsenaere 2017: 1). Individualpädagogische Träger können möglicherweise wesentliche Erkenntnisse für eine Realisierung beitragen.

Der folgende Forschungsprozess fokussiert daher die Fragestellung, wie es Fachkräften individualpädagogischer Träger gelingt, traumatisierten und exkludierten jungen Menschen Teilhabechancen in Form einer individualpädagogischen Jugendhilfe zu eröffnen. Erhoben werden soll insbesondere das Expert:innenwissen individualpädagogischer Praktiker:innen und ihre subjektiven Sichtweisen auf die Kompetenzanforderungen an Fachkräfte und daraus resultierenden Anforderungen an das Studium der Sozialen Arbeit. Wie der weitere Forschungsprozess gestaltet wird und durch welche Forschungsinstrumente die Forschungsfrage anschließend beantwortet werden soll, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

4. Forschungsdesign und Untersuchungsformen

In diesem Abschnitt werden zunächst die Forschungsperspektive, das Erkenntnisinteresse, die Forschungsfragen und die Forschungsstrategie erläutert. Daran anschließend wird die Durchführung der Studie thematisiert, indem der Zugang zum Forschungsfeld dargestellt und die Anwendung der Erhebungsmethoden sowie die Datenaufbereitung und -auswertung in ihren einzelnen Schritten nachvollziehbar beschrieben werden.

4.1. Zur interaktionistisch- lebensweltorientierten Wissenschaftsperspektive

Es ist abhängig von den theoretischen Vorannahmen und Einschätzungen der Fachkräfte, ob junge Menschen im Kontext der Jugendhilfe gefördert oder sanktioniert werden, ob ihnen partizipative, subjektorientierte Jugendhilfesettings angeboten oder sie geschlossenen Einrichtungen zugewiesen werden. Aus interaktionistischer Perspektive, die dem Theoriekonzept der Lebensweltorientierung zugrunde liegt, werden Handlungen aufgrund der Bedeutungen vollzogen, die Menschen sogenannten „Dingen“³⁰ zuschreiben. Alltagshandeln, so beschreibt Mead (1863–1931), basiert auf Interpretationsprozessen, die aus menschlichen Interaktionen abgeleitet werden (vgl. Mead 1910: 210). Bedeutungen werden durch Aktivitäten miteinander interagierender Personen hervorgebracht (vgl. Blumer 1973: 83f.) und soziale Produkte bieten Orientierung in Bezug auf das eigene Verhalten, das aufgrund des Abgleichs bekräftigt oder auch fallengelassen wird (vgl. ebd.: 87). Die Begriffe mit den ihnen impliziten Bedeutungen bilden die Grundlage für mögliche Handlungsoptionen (vgl. Mead 1969: 218f; Blumer 1973: 83ff.). Konstruktionsleistungen der Handelnden gestalten die Auseinandersetzung mit der Lebenswelt, die wiederum die Individuen verändert (vgl. Meuser 2018: 123). Das Individuum beeinflusst mit seinen Handlungen den sozialen Kontext (vgl. Jünemann 2000: 30).

Für die Jugendhilfe ist die Begriffswahl relevant, wenn Interventionen aus den Vorannahmen über die Zielgruppe abgeleitet werden. Auf die Zuschreibung der jungen Menschen als „Systemsprenger“ mit unterstellten zerstörerischen Absichten folgen in der Regel Sanktionen, die die angenommene Zerstörung zukünftig unterbinden oder zumindest begrenzen sollen. Werden die Verhaltensweisen der jungen Menschen jedoch vor dem Hintergrund von Fachwissen aus der Perspektive der Traumaforschung als „normale Reaktionen auf unnormale Erlebnisse“ (Besser 2009: 49) verstanden, hätten die Fachkräfte die Möglichkeit, zunehmend Empowerment-Prozesse bei den jungen Menschen zu initiieren.

Thiersch bezieht in seine Theoriebildung des „kritischen Interaktionismus“ (vgl. Thiersch 1977: 1) den gesellschaftlichen Kontext ein, in dem sich die Interaktion vollzieht. Er verdeutlicht mit Verweis auf die kritische Theorie, dass die beschriebenen Aushandlungsprozesse über die Bedeutung von Begriffen und die daraus abgeleiteten Handlungen immer im Kontext von gesamtgesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen vollzogen werden (ebd.).

Auf dieser theoretischen Grundlage entwickelte Thiersch das Theoriekonzept der Lebensweltorientierung, das er als pragmatische Wissenschaft beschreibt. Sandermann und Neumann rekonstruieren als Erkenntnisziel lebensweltorientierter Forschung nicht nur „ein theoretisches Verständnis der Sozialen Arbeit, wie sie ist, sondern auch [...] eine Rekonstruktion dessen, was Soziale Arbeit in Perspektive der Theorie (noch nicht) ist, aber wünschenswerterweise sein sollte“ (Sandermann, Neumann 2018: 83). Forschung im Kontext lebensweltorientierter Theorie, deren wissenschaftstheoretische Wurzeln in der phänomenologisch-interaktionistischen Perspektive, der kritischen Theorie, der Alltagstheorie und der Hermeneutik verortet sind, lässt sich auf gelingendes Handeln innerhalb gesellschaftlicher Strukturen ausrichten. Lebensweltorientierung

³⁰ „Unter Dingen wird hier alles gefasst, was der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag – physische Gegenstände, wie Bäume oder Stühle; andere Menschen [...], Kategorien von Menschen, wie Fremde oder Feinde; Institutionen, wie eine Schule oder eine Regierung; Leitideale, wie individuelle Unabhängigkeit oder Ehrlichkeit“ (vgl. Blumer 1980, 1969: 81).

wird einerseits als Theorie der Praxis, andererseits aber auch als „Theorie für eine bessere Praxis“ (Sandermann, Neumann 2018: 181) aufgefasst. Dieser Perspektive folgend wird in der vorliegenden Studie erhoben, wie das Arbeitsfeld „Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung“ aus Expert:innenperspektive beschrieben wird, welche Handlungskonzepte sie als wesentlich für eine erfolgreiche Jugendhilfe mit traumatisierten jungen Menschen betrachten, aber auch welche Entwicklungen die Expert:innen für das Arbeitsfeld der Jugendhilfe als notwendig erachten.

4.2. Zum Erkenntnisinteresse und den Zielsetzungen der Studie

Ressourcenorientierte Vorgehensweisen, die den jungen Menschen eine Traumabewältigung im Kontext der Jugendhilfe ermöglichen, werden in der Praxis noch zu wenig umgesetzt und im Studium nicht in ausreichendem Maße vermittelt, so die Beobachtung im Kontext beruflicher Erfahrungen. Konzepte für die Begleitung entwicklungs-traumatisierter junger Menschen sind in der Jugendhilfe bislang kaum vorhanden oder nicht hinreichend erprobt und evaluiert worden. Auch im medizinisch-therapeutischen Arbeitsfeld liegen nur wenige Ansätze für die Bewältigung von Entwicklungs-trauma vor. Die Erfolge von Traumatherapien resultieren aus der Behandlung der Symptomatik nach ein- oder mehrmaligen traumatischen Ereignissen wie einem Überfall, einer Vergewaltigung oder einer Naturkatastrophe wie einem Tsunami, während das langjährige Erleben traumatisierender Umgebungen in der frühkindlichen Phase allein in mehrjährigen Intervalltherapien eine schrittweise Verarbeitung erfahren kann. Die Folgen langanhaltender Gewalterfahrungen und Vernachlässigung mit Entwicklungs-traumatisierungen als Folge erfordern langjährige therapeutische Prozesse, die häufig erst im Erwachsenenalter stattfinden (vgl. Abschnitt 3.2.). Sie stehen den Betroffenen zudem nur selten zur Verfügung, denn im Gesundheitswesen fehlen Kapazitäten und Traumatherapeut:innen.

Junge Menschen mit Misshandlungserfahrungen werden heute in der Regel nicht vorrangig durch das Gesundheitswesen, sondern durch die Kinder- und Jugendhilfe versorgt. Eine Beschreibung erfolgreicher Jugendhilfe mit traumatisierten jungen Menschen, die aufgrund ihres nicht handhabbaren Verhaltens derzeit noch aus Jugendhilfe, Bildungswesen und Psychiatrie exkludiert werden, scheint deshalb von zentraler Bedeutung für eine gesellschaftliche Teilhabe der genannten Zielgruppe.

Individualpädagogische Jugendhilfeträger arbeiten seit dem Inkrafttreten des SGB VIII erfolgreich mit jungen Menschen, „die einen langen Weg des Scheiterns hinter sich haben“ (vgl. Macsenaere, Klein 2015: 1). Die vorliegende Studie soll an vorhandene Ergebnisse quantitativer Wirkungsforschung des Instituts für Kinder- und Jugendhilfe (IKJ) anschließen, die individualpädagogische Maßnahmen als mit Abstand effektivste Jugendhilfeform für „schwierigste“ junge Menschen, sogenannte „Systemsprenger“ identifiziert hat (vgl. Macsenaere 2014: 25ff). Durch eine Sekundärauswertung der EVAS-Studie im Vorfeld der Tagung des Deutschen Instituts für Urbanistik zum Thema: „Grenzgänger, Systemsprenger, Verweigerer – Wege, schwierig(st)e Kinder und Jugendliche ins Leben zu begleiten“ kam Macsenaere zum Ergebnis, dass die Effektivitäten individualpädagogischer Hilfen für junge Menschen mit komplexen Problemstellungen, die derzeit als „Systemsprenger“ bezeichnet werden, die Effekte von Heimerziehung, Intensivgruppen und geschlossener Unterbringung deutlich übersteigen (vgl. Macsenaere 2014a: 32ff.). Dieser Metastudie von Macsenaere (2014: 25ff.) lag der Datensatz der Evaluation erzieherischer Hilfen (EVAS) zugrunde. Mit der EVAS-Studie wurden seit 1999 über 40.000 Hilfen zur Erziehung evaluiert, die sich über sämtliche Bundesländer verteilen (vgl. Macsenaere 2014: 25). Daraus wurden 6.989 Einzelfälle mit einer erheblichen Jugendhilfevorerfahrung selektiert, denen ein sogenannter Jugendhilfekarriereindex von 10 zugeschrieben wurde, der an einer Inanspruchnahme von mindestens zwei stationären Hilfen oder einer sozialen Gruppenarbeit plus sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) plus Heimerziehung festgemacht wurde (ebd.). Sie wurden in der Studie als „Systemsprenger“ bezeichnet, ein Begriff, der in diesem Fall neben den obengenannten Kriterien junge Menschen beschreibt, die bei Hilfebeginn ein höheres Alter aufweisen als der Durchschnitt (13,3 statt 11,6 Jahre), die mehr Wohnungs- und Schulwechsel, aber auch häufigere Kindeswohlgefährdungen („häusliche Konflikte, Kindesmissbrauch und psychische Erkrankung

mindestens eines Elternteils“) erlebt haben und deren Verhalten sich häufiger als „dissoziale Störungen, Straffälligkeit, Suchtgefährdung und Weglaufen/ Streunen“ zeigt (ebd.: 26).

Die Studie scheint in diesem Zusammenhang besonders relevant und aussagekräftig zu sein, weil das Forschungsinteresse auf unterschiedlichsten Jugendhilfeformen ausgerichtet wurde, anstatt individualpädagogische Maßnahmen von vornherein direkt in den Fokus zu nehmen. Die Studie wurde nicht aus dem Arbeitsfeld „Individualpädagogik“ in Auftrag gegeben und wird daher als unabhängig und nicht interessengeleitet eingeordnet. Für die Forscherin war die Veröffentlichung der Ergebnisse auf der Tagung des Deutschen Instituts für Urbanistik in Potsdam im Jahr 2014 der Impuls für die Organisation einer eigenen Tagung an der Ostfalia Hochschule in Wolfenbüttel, aber auch für das vorliegende Forschungsprojekt.

Anknüpfend an eigene Berufserfahrungen im Arbeitsfeld, in denen Erfolg und Misserfolg gleichermaßen zu reflektieren waren, führten die nun vorliegenden Ergebnisse über die hohen Effekte individualpädagogischer Maßnahmen zum Erkenntnisinteresse für die Studie. Die Verfasserin, die als Sozialarbeiterin/ Sozialpädagogin über langjährige Vollzeit- Berufserfahrung in Jugendhilfe und Hochschullehre verfügt, motivierte zudem das Anliegen, einen Beitrag zu leisten, um den als unzureichend wahrgenommenen Wissenstransfer zwischen Jugendhilfepraxis und Hochschullehre im Interesse der angehenden Sozialarbeiter:innen zu überbrücken. In diesem Zusammenhang beruht der Ausgangspunkt der Forschung auf der Annahme, Vertreter:innen erfolgreicher individualpädagogischer Träger mit langjähriger Berufspraxis könnten möglicherweise ihr implizites Wissen über den Umgang mit hochbelasteten und aus allen Hilfesystemen exkludierten jungen Menschen beizutragen, um es Studierenden der Sozialen Arbeit zur Verfügung stellen zu können. Aus ihrem Wissen lassen sich möglicherweise wichtige Eckpunkte für eine Aktualisierung der Jugendhilfe für hochbelastete Kinder und Jugendliche ableiten, die mit standardisierten Hilfen nicht zu erreichen sind.

Wegen der steigenden Anzahl „nicht erreichbarer“ traumatisierter junger Menschen einerseits und der nachgewiesenen Erfolge individualpädagogischer Maßnahmen andererseits besteht vonseiten mehrerer Jugendämter ein dringender Bedarf für weitere Betreuungsstellen mit geeigneten Fachkräften. Dagegen stehen jedoch nicht nur der allgemeine Fachkräftemangel, sondern auch eine hohe Fluktuation (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2011: 1). Diese Problemlage könnte auch in dem derzeitigen Anforderungsprofil für die Ausbildung der künftigen Sozialarbeiter:innen in der Jugendhilfe – zumindest im Hinblick auf den Teilausschnitt der Individualpädagogik bzw. der intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung – begründet liegen. Daher sind die Qualifizierungsprozesse der Expert:innen, ihre Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte in den Projekt- und Betreuungsstellen, aber auch ihre Einschätzungen zur Eignung der Studiengänge in der Sozialen Arbeit für den Kompetenzaufbau von bedeutendem Interesse. Aus dem Wissen und den Erfahrungen der Expert:innen lassen sich gegebenen Rückschlüsse auf mögliche Reformen für die Entwicklung der Studiengänge im Bereich der Sozialen Arbeit an den Hochschulen ableiten.

4.3. Zentrale Forschungsfragen

Die vorliegende Forschungsarbeit im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe legt den Schwerpunkt auf die Möglichkeit einer traumasensiblen Jugendhilfe mit hochbelasteten jungen Menschen, die von der Heimerziehung nicht erreicht werden. Schwerpunktmäßig soll die Frage analysiert werden, wie es Fachkräften individualpädagogischer Träger gelingt, mit hochbelasteten, traumatisierten und aus den Hilfesystemen exkludierten jungen Menschen erfolgreich zu arbeiten. Daran knüpft die Frage an, welche Kompetenzanforderungen die Expert:innen in diesem Arbeitsfeld an die Betreuungskräfte stellen und wie das Studium der Sozialen Arbeit aus der Sicht der Koordinator:innen zur Kompetenzentwicklung beitragen könnte.

Der Studie liegen die folgenden Forschungsfragen zugrunde:

1. Welche Vorgehensweisen und methodischen Ansätze sind bei individualpädagogischen Maßnahmen aus Sicht der Expert:innen bei traumatischen Belastungen von Bedeutung?

2. Wie erklären sich die Expert:innen die Erfolge individualpädagogischer Jugendhilfeträger bei der Arbeit mit hochbelasteten, traumatisierten und exkludierten Kindern und Jugendlichen?
3. Welche Kompetenzanforderungen stellen die Expert:innen an die Fachkräfte, die in individualpädagogischen Settings im Eins-zu-eins-Kontakt mit den jungen Menschen arbeiten? Welche Anforderungen stellen sie an die Ausbildung der Fachkräfte für dieses Arbeitsfeld?

Die aufgeführten Themenfelder sind in der Fachliteratur bisher noch nicht analysiert worden. Die vorliegende Forschungsarbeit leistet einen Beitrag dazu, die Erkenntnisse in diesem Bereich zu erweitern.

4.4. Methodologische und forschungsstrategische Überlegungen

Forschung im Kontext lebensweltorientierter Theorie, deren wissenschaftstheoretische Wurzeln in der phänomenologisch-interaktionistischen Perspektive, der kritischen Theorie, der Alltagstheorie und der Hermeneutik verortet sind, lässt sich auf gelingendes Handeln innerhalb gesellschaftlicher Strukturen ausrichten. Abgeleitet aus einer kritisch- interaktionistischen Wissenschaftsperspektive stehen sie subjektiven Sichtweisen der Akteur:innen innerhalb ihrer Lebenswelt im Vordergrund. Thiersch versteht Forschung aus lebensweltorientierter Perspektive als pragmatische Forschung (vgl. Thiersch 2023b: 2). Die Forschungsfragen wurden aus der Jugendhilfepraxis abgeleitet. Die Ergebnisse der hier vorliegenden Praxisforschung sollte sich auf die Jugendhilfepraxis übertragen lassen können.

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, da die Wirkung individualpädagogischer Maßnahmen nicht erneut überprüft werden sollte, die durch die im Abschnitt 3.5.3. dargestellten empirischen Studien nachgewiesen wurden. Es sollten vielmehr Expert:innenmeinungen über die Gründe der Erfolge dieser Hilfeform, aber auch die Beschreibung individualpädagogischer Handlungsansätze mit traumatisierten jungen Menschen und die dafür erforderlichen Kompetenzen erhoben werden. Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurden die Sichtweisen und Einschätzungen von Expert:innen mit langjähriger Berufserfahrung als maßgeblich betrachtet, für deren Erhebung qualitative Forschungsinstrumente notwendig sind (vgl. Helfferich 2011: 22).

Qualitative Forschung setzt gegenstandsnah am sozialen Leben an und bleibt „darin verwurzelt“ (vgl. Lamnek 2005: 25). Sie zeichnet sich gleichzeitig durch Offenheit gegenüber neuen Entwicklungen aus (vgl. ebd.: 21). Die vorliegende Studie folgt einer „Logik des Entdeckens“ (Bortz, Döring 1995: 283). Infolge dieser methodischen Grundorientierung wurde der Forschungsprozess flexibel und prozesshaft (vgl. Lamnek 2005: 25f) gestaltet. Das Forschungsvorhaben sah im Verlauf der Forschung mehrere Rückkopplungsschleifen vor, um das Verständnis zu erweitern (vgl. Mayring 2020: 9) und Theorie und Empirie laufend miteinander zu verbinden. Die Offenheit im Forschungsprozess sollte sicherstellen, dass Forschende „kreative Handlungs- und Strukturierungsprozesse wahrnehmen und nicht ihr eigenes Vorwissen durch die Anwendung standardisierter Methoden im Forschungsprozess replizieren“ (Schubert 2018: 221). Zugleich müssen qualitative Forschungsprozesse nachvollziehbar beschrieben und begründet werden, wenn sie in der Wissenschaftscommunity Anerkennung finden möchten (vgl. Mayring 2020: 6f). Der Widerspruch zwischen dem explorativen Forschungsanliegen und einer Orientierung an Leitlinien und Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. ebd.) sollte durch ein komplexes Forschungsdesign beantwortet werden, das methodisch auf die Entdeckung neuer Aspekte ausgerichtet ist und gleichzeitig durch die Möglichkeit eines Rückbezugs auf die Originaldaten nachvollziehbar bleibt.

Für die Beantwortung der zentralen Forschungsfragen wurde eine komplexe Vorgehensweise im Forschungsprozess gewählt, die sich als Mixed-Methods-Design realisieren ließ. Während beim Methodenmix quantitative Verfahren häufig überwiegen, lag im Fall der vorliegenden Studie der Schwerpunkt auf den qualitativen Forschungsmethoden. Für die Beantwortung jeder einzelnen zentralen Forschungsfrage boten sich jeweils unterschiedliche methodische Perspektiven an, die

geeignet waren, die Ergebnisqualität durch die Erfüllung von Gütekriterien für qualitative Studien zu erhöhen (vgl. Eberle 2013: 19; Flick 2014: 418; Kuckartz 2018: 218). Das Mixed-Methods-Design wurde mit dem Ziel realisiert, das bisher kaum dokumentierte Thema aus unterschiedlichen Perspektiven zu erfassen. Dafür wurden teilnehmende Beobachtungen, eine Dokumentenanalyse sowie Expert:inneninterviews mit jeweils einem Begleitfragebogen und einem Postscriptum gewählt.

Wie die nachfolgende Abbildung verdeutlicht, gingen die im Forschungsprozess gewonnenen Ergebnisse jeweils in die Auswertung der nachfolgenden Ergebnisse ein.



Abbildung 7: Forschungsprozess im eingebetteten Mixed-Methods-Design (eigene Darstellung)

Die Vorgehensweise im Forschungsprozess konnte im Forschungsverlauf am „eingebetteten Mixed-Methods-Design“ (vgl. Schreier, Odag 2020: 170) orientiert werden: Expert:inneninterviews nahmen den Schwerpunkt ein, wurden aber durch eine Analyse der Strukturen des Arbeitsfeldes mittels Dokumentenanalyse und Begleitfragebogen gerahmt.

In einer Explorationsphase sollten zunächst die Forschungsfragen durch teilnehmende Beobachtung konkretisiert und wesentliche Themenbereiche individualpädagogischer Jugendhilfe entdeckt werden (vgl. Mayring 2020: 12). Teilnehmende Beobachtung dient der Analyse der Strukturen der beruflichen Lebenswelt mit der Absicht des Sinnverstehens (vgl. Eberle 2013: 187, Moser 1995: 149). In Routinen des alltäglichen Handelns zeigt sich implizites Wissen, das über die Teilnahme an sozialer Praxis erschlossen werden kann. Teilnehmende Beobachtung ermöglicht, die innerhalb von Interviews gewonnenen Daten in einen Zusammenhang zu stellen (vgl. ebd.).

Die teilnehmende Beobachtung zielte zum einen auf die Konkretisierung der Forschungsfragen ab, sollte daneben aber auch den Blick für die Praxis unterschiedlicher individualpädagogischer Träger öffnen. Damit wurde eine Erweiterung der Perspektive der Forscherin angestrebt, die selbst über zehn Jahre hinweg als Projektstellenleitung bei einem individualpädagogischen Träger tätig gewesen ist. Die teilnehmende Beobachtung sollte hier einer inhaltlichen Distanzierung der Forscherin von den eigenen Erfahrungen und daraus resultierenden Grundannahmen über die Ausgestaltung individualpädagogischer Hilfen dienen. Zudem sollten erste Vorannahmen über die Bedeutung individualpädagogischer Jugendhilfe für die Traumabewältigung und die Kompetenzanforderungen an Fachkräfte vor Ort gewonnen werden.

Eine Dokumentenanalyse aller vorliegenden Konzeptionen individualpädagogischer Jugendhilfeträger fokussierte die Beschreibung individualpädagogischer Maßnahmen, ihre

theoretischen Hintergründe und die konkrete Ausgestaltung als Angebot der Hilfen zur Erziehung. Im Gegensatz zu den Interviews mit ausgewählten Jugendhilfeträgern sollte die Dokumentenanalyse das gesamte Arbeitsfeld individualpädagogischer Jugendhilfeträger in Deutschland erfassen. Die Ergebnisse sollten zu einem Vergleich mit den Ergebnissen der Expert:inneninterviews hinzugezogen werden. Dokumentenanalysen nehmen wie in der vorliegenden Studie häufig eine unterstützende Funktion ein, um vorliegendes Forschungsmaterial zu ergänzen (vgl. Mayring 2016: 49).

Innerhalb des eingebetteten Mixed-Methods-Designs sollte die Interviewforschung einen bedeutenden Stellenwert einnehmen. Qualitative Interviewforschung zielt auf die Erhebung subjektiver Sichtweisen ab. Sie bietet die Chance für neue Erkenntnisse, weil nicht nur die Forscherin, sondern auch die Interviewpartner:innen den Gesprächsverlauf steuern und eigene inhaltliche Schwerpunkte ergänzen können (vgl. Bortz, Döring 1995: 283). In den Gesprächen steht das implizite Wissen von Expert:innen im Vordergrund. Es lässt sich weder durch quantitative Forschung noch durch eine Analyse nonreaktiver Dokumente erheben, sondern ist auf einen gelingenden Interaktionsprozess angewiesen.

Als Interviewform wurden Expert:inneninterviews gewählt, um die Gesprächspartner:innen in ihrer beruflichen Rolle anzusprechen, um ihr implizites Wissen auf Grundlage ihrer beruflichen Erfahrungen thematisieren zu können. Expert:inneninterviews sind informationsbezogen auf die Erhebung von praxis- und erfahrungsbezogenem Wissen ausgerichtet (vgl. Helfferich 2014: 571). Zum Interview wurde ein Begleitfragebogen zur Erhebung von Rahmendaten ausgegeben, der nach den Erfahrungen durch einen Pretest die Interviewsituation entlasten, die Interviews aber auch im Nachgang kontextualisieren sollte. Im Postscriptum nach jedem Interview wurden Aspekte der Interviewsituation sowie Themen, die erst nach dem Interview angesprochen wurden, festgehalten.

Für die Interviews wurden Expert:innen aus der laufenden Praxis individualpädagogischer Träger sowohl mit Fall- als auch Personalverantwortung gewählt, die das Arbeitsfeld konzeptionell und inhaltlich gestalten und bereit waren, ihr implizites Wissen innerhalb der Forschung zu teilen. Auswahlkriterien waren neben ihrer mehr als fünfjährigen Berufserfahrung die Orientierung an Qualitätskriterien, die mit der Mitgliedschaft in den Bundesverbänden „Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik (AIM), dem Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik (BE) oder dem Europäischen Forum für Soziale Bildung (EFFSE) assoziiert sind. Die Expert:innen wurden in Anlehnung an das „Theoretische Sampling“ (vgl. Strübing 2004: 30) anhand kontrastierender Merkmale (Alter, Geschlecht, Trägersitz in unterschiedlichen Bundesländern, Unterschiede der Trägerform und -größe sowie der Angebotsformen und der geografischen Reichweite) ausgewählt, wie es in Abschnitt 4.6. erläutert wird.

Anknüpfend an den als Entdeckungsstrategie beschriebenen Forschungsprozess zielte auch die Auswertungsstrategie darauf ab, „neuen Entwicklungen in der sozialen Welt auf die Spur zu kommen, die durch Prozesse symbolischer Interaktion entstehen“ (Schubert 2018: 221). Für die schriftlich vorliegenden Daten, für Beobachtungsprotokolle, Dokumente und Transkripte der Expert:inneninterviews, wurde eine Auswertungsstrategie gewählt, die einer „Entdeckungsstrategie“ folgt und gleichzeitig in ihren einzelnen Auswertungsschritten transparent nachvollzogen werden kann. Eine inhaltsanalytische Auswertung wurde als geeignet betrachtet, denn qualitative Inhaltsanalysen zeichnen sich durch ein systematisches Vorgehen bei der Auswertung der gesamten Daten, einer von der Hermeneutik inspirierten Reflexion und der Anerkennung von Gütekriterien aus (vgl. Kuckartz 2018: 26).

Im Hinblick auf die Erwartung an die Auswertungsergebnisse zeigte es sich als maßgeblich, die unterschiedlichen inhaltsanalytischen Auswertungsformen auf das jeweilige Erkenntnisinteresse abzustimmen. So zielte die Dokumentenanalyse darauf ab, Antworten zu vorher definierten Themenbereichen zu erhalten. Die Konzeptionen der Jugendhilfeträger als schriftlich niedergelegte Dokumente, die das Profil einer Einrichtung, ihr jeweiliges Leitbild, ihr Selbstverständnis, ihre Zielsetzungen und Handlungsstrategien beschreiben, wurden als geeignet für die Erhebung relevanter Merkmale individualpädagogischer Jugendhilfe betrachtet, die mit dem Ziel der Beschreibung des gesamten Arbeitsfeldes herausgearbeitet werden sollten. Ihre Analyse hatte zum

Ziel, die Definition individualpädagogischer Maßnahmen durch die Jugendhilfeträger selbst, ihre theoretischen Perspektiven und die konkrete Ausgestaltung für die Hilfen zur Erziehung zu beleuchten. Die Auswertung der Konzeptionen individualpädagogischer Jugendhilfeträger wurde infolge des Interesses an vorher bestimmten Themenbereichen daher deduktiv mithilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt, die lediglich die zuvor festgelegten Themenfelder fokussiert und weitere Inhalte außer Acht lässt.

Die Auswertungsstrategie für die Expert:inneninterviews sollte demgegenüber auch Inhalte erfassen, die die Expert:innen über die Interviewfragen hinaus angesprochen haben. Daher wurde für die Auswertung der Interviews die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz gewählt, die laut Kuckartz (2016: 79, 101) an einer offenen Forschungsstrategie orientiert ist. Sie eignet sich für große Textmengen, wie sie in Form von umfangreichen Transkripten vorlagen.

Das mit Kuckartz' qualitativer Inhaltsanalyse verbundene computergestützte Auswertungsverfahren MaxQDA eignet sich für ein breites Spektrum von sowohl informatorischen als auch von theoriegenerierenden Auswertungsverfahren (Bogner, Litting, Menz 2014: 86, Kuckartz 2018: 178). Das Textmaterial wird mit Begriffen belegt und neu sortiert (Kuckartz 2018: 84). Orientiert am Erkenntnisinteresse fokussiert die Auswertung von Expert:inneninterviews zentrale Sinneinheiten. Die Sequenzialität des Textes wird dabei aufgehoben und die Reihenfolge der Themen zugunsten einer sinnhaften Strukturierung verändert (vgl. Gläser, Laudel 2004: 200). Dabei lässt sich bei der Interpretation der Rückbezug zugunsten der Nachvollziehbarkeit auf die Originaldaten herstellen (ebd.: 83f., Kuckartz 2016: 178).

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz, deren schrittweise Durchführung im Abschnitt 4.8.2. beschrieben wird, umfasst neben mehreren Codierdurchläufen des gesamten Materials mithilfe der Software Max QDA eine fallbezogenen Auswertung. Sie ermöglicht damit eine Generierung übergeordneter, konzeptueller Kategorien und geht dadurch über die eher affirmativen Ergebnisse anderer inhaltsanalytischer Auswertungsformen hinaus.

Während Kuckartz im Wesentlichen die Vorgehensweisen der Codierung und der Kategorienbildung anhand der Software MaxQDA beschreibt, fehlen der von ihm beschriebenen qualitativen Inhaltsanalyse jedoch die weitergehenden Schritte einer Datenanalyse, die nicht nur eine Zusammenfassung, sondern eine Analyse der Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung ermöglichen. Daher wurden die im Kontext der inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse nach Kuckartz gewonnenen Fallzusammenfassungen und Fallvergleiche (vgl. Abschnitt 4.8.2) parallel zur Codierung der Transkripte zusätzlich gemäß Meusers und Nagels Strategie für die Auswertung von Expert:inneninterviews (vgl. Meuser, Nagel 1991: 451ff.) analysiert. Ihre Auswertungsstrategie gewährleistet einen über die qualitative Inhaltsanalyse hinausgehenden Erkenntnisgewinn, indem sie Auswertungsschritte aus der Grounded Theory Method (GTM) einbezieht, auf die Herstellung inhaltlicher Bezüge zwischen den erschlossenen Themenfeldern Wert legt und die Ergebnisse in den Kontext aktueller Diskurse stellt (vgl. Meuser, Nagel 1991: 451ff).

Meuser und Nagel sehen innerhalb ihres Verfahrens eine theoretische Generalisierung vor (vgl. Meuser, Nagel 1991: 463). Das innerhalb mehrerer Codierdurchgänge im Rahmen der computergestützten, inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse erarbeitete Kategoriensystem wurde dafür systematisiert (vgl. Bogner, Litting, Menz 2014: 77f) und aus der Perspektive sozialwissenschaftlicher Begrifflichkeiten neu geordnet. Textnahe Kategorien wurden in diesem Zusammenhang schrittweise zugunsten einer wissenschaftlichen Abstraktion abgelöst. Der inhaltliche Aufbau des Forschungsberichtes wurde dadurch vom Kategoriensystem der computergestützten Analyse gelöst, um aus den umfangreichen Antworten der Expert:innen wesentliche konzeptuelle Erkenntnisse zu rekonstruieren. Die beschriebene Auswertungslogik zielt auf die Rekonstruktion eines „Gesamtbildes“ ab (vgl. Bogner, Litting, Menz 2014: 80). Sinnzusammenhänge wurden hergestellt, „wo bisher Addition und pragmatisches Nebeneinander geherrscht haben“ (Meuser und Nagel 1991: 463f).

Für die Auswertung der Interviews wurde somit ein komplexer Auswertungsprozess durchgeführt (vgl. Abschnitt 4.8.2.), der die Auswertungsstrategien für Expert:inneninterviews von Kuckartz sowie Meuser und Nagel verbindet.

Da die Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse im Kontext des soziokulturellen Systems zu verstehen sind, dem die Interviewpartner:innen und Forscher:innen angehören (vgl. Lamnek 1995: 478), sollte der Kontext anhand der erhobenen Daten aus dem Fragebogen über Trägerform und -größe, die Zielgruppe, die Angebote und Qualifikationen der Fachkräfte dargestellt werden. Durch die Erhebung statistischer Daten über die an der Studie beteiligten Träger, ihrer Angebote für bestimmte Zielgruppen und der Qualifikationen der Fachkräfte, wurde der Kontext der Interviewforschung beleuchtet. Die Daten aus dem nach jedem Interview verfassten Postscriptum gingen in die Fallanalysen ein und wurden zusammen mit den Interviews ausgewertet.

Für die Beantwortung der Forschungsfragen im Methodenmix wurden die Ergebnisse der unterschiedlichen Forschungsmethoden einbezogen, wie es hier am Beispiel der Forschungsfrage zu den Kompetenzen der Fachkräfte erläutert werden soll: Für die Erhebung der für die Arbeit im 1:1-Kontakt erforderlichen Kompetenzen sollten durch die Dokumentenanalyse die Angaben in den Konzeptionen zusammentragen werden. Die formalen Kompetenzen der Fachkräfte der an der Studie beteiligten Träger ließen sich zudem durch die Erhebung der formalen Qualifikationen im Fragebogen erfassen. Erst durch die Interviewforschung konnten aber die Meinungen zur Bedeutung einer Qualifikation eingeholt werden, die wiederum mit den statistischen Daten verglichen werden konnten. Allein die Frage nach Anforderungen an die Studiengänge ließ sich allein mit den Interviews beantworten.

Während des gesamten Forschungsprozesses fand eine wechselseitige Überprüfung der Textinterpretation mit dem theoretischem Wissensbestand und aktuellen Entwicklungen im Feld statt. Telefonate und Ad-hoc-Gespräche mit Individualpädagogischen Trägervertreter:innen auf Tagungen und während gemeinsamer Seminare gewährleisteten durch den Kontakt zum Feld eine Einordnung der Forschungsergebnisse in aktuelle Entwicklungen im Feld.

Wie die Forschungsinstrumente und deren Auswertung im Einzelnen begründet und umgesetzt werden, geht aus der detaillierten Beschreibung hervor, die in den folgenden Abschnitten dargelegt wird.

4.5. Die Gestaltung des Zugangs zum Forschungsfeld

Der Zugang zum Forschungsfeld ließ sich durch eine intensive Vorbereitungsphase mit der Teilnahme an Tagungen und Arbeitskreisen, mit fachlichem Austausch, Besuchen und gemeinsam gestalteten Seminaren sowie Exkursionen mit Studierenden realisieren, die den an der Studie teilnehmenden Jugendhilfeträgern ein Kennenlernen der Forscherin und einen Austausch über Forschungsabsichten und berufliche Haltungen ermöglichte.

Der erste Zugang zum erfolgte über die Bundesverbände und über berufliche Kontakte aus zehnjähriger Berufserfahrung im Arbeitsfeld. Gemeinsame berufliche Erfahrungen durch trägerübergreifende Arbeit zu besonderen Fallkonstellationen, durch Begegnungen auf Tagungen, durch gemeinsam gestaltete Seminare sowie nicht zuletzt durch eine gemeinsam gestaltete Tagung zum Thema „Systemsprenger oder verhaltensoriginelle Jugendliche? Individualpädagogik in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe“ an der Fakultät „Soziale Arbeit“ der Ostfalia Hochschule konnte in Vorgesprächen die generelle Bereitschaft von fünf Jugendhilfeträgern zur Unterstützung des Forschungsvorhabens eingeholt werden. Sie stellten ihre Konzeptionen für eine Dokumentenanalyse zur Verfügung und erklärten sich für ein Interview bereit. Weitere Interviewpartner:innen wurden in Form einer Internetrecherche, schriftlichen und fernmündlichen Anfragen sowie über die Bundesverbände gewonnen.

Für eine Dokumentenanalyse mit der Annäherung an die Beantwortung zentraler Forschungsfragen wurde entschieden, Konzeptionen individualpädagogischer Träger, die darin die Zielgruppe, ihre Handlungsansätze und ihre beruflichen Haltungen beschreiben, als relevante Dokumente auszuwählen. Dokumentenanalyse als Methode der qualitativen Forschung arbeitet mit natürlichen Daten, die in schriftlicher Form als Texte vorliegen, die nicht originär zu Forschungszwecken entstanden sind (vgl. Salheiser 2014: 813, Mayring 2016: 46f). Hierbei wird bereits vorhandenes, non-reaktives Material erschlossen (vgl. Mayring 2016: 46f).

Entgegen der ursprünglichen Planung konnte bei der Dokumentenanalyse lediglich auf eine vergleichsweise geringe Anzahl an Konzeptionen zurückgegriffen werden. Die Akquisition der Dokumente gestaltete sich weniger leicht als angenommen, weil die meisten Konzeptionen nicht öffentlich zugänglich waren und von vielen individualpädagogischen Trägern nicht einfach ohne Prüfung der Forschungsabsicht zur Verfügung gestellt wurden. Die deutliche Zurückhaltung war zunächst nicht zu erwarten, weil die Jugendhilfeträger ihre Leistungen gegenüber den öffentlichen Trägern durch ihre Konzeptionen und Leistungsbeschreibungen ihre Arbeit legitimieren müssen.

Aus diesem Grund wurde der Zugang über die Geschäftsstellen der beiden Bundesverbände gewählt, die die Jugendhilfeträger schriftlich baten, ihre Konzeptionen für die Auswertung zur Verfügung zu stellen. Während sich auf das Anschreiben weniger als 5 % der 84 in der Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik (AIM) und im Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik (BE) organisierten Träger zurückmeldeten, stellten nach telefonischen Kontakten oder direkter Ansprache insgesamt zehn Jugendhilfeträger mit individualpädagogischer Ausrichtung ihre Konzeptionen zur Verfügung. Aufgrund des geringen Rücklaufs wurde deutlich, dass die Dokumentenanalyse lediglich dafür geeignet sein kann, erste Antworten auf die Forschungsfragen zu generieren, die durch Interviews mit Expert:innen aus dem Arbeitsfeld zu erweitern und zu vertiefen waren.

Der Zugang zum Forschungsfeld erforderte einen vergleichsweise hohen persönlichen Einsatz in Verbindung mit einem hohen Ressourcen- und Reiseaufwand für die Präsenz auf Tagungen oder an den bundesweit verorteten Trägerstandorten, um das Forschungsinteresse in Vorgesprächen miteinander erörtern zu können. Die Interviews wurden Face to Face am Trägersitz durchgeführt.

4.6. Zur Auswahl der Expert:innen für die Interviewforschung

Gegenstand von Expert:inneninterviews sind die mit dem Expert:innenstatus verbundenen Aufgaben und Tätigkeiten und die aus diesen gewonnenen Erfahrungen und Wissensbestände (Meuser, Nagel 1991: 444). Die vorliegende Forschungsarbeit orientiert sich hinsichtlich des Expert:innenbegriffs an der wissenschaftssoziologischen Perspektive. Expert:innenwissen beruht im Gegensatz zum voluntaristischen Expert:innenbegriff nicht allein auf der Annahme, jede/r sei Expert:in für das eigene Leben (vgl. Meuser, Nagel 1991: 443), sondern auf Ausbildungen, auf wissenschaftlichen Kontexten oder auf vertiefter Berufserfahrung (vgl. Helfferich 2014: 571). Expert:innentum ist „eng an die Ausdifferenzierung von Berufsrollen geknüpft“ (Bohnsack, Geimer, Meuser 2018: 76). Die Interviewpartner:innen werden als „Repräsentantin ihrer Zunft“ verstanden (Meuser, Nagel 1991: 452). Expert:innen sind Funktionsträger:innen innerhalb eines organisatorischen oder institutionellen Kontextes (vgl. Meuser, Nagel 1991: 451; Mieg, Näf 2005: 5f.) und Teil des Handlungsfeldes, das den Forschungsgegenstand ausmacht (Meuser, Nagel 1991: 443). Expert:innen verfügen aus ihrer Berufsrolle heraus über ein Spezialwissen (Bogner, Litting, Menz 2009: 67). Sie zeichnen sich durch einen privilegierten Informationszugang über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse aus. Zudem tragen sie Verantwortung für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle von Problemlösungen (Meuser, Nagel 1991: 443; 2008: 377; Mieg, Näf 2005: 6). Sie verfügen über Insiderwissen, institutionelle Abläufe, Deutungswissen oder Wissen über Hintergründe und Kontexte von schwer zugänglichen Erfahrungsbereichen (Mieg, Näf 2005: 6). Expert:innen werden nicht auf der obersten Ebene einer Organisation gesucht, sondern eher auf der zweiten oder dritten Ebene, „weil hier in der Regel Entscheidungen vorbereitet und durchgesetzt werden und weil hier das meiste und das detaillierteste Wissen über interne Strukturen und Ereignisse vorhanden ist“ (Meuser, Nagel 1991: 444).

Für die Interviews wurden Expert:innen akquiriert, die das Arbeitsfeld „Individualpädagogik“ repräsentieren. Dazu gehören Einrichtungsleitungen und Fachkräfte, die überwiegend im mittleren Management größerer Träger auf der Ebene der Erziehungsleitung als Koordinator:innen oder Projektstellenleitungen³¹ tätig sind. Sie sind für die Fachberatung der Mitarbeiter:innen in den

³¹ Die Interviewpartner:innen, die als Trägervertreter:innen jeweils mindestens zehn individualpädagogische Jugendhilfemaßnahmen auf der Ebene einer Erziehungsleitung verantworteten, sprachen von sich als „Koordination“,

Projekt- und Betreuungsstellen zuständig und verantworten als Trägervertreter:innen das Gelingen der Jugendhilfemaßnahmen in ihrer Gesamtheit. Sie entwerfen und realisieren individualpädagogische Betreuungskonzepte und entwickeln das Arbeitsfeld weiter. Sie unterstützen die Fachkräfte in den Settings vor Ort durch Fachberatung, durch Organisation von Fortbildung und Supervision, durch Krisenmanagement als Rund-um-die-Uhr-Rufbereitschaft oder durch Organisation von zeitweiligen Auszeiten des jungen Menschen am anderen Ort.

Die Entscheidung für Expert:inneninterviews mit Leitungskräften anstelle von Fachkräften in den Projekt- und Betreuungsstellen, die im Eins-zu-eins-Kontakt mit den jungen Menschen arbeiten, fiel aufgrund ihrer Erfahrung, die als Auswahlkriterium folgende Merkmale umfasste: Sie haben mindestens 25 Fallverläufe begleitet und sind Entscheidungsträger:innen in dem von ihnen koordinierten Bereich der individualpädagogischen Hilfen. Sie haben Betreuungskonzepte entwickelt und flexibel fortgeschrieben.

Es sollte das implizite Wissen langjähriger Jugendhelfer:innen erhoben werden. Es diesem Grund wurden Träger für die Teilnahme gewählt, die sich den Qualitätsstandards verpflichtet fühlen, die langjährig tätig und gut vernetzt sind. Zentrales Auswahlkriterium für die Teilnahme an der Studie war daher die Mitgliedschaft des Trägers in einem der Bundesverbände und damit implizit die Anerkennung der Qualitätskriterien.

Die Interviewpartner:innen wurden nach gemeinsamer Zusammenarbeit in der Jugendhilfepraxis und bei der obengenannten Tagungsvorbereitung, auf Informationsveranstaltungen der Bundesverbände sowie mit einer Internetrecherche mit einem Anschreiben (s. Anhang) und telefonischen Kontakten gewonnen. Der Forschungsgegenstand, die Forschungsinstrumente und das Ziel der Forschung wurden mit einer Auswahl potenzieller Interviewpartner:innen im Vorfeld besprochen. Verworfen wurden schriftliche Befragungen aufgrund der Einschätzung der Trägervertreter:innen, die einen unzureichenden Rücklauf vermuteten. Mit einigen Trägern fanden vorbereitende Korrespondenzen, Telefonate und Vor-Ort-Gespräche zum Inhalt und Zweck der Forschung und zur Verwendung erhobener Daten statt. Eine Anonymisierung der Interviews wurde zugesichert.

Die Interviewpartner:innen wurden in Anlehnung an das theoretische Sampling als Gütekriterium anhand kontrastierender Merkmale ausgewählt. Iterativ-zyklische Forschung in Anlehnung an die Forschungsstrategie der Grounded Theory wählt die Forschungsteilnehmenden nicht allein nach einem vorab festgelegten Auswahlplan aus. Vielmehr werden im Verlauf des Forschungsprozesses auf Basis der im Forschungsprozess aufgeworfenen analytischen Fragen weitere Interviewpartner:innen in die Untersuchung einbezogen (vgl. Strübing 2004: 30). Das theoretische Sampling sieht zudem eine Auswahl der Interviewpartner:innen anhand kontrastierender Merkmale vor. Unterschiede zwischen den teilnehmenden Expert:innen bestanden zum einen in der Kontrastierung bei der Ausgestaltung der Hilfesettings (individualpädagogische Standprojekte versus Reiseprojekte und individualpädagogisches Clearing, Individualpädagogik im Inland, innerhalb und außerhalb Europas), in den Unterschieden der Trägerstruktur (Individualpädagogik als ein mögliches Angebot innerhalb eines großen Trägers mit einem breiten Angebotsspektrum versus privater Jugendhelfer:in, der ausschließlich Individualpädagogik anbietet) und dem Grad der Eigenständigkeit der Betreuungskräfte (abhängige Beschäftigung versus Selbstständigkeit).

Über die genannten Expert:innen mit Fallverantwortung hinaus wurden als trägerübergreifende Expert:innen eine Vertretung eines Bundesverbandes, ein Autor, der mehrfach zum Thema „Individualpädagogik“ veröffentlicht hat, eine ehemalige Erziehungsleitung, die heute trägerübergreifend in der Supervision im Rahmen selbstständiger Tätigkeit arbeitet und eine Trauma-Expertin befragt, die Fachkräfte in Betreuungsstellen traumaspezifisch ausbildet und die Traumabewältigung der Adressat:innen eines Trägers begleitet. Die zuletzt genannten Expert:innen waren oder sind zugleich – wie die zuerst genannten Expert:innen – als Erziehungs- oder Projektstellenleitung oder Koordinator:in tätig. Expert:innen, die auf langjährige Erfahrung bei

„Leitung“ oder „Geschäftsführung“. Sie werden in dieser Arbeit im Wechsel und synonym als „Koordinator:innen“, „Projektstellenleitungen“ oder „Leitungskräfte“ bezeichnet.

individualpädagogischen Trägern zurückblicken können und jetzt als Selbstständige in der Fachberatung und in der Qualitätsentwicklung individualpädagogischer Träger tätig sind, sowie Autor:innen individualpädagogischer Fachliteratur ergänzen die Interviews mit Koordinator:innen und Leitungskräften durch ihre trägerübergreifende Perspektive.

Bei der Auswahl der Interviewpartner:innen waren sowohl regionale Aspekte wie die Verteilung der Träger und Betreuungsstellen auf möglichst viele Bundesländer im Inland bzw. Regionen im Ausland als auch das Anliegen handlungsleitend, eine möglichst große Bandbreite individualpädagogischer Angebote und Settings (Clearing, Standprojekte, Reiseprojekte) abzubilden. Mehrere Träger aus Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen wurden befragt, weil Individualpädagogik in diesen beiden Bundesländern wesentlich häufiger angeboten wird als in den anderen Bundesländern. Die Jugendhilfeträger sollten zu gleichen Teilen in der Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik (AIM) und im Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik (BE) organisiert sein³². Die Interviewpartner:innen sollten möglichst allen Geschlechtern angehören. Zudem wurden Expert:innen als hilfreich erachtet, die das Arbeitsfeld politisch nach außen vertraten, die Fort- und Weiterbildungen zu Individualpädagogik entwickelten oder durchführten, die sich für den Fachkräftenachwuchs einsetzten oder die mit Hochschulen kooperierten.

Während des Forschungsprozesses zeichnete sich die Bedeutung von Bildungsabschlüssen sowohl für die individuelle Erfahrung von Selbstwirksamkeit als auch für die gesellschaftliche Teilhabe und das Problem der schulischen Exklusion der Zielgruppe aus Regelschulangeboten deutlich ab. Aus diesem Grund wurden in der zweiten Phase Interviews mit Leitungskräften der beiden schulorientierten Angebote zweier großer Jugendhilfeträger geführt.

Die Interviewpartner:innen wurden während des Forschungsprozesses so lange akquiriert, bis keine neuen Aspekte durch weitere Interviews mehr zu erwarten waren und eine „theoretische Sättigung“ eintrat, die dann erreicht ist, wenn im Verlauf des Forschungsprozesses deutlich wird, dass durch zusätzliche Daten keine neuen Ergebnisse mehr erwartet werden können (vgl. Strübing 2004: 32).

4.7. Datenerhebungstechniken im Methodenmix

Anknüpfend an die methodologischen und forschungsstrategischen Überlegungen (vgl. Abschnitt 4.4) empfahl sich ein Zugang zum Forschungsgegenstand aus mehreren Perspektiven, wie er durch einen Methodenmix gewonnen werden kann (vgl. Kuckartz 2018: 218). Neben einer umfangreichen Literaturrecherche zur Geschichte des Begriffs „Individualpädagogik“ und ihren theoriegeschichtlichen Kontinuitätslinien³³ wurden teilnehmende Beobachtungen durchgeführt und Konzeptionen individualpädagogischer Träger analysiert. In zwei Interviewphasen in den Jahren 2018 und 2020 wurden sechzehn Expert:inneninterviews geführt und begleitend Rahmendaten mithilfe eines Fragebogens erhoben. Im Postscriptum wurden der jeweilige Kontext der Interviewsituation festgehalten (vgl. Kuckartz 2018: 204) und ergänzende Themen vermerkt, die erst nach dem Ausschalten des Aufnahmegeräts angesprochen wurden. Im Folgenden wird die Anwendung der Forschungsinstrumente beschrieben.

4.7.1. Exploration: Teilnehmende Beobachtung und Dokumentenanalyse

Moser beschreibt die teilnehmende Beobachtung als „eines der wichtigsten Verfahren der Forschung“ (Moser 2012: 99). Die Methode eignet sich als Ergänzung zu den geplanten Expert:inneninterviews, da die Versprachlichung der von Expert:innen beobachteten Situationen innerhalb von Interviews die eigenen Beobachtungen nicht vollständig ersetzen kann. So wird die Position vertreten, dass die Forschende (als Subjekt vor dem Hintergrund eigener Theorien und

³² Im späteren Verlauf wurden aus inhaltlichen Gründen zwei weitere Interviews mit Expert:innen geführt, deren Träger nicht im AIM oder BE, sondern im europäischen Forum für soziale Bildung (EFFSE) Mitglied sind.

³³ Die Ergebnisse wurden im Abschnitt 3.4.2 dargestellt.

Erfahrungen und daraus hervorgehenden Schwerpunktsetzungen) durch Interviewforschung allein nicht in der Lage sein kann, „the experiences of the others“ (Eberle 2013: 190) nachzuvollziehen und wiederzugeben. In der Interaktionsforschung und im Rahmen der Ethnomethodologie schließt teilnehmende Beobachtung an die Wissenschaftsperspektive des Symbolischen Interaktionismus an (vgl. Kelle 2018: 224). Aus der Perspektive von Berger und Luckmann ist dabei ihre soziale Konstruktion von Realität von Interesse, die sich durch in der Alltagsbewältigung erkennbare Wissensbestände sowie die strukturell gestaltete und die subjektiv erlebte Realität zeigt (vgl. Eberle 2013: 189). Die Akteur:innen sollen durch Beobachtung in ihrer Lebenswelt und in der Auslegung ihrer Lebenswelt von der Forschenden verstanden werden (vgl. Eberle 2013: 187, Moser 1995: 149). Die Teilnahme der Forscher:innen geschieht daher in „Ko-Präsenz von Forschenden in sog. „natural settings“, d.h. in alltagskulturellen Feldern, die sie von ‚innen heraus‘ und meist ohne die Absicht der Einwirkung auf das Geschehen zu erforschen versuchen“ (vgl. Kelle 2018: 224).

Die Verfasserin, die über zehn Jahre Berufserfahrung als Koordinatorin individualpädagogischer Jugendhilfeeinrichtungen verfügt, konnte bei einem anderen Träger mit kontrastierenden Merkmalen mehrere teilnehmende Beobachtungen im In- und Ausland durchführen. Die Beobachtungen sollten zu einer Distanzierung von den eigenen Vorannahmen über die Individualpädagogik beitragen, die auf die 10-jährige Berufserfahrung der Forscherin zurückzuführen sind. Daneben sollten während der Praxiskontakte die Forschungsfragen konkretisiert und erste Hypothesen über die Bedeutung individualpädagogischer Jugendhilfe für die Traumabewältigung gewonnen werden, um daraus weitere Fragen für die Expert:inneninterviews ableiten zu können.

Daneben sollten die eingegangenen Konzeptionen individualpädagogischer Jugendhilfeträger ausgewertet werden, die ihr Angebot gegenüber den Jugendämtern beschreiben und begründen. Die Dokumentenanalyse zielt auf die konzeptionelle Darstellung individualpädagogischer Settings durch die Anbieter:innen ab, indem die Angebote und Unterschiede zur Heimerziehung beschrieben werden. Die Konzeptionen enthalten Aussagen zu den Zielgruppen, Inhalten und Methoden, aber auch zu den Qualifikationen der Fachkräfte. Eine Dokumentenanalyse weicht von anderen Forschungsmethoden ab, deren Ergebnisse durch den Prozess eventuell verzerrt werden könnten (vgl. Döring, Bortz 2016: 533f.), denn im Kontrast zu den Daten aus teilnehmender Beobachtung und Expert:inneninterviews handelt es sich bei den Konzeptionen der Jugendhilfeträger um nonreaktive Dokumente.

Für eine Dokumentenanalyse wird zunächst das Ausgangsmaterial bestimmt und Material zusammengetragen. Fragen werden formuliert. Die Dokumente werden auf ihre Aussagekraft hin untersucht: Abschließend werden die Dokumente auf Grundlage der Fragestellungen ausgewertet (vgl. Mayring 2016: 48f.). Im Mittelpunkt der Analyse stand die Frage, warum die Jugendlichen, die zuvor durch Jugendhilfeangebote nicht erreicht wurden, auf individualpädagogische Angebote ansprechen. Zudem interessierten Hinweise auf theoretische Begründungen zu den individualpädagogischen Angeboten, zur Arbeit mit traumatisierten jungen Menschen und die dafür erforderlichen Kompetenzen der Fachkräfte.

4.7.2. Expert:inneninterviews mit Begleitfragebogen und Postscriptum

Mit insgesamt sechzehn Interviewpartner:innen wurden qualitative Experteninterviews durchgeführt. Im Mittelpunkt der Untersuchung stand die Fragestellung, wie es Fachkräften in den Betreuungs- bzw. Projektstellen individualpädagogischer Träger aus der Perspektive der Expert:innen gelingt, mit hochbelasteten, traumatisierten und zuvor aus Familie, Jugendhilfe und Psychiatrie ausgegrenzten Jugendlichen erfolgreich zu arbeiten, welche konzeptionellen Ansätze sie für die Jugendhilfe mit traumatisierten jungen Menschen beschreiben und welche Anforderungen die Expert:innen an die Fachkräfte in den Betreuungsstellen und an die Studiengänge der Sozialen Arbeit stellen.

Die Entscheidung für leitfadengestützte Interviews begründet sich aus dem Interesse, nicht die Frage zu untersuchen, wie Menschen sprechen oder um Widerstände oder verdeckte Anteile des Gesagten zu erheben. Der Schwerpunkt liegt vielmehr auf den Informationen, die die Expert:innen vor dem Hintergrund ihrer langjährigen beruflichen Tätigkeit zusammentragen (vgl. Gläser, Laudel 2004:

200; Helfferich 2011: 168). Die Fragestellungen beziehen sich auf definierte Wirklichkeitsausschnitte und sparen private Erfahrungen aus (vgl. Helfferich 2014: 571; Meuser, Nagel 1991: 442). „Im Expert:inneninterview tritt die Person des Experten/der Expertin in ihrer biografischen Motiviertheit in den Hintergrund, stattdessen interessiert der in einen Funktionskontext eingebundene Akteur“ (Meuser, Nagel 2008: 377). Es wird davon ausgegangen, dass Expert:innenwissen „in einem gewissen Sinn von der Person gelöst werden kann“ (Helfferich 2014: 570). Die Expert:innen sind im Gespräch Repräsentant:innen ihrer Organisation (Meuser, Nagel 1991: 444). Die beanspruchte Verallgemeinerbarkeit kann jedoch nicht mit Objektivität gleichgesetzt werden, weil auch in Expert:inneninterviews subjektive Deutungen enthalten sind (Helfferich 2014: 570).

Erarbeitung des Interviewleitfadens

Bei dem zu entwickelnden Interviewleitfaden war zu berücksichtigen, dass Expert:innenwissen nicht einfach abgefragt werden kann, das den Befragten oft selbst nur auf der Handlungsebene präsent ist. Vielmehr muss die Handlungslogik aus den Äußerungen der Interviewpartner:innen rekonstruktiv abgeleitet werden (vgl. Meuser, Nagel 2008: 377), um das implizite Wissen („Tacit Knowledge“) erfassen zu können (vgl. Helfferich 2014: 571).

Ein Interviewleitfaden sichert zwar die Vollständigkeit der Themenbereiche, wird jedoch offen gestaltet. Die Fokussierung „unterstreicht den professionellen Charakter des Kontaktes und greift Aspekte der Wissenskulturen und Arbeitszusammenhänge der Befragten auf“ (Helfferich 2014: 572). Der Leitfaden wurde so formuliert, dass während des Interviews sowohl zusätzliche Fragen als auch Nachfragen möglich waren. Die zusätzlichen Fragen richteten sich speziell an die jeweilige Interviewpartner:in und ihre Kompetenzen in dem jeweiligen Arbeitsfeld. Zudem wurde bei Äußerungen nachgefragt, die besonders relevant für die Beantwortung der Forschungsfragen erschienen. Das strukturierte Expert:inneninterview eröffnete somit den Interviewpartner:innen Raum, eigene für wesentlich erachtete Themen anzusprechen, eigene Schwerpunkte zu setzen oder die Themen individuell zu gewichten (vgl. Meuser, Nagel 2008: 377f.).

Im Expert:inneninterview sollten zunächst die Zielgruppe und die konzeptionellen Grundlagen des Arbeitsfeldes aus der Perspektive der Expert:innen beschrieben werden. Anschließend wurde die Beschreibung traumasensibler Vorgehensweisen während der individualpädagogischen Maßnahmen erhoben. Darauf aufbauend sollte herausgearbeitet werden, über welche Kompetenzen erfolgreiche Fachkräfte individualpädagogischer Träger aus der Perspektive der Expert:innen verfügen, um die „Schwierigsten“ zu verstehen, zu erreichen und um Bildungsprozesse und Teilhabe zu initiieren. Am Ende der Interviews wurden abschließende Fragen zum Veränderungsbedarf in der Jugendhilfe und den Anforderungen an den Bachelorstudiengang „Soziale Arbeit“ gestellt. Abgeleitet aus dem Vorwissen, den Forschungsfragen und den Eindrücken aus der teilnehmenden Beobachtung wurden folgende Leitthemen erarbeitet, die im Anschluss ausdifferenziert wurden:

- Berufserfahrung und Funktion der Expert:innen
- Zielgruppe individualpädagogischer Maßnahmen
- sozialarbeiterische bzw. sozialpädagogische Konzeptionen
- Zielerreichung und Erfolg
- Traumasensibilität
- berufliche Werte und Haltungen
- Kompetenzprofile der Fachkräfte
- Zukunft der Jugendhilfe und des Studiums.

Unter dem Leitthema „Berufserfahrung und Funktion der Expert:innen“ wurden Informationen erfragt, die die beruflichen Kompetenzen der Verantwortlichen im Arbeitsfeld fokussieren und einen Gesprächseinstieg auf Augenhöhe ermöglichen. Durch den Gesprächseinstieg wird deutlich, dass der:die Interviewpartner:in nicht als Privatperson, sondern in ihrer Funktion als Expert:in angesprochen wird (Meuser, Nagel 1991: 444; Helfferich 2014: 571f.).

Unter dem Leitthema „Zielgruppe individualpädagogischer Maßnahmen“ wurden soziale Hintergründe, Belastungen und Traumata, Erfahrungen der Zielgruppe mit dem Jugendhilfesystem

sowie Bewältigungsverhalten der jungen Menschen erfragt, um die Frage zu klären, ob individualpädagogische Träger mit traumatisierten jungen Menschen arbeiten, wie sie die Ursachen und Folgen von Traumatisierungen bei der Zielgruppe beschreiben und ob sie herausfordernde Verhaltensweisen der jungen Menschen mit Traumatisierungen in Verbindung bringen. Zudem können Antworten auf die Frage nach der sprachlichen Benennung der Zielgruppe auf die berufliche Haltung der Befragten verweisen. Antworten auf die Frage nach Aufnahme- und Ausschlusskriterien können auf die Bandbreite der Defizite der jungen Menschen in individualpädagogischen Maßnahmen, auf mögliche Effekte individualpädagogischer Hilfen für eine breite Zielgruppe, auf inklusive oder exklusive berufliche Haltungen der Interviewpartner:innen und auf Grenzen individualpädagogischer Jugendhilfe hinweisen.

Für die Beantwortung der Frage nach Strategien zur Traumabewältigung individualpädagogischer Träger musste zunächst ermittelt werden, ob es sich bei den Adressat:innen individualpädagogischer Maßnahmen um Kinder und Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen handelt. Von Interesse war an dieser Stelle zudem die Frage, ob die biografischen Belastungen und die Verhaltensmerkmale, die eine Aufnahme in individualpädagogische Maßnahmen begründen, als Traumatisierungen eingeordnet werden können. Zu diesem Zweck war es erforderlich, die Beschreibungen der Zielgruppe in den Konzeptionen zu ermitteln und anschließend die Einschätzungen der Expert:innen einzuholen.

Anknüpfend an vorliegende Wirkungsstudien wird davon ausgegangen, dass individualpädagogische Träger exkludierten jungen Menschen eine gesellschaftliche Teilhabe durch individualpädagogische Jugendhilfe in einem Umfang ermöglichen, wie es anderen stationären Hilfen inklusive Intensivgruppen und geschlossener Unterbringung nicht annähernd gelingt (vgl. Macsenaere 2014a: 32). Unter dem Leitthema „sozialpädagogische/sozialarbeiterische Konzeption“ wurden konzeptionelle Überlegungen und die Sichtweisen der Expert:innen zur Frage der Gelingensbedingungen für individualpädagogisch ausgerichtete Jugendhilfe mit traumatisierten, aus Jugendhilfe, Psychiatrie und Schule ausgegrenzten jungen Menschen thematisiert. Gefragt wurde nach einer Definition für Individualpädagogik, nach der Konzeption und Durchführung individualpädagogischer Betreuungskonzepte, nach Arbeitsprinzipien und pädagogischen Verfahrensweisen, den Voraussetzungen für deren Umsetzung sowie nach der Ausgestaltung individualpädagogischer Settings.

Das Leitthema „Zielerreichung und Erfolg“ enthält Fragen zur Beschreibung und Bewertung von Effekten individualpädagogischer Jugendhilfe, nach Erreichen gesellschaftlicher Teilhabe vormals exkludierter junger Menschen und nach Formen der Evaluation der Hilfen. Unter dem Leitthema „Traumasensibilität“ wird zunächst die Relevanz des Themas für den Träger erfragt, um anschließend den Umgang der Fachkräfte mit Traumafolgestörungen bei den jungen Menschen zu erheben, mit dem Ziel, die bestehenden traumapädagogischen Konzepte, deren Umsetzung in den Betreuungsstellen anschließend erfragt wird, gegebenenfalls um die Erfahrungen individualpädagogischer Jugendhilfeträger zu erweitern. Zudem werden die Zuständigkeit der Kinder- und Jugendpsychiatrie anstelle der Jugendhilfe und Fragen zur Zusammenarbeit zwischen den Institutionen thematisiert.

Im folgenden Fragenkomplex wurden berufliche Haltungen thematisiert und Interviewpartner:innen gebeten, sich zum Thema „Freiwilligkeit oder Zwang“ zu positionieren. Unter dem Leitthema „Kompetenzen der Fachkräfte“ wurden die Interviewpartner:innen gebeten, zur eigenen Kompetenzentwicklung durch Aus- und Weiterbildung, Berufserfahrung, Vorbilder, Theorien oder weiterer relevanter Aspekte sowie über die Kompetenzanforderungen an die Mitarbeiter:innen und Fachkräfte in den Betreuungsstellen zu äußern. Der Interviewleitfaden schließt mit der Bitte um Ergänzungen, um Äußerungen zur Zukunft der Jugendhilfe und zu Anforderungen an die Studiengänge der Sozialen Arbeit ab.

Der Interviewleitfaden wurde fallbezogen um Aspekte aus den Konzeptionen der Einrichtungen oder zu Veröffentlichungen der Interviewpartner:in sowie um besondere Settings des Trägers ergänzt und auf die einzelnen Gruppen der Interviewpartner:innen (Geschäftsführer:innen bzw. Koordinator:innen, Verbandsvertreter:innen, Autor:innen und Leitungen von Distanzschulen)

abgestimmt. Zugunsten des Gesprächsverlaufs wurde die Reihenfolge der Fragen bei manchen Interviews situativ modifiziert. Nach einem Pretest, für den sich eine Betreuungsstelle bereit erklärte, wurde der Interviewleitfaden präzisiert und gekürzt.

Zur Gestaltung der Gesprächssituation

Die Gestaltung der Interviewsituation als Kommunikations- und Interaktionssituation bedarf einer besonderen Aufmerksamkeit, weil die Expert:innen über ein überlegenes Wissen verfügen, das einen anerkannten gesellschaftlichen Status begründet, und damit über Expert:innenmacht verfügen. Die Expert:inneninterviews erhalten durch den Status der Befragten eine besondere Rahmung, weil eine fundierte Ausbildung und berufliche Erfahrungswerte angenommen und Anerkennung vermittelt werden (vgl. Helfferich 2014: 571). Als gelungen betrachten Meuser und Nagel Interviews, bei denen entweder die Forscherin der:die Expert:in für ihre Sache interessiert und ihre „Sicht der Dinge entfaltet“ (Meuser, Nagel 1991: 450) oder der:die Expert:in an einem Gedankenaustausch interessiert ist und das Interview in Form eines Dialogs stattfindet (ebd.: 451). Forschung wird als Kommunikation im Sinne eines Aushandlungsprozesses hinsichtlich der Wirklichkeitsdefinition zwischen Forscher:in und Erforschten verstanden (vgl. Lamnek 2005: 23). Die Abfrage von zugänglichem Wissen aus anderen Quellen verbietet sich, was als Zeichen des mangelnden Respekts interpretiert werden könnte. Es kann aber um die Bestätigung der Informationen gebeten werden (vgl. Helfferich 2014: 572). Dem Wunsch einzelner Expert:innen nach vorheriger Zusendung des Leitfadens wurde im vorliegenden Fall entsprochen (ebd.).

Die Rolle der Interviewerin muss vorher definiert werden. Die Begegnung kann auf Augenhöhe stattfinden oder einem hierarchischen Gefälle zwischen Expert:innen und Laien folgen, „als Autorität im gleichen oder einem anderen Feld, als naiver Laie, als potentieller Kritiker oder Komplize mit entsprechenden Folgen für die Generierung von Aussagen (Bogner/Menz 2005: 50 ff.; Gläser/Laudel 2009: 172ff.)“ (Helfferich 2014: 572). Für die Durchführung der vorliegenden Interviews präsentierte sich die Interviewerin in der Anfrage für ein Interview (s. Anhang) sowie in den einleitenden Worten zu Beginn des Interviews als eine Expertin für individualpädagogische Jugendhilfe bei einem einzigen Träger sowie als Lehrkraft an der Hochschule. Die Interviews fanden am Trägersitz und am Rande von Fachtagungen und Arbeitsgruppen statt. Der Pretest und ein Interview mit einer/einem Koordinator:in fanden im Homeoffice der Interviewerin statt.

Erhebung von Rahmendaten durch einen Begleitfragebogen

Für die Erhebung allgemeiner Daten erhielten die Expert:innen per E-Mail einen Paper-and-Pencil-Fragebogen (Reinecke 2014: 609). Ein Begleitschreiben wurde verfasst, um den Rücklauf zu erhöhen (vgl. Moser 1995: 167). Im telefonischen oder persönlichen Kontakt wurde das Ziel der Datenerhebung, die Bedeutung der erhobenen Informationen dargelegt und die Anonymisierung aller Daten zugesichert, um die „Norm der Aufrichtigkeit“ (Reinecke 2014: 603) zu gewährleisten. Die Forscher:innen gestalten ihre Befragung und deren Ankündigung erklärend, wertschätzend und informativ hinsichtlich der Verwendung der Ergebnisse, um davon ausgehen zu können, dass die Befragten aufrichtige anstelle von sozial erwünschten Antworten geben (vgl. Reinecke 2014: 603).

Die Varianten für die Gestaltung eines Fragebogens reichen von vorgegebenen Antworten bis hin zum freien Ausdruck von Gedanken (vgl. Moser 1995: 167). Im Pretest wird überprüft, ob die Fragen geeignet sind (ebd.: 168). Für die vorliegende Forschung intendiert der Fragebogen die Erhebung von Rahmendaten zu gesetzlichen Grundlagen und zur Rechtsform des Trägers, zu Anzahl, Alter und Geschlecht der Zielgruppe, zu Angebotsformen und zur Aus- und Weiterbildung der Koordinator:innen, der Leitungs- und Fachkräfte (s. Anhang). Der Entwurf des Fragebogens folgt damit der Vorgehensweise von Witzel, der begleitend zu problemzentrierten Interviews Begleitfragebögen zur Erhebung soziodemografischer Daten ausgibt (vgl. Witzel 2000: 3) und der Vorgehensweise von Kuckartz bei der Erhebung von Daten durch Interviews mit Begleitfragebogen, die mithilfe inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet werden sollen (vgl. Kuckartz 2018: 99).

Hinsichtlich der Frage nach formalen Kompetenzen standen nicht nur die Interviewpartner:innen, sondern alle im Bereich Individualpädagogik beim jeweiligen Träger beschäftigten Fachkräfte

(sowohl Koordinator:innen und Leitungskräfte als auch Fachkräfte in den Betreuungsstellen) im Mittelpunkt des Interesses. Der Fragebogen diente zudem der Datenerhebung zum Jugendhilfeträger, die nach Kuckartz im Rahmen der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse Bestandteil der Fallzusammenfassungen sein sollte und wesentlich für den Einstieg in die qualitative Inhaltsanalyse ist (vgl. Kuckartz 2018: 58). Im Fragebogen wurden die Rahmendaten der Träger erhoben, die im Hinblick auf die Frage von Interesse sind, ob es sich um einen großen oder einen kleinen Träger handelt, wie der Träger rechtlich organisiert ist, ob die Arbeit ausschließlich auf individualpädagogische Maßnahmen ausgerichtet ist oder noch andere Angebote zur Verfügung stehen (s. Anhang). Die Fragen wurden kurz, prägnant und fast stichpunktartig formuliert, um zu verdeutlichen, dass allein Informationen, aber keine Meinungen oder Bewertungen erhoben werden sollten.

Postscriptum

Das zeitnahe Erstellen eines Postskriptums nach einem Interview gehört zu den Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. Kuckartz 2018: 204). Die Notwendigkeit eines Interviewprotokolls wird in der qualitativen Forschung insgesamt, besonders aber bei Witzel (2000: 3) betont. Das Postscriptum wurde mit zwei Ausnahmen direkt nach den Interviews, das heißt am gleichen Tag verfasst. Im Auswertungsprozess wurde das Postscriptum neben anderen Quellen Gegenstand der Fallzusammenfassungen (s. Abschnitt 4.4.3).

4.8. Beschreibung der Datenaufbereitung und -auswertung

Für die Auswertung von Expert:inneninterviews werden mehrere Auswertungsstrategien beschrieben. Bogner, Litting und Menz unterscheiden zwischen einer Auswertung für Informationszwecken oder für die Theoriegenerierung (vgl. Bogner, Litting, Menz 2014: 72ff.). Meuser und Nagel entwarfen für die Theoriegenerierung ein an der Forschungsstrategie der Grounded Theory orientiertes Auswertungsverfahren, das aus textnahem Codieren und dem anschließenden thematischen Ordnen des Materials für jedes einzelne Interview besteht. Gläser und Laudel empfehlen dagegen Mayrings qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsstrategie für Expert:inneninterviews (vgl. Gläser, Laudel 2004: 12). Die vorliegende Studie folgt Meusers und Nagels Perspektive.

Die durch die qualitative Inhaltsanalyse gewonnenen Ergebnisse wurden mithilfe der Auswertungsstrategie für Expert:inneninterviews nach Meuser und Nagel aus theoretischer Perspektive analysiert (vgl. Meuser, Nagel 1991: 463ff.). Dieser Auswertungsschritt ergänzt die überwiegend deskriptiven Ergebnisse, die bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz gewonnen werden können. Beide Verfahren sehen im Verlauf der Auswertung ähnliche Vorgehensweisen vor. Computergestützte Auswertungsschritte wurden mit Paper-and-Pencil-Verfahren kombiniert.

Expert:inneninterviews, Fragebögen und Postscripts wurden in mehreren Auswertungsschritten ausgewertet (vgl. Kuckartz 2018: 98). Die Fragebögen wurden einmal statistisch zugunsten einer Analyse der Strukturen des Arbeitsfeldes ausgewertet und später im Hinblick auf die Kontextualisierung für jedes einzelne Interview verwendet. Auf die Auswertungsergebnisse aus vorangegangenen Forschungsinstrumenten wurde bei der Auswertung nachfolgender Ergebnisse jeweils Bezug genommen.

4.8.1. Auswertung der Beobachtungsprotokolle und der Konzeptionen

Die im Folgenden beschriebenen Forschungsinstrumente und ihre Auswertung sollen im Prozess der Forschung lediglich als Vorarbeit für die empirische Studie verstanden werden. Es sollten sowohl theoretische Aspekte als auch Fragen der Praxis in den Blick genommen werden, um die Forschungsfragen konkretisieren zu können.

Anknüpfend an die vergangene zehnjährige Berufspraxis im Arbeitsfeld wurden parallel zur Literaturrecherche in der Explorationsphase teilnehmende Beobachtungen durchgeführt und anhand

von Beobachtungsprotokollen (vgl. Kelle 2018: 225; Moser 1995: 147; Vogel 2005: 2ff.) dokumentiert. Nach den Beobachtungen und damit verbundenen Gesprächssituationen wurden handschriftliche Notizen verfasst, die dazu bestimmt waren, die Fragestellung auszuformulieren, zu überprüfen, zu ergänzen und zu präzisieren und erste Eindrücke zum Forschungsgegenstand zu gewinnen. Festgehalten wurden neben der Beobachtung selbst der Rahmen und die Dauer, das Setting und die Teilnehmenden (vgl. Moser 2012: 74f.). Die Beobachtungsprotokolle wurden im Paper- und Pencil- Verfahren in Anlehnung an das textbasierte, inhaltsanalytisch ausgerichtete Auswertungsverfahren nach Thierbach und Petschick (2014: 865) ausgewertet. Sie nahmen lediglich die Funktion einer begleitenden Forschungsmethode ein, zumal besonders im Kontext von Beobachtungen verfasste Texte einer deutlich subjektiveren Wahrnehmung unterliegen (vgl. Kelle 2018: 225; Moser 1995: 147) als regelgeleitet ausgewertete Transkripte von Interviews.

Als Quellen für die Dokumentenanalyse wurden zwölf Konzeptionen individualpädagogischer Träger ausgewertet. Bei den Konzeptionen handelt es sich um Schriften, die das Angebot der Jugendhilfeträger nach außen darstellen. Sie wurden durch die Träger selbst verfasst und geben daher die Akzente wieder, die den Trägern besonders wichtig sind. Konzeptionen präsentieren sich als verschriftlichte Beschreibungen ihres Selbstverständnisses, ihrer Zielsetzungen und Positionierungen im jeweiligen Praxisfeld. Sie erfüllen jedoch auch die Anforderungen, die Jugendämter an die Beschreibung eines Jugendhilfeangebots stellen. Konzeptionen liefern in ihrer Außenwirkung Informationen über den jeweiligen Träger einer Einrichtung, präsentieren ihre Beratungsleistungen und Hilfeangebote für spezifische Zielgruppen. Die verschriftlichten Aussagen geben Auskunft über Kompetenzprofile und Handlungsfelder. Sie sind im Innenverhältnis ein Ausdruck der Verselbstständigung der Fachkräfte und wirken identitätsfördernd. Im Wettbewerb öffentlicher und privater Anbieter von Jugendhilfeleistungen um Aufträge ermöglichen Konzeptionen eine größtmögliche Transparenz über das Leistungsangebot im Kontext der Theorie- und Handlungsausrichtung. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Relevanz und Aktualität der Problemstellung der „disconnected youth“ enthalten Trägerkonzeptionen Daten für die Feststellung ihrer fachlichen Ausrichtung. Diese Einschätzung der Rolle und Funktion von Konzeptionen im Feld der Jugendhilfe und Jugendhilfeplanung begründet die Notwendigkeit für die Einbeziehung der Konzeptionen in die Datenanalyse.

Laut Stange und Eylert (o. J.) wird in der sozialarbeiterischen Praxis zwischen kleinen, mittleren und großen Konzeptionen unterschieden. Während kleinere Formate lediglich für die Beschreibung einzelner Angebote geeignet und große Konzeptionen auf der Ebene der Jugendhilfeplanung angesiedelt sind, dienen mittlere Konzeptionen, wie sie hier vorliegen, der Beschreibung der Angebote einer Einrichtung (vgl. Stange, Eylert o. J.: 16). In Anlehnung an diese Differenzierungen wurden die Konzeptionen der Träger als geeignet betrachtet, um sie für die Beantwortung der im Folgenden dargestellten Forschungsfragen hinzuzuziehen.

Für die Auswertung kam eine zusammenfassende Inhaltsanalyse als eine der drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring zur Anwendung, die auf die Strukturierung des Materials nach inhaltlichen Gesichtspunkten abzielt (vgl. Mayring 2016: 117f.). Während bei der strukturierenden Inhaltsanalyse Aspekte aus dem Material herausgefiltert werden, um die Inhalte einschätzen zu können oder einen Querschnitt zu erhalten, und die Explikation des Material erweitert, um Textstellen zu erläutern, sieht die zusammenfassende Inhaltsanalyse eine deutliche Reduktion des Materials vor (vgl. Mayring 2016: 115). Dazu wurde ein an der Fragestellung oder am Material entwickeltes Kategoriensystem genutzt, das die Aspekte definiert, die aus dem Material selektiert werden sollen (vgl. vgl. Döring, Bortz 2016: 541; Mayring 2016: 114). So wurde entlang der von Mayring vorgeschlagenen Auswertungsschritte ein Kategoriensystem mit folgenden Fragestellungen an die Texte angelegt:

- Wie definieren oder beschreiben die Jugendhilfeträger ihr Angebot?
- Was unterscheidet Individualpädagogik von der Heimerziehung?
- Welche Aussagen enthalten die Konzeptionen zum theoretischen Hintergrund?
- Wie werden die Zielgruppen beschrieben? Welche Probleme/Herausforderungen bringen die Kinder/Jugendlichen mit? Welche Aufnahmegründe werden beschrieben?
- Werden Aussagen zu traumatisierten Kindern/Jugendlichen getroffen? Wenn ja, welche?

- Wie sehen individualpädagogische Jugendhilfesettings konkret aus?
- Welche methodischen Herangehensweisen werden beschrieben?
- Welche Aussagen werden zur Gestaltung professioneller Beziehungen getroffen?
- Welche Aussagen werden zu beruflichen Haltungen, zur Ressourcenorientierung oder zur Positionierung zugunsten freiwilliger, partizipativer Hilfen anstelle von Zwang getroffen?
- Über welche Ausbildungen verfügen die Fachkräfte?

Im vorliegenden Fall wurden die Kategorien deduktiv aus den genannten Fragestellungen abgeleitet. Diese Technik eignet sich besonders für theoriegeleitete Textanalysen, bei denen – wie in dieser Untersuchung – umfangreiche Mengen bewältigt werden müssen (vgl. Mayring 2016: 121).

Unter den oben genannten Fragestellungen wurden in Anlehnung an den von Kuckartz beschriebenen Auswertungsschritt des Erstellens von sog. „Fallübersichten“ (vgl. Kuckartz 2018: 111) Institutionsübersichten (vgl. Anhang 2) erstellt. Für jede einzelne Institutionsübersicht wurde in Form thematischer Summaries vermerkt, welche Aussagen in den Konzeptionen zu den aus den oben genannten Fragestellungen gewonnenen Kategorien getroffen wurden. Thematische Summaries dienen der Reduzierung des Gesamtmaterials zugunsten einer Fokussierung auf die Forschungsfragen. Prägnante Zitate wurden festgehalten und die Fundstellen vermerkt. Für eine Abgrenzung wurden die Kategorien im Rahmen einer Definition vorher genau beschrieben und Ankerbeispiele formuliert (s. Anhang 4: Kategoriendefinition für die Auswertung der Konzeptionen). Mehrere zunächst separat erfasste Hauptkategorien, die zu geringe Textmengen enthielten, wurden im Verlauf der Auswertung zusammengefasst und ähnlichen Hauptkategorien zugeordnet. Die Hauptkategorie „professionelle Beziehungsgestaltung“ wurde induktiv aus dem Material gewonnen. Im Vergleich zur wesentlich ressourcenintensiveren Auswertung der Expert:inneninterviews wurden für die Dokumentenanalyse nicht die Konzeptionen in vollem Umfang, sondern die Institutionsübersichten in MaxQDA codiert. So wurde die Codierung mit MaxQDA anschließend mit folgenden Hauptkategorien durchgeführt:

1. Definition mit „Abgrenzung zur Heimerziehung“
2. Begründungstheorien
3. Berufliche Haltung der Fachkräfte
4. Zielgruppenbeschreibung mit „Aussagen zu traumatisierten jungen Menschen“
5. Ausgestaltung individualpädagogischer Settings
6. Methodische Herangehensweisen
7. Traumasensible Individualpädagogik
8. Professionelle Beziehungsgestaltung
9. Kompetenzen der Fachkräfte.

Im Anschluss an die Codierung nach Hauptkategorien wurden die Inhalte gesichtet und nach dem Paper-and-Pencil-Verfahren Subkategorien gebildet. Das gesamte Material wurde anhand des erweiterten Kategoriensystems und mit den gewonnenen Subkategorien mit der Software MaxQDA neu codiert. Für die Ergebnisdarstellung wurden die Texte für jede Kategorie nacheinander in eine Worddatei extrahiert und inhaltlich zusammengefasst. Dabei wurden inhaltliche Schwerpunkte gebildet, mit denen der Text neu strukturiert wurde.

4.8.2. Auswertung der Expert:inneninterviews mit Begleitfragebogen und Postscriptum

Für die Erhebung allgemeiner Daten erhielten die Expert:innen, die an den Interviews teilnahmen, per E-Mail einen Paper-and-Pencil-Fragebogen (Reinecke 2014: 609). Ein Begleitschreiben wurde verfasst, um den Rücklauf zu erhöhen (vgl. Moser 1995: 167). Im telefonischen oder persönlichen Kontakt wurde das Ziel der Datenerhebung, die Bedeutung der erhobenen Informationen dargelegt und die Anonymisierung aller Daten zugesichert. Vierzehn von fünfzehn³⁴ Fragebögen wurden ausgefüllt.

³⁴ Der Fragebogen wurde nach dem Pretest entworfen, um die Interviews 2-16 zu entlasten, daher wurden nur für 15 Interviews Fragebögen ausgegeben.

Die im Folgenden beschriebenen Auswertungsschritte für die Expert:inneninterviews umfassen Arbeiten am Text mit dem Paper-and-Pencil-Verfahren, eine fallbezogene Auswertung mit Extremvergleichen (vgl. Kuckartz 2018: 58, 111f.; Meuser, Nagel 1991: 459) und die softwaregestützte Codierung des gesamten Materials in mehreren Durchläufen. Abbildung 8 zeigt den komplexen Auswertungsprozess. Die in der Abbildung nummerierten Auswertungsschritte (1-15) werden im folgenden Text mit Verweis auf die Abbildung konkretisiert.

Auswertung der Expert:inneninterviews

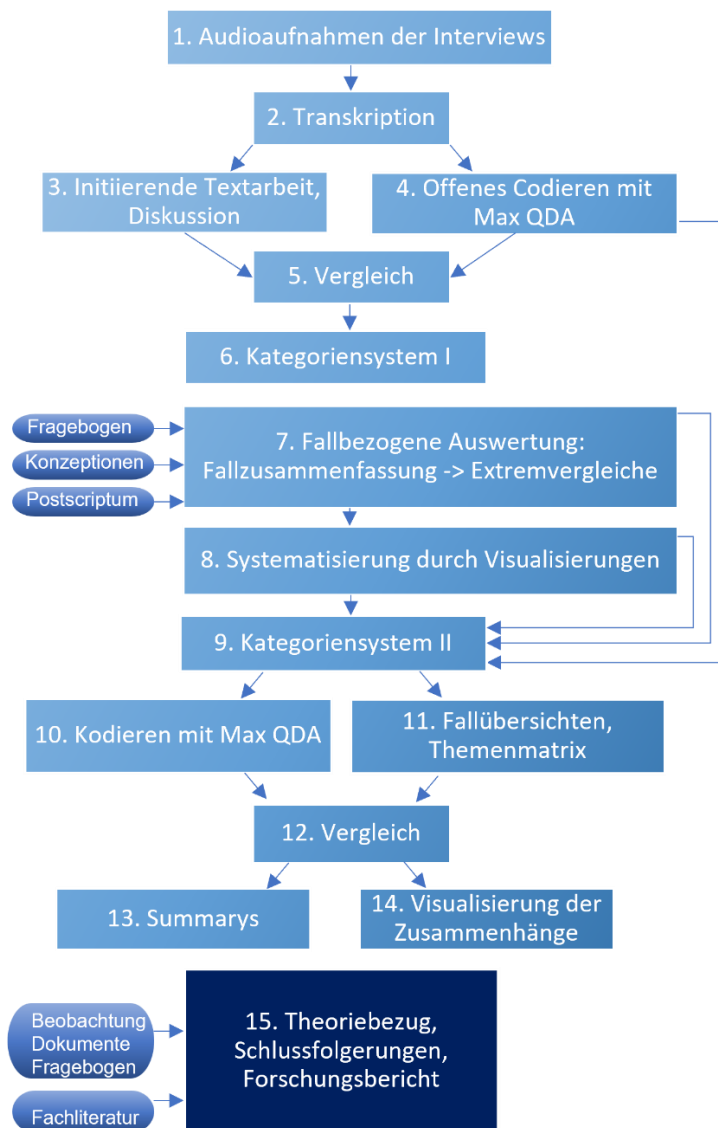


Abbildung 8: Auswertungsprozess der Expert:inneninterviews (eigene Darstellung)

Die ersten Audio-Aufnahmen der Interviews (1) wurden angehört, mithilfe der Software „f4 transcript“ transkribiert (2) und im ersten Durchgang ausgewertet. Fünfzehn Interviews wurden vollständig, der Pretest jedoch nur auszugsweise transkribiert. Die ersten beiden Interviews wurden selbst transkribiert, alle weiteren aufgrund beruflich bedingter eingeschränkter Zeitressourcen an ein Schreibbüro abgegeben. Bei der Transkription wurde weitgehend auf Notationssysteme verzichtet, weil Expert:inneninterviews auf die Erhebung von praxis- und erfahrungsbezogenem Wissen ausgerichtet sind (vgl. Helfferich 2014: 571) und nicht konversationsanalytisch ausgewertet werden. Nonverbale Elemente, Stimmlagen und Pausen sind beim Expert:inneninterview kein Gegenstand der Auswertung (Meuser, Nagel 1991: 455). Dennoch fiel die Entscheidung, nonverbale Aspekte wie

die Betonung einzelner Begriffe bei der Transkription in geringem Umfang zu berücksichtigen, wenn sie die Beantwortung der Fragestellung inhaltlich unterstreichen. In dem folgenden Beispiel "Ich erlebe häufig, das geht WEIT über eine normale kollegiale Beratung hinaus. Das ist schon Supervision" (9: 180) betonen die Großbuchstaben bestimmte Inhalte und wurden daher im Text belassen.

Die Transkriptionsregeln nach Lamnek (s. Anhang) boten eine geeignete Orientierung, indem nonverbale Aspekte des Gesprächs wie kürzere und längere Pausen, Lachen, Räuspern und Unterbrechungen wurden zunächst in das Transkript aufgenommen wurden (vgl. Lamnek 2005: 403).

Nicht als relevant erachtete Füllwörter („irgendwie“) und Lautäußerungen („äh“) der Interviewpartner:innen sowie Wiederholungen von Wörtern und Satzteilen („Ich bin, ich bin der Auffassung“) sowie Pausenzeichen „((.), (5 sec)“) sowie die Dokumentation von Hintergrundgeräuschen („Getränk wird eingegossen“) wurden bei der abschließenden Korrektur des Textes zugunsten der Lesbarkeit entfernt³⁵. Wenn es sich um weniger als drei Füllwörter handelte, wurden im Text keine Klammern gesetzt³⁶. Nicht aufgeführte Halbsätze wurden mit drei Punkten in eckige Klammern gekennzeichnet. Zugunsten der Lesbarkeit wurden einzelne Wörter ergänzt, die hinsichtlich des Satzbaus Sinn ergeben, die auf der Audiodatei jedoch nach mehrmaligem Hören nicht genau zu identifizieren waren. Durch das Setzen einer Klammer wurden sie kenntlich gemacht³⁷.

Die Transkripte wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen anonymisiert, um Rückschlüsse auf den Träger oder die Interviewpartner:innen zu vermeiden (vgl. Kruse 2015: 358). Entsprechende Bezeichnungen wurden durch „Name“, „Jugendhilfeträger“, „Dorf“, „Kleinstadt“, „Großstadt“ ersetzt. Die Interviews wurden zwar nummeriert, jedoch die Abfolge verändert, sodass keine Rückschlüsse auf die Interviewpartner:innen anhand der zeitlichen Reihenfolge der Interviews gezogen werden können. Lediglich die mitwirkenden Schulen sind aufgrund ihrer geringen Anzahl identifizierbar, die Zustimmung zu dieser Vorgehensweise wurde jedoch eingeholt. Zudem wurden die männlichen und weiblichen Formen (der Interviewpartner, der Experte oder die Interviewpartnerin, die Expertin) zufällig und nicht immer übereinstimmend mit dem realen Geschlecht des/der Interviewpartner:in verwendet.

Jedes Transkript wurde nach Fertigstellung mit der Absicht des Verstehens und Herausarbeitens der Kernaussagen intensiv gelesen, denn „die erste Phase der Auswertung von qualitativen Daten sollte stets hermeneutisch interpretativ sein“ (Kuckartz 2018: 55). Bei dieser „initiiierenden Textarbeit“ (3) können bedeutungsvolle, nicht erwartete Themen entdeckt werden. Die Bezeichnungen für neue Themen werden „ähnlich wie beim offenen Kodieren der Grounded Theory“ direkt im Text vermerkt (Kuckartz 2018: 101). Beginnend mit dem ersten Interview wurden durch eine initiiierende Textarbeit Subkategorien aus dem Transkript herausgearbeitet, die am Ende des ersten Schritts zu Hauptkategorien zusammengefasst wurden.

³⁵ Folgender Originaltext „Und äh, [...] und meistens ist das, wenn äh, (..) wenn wir eigentlich dann an dem Punkt sind, wo, wo jemand dann fit ist (.) oder, ne? Viel, viel gelernt hat. Da hört er eigentlich auch schon wieder damit auf, ne?“ ((lacht)) Ja. ((lacht)) [...]. Die Mitarbeiter dann. Die sagen: hör mal, jetzt mach ich mal was anderes“ (7: 154–156) wird zugunsten der Lesbarkeit im Text der Auswertung folgendermaßen zitiert: „Wenn wir [...] an dem Punkt sind, wo jemand fit ist [...], viel gelernt hat. Hört er eigentlich auch schon wieder damit auf [...]. Die Mitarbeiter [...] sagen: hör mal, jetzt mach ich mal was anderes“ (7: 154–156)

³⁶ Folgender Satz „Das ist ein minderschwerer Fall, der nach, der kann auch in einer Gruppe leben“ (8–2: 309–311) erscheint im Text als „Das ist ein minderschwerer Fall, der kann auch in einer Gruppe leben“ (8–2: 309–311).

³⁷ Folgender Originaltext „Die wissen nichts von Individualpädagogik. Haben mal was von Erlebnispäda [...], ach ja, das sind die, die mit dem Fahrrad durch die Sahara fahren [...]. Peter Alberta, diese Geschichte. Davon haben sie gehört“ (8–2: 327) wurde zugunsten der Lesbarkeit folgendermaßen verändert: „Die wissen nichts von Individualpädagogik. Haben mal was von Erlebnispäda(dagogik gehört), ach ja, das sind die, die mit dem Fahrrad durch die Sahara fahren [...]. Peter Alberta, diese Geschichte. Davon haben sie gehört“ (8–2: 327). In folgendem Beispiel wurde zugunsten des Leseflusses ein Artikel im Klammern eingefügt: „und dann kann man sehen, dass (die) Betreuung an einer bestimmten Situation [...] immer wieder scheitert“ (9: 116).

Die transkribierten Interviews wurden mit Memos als handschriftliche Randbemerkungen auf den ausgedruckten Interviews versehen, in denen „Gedanken, Ideen, Vermutungen und Hypothesen“ (Kuckartz 2018: 58) festgehalten wurden. Dabei konnte ein erster inhaltlicher Überblick zu folgenden Teilfragen gewonnen werden, die aus den zentralen Forschungsfragen abgeleitet wurden:

- Haben die Adressat:innen prekäre Lebenslagen, Vernachlässigung oder Gewalt erlebt?
- Haben sie Traumata vom Typ I oder II erfahren? Haben sie Monotrauma, sequenzielle Traumata oder Bindungs- oder Entwicklungstraumata erlebt?
- Welche Verhaltensweisen sind besonders herausfordernd? Inwieweit werden sie als Traumafolge betrachtet? Inwieweit stehen sie im Zusammenhang mit prekären Lebenslagen oder der Exklusion aus Institutionen?
- Wie arbeitet der Träger mit traumatisierten jungen Menschen? Was bietet er den jungen Menschen an, um den Traumafolgen zu begegnen?
- Was müssen Fachkräfte aus der Perspektive der Expert:innen können, um eine traumasensible, subjektorientierte Jugendhilfe umsetzen zu können?
- Wie sollte die Jugendhilfe gestaltet sein, um traumatisierte junge Menschen zu erreichen?
- Was kann das Studium beitragen?

Über die zu den oben genannten Themenfeldern erzielten Ergebnisse hinaus kristallisierte sich bereits in diesem Auswertungsschritt eine Vielfalt an einflussreichen Faktoren für eine gelingende Jugendhilfe mit individualpädagogischer Ausrichtung heraus. Die Interviews wurden daneben auch unter formalen Gesichtspunkten betrachtet: Länge des Interviews, Sprache, signifikante Begriffe und Metaphern (vgl. Kuckartz 2018: 56). Diese Informationen wurden als Memos in der Druckversion der Interviews festgehalten und flossen später in die Fallzusammenfassungen ein.

Die Transkripte der ersten Interviews wurden im Anschluss an die „initiiierende Textarbeit“ mehrmals mithilfe der Software MaxQDA codiert (4, 10). Wenn eine theoretische Rahmung noch nicht in zufriedenstellender Weise vorliegt, sondern im Forschungsprozess erarbeitet werden soll, dient das Codieren der Daten als „Prozess der Entwicklung von Konzepten in Auseinandersetzung mit dem Material“ (Strübing 2018: 19). Das intensive mehrphasige Durcharbeiten des Materials schärft den analytischen Blick (vgl. Kuckartz 2018: 102). Die Relevanz unterschiedlicher Themen für die Beantwortung der Forschungsfrage soll dadurch deutlicher herausgearbeitet werden (ebd.).

Zugunsten der Transparenz des Codierprozesses werden im Folgenden drei im Forschungsprozess modifizierte Kategoriensysteme dargestellt: ein aus dem Interviewleitfaden gewonnenes Kategoriensystem für das „offene Codieren“ (4, vgl. auch Anhang 13) mit 65 % des Materials, das „Kategoriensystem I“ (6) (vgl. Anhang 14) als Ergebnis aus Codierung und initiiierender Textarbeit, und die Modifizierung zum „Kategoriensystem II“ (9; vgl. Anhang 15) als Ergebnis aus einem Vergleich zwischen Codierung und fallbezogener Auswertung, an dem später die neue Codierung des gesamten Materials vorgenommen wird. So wurden parallel zum beschriebenen Paper-and-Pencil-Verfahren erste Transkripte zunächst in einem Probedurchlauf, dem „offenen Codieren“ (4) (vgl. Strübing 2008: 19ff) nach dem folgenden deduktiv aus dem Interviewleitfaden gewonnenen Kategoriensystem erschlossen (vgl. Kuckartz 2018: 97), das von Kuckartz als „Codebaum“ bezeichnet wird:

- Beruf
- Zielgruppe
- zwischen Jugendhilfe und Psychiatrie
- Konzeption
- Zielerreichung
- Traumasensibilität
- berufliche Haltung
- Strukturqualität
- Kompetenzen der Fachkräfte
- System Jugendhilfe
- Anforderungen an die Gestaltung des Studiums.

Im Prozess der Auswertung in mehreren Durchgängen zielt der erste Codiervorgang darauf ab, die Aussagekraft des Materials einzuschätzen oder einen Querschnitt zu erhalten (vgl. Mayring: 115). Aufgrund der Komplexität der Daten wurden 65 % anstelle der von Kuckartz vorgeschlagenen 10–25 % des Materials (vgl. Kuckartz 2018: 102) offen codiert (vgl. Strübing 2008: 19ff.). Kuckartz benennt diesen Schritt als Probedurchlauf (vgl. Kuckartz 2018: 102). Während des Codiervorgangs wurden weitere induktive Kategorien aus dem Material gewonnen (vgl. Anhang 13). Die inhaltliche Betrachtung in Zusammenhang mit einer Codierung von 65 % der Transkripte ermöglichte einen Überblick über das umfangreiche Material und über eine Schwerpunktbildung in quantitativer Hinsicht (gewonnene Textmenge zu deduktiven und induktiv gewonnenen Subkategorien). Der erste Codierdurchgang diente zudem der Erfassung von Themen, die die Expert:innen über die Antworten zu den gestellten Fragen hinaus angesprochen hatten.

Die Ergebnisse wurden mit den Ergebnissen der initiierenden Textarbeit verglichen (5). Die Kategorien konnten dadurch präziser erfasst werden. Die jeweils überarbeitete Version umfasste neue, aus den Daten generierte Codes. Die Reihenfolge der Hauptkategorien wurden nach Relevanz geordnet, sodass sich die Struktur des Kategoriensystems im Verlauf des Forschungsprozesses erheblich von der Anordnung der Themenbereiche aus dem Leitfaden unterschied, wie sich am folgenden Kategoriensystem I (6) (vgl. Anhang 14) ablesen lässt:

- Zielgruppe
- Jugendhilfe oder Psychiatrie?
- Erfolg
- Begründungstheorien
- Gelingensbedingungen, unterteilt in die Merkmale Betreuerpersönlichkeit, berufliche Haltung, methodische Strategien (incl. traumasensible Vorgehensweisen), konkrete Maßnahmen, Trägerstrukturen, Vernetzung, strukturelle Gelingensbedingungen
- Misslingensbedingungen
- Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte
- Kompetenzerwerb
- Zukunft der Jugendhilfe und des Studiums.

Ein Vergleich der Ergebnisse der initiierenden Textarbeit mit den Ergebnissen des ersten vollständigen Codierdurchgangs (gemäß Kategoriensystem I) ließ auf die notwendige Erweiterung des Codebaums um weitere Hauptkategorien schließen. Die Strukturierung der gewonnenen Inhalte in Form der Definition der Kategorien wird als „sehr sensibler Prozess“ beschrieben (Mayring 2010: 83). So wurde eine fallbezogene Auswertung (7) mit Zusammenfassungen und Extremvergleichen vorgenommen, wie sie Meuser und Nagel für die Auswertung von Expert:inneninterviews (vgl. Meuser, Nagel 1991: 452) und Kuckartz als Auswertungsschritt der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse vorsehen. Auf einen Vergleich der einzelnen Interviews auf Grundlage der Fallzusammenfassungen kann laut Meuser und Nagel auch bei einer sorgfältigen Auswahl der Expert:innen nicht verzichtet werden (vgl. Meuser, Nagel 1991: 451). Ziel ist es, übergreifende und überindividuelle Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster herauszuarbeiten (vgl. Meuser, Nagel 1991: 452), „zu neuen theoretischen Überlegungen zu kommen oder den theoretischen Rahmen in Frage zu stellen, zu erweitern oder zu verändern“ (Schmidt 2010: 482f.).

Der Auswertungsschritt einer fallbezogenen Auswertung innerhalb der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ermöglicht neben deskriptiven Kategorien auch eine konzeptionelle, das heißt eine theoretische Kategorienbildung³⁸ und geht damit über rein deskriptive Ergebnisberichte hinaus (vgl. Fuchs-Heinritz, Lautmann, Rammstedt, Wienold: 1995: 680; Meuser, Nagel 1991: 460; Kuckartz 2018: 82).

Innerhalb einer fallbezogenen Auswertung bilden Fallzusammenfassungen die Grundlage für den Vergleich nach dem Kriterium des maximalen oder minimalen Kontrastes. Unter einer Fallzusammenfassung („case summary“) ist „eine systematisch ordnende, zusammenfassende Darstellung der Charakteristika dieses Einzelfalls“ (Kuckartz 2018: 58) zu verstehen. Fallzusammenfassungen sollen den analytischen Blick für die Unterschiedlichkeit der einzelnen Fälle schärfen und können hypothesen- und kategoriengenerierend sein (vgl. Kuckartz 2018: 62; Meuser, Nagel 1991: 451). Dieses Verfahren der Typenbildung wird nicht als hermeneutische Auswertung auf Fallverläufe angewandt, sondern zielt auf Generalisierungen im Sinne einer Querauswertung ab (vgl. Helfferich 2018: 5). So wurde als Grundlage für den Vergleich für jedes Interview eine Fallzusammenfassung (vgl. Anhang 10) angefertigt, die aus der Perspektive der Forschungsfrage nahe an den Aussagen der Interviewpartner:innen formuliert wurde. Anders als bei Memos wird auf das Festhalten eigener Ideen und Hypothesen sowie auf Interpretationen verzichtet (Kuckartz 2018: 59). Das Ziel ist die Reduktion der Komplexität (Kuckartz 2018: 60) und „eine faktenorientierte, eng am Text arbeitende Komprimierung“ (Kuckartz 2018: 25, 58). Grundlage der Fallzusammenfassungen waren nicht allein die Informationen aus den Interviews, sondern auch aus der Dokumentenanalyse, dem Begleitfragebogen und dem Postscriptum.

Die Fallzusammenfassungen wurden zum Zweck der Charakterisierung mit einem Motto versehen, das im Zusammenhang mit der Forschungsfrage steht. Gewählt wurde jeweils ein Zitat zum Themenbereich der Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte. Für das Motto wurde entweder ein prägnantes Zitat der jeweiligen Interviewpartner:in gewählt oder eine zusammenfassende Aussage, die die Besonderheit des jeweiligen Trägers widerspiegelt. Das Motto kann jedoch auch ein „Resultat der kreativen Formulierung der Forschenden“ (Kuckartz 2018: 60) sein.

Auf Grundlage der Fallzusammenfassungen wurde im Anschluss ein Fallvergleich (7) vorgenommen. In diesem Auswertungsschritt, dem sogenannten Minimax-Prinzip („minimale Ähnlichkeit, maximale Ähnlichkeit“) (Helfferich 2018: 6) werden Fälle maximaler Unterschiedlichkeit Fällen maximaler Ähnlichkeit gegenübergestellt. Die Daten werden sowohl auf Ähnlichkeiten und Unterschiede sowie Spezifika einzelner Phänomene als auch auf mehrere Phänomene übergreifender Typologien untersucht (vgl. Strübing 2008: 18). Hier zeigten sich beispielsweise äußerst konträre Positionen innerhalb der einzelnen Interviews zur Frage der Bedeutung eines Studiums: Die Bandbreite reicht von „keine Bedeutung“ über die Rückfrage, ob die Frage überhaupt ernst gemeint sei, bis hin zu sehr hoher Bedeutung bei Trägern mit mehrfach qualifizierten Fachkräften. Das beständige Vergleichen soll zur Generierung von theoretischen Eigenschaften einer Kategorie führen, eines „theoretischen Konzepts, dessen strukturelle Eigenschaften sich erst aus der vergleichenden Analyse der durch dieses Konzept repräsentierten empirischen Phänomene ergeben“ (Strübing 2008: 18). Die inhaltlichen Zusammenhänge wurden visualisiert (8).

Die Struktur wurde durch den laufenden Vergleich der Ergebnisse der fallbezogenen Auswertung mit den Ergebnissen der Codierdurchgänge wiederholt überarbeitet. Die strukturellen und inhaltlichen Modifikationen folgten der Forschungsfrage, den Schwerpunktsetzungen der Beobachtungen im Feld und den Erkenntnissen aus Fallvergleichen. Das gesamte Material wurde anschließend anhand des folgenden „Kategoriensystems II“ (9, s. Anhang 15) mit MaxQDA neu codiert:

- Zielgruppe
- zwischen Jugendhilfe und Psychiatrie
- Individualpädagogik als traumasensible Jugendhilfe
- Gelingens- und Misslingensbedingungen
- Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte: Fachlichkeit oder Persönlichkeit?
- Anforderungen an die Jugendhilfeträger
- Anforderungen an das Studium
- Zukunft der Jugendhilfe.

Alle Transkripte der Expert:inneninterviews wurden zunächst nach den oben genannten Hauptkategorien codiert (10) und während des Codierprozesses induktiv um die Subkategorien erweitert, die als relevant erachtet wurden.

Parallel zu den beschriebenen Codierdurchgängen mit MaxQDA wurden „Fallübersichten mit thematischen Summaries“ (11) (vgl. Kuckartz 2018: 115) im Umfang von vier bis zehn Seiten in Word-Dateien erstellt. Dafür wurden die oben beschriebenen Fallzusammenfassungen erweitert, indem die Aussagen der Interviewpartner:innen innerhalb der einzelnen Fallübersicht unter den obengenannten Hauptkategorien zusammengefasst wurden (vgl. Anhang 11).

Die bis dahin gewonnenen, zunächst überwiegend thematisch ausgerichteten Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018: 82) wurden in einem weiterführenden Auswertungsschritt durch eine weitergehende Analyse der Zusammenhänge zwischen den Inhalten der einzelnen Kategorien innerhalb einer „Themenmatrix“ (11; s. Anhang 16; vgl. Kuckartz 2018: 118ff.; 2018: 120) miteinander verglichen (12). Dabei wurden von Meuser und Nagel (1991: 451ff) vorgeschlagene Auswertungsstrategien für die Expert:inneninterviews hinzugezogen, indem die Ergebnisse aus der Perspektive theoretischer Diskurse betrachtet wurden (15). Die entstandenen Texte wurden ausgedruckt, mit Randbemerkungen versehen und mehrmals komprimiert. Handschriftlich erstellte Zusammenhangsmodelle, grafische Darstellungen und Wandzeitungen unterstützten den Prozess. Die Zusammenfassung der Ergebnisse wurde auf Grundlage der umfangreichen Texte als Ergebnis eines kontinuierlich stattfindenden Schreibprozesses erstellt (vgl. Kuckartz 2018: 219).

4.9. Gütekriterien

Die Anwendbarkeit der Gütekriterien quantitativer Forschung auf qualitativ angelegte Forschungsprojekte ist Gegenstand fortlaufender Diskussionen, weil sie „einem gänzlich anderen erkenntnistheoretischen Paradigma entstammen“ (Strübing 2008: 11). Sie wird einerseits zwar infrage gestellt, andererseits aber dennoch als Anspruch an die Forschung formuliert (vgl. Flick 2014: 412f.; Kuckartz 2018: 201). Für qualitative Forschungsprojekte mit ihrem prozessualen Charakter werden die Gütekriterien Reliabilität, Validität und Repräsentativität³⁹ als nicht spezifisch genug beschrieben. In der Folge wurden sie modifiziert, erweitert oder gänzlich neu formuliert (vgl. Flick 2009: 272; Kuckartz 2018: 205; Strübing 2018: 11). Das Kriterium der Objektivität wird für die qualitative Forschung in Bestätigbarkeit (confirmability), das Kriterium der Reliabilität in Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit und Auditierbarkeit (reliability, dependability, auditability) umformuliert.

In der qualitativen Forschung wird zwischen interner und externer Studiengüte unterschieden. Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit, Auditierbarkeit, Regelgeleitetheit, intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Glaubwürdigkeit kennzeichnen die interne Studiengüte (vgl. Kuckartz 2018: 202). Die interne Güte der vorliegenden Studie wurde in Anlehnung an Kuckartz durch das Fixieren der Daten über Audioaufnahmen, das Verfassen begleitender Postskripts, die vollständige Transkription mit Beschreibung des Zeitpunkts, der Transkriptionsregeln, der transkribierenden Personen und der Software und durch Anonymisierung der Daten (Kuckartz 2018: 204) sichergestellt. Sie wurden im Rahmen der Auswertungsstrategie für die Dokumentenanalyse und die Expert:inneninterviews mit Begleitfragebogen und Postscripts umgesetzt: eine Voraussetzung für die Beurteilung der externen Güte der gesamten Studie.

Kriterien für die externe Studiengüte sind Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit (vgl. Kuckartz 2018: 203). Externe Gütekriterien lassen sich durch eine sorgfältige Fallauswahl anhand des Prinzips

³⁹ Mit der Reliabilität (Zuverlässigkeit) eines Messinstruments wird die Reproduzierbarkeit eines Messergebnisses erfasst. Anhand der Validität (Gültigkeit) wird das Ausmaß der Genauigkeit verstanden, mit dem das Messinstrument eine Einstellung oder Verhaltensweise misst. Inhaltliche Validität liegt vor, wenn die Fragen die zu messende Eigenschaft in einem hohen Maße reflektieren (vgl. Reinecke 2014: 612).

maximaler und minimaler Kontraste erfüllen, wie es im Kontext der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz in Anlehnung an das „theoretical sampling“ der Grounded Theory vollzogen wurde (vgl. Kuckartz 2018: 218). Das theoretische Sampling, d. h. die Verknüpfung von Erhebung, Analyse und Theoriebildung innerhalb eines zyklischen Prozesses garantiert die Güte in Form theoretisch dichter und hinreichend differenzierter Konzepte (vgl. Strübing 2008: 26, 30).

Eine Validierung, wie sie in vielen Fällen in Anlehnung an die quantitative Forschung auch an die qualitative Forschung angelegt wird (vgl. Flick 2014: 613f.), wurde durch die Einbeziehung von Expert:innen in die theoretische Einordnung der Inhalte während des Auswertungsprozesses erreicht. Eine Diskussion mit den Expert:innen (peer debriefing), Diskussion mit den Teilnehmenden der Forschung (member checking), ein ausgedehnter Aufenthalt im Feld und Triangulation bzw. der Einsatz von Mixed Methods sind geeignete Verfahren, die eine Verallgemeinerbarkeit von empirischen Befunden erhöhen (vgl. Kuckartz 2018: 218).

Während des Forschungsprozesses blieb der Kontakt zum Feld erhalten. Im mündlichen Austausch bei Tagungen, in Arbeitsgruppen und am Rande gemeinsam gestalteter Seminare wurden Trends, die sich aus der Analyse der Daten ergaben, zur Diskussion gestellt (vgl. Flick 2014: 415). Die Vertreter:innen der Träger äußerten sich zur geplanten Vorgehensweise und zu ersten Erkenntnissen, wiesen ergänzend auf wesentliche inhaltliche Aspekte hin und stellten schwer auffindbare Fachliteratur zum Arbeitsfeld der Individualpädagogik zur Verfügung. Die Interviewpartner:innen erhielten Einblick in die Fallzusammenfassungen und in ausgewählte Summaries. Zwischenergebnisse wurden an die Interviewpartner:innen zurückgemeldet und um Rückmeldung zu Forschungsergebnissen in unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses gebeten.

Im Vorfeld und im Anfangsstadium der Studie fanden wiederholt ein- bis mehrtägige Aufenthalte im Feld statt: am Trägersitz und in Projekt- und Betreuungsstellen im In- und Ausland. Dabei konnte in Gesprächen die Perspektive der Leitungskräfte, des mittleren Managements, angehender Fachkräfte und auch junger Menschen in aktueller Betreuung und nach Ende der Betreuung eingeholt werden.

Über die Dauer des Forschungszeitraums hinweg konnten Forschungsergebnisse mit aktuellen Diskussionen im Arbeitsfeld verglichen werden:

- anhand der gemeinsamen Durchführung berufsspezifischer Fallseminare zum Thema Jugendhilfe und Individualpädagogik für Studierende im 6. Semester
- Praxisbesuche mit Studierenden in individualpädagogischen Betreuungsstellen mit der Möglichkeit, mit ehemals Betreuten zu sprechen
- durch die Teilnahme an je einer Sitzung der Bundesverbände
- in bilateralen Gesprächen mit Koordinator:innen und mit der Schulleitung einer Distanzschule
- durch die Teilnahme an Tagungen und in Arbeitsgruppen
- während der Durchführung von Qualitätsaudits bei zwei Einrichtungen im Auftrag des Bundesverbandes Individual- und Erlebnispädagogik.

Eine Expertenvalidierung (vgl. Flick 2014: 415) wurde umgesetzt, indem die Zielgruppe der Interviewpartner:innen, die (Erziehungs- und Projektstellen-) Leitungen/Koordinator:innen individualpädagogischer Träger im Verlauf des Forschungsprozesses um weitere Expert:innen mit wesentlichem trägerübergreifenden Fachwissen und gleichzeitig einem hohen Erfahrungsschatz aus vorangegangener langjähriger Tätigkeit im Feld ergänzt wurden:

- eine Vertretung des Bundesverbandes Individual- und Erlebnispädagogik, die die Träger im Dialogprozess mit der Bundesregierung zum SGB VIII vertreten hat
- zwei Autor:innen, die mehrere Beiträge zu Individualpädagogik veröffentlicht haben
- zwei selbstständig Tätige, die in eigener Praxis Supervision, Coaching und Organisationsberatung für individualpädagogische (und andere) Jugendhilfeträger anbieten
- Eine Traumaexpert:in mit umfassendem traumatherapeutischem Ausbildungshintergrund, die für die traumaspezifische Weiterbildung der Fachkräfte in den Betreuungsstellen und für die traumatherapeutische Begleitung einzelner junger Menschen eines Trägers zuständig ist.

Der Einsatz von Mixed-Methods, in diesem Fall von Dokumentenanalyse, Fragebogen, Expert:inneninterviews, Fragebogen und Postscriptum, zielte auf eine Erweiterung der Forschungsmethoden aus mehreren Perspektiven ab (vgl. Flick 2014: 418; Kuckartz 2018: 218). Dabei wurden auch Widersprüche beschrieben, anstatt mit der einen Methode die andere zu bestätigen (vgl. Flick 2014: 419).

Das Gütekriterium der Nachvollziehbarkeit wurde durch die Wahl regelgeleiteter Auswertungsverfahren berücksichtigt. Innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse lässt sich die Begründung der Schlussfolgerungen in den Daten nachvollziehen. Neue Techniken der computergestützten Analyse ermöglichen durch Verlinken des Originalmaterials mit Auswertung und Interpretation den Rückbezug auf die Originaldaten (Kuckartz 2018: 6).

Für die qualitative Inhaltsanalyse wird die Güte anhand der Frage gemessen, ob das methodische Vorgehen transparent ist und reflektiert wird (vgl. Kuckartz 2018: 205). Diese beiden Kriterien ermöglichen es, zusammen mit einer umfassenden Dokumentation des Forschungsprozesses eine höhere Glaubwürdigkeit und Wertschätzung in der Scientific Community zu erlangen (vgl. Kuckartz 2018: 7). Die Begründung der Methodenwahl, die Einbeziehung des gesamten Datenmaterials, die Berücksichtigung abweichender Fälle, die Nachvollziehbarkeit der Kategorien und Subkategorien, der mehrmalige Durchlauf durch das Material und die Begründung der Schlussfolgerungen in den Daten, wie es in der vorliegenden Studie umgesetzt wurde, sind wesentliche Gütekriterien (Kuckartz 2018: 204f.). Zudem wurde Wert darauf gelegt, dass die Darstellung der Forschungsergebnisse Originalzitate enthält, die bis zu 25 % des Textes ausmachen (vgl. Kuckartz 2018: 205, 221).

Die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschiede während des fallvergleichenden Auswertungsschritts innerhalb der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, die Methode des „ständigen Vergleichens“ mit dem Fokus auf „Entdeckung“ (vgl. Glaser, Strauss 2010: 9), sollte anstelle von Bestätigung vorhandener Konzepte oder Hypothesen die Ergebnisqualität gewährleisten.

Als weiteres Gütekriterium für eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse wird die Codierung durch unterschiedliche Codierende beschrieben, auf die jedoch aufgrund der nicht zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen verzichtet werden musste. Das Kriterium der „Intercoder-Übereinstimmung“ (vgl. Kuckartz 2018: 206) konnte daher nicht erfüllt werden. Die Beurteilung der Interviews aus mehreren Perspektiven anhand der Codierung und Fallvergleiche sowie computergestützter und Paper-and-Pencil-Verfahren gewährleistete stattdessen die Qualität der Ergebnisse.

In den folgenden Kapiteln 5 bis 7 werden die Forschungsergebnisse dargestellt analysiert. In Kapitel 5 geht es zunächst um die Ergebnissen der vorbereitenden Explorationsphase.

5. Ausgewählte Ergebnisse der vorbereitenden Exploration

Die Explorationsphase sollte der Konkretisierung der einzelnen Aspekte eines bisher wenig in Fachliteratur und Forschung abgebildeten Arbeitsfeldes dienen und bereitet die Interviews mit den Expert:innen inhaltlich vor.

5.1. Aspekte aus teilnehmender Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung umfasste Beobachtungen während mehrerer Aufenthalte in Projekt- bzw. Betreuungsstellen eines Trägers, u. A. einem mehrtägigen Aufenthalt an einem Betreuungsort eines Trägers im europäischen Ausland.

Die vorangegangenen Eindrücke aus der beruflichen Lebenswelt als Koordinator:in bei einem individualpädagogischem Jugendhilfeträger über zehn Jahre waren Ausgangspunkt und Motivation für das Forschungsvorhaben. Die dort über zehn Jahre hinweg entstandenen Tagebuchnotizen wurden lediglich zusammengefasst und als Vorannahmen eingeordnet. Sie konnten eine erste Orientierung für mögliche Beobachtungsaspekte sein, die jedoch durch Forschungsmethoden zu überprüfen waren. Sie umfassten Aspekte, die zum einen die Zielgruppen, zum Anderen die Fachkräfte in den Projektstellen und die Leitungs- Koordinationsaufgabe betreffen:

1. Bei der Zielgruppe mit frühen und langanhaltenden traumatisierenden Erfahrungen in Familie und sozialem Umfeld, aber auch im Kontext des organisierten Verbrechens, lassen sich umfassende Einschränkungen beobachten. Sie betreffen eine Inkonsistenz im Verhalten, die sich durch dissoziierte Persönlichkeitsanteile erklären lassen (vgl. Abschnitt 3.1.4) und dazu führen, dass die jungen Menschen sich Verabredungen nicht verpflichtet fühlen (vgl. auch Abschnitt 3.1.5).
2. Die Sehnsucht nach der Herkunftsfamilie auch nach extremer Gewalt muss zwar nicht verstanden, aber mitbedacht werden. Ohne das Einverständnis der Eltern oder die gleichzeitige Versorgung der Eltern kann nur wenig Entwicklung stattfinden.
3. Die dissoziierte Innenwelt komplex traumatisierter junger Menschen kann sich auch im Helfer:innensystem spiegeln, wie in der Betreuung eines Mädchens mit Traumatisierung durch langjährige sexualisierte Misshandlungen durch mehrere Täter:innen im Alter von null bis 11 Jahren beobachtet werden konnte. Dem komplexen Helfer:innensystem mit einer zweistelligen Anzahl interdisziplinär qualifizierter Fachkräfte gelang die Umsetzung eines gemeinsamen Hilfekonzeptes weniger als die Zuschreibung der Verantwortung für Misslingens- Erlebnisse an die jeweils andere Fachkraft oder das jeweils andere Betreuungssystem.
4. Individualpädagogische Betreuung erfordert ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz und Vertrauen bei allen beteiligten Fachkräften.
5. Ob Fachkräfte sich stabil und belastbar zeigen, kann weniger auf ihre berufliche Qualifikation zurückgeführt werden als auf eigene biografische Erfahrungen. Sind sie von Anerkennung und familiärer Unterstützung statt von nicht verarbeiteter Vernachlässigung und Traumatisierung geprägt, können sie den jungen Menschen gelassener gegenüber treten, statt sich selbst grundlegend in Frage zu stellen.
6. Die Arbeit der Fachkräfte im Eins-zu-eins-Kontakt kann nur dauerhaft aufrechterhalten werden, wenn sie aus einer persönlichen Motivation und einem Sinnerleben abgeleitet werden, die Fachkräfte ein hohes Maß an Mitbestimmung und eine fachlich bereichernde Teamarbeit erleben und ihre Arbeit sowohl fachliche als auch monetäre Anerkennung erfahren.
7. Individualpädagogische Betreuung sieht zwar eine einzelne Fachkraft in der Verantwortung, braucht aber ein sicheres soziales und nachbarschaftliches Umfeld, das die Aufnahme eines Kindes mitträgt und auf die Fachkraft entlastend wirkt.
8. Die Projektstellenleitung bzw. Koordination kann im Sinne des doppelten Mandates in der Sozialen Arbeit mit Loyalitätskonflikten konfrontiert sein, die spätestens im Fall einer Gefährdungsmeldung zu Tage treten können. Sie hat eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung

aufgebaut, steht aber zugleich in der Verantwortung für das Kindeswohl. Klärende Instanzen des Trägers in Form einer außenstehenden Person können entlastend und klärend wirken.

9. Das Arbeitsfeld birgt ein hohes Traumatisierungsrisiko für die Fachkräfte und Leitungen.

Mit dem Anliegen einer Distanzierung von eigenen beruflichen Erfahrungen erfolgte eine teilnehmenden Beobachtung bei einem anderen Träger. Diese wurde nach Maßgabe der Forschungsmethode der teilnehmenden Beobachtung vorbereitet und protokolliert, wie es im Kapitel vier beschrieben wurde.

Über mehrere Tage hinweg wurde in der Rolle einer ehemaligen Projektstellenleitung, die derzeit ein Forschungsvorhaben mit dem Ziel plant, Kompetenzanforderungen an Betreuungskräfte zu erheben, beobachtend am Alltag teilgenommen. Die Beobachtung umfasste einen Besuch am Trägersitz im Inland und zwei mehrtägige Aufenthalte am Trägersitz im Ausland mit Teilnahme am Alltag und erlebnispädagogisch orientierten Aktivitäten. Die Tätigkeiten umfassten alltägliche Verrichtungen, denen auch die übrigen Anwesenden nachgingen. Dazu gehörten Tätigkeiten rund um die Mahlzeiten, die Ernte und Verarbeitung von Früchten und der Kontakt zu Tieren. In der Rolle einer pädagogischen Fachkraft wurde eine Kanutour mit einem vierzehnjährigen Mädchen* unternommen. In dieser Zeit fanden Gespräche mit den Leitungskräften und Ad-hoc-Gespräche mit einer angehenden Fachkraft, einer ehemaligen und zwei derzeit betreuten Jugendlichen statt.

Inhalt der Gespräche mit dem Leitungsteam waren vorrangig Fragen des Gelingens ressourcenorientierter Arbeit mit „den Schwierigsten“ und die Entwicklung des Arbeitsfeldes in den vergangenen dreißig Jahren. Zudem konnten Fragen der Einschätzung von Erfolg und Misserfolg am Einzelfall entlang einer ehemals durch beide Träger betreuten Jugendlichen erörtert werden. Eine der schwerpunktmäßigen Gelingensbedingungen liegt aus der Perspektive der Praxis auf strukturellen Faktoren der Setting- Gestaltung sowie auf der sozialen Einbindung der Fachkräfte im Land, aber auch der behördlichen Unterstützung, die vom Träger durch fortlaufenden Kontakt und die Darlegung der Qualitätskriterien professionell gesteuert werden muss.

Der Beobachtungsprozess soll bei einer offenen Forschungsstrategie nicht zu intensiv strukturiert werden, um die Entdeckungsmöglichkeiten zu maximieren (vgl. Moser 1995: 148). Beobachtet wird nicht nur mit den Augen, sondern mit allen Sinnen (vgl. Kelle 2018: 225). Die Teilnahme der Forscher:innen steht daher in „Ko-Präsenz von Forschenden in sog. natural settings“, d. h. in alltagskulturellen Feldern, die sie von ‚innen heraus‘ und meist ohne die Absicht der Einwirkung auf das Geschehen zu erforschen versuchen“ (Kelle 2018: 224).

Aus forschungsethischen Gründen wurde eine offene Beobachtung gewählt (vgl. Kelle 2018: 226; Thierbach, Petschik 2014: 856), die im Verlauf des Forschungsprozesses stärker fokussiert wurde. Als Grad der Teilnahme wurde eine aktive Teilnahme gewählt, bei der die Forschende eine aktive „Praktikantenrolle zu Forschungszwecken“ die Rolle für Aktivitäten des Feldes übernimmt (vgl. Kelle 2018: 226).

Für eine als zielführend erachtete thematische Fokussierung (vgl. Vogd 2005: 2) wurden Beobachtungsprotokolle zu folgenden Schwerpunkten angefertigt:

- Ausgestaltung individualpädagogischer Settings, Chancen von Auslands- im Vergleich zu Inlandsmaßnahmen
- professionelle Beziehungsgestaltung im Spannungsfeld von Nähe und Distanz
- Interaktionen zwischen Fachkräften untereinander sowie Fachkräften und jungen Menschen als Ausdruck gelebter beruflicher Haltung
- Handlungsansätze für die Arbeit mit traumatisierten jungen Menschen
- Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte
- Qualifizierungswege.

Durch die Beobachtung konnte die bekannte Definition und Beschreibung des Jugendhilfeangebots „Individualpädagogik“ aus der Distanz heraus überdacht und die Gesamtperspektive auf das Arbeitsfeld erweitert werden. Die teilnehmende Beobachtung während der Explorationsphase verdeutlichte, wie bedeutend nicht nur die einzelne Betreuungsstelle, sondern das Betreuungssystem

insgesamt ist, repräsentiert durch den Träger, die Leitung, ihr Engagement, die gelebte berufliche Haltung und die wertschätzende Gestaltung der Beziehung zu den jungen Menschen durch alle Trägervertreter:innen aller Hierarchieebenen.

Während der teilnehmenden Beobachtung hatte die Verfasserin Gelegenheit, während einer Kanufahrt mit einem Mädchen zu sprechen, das von sich aus sowohl biografische Themen als auch eine Bewertung ihrer Erfolge innerhalb individualpädagogischer Betreuung nannte. Im Vergleich mit Berichten von Einrichtungen der Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie konnte die Verfasserin deutliche Unterschiede zwischen dem vor der Aufnahme beschriebenen Verhalten in den Berichten und der von dem Mädchen selbst beschriebenen derzeitigen Situation, aber auch ihren Kommunikations- und Reflexionsfähigkeiten identifizieren. Dadurch wurde das Anliegen konkretisiert, die Fragen in den Interviews unter anderem auf die Gelingensbedingungen auszurichten.

Im Beobachtungszeitraum wurden mehrere Gespräche mit ehemaligen Adressat:innen individualpädagogischer Maßnahmen ermöglicht, die während der Beobachtung ihren Urlaub auf dem Gelände des Trägers verbrachten. Sie äußerten sich zu der Frage, welche Kompetenzen der Fachkräfte es ihnen aus der gegenwärtigen Sicht ermöglichten, heute ein unabhängiges und zufriedenes Leben zu führen, das Berufstätigkeit und Familiengründung einschließt. Hier wurden vorrangig die Selbstkompetenzen der Fachkräfte geschildert: ihre Fähigkeit, auch schwierigste Situationen auszuhalten und dennoch an der Betreuung festzuhalten, statt sie zu beenden. Aber auch die Möglichkeit der Selbstbestimmung im Kontext der Unterbringung hat die jungen Menschen motiviert, an eigenen Zielen zu arbeiten und sich für deren Erreichung anzustrengen. Sie äußerten, dass sie im Verlauf der Betreuung stets ein „echtes Interesse“ an ihrer Person wahrgenommen haben. Sie beschrieben dies als Voraussetzung für den Vertrauensaufbau.

Mit einer Fachkraft im Anerkennungsjahr wurde die Frage effektiver Praxisausbildung durch ein begleitetes Lernen in der Praxis thematisiert. Deutlich wurde, dass Lernen ggf. nicht einfach durch das Erleben von Praxis, sondern durch die Qualität der in der Praxis angebotenen Reflexionsprozesse ermöglicht werden kann. In den Interviews wurde daher die offene Frage aufgenommen, wie die Interviewpartner:innen ihre Befähigung zur Gestaltung individualpädagogischer Jugendhilfe gewonnen haben.

Zwei Jugendliche zwischen 12 und 14 Jahren, die derzeit an einer Hilfe teilnahmen, konnten im gemeinsamen Alltag erlebt werden und gaben Auskunft über ihre Startbedingungen, ihre Ziele, den aktuellen Hilfeprozess und ihre Perspektiven. Aus ihrer eigenen Perspektive konnten sie einen deutlichen Unterschied zu den Ausgangsbedingungen hinsichtlich der Faktoren des sozialen und schulischen Lernens, dem Selbstvertrauen und der Zuversicht hinsichtlich einer selbstbestimmten Lebensgestaltung vor dem Hintergrund möglicher Bildungsabschlüsse, aber auch hinsichtlich einer zufriedenstellenden Kontaktgestaltung zur Herkunftsfamilie wahrnehmen.

Die beobachteten Interaktionen zwischen Leitungskräften wie Mitarbeitenden und den jungen Menschen waren klar und wertschätzend. Sie unterschieden sich von regulären stationären Hilfeformen nicht allein durch das kontinuierliche Zusammenleben, sondern auch durch die Gestaltung eines familienanalogen Alltags, in dem die Tätigkeiten wie die Ernte oder Zubereitung von Lebensmitteln gemeinsam gestaltet wurde. Die Fachkräfte kommunizierten auf der einen Seite klar, auf der anderen Seite sensibel und wertschätzend in Anlehnung an die gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg.

Die Fachkräfte waren stets präsent, liessen den jungen Menschen dabei aber Freiraum, wenn dieser gewollt war. So konnten die jungen Menschen Nähe oder Distanz zu den Fachkräften selbst regulieren. Die Leitungskräfte folgten einem demokratischen Führungsstil. Die Präsenz der Fachkräfte unterschied sich deutlich von einem *laissez-faire*-Stil, denn sie schienen das Tun der jungen Menschen stets im Auge zu haben und machten ihnen Angebote, sich an Aktivitäten des Alltages zu beteiligen, die die Fachkräfte gerade ausführten.

Die jungen Menschen konnten im Beobachtungszeitraum zwischen mehreren Wohnmöglichkeiten auf dem Gelände wählen. Dafür standen Zimmer im Haus der Betreuer:innen, ein Gästehaus und eine separate Hütte zur Verfügung. Die Bedeutung der Umgebung und der handlungsorientierten

Aktivität in der Natur und mit Tieren wurde durch Beobachtung deutlich, wurde aber auch von allen Gesprächspartner:innen während der Beobachtungsphase hervorgehoben.

Die Gespräche gaben der Beobachtenden die Möglichkeit, sich von ihren Vorannahmen über Wirkfaktoren, die aus eigener Tätigkeit gewonnen wurden, zu distanzieren und ihren Blick zu erweitern.

Im Ergebnis konnten erhebliche, zuvor aber nicht erwartete Unterschiede zwischen dem bekannten und dem beobachteten Träger festgestellt werden. Der beobachtete Träger wurde aufgrund seiner Unterschiede zur beruflichen Lebenswelt gewählt, in der die Verfasserin über zehn Jahre tätig war. Die beiden Jugendhilfeträger unterscheiden sich beispielsweise durch folgende kontrastierende Merkmale⁴⁰:

- großer Träger mit expandierendem individualpädagogischem Teilbereich vs. mittelgroßer Träger ohne quantitative Expansionsbestrebungen
- Träger mit ausschließlich individualpädagogisch ausgerichteten Hilfen vs. Teilbereich „Individualpädagogik“ als eine unter vielen Hilfen für Menschen jeglichen Alters
- Die Betreuungskräfte sind beim Träger angestellt und Leitungskräfte sind ihnen gegenüber weisungsbefugt vs. Betreuungsstellen arbeiten eigenverantwortlich als Selbstständige
- autoritärer vs. kooperativer Leitungsstil auf der Leitungsebene des Jugendhilfeträgers
- Koordinator:innen bzw. Projektstellenleitungen beraten ausschließlich die Betreuungskräfte vs. Koordinator:innen pflegen den Kontakt zu jungen Menschen und sind mit jedem Einzelfall vertraut.

Durch die teilnehmende Beobachtung konnten vor dem Hintergrund der zuvor erarbeiteten Fachkenntnisse über traumapädagogische Handlungsansätze folgende Vorannahmen getroffen werden, die in die Fragestellungen für die nachfolgende Dokumentenanalyse eingingen und bei der Ausformulierung der Interviewfragen Berücksichtigung fanden:

- Individualpädagogische Träger arbeiten erfolgreich mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen.
- Traumasensible Vorgehensweisen, wie sie in aktuellen traumapädagogischen Konzepten derzeit entworfen werden, werden in individualpädagogische Maßnahmen umgesetzt.
- Die Qualität der helfenden Beziehung ist ein wesentlicher Wirkfaktor und deren Aufrechterhaltung zugleich auch eine große Kunst, die umfassende Subjektkompetenzen und eine wertschätzende Haltung erfordert.
- Der Leitungsstil in der Einrichtung kann sich auf die Ergebnisse, aber auch auf die Zufriedenheit der Fachkräfte und der Adressat:innen auswirken.

Neben einer Perspektivenerweiterung auf die praktische Tätigkeit mehrerer Jugendhilfeträger und die Erweiterung der Beobachtungen im Inland auf Maßnahmen außerhalb Deutschlands sowie der Formulierung des Forschungsinteresses und der Forschungsfragen diente die teilnehmende Beobachtung im späteren Forschungsprozess dem steten Abgleich mit den Erkenntnissen aus der Literaturrecherche, Dokumentenanalyse sowie den erhobenen Daten aus Fragebogen und Interviewforschung.

5.2. Ergebnisse der Konzeptionsanalyse

Die Auswertung der Konzeptionen individualpädagogischer Träger durch eine Dokumentenanalyse zielte darauf ab, Informationen über das theoretische Selbstverständnis, über Prozesse und die Ausgestaltung der Jugendhilfeangebote im Arbeitsfeld Individualpädagogik zu gewinnen. Im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen sollten durch die Dokumentenanalyse aus den Konzeptionen erste mögliche Faktoren identifiziert werden, die zu den an anderer Stelle nachgewiesenen Erfolgen individualpädagogischer Betreuungsformen beitragen. Zugleich liegt der

⁴⁰ Aus Gründen der Anonymisierung wurden die Merkmale mehrfach vertauscht

Fokus auf möglichen, in den Konzeptionen aufgeführten Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte in den Betreuungsstellen.

Die zehn ausgewerteten Konzeptionen der Träger wurden hinsichtlich ihres Umfangs sehr unterschiedlich gestaltet. Sie reichten von 6 bis 84 Seiten.

Die untersuchten Konzeptionen wurden aus Gründen der Anonymisierung mit den Buchstaben A bis J versehen. Sie werden vor dem Doppelpunkt angezeigt. Die Zahlen hinter dem Doppelpunkt bezeichnen die Seitenzahl in der jeweiligen Konzeption. Im Einzelfall erscheinen hier die Bezeichnungen von Absätzen, wenn keine Seitenzahl erkennbar war.

5.2.1. Zur Bedeutung der individualpädagogischen Perspektive

Alle zehn Träger beschreiben ihr Angebot, indem sie es theoretisch begründen, auf die gesetzlichen Grundlagen Bezug nehmen oder methodische Herangehensweisen thematisieren. Bei der näheren Ausformulierung ihres individualpädagogischen Ansatzes unterscheiden sie sich jedoch teilweise grundlegend, wobei inhaltliche Überschneidungen bestehen. Während sich einige Träger sehr konkret dazu äußern, warum sie sich für individualpädagogische Maßnahmen entschieden haben und wie sie sie umsetzen, nehmen andere Bezug auf vorhandene Definitionen oder interpretieren die Gesetzesgrundlagen entsprechend ihrem Ansatz. „Unter familienanalogen und beziehungsorientierten Angeboten verstehen wir eine Vielfalt von Formen des Zusammenlebens von Menschen, die eine zeitlich befristete Perspektive in einem gemeinsamen Haus/Wohnung haben.“ (B: 4). Von zwei Trägern wird zudem die Entstehungsgeschichte thematisiert: „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“ (A: 6). Sechs von zehn Jugendhilfeträgern nähern sich dem Begriff durch Beschreibung an: „Die Frage, was für uns Individualpädagogik bedeutet, beantworten wir mit dem Engagement, der Kreativität, der Persönlichkeitsstärke und dem Verantwortungsbewusstsein jedes einzelnen Mitarbeiters“ (H: 3). Mehrere Träger beschreiben etwa die Merkmale individualpädagogischer Maßnahmen. Hier wird zum Beispiel der individualpädagogische Ansatz als Grundlage für eine Arbeit mit einzelnen, von besonderen Problemen betroffenen hochbelasteten jungen Menschen betont: „Sie bieten für eine zahlenmäßig eher kleine Gruppe deutlich belasteter [...] Kinder und Jugendlicher bzw. junger Erwachsener geeignete Betreuungssettings auf Zeit“ (A: 6).

Ein weiteres Merkmal ist die Flexibilität der Maßnahmen. Im Gegensatz zur Heimerziehung gehen individualpädagogische Maßnahmen immer wieder neu auf veränderte Bedarfe ein. „Insbesondere legen wir Wert auf die Flexibilität der angebotenen Settings, die sich an den sich ändernden Bedarf der Jugendlichen und ihren Familien im Hilfeprozess anpassen“ (F: 20–21).

Die meisten Träger sind überzeugt, dass es Alternativen zu den bisherigen Unterbringungsformen geben muss. Die Suche nach diesen Alternativen bildet die Grundlage für die Entwicklung passgenauer, flexibler Jugendhilfeangebote im Bereich Individualpädagogik. „Das Auffinden und Umsetzen unkonventioneller Betreuungswege als Reaktion auf den Bedarf des Betreuten sind Standard unserer pädagogischen Arbeit. Flexibilität bei sich verändernden Bedarfslagen, paradoxe Interventionen im Betreuungsverlauf, Auffinden von Nischen für die Integration von Betreuten in unsere Gesellschaft sind Indizien für die Realisierung dieses wesentlichen Qualitätsmerkmals“ (J: 9–10).

Grundsätzlich wird eine Unterbringung in einzelfallbezogenen Settings befürwortet, sei es in familienanalogen Settings, betreutem Wohnen, im Ausland oder in Reiseprojekten. „Die Betreuungsintensität in unseren individualpädagogischen Hilfen ist in der Regel auf einen Betreuer-Betreuten-Schlüssel von eins zu eins ausgerichtet. Ein geringerer oder bei Bedarf auch höherer Betreuungsschlüssel ist im Hilfeplanverfahren unter Berücksichtigung des Wohls des jungen Menschen möglich“ (B: 5). In den untersuchten Konzeptionen werden die unterschiedlichen Settings individualpädagogischer Träger in Form von Stand- und Reiseprojekten (A: 72; E: 3; H: 13f.; I: 7; J: 20) beschrieben. Einige Träger bezeichnen diese Projekte als familienanaloge Wohnformen (J: 20f.) oder sozialpädagogische Lebensgemeinschaften (F: 5; H: 1). Zudem werden Maßnahmen für Mütter

mit Kind und betreutes Wohnen angeboten (Konzeption J: 20f.). Ein Träger beschreibt in der Konzeption auch individualpädagogische Angebote für die Zielgruppe der Eingliederungshilfe (H: 4).

Ist eine größere Distanz zur Herkunftsfamilie oder der aktuellen Lebenswelt des jungen Menschen notwendig, bieten die untersuchten Träger auch Auslands- und Reiseprojekte an. „Auslandsprojekte sind individuell auf den Einzelfall bezogene Hilfen, die dann in Anspruch genommen werden können, wenn ein großer Abstand zum Lebensumfeld oder einer gefährdenden Szene notwendig ist. Sie nutzen den Prozess des Erlebens einer anderen Kultur, der besonderen geographischen, sozialen und natürlichen Bedingungen des Gastlandes sowie das zwangsläufig hohe aufeinander Angewiesensein zwischen Betreuer und Betreuten in einer teilweise fremdsprachigen Umgebung“ (J: 20f.). Kulturelle Faktoren stehen im Vordergrund. „Auslandsmaßnahmen sind individuelle, auf den Einzelfall bezogene Hilfeformen und nutzen den Prozess der Erfahrung einer anderen Kultur sowie das hohe ‚Aufeinander angewiesen sein‘ zwischen Betreuer und Betreutem in einer fremdsprachigen Umgebung. Diese Projektbedingungen stellen besondere Lern- und Erfahrungsfelder für die Jugendlichen dar und bergen besondere Entwicklungschancen, die in der Formulierung der Hilfeplanziele genutzt werden können“ (I: 7). Der Bruch mit der bisherigen Lebenswelt des jungen Menschen wird als große Chance gesehen. „Der Abstand vom bisherigen Alltag und seinen Konsumhaltungen und das Leben unter einfachen Lebensbedingungen führen zur Erfahrung von elementaren Zusammenhängen von Arbeit und Leben. Der Jugendliche sieht, dass sein Beitrag zum Leben wichtig ist und kann Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen entwickeln“ (C: 5–6). Während Auslandsprojekte als langfristig angelegte Maßnahme beschrieben werden, sind Reiseprojekte eher als kurzfristige Maßnahme gedacht. „Im Unterschied zu stationären Projekten erstrecken sie sich über einen relativ kurzen Zeitraum von 8 bis 12 Wochen“ (J: 20)

Einig sind sich die Träger auch darin, dass eine ländliche Umgebung von Vorteil für die Arbeit ist (A: 67; D: B: 11; F: 6). „Dieses Umfeld im ländlichen Bereich beinhaltet die verschiedensten Begegnungen mit Menschen, Tieren, Pflanzen und Naturabläufen mit viel Platz für individuelle Betreuung sowie Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit“ (F: 4).

Es fällt auf, dass die Konzeptionen keine theoretischen Grundlagen einbeziehen. Einzig ein Träger setzt sich sehr ausführlich mit dem sozialphänomenologischen Phasenmodell nach Witte auseinander. „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 entgegenzutreten 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“ (E: 5). Überwiegend begründen die Träger ihre individualpädagogischen Angebote als eine aus der Praxis entstandene Handlungstheorie. „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 Eins-zu-eins-Betreuungserfahrungen im In- und Ausland entlang den Grenzen der Jugendhilfe entwickelten pädagogischen Ansatz“ (A: 6). Diese Handlungstheorie „Individualpädagogik“ entstand aus mehreren theoretischen Ansätzen. „Diese bedient sich besonders ausgewählter Prinzipien einer subjektorientierten, lebensweltlichen Pädagogik. Sie weist zudem Einzelelemente des Erfahrungslernens und der Erlebnispädagogik auf“ (A: 6). Das im Bereich der Auslandsunterbringungen von vielen Trägern adaptierte Phasenmodell von Witte basiert auf Schütz' Phänomenologie (A: 38ff.). Die Bildungstheorie wird als theoretisches Fundament für die Gestaltung der helfenden Beziehung genannt (A: 38ff.). Der „systemische“⁴¹ Blick“ wird als hilfreich für die Arbeit selbst, aber auch für die Selbstreflexion genannt (A: 37).

⁴¹ „Der systemische Ansatz ist ein Konzept für den professionellen Umgang mit Menschen im Feld der sozialen Arbeit“ (Herwig-Lempp 2004: 42). Systemische Haltungen sind geprägt von der Vorstellung von Autonomie und „Eigensinn“. „Indem wir davon ausgehen, dass Menschen eigensinnig sind, gestehen wir ihnen auch das Recht zu, diese eigenen Entscheidungen zu treffen [...]. Wir müssen sie dann, wenn sie sich ungewöhnlich oder anders als normal verhalten, noch nicht automatisch als krank oder behandlungsbedürftig ansehen.“ (Herwig-Lempp 2004: 44f.). Die Grundannahme des

5.2.2. Beschreibung der Zielgruppe und ihrer Problemlage

In den untersuchten Konzeptionen werden die Schwerpunkte der Zielgruppenbeschreibung zwar unterschiedlich gelegt, stimmen in ihrer Gesamtheit jedoch mit der Zielgruppe individualpädagogischer Maßnahmen überein. Drei Träger formulieren zusätzliche Ausschlusskriterien.

Alle Träger stimmen darin überein, dass sich ihre Angebote an weibliche und männliche Jugendliche richten, die in keiner Gruppensituation gefördert werden können und für die andere Erziehungshilfemaßnahmen nicht infrage kommen (vgl. B: 11; D: 7; I: 6). Die Angebote richten sich primär an Kinder und Jugendliche, die dauerhaft oder für einen definierten Zeitraum Abstand von ihren Ursprungsfamilien und ihrem sozialen Umfeld benötigen, in dem sie nicht mehr adäquat gefördert werden konnten (vgl. C: 3). „Individualpädagogische Maßnahmen sind ein Jugendhilfeangebot für Kinder und Jugendliche, die gravierende Entwicklungs- und Förderbedarfe aufweisen. [...] Das Angebot zielt auf ein großes Spektrum psychosozialer Auffälligkeiten, wie sie im Rahmen der Hilfen zur Erziehung vermehrt in Erscheinung treten und herausfordern“ (E: 4).

Aufnahmegründe sind lebensgeschichtliche Belastungen und ungenügende familiäre und schulische Unterstützung der jungen Menschen: „Die von uns aufgenommenen Kinder und Jugendlichen sind in der Regel aufgrund ihrer bisherigen Biografie emotional wie intellektuell nicht angemessen gefördert und gefordert worden“ (B: 11). In den meisten Fällen liegen besonders problematische Familienkonstellationen oder eine ausgeprägte Jugendhelferkarriere vor, bevor diese relativ kostenintensive Form der Hilfe gewählt wird (vgl. A: 6).

Im Detail umfasst diese Beschreibung Kinder und Jugendliche, die sich gesellschaftlichen Randgruppen angeschlossen haben und als bindungslos und desinteressiert gelten und den Erwachsenen gegenüber eine ablehnende, feindselige Haltung entgegenbringen, ein hohes Aggressionspotenzial aufweisen und sich nach Misshandlungserfahrungen dissozial verhalten, oder Kinder und Jugendliche, die im Hinblick auf Kriminalität, Drogen-, Alkoholkonsum, Spielsucht und Internetabhängigkeit gefährdet sind, sowie Schulverweigerer (vgl. B: 11f.). Mehrfach genannt werden bei der Zielgruppenbeschreibung auch psychische und sexuelle Gewalterfahrungen (vgl. I: 6). „Verwahrlosung, Vernachlässigung, körperliche wie seelische Misshandlung sind häufig anzutreffen“ (B: 11).

Als besondere Merkmale der Zielgruppe beschreiben die Träger in ihren Konzeptionen nicht nur Defizite hinsichtlich des Erfahrungshintergrundes und des Verhaltens, sondern auch psychiatrische Symptomatiken. So werden etwa psychisch auffällige junge Menschen mit ADHS, Borderline-Syndrom, Angst, Depression, Traumatisierung und Suizidgefährdung oder Suizid der Eltern als Zielgruppe beschrieben (vgl. B: 11). Auch Störungen des Sozialverhaltens, unsichere Bindungen und Posttraumatische Belastungsstörungen (vgl. I: 6) werden genannt. „Sie sind oftmals bindungsgestört, Erwachsenen gegenüber skeptisch bis ablehnend“ (B: 11).

Die Auffälligkeiten der zu betreuenden Kinder und Jugendlichen bewegen sich von Verhaltens- und emotionalen Störungen, reaktiven Störungen (familiäre Belastungen) über Störungen im Grenzbereich zu jugendpsychiatrischen Krankheitsbildern bis hin zu Delinquenz (vgl. B: 7).

Drei Träger formulieren in ihren Konzeptionen auch ausdrücklich Ausschlusskriterien. Dazu gehören geistige Behinderung oder eine gravierende Lernbehinderung, akute Drogenabhängigkeit und akute psychische Erkrankungen (vgl. D: 7; I: 13f.). Die Aufnahme wird ausgeschlossen, wenn eine kinderpsychiatrische Einrichtung oder eine Einrichtung für Menschen mit Behinderungen angezeigt ist (vgl. H: 7). Ein Träger schränkt die Altersgruppe auf Jugendliche ab 16 Jahren ein, mit denen eine

systemischen Arbeitens ist die Vorstellung, „dass die Menschen, mit denen wir arbeiten, immer `vollständig` sind: Nicht die Menschen sind defizitär, also fehler- oder mangelhaft, sondern nur die Perspektiven, Auswahlmöglichkeiten und Handlungsoptionen, die ihnen zur Verfügung stehen. Sie gilt es zu erweitern, nicht die Menschen“ (ebd.: 46). Systemische Sozialarbeit, die sich aus der systemischen Beratung entwickelt hat, nutzt zirkuläre Fragen, Genogramme, Skulpturarbeit und paradoxe Intervention.

schulische oder berufliche Perspektive erarbeitet werden soll, sowie auf Mädchen* ab 14 Jahren (Trebegängerinnen), die mit der Übernahme ihrer weiblichen Rolle Probleme haben oder sie ablehnen (vgl. B: 11f.).

In den meisten Konzeptionen finden sich keine dezidierten Aussagen über die Aufnahme von traumatisierten Kindern und Jugendlichen. Nur ein Träger widmet sich in der Zielgruppenbeschreibung ausführlich der Zielgruppe der jungen Menschen mit traumatischen Erfahrungen (vgl. J: 21). Ein weiterer Träger räumt ein, dass traumatisierte Kinder und Jugendliche Teil der Zielgruppe sein können (vgl. I: 6).

5.2.3. Handlungsansätze für die Begleitung (traumatisierter) junger Menschen

Mit einer Beschreibung der methodischen Ansätze zeichnen die individualpädagogischen Jugendhilfeträger ein Bild, wie Individualpädagogik konkret aussehen kann. Die individualpädagogischen Jugendhilfeträger schreiben die Effekte individualpädagogischer Jugendhilfe der subjektorientierten Ausgestaltung der Hilfen, dem „Auffinden und Umsetzen unkonventioneller Betreuungswege als Reaktion auf den Bedarf des Betreuten“ (J: 9–10), einer sich deutlich von den Vorerfahrungen unterscheidenden neuen Lebenswelt, der ländlichen Umgebung und dem Kontakt zu Tieren, aber auch überschaubaren Arbeitsprozessen eine hohe Bedeutung zu. Im Vordergrund steht jedoch die Gestaltung des Kontakts zwischen Fachkraft und dem jungen Menschen, der auf einer partizipativen und ressourcenorientierten Haltung beruht. „Vor dem Hintergrund eines ressourcen- und lebensweltorientierten Ansatzes wird mit Beteiligung der Adressaten und unter Einbeziehung des sozialen Umfeldes eine auf den jeweiligen Einzelfall konzipierte bestmögliche Hilfeform installiert und in ihrer Ausgestaltung und Durchführung lern- und wandlungsfähig organisiert („lernende Organisation“). Methodische Grundlage ist ein umfassendes Beziehungs-, Entwicklungs- und Biografie-Verständnis“ (D: 6).

Lebenswelt- und alltagsorientierte Settings (vgl. D: B 8–B 10) ermöglichen die Arbeit mit jungen Menschen, die durch Heimerziehung nicht erreicht werden. „Individualpädagogik zeichnet sich durch gemeinsam ausgehandelte, individuell konzipierte und flexibel handhabbare Betreuung aus. Authentische Betreuerpersönlichkeiten mit einem exklusiven, verlässlichen und akzeptierenden Beziehungsangebot sowie niedrighschwellige, alltagsorientierte Partizipationsgelegenheiten bilden zentrale Wirkfaktoren und Voraussetzungen für die beabsichtigte Stärkung der Persönlichkeit des zu betreuenden jungen Menschen“ (D: 4–5).

Alltagssituationen bieten Anlässe zum Lernen (vgl. D: B 8–B 10), die von der dauerhaft präsenten Bezugsperson ressourcenorientiert begleitet werden (vgl. D: B 8–B 10). In den Konzeptionen beschreiben die Träger übereinstimmend die Ausrichtung auf den Einzelfall (vgl. C: 1; E: 2 und J: 13) mit einem Betreuungsschlüssel von eins zu eins (vgl. B: 5).

Eine Konzeption beschreibt die Betreuungsstellen als „Ankerplätze“ und „sichere Räume“ für Erfahrungen und Lernmöglichkeiten (vgl. B: 9f.). Übereinstimmend beschreiben die Träger eine konträre Lebenswelt als Voraussetzung für Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen, bei denen sozialräumliche Konzepte gescheitert sind (vgl. C: 2; I: 3). „Die [...] deutliche räumliche Distanz zu den gewohnten Lebenszusammenhängen wie der eigenen Familie, der sozialen Bezugsgruppe, der Stadt, bietet die Chance, alte Verhaltensmuster ‚hinter sich zu lassen‘ und ‚neu‘ zu beginnen. Dadurch wird begünstigt, dass der junge Mensch einen hilfreichen Abstand zu seinen alten, tragischen ‚Sicherheiten‘ und eingefahrenen Verhaltensweisen erhält“ (E: 5).

„Teufelskreise“ sollen durch eine andere Lebensumwelt durchbrochen werden (vgl. C: 1). „Die Distanz zum früheren Milieu unter Zuhilfenahme von eigen- und wertvermittelnden Aktionen kann Ängste und Fluchtverhalten abbauen, weil der Jugendliche lernt, sich auf Ungewohntes und Unvorhergesehenes einzulassen“ (vgl. C: 3). Das „Fremde“ in einer dem Bekannten konträren Lebenswelt kann neue Lernerfahrungen ermöglichen (vgl. I: 3–4). „Diese unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht von der ursprünglichen Lebenswelt. Durch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen unserer Standortprojekte haben die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, individuelle und für die Entwicklung notwendige Erfahrungen zu machen“ (vgl. C: 2). Die

Integration in die neue Lebenswelt soll, so beschreibt ein Träger, „mithilfe von authentischen, körperlichen Erfahrungen im Sinne von Naturerleben, Sport und Spiel gelingen“ (C: 3). Fähigkeiten sollen entdeckt werden, die sich in der Herkunftsumgebung nicht entfalten konnten (vgl. ebd.).

Die Träger beschreiben in ihren Konzeptionen die Vorteile durchschaubarer Arbeitsabläufe in Betreuungsstellen mit Handwerksbetrieben oder im Bereich der Landwirtschaft: „Die Unterbringung von Jugendlichen in handwerklichen und landwirtschaftlichen Betrieben fördert zusätzlich körperliche und authentische Erfahrungen im Umgang mit natürlichen Werkstoffen, in der Versorgung und im Kontakt mit Tieren, sowie in der besonderen Wechselwirkung von Leben und Arbeit“ (C: 3). Auf „Ganzheitlichkeit“ ausgerichtete Lebens- und Arbeitskonzepte der Mitarbeitenden verknüpfen Leben und Arbeit und „machen aus sich heraus Sinn“ (E: 5). Eine Kontaktaufnahme zu anderen Menschen kann im Fall von mangelndem Vertrauen zunächst über die Begegnungen mit Tieren erreicht werden (F: 5). Die Träger beschreiben in ihren Konzeptionen besonders die Bedeutung der Beziehung, die allein auf freiwilliger Basis gelingen kann (vgl. D: B 8–B 10): „Der beziehungsorientierte, am Einzelfall ausgerichtete pädagogische Alltag fördert die Gestaltung sozialer Beziehungen“ (D: B 8–B 10).

Die jungen Menschen machen laut Beschreibung eines Trägers neue Beziehungserfahrungen durch „das exklusive, verlässliche und akzeptierende 1:1-Beziehungsangebot“ (D: B 8–B 10). Durch die Beziehungskontinuität, die individualpädagogische Jugendhilfe auszeichnet, findet anders als in Gruppenkontexten kein Betreuungswechsel statt (vgl. I: 3–4). Neue Beziehungserfahrungen werden immer wieder geübt, neue Kommunikations- und Ausdrucksformen gefunden und Gewohnheiten verändert (vgl. D: B 8–B 10). Langfristig wird eine Begegnung auf Augenhöhe angestrebt. Dazu beschreibt ein Träger „das richtungsgebende Bemühen, die Helferrolle aus der anfänglichen und notwendigen Führung heraus umzuformen in ein zunehmend symmetrisches, partnerschaftlich-freundschaftliches Verhältnis, in das beide Seiten ihre Möglichkeiten einbringen“ (D: B 8–B 10).

Im Umgang mit traumatisierten jungen Menschen beschreibt ein Träger „das richtige Nähe-Distanz-Verhältnis“ als besonders bedeutsam. „In diesem besonders sensiblen Bereich besteht eine besondere Nähe zu eventuellen früheren verletzenden Erfahrungen, zu aufdringliche Hilfe führt häufig zu Abwehr und Verweigerung oder gar zu Retraumatisierung“ (D: B 19).

Das zunächst kaum erklärbares Verhalten sollte aus der Perspektive eines Trägers aus traumasensibler Perspektive betrachtet und die damit verbundene Anpassungsleistung anerkannt werden (A: 6f.). Ein Träger verweist auf die Notwendigkeit einer interdisziplinären Perspektive durch das Hinzuziehen einer Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin mit dem Schwerpunkt der interkulturellen Psychologie und Traumatherapie (vgl. D: B 51).

Die jungen Menschen versteht ein Träger als „verantwortliche Akteure ihrer eigenen Entwicklung“ (B: 9f.), ein anderer Träger als „gleichberechtigte Partner“ (A: 13f.). In diesen Aussagen werden bereits berufliche Haltungen deutlich, die im Folgenden näher erläutert werden.

5.2.4. Berufliche Haltung als Kompetenzmerkmal

Grundsätzlich beschreiben alle Träger die fachlich-formale Ausbildung als Voraussetzung für ihre Fachkräfte. Deutlich wird jedoch auch, dass in einigen Fällen auf die fachliche Qualifikation zugunsten der Persönlichkeiten mit großer individueller Ausstrahlung verzichtet werden kann. Ein Träger positioniert sich sehr deutlich zugunsten der Arbeit mit Fachkräften, die über menschliche Qualitäten in der Annäherung an einen jungen Menschen verfügen, jedoch nicht immer als Erzieher:in oder Sozialpädagog:in ausgebildet sind:

„In dieser Konsequenz komponiert der <Jugendhilfeträger> Arrangements, bei denen sich fachlich geeignete, authentische Personen/Persönlichkeiten mit ihren jeweiligen Lebens- und Rahmenbedingungen für die Aufnahme eines Kindes/Jugendlichen öffnen und eine verantwortliche Betreuungsarbeit anbieten. Die betreffenden jungen Menschen erleben diese Person in kontinuierlicher, ganzheitlicher und umfassender Kompetenz – fern von Schichtdienst und Zuständigkeitswechsel“ (G: 12).

Die Idee, den jungen Menschen einen sicheren Raum zur Verfügung zu stellen, „stellt [...] besonders hohe Anforderungen an die Qualität der Betreuung“ (I: 3–4). Von seinen Mitarbeiter:innen erwartet ein Träger „ein weit über das Maß hinausgehendes Engagement“ (A: 73). Neben den formalen Ausbildungen verweisen die Träger bereits auf die Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte und betonen die beständige Weiterentwicklung und Anpassungen der Maßnahmen selbst: „Ein hohes Maß an Flexibilität, Toleranz, Ausdauer und Reflexionsvermögen bestimmt den professionellen Rahmen [...] Die Arbeit wird kontinuierlich mit den Erkenntnissen und Veränderungen in den Jugendhilfe- und Eingliederungsansätzen reflektiert und weiterentwickelt“ (H: 4).

Die berufliche Haltung der Fachkräfte wird als besonderes Kompetenzmerkmal hervorgehoben. Sie basiert in den meisten Konzeptionen auf einem Leitbild der humanistischen Grundhaltung (D: B6). Dabei klingen auch immer wieder gesellschaftskritische Untertöne mit:

„Dahinter verbirgt sich die Auffassung, dass es nicht sein kann/darf, dass sich Pädagogen, Psychologen, Psychiater etc. außer Stande sehen, Kindern und Jugendlichen eine Zukunftsperspektive zu ermöglichen, indem sie ihnen adäquate Hilfsangebote machen. Genau für diese Zielgruppe, für die bisher keine oder keine geeignete Maßnahme gefunden worden ist oder die nicht den gewünschten ‚Erfolg‘ gebracht hat, fühlen wir uns auf der Basis unseres Leitbildes und unserer humanistischen Haltung verpflichtet“ (Konzeption B: 12). Jedem jungen Menschen sollte ein Platz in der Gesellschaft, aber auch ein eigener Lebensentwurf zugestanden werden (vgl. B: 9f.).

Dem Arbeitsprinzip der Partizipation wird eine hohe Bedeutung für das Gelingen der Hilfen beigemessen (vgl. G: 6; J: 14). „Nur gemeinsam mit Kindern, Jugendlichen und Familien sind wir erfolgreich!“ (B: 9f.). Partizipation umfasst nach Beschreibung eines Trägers die Wahl des Lebensortes genauso wie den pädagogischen Alltag. „Die Auswahl des jeweiligen Projekts bindet sich weitestgehend an die Interessen, Neigungen und Talente des jungen Menschen – so entsteht insgesamt ein Konzept hilfreicher Selbstwirksamkeit“ (E: 5).

Die Träger beschreiben zudem eine durchweg ressourcenorientierte Herangehensweise (vgl. B: 15, 31; C: 3; J: 14). Kompetenzen werden zugunsten einer aktiven Alltagsgestaltung gefördert. Soziale Ressourcen werden durch die systemisch ausgerichtete Arbeit mit den Herkunftsfamilien (vgl. A: 11; J: 21) und durch den Aufbau neuer unterstützender Netzwerke entwickelt (vgl. A: 11).

Ein Träger beschreibt in seiner Konzeption die Aneignungsprozesse für die berufliche Haltung als ein „Hinterfragen des eigenen biografischen und professionellen Konzepts“ (A: 30). „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 [...] und sie dann glaubwürdig, spürbar leben“ (A: 30).

5.2.5. Vielfältige Trägerlandschaft mit sozialpädagogisch qualifizierten Fachkräften

Im Rahmen einer Dokumentenanalyse wurden alle Konzeptionen individualpädagogischer Träger ausgewertet, die diese zu Forschungszwecken zur Verfügung gestellt haben. Es handelt sich um die Konzeptionen von 18 % der in den Bundesverbänden Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik (AIM) und Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik (BE) organisierten Träger. Angefragt wurden die Konzeptionen über die Bundesverbände, die die Anfrage an die Träger weitergeleitet haben, sowie durch Nachfragen per Telefon oder E-Mail.

Aufgrund des geringen Rücklaufs erfüllt die Konzeptionsanalyse nicht den Anspruch der Repräsentativität. Sie verschafft lediglich einen ersten Einblick, aus dem weitere Fragen an die Expert:innen innerhalb der Interviewforschung abgeleitet werden können. Ergänzend zu den Rahmendaten des Fragebogens konnten durch die Analyse aller eingegangenen Konzeptionen individualpädagogischer Träger neben den Beschreibungen ihrer Angebote im In- und Ausland punktuell Erkenntnisse hinsichtlich des theoretischen Selbstverständnisses gewonnen werden. Nur wenigen Konzeptionen sind Hinweise zu Theorien zu entnehmen. Für die bisher nicht einheitlich erscheinende Definition des Begriffs ziehen die Träger die gesetzlichen Grundlagen hinzu oder

berufen sich auf die Definition der jeweiligen Bundesverbände. In einer Konzeption wurde die Individualpädagogik als Handlungstheorie beschrieben, die aus theoretischen Ansätzen abgeleitet wurde. Im Vordergrund stehen die lebensweltorientierte Theorie nach Thiersch und die Subjektorientierung nach Hekele. Zudem „weist (sie) Einzelelemente des Erfahrungslernens und der Erlebnispädagogik auf“ (A: 6).

Merkmale individualpädagogischer Jugendhilfe lassen sich aus der Beschreibung der Angebote ableiten. Sie weichen jedoch voneinander ab, weil sie sich am Einzelfall orientieren. Individualpädagogische Hilfen richten sich an jeweils einen einzigen jungen Menschen. Individualpädagogische Maßnahmen sind Eins-zu-eins-Betreuungen und sehen sich als Alternative zu Gruppenangeboten, die für manche junge Menschen ungeeignet sind.

Die Adressat:innen haben sehr ausgeprägte biografische Belastungen wie Vernachlässigung und psychische, physische und sexualisierte Misshandlungen erlebt, die innerhalb der Konzeptionen beschrieben, jedoch nicht als Traumatisierungen benannt werden. Die jungen Menschen wurden weder durch die eigene Herkunftsfamilie noch vom Bildungssystem angemessen gefördert. Sie sind durch eine stoffgebundene und digitale Abhängigkeit gefährdet. Sie haben bereits eine „Jugendhilfekarriere“ hinter sich oder haben sich gesellschaftlichen Randgruppen angeschlossen. Sie werden als aggressiv, desinteressiert, bindungslos und feindselig beschrieben. In den meisten Konzeptionen wurden zum Zeitpunkt der Dokumentenanalyse keine dezidierten Aussagen zu traumatisierten jungen Menschen getroffen.

Bei der Auswertung der Konzeptionen wurde besonders deutlich, wie wesentlich das Merkmal der professionellen Beziehung für das Gelingen der Maßnahmen zu sein scheint. Obwohl das Thema nicht in Form einer Fragestellung an die Konzeptionen angelegt wurde und daher bereits im ersten Auswertungsschritt Textteile zum Thema Beziehung gemäß der Auswertungsmethode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ausgeklammert wurden, trat das Thema der professionellen Beziehung als Querschnittsthema innerhalb der zuvor definierten Kategorien häufig auf. Daher wurde im Verlauf der Auswertung die weitere Kategorie „Beziehung“ ergänzt und das Material neu codiert. Als wesentliche Erkenntnis der zusammenfassenden Inhaltsanalyse der Konzeptionen wurde die Relevanz der beruflichen Haltung deutlich.

In den Konzeptionen beschreiben die Träger die formale Ausbildung als Voraussetzung, bewerten aber im Einzelfall die Zusammenarbeit mit Persönlichkeiten ohne pädagogische Ausbildung für den besonderen Einzelfall als positiv. Obwohl der Interviewleitfaden dazu keine Fragestellung enthielt, bleibt abzuwarten, welche Erkenntnisse durch Auswertung der Expert:inneninterviews gewonnen werden können und wie die Träger die Zusammenarbeit mit Fachkräften unterschiedlicher, auch nicht pädagogischer Berufsgruppen begründen.

Eine humanistische Grundhaltung beschreiben die Jugendhilfeträger in ihren Konzeptionen als zentral. Ihre Fachkräfte beschreiben sie als besonders engagiert. Eine partizipative und ressourcenorientierte berufliche Haltung wird als besonderes Kompetenzmerkmal hervorgehoben. Die Entwicklungsorientierung der Fachkräfte zeigt sich durch die Bereitschaft zur laufenden Reflexion des Hilfeverlaufs: „Reflexive Professionalität als professionelles Handeln ist dabei allerdings auch eine Kombination von persönlicher und institutioneller Leistung“ (A: 73f.).

Aus den Daten ist zu entnehmen, dass durch individualpädagogische Träger hochbelasteten jungen Menschen jeder Altersgruppe eine große Bandbreite von Hilfemaßnahmen angeboten werden, die individuell auf den Einzelfall ausgerichtet sind. Sie eröffnen damit jungen Menschen, die Belastungen in jeglicher Form erlebt haben und die aus gruppenbezogenen Hilfeangeboten herausfallen, Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe, indem sie die Hilfen am Subjekt orientieren. Innerhalb der Jugendhilfe scheinen die Fachkräfte individualpädagogischer Träger einen bedeutenden Beitrag zur Inklusion besonders auffälliger junger Menschen zu leisten, die weder durch die Angebote der Heimerziehung noch durch die Jugendpsychiatrie erreicht werden.

Bei der Auswertung der Konzeptionen wird deutlich, dass sich die Träger über die außergewöhnlichen Belastungen ihrer Fachkräfte bewusst sind. Freiwilligkeit, Engagement, Partizipation der zu Betreuenden und Ressourcenorientierung sind dabei Kernkompetenzen.

„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“ (A: 73f.).

5.3. Zwischenfazit: Konsequenzen für den weiteren Forschungsprozess

Die Explorationsphase, die der Konkretisierung der empirischen Studie dienen sollte, umfasste eine Literaturrecherche zu historischen Kontinuitätslinien des Begriffs der Individualpädagogik⁴², eine teilnehmende Beobachtung und die Analyse von Konzeptionen individualpädagogischer Träger. In dieser Phase konnte die Verfasserin zudem erste Forschungsergebnisse mit Praktiker:innen aus dem Arbeitsfeld thematisieren und mit eigenen Beobachtungen während der Tätigkeit in den Arbeitsfeldern Individualpädagogik und Hochschule vergleichen. Im Ergebnis konnten mehrere richtungsweisende Annahmen generiert werden, die in die Fragen für die Leitfadeninterviews eingegangen sind.

Der Literaturrecherche zu historischen Kontinuitätslinien der Individualpädagogik war zu entnehmen, dass der individualpädagogische Ansatz insbesondere im Bereich der Schulpädagogik umgesetzt wurde. Gemeinsam mit den Ergebnissen der teilnehmenden Beobachtung entstand daraus das Interesse, der Frage der Schulbildung junger Menschen in individualpädagogischen Maßnahmen im späteren Verlauf der Forschung mehr Aufmerksamkeit zu widmen, als es ursprünglich geplant war.

Eine weitere Konsequenz aus der Literaturrecherche zu den historischen Wurzeln der Individualpädagogik war die Aufnahme der Frage nach theoretischen Hintergründen der Individualpädagogik in die Dokumentenanalyse und in den Interviewleitfaden.

Aufschlussreich an der Recherche in historischen Schriften war die Betonung des Engagements der Fachkraft bei der Gestaltung der Hilfebeziehung.

Die besondere Bedeutung der Gestaltung der Betreuungsbeziehung zu jungen Menschen kam ebenfalls innerhalb der teilnehmenden Beobachtung, aber auch in den Konzeptionen zum Tragen. Dass diese in Verbindung mit der beruflichen Haltung der Fachkräfte zu betrachten ist, wurde bei der Gestaltung des Interviewleitfadens berücksichtigt, um die Unterschiede zu Bezugsbetreuerschaften im regulären Jugendhilfesetting deutlicher herauszuarbeiten.

Durch teilnehmende Beobachtung wurden die konzeptionellen Unterschiede der einzelnen Jugendhelfeträger deutlich. Dieser Aspekt wurde nicht explizit in die Interviewforschung aufgenommen, weil die gesamte Forschung nicht auf eine Typenbildung, sondern auf Beantwortung der zentralen Forschungsfragen und damit auf einen Querschnitt der Aussagen aller Träger abzielte. Dadurch war die Aufmerksamkeit während der Planung des Forschungsvorhabens darauf gelenkt, dass ein Fallvergleich innerhalb der Auswertung der Interviews lohnenswert sein könnte, um die Ergebnisse eines Querschnitts weiter durch einen Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu vertiefen.

Während der Explorationsphase konnten noch keine präzisen Annahmen darüber getroffen werden, wie die Arbeit mit traumatisierten jungen Menschen umgesetzt wird, weil die Träger ihren Schwerpunkt nicht auf besondere Fallgruppen wie die der traumatisierten Menschen legen, sondern stattdessen ihre Handlungskonzepte auf alle jungen Menschen ausrichten. Den Fokus auf traumatisierte Menschen richteten zum Zeitpunkt der Auswertung der Konzeptionen nur zwei Träger. Die Bedeutung eines Forschungsvorhabens für eine mögliche Gestaltung traumasensibler Individualpädagogik wurde damit im Rahmen der Explorationsphase bestätigt.

⁴² Die Ergebnissen wurden nachträglich in Kap. 3.4.2. eingeordnet.

6. Ergebnisse der Expert:inneninterviews: Chancen und Risiken traumasensibler Individualpädagogik

In der vorliegenden Studie wurden deutschlandweit qualitative Leitfadenterviews mit sechzehn Expert:innen aus dem Arbeitsfeld der Individualpädagogik, mit Leitungspersonal der Projektstellen und Koordinator:innen individualpädagogischer Träger, mit Vertreter:innen der beiden individualpädagogischen Distanzschulen, mit Supervisor:innen individualpädagogischer Träger, Autor:innen und Fachverbandsvertreter:innen geführt. Die Interviews wurden mit einem Begleitfragebogen zu Rahmendaten und ein Postscriptum ergänzt, die der Kontextualisierung der Interviews dienen sollten. Von den 16 Fragebögen wurden 15 ausgefüllt.

Die Strukturdaten zu den Jugendhilfeträgern als Ergebnis des Fragebogens werden in diesem Abschnitt den Ergebnissen der Interviews vorangestellt, während die aus dem Fragebogen entnommenen Daten zur Qualifikation der Fachkräfte, die in den Projekt- und Betreuungsstellen im Eins-zu-eins-Kontakt mit den jungen Menschen arbeiten, in die Ergebnisdarstellung des siebten Abschnittes eingefügt wurden. Für die in diesem Abschnitt folgenden Informationen wurden allein die zehn Fragebögen zugrunde gelegt, die von den Trägervertreter:innen ausgefüllt wurden, nicht aber von Repräsentant:innen der Bundesverbände oder schulischer Angebote sowie Autor:innen, Traumaexpert:innen und Supervisor:innen.

6.1. Zum Kontext der Interviews: Ergebnisse der Fragebögen zu Rahmendaten

Die im Folgenden präsentierten Daten erheben nicht den Anspruch, das gesamte Arbeitsfeld der individualpädagogischen Jugendhilfe zu repräsentieren, auch wenn durch das Sampling und die Auswahl der Jugendhilfeträger darauf geachtet wurde, ein möglichst breites Spektrum abzubilden. Sie zeigen jedoch den organisationalen Kontext, in dem die Expert:inneninterviews geführt wurden.

Die erhobenen Strukturdaten beziehen sich auf die Trägerform, die Größe des Trägers, die Anzahl der betreuten Kinder und Jugendlichen in individualpädagogischen Maßnahmen und in weiteren Angeboten der Jugendhilfe. Des Weiteren sind die Angebotsformen gemäß den rechtlichen Grundlagen im SGB VIII, das jeweilige Bundesland des Trägersitzes und den Wirkungskreis im In- und Ausland relevant. Zudem wurden die formalen Kompetenzprofile der Interviewpartner:innen, aber auch der Leitungsebene erhoben, die über verschiedene Qualifizierungswege, z. B. Berufsausbildungen, Studienabschlüsse oder Weiterbildungen erworben wurden.

Die Fragebögen wurden vor den Interviews per E-Mail zugesandt. Die Interviewpartner:innen brachten sie zum Interviewtermin mit oder füllten sie dort aus. Nach dem Pretest wurde der Fragebogen ausdifferenziert und um Fragen nach Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte ergänzt. Von sechzehn Begleitfragebögen wurden vierzehn ausgefüllt. Ein Fragebogen wurde auch auf Nachfrage einige Wochen nach dem Interview nicht ausgefüllt.

Die vierzehn ausgefüllten Fragebögen führten zu einem Datensatz von 10 Trägern, weil die anderen drei Interviewpartner:innen entweder einer bereits befragten Einrichtung zuzuordnen waren, oder den gesamten Bereich repräsentierten (Vertreter:innen des Bundesverbandes, selbstständige Supervisorin für individualpädagogische Maßnahmen). Ihre Angaben im Fragebogen wurden daher an dieser Stelle nicht berücksichtigt, jedoch im späteren Verlauf des Forschungsprozesses im Rahmen der Auswertung der Expert:inneninterviews einbezogen. Von den zehn Trägern haben acht Angaben im Fragebogen gemacht. Bei den zwei Trägern ohne Angaben im Fragebogen konnten den Interviews Informationen über die Trägerstruktur entnommen werden, die jedoch nicht immer vollständig waren.

6.1.1. Zur Träger- und Angebotsstruktur beteiligter Jugendhilfeträger

Zunächst wurde die Organisationsform der zehn beteiligten Träger abgefragt. Drei freie Träger der Jugendhilfe sind unter dem Dach des Diakonischen Werks oder der Caritas tätig. Zwei Träger sind gemeinnützige Gesellschaften mit beschränkter Haftung (gGmbH) und zwei Träger sind als

Gesellschaften mit beschränkter Haftung (GmbH) organisiert, ein Träger als Gesellschaft bürgerlichen Rechts (GBR) und zwei Träger sind Vereine. Die beteiligten freien Träger setzen sich somit je zur Hälfte aus gemeinnützigen und privat-gewerblichen Jugendhilfeträgern zusammen. Ihren Hauptsitz haben alle Träger in den alten Bundesländern Baden-Württemberg (1 Träger), Bayern (1 Träger), Niedersachsen (3 Träger) und Nordrhein-Westfalen (4 Träger).

Die beteiligten Jugendhilfeträger betreuen zwischen 30 und 160 junge Menschen in individualpädagogischen Maßnahmen. Manche Träger sind darüber hinaus in anderen stationären Bereichen der Hilfen zur Erziehung aktiv. Insgesamt betreuen sie zwischen 70 und 250 junge Menschen. Es sind daher Unterschiede hinsichtlich der Größe der Träger erkennbar.

Zwei der zehn an der Studie beteiligten Träger bieten eine individualpädagogische Jugendhilfe als einen Teil ihrer stationären Hilfsformen sowie Heimerziehung und betreutes Wohnen an. Der überwiegende Teil (sechs Träger) bietet ausschließlich Jugendhilfeangebote mit individualpädagogischer Ausrichtung an.

Hinter den Jugendhilfeangeboten individualpädagogischer Träger verbergen sich unterschiedlich ausgestaltete Hilfen. Sie umfassen Betreuungsstellen, die sich an einem Ort befinden. Junge Menschen werden von einer Fachkraft und ihren Angehörigen im Eins-zu-eins-Kontakt in häuslicher Gemeinschaft oder auf dem Hof bzw. Grundstück der Fachkraft betreut. Sie werden auch als Projektstellen bzw. in Abgrenzung zu Reiseprojekten als Standprojekte bezeichnet. Alle beteiligten Träger bieten Standprojekte im Inland an, sechs Träger arbeiten mit Standprojekten im Ausland. Ein Träger gab an, dass die Maßnahmen auch für Mütter bzw. Väter mit ihren Kindern angeboten werden.

Reiseprojekte im In- und Ausland bieten vier Träger an. Es handelt sich um Maßnahmen für junge Menschen, die von einer Fachkraft im Eins-zu-eins-Kontakt begleitet werden. Der junge Mensch ist mit der Betreuungskraft zu Fuß, mit dem Fahrrad unterwegs, auf einem Schiff oder mit einem WanderCirkus. Zwei Träger bieten zeitlich befristete Maßnahmen für Jugendliche an, die ein Clearing⁴³ benötigen. Hinsichtlich der Organisationsdaten zu den Angeboten scheinen besonders die Angaben zu Stand- und Reiseprojekten im In- und Ausland relevant zu sein, weil davon auszugehen ist, dass nicht alle Träger die Varianten dieser Konzepte, in diesem Fall Mutter-Kind-Standprojekte im Inland und Clearing-Maßnahmen im In- und Ausland, zusätzlich angegeben haben.

Tabelle 1: Stand- und Reiseprojekte beteiligter Jugendhilfeträger im In- und Ausland

Träger Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Standprojekte/ Betreuungsstellen im Inland	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Standprojekte/ Betreuungsstelle im Ausland	x		x		x	x	x		x	
Reiseprojekte im Inland, einschl. Circusprojekte	x	x			x		x			
Reiseprojekte im Ausland	x			x	x		x			
Mutter-Kind- Projekte						x				
Clearing- Maßnahmen	x			x						

⁴³ Maßnahme der Jugendhilfe zur Feststellung des Bedarfes

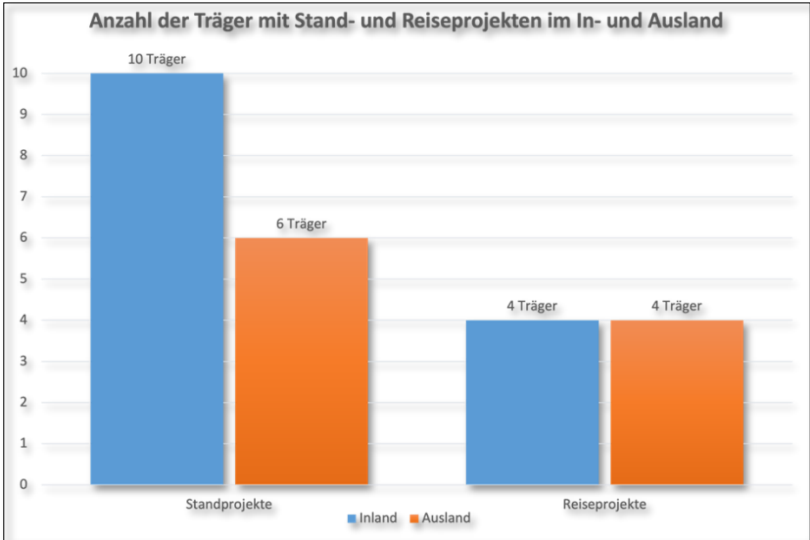


Abbildung 9: Stand- und Reiseprojekte im In- und Ausland (eigene Darstellung)

Im Inland befinden sich in allen Bundesländern Betreuungsstellen, ausgenommen in den Stadtstaaten Bremen und Hamburg:

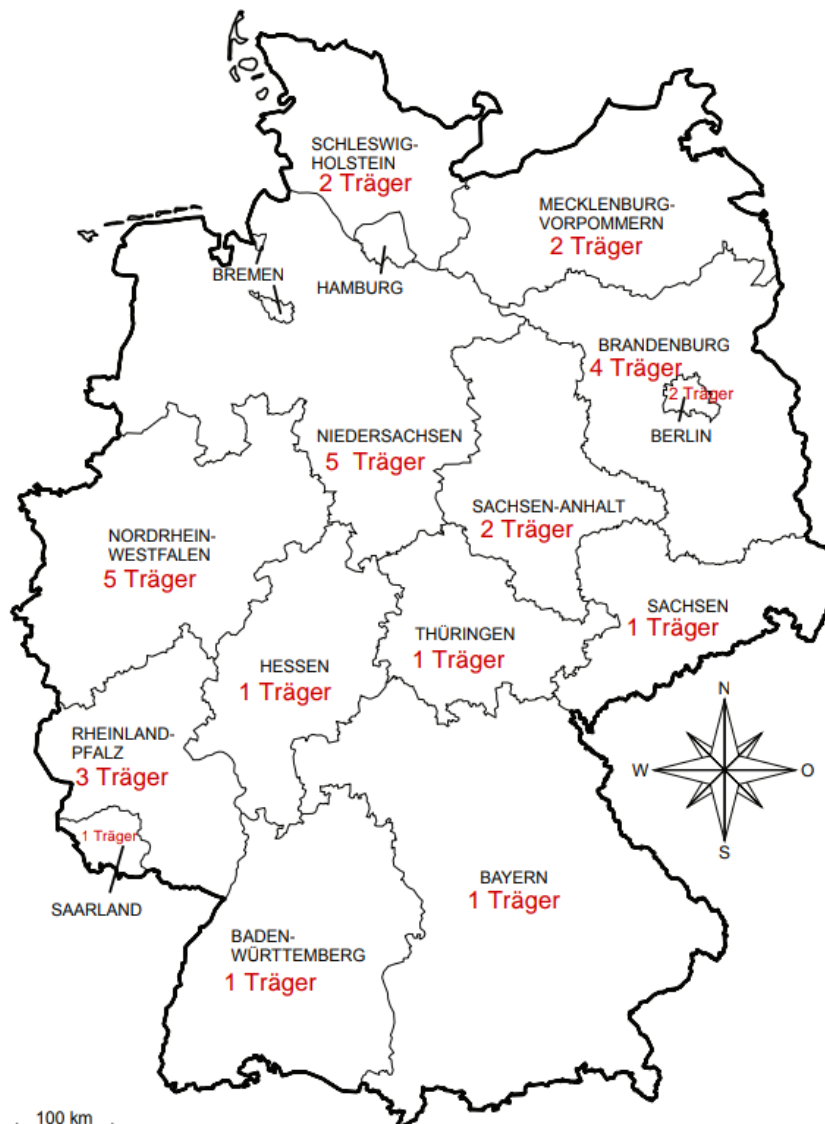


Abbildung 10: Verteilung beteiligter individualpädagogischer Jugendhilfeträger nach Bundesland

60 % der an Studie Beteiligten Träger betreuen zum Zeitpunkt der Interviews Jugendliche im Ausland in insgesamt 13 Ländern, die überwiegend in Europa liegen, davon sieben in Westeuropa und fünf in Osteuropa. Ein Träger betreute zum Zeitpunkt der Interviews Jugendliche in Russland, ein anderer Träger in Mittelamerika. Die Betreuungsstellen befinden sich in nachfolgend aufgeführten Ländern⁴⁴. Den Angaben ist lediglich zu entnehmen, wie viele Träger in dem jeweiligen Land Jugendliche betreuen.

⁴⁴ In Ländern, die mittlerweile an Kriegen beteiligt sind, werden keine Jugendlichen mehr betreut

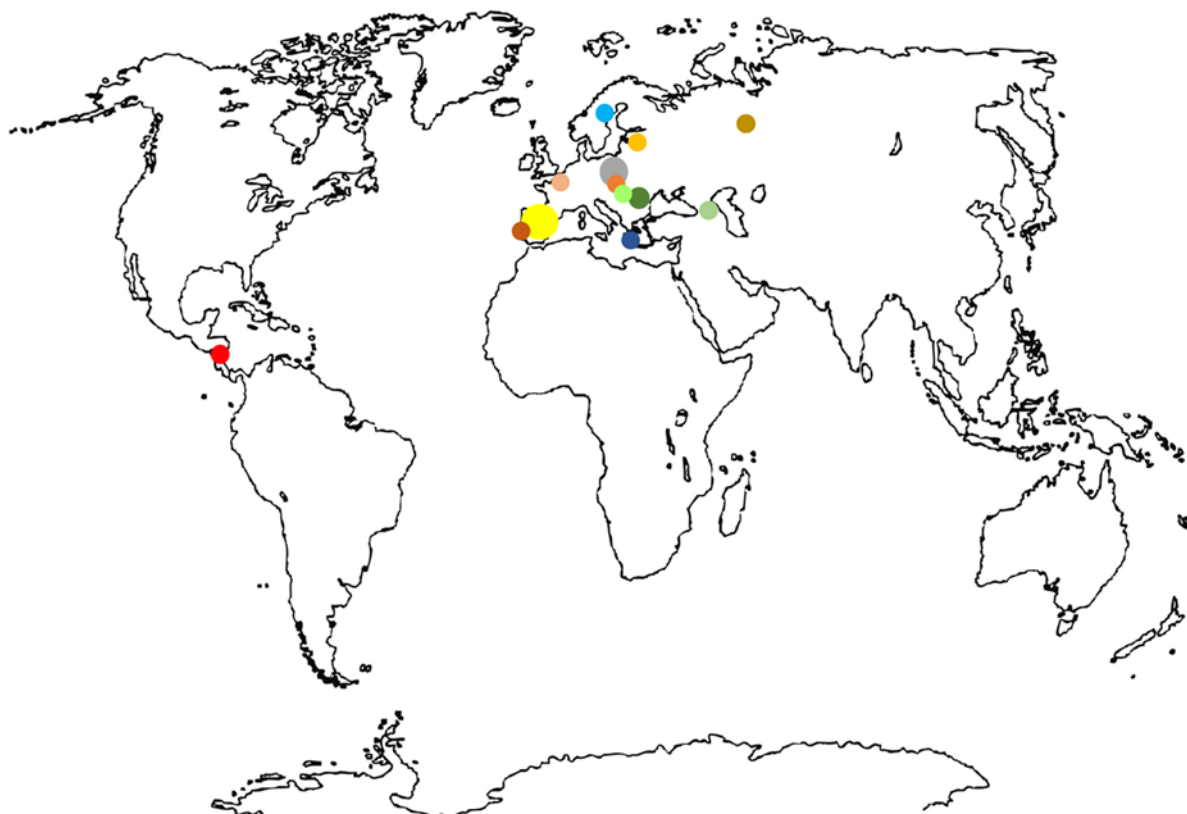


Abbildung 11: Wirkungskreis Individualpädagogische Jugendhilfeträger im Ausland

Land	Anzahl der Träger mit individualpäd. Maßnahmen im jeweiligen Land
Frankreich	1
Georgien	1
Griechenland	1
Lettland	1
Nicaragua	1
Polen	4
Portugal	1
Rumänien	2
Russland ⁴⁵	1
Schweden	1
Spanien	5
Tschechien	1
Ungarn	2
Träger, die keine Auslandsmaßnahmen anbieten	4

⁴⁵ Derzeit befinden sich keine Jugendlichen in Russland.

Auf der obigen Karte wurde die Größe der markierten Punkte an der Anzahl der Träger orientiert, die im Land aktiv sind. In Frankreich, in Schweden, in Griechenland, in Portugal, in Georgien, in Russland⁴⁶ sowie in Nicaragua ist jeweils ein Jugendhilfeträger aktiv. Zwei Jugendhilfeträger haben Betreuungsstellen in Rumänien, zwei in Ungarn. Vier Träger haben Betreuungsstellen in Polen und fünf Träger in Spanien. Vier der teilnehmenden Jugendhilfeträger bieten ausschließlich Betreuungsstellen im Inland an.

6.1.2. Gesetzliche Grundlagen individualpädagogischer Hilfen

Die Träger ordnen ihre individualpädagogischen Jugendhilfeangebote verschiedenen Angebotsformen gemäß den Vorgaben des SGB VIII zu. Die teilnehmenden Jugendhilfeträger bieten Jugendhilfe gemäß § 27ff. an. Sieben Träger differenzieren ihre Angaben aus. Ihre individualpädagogisch ausgerichteten Jugendhilfeangebote ordnen sie § 34 SGB VIII (Heimerziehung, betreutes Wohnen), § 35 (intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung), § 35a (Hilfe für junge Menschen, die von seelischen Behinderungen betroffen sind) und § 41 (Hilfe für junge Volljährige) zu. Ein Träger betreut innerhalb seiner individualpädagogischen Maßnahmen einen Menschen über die Eingliederungshilfe gem. §53. Pflegestellen nach § 33 werden nicht angeboten.

Tabelle 2: Gesetzliche Grundlagen nach SGB VIII

	§ 27ff.	§ 34	§ 35	§ 35a	§ 41	§ 53
Träger 1	x		x	x		
Träger 2	x	x	x	x	x	x
Träger 3	x	x	x	x	x	
Träger 4	x	x	x	x	x	
Träger 6	x	x	x	x	x	
Träger 7	x	x	x	x	x	
Träger 8	x	x	x	x		
Träger 9	x					
Träger 10	x					

Fast alle Träger bieten individualpädagogisch ausgerichtete Hilfen nach § 35 (Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung) an, die die Zielgruppe am deutlichsten beschreibt⁴⁷.

⁴⁶ In Ländern, die mittlerweile an Kriegen beteiligt sind, werden keine Jugendlichen mehr betreut

⁴⁷ § 35 SGB VIII: Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung. Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung soll Jugendlichen gewährt werden, die einer intensiven Unterstützung zur sozialen Integration und zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung bedürfen. Die Hilfe ist in der Regel auf längere Zeit angelegt und soll den individuellen Bedürfnissen des Jugendlichen Rechnung tragen (§35 SGB VIII). Kinder oder Jugendliche haben einen solchen Hilfeanspruch, wenn ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht, und dadurch ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist bzw. auf Grund einer fachlichen Einschätzung eine solche Beeinträchtigung der Teilhabe zu erwarten ist (vgl. § 35a SGB VIII). Es handelt sich um junge Menschen mit einer hohen Problembelastung. „Ihr Erfahrungshintergrund ist meist geprägt durch Beziehungsabbrüche, Vernachlässigung, Vereinsamung, Gewalt und andere Verletzungen ihrer psychischen und physischen Integrität. Diese Belastungen und ihre Auswirkungen gefährden die soziale Integration und haben dann beispielsweise zur Folge, dass die jungen Menschen ihren Lebensmittelpunkt auf der Straße suchen und Hilfe benötigen, um nicht in gefährdende Milieus wie die Drogen-, Prostitutions- und Gewaltszene abzugleiten oder sich darin zu verfestigen. Für diese jungen Menschen sind andere Angebote der Erziehungshilfe ungeeignet, sie zu erreichen, mit ihnen

Gleichzeitig ordnen die Träger (oder die entsendenden Jugendämter) individualpädagogische Hilfen den § 34 (Heimerziehung und sonstige betreute Wohnform) und § 35a (Jugendhilfe für junge Menschen mit drohender seelischer Behinderung) zu. Ein Träger betreut einen Menschen nach § 53 SGB XIII im Kontext individualpädagogischer Einzelbetreuung.

6.1.3. Qualifikationen der Interviewpartner:innen

In der schriftlichen Befragung wurde sowohl nach Qualifikationen der Expert:innen, d. h. der Leitungsebene, als auch nach den Qualifikationen der Fachkräfte in den Betreuungsstellen gefragt.

Entgegen der Annahme im Vorfeld der Studie, die leitende oder koordinierende Verantwortung für die Durchführung individualpädagogischer Betreuung würde in der Regel durch Sozialarbeiter:innen/Sozialpädagog:innen übernommen, lässt sich eine Vielfalt der Qualifikationen der Koordinator:innen mit einem Schwerpunkt in der sozialpädagogische Ausbildung (ehemalige Erzieher:in bei einem Drittel der Expert:innen) und dem Diplomstudium Sozialpädagogik erkennen. Zwei Expert:innen verfügen über eine handwerkliche Ausbildung, bevor sie sich über sozialarbeiterische bzw. sozialpädagogische Studiengänge weiterqualifizierten.

Ein Großteil der als Erzieher:in qualifizierten Expert:innen haben Sozialpädagogik oder Erziehungswissenschaften im Diplomstudiengang studiert. In einem Fall wurden die akademischen Qualifikationen im europäischen Ausland erworben, die jedoch nicht anerkannt und durch eine Erzieher:innen-Ausbildung ergänzt wurden. Eine Expert:in erwarb einen Master in Sozialmanagement.

Nicht nur die Schulleiter:innen haben sonderpädagogische Studiengänge absolviert, sondern auch zwei Koordinator:innen. Eine Schulleitung ist zusätzlich im Bereich Erziehungswissenschaften qualifiziert.

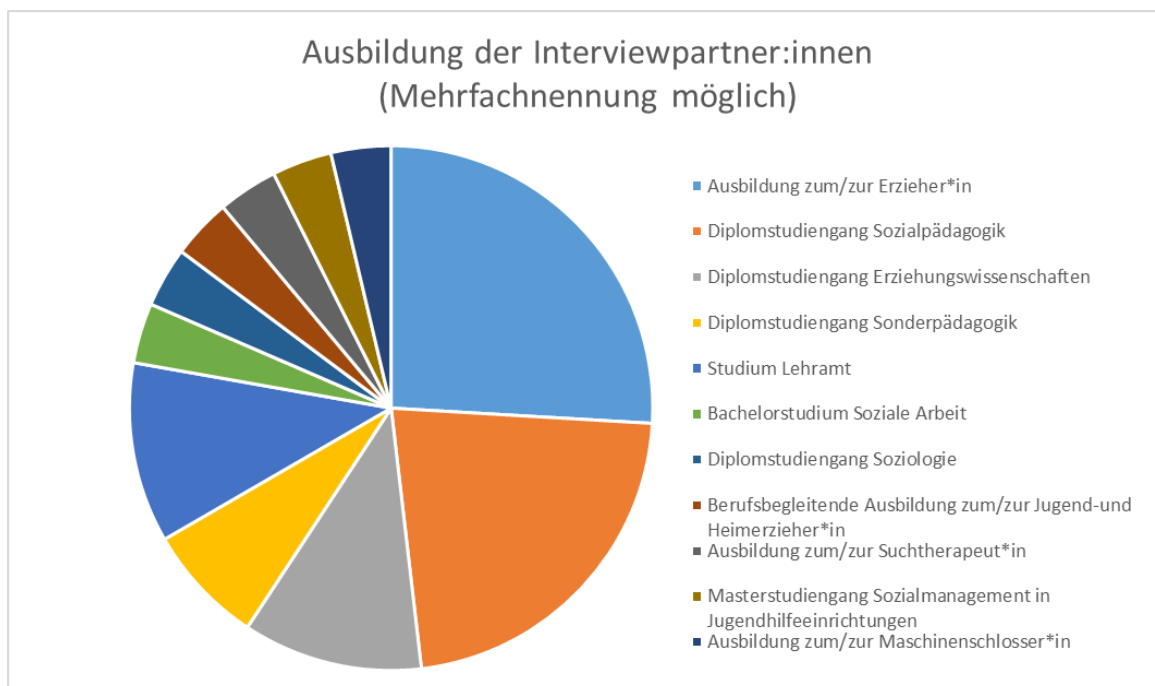


Abbildung 12: Ausbildungshintergrund der Expert:innen. (eigene Darstellung)

Unter den sechzehn Expert:innen haben 50 % eine Ausbildung zum/zur Erzieher:in absolviert. Fünf von sechzehn Expert:innen haben Sozialarbeit oder Sozialpädagogik studiert, davon vier im Diplom-

in Kontakt zu treten und eine notwendigerweise längerfristige, intensive Beziehungsarbeit aufzubauen. Eine zu enge Zielgruppenfixierung und eine Defizitorientierung ist zu vermeiden“ (Landesjugendamt Bayern 2001: o. S.)

und eine:r im Bachelorstudiengang⁴⁸. Zwei Expert:innen haben Diplompädagogik studiert und zwei Lehramt (Gymnasium und Sonderpädagogik).

Die Expert:innen haben eine hohe Vielfalt an Weiterbildungen absolviert.

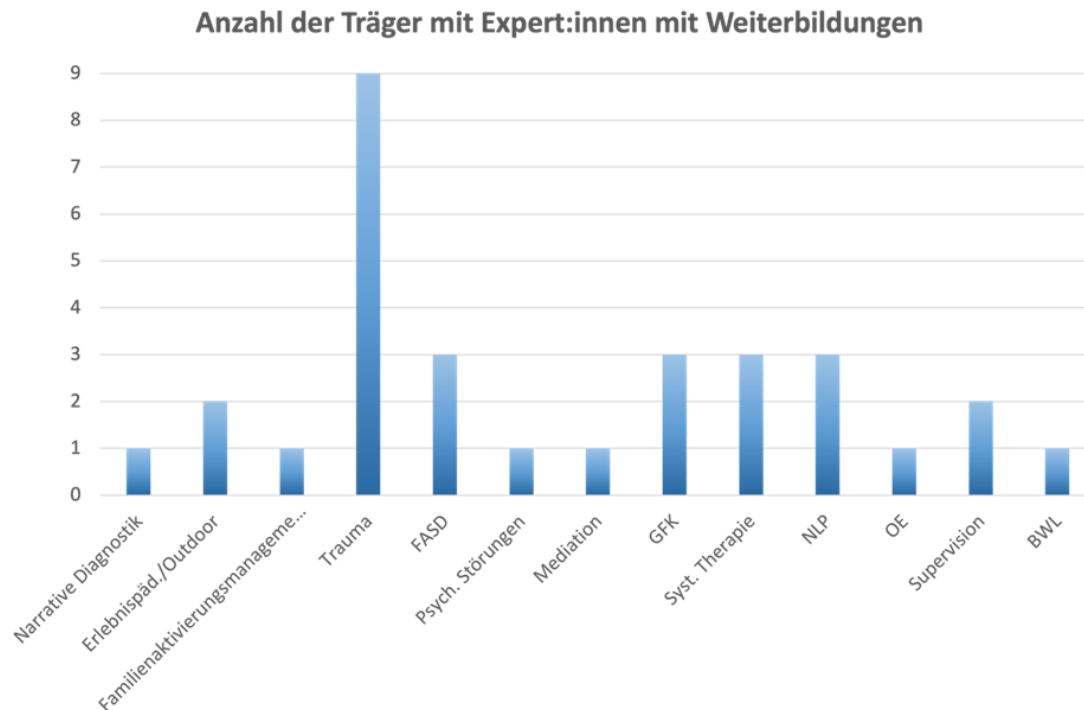


Abbildung 13: Weiterbildungen der Expert:innen auf der Ebene der Leitung und Koordination⁴⁹

In Abbildung 13 ist zu erkennen, dass die Weiterbildungen im Bereich Traumberatung, -pädagogik und Therapie als Zusatzqualifikation eine hohe Bedeutung zukommt, denn neun Expert:innen sind in diesem Bereich qualifiziert.

Neben vorrangig handlungsorientiert ausgerichteten Expert:innen mit sozialpädagogischer Grundqualifikation, aber ohne traumaspezifische Weiterbildung, zeigten sich als Ergebnis der Auswertung der Interviews andere Expert:innen als hoch qualifizierte Fachkräfte, die ihren Fortbildungsstand und denen der Fachkräfte in den Projekt- und Betreuungsstellen laufend aktualisieren.

6.1.4. Formale Kompetenzen der Fachkräfte in individualpädagogischen Settings

In den Begleitfragebögen wurden die formalen Kompetenzen der Fachkräfte individualpädagogischer Träger erhoben. Als Ergebnis der Fragebögen kann zusammengefasst werden, dass die Leitungen nicht schwerpunktmäßig Sozialarbeit oder Sozialpädagogik studiert haben. Über diese Ausbildung verfügen lediglich 25 % der Leitungskräfte. Die Hälfte verfügt über eine Ausbildung als Erzieher:in, fast alle haben anschließend studiert. Zu den Studiengängen, die die Leitungen absolviert haben, gehören neben Sozialer Arbeit (BA) und Sozialpädagogik (Diplom) die Studiengänge der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Lehramt sowie ein Masterabschluss in Sozialmanagement. Mehrere Leitungen haben vor dem Studium eine handwerkliche Ausbildung

⁴⁸ Bei den Angaben ist zu berücksichtigen, dass durch Mehrfachnennungen auch ein:e einzige:r Expert:in Erzieher:in und Sozialpädagog:in sein kann.

⁴⁹ Diese Informationen waren Gegenstand des Begleitfragebogens und wurden zu Beginn der Expert:inneninterviews genannt.

absolviert. Mehrere Expert:innen verfügen über eine therapeutische Zusatzausbildung. Neun Expert:innen haben sich als Traumabereiter:innen, -pädagog:innen, -therapeut:innen weiterqualifiziert.

Die Fachkräfte in den Betreuungsstellen sind homogener qualifiziert. Die Träger arbeiten vorrangig mit Sozialarbeiter:innen und mit Sozialpädagog:innen, aber auch mit Erzieher:innen zusammen, wie aus der nachfolgenden Auflistung hervorgeht:

Erzieher:innen:	9 von 10 Jugendhilfeträgern
Heilpädagog:innen:	2 von 10 Jugendhilfeträgern
Arbeitspädagog:innen:	2 von 10 Jugendhilfeträgern
Sozialarbeiter:innen:	10 von 10 Jugendhilfeträgern
Sozialpädagog:innen:	10 von 10 Jugendhilfeträgern
Lehrer:innen:	2 von 10 Jugendhilfeträgern
Diplom-Pädagog:innen:	3 von 10 Jugendhilfeträgern
Soziolog:innen:	1 von 10 Jugendhilfeträgern
Andere, nicht pädagogische Berufe	4 von 10 Jugendhilfeträgern

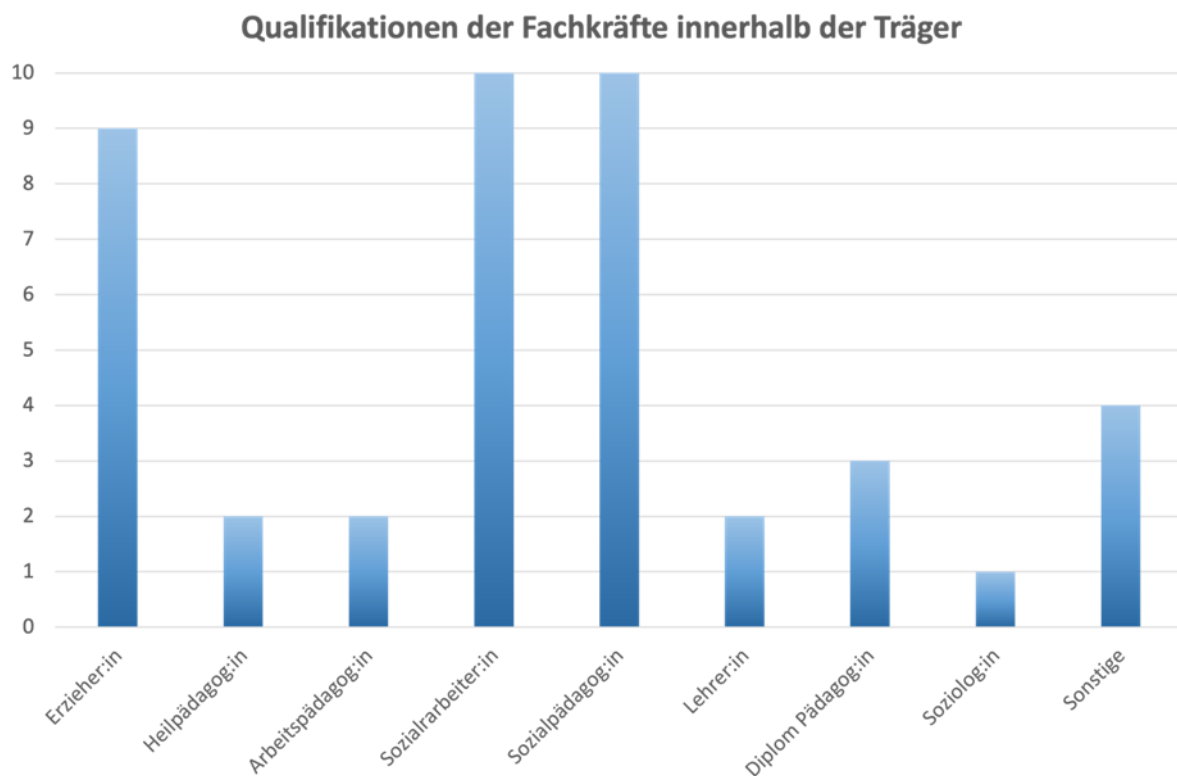


Abbildung 14: Formale Qualifikationen der Fachkräfte in den Betreuungsstellen

Alle Jugendhilfeträger arbeiten mit Sozialarbeiter:innen und Sozialpädagog:innen zusammen, neun Träger mit Erzieher:innen. Zwei Träger haben in ihren Betreuungsstellen Fachkräfte mit Ausbildungen zum/ zur Heilpädagog:in oder Arbeitspädagog:in. Sie beschäftigen zudem Diplompädagog:innen und Lehrer:innen und ein Jugendhilfeträger arbeitet mit einer Soziologin zusammen. Vier Träger arbeiten mit Fachkräften ohne pädagogische Qualifikation und damit mit

Mitarbeiter:innen, die nach § 72 SGB VIII nicht genannt werden. Es handelt sich hier um Einzelfälle, die begründet und von den Behörden für die spezielle Betreuung eines einzelnen jungen Menschen genehmigt wurden.

Die Sozialarbeiter:innen und Sozialpädagog:innen bilden die größte Berufsgruppe unter den Fachkräften in den Betreuungsstellen. Vier Träger führen auch die Weiterbildungen der Fachkräfte auf:

Systemische Ausbildungen	3 von 4 Trägern
Trauma-Ausbildungen	4 von 4 Trägern
Weiterbildungen zum Fetalen Alkoholsyndrom:	1 Träger
Outdoor- und Erlebnispädagogik:	2 Träger.

Obwohl die Angaben nicht als repräsentativ betrachtet werden können, liegt die Annahme nahe, dass Traumakompetenzen auch bei Betreuungskräften eine hohe Bedeutung für das Gelingen der individualpädagogischen Maßnahmen haben könnten. Aber auch eine systemische Aus- und Weiterbildungen im Bereich der Erlebnispädagogik erscheint relevant.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Betreuungskräfte im Vergleich zu den Qualifikationen der Leitungen, die als Expert:innen zur Verfügung standen, überwiegend sozialpädagogisch qualifiziert sind. Bei den Expert:innen, die in Leitungspositionen oder im mittleren Management individualpädagogischer Träger tätig sind, sind die Professionalisierungswege weitaus diverser ausgerichtet. Dieses Ergebnis überrascht, weil das Anliegen einer Zusammenarbeit mit Fachkräften anderer Berufe wie Handwerker:innen oder Landwirt:innen von einigen Expert:innen sehr entschieden vorgetragen wurde. Der nächste Abschnitt widmet sich daher der Frage, ob aus der Perspektive der Expert:innen eher die fachliche oder die menschliche Eignung im Vordergrund steht. Dieses Thema wurde während der Interviews von den Expert:innen angesprochen, ohne dass es Gegenstand des Interviewleitfadens war.

Nachdem die Rahmendaten zu den Trägern und den Qualifikationen der Interviewpartner:innen vorwiegend den Fragebögen (ergänzt durch Informationen aus den Interviews) entnommen wurden, folgen nun vorrangig Ergebnisse der Expert:inneninterviews, die wiederum mit den Ergebnissen der begleitenden Forschungsinstrumente, aber auch mit der Fachliteratur verglichen wurden.

6.2. Zur Perspektive der Expert:innen auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen

In der Fachliteratur werden die Adressat:innen individualpädagogischer Maßnahmen als hochbelastete junge Menschen beschrieben:

„Immer wieder gibt es Kinder und Jugendliche, die das Hilfesystem ratlos machen und an seine Grenzen bringen: an die Grenzen von Strukturen und Handlungskonzepten, von Zuständigkeiten, gesetzlichen Aufträgen und Finanzen, an die Grenzen der Geduld von Professionellen und auch an die Grenzen öffentlicher Akzeptanz für abweichendes und auffälliges Verhalten“ (Ader 2002: 108).

Für die Zielgruppe lassen sich abhängig von der Perspektive der Betrachtenden im Kontext der Jugendhilfe verschiedene Begrifflichkeiten finden. Sie werden als psychisch auffällige oder „verwahrloste“⁵⁰ Jugendliche, als „nicht eingliederungsfähig“⁵¹, „untragbar“⁵², „nicht

⁵⁰ Senator für Jugend, Familie und Sport Berlin, zit. n. Zimmermann 1983: 7.

⁵¹ ebd.

⁵² ebd.

gruppenfähig⁵³, und als „(Schul-)Verweigerer“ straffällige⁵⁴, delinquente Jugendliche und „Intensivtäter“⁵⁵ benannt, als „unerreichbare Jugendliche“⁵⁶ und „Systemsprenger“.

Weniger stigmatisierend beschreibt sie die Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik als „Jugendliche mit originellen (Über-)Lebensentwürfen“ (vgl. Müller, Wiertz, Nebel 2008: 1), bedingt durch „deren Lebensgeschichte mit einer Vielfalt von negativen Erfahrungen, stark beeinträchtigten Lebensbedingungen sowie häufigen Beziehungsabbrüchen und dem Wandern durch die Institutionen[...]“ (ebd.), kurzum als junge Menschen in besonders gefährdenden Lebenssituationen: nach Heimkarrieren, auf der Straße, im Prostituierten-, Drogen- und Nichtsesshaften-Milieu (vgl. Macsenaere 2014a: 26). Klein und Macsenaere sprechen von „Jugendlichen, die einen langen Weg des ‚Scheiterns‘ hinter sich haben“ (Klein, Arnold, Macsenaere 2011: 9).

Die Ergebnisse der Interviews werden mit den Informationen aus vorliegenden Studien zu individualpädagogischen Hilfen, die im theoretischen Teil dieser Arbeit mit dem Fokus auf Wirkungsforschung ausgewertet wurden, in Beziehung gesetzt. Die Interviewpartner:innen trafen Aussagen zu Aufnahmealter, Geschlecht, Herkunft und zum sozialen Hintergrund. Sie beschrieben im Interview die Bedingungen des Aufwachsens, Ursachen und Folgen von Traumata und Erfahrungen mit sequentieller institutioneller Betreuung. Das Kapitel schließt mit Aussagen der Expert:innen zu den Begriffen ab, die sie für die Zielgruppe verwenden.

6.2.1. Zu den Adressat:innen individualpädagogischer Maßnahmen

Die Anzahl junger Menschen in individualpädagogischen Maßnahmen im In- und Ausland kann nach Angaben der Fachliteratur nur geschätzt werden (Klein, Arnold, Macsenaere 2011: 9). Diese Aussage wird von den Interviewpartner:innen bestätigt. Eine Expertin berichtet, dass die behördlichen Meldeverfahren freiwillig sind. Sie werden entweder von den Behörden zu wenig genutzt oder bilden nicht die ganze Gruppe der Adressat:innen ab. Die belegenden Jugendämter, die im Einzelnen über Zahlen verfügen, sind nicht auskunftspflichtig und die Landesjugendämter für Maßnahmen außerhalb Deutschlands nicht zuständig. Auf Anregung des Bundesverbandes Individual- und Erlebnispädagogik wurden jedoch in jüngerer Zeit Überlegungen für eine Datenerfassung aufgenommen (vgl. 11: 114)⁵⁷. Das Bundesamt für Justiz erhebt über das Konsultationsverfahren Brüssel IIa⁵⁸ nur die Zahlen der Kinder und Jugendlichen in den Staaten, die am obengenannten Verfahren teilnehmen. Nicht erfasst werden Hilfen, die nicht der Meldepflicht unterliegen. Auch für die Unterbringung im Inland findet sich kaum Zahlenmaterial (vgl. 11: 125–127). Im Folgenden wird die Altersstruktur der jungen Menschen dargelegt, die von den Trägern betreut werden, sie durch die Interviewpartner:innen repräsentiert werden:

⁵³ Neukirchener Erziehungsverein 2016: 2.

⁵⁴ Möller, Nix 2006: 164

⁵⁵ Huck, Mielenz 2011: 405.

⁵⁶ Möller, Nix 2006: 164.

⁵⁷ Die Zahlen vor dem Doppelpunkt verweisen auf die Interviews 1-16. Die Zahl nach dem Doppelpunkt bezeichnet den Absatz im Interviewtranskript, in dem die Textstelle zu finden ist.

⁵⁸ Beim Verfahren nach Brüssel IIa handelt es sich um ein verpflichtendes Meldeverfahren in der EU zum Zweck der Erfassung von Kindern, die aus dem Ausland einreisen. Nicht alle EU-Staaten, z. B. Polen, beteiligen sich an der Umsetzung des Verfahrens.

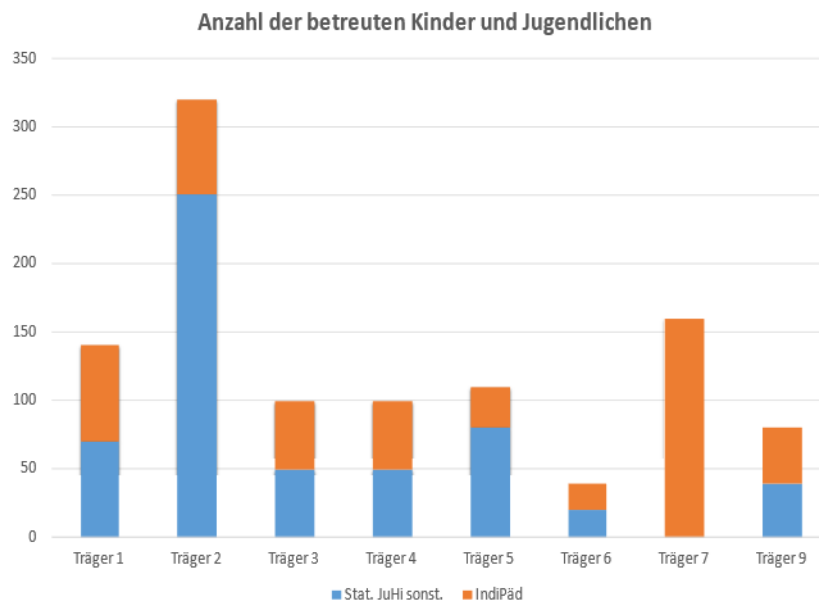


Abbildung 15: Anzahl der betreuten Kinder und Jugendlichen (eigene Darstellung)

Tabelle 3: Anzahl der betreuten Kinder- und Jugendlichen

Träger Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Stationäre Jugendhilfe gesamt	70	250	50	50	80	20	160	k. A.	40	k. A.
Individualpädagogik	70	70	50	50	30	20	160	k. A.	40	k. A.

Das Aufnahmealter der jungen Menschen in individualpädagogische Maßnahmen wird in der Fachliteratur und innerhalb vorliegender Studien in der Pubertät mit ca. 14 Jahren angegeben⁵⁹. Sogenannte „Systemsprenger“ werden später in die Jugendhilfe aufgenommen als weniger verhaltensauffällige Adressat:innen (vgl. Macsenaere 2014: 26). Als Ergebnis der Auswertung des Begleitfragebogens ist demgegenüber zu erkennen, dass mehrere individualpädagogische Träger junge Menschen heute bereits im jüngeren Alter, teilweise bereits ab dem Säuglingsalter betreuen.

Tabelle 4: Alter der jungen Menschen in individualpädagogischen Maßnahmen beteiligter Träger

Träger Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alter der jg. M.	14-18	4-38	5-20	4-20	8-18	9-17	12-18	0-17	0-27	0-18

⁵⁹ Lichtenberger, der im Rahmen der Studie der LIFE – Jugendhilfe mit seinem Team elf ausgewählte Fälle aus 20 Jahren Individualpädagogik untersuchte, nennt das Durchschnittsalter 14,5 Jahre bei Aufnahme. Laut Klawe waren drei Viertel der Jugendlichen zu Beginn der individualpädagogischen Maßnahme zwischen 14 und 18 Jahre alt (vgl. Arbeitskreis individualpädagogischer Maßnahmen 2007:16).

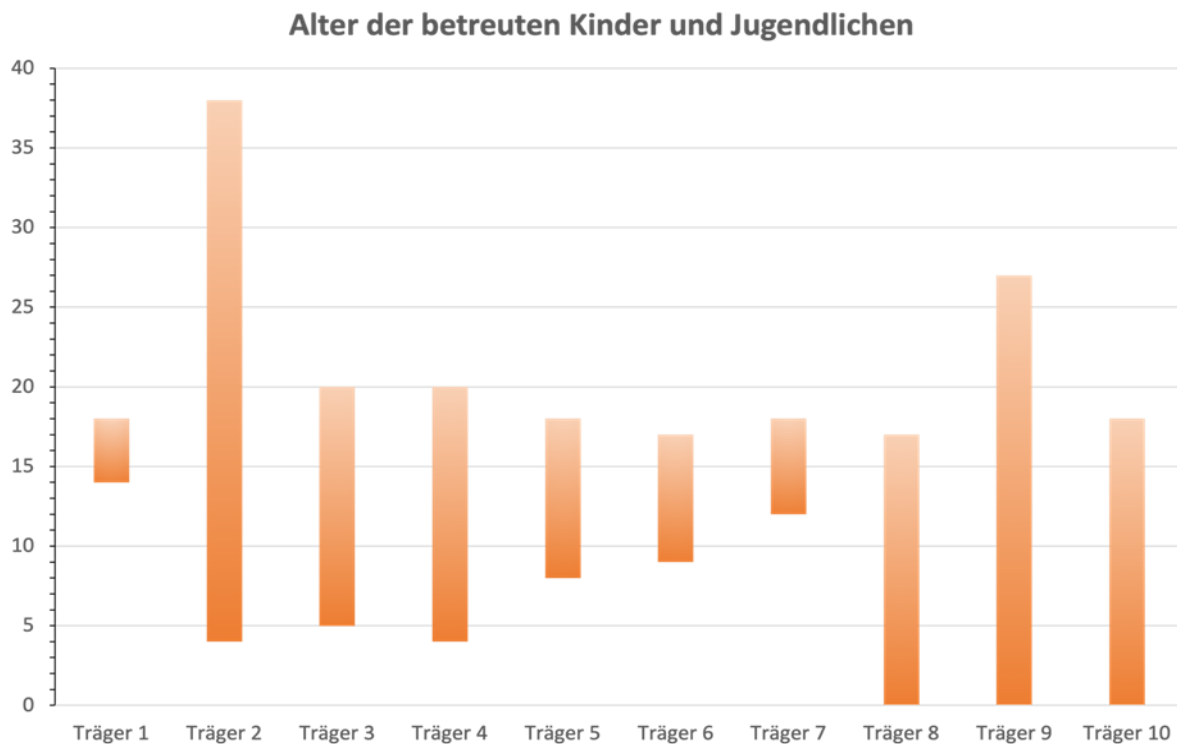


Abbildung 16: Alter der betreuten Kinder und Jugendlichen (eigene Darstellung).

Den Fragebögen ist zu entnehmen, dass die jungen Menschen in individualpädagogischen Maßnahmen bei 50 % der Träger unter fünf Jahren alt sind. Drei Träger nehmen Kinder ab dem Säuglingsalter in individualpädagogische Maßnahmen auf. Allein zwei Träger betreuen junge Menschen ab dem in vorangegangenen Studien angegebenen Aufnahmealter von 12 bis 14 Jahren. Das Aufnahmealter ab 14 wird durch die gesetzliche Rahmung begründet, die Auslandsmaßnahmen ausschließlich für Jugendliche ab 14 vorsieht. Ein Träger betreut wenige junge Menschen im Alter von 27 Jahren, ein Träger einen Menschen mit Behinderung im Alter von 38 Jahren.

Bestätigend verorten sechs Expert:innen im Interview das Aufnahmealter in der Pubertät, insbesondere im Fall von Auslandsprojekten, die von Gesetz wegen nur von Jugendlichen genutzt werden können (12:64). Die andere Hälfte der Interviewpartner:innen spricht dagegen vom Aufnahmealter zwischen 0 und 20 Jahren. In den Interviews werden damit die Angaben in den Fragebögen weitgehend bestätigt.

Die Absenkung des Aufnahmealters lässt sich mit dem höheren Bewusstsein für Kindeswohlgefährdungen in Verbindung bringen. Seit die frühen Hilfen in den letzten zehn Jahren an Bedeutung gewonnen haben, werden auch jüngere Kinder einschließlich Säuglinge und Kleinkinder in qualifizierte Hilfen vermittelt (vgl. 2: 25; 3 – 1: 43; 12: 64-66). Heute wenden sich Jugendämter früher an individualpädagogische Träger, nachdem sie in den vergangenen Jahren fast ausschließlich weniger kostenintensivere Maßnahmen angefragt haben (vgl. 2: 25; 3 – 1: 43). Eine Schulleitung macht darauf aufmerksam, dass der intensive Hilfebedarf jüngerer Kinder auch den Bildungsbereich betrifft. Zunehmend werden sehr junge Kinder für eine Einzelbeschulung innerhalb der Schulform für junge Menschen angefragt, die Unterstützung in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung benötigen. Sie sind bereits im Vorschulalter so auffällig, dass eine reguläre Schulform nicht mehr in Frage kommt: „Vor zwei Jahren habe ich ein Kind eingeschult in der ersten Klasse. Das habe ich noch nie gehabt“ (15: 59).

Hinsichtlich der Geschlechterdifferenz wird in der frühen Fachliteratur eine geringe Repräsentation von Mädchen in individualpädagogischen Maßnahmen thematisiert. Nach Klawe und Bräuer (1998), Felka, Harre (2006) und dem Institut für Soziale Praxis (2007) liegt der Jungen*anteil bei 66 % und

dabei deutlich über dem Jungen*anteil an den stationären Hilfen insgesamt (vgl. Institut für Soziale Praxis 2007: 14). Unter den von Lichtenberger untersuchten Fällen waren 74 % männliche und 26 % weibliche Jugendliche (vgl. Lichtenberger 2014: 35). Die Daten der Interviewpartner:innen in den Begleitfragebögen zeigen: Männliche Jugendliche überwiegen in individualpädagogischen Maßnahmen. Es zeigt sich jedoch eine Tendenz zu einem steigenden Mädchen*anteil. Die meisten Träger nennen ein Verhältnis von 60 % Jungen* zu 40 % Mädchen*, zwei Träger betreuen 75 % Jungen* und 25 % Mädchen*. Bei zwei Trägern ist das Verhältnis ausgewogen. Ein Träger hat keine Angaben gemacht.

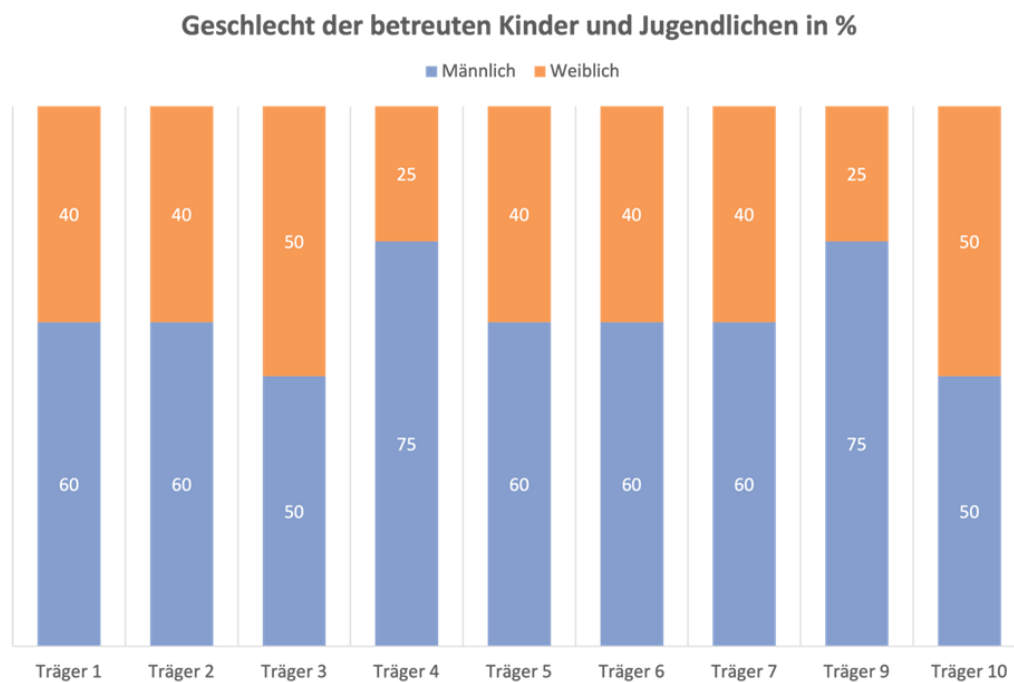


Abbildung 17: Geschlecht der bei individualpädagogischen Trägern betreuten Kinder und Jugendlichen (eigene Darstellung)

In Bezug auf die Rahmendaten antworten die Expert:innen, dass in den letzten Jahren Kinder beider Geschlechter in gleichen Teilen aufgenommen wurden, bei Jugendlichen jedoch der Jungen*anteil dominierte (vgl. 4: 57).

In der Fachliteratur wird das Thema eher aus der Perspektive der Geschlechterdifferenz betrachtet, während mehrere Träger in Vorgesprächen eher die Perspektive vertraten, dass sie die jungen Menschen nicht aufgrund ihrer Diversitätsmerkmale betrachten, sondern allein die Bedarfe in den Blick nehmen. Klawe unterscheidet traditionell zwischen „Mädchen- und Jungenproblemen“ und schreibt Mädchen eher Familienprobleme und Jungen* „Schulscheitern, Statussuche, Kampf um Anerkennung durch Stärke, Kleinkriminalität, Versagensängste, Hyperaktivität und fehlende Möglichkeiten der Konfliktlösung“ zu (Arbeitskreis individualpädagogischer Maßnahmen 2007: 15). Es ist hinsichtlich individualpädagogischer Maßnahmen noch kein Forschungsgegenstand, dass die Bedürfnisse von Mädchen* in den Hilfen zur Erziehung nicht gesondert berücksichtigt werden, obwohl Klawe auf die Erkenntnisse des 6. Jugendberichts zur Lebenssituation von Mädchen und den diesbezüglichen Forschungsbedarf hinweist (vgl. Arbeitskreis individualpädagogischer Maßnahmen 2007: 15).

Als Erklärungsmodelle für den höheren Jungen*anteil führen die Interviewpartner:innen die frühere Auffälligkeit von Jungen* an (16: 23). Eine Expertin hat zu Genderfragen innerhalb individualpädagogischer Jugendhilfe geforscht und berichtet, dass Mädchen durch die verspätete Wahrnehmung des Hilfesystems, begründet in weniger störenden und von außen sichtbaren, sondern eher nach innen gerichteten Bewältigungsversuchen, erst nach mehreren Jahren, in denen sie ihre

Nöte durch eigenständige Lösungsversuche kompensiert haben, in die Jugendhilfe aufgenommen werden. Mädchen verbleiben aufgrund ihrer Zurückhaltung länger in schädigenden Umgebungen und werden später in individualpädagogische Maßnahmen aufgenommen (vgl. 14-1: 89). „Dann [...] verstreicht eine viel längere Zeit, in der dann in einem [...] schädlichen System, Familie, Umfeld und so weiter, dann natürlich auch Dinge passieren können“ (14-1: 71). Aufgrund der langjährigen Erfahrung, niemandem vertrauen zu können, sind sie in der Folge zum Aufnahmezeitpunkt weniger erreichbar als Jungen*. „Nach [...] unseren Erfahrungen führt das auch dazu, dass Mädchen [...] sehr viel [...] mehr Eigenverantwortung übernehmen, auch in der Bewältigung ihrer eigenen Probleme. Was es natürlich wieder schwieriger macht für professionelle Akteure, Hilfe zu leisten“ (14-1: 80).

Als weiteres Erklärungsmodell führen die Expert:innen einen hohen Anteil männlicher Mitarbeitenden an (vgl. 6: 37; 12: 70). Generell überwiegen die männlichen Fachkräfte bei individualpädagogischen Maßnahmen. Ein Träger nimmt in Reiseprojekten ausschließlich Jungen* auf, weil in diesem Bereich ausschließlich männliche Mitarbeitende beschäftigt sind (vgl. 6: 37). Als drittes Erklärungsmodell werden die Folgen sexualisierter Gewalt angesprochen, die m. E. zu weiteren Benachteiligungen von Mädchen* führen: Aufgrund der Bedenken, von Mädchen wegen sexueller Übergriffe angezeigt zu werden, berichtet Eine Trägervertreter:in, dass die Fachkräfte lieber mit Jungen* arbeiten (14-1: 61).

Nur wenige junge Menschen in individualpädagogischen Maßnahmen haben einen Migrationshintergrund, wie sich sowohl aus der Fachliteratur als auch aus den Antworten der Interviewpartner:innen ableiten lässt. Lediglich 16 % der Jugendlichen der Studie der Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik (AIM) haben entweder einen Migrationshintergrund oder stammen aus binationalen Familien (vgl. Arbeitskreis individualpädagogischer Maßnahmen 2007: 17). Die Ergebnisse der Expert:inneninterviews identifizieren noch geringere bis keine Nutzung durch junge Menschen mit interkulturellem Hintergrund. Abgesehen von der Beteiligung zweier Träger am Ausbau der Hilfen für unbegleitete minderjährige Geflüchtete im Jahr 2015 (vgl. 3-1: 87; 6: 25) werden in individualpädagogische Maßnahmen fast ausschließlich einheimische junge Menschen aufgenommen. „Ausschließlich Deutsche. Und ein, zwei Fälle, das waren dann aus dem Ausland adoptierte Kinder“ (5: 53).

Für die Aufnahme von jungen Menschen mit Beeinträchtigungen treffen die Autor:innen von Fachliteratur und vorliegenden Studien – abgesehen von einer Untersuchung über die Eignung individualpädagogischer Maßnahmen zu ihrer möglichen Eignung für junge Menschen mit Behinderungen (Sack 2017) – noch keine Aussagen. Einige Interviewpartner:innen berichten demgegenüber, dass sie in der Praxis auch beeinträchtigte Kinder und Jugendliche betreuen. Junge Menschen mit seelischen, aber auch mit körperlichen oder geistigen Behinderungen werden in individualpädagogische Maßnahmen aufgenommen, wenn sie im Kontext der Hilfen für Menschen mit Behinderungen keine adäquate Förderung finden (vgl. 3-1:77). Mehrere Träger betreuen junge Menschen mit Intelligenzminderungen, Lern- und geistigen Behinderungen (vgl. 6: 31; 10: 435). Kinder mit Fetal Alcohol Spectrum Disorder (FASD) wurden von drei Trägern aufgenommen (vgl. 3-1: 45).

Die Daten zur Zielgruppe zeigen im Vergleich zu vorangegangenen Studien Tendenzen zur Veränderung. Obwohl die Hälfte der Träger 60 bis 75 % Jungen* in individualpädagogische Maßnahmen aufnimmt, steigt der Mädchen*anteil. Zwei Träger nehmen Mädchen* und Jungen* zu gleichen Anteilen auf. Auch das Aufnahmealter hat sich gegenüber vorangegangenen Studien deutlich verändert. Bei der Auswertung der Experteninterviews wird daher von Interesse sein, aus welchen Gründen auch sehr junge Kinder in individualpädagogische Maßnahmen betreut werden und inwieweit diese Entwicklung im Zusammenhang mit der Traumaforschung der letzten Jahre stehen könnte.

Insbesondere vor dem Hintergrund der Novellierung des SGB VIII, das seinen Geltungsbereich zukünftig auf Kinder und Jugendliche mit jeglichen Differenzkategorien und Beeinträchtigungsformen ausweiten soll, würde sich m. E. auch in diesem Bereich weitere Forschung als Grundlage für die Entwicklung von individualpädagogisch ausgerichteten kultur- und

gendertypischen Jugendhilfekonzerten lohnen, die sowohl die Bedürfnisse non-binärer als auch bewegungseingeschränkter junger Menschen einbezieht.

6.2.2. Prekäre Lebenswelten, Bildungsbenachteiligung und Traumatisierung

Die Adressat:innen individualpädagogischer Maßnahmen haben, so beschreiben die Autor:innen innerhalb der Fachliteratur, zu einem großen Teil prekäre Lebenslagen erlebt. Materielle Not nennt Fröhlich-Gildhoff (2003: 129) bei 38,5 % der Fälle und bei 23,1 % sogenanntes randständiges Leben der Eltern. Die jungen Menschen haben materielle Armut erlebt, aber auch „eingeschränkte Chancen im Hinblick auf Bildung und gesellschaftliche Partizipation“ (Felka, Harre 2006: 16). Laut Klawes Studie im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik (AIM) bestehen lediglich bei einem Drittel der Herkunftsfamilien keine materiellen Probleme. Von Sozialhilfebezug oder Arbeitslosigkeit mindestens eines Elternteils sind 36,9 % der Familien betroffen (vgl. Arbeitskreis individualpädagogischer Maßnahmen 2007: 21).

Hinsichtlich der sozialen Lage der Herkunftsfamilien der Adressat:innen individualpädagogischer Maßnahmen beschreiben die Interviewpartner:innen vorrangig prekäre Lebenslagen, das Aufwachsen in marginalisierten Quartieren und Bildungsbenachteiligung. Gewalt und Vernachlässigung gehören zu den biografischen Erfahrungen fast aller jungen Menschen in individualpädagogischen Maßnahmen:

„Multiple Deprivation könnte man sagen. Alle möglichen Dinge, die falsch laufen im Leben, haben diese Kinder mitgemacht. Sexueller Missbrauch, selber aggressiv, Schulverweigerer [...], Prostitution, Obdachlosigkeit, Vernachlässigungen [...]. Gewalterfahrungen in jeder Form. Kleinkriminalität [...]. Das waren also Ausgestoßene für meine Begriffe, um die sich [...] niemand so richtig kümmern wollte“ (8: 29).

Während ein großer Teil der Expert:innen junge Menschen beschreiben, deren Familien von prekären wirtschaftlichen Bedingungen betroffen sind (vgl. 2: 29; 6: 31; 16: 47) und die „in höchster Armut aufgewachsen sind“ (1: 11), mit dauerhaften Erfahrungen von „Unsicherheit, was die existenzielle Versorgung anbelangte, also Geld, Finanzen“ (5: 55), berichten andere Interviewpartner:innen auch von Adressat:innen aus gutsituierten Elternhäusern, bei denen emotionale Vernachlässigungen im Vordergrund stehen (vgl. 1: 11; 14–1: 89). So berichten die Interviewpartner:innen, dass Kinder in frühen Jahren sich selbst überlassen blieben und für sich selbst versorgen mussten (vgl. 6: 37) und ihnen die Verantwortung für Geschwister übertragen wurde. „War selber vier Jahre, musste seinen Bruder, der war zwei Jahre älter, versorgen“ (9: 296). Existenzielle Mängellagen stehen im Zusammenhang mit psychosozialen Belastungen der Erwachsenen, die für die Kinder bedrohlich werden können: „Existenzielle Verwahrlosung, nichts zu essen, nichts zu trinken. Niemand hat die Kinder versorgt“ (10: 95).

In den Studien über Jugendliche in individualpädagogischen Maßnahmen wird der Anteil schulabsenter Kinder und Jugendlicher im Gegensatz zu den aktuelleren Aussagen der Interviewpartner:innen zu geringerem prozentualen Anteilen beschrieben. Der Anteil der Jugendlichen, die die Schule abgebrochen haben oder „verweigern“, liegt zum Aufnahmezeitpunkt in der Fallstudie von Klawe bei 44,3 % (Klawe 2007: 17). Zum Schulbesuch vor Beginn der Maßnahme lagen in der Studie der Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik (AIM) bei 32,4 % der Jugendlichen keine Angaben vor, 44,3 % der Jugendlichen hatten die Schule abgebrochen oder waren „Schulverweigerer“ (Arbeitskreis individualpädagogischer Maßnahmen 2007: 18). Die Interviewpartner:innen beschreiben im Kontrast dazu die Mehrheit der Adressat:innen als schulabsent oder als nicht beschulbar. Das Bildungswesen nehmen die Kinder und Jugendlichen, bevor sie in individualpädagogische Maßnahmen aufgenommen werden, entweder nicht in Anspruch oder stören den Unterricht (vgl. 2: 31, 4: 267; 13: 87). Viele der jungen Menschen haben über Jahre keine Schule besucht (vgl. 13: 87; 15: 21). Die Schulen haben sie in den meisten Fällen über längere Zeit vom Schulunterricht ausgeschlossen oder komplett ausgeschult, ohne alternative Bildungsangebote zur Verfügung zu stellen (vgl. 10: 329; 13: 87). Aufgrund der Hilflosigkeit der Lehrkräfte gegenüber den Verhaltensweisen der jungen Menschen haben die Schulen im Fall von Abwesenheit nicht erörtert, wo sich die Kinder und Jugendlichen aufhalten, sondern den

Schulabsentismus stillschweigend geduldet (vgl. 10: 329). Einige zunächst schulisch erfolgreiche junge Menschen haben während ihrer Schullaufbahn einen schulischen Abstieg erfahren: „Das sind [...] Jugendliche, die auch oft vom Gymnasium gekommen sind. Dann auf die Realschule abgeschult. Dann auf die Hauptschule“ (13: 59).

Einige Trägervertreter erklären sich die geringen schulischen Leistungen durch niedrige Intelligenzwerte: „Bei uns ist die Hauptschule schon das Abitur“ (6: 31). Ein Experte berichtet, dass die unzureichende schulische Teilhabe auch in psychiatrischen Störungsbildern begründet liegt. Es handelt sich um Jugendliche, die zum großen Teil Lernbehinderungen, aber auch psychische Auffälligkeiten zeigen (vgl. 10: 435). Zudem fehle die Förderung im Elternhaus (6: 31). Aus der Perspektive der Expert:innen, die die jungen Menschen im schulischen Kontext begleiten, liegen die Gründe für Schulabsenz weniger im mangelnden Interesse der betroffenen Kinder und Jugendlichen als in der unzureichenden Kompatibilität zwischen dem Individuum und dem System Schule: „Wir gehen [...] davon aus, [...], dass die meisten Jugendlichen wirklich auch einen Abschluss machen wollen und lernen wollen. Nur in der Schule nicht können“ (13: 330).

Psychosoziale Belastungsfaktoren in den Herkunftsfamilien werden in mehreren der vorhandenen Studien beschrieben: Trennungs- und Beziehungsprobleme der Eltern mit 50,1 % (vgl. Macsenaere 2015: 46) massive Konflikte in der Herkunftsfamilie mit 50 % (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2003: 126; Arbeitskreis individualpädagogischer Maßnahmen 2007: 23), Trennung oder Scheidung mit 84,6 %, mehrfach wechselnde Familienzusammensetzung mit 30,8 % (vgl. ebd.: 129). Viele der Adressat:innen haben sog. psychische Erkrankungen bei Elternteilen erlebt (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2003: 129; Macsenaere 2014a: 26).

Hinsichtlich der psychosozialen Belastungsfaktoren, die die jungen Menschen in den Herkunftsfamilien erlebt haben, beschreiben die Interviewpartner:innen „multikomplexe Problematiken“ (7: 39): Eltern mit eigener Jugendhilfeerfahrung (vgl. 14–1: 89), pränatale Belastung (vgl. 3–1: 45). „desolates“ und instabiles Elternhaus (vgl. 5: 55), Trennung der Eltern (vgl. 1: 17), Suchterkrankungen (vgl. 9: 64), psychisch erkrankte oder inhaftierte Elternteile (vgl. 6: 37; 14–1: 89).

Als weitere Ursache nennen Klein und Macsenaere (2015: 46) eine Überforderung der Erziehungspersonen bei 60,3 % der Adressat:innen individualpädagogischer Jugendhilfe. Sie werden von Klawe bestätigt: „Allen hier vorfindbaren Herkunftsfamilien ist eines gemeinsam: eine große Verunsicherung und Überforderung in Erziehungsfragen“ (Klawe 2011: 35). Eltern präsentieren sich auch einigen Interviewpartner:innen als „unterversorgte Erwachsene, die nicht richtig gereift sind“ (16: 47), als hilflose Elternteile, die keine Ideen mehr haben: „Ich habe mit meinem Kind abgeschlossen. Ich weiß da nicht mehr weiter“ (6: 37). In den Interviews werden Eltern beschrieben, die aus eigener Unsicherheit heraus die Erziehung an die Jugendhilfe delegieren: „Hör mal. Du musst was mit meinem Kind machen irgendwie“ (7: 41). Die Expert:innen beschreiben Sorgeberechtigte, die weder auf Bindungs- noch Explorationsbedürfnisse ihrer Kinder antworten können: „Keine Spielideen, keinen Blickkontakt. Wenig körperliche Zuwendung“ (16: 61). Eltern sind aufgrund von Suchterkrankungen, psychischen Erkrankungen oder Überforderung nicht präsent (vgl. 3-1: 65) oder sind mit ihren Kindern nur in geringem Masse emotional verbunden: „Da hatten, ist noch gar keine Gewalt passiert. Aber da ist eine Verbindungslosigkeit zwischen Mutter und sehr, sehr jungen Kindern“ (16: 59). Verunsicherungen hinsichtlich des Körperkontakts zwischen Eltern und Kind zeigen sich in Form schwer verifizierbarer Hinweise auf sexualisierte Gewalterfahrungen: „Das fällt dann auf, wenn es Besuchskontakte gibt, dass da wenig körperliche [Nähe stattfindet], oder wenn körperliche Nähe so wahnsinnig grenzüberschreitende, wo Pädagogen, Pädagoginnen oft auf die Idee kommen: Hm, ist das jetzt schon Missbrauch, was da läuft. Und oft ist es aber einfach eine grenzüberschreitende Körperlichkeit. Aus Hilflosigkeit heraus, nehme ich an“ (16: 61).

Die vorhandenen Studien beschreiben einen hohen Anteil an erlebter Vernachlässigung und Misshandlung in den Herkunftsfamilien (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2003: 129). Nach Klein und Macsenaere (2015: 26) liegt der Anteil bei 20 %. Lichtenberger differenziert in seiner Untersuchung zwischen den unterschiedlichen Formen von Kindeswohlgefährdung: Die in der LIFE-Studie untersuchten Jugendlichen haben zu 66 % Vernachlässigung (vgl. Lichtenberger 2014: 38), zu 52 %

Misshandlung und zu 12 % nachweislich sexualisierte Gewalt erlebt; bei 21 % liegt zumindest ein Verdacht vor (Lichtenberger 2014: 39). Physische, psychische und sexualisierte Kindesmisshandlung beschreiben alle Interviewpartner:innen (vgl. 1: 17; 5: 55; 6: 31; 6: 37; 8-2: 29; 10: 101; 12: 72; 12: 870; 13: 208; 14: 91; 15: 77; 16: 47; 16: 55). Sie thematisieren „Deprivation, Mangel, Verwahrlosung, Gewalt, Missbrauch, sexuelle Ausbeutung. Die ganze Klaviatur dessen, was passiert und nicht passieren darf“ (4: 53). Die jungen Menschen sind in Lebensverhältnissen aufgewachsen, die von „Vernachlässigung, Missbrauch, Gewaltmissbrauch, emotionaler Missbrauch, Demütigungen“ (9: 64) gekennzeichnet sind. Bei den Vernachlässigungserfahrungen, von denen nahezu alle Expert:innen berichten (vgl. 1: 17; 3-1: 65; 8-2: 29, 13: 208), handelt es sich um mangelnde Wahrnehmung für die Bedürfnisse der Kinder, aber auch um gravierende Formen (vgl. 10: 95). Beispielsweise nimmt die emotionale Vernachlässigung zu: „Einfach mal in den Arm genommen zu werden. Einfach mal da zu sein. Nicht irgendwie wir essen vorm Fernseher und der macht die Unterhaltung. Sondern wir sitzen am Esstisch und sprechen miteinander. Ich interessiere mich für Dich, wie Dein Tag war [...]. Emotionale Vernachlässigung ist viel, viel mehr geworden“ (6: 126). Die Bandbreite der Kindesmisshandlungen reicht von jungen vermuteten Gewalterfahrungen aufgrund von Verhaltensbeobachtungen (16: 57) über Augenzeugenschaft bei häuslicher Gewalt (vgl. 16: 51) bis hin zu jungen Menschen, die schwere körperliche und seelische Beeinträchtigungen davongetragen haben: „Ob die mal laufen können, das haben wir auch dabei. Gerade halt über Misshandlungen oder [...] Vorerkrankungen in der Schwangerschaft. Alkoholismus, FAS-Kinder“⁶⁰ (6: 41). Auch für die Expert:innen sind manche Situationen nur schwer zu beschreiben: Lebensverhältnisse sehr junger Kinder, die aufgrund von Substanzkonsum oder psychischer Erkrankung der Eltern nicht versorgt wurden oder die zum Zwecke kinderpornografischer Veröffentlichungen im Internet von den Sorgeberechtigten sexuell ausgebeutet wurden:

„Schwerste Verwahrlosung. Schwerste Gewalterfahrung. Sexuelle Gewalterfahrung. Völlige Unterversorgung, emotionale Unterversorgung, wie aber auch, dass die, also ich habe ja dann auch gelernt, dass das nicht nur in der Dritten Welt so ist, sondern, dass es auch in Deutschland [...] hinter nicht auffälligen Wohnungstüren grausamste [...] Verwahrlosungen gibt. Kinder, die [...] mit zwei, drei Jahren sexuell missbraucht werden. Dann die leiblichen Eltern. Die Pornos ins Internet stellen, also unglaublich. Kinder, die mit den Hunden in ein Zimmer gesperrt werden. Kleine Kinder, die tagelang alleine sind. Kinder aus massivst drogen- und alkoholgestörten Beziehungen, wo die Kinder teilweise selber, ich habe jetzt gerade eine Anfrage von einem 4-jährigen Mädels [...], die Mutter ist seit Jahren den ganzen Tag völlig betäubt [...]. (Wo) diese 4-Jährige weder gehen, noch klettern konnte. Diese 4-Jährige nicht sprechen konnte. Diese 4-Jährige einkotet, einnässt. Sich nur über Schreien [...] bemerkbar macht. Solche Geschichten“ (12: 72-74).

Mädchen* sind besonders betroffen, wie sowohl in den vorhandenen als auch in der vorliegenden Studie deutlich wird. Jedoch wird dort ein niedrigerer Anteil vermerkt als aus den Interviewergebnissen der vorliegenden Studie resümiert werden kann. Die Studie von Lichtenberger nimmt die sexualisierte Gewalt gesondert in den Fokus. Ein signifikant hoher Anteil sexuell misshandelter Kinder und Jugendlicher (12 %) wird in individualpädagogische Maßnahmen aufgenommen. 50 % der Mädchen* in individualpädagogischen Maßnahmen erlebten in ihren Familien sexualisierte Gewalt (vgl. Lichtenberger 2014: 35, 39).

Mädchen* haben durchweg gravierendere Misshandlungsformen erlebt (vgl. 12: 72; 14-1: 91). Besonders hoch ist der Anteil sexualisierter Gewalt in der weiblichen Biografie (vgl. 12: 72; 14-1: 91, 15: 77) bis hin zum organisierten Verbrechen zum Zweck der Produktion von Kinderpornografie (vgl. 12: 72). Die Expert:innen erklären sich dadurch die gravierenderen Verhaltensauffälligkeiten von Mädchen: „Wir [...] erleben, dass [...] die Mädchen [...] die wir als Anfrage bekommen, sehr heftige Verläufe haben, Lebensverläufe, Hilfeverläufe. Sehr einschneidende Auffälligkeiten zeigen [...], sehr viel stärker als bei den Jungs“ (14-1: 61).

⁶⁰ Kinder mit fetalem Alkoholsyndrom

Die beschriebenen Erfahrungen der jungen Menschen werden von einem Drittel der Interviewpartner:innen als Traumatisierungen eingeordnet. Im Vergleich zu anderen Hilfeformen zeigen Adressat:innen in individualpädagogischen Maßnahmen einen überproportional hohen Anteil an Traumaerfahrungen in der Vorgeschichte (vgl. 11: 222): „Wir haben es bei den Jugendlichen ganz oft zu tun mit [...] schwersten Traumatisierungen [...] in der frühkindlichen Phase“ (10: 61). Die Kinder und Jugendlichen in individualpädagogischen Maßnahmen sind in der Regel nicht nur von Schocktraumata, sondern zu 90 % von Beziehungs- und Entwicklungstraumatisierung⁶¹ betroffen (vgl. 9: 60). Durch Trennungen, aber auch gescheiterte Pflegeverhältnisse und Adoptionen haben die jungen Adressat:innen wiederholte Beziehungsabbrüche erlebt (vgl. 2: 27; 15: 75). Eine Expertin beschreibt generationenübergreifende Traumatisierungen und ihre Folgen für die Erziehungskompetenz. Sexualisierte Gewalt haben Frauen und Mädchen* über mehrere Generationen hinweg als „Normalität“ erlebt: „Also ich habe da gerade zwei Fälle im Kopf. Die Kinder, die Mutter, die Oma schon“. Eltern mit eigenen Traumabiografien verursachen durch frühe Vernachlässigung zudem Entwicklungs- und Bindungstraumatisierungen bei ihren Kindern (9: 64).

Während sich in den Interviews zum sozialen Hintergrund der Herkunftsfamilien allein Tendenzen zu prekären Lebenslagen benennen ließen, konnte die Frage eindeutig beantwortet werden, ob es sich bei den jungen Menschen in individualpädagogischen Maßnahmen um Kinder und Jugendliche mit Traumaerfahrungen handelt. Die Expert:innen beschreiben die jungen Menschen als Opfer von physischen, psychischen und sexuellen Kindesmisshandlungen, die als Traumatisierungen einzuordnen sind. Dabei dominieren Multitrauma und sequenzielle Traumatisierungen vom Typ II (vgl. Abschnitt 3.4.2), sog. „Man-made-Traumata“ durch bedeutende Bezugspersonen, die sich im Gegensatz zu einmaligen Gewalterfahrungen durch Naturkatastrophen oder sogar Vergewaltigungen durch Fremde auch im Kontext traumatherapeutischer Interventionen nur durch langandauernde und zeitintensive therapeutische Prozesse (vgl. Abschnitt 3.4.4.), bewältigen lassen, die den jungen Menschen in der Regel nicht angeboten werden (vgl. Abschnitt 2.3. und 7.2.3).

Die Aussagen der Expert:innen verdeutlichen die prekären Lebenslagen von Mädchen* hinsichtlich sexualisierter Gewalterfahrungen, wenn sie von einem hohen Anteil von sexualisierter Gewalt in der weiblichen Biografie berichten, aber auch von generationenübergreifenden Erfahrungen sexueller Übergriffe, die in den jeweiligen Familien als Normalität erlebt werden. Die Schilderungen der Expert:innen verdeutlichen, in welchem Ausmaß Mädchen* sexualisierter Gewalt ausgesetzt und von welchen gravierenden Misshandlungen sie betroffen sind.

Es handelt sich bei den Traumatisierungen, die die jungen Menschen vor einer Aufnahme erlebt haben, nicht allein um Trauma Typ 1 bzw. Monotrauma. Die jungen Menschen sind überwiegend in traumatisierenden Lebenswelten aufgewachsen und damit von Entwicklungstrauma betroffen. Die entsprechende Einschätzung wird von einer Interviewpartner:in geäußert und kann insgesamt durch die Auswertung der Interviews bestätigt werden. Diese Form der Traumatisierung wird noch nicht als psychische Störung im ICD 11 aufgeführt. Es liegen abgesehen von einzelnen, nicht durch die Krankenkassen finanzierten körperorientierten Verfahren für die Traumabewältigung kaum Behandlungskonzepte für junge Menschen vor oder sie stehen der Zielgruppe aufgrund unzureichender Kapazitäten und hoher Zugangsbarrieren nicht zur Verfügung.

Besonders die Schilderungen der Lage der Mädchen*, die – vermittelt durch einen oder beide Elternteile – Opfer organisierter Kriminalität im Bereich der Kinderpornografie geworden sind, macht die Notwendigkeit von Schutzkonzepten für Kinder und Jugendliche nicht nur im öffentlichen Raum, sondern auch im Bereich der Familien deutlich.

Es wird deutlich, dass Armut für Problemlagen im psychosozialen Bereich mitverantwortlich ist, diese zudem aber deutlich verschärft. In der Regel handelt es sich um vielfältige Auffälligkeiten

⁶¹ Lebenslange Teilhabebeeinträchtigungen resultieren besonders aus Entwicklungs- und Bindungstraumatisierungen in den ersten Lebensjahren (Besser 2009: 42; Brisch 2009a: 139, Weinberg 2005: 85). Entwicklungstraumata sind neben den bekannten Traumafolgesymptomen (Intrusionen, Vermeidung und Hypervigilanz) an affektiver Dysregulation, Dysregulation von Aufmerksamkeit und Verhalten, Schwierigkeiten bei der Selbstregulation und Beziehungsgestaltung zu erkennen (vgl. Korittko 2016: 43).

infolge prekärer Lebensverhältnisse (vgl. 5: 57). Allein die Familien, denen es wirtschaftlich gut geht, können die Probleme durch die eigenständige Organisation und Finanzierung von Internatsaufenthalten kompensieren (vgl. 3-1: 69, 4: 65).

Die besonders prekäre Situation zeigt sich darin, dass den Belastungen in den Herkunftsfamilien nicht immer schützende und versorgende Angebote folgen, deren Bedeutung Keilson (2005: 430) bereits in den 1950er Jahren nachgewiesen hat. Neben oft nicht ausreichend traumasensibel gestalteten Jugendhilfeangeboten folgen Traumatisierungen in wenig schützenden Umgebungen wie auf der Straße, auf die die jungen Menschen nach Gewalterfahrungen flüchten (vgl. 8-2: 29; 10: 41). Es folgen dort weitere Traumatisierungen durch eine Orientierung an ungünstigen Peergroups oder durch Prostitution (vgl. 10: 41; 14-1: 91). Niedrigschwellige Zufluchtsorte für gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche scheinen nicht in allen Fällen vorhanden zu sein oder sie sind ggf. den jungen Menschen nicht bekannt oder möglicherweise mit zu hohen Zugangsbarrieren verbunden.

6.2.3. Traumabasierte Verhaltensweisen als Herausforderung für die Jugendhilfe

Als Aufnahmegründe für individualpädagogische Maßnahmen werden in der Literatur gravierende Herausforderungen beschrieben: „soziale Verwahrlosung“, psychische Probleme und bedeutende Suchtprobleme⁶², Straffälligkeit und Schulabsentismus. Die jungen Menschen zeigen aggressive und sexualisierte Verhaltensweisen und Fluchttendenzen. Übereinstimmend werden sie als „nicht gruppenfähig“ beschrieben. Sie werden mit Konflikten in Jugendhilfeeinrichtungen in Zusammenhang gebracht, haben Probleme in der Beziehungsgestaltung zu Angehörigen, Gleichaltrigen und Fachkräften. Sie zeigen ein aggressives und sexualisiertes Verhalten (vgl. Arbeitskreis individualpädagogischer Maßnahmen 2007: 23; Klawe 2011: 31, Lichtenberger 2014: 41ff., Macsenaere 2014a: 26). Klein und Macsenaere betonen, dass die Anzahl der „Symptome“ im Vergleich zu den Adressat:innen regulärer stationärer Hilfen erheblich höher ausfällt: Verhaltensweisen, die als dissozial und aggressiv eingeordnet werden, Aufmerksamkeitsdefizite, motorische Unruhe und Impulsivität, Straffälligkeit und Drogenkonsum (vgl. Klein, Macsenaere 2012: 46f.). In Bezug auf die Gewaltbereitschaft fallen die Ergebnisse sehr unterschiedlich aus, die mit 30 % (vgl. Arbeitskreis individualpädagogischer Maßnahmen 2007: 23) und 87 % angegeben werden und sogar körperliche Übergriffe auf Fachkräfte nicht ausschließen (vgl. Lichtenberger 2014: 41).

Die wachsenden Herausforderungen gelten besonders für Jugendliche, die im Ausland untergebracht werden:

„Als ich angefangen habe, habe ich wirklich Jungs gehabt, die haben dreimal geklaut und sind zu Hause nicht klar gekommen mit dem Stiefvater. Da hat man die ein Jahr ins Ausland gebracht, hat mit denen gearbeitet, Perspektiven erarbeitet. Die kamen zurück, gut. Mittlerweile haben wir Jugendliche, die mindestens ein Jahr brauchen, bis die soweit stabilisiert sind und angekommen sind, dass man überhaupt in irgendeine Aufarbeitung gehen kann. Und von daher verlängern sich die Prozesse nach hinten raus. Immer weiter“ (10: 59).

In den Interviews beschreiben die Expert:innen in erster Linie aggressive Verhaltensweisen (vgl. 10: 63). „Aggressivität oder auch Auto-Aggressivität [...]. Also wenn da jemand getriggert wird und dann plötzlich explodiert [...]. Verbal aggressive Überschüsse“ (2: 129). Sie fallen in Gruppenkontexten in Jugendhilfe, Bildungseinrichtungen und Psychiatrie durch aggressives Verhalten, durch Mobbing und Körperverletzung auf (vgl. 15: 55, 57). „In erster Linie ist es [...] Fremdaggression, insofern als die Kids durch [...] Provokationen, durch Mobbing, durch Intrigenspinnereien [...] Gruppen in Unruhe versetzen“ (2:31). Die „Tumulte“ (2:31) bekommen „die Erzieher, Erzieherinnen nicht mehr in den Griff“ (2: 31). Die Expert:innen sehen die

⁶² Ein hoher Anteil der Adressat:innen individualpädagogischer Maßnahmen konsumiert Alkohol und Drogen. Die Zahlen divergieren zwischen 14 und 87 %. Fröhlich-Gildhoff nennt 25 %. Die Jugendlichen der AIM-Studie sind zu 14 % von Suchtproblemen betroffen. Macsenaere stellt Drogenkonsum bei 85 % der Fälle fest (vgl. Klawe 2011b: 31; Klein, Macsenaere 2012: 46). Die in der LIFE-Studie untersuchten Jugendlichen konsumieren zu 67 % Drogen (vgl. Lichtenberger 2014: 40).

Jugendlichen in der Folge als „nicht gruppenfähig“ an (vgl. 15: 55; 12: 80). Aufgrund ihrer Verhaltensweisen werden sie oft aus Gruppenkontexten in Jugendhilfe- und Bildungseinrichtungen ausgeschlossen (vgl. 2: 129; 10: 66–68).

Weitere Verhaltensweisen der Jugendlichen Klein- und Beschaffungskriminalität sowie Tierquälerei (vgl. 10: 41) Sexuelle Auffälligkeiten bei einem Teil der Adressat:innen reichen von sexualisierten Verhaltensweisen über Prostitution bis hin zu Täterschaft: „Heb mal Dein T-Shirt hoch, sonst haue ich Dir einen Stein übern Kopf“ (6: 55). Ein Träger berichtet von Jugendlichen in individualpädagogischen Betreuungsstellen, die wegen Mordes angeklagt wurden (vgl. 14: 93).

Neben aggressiven Verhaltensweisen nach außen richten die jungen Menschen die Aggressionen auch gegen sich selbst. Die Expert:innen schildern selbstverletzendes Verhalten (vgl. 2: 31), aber auch sozialen Rückzug mit hohem Medienkonsum und Vermeidungsstrategien wie Schulabsentismus und Weglaufen, oft verbunden mit Selbstgefährdungen (3-1: 31; 4: 71,8-2: 29). „Und natürlich, dass Kinder und Jugendliche sich entziehen. Also entweichen, sich dem Zugang entziehen. Sich den Regeln verweigern“ (2: 31).

Vorbehalte in der Kontaktgestaltung gegenüber Fachkräften werden von nahezu allen Interviewpartner:innen beschrieben. „Viele Jugendliche haben Erfahrungen mit körperlicher Gewalt. Auch häuslicher Gewalt. In der Art und Weise, wie sich das zeigt, oft haben wir Jugendliche, die so Ausreißer sind. Die es gar nicht aushalten, irgendwo länger zu sein. Ein Jugendlicher mit [...] gestörtem Bindungsverhalten, bei dem ist dann total schwierig, überhaupt einen Zugang zu finden“ (14-1: 91). Wenn den Fachkräften dennoch ein Kontakt gelingt, werden die Hilfebeziehungen häufig auf die Probe gestellt. „Wir haben [...] es oft, dass Jugendliche ihren Rauswurf provozieren in Hilfen. Weil die das gewohnt sind. Und [...] es den Anschein hat, dass sie das gar nicht ertragen“ (14: 181). Die jungen Menschen testen mithilfe provokanter Verhaltensweisen die Tragfähigkeit der Beziehung: „[Sie] überprüfen dabei eigentlich die ganze Zeit, haltet ihr mich aus. Weil, alle anderen haben mich nicht ausgehalten“ (10: 45).

Junge Menschen mit sexuellen Gewalterfahrungen können sich vor weiteren sexuellen Übergriffen kaum schützen, diese Zwangslage aber nicht wahrnehmen, sodass sie laufend hohen Risiken ausgesetzt sind.

„Der Klassiker bei Mädchen ist bei [...] sexualisierter Gewalt, das trifft auch Jungen, aber leider zum Großteil sind es Mädchen [...], die immer den Gedanken haben, beim nächsten Kerl wird alles anders. [...] Da habe ICH die Kontrolle. ICH bestimme, was passiert. Und genau in dem Moment, wo die den Gedanken im Kopf haben, haben die schon wieder verloren. Die treffen auf einen Kerl und es läuft die gleiche Nummer. Es findet relativ schnell ungeschützter Sexualverkehr statt. Und hinterher weiß das Mädchen eigentlich gar nicht [...] was ist denn da passiert. Aber in der Situation [...] abspalten, gar nicht beteiligt sind. Und indem sie glauben, mit dem Kerl kriege ich es jetzt hin, dass ich mal bestimme, was passiert, da haben sie eigentlich schon wieder die Kontrolle verloren“ (10: 61).

Die Verhaltensweisen werden aus der Perspektive der Expert:innen durch physische und psychische Misshandlungen verursacht (vgl. 3-2: 75; 4: 159; 12: 206, 208; 13: 207), die als Traumatisierungen eingeordnet werden:

„Wir haben es bei den Jugendlichen ganz oft zu tun mit [...] schwersten Traumatisierungen [...] in der frühkindlichen Phase. [...]. Und das Ganze geht oft noch einher mit schwersten Misshandlungen. Und das fatale ist, dass diese Kinder oft über Monate diesen Geschichten ausgesetzt waren. Und kein wirkliches Erinnerungsvermögen daran haben. Aber ihre Psyche durch das Trauma, wir reden dann von einer posttraumatischen Belastungsstörung [...] ganz eindeutig geprägt ist [...]. Traumamäßig gibt es drei Strategien [...]. Das eine ist: ich flieh. Wenn [...] ich angetriggert werde. Oder ich gehe nach vorne. Ich werde [...] aggressiv. Oder ich erstarre. Und genauso agieren die. Die kommen also in Kontexte von der Regelgruppe. Werden irgendwie angetriggert und rasten völlig aus. Und schlagen Erzieher oder andere Jugendliche oder Kinder. Und dann heißt das immer ganz schnell, er ist für die Gruppe nicht tragbar. Der gefährdet andere. Weil, niemand auf das Trauma eingeht und die Hilfe an der Stelle für die Jugendlichen vollkommen ungeeignet ist. Die brauchen ganz was

anderes. Wenn man es weiß, kann man anders damit umgehen und auch mit den Jugendlichen arbeiten“ (10: 61-67):

Die jungen Menschen zeigen plötzlich und unerwartet Aggressionen, wie es bei Menschen mit Traumaerfahrungen typisch ist. Expert:innen berichten, dass sie auf bestimmte, häufig unbekannte Auslösereize reagieren und „aus banaler Situation heraus abgehen wie eine Rakete“ (9: 136). Das Unvermögen traumatisierter junger Menschen zur Stressregulation zeigt sich in Form hoher Aktivierung: „Immer im Mittelpunkt stehen müssen, einfach zu Tode nerven können mit abstrusesten Fragen oder alles dreht sich im Kreis und dann stundenlang. Das haben die drauf wie eine Schallplatte“ (10: 45). Infolge eines Sinneseindrucks, der an die frühere traumatische Situation erinnert, reagieren die jungen Menschen mit Kampf- oder Fluchtverhalten. Sie greifen andere junge Menschen oder Fachkräfte an (vgl. 10: 375). Eine Expertin erklärt die hohe Stressbelastung anhand des Stresstoleranzfensters: „Bühne machen, Theater machen“ beschreibt sie als Folge von Ohnmacht im Kontext von Vernachlässigungserfahrungen (9: 136–137). Ein Experte schildert den Fall eines entwicklungs-traumatisierten Jugendlichen:

„Ein Junge, 16 Jahre. Adoptiert worden mit 17 Monaten. Über seine Vorgeschichte weiß man nur, schwerste Misshandlungen im Säuglingsalter. Er kann sich an nichts erinnern [...]. Beides [Berufsbezeichnung für Akademiker:innen], Haus in [beliebte Urlaubsregion in Europa] Keine eigenen Kinder, Kinderwunsch immer da gewesen. Dem wird ein Säugling, ein Kleinkind gegeben. Die setzen da alles drauf. Und der Junge scheitert an allem. Der scheitert an Bildung, obwohl beide Lehrer sind. Der scheitert an Sozialverhalten. Schon im Kindergarten. In der eigenen Verwandtschaft. Die ganze Geschichte bis hin zu dem Punkt, wo er ins Ausland gegangen ist, ist gezeichnet durch Gewalt, Kriminalität, Drogen bis hin dazu, dass er irgendwann seiner Adoptivmutter eine Knarre an den Kopf gehalten hat. Eine Pistole. [...] Dieser Junge konnte nicht schlafen. Sobald er geschlafen hat, war es aus seiner Sicht ein Kontrollverlust [...]. Und die einzige Chance, die er hatte, dem entgegen zu wirken, war immer, wenn er geschlafen hat, sind schlimmste Dinge passiert. Dunkelheit, Angst. Immer Licht an. Schlagstock und Messer IMMER auf der Nachttischkonsole“ (10: 101–103).

Die Expert:innen verweisen ergänzend auf die weniger offensichtlichen Symptome, auf Ängste, Schlafstörungen, auf einen Mangel an Vertrauen und Zuversicht, auf Sprachlosigkeit, und auf traumabedingte Dissoziation als schwer wahrnehmbare „Nichtteilnahme“. „Wir haben teilweise Jugendliche gehabt, die wirklich schlimmste Dinge in der Kindheit erlebt haben. Wo dissoziative Zustände im 30-Sekunden-Takt passieren“ (10: 95). Es wird beobachtet, dass die jungen Menschen mehrere Jahre nicht über Erlebtes sprechen können (vgl. 8: 256). Während viele Kinder und Jugendlichen tagsüber durch Aggressionen auffallen, haben sie nachts Angst vor der Dunkelheit und vor dem Alleinsein. Es fällt ihnen schwer, die Ängste den Fachkräften gegenüber zu thematisieren, weil sie mit Sprachlosigkeit einhergehen (vgl. 10: 103–111).

Zwei Expert:innen beschreiben am Beispiel minderjähriger Geflüchteter, dass sie kaum Empathiefähigkeit beobachten konnten, die nach Schmid (2008: 297) durch anhaltende Belastungen eingeschränkt wird: Die von einem Träger betreuten jungen Geflüchteten werden trotz ihrer gemeinsamen Flucht in der Gruppe als Individualisten beschrieben, die sich sehr schwertun, einander zu helfen. „Auch wenn die gemeinsam geflohen [...] und ein Stück des Weges gemeinsam gegangen sind, es sind alles Individualisten. Die sich schwertun, sich miteinander solidarisch zu erklären und sich gegenseitig zu helfen. [...] Es ist eher der Eindruck, dass sie versuchen, selber zu überleben, und jeder versucht irgendwie hier eine Basis zu finden [...]. Ja, ist eher wenig Solidarität unter den Jungs“ (3–1: 87–89).

Eine Expertin verweist hinsichtlich des kompensatorischen Verhaltens in Form von Substanzkonsum (vgl. 10: 41; 14–1: 91), der als Selbstmedikation eingeordnet wird, „um Trauma wegzudrücken“ (10: 41), auf neurobiologische Begründungszusammenhänge. Traumatischer Stress ließ entwicklungs-traumatisierte junge Menschen in früher Kindheit während unzureichender Erfüllung notwendiger Grundbedürfnisse „erstarren“⁶³, während in ihrem Körper während des Traumas

⁶³ Vgl. das Phänomen „freeze and fragment“ als Körperreaktion während einer traumatischen Situation (Abschnitt 3.4.2).

Endorphine ausgeschüttet wurden. „Eigentlich wirken die wie Drogen, wie [...] Morphin oder Kokain“ (9: 138). Das Suchtzentrum im Gehirn der jungen Menschen wurde früh aktiviert, sodass die jungen Menschen später laufend „den Kick“ suchen (vgl. 9: 135–139).

Die Expert:innen betonen, dass nicht das Trauma selbst, sondern die ungünstigen Copingstrategien traumatisierter junger Menschen die Jugendhilfe, das Gesundheitswesen und die Gesellschaft herausfordern: „Häufig sind ja nicht die Traumata an sich, also die Erfahrung, die Schmerzen, die so schwierig sind, sondern häufig die Strategien, die sie daraus entwickeln. Weil diese sie immer wieder an die Grenzen bringen“ (9: 273).

Eine Expertin schätzt die Traumafolgen als zu herausfordernd für reguläre Jugendhilfeeinrichtungen ein: „Einnässen, einkoten, Kinder, die nicht laufen und sprechen können, Gruppenunfähigkeit, aggressives und zerstörerisches Verhalten, Leistungsverweigerung, Schule schwänzen, Klauen, Drogenmissbrauch. Kinder mit blauen Flecken [...], zu auffällig, um die in ein Kinderheim zu bringen“ (12: 80).

Die beschriebenen Verhaltensweisen der jungen Menschen lassen sich den Erkenntnissen zu den Traumafolgen in der Fachliteratur (vgl. Besser 2009: 37ff.; Huber 2003: 37ff.; Korittko, Pleyer 2010: 34ff.; Scherwath, Friedrich 2012: 19ff.) und die im ICD 11⁶⁴ verzeichneten Symptomgruppen der posttraumatischen Belastungsstörung „Wiedererleben des Traumas“, „Vermeidung“ und „Hypervigilanz“⁶⁵ einordnen. Zudem beschreiben die Expert:innen Symptome der komplexen posttraumatischen Belastungsstörung (fehlende Impulskontrolle, negatives Selbstbild und Probleme in Beziehungen) (vgl. Korittko 2016: 43) und der Entwicklungstraumatisierung (affektive und physiologische Dysfunktion, Dysregulation von Aufmerksamkeit und Verhalten, Schwierigkeiten der Selbstregulation und Beziehungsgestaltung) (vgl. ebd.).

Die Expert:innen beschreiben Traumata und ihre Folgen für Lern- und Leistungsfähigkeit, soziale Kompetenz, Selbstreflexion und Empathiefähigkeit, Stressregulation und Impulssteuerung. Die geschilderten Traumatisierungen stehen in Zusammenhang mit den beschriebenen Selbstwertproblemen und schränken die Fähigkeit der jungen Menschen ein, sich selbst zu schützen. Deutlich wird, wie die traumabedingte Dissoziation die Chancen auf Partizipation und Teilhabe einschränkt: „Man redet mit den Jugendlichen und sieht auf einmal die Augen sind oben oder unten. Die sind gar nicht mehr am Tisch. Nur, weil man ein Wort oder eine Bewegung oder überhaupt das Gespräch sucht, sind die sofort raus“ (10: 101). Dieser Aspekt sollte in der Kinder- und Jugendhilfe, die auf Unterstützung eigenständiger und gemeinschaftsfähiger Persönlichkeiten abzielt, genauer in den Blick genommen werden. Die jungen Menschen sollten perspektivisch befähigt werden, sich in der demokratischen Gesellschaft sicher zu bewegen und zu äußern, um die Anliegen vertreten und gesellschaftliche Teilhabe erleben zu können. Dissoziation als Traumafolge steht dem entgegen, wenn besonders Mädchen* durch traumabedingte Dissoziation der Gefahr weiterer sexueller Gewalterfahrungen ausgesetzt sind. Daher wird an anderer Stelle der Schwerpunkt auf die Bewältigungsformen innerhalb individualpädagogischer Maßnahmen gelegt (vgl. Abschnitt 6.4).

6.2.4. Begriffswahl als Ausdruck beruflicher Haltung

In der Fachliteratur werden „die Schwierigsten“ als junge Menschen beschrieben, die die Aufmerksamkeit von Fachkräften in Einrichtungen binden. Zudem werden Begrifflichkeiten aus kriminalistischer Perspektive wie beispielsweise „Intensivtäter“ genannt. Der Begriff der „Unerreichbaren“ beschreibt die jungen Menschen mit mehreren Einrichtungswechseln, junge Menschen die auf der Straße sozialisiert wurden und sich nicht mehr durch Fachkräfte im psychosozialen Bereich ansprechen lassen.

Von den verschiedenen in der Fachliteratur verwendeten stigmatisierenden Begrifflichkeiten distanzieren sich ein Großteil der Expert:innen: „Hochrisikoklientel hört sich an wie Verbrecher“ (6: 71) Manche Expert:innen verwenden für die Beschreibung der Herausforderungen der Zielgruppe

⁶⁴ Internationale Klassifikation psychischer Erkrankungen

⁶⁵ Übererregung

jedoch auch Begriffe, die die Defizite der jungen Menschen thematisieren. Individualpädagogik sei „eine Ersatzform für die Allerschwierigsten, die man sonst hätte einsperren müssen“, (8: 93). Ein Interviewpartner spricht vom „Ausschuss der Jugendhilfe“ (14–1: 91), obwohl er im Interview insgesamt eine wertschätzende Perspektive einnimmt. Nur ein Träger verwendet gelegentlich den Begriff „Systemsprenger. Von einem Großteil der Expert:innen wird der Begriff kritisch gesehen. Ein Experte kritisiert den „negativen Touch“ (6: 66). Der Begriff ist umstritten, weil er die Problemursache individualisiert und Distanz zu den Jugendlichen hervorruft: „Oh Gott, ein Systemsprenger“ (12: 84). Auf der anderen Seite kann die unterstellte Aktivität, die mit dem Begriff „Systemsprenger“ verbunden wird, positiv gedeutet werden: „Und [...] die kommen ja auch mit originellen Verhalten oder auch Fehlverhalten [...], Systemsprenger würde es auch treffen [...]. Weil die schaffen die Systeme zu sprengen [...] Und ähm die haben ja einen Witz dabei. Die haben ja auch eine Kreativität dabei. Sonst fliegt man ja auch nicht so einfach aus Einrichtungen. Die wissen ja wie es funktioniert“ (6: 66).

Im Arbeitsfeld scheint es keinen Begriff für die jungen Menschen zu geben, der ihre Herausforderungen, aber auch die komplexen Anforderungen an die Fachkräfte beschreibt. Der Begriff „Unerreichbare Jugendliche“ wird als pauschalisierend kritisiert. „Der eine ist für jemand, der neben mir steht, vielleicht total unerreichbar. Und für mich ist er erreichbar“ (5: 71).

Mit einer wertschätzenden Perspektive auf die jungen Menschen assoziieren mehrere Expert:innen den Begriff „verhaltensoriginelle Jugendliche“ (5: 22). Die Bewältigungskompetenz der jungen Menschen wird betont: „Und verhaltensoriginell heißt immer, der hat was Eigenes von sich aus erfunden, wie er mit der Gesellschaft umgeht. Ob er damit aneckt ist ja was Anderes“ (12: 84). Der auch von der Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik (AIM) verwendete Begriff der „Jugendlichen mit besonders originellen Lebens- und Überlebensentwürfen“ (vgl. Müller, Nebel, Wiertz 2008: 1) wird von mehreren Expert:innen präferiert, weil er der ressourcenorientierten Perspektive besonders nahe kommt und am wenigsten diskriminiert (vgl. 6: 66; 8–2: 193). Andere lehnen den Begriff als bagatellisierend ab: „Verhaltensoriginell [...]. Ich finde das bagatellisierend [...] Das ist so Pippi Langstrumpf. Das ist es aber nicht. Das finde ich nicht passend“ (5: 73). Zudem besteht kein fachlicher Konsens darüber, was darunter gefasst wird, da der Begriff sich im Gegensatz zum Systemsprenger nicht entsprechend durchgesetzt hat. Die Begründung für die Begriffswahl aus einer respektvollen beruflichen Haltung heraus ist zu wenig bekannt. Er wird nur von Eingeweihten verstanden, die ihn innerhalb der Träger und Bundesverbände verwenden (vgl. 12: 84).

Ein Großteil der Expert:innen verwendet neutrale Begriffe für die Zielgruppe. „Wir haben so gut wie kein Labeling verwendet. Keine Zuschreibung. Für uns sind das schlichtweg die Jugendlichen. Der [Jugendliche] mit all seinen [...] Eigenheiten und Verhaltensweisen“ (1: 27). Die Begriffe orientieren sich am Respekt vor dem Erlebten. „Für uns sind das in erster Linie Kinder und Jugendliche, die mit Sicherheit in ihrem Leben schwierige Sachen erlebt haben, die sie meistern mussten [...], und wir wollen die nicht weiter dadurch stigmatisieren, dass wir ihnen ein Label aufdrücken. [...] Und das sind auch keine Klienten und keine Patienten [...] das passt nicht zu einer Pädagogik, die versucht auf Augenhöhe mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten“ (3–1: 73).

In den Begrifflichkeiten spiegelt sich die Akzeptanz der Autonomie und Selbstbestimmung der jungen Menschen wider. Anstatt den jungen Menschen mit einem Etikett zu versehen, wird ihre Situation wertungsfrei beschrieben: So spricht eine Expertin von „Jugendlichen, die sich nicht binden mögen [...], weil sie schwerst traumatisiert sind, weil sie [...] enttäuscht sind [...] von ihren Erfahrungen mit [...] professionellen Helfern, [...], es sind Jugendliche, die [...] keinen Sinn finden konnten [...] in dem was [...] professionelle Systeme ihnen bislang angeboten haben“ (11: 61–63). Die eher offen gehaltene Zielgruppenbeschreibung wird von den individualpädagogischen Trägern auch in den Konzeptionen begründet: „Die Aufzählung von Störungsbildern an dieser Stelle würde eher wieder eine am Defizit orientierte Sichtweise vermitteln, die wir ablehnen. Außerdem sagt die Beschreibung eines Störungsbildes am Ende nichts darüber aus, ob der Jugendliche mit seiner gesamten Persönlichkeit sich in unserem Projekt zu Hause fühlen kann. Dies finden wir eher durch verschiedene Methoden der Heranführung und der Reflexion darüber heraus. An dieser Stelle möchten wir uns mehr mit den teilweise prekären Lebenslagen der Jugendlichen in unserer industrialisierten Informations-, Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft auseinandersetzen, die

eine Bedarfslage durch ihre spezifischen Bedingungen für die Jugendhilfe schafft“ (Projekt Husky 2016: o. S.).

Infolge der Auswertung der Interviews wurde in der vorliegenden Studie deutlich, dass die meisten Expert:innen mit einer besonderen Wertschätzung auf die Kinder und Jugendlichen und ihre belastenden Vorerfahrungen blicken und diese Haltung kommunizieren. Obwohl sie im beruflichen Alltag mit traumaspezifischen Symptomen wie plötzlich und unerwartet auftretenden Aggressionen oder auch risikoreichen Entweichungen zu tun haben und dabei vermutlich auch an persönliche Belastungsgrenzen geraten, kommunizieren sie über die jungen Menschen in einer verstehensorientierten Art und Weise (Scherwath und Friedrich (2012: 66). Beeindruckend war der Bericht eines Trägervertreters, der seinen Mitarbeitenden ans Herz legt, sich von den biografischen Vorerfahrungen der jungen Menschen auch emotional berühren zu lassen, um eine Dissoziation, die als „erlernte Hilflosigkeit“ (4: 179) beschrieben wird, wirklich verstehen zu können. Aus seiner Perspektive kommt dem emotionalen Nachvollzug der Lage, in der sich die jungen Menschen beispielsweise während oder nach sexualisierter Gewalt befinden, weitaus höhere Bedeutung zu als der begrifflichen Einordnung neurobiologischer Zusammenhänge des Traumas.

Die Begriffswahl für die jungen Menschen, die unter prekären Bedingungen wiederholte Traumatisierungen erlebt haben, scheint aus interaktionistischer Perspektive von hoher Bedeutung für die Wahl der geeigneten Jugendhilfemaßnahmen zu sein. Menschliches Handeln folgt den Bedeutungen, die den Menschen, Gegenständen und Situationen zugeschrieben werden. Die Zuschreibung folgt immer einem Interpretationsprozess (vgl. Blumer 1973: 84). Die Expert:innen haben sich überwiegend für eine Anerkennungskultur entschieden, die sie möglicherweise aus der lebensweltorientierten Theorie ableiten und die sie jüngeren Kolleg:innen durch ihre Praxis vermitteln.

Die Expert:innen aus dem individualpädagogischen Jugendhilfekontext beschreiben die jungen Menschen als mehrfach belastete Kinder und Jugendliche, die überwiegend materielle Notlagen und Misshandlungen erlebt haben. Die Expert:innen stellen die Verhaltensauffälligkeiten in den Kontext prekärer Lebensverhältnisse und Kindesmisshandlungen. Die Trägervertreter:innen betonen auf die Frage nach Beschreibung der Verhaltensweisen die Notwendigkeit des Verstehens und Einordnens des Verhaltens. Die Gründe für auffälliges Verhalten werden neben biografischen Belastungen dem System der Kinder- und Jugendhilfe zugeschrieben. Erfahrungen in der Heimerziehung können auffällige Verhaltensweisen verstärken:

„MEIST hat das Verhalten damit zu tun, dass die Grenzen des vorigen Systems versucht wurden, zu weiten [...]. Das, was man herkömmlich vielleicht verhaltensauffällig nennt, weil das Verhalten nicht systemkonform ist. Wenn wir die klassische Jugendhilfe anschauen, die stationäre Jugendhilfe, mit Gruppen im Zehnerbereich, da gibt es Gruppenregeln, die von außen [...] auferlegt sind. Sonst würde die Gruppe nicht funktionieren. Das sind keine Regeln, die der Jugendliche selber aufgestellt hat. An den Bereichen, wo ein Jugendlicher an den Grenzen entlang tastet und die versucht auszuweiten oder neu zu definieren, wird das für eine Einrichtung sehr unangenehm. Beziehungsweise oft nicht mehr tragbar. Was meist mit einem Einrichtungswechsel oder einem Hilfeart-Wechsel zu tun hat“ (1: 21).

Ein Experte kritisiert die Definitionsmacht von Jugendhilfeeinrichtungen über das Mittel defizitorientierter Berichte, die ausschließlich den jungen Menschen die Verantwortung für ein mögliches Scheitern zuschreiben: „Das ist ja sowieso ein Problem in unserer Profession. Die Frage: was für Dinge werden dokumentiert. Wie werden die, wie werden die formuliert. Was für ein Bild entsteht beim Gegenüber. Wenn wir sehen, dass Jugendliche oft aus Einrichtungen rausfliegen, dann sind natürlich die Abschlussberichte so, dass die Einrichtungen ihre Entscheidungen des Rauswurfs rechtfertigen. Und natürlich schwierige Dinge in den Vordergrund stellt [...]. Was kommt denn dann bei dem anderen an, der sich mit dem Jugendlichen jetzt was Neues überlegen soll, der liest natürlich eine Fülle von negativen Dingen“ (14–1: 177). Das Misslingen einer Hilfe wird dem jungen Menschen zugeschrieben, ohne dass die Träger ihre Arbeit kritisch reflektieren und notwendige Veränderungen vornehmen. Eine Entwicklungsorientierung ist dabei nicht zu erkennen: „Kaum ein Heim hat von seinem Träger, von seiner Leitung, die Erlaubnis, sich selbst infrage zu stellen und zu sagen: wir kommen mit unseren Instrumenten nicht weiter. Also da mal eine Meta-Ebene zu

beschreiben, zu sagen: das Setting, was wir anbieten, ist nicht das, was der Jugendliche braucht [...]. Das wird von der Institution nicht gemacht. Die Institution versucht immer sich eine reine Weste zu verschaffen“ (4: 79).

Aus der Beschreibung der Zielgruppe wird in der Regel die Intervention abgeleitet. Für einen jungen Menschen, der als „Systemsprenger“ bezeichnet wird, kann diese Intervention konfrontativ und begrenzend ausfallen, während dem gleichen jungen Menschen möglicherweise eine subjektorientierte, partizipative Hilfe angeboten wird, wenn seine „verhaltensoriginellen“ Bewältigungsstrategien aus einer verstehensorientierten Perspektive betrachtet werden. Wenn Fachkräfte individualpädagogischer Jugendhilfeträger als Antwort auf eine problematische Ausgangslage grundsätzlich andere Interventionen für geeignet halten als eine Fachkraft, deren berufliche Sozialisation innerhalb des stationären Gruppendienstes vollzogen wurde, obwohl beide sich am Kinder- und Jugendhilfegesetz orientieren, ist auf eine hohe Bedeutung der Professionalisierungsprozesse und -umfelder der Fachkräfte in der Jugendhilfe zu schließen. Soziales Verhalten kann aus der Perspektive des symbolischen Interaktionismus als Ausdruck gelebter Identität interpretiert werden, die sich auf vorangegangene Bedeutungszuschreibungen gründet (vgl. Jünemann 2000: 30).

Dieser Perspektive folgend werden in der vorliegenden Arbeit keine bewertenden, sondern beschreibende Begriffe verwendet und die jungen Menschen als hochbelastete oder traumatisierte Kinder und Jugendliche beschrieben. Der Respekt vor der prekären Situation der Kinder und Jugendlichen sollte zum Ausdruck bringen, um dem „Systemsprenger“-Begriff einen weniger stigmatisierenden Begriff entgegenzustellen. Wissenschaft und Praxis sollten und die betroffenen jungen Menschen als Expert:innen in eigener Sache zu einem Begriffsfindungsprozess zusammenkommen, denn die Definitionsmacht darf nicht allein einzelnen Autor:innen überlassen werden.

6.3. Einschätzungen zu Versorgungslücken im Jugendhilfe- und Gesundheitssystem

Der Anteil junger Menschen steigt, die sowohl auf pädagogische als auch therapeutische oder psychiatrische Hilfen angewiesen sind (vgl. Fegert, Schraper 2014: 19). Trotz ihres Hilfebedarfs finden sie jedoch weder in der Jugendhilfe noch im Gesundheitswesen einen geeigneten Förderrahmen, wenn sie „abweichendes und auffälliges Verhalten“ zeigen (vgl. Ader 2004: 43). In den Interviews weisen die Expert:innen auf gravierende Versorgungslücken im psychosozialen Arbeitsfeld hin:

„Die Helfelandschaft, die wir hier haben, die kann diese Jugendlichen nicht auffangen“ (10: 1035).

Die Expert:innen begründen es mit Kapazitätsproblemen in der Jugendhilfe und im Gesundheitswesen, dass hochbelastete und traumatisierte junge Menschen nicht sozial integriert werden können. Es fehlen weitere individualpädagogisch ausgerichtete Hilfeformen, die den jungen Menschen gerecht werden. Besonders Angebote für Grenzgänger:innen zwischen Jugendhilfe und Psychiatrie sind kaum vorhanden (vgl. 10–1: 1049). Strukturelle Faktoren in der Jugendhilfe und Psychiatrie, hohe Zugangsbarrieren zu psychiatrischer Versorgung, unzureichende Kapazitäten und Kooperationsbarrieren stehen einer adäquaten Versorgung traumatisierter junger Menschen mit gravierenden Verhaltensauffälligkeiten entgegen. Zahlreiche individualpädagogische Jugendhilfeträger übernehmen zwar die Versorgung von jungen Menschen, die zuvor aus allen Hilfesystemen exkludiert wurden, der Bedarf steigt jedoch kontinuierlich.

So werden im Folgenden unter Hinzuziehung vorliegender Studien die Ergebnisse der Expert:inneninterviews zu den institutionellen Vorerfahrungen und zu den Kritikpunkten an Jugendhilfe und Psychiatrie analysiert, die einer adäquaten Versorgung im Wege stehen.

6.3.1. Institutionelle Vorerfahrungen der Zielgruppe in Jugendhilfe und Psychiatrie

Im Rahmen bereits vorliegender Studien werden in der Regel mehrere abgebrochene Jugendhilfemaßnahmen aufgeführt, die einer Aufnahme in den Bereich der individualpädagogischen

Hilfen vorausgegangen sind. Lichtenberger benennt die Nutzung mehrerer ambulanter Hilfen. Fröhlich-Gildhoff resümiert, dass 43 % der Adressat:innen individualpädagogischer Maßnahmen zuvor entweder Erziehungsberatungsstellen, sozialpädagogische Familienhilfen oder Tagesgruppenbetreuungen genutzt haben (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2003: 132). Eine vorherige Unterbringung in Heimeinrichtungen wird mit 12 % (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2003: 131), 31 % (vgl. Klawe 2008: 18) und sogar 89 % (vgl. Lichtenberger 2014: 36) angegeben.

Die Expert:innen beschreiben für Jugendliche in den meisten Fällen übereinstimmend eine lange „Jugendhilfekarriere“ vor der Aufnahme bei individualpädagogischen Trägern. Während einige wenige Kinder als Selbstmelder:innen den Zugang zu Jugendhilfemaßnahmen finden (vgl. 7: 41; 16: 67–75) und eine geringe Anzahl auf direktem Wege aus den Familien in individualpädagogische Maßnahmen vermittelt werden (vgl. 1: 9), hat der größere Teil bereits mehrere Einrichtungen durchlaufen (vgl. 3–1: 71; 6: 17, 31; 12: 82; 7: 41; 16: 37). Vorangegangene Maßnahmen waren ambulante Hilfen, Mutter-Kind-Einrichtungen, Bereitschafts- und Pflegefamilien, Erziehungsstellen, Inobhutnahmestellen, Heime und Notschlafstellen.

„Klassisches Einrichtungs-Hopping. Ich habe einige Fälle gehabt oder sogar viele Fälle, wo sieben, acht, neun verschiedene Einrichtungen der klassischen Jugendhilfe im Vorfeld versucht haben, zu greifen beziehungsweise nicht gegriffen haben“ (1: 7).

Ein Experte spricht von mehr als 20 gescheiterten Hilfen im Kontext von Jugendhilfeeinrichtungen und geschlossener Psychiatrie (vgl. 10: 63). Anzahl und Form der vorangegangenen Hilfen lassen sich wegen der vielen Stationen häufig nur schwer rekonstruieren: „Da muss man dann wirklich so Sherlock-Holmes-Arbeiten machen, um zu gucken, wo waren die schon überall. Weil, die können sich an manche Sachen gar nicht mehr erinnern“ (6: 31). Die Vorerfahrungen mit gescheiterten Jugendhilfemaßnahmen potenzieren sich bei Jugendlichen, die in individualpädagogischen Maßnahmen im Ausland untergebracht sind: „Jede Einrichtung schmeißt hin. Forensik. Ist kein Bedarf. Die haben keine Straftat begangen. [...] Äh, Psychiatrie. Na, die Krankenkasse zahlt nur sechs Wochen. Wenn überhaupt. Die sagen nee, nee, nee, nee. Das ist ein pädagogisches Problem. Ja, SGB VIII, die sagen, vielleicht später mal. Macht mal ein Gutachten. Jugendhilfe ist dran“ (10: 451). Die individualpädagogische Maßnahme ist „letzter Rettungsanker“ (vgl. 14: 117) und oft die Alternative zum Jugendstrafvollzug (vgl. 6: 218; 14: 91).

Die Expert:innen beschreiben die jungen Adressat:innen individualpädagogischer Maßnahmen häufig als Grenzgänger:innen zwischen den Systemen Jugendhilfe und Psychiatrie. Der Psychiatriebedarf ist bei einigen jungen Menschen bereits zum Aufnahmezeitpunkt zu erkennen, bei anderen zeigen sich psychiatrische Auffälligkeiten im Verlauf der Betreuung (vgl. 4: 157).

Bei manifesten Persönlichkeitsstörungen sind die Möglichkeiten beider Systeme aus der Perspektive eines Experten begrenzt: „Und dann gibt es einen Bereich, zu deren Charakter es zählt, dass [...] keine Störungseinsicht besteht. Und da ist sowohl die Psychiatrie als auch die Jugendhilfe mit dem Latein am Ende. Wenn jemand überhaupt gar keinen [...] inneren Impuls, keinen Leidensdruck [...] verspürt. [...]. Eine Persönlichkeitsstörung [...] bringt sowohl die Psychiatrie an ihre Grenzen als auch die Jugendhilfe“ (4: 85).

Durch die Auswertung der Interviews wurde die Vielzahl der Betreuungsorte deutlich, die die Zielgruppe individualpädagogischer Maßnahmen durchläuft, bevor eine langfristig geeignete Unterbringungsform zugunsten der Bewältigung früher Traumatisierungen bereitgestellt wird. In diesem Kontext werden in den nachfolgenden Abschnitten die Perspektiven der Expert:innen auf die Grenzen der Jugendhilfe und des Gesundheitssystems für die Versorgung hochbelasteter junger Menschen in den Blick genommen.

6.3.2. Grenzen des Jugendhilfesystems für die Versorgung hochbelasteter junger Menschen

Übereinstimmend kritisieren die Expert:innen die mangelnden Kapazitäten für eine geeignete Betreuung hochbelasteter junger Menschen. Insbesondere fehlen geeignete Angebote für junge Menschen gemäß 35a SGB VIII (vgl. 10: 1049), deren Herausforderungen sowohl eine pädagogische als auch eine medizinisch-therapeutische Intervention erfordern.

Lediglich ein Experte geht davon aus, dass es aus Kapazitätsgründen Heimerziehung immer geben wird (vgl. 4: 45). Alle anderen Expert:innen äußern sich kritisch über die Eignung der Jugendhilfe im Gruppenkontext für hochbelastete junge Menschen. Innerhalb von Heimstrukturen kann der gesetzliche Anspruch der jungen Menschen auf Förderung ihrer Entwicklung zu einer eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (vgl. SGB VIII §1) aus der Perspektive mehrerer Expert:innen nicht eingelöst werden.

Häufig sind nicht nur die biografischen Belastungen, sondern die Hilfestrukturen selbst für Jugendhelfekarrieren verantwortlich (vgl. 1: 21). Das Jugendhilfesystem ist aus dieser Perspektive von Ausschluss statt Inklusion geprägt (vgl. 1: 53). Wenn ein junger Mensch versucht, die institutionellen Begrenzungen infrage zu stellen oder neu zu definieren, reagiert die Institution mit Ausschluss (vgl. 1: 21; 2: 220). In Gruppenkontexten lassen sich bedarfsgerechte Handlungskonzepte für jeden einzelnen jungen Menschen aus der Perspektive der Expert:innen nicht umsetzen: „Wir haben ja auch die klassische Wohngruppe. Für mich ist das nicht die Jugendhilfe von morgen. Aber wird es immer geben. Und da haben wir unser Konzept und da pressen wir quasi die Jugendlichen rein. Also das geht ja nur wenn einer liegen bleibt, bleiben alle 10 liegen, wenn es funktioniert“ (4: 45).

Die Expert:innen kritisieren insbesondere die durch unzureichendes Fallverstehen vor dem Hintergrund des Anliegens, kostengünstige Maßnahmen zu wählen (vgl. 4: 67; 5: 123–130; 8: 95) verursachte Fehlplatzierung, die aus ihrer Sicht langfristig zum wiederholten Scheitern von Jugendhelfemaßnahmen führt. Durch wiederholte Misslingenserfahrungen und Beziehungsabbrüche fällt es dadurch immer schwerer, die jungen Menschen noch für eine Kooperation mit der Jugendhilfe zu gewinnen.

Nicht nur für traumatisierte junge Menschen sind Gruppenkontexte ungeeignet: „Selbst wenn ein Kind nicht heftig traumatisiert ist [...], weiß ich nicht wie [...] es in so einer 8er-Gruppe eigentlich glücklich aufwachsen soll“ (16: 248). So kann eine wertschätzende und verlässliche Beziehung als Kontinuum nicht in dem Umfang zur Verfügung, wie es notwendig wäre. Aus seiner beruflichen Vorerfahrung beschreibt ein Experte sein Bedauern über das Misslingen von Hilfebeziehungen, auf die die jungen Menschen zugunsten ihrer Entwicklung einen Anspruch haben: „Die Kinder und Jugendlichen erlebt zu haben, die [...] nicht zu Hause leben können. Diese Traurigkeit, die die Kinder haben. Die Rebellion, die sie in sich haben [...]. Gleichzeitig zu sehen, dass [...] diese Kinder [...] eigentlich einen Anspruch haben, der im Gruppenkontext nicht eingelöst werden kann“ (2: 217). Die strukturellen Schwächen der Heimerziehung hinsichtlich einer notwendigen Beziehungsarbeit (2: 183) können nicht allein durch das Engagement der Fachkräfte kompensiert werden: „Ich habe mir ganz viel Mühe gegeben [...]. Ich habe mit denen Fußball gebolzt. Ich habe denen Fahrräder zurechtgebastelt. Und ich weiß nicht was alles. Es ist aber immer ein Stückwerk geblieben. Das habe ich gemerkt. Dass die Jungs, wenn, wenn ich dann sagte: Du morgen, morgen habe ich frei. Da bin ich nicht da. Wie bitter enttäuscht die waren. Das hat unsere Beziehung belastet“ (2: 217). Aus strukturellen Gründen wird ein Beziehungsaufbau behindert. Subjektorientierte Jugendhilfe kann im institutionellen Kontext nicht realisiert werden: „Ich habe Schichtdienst [...]. Wo ist die Konstanz, wo ist die Verlässlichkeit. Ich ähm bin dann mal weg zum Urlaub. Ich mache Urlaub von den Kindern. Was ist das für ein Signal an die jungen Menschen. Was sage ich denen dann damit. Sie sind Objekte meiner Beruflichkeit“ (2: 219).

Heimstrukturen behindern die Umsetzung sozialpädagogischer Konzepte. Aus Gerechtigkeitserwägungen gegenüber anderen Gruppen mussten beispielsweise erlebnis- und handlungsorientierte Konzepte verworfen werden. „Weil die Heimleitung sagt [...], nebenan ist ein Mitarbeiter-Team, die können das nicht selber machen. Die [...] haben nicht diese handwerkliche Gabe [...] den Gruppenraum selber auszubauen. Deswegen dürft Ihr das nicht machen“ (2: 219). Heimstrukturen bergen zudem schwer zu überwindende Konfliktpotenziale, die im Kontext individueller Betreuung nicht im vergleichbaren Umfang auftreten würden. Aus der Perspektive mehrerer Trägervertreter:innen ist es nachzuvollziehen, dass Kinder gegen nicht nachvollziehbare Regeln rebellieren: „Wo einfach Regeln waren, die hatten nichts mit den Hilfeempfängern zu tun, sondern die hatten was mit dem System zu tun. Also, dass überhaupt Wohngruppe irgendwie funktioniert. Dann und dann ist putzen oder was. In dem und dem Zeitraum. Das hatte nichts, nichts

mit [...], mit draußen zu tun“ (7: 190). Ein Experte betrachtet es als unangemessen und überholt, dass junge Menschen in Heimen auch in ihrem Alltagserleben gegenüber Kindern in Familien benachteiligt werden und konträre lebensweltliche Erfahrungen machen: „Essen bis um 21 Uhr. Dann ist die Küche zu [...] Wir schließen unseren Kühlschrank ab [...] Muss ich denn zu Hause bei mir auch den Kühlschrank abschließen?“ (7: 188).

Viele Einrichtungen arbeiten aus der Perspektive eines Experten defizitorientiert (vgl. 4: 79). Jugendämter verzichten im Aufnahmeprozess auf partizipative Prozesse, sodass die Grundlage für eine Zusammenarbeit zwischen den jungen Menschen, aber auch die Passgenauigkeit zwischen Fachkraft und dem jungen Menschen fehlt. „Man wird irgendwo reingesteckt. Muss im Schichtdienst mit dem nächsten wieder auskommen. Wird überhaupt nicht individuell berücksichtigt. Ist das zum Scheitern verurteilt“ (8: 119). Mit Partizipation hat sich bisher nur ein verschwindend geringer Anteil der Jugendhilfeeinrichtungen ernsthaft beschäftigt (11: 292).

Im Hinblick auf die Schilderungen über berufliche Herausforderungen in der Heimerziehung liegt die Annahme nahe, dass Heimstrukturen auch für den Fachkräftemangel mitverantwortlich sind: „In meinem Anerkennungs-jahr habe ich ganz oft schon allein Dienst machen müssen. Mit einer 12er- oder 13er-Jungengruppe. Das war eine ziemliche Herausforderung. Ich habe morgens manchmal mit Angst da gesessen vor dem Wecken. Ich wusste: Jetzt muss ich wecken. Und dann bricht hier die Hölle los“ (2: 247).

6.3.3. Kapazitätsprobleme in psychiatrischen Einrichtungen

Adressat:innen individualpädagogischer Maßnahmen nehmen neben Angeboten der Jugendhilfe auch Angebote der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Anspruch. In den Studien zeigt sich hinsichtlich der Nutzung der Kinder- und Jugendpsychiatrie eine erhebliche Divergenz im Zahlenmaterial. Die von Fröhlich-Gildhoff untersuchten Jugendlichen waren vor ihrer Aufnahme in individualpädagogische Maßnahmen zu 25 % in der Kinder- und Jugendpsychiatrie untergebracht (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2003: 131). Nach Klawe (2007) waren es lediglich 0,6 % (vgl. Arbeitskreis individualpädagogischer Maßnahmen 2007). Zwei Drittel der Jugendlichen der LIFE-Studie durchliefen zuvor mehrere psychiatrische Aufenthalte (vgl. Lichtenberger 2014: 37). Psychiatrische Störungsbilder in Form von Beziehungsstörungen und eines gestörten Sozialverhaltens werden ausschließlich in der trägerinternen Evaluationsstudie des „Projektes Husky“ als Aufnahmegründe benannt (vgl. Felka, Harre 2006: 33f.), in anderen Studien jedoch eher umschrieben. Lichtenberger stellte eine Suizidalität bei 4 % und Selbstverletzungen bei 24 % der Adressat:innen fest, bei 37 % lagen sexuelle Auffälligkeiten vor und 12 % traten als Sexualtäter in Erscheinung (vgl. Lichtenberger 2014: 41). Fröhlich-Gildhoff stellt soziale Isolation bei 37,5 % der Jugendlichen fest, eines der diagnoseleitenden Symptome einer Depression (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2003: 126).

Während in den untersuchten Fällen somit 0,6 bis 25 % der Adressat:innen Psychiatrieerfahrungen hatten sprechen die Expert:innen von 90 bis 100 %. (vgl. 1: 13; 10: 63). „Fast alle hatten Erfahrung mit der stationären Psychiatrie. Meist auch im geschlossenen Bereich, mit der Krisenintervention“ (1: 13).

Auch Erfahrungen mit geschlossener Psychiatrie sind nicht selten. In vielen Fällen fragt die Psychiatrie individualpädagogische Träger für eine Anschlussmaßnahme nach einem Psychiatrieaufenthalt an (vgl. 14–1: 111) Der Psychiatriebedarf ist bei einigen jungen Menschen bereits zum Aufnahmezeitpunkt zu erkennen, bei anderen zeigen sich psychiatrische Auffälligkeiten im Verlauf der Betreuung (vgl. 4: 157). Die Expert:innen berichten von vielfältigen psychiatrischen Diagnosen, die die Adressat:innen individualpädagogischer Maßnahmen belasten. Dazu gehören emotional-soziale Auffälligkeiten, diagnostiziert als Störung des Sozialverhaltens, Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störungen (AD(HS)), Autismus, Borderline-Erkrankungen (vgl. 13: 103), Bindungsstörungen (vgl. 9: 60, 65; 10: 41), emotionale Belastungsstörungen (vgl. 1: 13), Angststörungen, Schulphobien, Autismus-Spektrum-Störungen (15: 57) und narzisstische Persönlichkeitsakzentuierungen (vgl. 9: 296; 10: 367). Eine Expertin, die sich unter anderem der traumaspezifischen Weiterbildung von Fachkräften in Betreuungsstellen individualpädagogischer

Träger widmet, schätzt die Häufigkeit von Entwicklungsstrauma bei jungen Menschen in individualpädagogischen Maßnahmen auf 90 %. (vgl. 9:60). Entwicklungsstraumatisierung werden im ICD 11 nicht als Diagnose erfasst, daher werden Bindungsstörungen diagnostiziert (vgl. 9: 60).

Wenn eine psychiatrische Abklärung oder ein Psychriaufenthalt zum Zweck medizinisch-therapeutischer Intervention notwendig ist, treffen die Jugendhilfeträger auf mangelnde Kapazitäten in den Kinder- und Jugendpsychiatrien. Die zur Verfügung stehenden Kapazitäten werden von Expert:innen als unzureichend beschrieben. Die Kinder- und Jugendpsychiatrie bietet auch dann keine Kapazitäten an, wenn Diagnostik notwendig ist. Auch in herausfordernden Situationen stehen keine Angebote bereit. Die Träger treffen auf lange Wartelisten. Zudem begegnen ihnen Probleme der Kostenübernahme. Die Psychiatrie delegiert die Aufgabe zurück an die Jugendhilfe (vgl. 1: 99; 5: 69; 10: 451). Die Expert:innen kritisieren, dass hinsichtlich der seit Langem bekannten Kapazitätsprobleme keine strukturellen Veränderungen seitens der politisch Verantwortlichen vorgenommen werden.

„Wir haben Warteplätze von einen halben bis Dreivierteljahr. Und [...] den strukturellen Engpass, den Kliniken haben, dem wird mit Wartelisten begegnet (). Also nicht in Form von Strukturveränderung, sondern einer Verschiebung“ (1: 99).

Mehrere Expert:innen äußern sich sehr kritisch über die Kinder- und Jugendpsychiatrie. Nicht ausreichende Kapazitäten, Zugangsbarrieren im Aufnahmeprozess und fachliche Vorgehensweisen führen dazu, dass sich die Expert:innen vonseiten des Gesundheitssystems zu wenig unterstützt fühlen. Die Psychiatrie wird einerseits ausschließlich in der Zuständigkeit für das Verschreiben von Medikamenten erlebt (vgl. 9: 66). Andererseits betonen die Expert:innen den Wert einer interdisziplinären Perspektive (vgl. 14–1: 111).

Einige Expert:innen sehen die Psychiatrie bei psychischen Störungen mit Krankheitswert und bei entsprechendem therapeutischem Bedarf bei Jugendlichen ab sechzehn Jahren als vorrangig an (vgl. 11: 228). Andere Expert:innen stellen die Chancen individualpädagogischer Hilfen für junge Menschen mit psychiatrischen Diagnosen wie einer Depression oder einer beginnenden Borderline-Erkrankung im Kontext einer individualpädagogisch ausgerichteten Jugendhilfemaßnahme heraus (4: 85).

Die Expert:innen beschreiben übereinstimmend hohe Hürden für die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen mit gravierenden Verhaltensauffälligkeiten. An den jungen Menschen in der Krise werden als Aufnahmebedingung unerfüllbare Anforderungen gestellt. Eine häufig kaum zu leistende Voraussetzung für die Aufnahme in die Psychiatrie ist beispielsweise, dass die jungen Menschen den Antrag für eine Aufnahme selbst formulieren müssen.

„Das letzte Gespräch in der Psychiatrie, wo wir uns Hilfe suchten in einem Fall mit einer ausgeprägten Angststörung. Ein 12-jähriges Mädchen. Sagte der diensthabende Therapeut: und Mädels, welchen Auftrag gibst Du mir? Für die Zusammenarbeit. Dann sagte das Mädels: gar keinen. Und dann sagte der Therapeut: okay, Frau <Name>, Sie sehen es, ist doch Ihr Problem. Ist vier Wochen her“ (3–2: 121).

Die Psychiatrien interpretieren im Fall von Kapazitätsproblemen die psychiatrischen Auffälligkeiten der jungen Menschen als pädagogische Probleme und weisen die Abklärungsanliegen der individualpädagogischen Jugendhilfeträger zurück. Die Verantwortung für die Krisenintervention bei jungen Menschen mit psychiatrischen Diagnosen wird auch bei Notwendigkeit psychiatrischer Diagnostik und in hoch belastenden Krisensituationen an die Jugendhilfe verwiesen (vgl. 3–2: 119; 10: 451, 14–1: 97).

6.3.4. Kooperationsbarrieren zwischen Jugendhilfe und Psychiatrie

Die Frage, ob die Zielgruppe der Pädagogik oder dem Gesundheitswesen zugeordnet werden soll, wird als eine „leidige Abgrenzungsdiskussion“ (1: 85) betrachtet, die aus Eitelkeit und Unwissenheit der jeweiligen Fachrichtungen geführt wird. Es handelt sich um ein Schnittfeld ohne eindeutige Grenzen (vgl. 1: 88). Die fachlich notwendige Kooperation zugunsten einer Zusammenarbeit beider

Systeme im jeweiligen Einzelfall ist jedoch für die Expert:innen eine große Herausforderung dar. Sie wird teilweise als unzureichend eingeschätzt (vgl. 3: 124–125; 3: 131; 16: 252): „Gutes Zusammenwirken zwischen Pädagogik und Psychiatrie gelingt selten“ (2: 189). Eine Expertin hat während ihrer Jahrzehnte andauernden Tätigkeit in der Jugendhilfe keine einzige gute Kooperationserfahrung gemacht (vgl. 3: 93). Durch unterschiedliche fachliche Perspektiven und infolge von Misserfahrungen wird die Zusammenarbeit mit dem jeweils anderen System erschwert:

„Die sprechen eine sehr verschiedene Sprache. Um es auf den Punkt zu bringen. Wir arbeiten ressourcenorientiert und versuchen die Kinder stärker zu kriegen. Aus Sicht der Psychiatrie sind die Kinder krank und behandlungsbedürftig. Passt nicht zusammen. Der ganze Psychiatrieablauf ist ein Krankenhausbetrieb, in dem sich in aller Regel die Kinder nicht wohlfühlen. Da wollen sie nicht hin. Nur im Krisennotfall und dann sind sie aber auch ganz schnell wieder weg“ (3: 129).

Mehrere Expert:innen beschreiben, dass die in der Individualpädagogik gelebten partizipativen Prozesse im Fall einer psychiatrischen Behandlung nicht mehr zu erkennen sind. Angehörige, aber besonders auch Jugendhelfer:innen und deren Fachkräfte in Projekt- und Betreuungsstellen werden von der Psychiatrie nicht mit einbezogen (vgl. 3: 131; 16: 252). Sie sind ab dem Zeitpunkt der Aufnahme „irgendwie außen vor“ (3: 135). Die fachlichen Einschätzungen fallen zu wenig ins Gewicht (vgl. 2: 189). Sozialpädagogische Diagnostik und die Erkenntnisse prozessualen Fallverstehens auf Grundlage kollegialer Fallberatung im individualpädagogisch ausgerichteten, oft multiprofessionell besetzten Team werden im gesamten Arbeitsfeld der Jugendhilfe weitaus geringer bewertet als psychiatrische Diagnosen: „Das Wort des Psychiaters toppt alles“ (2: 189). Diese Praxis wird als Mangel an Anerkennung pädagogischer Berufsgruppen gewertet und erschwert die Kooperation (vgl. 14–1:111).

6.3.5. Exklusion aus allen Hilfesystemen

Hochbelastete Kinder und Jugendliche mit gravierenden Verhaltensauffälligkeiten werden weder in der Jugendhilfe noch in der Jugendpsychiatrie adäquat versorgt (vgl. Ader 2004: 438; Fegert, Schraper 2004: 15; Winkler 2006: 69), obwohl ein Rechtsanspruch auf Hilfe besteht. Die Expert:innen bestätigen die Aussagen der Fachliteratur nicht nur, sondern beschreiben gravierende Kapazitätsprobleme, unüberwindbare Zugangsbarrieren und einen Innovationsstau.

Im Hinblick auf die Aussagen der Expert:innen wird ihre nahezu übereinstimmende Einschätzung⁶⁶ hinsichtlich einer mangelnden Eignung der Heimerziehung für hochbelastete junge Menschen deutlich. Aus ihrer Perspektive kann allein die subjektorientierte Jugendhilfe den gravierenden Problemlagen begegnen, die aus den biografischen Belastungen resultieren. Jugendhilfe sollte sich demnach an den Herausforderungen des Einzelfalls orientieren, anstatt die jungen Menschen in vorhandene Kontexte zu zwingen.

Die Einordnung der Aussagen der Expert:innen in die Resilienz- und Bindungsforschung macht deutlich, dass eine kontinuierliche Begleitung durch eine verlässliche Bezugsperson im Schichtdienst in Gruppenkontexten nicht realisiert werden kann. In der Resilienzforschung wird der Faktor „verlässliche Beziehung“ als ein wesentliches Merkmal für Resilienzentwicklung gesehen. Resiliente Menschen, die Krisen bewältigt und infolgedessen ihre Handlungsspielräume erweitern konnten, haben in frühen Jahren neben den belastenden Faktoren sichere Bindungen erlebt, das heißt, sie konnten auf eine kontinuierliche und verlässliche Beziehung zu einer erwachsenen Bezugsperson zurückgreifen. Sie haben von Anerkennung, aber auch klar strukturiertem Erziehungsverhalten profitiert. Bindungssicherheit wird als Grundlage für die Fähigkeit beschrieben, Belastungen bewältigen zu können (vgl. Lenz, Brockmann 2013: 58f.). Kompensatorisch können auch spätere (professionelle) Bezugspersonen die Widerstandskraft gegenüber Belastungen stärken (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse 2017: 718).

⁶⁶ 13 von 16 Interviewpartner:innen vertreten diese Auffassung.

Mit einem Blick aus traumapädagogischer Perspektive auf die Schilderungen der Expert:innen kann angenommen werden, dass Empowerment-Prozesse innerhalb institutioneller Strukturen erschwert werden. Mehrere Expert:innen beschreiben die Autonomie traumatisierter Kinder und Jugendlicher als wegweisend für gelingende Hilfen mit hochbelasteten jungen Menschen (vgl. 9: 218–236; 9: 264). Sie messen partizipativen Prozessen eine hohe Bedeutung zu (vgl. 8: 167; 11: 290), sehen sie jedoch in der stationären Jugendhilfe nicht realisiert.

Die institutionellen Strukturen können fachliches Engagement und kompetenzorientiertes Arbeiten behindern, auch wenn junge Fachkräfte ihre berufliche Tätigkeit in der Heimerziehung mit einer humanistisch ausgerichteten beruflichen Haltung beginnen. Institutionelle Gruppenkontexte können die fachlichen Möglichkeiten auch bei ausgeprägten Handlungskompetenzen engagierter und motivierter Fachkräfte blockieren (vgl. 2: 37): „Ich habe mir gedacht, es muss auch irgendwie möglich sein als Erzieher, [...] mit Freude den Beruf am besten auch bis zum Rentenalter ausüben zu können. Und ich wusste, so geht es nicht. Werde ich nicht hinkriegen“ (2: 247). Möglicherweise liegen Gründe für den Fachkräftemangel in der Jugendhilfe auch in den Jugendhilfestrukturen.

Die Expert:innen berichten von wesentlich mehr gescheiterten Hilfen, als in der Fachliteratur vermerkt wurde (vgl. Abschnitt 7.2.1). Mit sieben bis zwanzig vorangegangenen Maßnahmen der Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie (vgl. 1: 7; 10: 63) wird die von Macsenaere vorgestellte Definition für Systemsprenger mit mindestens zwei vorangegangenen stationären Jugendhilfemaßnahmen oder aber mit sozialer Gruppenarbeit, sozialpädagogische Familienhilfe plus Heimerziehung (vgl. Macsenaere 2014: 25) nach Aussagen der Expert:innen weit übertroffen. Die jungen Menschen haben Erfahrungen mit dem Scheitern aller zur Verfügung stehenden Jugendhilfemaßnahmen (vgl. 1: 7, 2: 25; 6: 17), deren Intensität im Verlauf der Hilfe und mit zunehmender Komplexität der Problemlagen aufgestockt wurde (vgl. 6: 31; 12: 82; 7: 41; 16: 37).

Den Aussagen der Expert:innen ist zu entnehmen, dass sich die psychiatrische Versorgung als unzureichend für die zu bewältigenden Belastungen der jungen Menschen erweist. Ursächlich für diese Problemlage sind sowohl die Kapazitäten als auch die hohen Zugangsbarrieren zur psychiatrischen Versorgung. Obwohl der Psychiatrie die Zuständigkeit für junge Menschen mit psychischen Belastungen zugeschrieben wird, werden die hochbelasteten, traumatisierten Menschen an die Jugendhilfe verwiesen, die wiederum die Kinder- und Jugendpsychiatrie in der Verantwortung sieht. Obwohl konzeptionell und aus gesetzgeberischer Sicht nicht die Jugendhilfe, sondern die Jugendpsychiatrie für Jugendliche mit psychischen Störungen verantwortlich ist, werden die betroffenen jungen Menschen wegen fehlender Alternativen von individualpädagogischen Trägern versorgt, die von den Jugendämtern und der Psychiatrie als „finales Rettungskonzept“ oder als „letzte Chance“ angefragt werden (vgl. 10: 45). Die Psychiatrie verweist in vielen Fällen an individualpädagogische Träger, die aus psychiatrischer Sicht geeignet sind, den Problemen zu begegnen.

Die Kinder- und Jugendpsychiatrie wird oft als letzte Station und somit der Jugendhilfe nachrangig betrachtet. Mit einer Aufnahme in die Psychiatrie entsteht eine Wahrnehmung wachsender Schwierigkeiten: „Wenn Sozialarbeit am Ende ist, kommt Psychiatrie“ (14–1: 106). Ein Psychiatrieaufenthalt wird oft mit einem Versagen oder mangelnden Willen zur Problemlösung der Jugendhilfe assoziiert: „Das hat oft den Charakter eines Abschiebens“ (14–1: 99). Es kommt jedoch auch in Krisenfällen aufgrund hoher Zugangsbarrieren nicht unbedingt zu einer Inanspruchnahme der Psychiatrie.

Die Expert:innen bestätigen damit die Sicht von Ader (2004: 438) sowie Fegert und Schrappner (2014: 19), die auf ungenügende Hilfen für hochbelastete junge Menschen im Kontext von Jugendhilfe und Psychiatrie aufmerksam machen. Die Expert:innen beschreiben, dass den Traumafolgen der jungen Menschen vor ihrer Aufnahme in individualpädagogische Maßnahmen weder mit Maßnahmen der Jugendhilfe noch der Psychiatrie begegnet werden konnte (vgl. 12: 136). Die von psychischen Störungen und Verhaltensauffälligkeiten betroffenen jungen Menschen wechselten bisher zwischen Jugendhilfe und Psychiatrie. Sie haben unzählige Einrichtungswechsel der Jugendhilfe erlebt und wurden im Krisenfall nicht oder nur für kurze Zeit in die Psychiatrie aufgenommen oder vorzeitig

entlassen (vgl. 3–2: 129). Trotz des hohen Bedarfs werden junge Menschen mit komplexen Problemkonstellationen aus beiden Systemen exkludiert (vgl. 10: 63f.).

Auch mit den von Fegert und Schraper (2004: 15) sowie Tetzner (2015: 8) beschriebenen Kooperationsbarrieren haben die Expert:innen in ihrer Praxis zu tun. Ein großer Teil der Expert:innen hält jedoch gute Kooperationsbeziehungen zwischen Jugendhilfe und Psychiatrie für unabdingbar. Jugendhilfe und Psychiatrie sollten nicht als Alternativen verstanden werden, sondern sie sind für eine interdisziplinäre Perspektive auf die Problemlage des einzelnen jungen Menschen notwendig (vgl. 4: 81; 5: 65). Die Expert:innen wünschen sich eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, die sie jedoch in der Praxis nur selten vorfinden: „Man braucht an bestimmten Stellen durchaus eine fundierte Abklärung, ob jetzt wirklich hier Selbst- oder Fremdgefährdung vorliegt. Und auch eine Stabilisierung des Jugendlichen ist ganz dringend an der Stelle. Oft auch in Krisen. Das Rahmenprogramm wird mir strukturell nicht gegeben.“ (1: 99).

Die Expert:innen streben eine verbindliche fachliche Zusammenarbeit mit gegenseitiger Wertschätzung der jeweils anderen Berufsgruppe an (vgl. 5: 65). Sie erwarten innerhalb einer interdisziplinären Perspektive eine Arbeit auf Augenhöhe anstelle der erlebten Hierarchien, in denen die Perspektive der Jugendhilfeträger oft als unbedeutend angesehen wird (vgl. 2: 189).

Junge Menschen mit psychiatrischen Diagnosen, zu denen „Störungen des Sozialverhaltens und der Emotionen“, affektive Störungen, Angststörungen, Suchterkrankungen, Persönlichkeitsakzentuierungen, Autismus-Spektrum-Störungen und Traumafolgestörungen gehören, werden langfristig durch individualpädagogische Jugendhilfeträger versorgt, auch wenn sie in den Konzeptionen individualpädagogischer Träger in der Regel nicht explizit als Zielgruppe aufgeführt werden. Individualpädagogische Träger thematisieren in den Interviews jedoch auch ihre Grenzen. So kann beispielsweise bei jungen Menschen mit Borderline-Persönlichkeitsstörungen im Kontext der Jugendhilfe zwar möglicherweise eine frühe Schwangerschaft verhindert werden, jedoch müssen die Zielsetzungen der Hilfe an den Voraussetzungen des Einzelfalls gemessen werden und sind nicht mit möglichen Erfolgen junger Menschen ohne psychiatrische Erkrankungen vergleichbar (vgl. 4: 85, 200f.). Im Fall manifester dissozialer Persönlichkeitsstörungen ohne Krankheitseinsicht schließt ein Experte eine Betreuung innerhalb der individualpädagogischen Jugendhilfe aus (vgl. 4: 129), weil die Gefährdungen Dritter in familienanalogen Unterbringungsformen als nicht abschätzbar erscheinen und die Motivation des jungen Menschen fehlt. Sofern nicht die Justiz zuständig ist, besteht daher das Risiko, dass Interventionen ausbleiben, weil im Gesundheitswesen keine Konzepte für junge Menschen im Grenzbereich entworfen werden, die aufgrund ihres Verhaltens aus den zuständigen Institutionen des Gesundheitswesens ausgeschlossen werden (Winkler (2006: 69).

In aller Deutlichkeit wird kritisiert, dass die Psychiatrien eine Aufnahme während laufender individualpädagogischer Hilfen verweigern, wenn junge Menschen aufgrund ihrer psychiatrischen Diagnosen behandelt werden müssen oder eine Diagnostik erforderlich ist (vgl. 1: 99). Auch während der Betreuung in individualpädagogischen Maßnahmen weist das Gesundheitswesen Jugendliche mit psychischen Störungen in besonders herausfordernden Situationen an die individualpädagogischen Träger zurück, statt im Kontext einer interdisziplinären Perspektive therapeutische Interventionen anzubieten. Eine Problembewältigung wird von der Jugendhilfe erwartet, sodass individualpädagogische Träger junge Menschen versorgen, deren Erkrankungen im psychiatrischen Rahmen keine Behandlung finden.

Die Expert:innen berichten zudem, dass die jungen Menschen, sofern es in wenigen Fällen zu einer Aufnahme gekommen ist, oft vorzeitig, d. h. ohne eine abgeschlossene Diagnostik oder ohne therapeutische Intervention entlassen werden, wenn sie im stationären psychiatrischen Setting nicht gehalten werden können und die Gruppe in nicht mehr vertretbarer Weise stören: „Und wenn wir dann mal Kiddies in die Psychiatrie geben, weil wir auch an unsere Grenzen kommen oder weil es einfach notwendig war, die sind ganz schnell wieder draußen. Weil sie dann sagen: Das ist ein pädagogisches Problem. Das ist kein psychiatrisches Problem. Also das ist so wie eine Drehtür. Da gehen die raus und rein, wenn die in so einem Grenzbereich liegen“ (9: 68).

Die von Fegert und Schraper (2004: 15) thematisierten Interessenkollisionen aufgrund unterschiedlicher Aufträge und Zielvorstellungen bei schwierigen Fallkonstellationen werden von mehreren Expert:innen bestätigt. Die jungen Menschen mit den umfangreichsten Bedarfen an therapeutischer Hilfe werden aufgrund ihrer Symptomatik von eben diesen Hilfen ausgeschlossen. An der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Psychiatrie wird deutlich: Menschen, die am stärksten von Gefährdungen betroffen sind und die geringsten Ressourcen zur Verfügung haben, erfahren nur noch am Rande eine Unterstützung (vgl. Winkler 2006: 69).

Ein wiederholter Ausschluss hochbelasteter junger Menschen aus Einrichtungen droht, wenn Fachkräfte ein unkonventionelles Verhalten nicht als Traumafolge einordnen, sondern die jungen Menschen als „Systemsprenger“ betrachten und Sanktionen in den Mittelpunkt ihrer pädagogischen Konzepte stellen. Diese Konzepte sind weder rechtlich legitimierbar (vgl. Cremer-Schäfer, Peters 2020: 28; Mielich, Muhl 2020: 245) noch lassen sie sich theoretisch oder empirisch begründen.

6.4. Individualpädagogik mit traumatisierten jungen Menschen

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich den Trägern mit der Aufgabe der Betreuung junger Menschen mit Entwicklungs-trauma eine besonders hohe Herausforderung stellt. Auch wenn die meisten Interviewpartner:innen die Kinder und Jugendlichen nicht als traumatisierte Menschen einordnen, so scheinen sie – abgesehen von einigen wenigen genannten Ausschlussgründen wie manifesten Suchterkrankungen und – in einem Fall dissozialen Persönlichkeitsstörungen die Begleitung dennoch als ihre Aufgabe anzunehmen.

Auf Grundlage der Traumaforschung sind in den vergangenen Jahren traumapädagogische Konzepte für die Hilfen zur Erziehung entwickelt worden. Die Traumapädagogik hat sich als neue, eigenständige Fachdisziplin entwickelt und etabliert (vgl. Bausum, Besser, Kühn, Weiß 2009: 7). Sichere Orte, verlässliche Beziehungen und Selbstwirksamkeitserfahrungen werden als bedeutend für die Traumabewältigung beschrieben (vgl. Besser 2009: 49f.; Brisch 2009: 139141f.; Gahleitner 2017: 79; Weiß 2009a: 15f.). Begründet werden sie aus originären sozialpädagogischen Ansätzen, u. a. dem von Pestalozzi und Korczak beschriebenen wertschätzenden Umgang als bedingungslose Annahme des jungen Menschen und der Montessori-Pädagogik (vgl. Weiß 2011: 93).

In den folgenden Abschnitten geht es um die Auseinandersetzung mit der Frage, in welcher Form traumapädagogische Konzepte wie die Pädagogik des sicheren Ortes, die Pädagogik der Selbstbemächtigung und bindungsorientierte Interventionen in individualpädagogischen Maßnahmen umgesetzt werden, um innovative Beiträge der Expert:innen aus dem Arbeitsfeld Individualpädagogik herauszufiltern und Ansätze individualpädagogischer Träger für die traumasensible Jugendhilfe mit entwicklungs-traumatisierten Kindern und Jugendlichen beschreiben zu können. Zunächst steht das theoretische Selbstverständnis der Jugendhilfeträger im Vordergrund, aus dem die Jugendhilfeangebote, die die Expert:innen darstellen, hervorgegangen sind. Im Anschluss werden die Aussagen der Expert:innen zur Frage, inwieweit eine individualpädagogische Betreuungsstelle als sicherer Ort nach dem Verständnis der Traumapädagogik eingeordnet werden kann und welche Faktoren für die Ausgestaltung eines individualpädagogischen Settings aus der Perspektive der Expert:innen einen sicheren Ort gewährleisten. Das „Beziehungsangebot“ in individualpädagogischen Maßnahmen wird im Anschluss thematisiert, von einzelnen Expert:innen und anschließend vor dem Hintergrund bindungsorientierter Traumapädagogik eingeordnet. Zudem werden die Risiken einer Eins-zu-eins-Beziehung in einem durch die geografische Lage wenig kontrollierbaren Raum diskutiert. Die Aussagen der Expert:innen zum traumapädagogischen Konzept der Selbstbemächtigung im Zusammenhang mit Thierschs Arbeitsprinzip der Partizipation sind Gegenstand des Abschnitts 6.4.4, gefolgt von der Auseinandersetzung mit der Frage nach der geeigneten Form therapeutischer Begleitung traumatisierter junger Menschen, die in Projekt- und Betreuungsstellen untergebracht sind. Die Ideen der Expert:innen zu den subjektorientierten Formen der Bildung für junge Menschen, die sich nicht in Schulen integrieren lassen, werden anschließend dargestellt. Der Entwurf eines passgenauen subjektorientierten Betreuungskonzepts ist eine zentrale Voraussetzung für die traumasensible Jugendhilfe.

6.4.1. Individualpädagogik in Theorie und Praxis

Individualpädagogik beschreibt eine Expertin als einen Theorieansatz, mit dem die Möglichkeiten des SGB VIII ausschöpft werden, um unter Hinzuziehung geeigneter methodischer Ansätze ein bedarfsgerechtes, handlungsorientiertes Jugendhilfeangebot zu konzipieren (vgl. 8: 341). Andere beschreiben, dass es sich um einen Praxisansatz handelt, der aus der Notwendigkeit der Betreuung nicht erreichbarer Jugendlicher für den jeweiligen Einzelfall konzipiert wurde, wie es auch in der Fachliteratur beschrieben wird (vgl. Abschnitt 3.4.1). Individualpädagogische Träger entwerfen auf Grundlage sozialpädagogischer Diagnostik ein subjektorientiertes Betreuungskonzept, das als stationäre oder ambulante Hilfeform in das System der Hilfen zur Erziehung eingeordnet wird (vgl. 8: 341; 14–2: 53). Gemeinsam ist den individualpädagogischen Angeboten, dass sie den jungen Menschen in ein völlig neues Umfeld versetzen und so einen kompletten Neustart initiieren. Eine Expertin liefert folgende Definition:

„Für mich ist Individualpädagogik, wenn ein Jugendlicher mit einem Betreuer zusammenlebt. In häuslicher Gemeinschaft. Zum Frühstück, zum Mittag und zum Abendessen und auch nachts, wenn es Alpträume gibt, ist immer derselbe da. Und die beiden begegnen sich auf Augenhöhe. Und sagen: Du willst bei mir bleiben. Und ich will, dass Du bei mir bleibst. [...]. Wir haben ein Problem und wir müssen das gemeinsam lösen“ (3–1: 79–81).

Rechtlich finden sich individualpädagogische Maßnahmen unter mehreren Begriffen, die jeweils einzelne Merkmale des Angebots in den Fokus nehmen (vgl. 10: 45). Die Individualpädagogik wurde als „finales Rettungskonzept“ (8: 301) bezeichnet, indem Jugendämter individualpädagogische Träger ausschließlich am Ende einer „Jugendhelferkarriere“ einbeziehen. „Und wenn man die Initiative der Gesetzgeber [...] mal nachliest, dann war das eine Ersatzform für die Allerschwierigsten, die man sonst hätte einsperren müssen. Es war also gedacht, Individualpädagogik als Ersatz für Knast“ (8: 90–95). Weitere Begriffe wurden analog zu bekannten Hilfeformen formuliert: „Die Landesjugendämter reden gerne von [...] Pflegefamilien oder Profipflegefamilien“ (10: 45). Begrifflich grenzen sich individualpädagogische Träger von den Begriffen „Intensivpädagogik“ und „Erlebnispädagogik“ ab, die in früheren Jahren für die individualpädagogischen Hilfen verwendet wurden. Mit der begrifflichen Neudefinition ging auch eine inhaltliche und strukturelle Erweiterung einher, die ihr Augenmerk auf Anschlussmaßnahmen und den Transfer in den Alltag richtete: „Und wenn man das historisch sieht, hier, [...] dann begann ungefähr 1985 so eine Absetzbewegung von der Erlebnispädagogik. Insbesondere im Bereich der Auslandsmaßnahmen. [...] <Jugendhilfeträger> war damals in <Europäisches Land> schon so weit und hat da angefangen und hat gesagt: was mache ich denn, wenn die aus der erlebnispädagogischen Maßnahme wieder zurückkommen? Dann [...] waren sie 14 Tage in der Sahara mit dem Fahrrad und sind nach Deutschland gefahren. Erlebnis wunderbar. Hält aber nicht. Denn die müssen sich im Alltag bewähren. Wo ist also die Brücke, wie ich diese Ummodellierung des Jugendlichen aus der Erlebnispädagogik dauerhaft [...] in einen Sozialverband einbringen kann, der das auch aushält“ (8: 49–53).

Im Unterschied zu Individualpädagogik wird der Begriff „Intensivpädagogik“ auch auf Gruppenbetreuung im Zwangskontext angewandt. „Der stark strukturierten Unterbringung, wo die Frage der Macht [...] eindeutig beim Anbieter liegt. Und wo der Jugendliche eben NICHT als Dialogpartner [...] mit verhandeln [...] kann. Und eben gar nicht beteiligt ist, wie das in vielen individualpädagogischen Hilfen der Fall ist oder der Fall sein sollte [...]. Intensivpädagogik nennen sich auch Angebote, die geschlossene Unterbringung machen. Das hat nun mit Individualpädagogik überhaupt nichts zu tun“ (11: 81–89). Erlebnispädagogik steht heute für eine Vielzahl erlebnisorientierter Einzel- und Gruppenangebote und wird methodisch in individualpädagogische Maßnahmen integriert (vgl. 3–2: 185–187). Individualpädagogik ist eine auf längere Hilfeprozesse angelegte, durch kontinuierliche Bezugspersonen begleitete Jugendhilfe, die verschiedene methodische Zugänge wie die Erlebnispädagogik nutzt. „Wenn ich zum Beispiel sage: Wir machen morgen mal eine Schlittentour [...]. Das ist dann aber gezielt Bestandteil einer individualpädagogischen Maßnahme. In einem Ambiente, das man vorher genau beschrieben hat. Das wird also auf Dauer angelegt sein. Mit einer Familie. Mit einem professionellen Betreuer“ (8: 559).

Die Expert:innen orientieren sich an humanistischen Menschenbildern: „Der ist erst mal Mensch. Dann ist er Kind oder Jugendlicher. Dann ist er Geschädigter [...] und dann ist er hilfsbedürftig. Wenn Du in der Reihenfolge gehst, dass Du eine Begegnung hast von Mensch zu Mensch. Und Dir sagst: Es ist egal, wie der ist. Ich sehe mich als derjenige, der ihm eine Unterstützung zukommen lässt. Das ist was ganz anderes, als wenn ich im Jugendamt jemanden sitzen habe, ne, ich will den Fall von meinem Schreibtisch haben“ (8: 167). Ein Experte beschreibt ein inklusives Menschenbild, das jedem einen Platz in der Gesellschaft ermöglicht: „Was systemimmanent ist, ist eigentlich der Ausschluss. Irgendwo sind immer die Menschen am Rand“ (1: 53). An den jungen Menschen gerichtete Problemzuschreibungen werden abgelehnt (vgl. 4: 79). Respekt und Wertschätzung, wie sie im Theoriekonzept der Lebensweltorientierung und im systemischen Ansatz zu finden sind, wird von mehreren Expert:innen als grundlegende Haltung genannt (2: 223; 5: 115).

Einig sind sich alle Expert:innen über die Tatsache, die jungen Menschen aus einer ressourcenorientierten Perspektive zu betrachten. Erfolge werden in der Arbeit laufend betont (13: 155). Der Begriff der Ressourcenorientierung taucht in den Leitbildern von Einrichtungen inflationär auf, wie ein Experte betont. Ressourcenorientierung kann nur ernst genommen werden, wenn die Autonomie des jungen Menschen grundsätzlich anerkannt wird: „Die Ressourcenorientierung mag aktuell ein Schlagwort sein [...]. Bei uns ist das die Grundhaltung. Ich muss hier nicht von einer Ressourcenorientierung reden. An der Stelle, wo ich [...] eine Haltung habe, dass [...] Selbstbestimmung das entscheidende Kriterium ist“ (1: 63). Die Expert:innen betonen das Arbeitsprinzip der Partizipation als ein bedeutendes Kriterium (vgl. 8: 167; 11: 290). Die Expert:innen machen einen Unterschied zwischen beruflichen Haltungen, die sich lediglich im Leitbild finden oder oberflächlich nach außen vertreten werden, und Haltungen, die durch das Handeln der Träger und Fachkräfte sichtbar werden. „Du kannst das mit dem Mund immer klar sagen: Ich mag Kinder. Ich mag Jugendliche. Ich bin zugewandt. Und sagst: Aber Du gehst morgen in die Schule. Und wenn Du nicht gehst, fliegst Du raus. Ne, ich bin zugewandt, ich, klar, ne? Ich kümmere mich um Dich. Und wehe, Du machst das nicht, ne? Ja, das ist der Unterschied“ (8: 189).

Die Expert:innen benennen die professionelle Beziehung in individualpädagogischen Jugendhilfesettings als authentisches „Beziehungsangebot“ (11: 228). Ihre Gestaltung leiten die Expert:innen aus der lebensweltorientierten Theorie, aus der Philosophie und Psychologie sowie aus psychoanalytischen Theorien ab. „Dieses Verständnis. [...] Was ist es in der Begegnung, in der Beziehung. Was vielleicht in dem Moment funktioniert und was ist es was nicht funktioniert [...], denn die Auseinandersetzung mit Wahrnehmung und mit Verständnis von Theorien, auch psychologische Erklärungstheorien, ist ganz entscheidend“ (1: 119).

Für die beziehungsorientierte Arbeit beschreiben sie eine verstehensorientierte Haltung als Voraussetzung (vgl. 3: 29), „um den Blick zu erweitern, [den] Horizont zu erweitern, weg vom Symptomträger, vom Individuum hin auf die Verwobenheit dessen, was die Kinder und Jugendlichen als Schaufenster ihrer Systeme, ihrer Herkunftsfamilien machen. Um es verstehen zu können als Teil ihres Systems, in dem sie aufwachsen, ihrer Familien, ihrer Subgruppen, ihrer Peer-Gruppen. Und um dann diese Systeme auch zu würdigen, um dort möglicherweise kleine Stellschrauben zu finden, an denen man was machen kann. Und ihnen die Möglichkeit zu geben, sich wieder [...] in gesunde Systeme und Subsysteme zu bewegen“ (4: 41). Diese ressourcen- und verstehensorientierte Perspektive prägt die Grundhaltung aller befragten Expert:innen, sowohl aus dem individualpädagogischen Jugendhilfe- als auch aus dem Schulkontext: „Jeder macht das, was er kann und [...] trifft seine beste Wahl [...]. Für jeden Jugendlichen, der nicht zur Schule geht, weiß ich, er hat gute Gründe dafür“ (13: 328). Die Ressourcen der Jugendlichen sind nicht immer auf den ersten Blick sichtbar, sondern müssen häufig erst erarbeitet oder gefunden werden. Wenn in bestimmten Bereichen Defizite bestehen, oft im schulischen Bereich, wird zunächst nach anderen Ressourcen gesucht, wie zum Beispiel im Bereich Handwerk (vgl. 7: 256).

Die Notwendigkeit des Fallverstehens als Voraussetzung für die Konzeption eines passgenauen individualpädagogischen Bildungs- und Betreuungsangebots wird durch das Theoriekonzept der Lebensweltorientierung einerseits und die systemische Perspektive andererseits begründet und in jüngerer Zeit mit dem Wissen über Traumafolgen und deren Bewältigung verbunden. Der systemische Ansatz wird als wegweisend beschrieben, um mit einem mehrperspektivischen Denken

vor dem Hintergrund des Respekts vor dem „Eigen-Sinn“⁶⁷ des jungen Menschen unkonventionelle Lösungswege für scheinbar unlösbare Herausforderungen zu entwerfen (vgl. 4: 268–275). Für ein besseres Verständnis der jungen Menschen wird in jüngerer Zeit von einigen Trägern die Traumaforschung hinzugezogen (vgl. 16: 88). Eine Expertin betont, dass Fachkräfte in der Lage sein müssen, traumaspezifisches Fachwissen auf die Lebenslage der Kinder zu übertragen, um das Leid nachvollziehen zu können: „Was macht ein Trauma mit einem Menschen. [...] Wie belastet es. Wie fühlt sich das im Alltag an? [...]. Um zu lernen, wie können wir darauf reagieren und damit besser umgehen. Um hier eine Entwicklung möglich zu machen“ (3. 2: 75). Mehrere Expert:innen ordnen herausfordernde Verhaltensweisen der jungen Menschen als Traumafolgen ein (vgl. 2: 129). Zwei Expert:innen äußern sich jedoch auch sehr kritisch zur Einordnung von Verhaltensweisen in die Traumatheorie, weil die Verhaltensweisen auch andere Ursachen haben könnten (vgl. 7: 134).

Individualpädagogische Hilfen werden als Jugendhilfeangebote mit einem Betreuungsschlüssel von eins zu eins beschrieben (vgl. 1: 31). In manchen Fällen wird auch ein Betreuungsschlüssel von 2 : 1 umgesetzt, weil die Verhaltensweisen für eine Person allein nicht auszuhalten sind, wenn die jungen Menschen die ganze Zeit überprüfen: „Hältst Du mich aus?“ (10: 445). Sie werden von den Trägern als „individualpädagogische Settings“, „Projektstellen“ oder „Betreuungsstellen“ benannt. Sie unterscheiden sich in ihrer Ausgestaltung, ihren Handlungsansätzen und der ressourcen- statt defizitorientierten Perspektive auf die jungen Menschen deutlich von klassischen Heimunterbringungsformen und sind auch innerhalb eines Jugendhilfeträgers sehr unterschiedlich.

Individualpädagogische Settings werden häufig als familienanaloge Wohnform, sogenannte „Standprojekte“ (10: 45) und in Form von Segel- und Reiseprojekten im In- und Ausland realisiert. Bestandteil der konzeptionellen Grundidee war zu Beginn eine reizreduzierte Umgebung, die es weniger leicht zulässt, sich in gewohnten Lebensumständen zu bewegen. Es ging darum, die bekannte Komfortzone zu verlassen, um den Blick auf sich selbst zu ermöglichen (vgl. 11: 214). Aufgrund der erweiterten Spielräume in ländlichen Alleinlagen mit großen Häusern, Höfen und Außengelände mit Werkstätten für handlungsorientierte Tätigkeiten befinden sich viele Betreuungsstellen auf dem Land (vgl. 4: 185). Eine städtische Lage ist möglich: „Wir haben in Berlin [...] in der City [...] ein Projekt [...]. Berlin strahlt für gewisse Jugendliche einfach eine Größe [...] aus [...] was, [...] zum Teil vergleichbar ist mit dem Ausland.“ (7: 346–348). Die Frage ist jedoch: „Wie viel alte Schuhe hält die Stadt für die jugendliche Biografie bereit?“ (11: 216).

Die jeweilige Betreuungsstelle eignet sich in der Regel ausschließlich für den jeweiligen Einzelfall. „Jedes Setting ist in Verbindung mit dem jeweiligen Jugendlichen auf seine Art und Weise einmalig“ (Felka 2011: 122). Die Eignung eines Settings lässt sich nicht generalisieren, weil die Betreuerpersönlichkeit und die Umgebungsfaktoren zum Bedarf und zur Zielsetzung passen müssen. Sie wird aufgrund einer vorangegangenen Fallanalyse im Team gewählt. „Und da spielen ganz viele Faktoren eine Rolle [...]. Die Personen [...] aber auch die Umgebung [...]. Wie diese Personen leben, ihr Leben gestalten, wie sie Kinder oder Jugendliche als externe Familienmitglieder mit einbeziehen in familiendynamische Prozesse. In Tagesabläufe [...]. Wie flexibel sind die, um auf die Schwierigkeiten, die die Kinder haben, einzugehen“ (5: 75). Kontrastreiche Erfahrungen zur bisherigen Lebenswelt sollen neue Bewältigungsstrategien ermöglichen: „Entwicklung entsteht im Grenzbereich“ (9: 88).

Lebensweltorientierung wird im Arbeitsfeld Individualpädagogik in einer besonderen Art und Weise ernst genommen. Dies zeigt sich in experimentell anmutenden Jugendhilfesettings, die weniger in klassischen Kontexten als vielmehr in kontrastierenden Umgebungen verortet werden. Hierzu kann durchaus auch ein WanderCirkus oder eine Stuntshow mit Autos gehören (vgl. 2: 45; 15: 389). Ausgerichtet an der Zielsetzung erlebt der junge Mensch konträre Kulturen und minimalistische Lebensformen, indem eine Hütte möglicherweise nur dann warm wird, wenn vorher Holz gehackt wurde (vgl. 8: 615). Das Erleben des Scheiterns an schulischen und Verhaltensanforderungen kann von Selbstwirksamkeitserfahrungen in Umgebungen abgelöst werden, in denen sich die

⁶⁷ Dem Begriff „Eigensinn“ verlieh Herwig-Lempp aus systemischer Perspektive eine neue Bedeutung. Ein Verhalten entsteht nicht aus schädigender Absicht, sondern es entsteht aufgrund von Sinnzusammenhängen, die der Mensch hergestellt hat (vgl. Herwig-Lempp 2004: 44)

Anforderungen deutlich von denen im vorherigen Lebensumfeld unterscheiden. Jugendliche mit weitreichenden Autonomieerfahrungen während des Lebens auf der Straße benötigen Jugendhilfesettings, die dem Autonomiebestreben Rechnung tragen und sich von Normalitätsstandards aus Mittelschichtsperspektive abheben (vgl. 12: 176).

Abweichend von dieser Unterbringung in einem neuen Umfeld können individualpädagogische Maßnahmen auch ambulant gestaltet werden. Besonders für die erste Kontaktaufnahme schwer erreichbarer Jugendlicher eignet sich das ambulante Setting: „Für mich gehört zu einem [...] individualpädagogischen Ansatz auch dazu [...], zum Beispiel eine Jugendliche auf der Straße zu begleiten“ (11: 22). Ein Großteil der individualpädagogischen Maßnahmen wird jedoch zugunsten des intensiveren Kontakts stationär umgesetzt. „Im Grunde ist die stationäre Betreuung der eigentliche Kern der Individualpädagogik. Weil, dann rund um die Uhr auch kein anderer Einfluss da ist. Bei [...] ambulant[en Maßnahmen], da spielen die Eltern noch mit. Der Freundeskreis ist ständig dabei“ (8: 401). Ein Wechsel zwischen diesen beiden Formen oder auch ein Wechsel des Settings wird von den Trägern ermöglicht. „Was schon mal passiert ist, dass man nach sechs Monaten, nach zwölf Monaten dann sagt: okay, jetzt ist genug der Struktur. Jetzt braucht der was anderes. Jetzt muss der unter Menschen. Jetzt muss der in Kommunikation kommen. Jetzt muss der arbeiten. Der muss ein Praktikum machen. Geht nicht im Wald, wo 30 Kilometer drum herum kein Nachbar ist. [...] War die ersten zwölf Monate genau das Richtige. Jetzt müssen wir gucken, dass wir was anderes anschließen“ (10: 235).

Das in der Fallanalyse erarbeitete Setting bietet den Ausgangspunkt für die Gestaltung einer Hilfe, kann jedoch laufend bedarfsgerecht verändert werden (vgl. 2: 37; 11: 27). Sowohl vor der Aufnahme als auch im Verlauf der Maßnahme steht im Vordergrund, „die Situation sozusagen um den Hilfeempfänger herum zu bauen [...] und nicht ein statisches Regelsystem zu haben, was überhaupt nichts mit dem Leben zu tun hat“ (7: 54).

6.4.2. Das individualpädagogische Setting: Ein sichererer Ort für die Stressregulation

Als bedeutendes Symptom der Posttraumatischen Belastungsstörung wird die mangelnde Fähigkeit beschrieben, Stress, benannt als „Hypervigilanz, zu regulieren (vgl. Korittko, Pleyer 2010: 35f.). Häufig sich wiederholende traumatische Erfahrungen in Verbindung mit starken Emotionen werden im Gehirn verankert (Besser 2009: 42). Falls die traumatische Situation langanhaltend und wiederholt erfahren wird, bleiben die Stresshormone dauerhaft erhöht, auch wenn die Bedrohung beendet ist (vgl. Weinberg 2005: 85).

Für die Regulation von Gefühlen und Spannungen sind Erwachsene als sichere Bindungspersonen notwendig, die für ein Kind da sind und es verlässlich begleiten (vgl. Brisch 2009a: 140). „Bindungssicherheit ist eine Voraussetzung für kognitive und emotionale Lernprozesse“ (Brisch 2009a: 139). Es kann nicht vorausgesetzt werden, dass traumatisierte junge Menschen von sich aus in der Lage sind, Aggressionen unter Kontrolle zu halten (vgl. Besser 2009: 45). Daher formulieren Schwerwath und Friedrich in ihren Leitlinien zur „traumapädagogischen Navigation in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern“ im ersten Schritt die Notwendigkeit, Sicherheit herzustellen und die Zielrichtung für das pädagogische Handeln festzulegen: Als ersten Punkt nennen sie die Herstellung von Sicherheit sowie die Reduzierung und Vermeidung von Stress (Schwerwath, Friedrich 2012: 69). (Soziales) Lernen ist nur auf mittlerem Stressniveau möglich (vgl. Brisch 2009: 139). Kinder mit Entwicklungs Traumatisierung infolge von Vernachlässigungs- und Gewalterfahrungen in der frühen Kindheit erleben ein zu hohes oder zu niedriges Stressniveau. Lernen ist jedoch allein in einem mittleren Stressniveau möglich. Während sich in der Heimerziehung ein erhöhtes Stressniveau kaum vermeiden lässt, weil das Stressrisiko für die Kinder untereinander und gegenseitige Traumatisierung durch Gewalt (vgl. Korittko 2014: 1; Kühn 2006: 1) ein strukturelles Merkmal von Institutionen ist, sind die Perspektiven der Expert:innen im Hinblick auf die Möglichkeiten individualpädagogischer Maßnahmen zur Stressreduktion relevant.

In den Interviews beschreiben mehrere Expert:innen einen sicheren Ort als Voraussetzung, um miteinander arbeiten zu können: „Es ist der Ausgangspunkt. Der muss ja garantiert sein, damit überhaupt eine Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen möglich ist“ (8: 256). Der Kontrast zur

schädigenden Lebenswelt bietet dabei den ersten Schritt für das Sicherheitsempfinden. „Also weg von dem Vergewaltiger [...]. Oder weg aus der Kriminalität, weg aus der Drogenszene. Weg aus der vernachlässigenden Familie“ (8: 75). Betreuungsstellen an entlegenen Orten außerhalb Deutschlands ermöglichen schwer überwindbare Kontaktbarrieren für Täter:innen. „Dadurch, dass eine echte Distanz zwischen dem traumatisierenden System und dem Projektstellensystem [...] Sicherheit geschaffen hat. [...] Und [...] diese Kinder und Jugendlichen eigentlich in der Regel wussten, meine Eltern haben ja weder das Geld, noch das Know-how [...], um in diesen Lebensraum hier zu kommen. [...] Nach Sardinien sage ich jetzt mal zum Beispiel. Oder Frankreich [...] Und allein das ist, glaube ich, schon ein ganz wichtiger Moment“ (5: 171).

Auslandsprojekte nutzen oft isolierten geographischen Lagen. „Klassiker sind drei Häuser im Wald. Ein Haus ist verfallen. In einem lebt ein älteres Ehepaar, die noch so eine Kuh haben. Und das andere Haus ist dann für den Betreuer und den Jugendlichen. Die liegen auch noch hundert Meter auseinander. Und zwölf Kilometer in jede Richtung ist nichts“ (10: 241–243).

Unabhängig von seiner Lage muss ein sicherer Ort durch seine Ausgestaltung Stressreduktion ermöglichen, denn Jugendhilfeangebote für traumatisierte Menschen sollten aufgrund der hohen inneren Stressbelastung der Betroffenen möglichst frei von äußeren Stressoren sein. „Also es war früher, ich sage mal, insofern Bestandteil der konzeptionellen Grundidee von individualpädagogischen Projektstellen. Dass man so gesagt hat: es ist wichtig [...] eine etwas reizreduziertere Umgebung bereitzuhalten für die jungen Menschen“ (11: 214). Noch bevor die Traumapädagogik in der deutschen Jugendhilfe relevant wurde, sollte der junge Menschen in individualpädagogischen Settings zunächst erst einmal Entspannung erleben, um anschließend auf Ziele zugehen zu können: „Der Begriff sicherer Ort, der ist jetzt ein etablierter Begriff. Von der Bedeutung her ging es uns eigentlich immer da drum, es muss ein Ort gefunden werden, an dem es nicht jeden Tag Kampf geben muss. Es muss ein Ort gefunden werden, an dem ich mich wiederfinden kann. Es muss eine Person da sein, die für mich verlässlich ist. Aus der Perspektive des Jugendlichen. Und zwar muss die für mich verlässlich sein, trotz meiner Unzuverlässigkeit“ (2: 141).

Eine Expertin beschreibt die Chancen der Stressreduktion in individualpädagogischen Settings aus neurobiologischer Perspektive: „Das ganze autonome Nervensystem kommt ja wieder in Ordnung. Parasympathikus, Sympathikus die sind wieder im Gleichgewicht [...] einfach gesagt ist der Kopf auch wieder frei. Du bist nicht voll mit Adrenalin [...] Was macht, dass Du gar nicht denken kannst. Und dann kann der zur Ruhe kommen. Dann kann der anfangen zu denken“ (9: 223). Stressregulation im Kontext traumapädagogischer Angebote umfasst vorrangig die Stressreduktion durch äußere Bedingungen am realen sicheren Ort, bevor in Sicherheit gebrachte Kinder durch traumapädagogische Interventionen lernen können, das traumabasierte Stressniveau in ihrem Körper zu senken. Daraus lässt sich die Notwendigkeit einer stressarmen Unterbringungsform ableiten, in der die jungen Menschen möglichst wenig getriggert werden. Wie die Eigenschaft „stressfrei“ im Einzelfall definiert wird, wird in der Fallanalyse und gemeinsam mit dem jungen Menschen erarbeitet. „Ich glaube, dieses Thema: Sicherheit, was wir vorhin schon am Wickel hatten, ist total wichtig. Also mir immer wieder die Frage zu stellen und auch dem Kind: Was brauchst Du, um Dich sicher zu fühlen? Fühlst Du Dich gerade sicher? Weil ich den Eindruck habe, dass ganz viel Energie von den Kindern verwandt wird, auf diese Frage [...] und wenn sie offen thematisiert wird, dann ist sie händelbarer. Und [...] in dem sicheren Raum entsteht für mich erst die Chance, mal irgendwas Anderes zu probieren“ (16: 102).

Die jungen Menschen erhalten die Möglichkeit, den sicheren Ort mitzugestalten, indem sie zum Beispiel auf dem ganzen Hof die Vorhängeschlösser abmontieren und sie an ihrem Baumhaus anbringen (vgl. 5: 199). Ein grundlegendes Traumaverständnis ist erforderlich, um solche Verhaltensweisen nicht als Sachbeschädigung, sondern Traumabewältigung einzuordnen.

Ein Experte beschreibt auch die Tagesstruktur als Voraussetzung für das Sicherheitsempfinden, wie es auch aus traumatherapeutischer und -pädagogischer Perspektive beschrieben wird. Traumatisierte Menschen, deren Wahrnehmung der Gegenwart von Erinnerungsbruchstücken aus der traumatisierenden Vergangenheit dominiert wird, finden in einer Tagesstruktur Anhaltspunkte, um sich zeitlich und räumlich zu orientieren. Regelmäßig stattfindende gemeinsame Tätigkeiten in Haus

und Hof, Abläufe und Rituale können traumatisierten Menschen Orientierungspunkte bieten. Manche jungen Menschen erleben in den Betreuungsstellen erstmals Struktur, mit der sich in ihrem Alltag identifizieren können (vgl. 15: 207). Zirkusprojektstellen setzen eine Tagesstruktur besonders gut um (vgl. 15: 389).

Die Expert:innen berichten, dass den jungen Menschen zu Beginn der individualpädagogischen Betreuung die Gelegenheit gegeben wird, erst einmal in Ruhe anzukommen und sich ohne Überforderungssituationen zu orientieren. „Und das führt eigentlich dazu, dass die überhaupt erst mal ankommen und wieder ein Stückweit Normalität erleben und nicht getrieben sind von dem ewigen Kreislauf. Traumatisiert und wieder angetriggert und neu traumatisiert [...] Sondern das wird an der Stelle durchbrochen, zumindest reduziert, was auch schon eine ganze Menge wert ist“ (10: 95).

Die Anwesenheit von Tieren und die Möglichkeit zu ihnen Kontakt aufzunehmen, wirkt stressreduzierend und hat für traumatisierte Menschen eine große Bedeutung (11: 124). „Das erlebe ich häufig auch bei traumatisierten Jugendlichen [...], dass [...] die Verbindung mit einem Lebewesen ja, aber bitte doch kein Mensch, der Fragen stellt oder Anforderungen stellen kann. Dann lieber eine Katze. Lieber das Pferd. Lieber ein Hund [...]. Ich habe was Lebendiges, mit dem ich in Kontakt gehen kann“ (11: 214).

Mehrere Expert:innen betonen die Bedeutung der eigenen Körperwahrnehmung bei der Bewältigung von traumatischem Stress. „Was ich glaube, was wichtig ist, wenn jemand [...] Trauma erlebt hat, ist die Frage: Ist das jetzt okay? [...] Wie fühlt sich das jetzt an? Ist es okay. Was nehme ich wahr? Was nimmst Du wahr?“ (16: 98).

Stressreduktion findet im schulischen Bereich auf der Verhandlungsebene mit dem jungen Menschen über eine mögliche selbstgewählte Lebensperspektive statt. Wenn der Schulbesuch mit belastenden Erinnerungen verbunden ist, kann in einem Praktikum erst einmal „Druck rausgenommen“ werden. (vgl. 3: 69).

Auch die formalen Rahmenbedingungen tragen zur Entspannung bei, wenn den jungen Menschen bewusst ist, dass sie an diesem sicheren Ort bleiben dürfen. Daher muss ein sicherer Ort durch Strukturen des Trägers abgesichert werden. Die Einbettung der Betreuungsstelle in einen individualpädagogischen Jugendhilfeträger gewährleistet die Sicherheit durch das Betreuungssystem. Die Koordination im Hintergrund ermöglicht, dass die Betreuungsstelle als sicherer Ort in ein tragfähiges Gesamtsystem eingebettet ist und dadurch auf Dauer aufrechterhalten werden kann (vgl. 1: 75). Jugendliche, die einmal aufgenommen werden, bleiben bis zur erfolgreichen Entlassung oder Verselbständigung. Innerhalb dieser Zeit kann die Betreuungsform zwischen stationär und ambulant verändert werden (vgl. 3–2: 75).

Ein Experte betont die Notwendigkeit nicht allein der individuellen Beziehung zwischen Fachkraft und Jugendlichen, sondern die Verlässlichkeit des gesamten Systems, des Trägers, bestehend auch aus der Leitung als Ansprechpartner:in, als relevant (vgl. 1: 45). „Der Träger der Betreuungsstelle verantwortet Beratung, Unterstützung, Fortbildung, Supervision und auch Ausweichmöglichkeiten für die Fachkräfte, weil junge traumatisierte Menschen die Beziehung zur Fachkraft laufend auf ihre Belastbarkeit überprüfen (10: 445). Unterstützte Selbstreflexion durch Supervision in Verbindung mit einer Lösungsorientierung ermöglicht eine dauerhafte Arbeit mit bindungstraumatisierten jungen Menschen (vgl. 8: 489).

6.4.3. Das Beziehungsangebot: Herausforderung für die Fachkraft

Traumatisierte Menschen benötigen für die Traumabewältigung kontinuierliche und verlässliche Beziehungen. Für die Gestaltung der professionellen Beziehung zu traumatisierten Menschen werden ausgeprägte Kompetenzen benötigt, weil sich die Traumafolgen genau in diesem sensiblen Bereich zeigen. Brisch bezeichnet die Traumafolgen, die sich im Bereich der zwischenmenschlichen Kontakte zeigen, als „organisierte Verhaltensstörung in bindungsrelevanten Situationen“ (Brisch 2013: 159). Manche Kinder vermeiden stabilisierende Bindungen auch im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. Sie fürchten erneute Beziehungsabbrüche oder haben nicht gelernt, wie sie die positiven

Gefühle im Kontext von Beziehungserfahrungen mit vergangenen traumatisierenden Erfahrungen vereinbaren können (ebd.).

Aus der Perspektive der Expert:innen sind für die Betreuung traumatisierter junger Menschen sichere Orte und gewaltfreie Umgebungen notwendig, auch in den Momenten, wenn die Kinder und Jugendlichen die Belastbarkeit der Fachkraft überprüfen (3: 81).

Neben den Umgebungsfaktoren bildet die Fachkraft selbst den sicheren Ort. Die professionelle Beziehung wird in der Traumapädagogik als verlässlich, langfristig, wertschätzend und wohlwollend gestaltet. Eine Expertin formuliert im Interview, dass die jungen Menschen erleben, dass die Fachkraft „auf ihrer Seite steht“ (16: 108). Die bedeutenden Unterschiede individualpädagogischer Maßnahmen zur Heimerziehung sind nicht nur die Umgebungsfaktoren einer Projektstelle, sondern die Fachkraft selbst, die ihre Lebenszeit dem jungen Menschen widmet und gleichzeitig „sie selbst“ bleibt (2: 45). Den sicheren Ort als „Schutzraum“ (10: 89) sichert die Fachkraft durch ihre berufliche Haltung, ihre Parteilichkeit sowie ihre unterstützenden und ressourcenorientierten Herangehensweisen. „Im Vordergrund steht, dass die dem jungen Menschen ganz eindeutig vermitteln: Wir sind für Dich da. Wir passen auf Dich auf. Hier hast Du Ruhe. Hier passiert nichts Schlimmes“ (10: 91). Das Kind wird als Experte seines Lebens betrachtet (vgl. 11: 306). Abgesehen von der Abwendung akuter Gefahren sind Regeln verhandelbar. Die jungen Menschen werden eingeladen, ihre Position zu begründen, anstatt in Opposition zu gehen (8: 614). Die Fachkräfte engagieren sich und sind parteilich (vgl. 5: 75).

Nahezu alle Expert:innen stellen die professionelle Beziehung als wesentlichen Wirkfaktor für die Arbeit mit hochbelasteten jungen Menschen heraus. Nur eine Expertin weist darauf hin, dass nicht in jedem Fall die Beziehung im Vordergrund steht (vgl. 11: 154). Eine weitere Expertin sieht die Umgebungsfaktoren als wesentlichen Faktor an. Anknüpfungspunkte über gemeinsame Interessen wie Tierpflege oder Leben im Zirkus machen den Beziehungsaufbau erst möglich (vgl. 2: 45). Die Exklusivität der Beziehung in der Eins-zu-eins-Betreuung macht einen Beziehungsaufbau⁶⁸ erst möglich (vgl. 14–1: 139). „Und dieses Alleinstellungsmerkmal ist ja eines, der wirkungskräftigsten, die man überhaupt haben kann. Eine Eins-zu-eins-Betreuung, wo einer sagt: Ich bin den ganzen Tag für Dich da. Du kannst auch Scheiße machen, ich bin trotzdem da. [...] Und jetzt wollen wir mal sehen, was wir daraus machen können“ (8: 73). So sind für den Aufbau professioneller Beziehungen nicht allein die Kompetenzen der Fachkräfte richtungsweisend, sondern auch die strukturellen Faktoren einer Eins-zu-eins-Betreuung: „Die sichere Beziehung habe ich in dem Angebot, dass ich hier eine Rund-um-die-Uhr-Betreuung habe“ (1: 75).

Neben der Beziehungskontinuität wird von den Expert:innen die besondere Qualität der Beziehung herausgestellt, die im unmittelbaren Zusammenhang mit der beruflichen Haltung der Fachkräfte individualpädagogischer Träger steht. Im Vordergrund der individualpädagogischen Maßnahme steht die Fachkraft, die einen „Herzensplatz“ (5: 103) anbietet: „Dass ein Jugendlicher das Gefühl bekommt, hier darf ich sein und hier bin ich gewünscht“ (5: 103). Die Fachkräfte in den Betreuungsstellen werden von den Koordinator:innen als hochbelastbar beschrieben. Sie sind in ihrer Gelassenheit und Belastbarkeit verlässlich (5: 75). „Ich bin hier der sichere Ort [...]. Und ich halte das gut aus“ (9: 96). Die Gestaltung der professionellen Beziehung ist gekennzeichnet von hoher Flexibilität der Fachkraft, die in sich stabil bleibt, während sie sich laufend auf neue Situationen einstellt (vgl. 14: 139). Sie bleibt gelassen, anstatt das Verhalten zu spiegeln oder zu sanktionieren (vgl. 2: 141). Im Fall von Kritik wird gleichzeitig Sicherheit vermittelt, dass die Beziehung zwischen Fachkraft und dem jungen Menschen weiterbesteht (vgl. 16: 140). In Eskalationssituationen treten die Fachkräfte zunächst zurück und suchen später das Gespräch: „So und wenn ich das weiß, dass die sehr sensibel sind [...] dann ist es meine verdammte Verantwortung als Betreuer, dementsprechend auch deeskalierend gegenüber [...] zu stehen. Und das ist die Polyvagal-Theorie, dass ich weiß, je nachdem wie ich bin [...], ich strahle eine Energie aus [...]. Dass ich da authentisch bin. [...] Und das ist so grundlegend. Und damit zeige ich auch, ich bin Dir wohlgesonnen. Ich bin

⁶⁸ Der Beziehungsaufbau in individualpädagogischen Maßnahmen wird in den folgenden Abschnitten genauer thematisiert.

wertschätzend. Ich bin neugierig auf Dich. Ich möchte Dir behilflich sein. Und das hat auch wieder mit Haltung zu tun“ (9: 253–257).

Für den Beziehungsaufbau, den eine Expertin als „professionelle Annäherung an einen jungen Menschen“ (vgl. 11: 154) beschreibt, wird das Interesse an den Sichtweisen des jungen Menschen vorausgesetzt. „Dialog entsteht mit einem Dialogpartner, mit dem ich reden will. Und wenn ich einen vor mir habe, wo ich sage: geht gar nicht, [...] da kann ich mich sehr anstrengen und methodisch klug reden, aber dann werde ich mein Gegenüber nicht gewinnen“ (11: 144). Das Betreuungsverhältnis muss „von der Chemie her stimmen“ (8: 109). Durch eine zugewandte Haltung (vgl. 8: 69) wird der langsame Aufbau von Vertrauen angestrebt. „Also der Einstieg sollte eigentlich sein, dass über den sicheren Ort hinaus dem Jugendlichen so viel an Vertrauen [...] ermöglicht wird [...]. Denn sonst läuft gar nichts. Dass die sich langsam, langsam, langsam öffnen. Dazu gehört Zeit“ (8: 256). Junge Menschen, die Erwachsene nicht als sicheren Ort, sondern als Bedrohung erlebt haben, müssen die Fachkraft über einen längeren Zeitraum als gewaltfrei und zuverlässig erleben, um Vertrauen langsam aufbauen zu können: „Wenn ich aber von vornherein weiß, dass das Kind [...] erst mal kein Vertrauen hat, dann kriege ich keinen Einstieg“ (2: 45). Der Zugang kann über gemeinsame Tätigkeiten erfolgen, in der der junge Mensch die Fachkraft authentisch erleben kann. So werden Gespräche eher beim Hundespaziergang als im Büro eingeleitet (vgl. 6: 144, 150). Im Kontext einer gemeinsamen Tätigkeit wie der Arbeit auf einem Pferdehof, die eine Expertin als „Medium“ umschreibt, kann die professionelle Annäherung erleichtert werden (vgl. 2: 183). „Also haben wir gesucht [...] nach einem Mittler zwischen dem Kind und dem Erwachsenen. Und [...] wenn diese Mädchen, es können auch Jungen sein, sich wirklich authentisch ansprechen lassen über die Arbeit mit diesen Tieren und wir ihnen Erwachsene präsentieren, die authentisch mit dieser Arbeit mit Pferden verbunden sind, weil die das schon immer machen, weil das deren Ding ist, dann habe ich mit den Pferden ein Medium, über das der Erwachsene und der Jugendliche oder das Kind agieren können, ohne in eine direkte Konfrontation zu kommen“ (2: 45).

Die Fachkraft erwartet aus Respekt vor den frühen Erfahrungen und vor dem Hintergrund des Fachwissens über Traumatisierungen nicht, dass der junge Mensch unmittelbar auf sein Angebot eingeht, in Kontakt zu gehen. „Und, ich sage es wieder, die Haltung, die ich habe als Pädagoge. Du hast Deinen guten Grund so zu handeln [...]. Ich sage auch immer wieder, Du darfst Misstrauen haben. Es ist gut. Es hat Dich geschützt“ (9: 250–254). Fachkräfte müssen nicht nur zu einer hohen Beziehungsqualität imstande sein, sondern auch aushalten können, wenn das Beziehungsangebot nur in kleinen Schritten angenommen wird. Sie müssen zu Beginn die eigene Unsicherheit aushalten können, ob der Beziehungsaufbau gelingt.

Im Ausland kann ein leichter Zugang zu den Umgebungsfaktoren gewährleistet werden. Durch die unbekannt Landessprache sind die Fachkräfte zunächst die einzig möglichen Kontaktpersonen, bis die Landessprache erlernt wurde. „Und bis der Jugendliche dann herausgefunden hat, wie man abhauen kann, wo der nächste Grasdealer wohnt oder [...] wie man am besten an Alkohol kommt, bis dahin hat sich natürlich schon eine intensive Beziehung entwickelt zwischen dem Betreuer und [...] dem jungen Menschen“ (14: 137).

Individualpädagogische Betreuungen bergen durch die Intensität und Exklusivität neben den Chancen jedoch auch Risiken. Fachkräfte in individualpädagogischen Settings sind dadurch besonders herausgefordert, zumal sie nicht wie im Gruppenkontext nach Dienstschluss von Kolleg:innen abgelöst werden. Die Arbeit in den Betreuungsstellen „ist irre anstrengend“ (12: 104) und erfordert eine sehr hohe Belastbarkeit. „Ich meine das ist eine Arbeit rund um die Uhr, 24 Stunden. Man hat [...] keine Intimsphäre [...] Und das auszuhalten, rund um die Uhr, und dann nicht gehen zu können. Sage: Ich mach mal jetzt die Tür zu. Ich habe mal was anderes auf dem Zettel. Und tanke wieder neue Energie und gehe dann wieder in in den Kontakt mit dem jungen Menschen“ (9: 96). Die Gestaltung der professionellen Beziehung zu traumatisierten jungen Menschen kann eine Fachkraft in einem hohen Maß herausfordern und an ihre Grenzen bringen (vgl. 14–1: 199). „Individualpädagogik ist eigentlich wunderbar für traumageschädigte junge Menschen. Aber es kann aber genau dann auch wieder der Nachteil sein, weil es dann so eng wird“ (9: 96).

Familienanaloge Settings beschreiben die Expert:innen als nicht gänzlich kontrollierbar (9: 154). „Das ist ein sehr unkontrollierter Raum [...], ein Familienraum [...]. Und [...] wie wir wissen, kann in Familie alles passieren [...]. Und es gibt auch [...] Unterbringungen in Pflegefamilien, die komplett schiefgegangen sind, oder? [...] Und ich denke, da dürfen wir die Augen nicht vor verschließen, dass es das auch mit Sicherheit im Rahmen der individualpädagogischen Betreuung gibt. Weil dieser private, intime Raum nicht von außen professionell kontrollierbar ist. [...] Das heißt es geht nur über diese Vertrauensbasis“ (5: 123-130).

Auch bei ausgeprägten Kompetenzen nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass die Fachkräfte zu jeder Tageszeit traumasensibel arbeiten können, wenn sie an ihre Belastungsgrenzen geraten. Eine Betreuung im privaten Raum der Fachkraft ist nicht mit einer Tätigkeit in einer Einrichtung zu vergleichen, denn die jungen Menschen teilen ihren privaten Raum mit den Kindern und Jugendlichen. Die Expert:innen erwarten von den Mitarbeiter:innen vor Ort, dass sie auch in Krisen über Lösungskompetenzen verfügen. In der Praxis ist dies ein hoher Anspruch, zum Beispiel in den Fällen, wenn ein junger Mensch im Rahmen eines Aggressionsdurchbruchs Mobiliar zertrümmert oder persönliche Gegenstände beschädigt (12: 104).

Betreuungsstellen müssen besondere Voraussetzungen erfüllen, um traumatisierte Menschen wertschätzend betreuen zu können. Die Gestaltung der professionellen Beziehung erfordert erhebliche Selbstkompetenzen, die jedoch allein durch eine Fachausbildung nicht garantiert werden können (8: 387–389). Selbstsicherheit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sind besonders in individualpädagogischen Betreuungsstellen maßgeblich (vgl. 9: 145). Fachkräfte, die nicht über ein gesundes Selbstwertgefühl verfügen, sind aus der Perspektive einer Expertin für die Arbeit nicht geeignet. Ein mangelndes Selbstwertgefühl birgt in der Arbeit mit hochbelasteten jungen Menschen die Gefahr, dass die Fachkraft, wenn sie sich gekränkt fühlt, unreflektiert und statusorientiert handelt und damit möglicherweise zur Retraumatisierung beiträgt: „Und wenn ich als Persönlichkeit [...] nicht gefestigt bin. [...] Und ein Gegenüber brauche, damit es mir gut geht. Dann kann da auch eine ganz große Gefahr sein. Im Sinne von, dass sich das vielleicht wiederholt, wenn Verhaltensauffälligkeiten an den Tag kommen. Dass ich vielleicht in einer ähnlichen Art und Weise reagiere, wie aus dem System, wo der Jugendliche kommt. Mit Strafe, mit Demütigung, mit Irritationen, weil ich selber mich so angepisst fühle“ (9: 152). Wenn die Fachkraft jedoch im Fall einer von Aggression geprägten Krise ähnliche Reaktionen wie Täter:innen aus der Herkunftsfamilie zeigt, d. h., wenn sie verbal entwertend oder körperlich aggressiv wird, droht eine Retraumatisierung des jungen Menschen. Die Betreuungsstelle eignet sich unter diesen Umständen nicht mehr als sicherer Ort für die Traumabewältigung (9: 152).

Der Träger ist für die Unterstützung der Fachkräfte in den Betreuungsstellen verantwortlich und muss gewährleisten, dass Betreuungskräfte sich Auszeiten nehmen können (vgl. 16: 164, 172). „Wir haben Unterstützungskräfte in den Standprojekten noch mit drin, dass die einfach sich auch mal rausziehen können und am Leben teilnehmen können. Und sich nicht 24 Stunden [...] aufopfern für das Kind. Sondern sagen können: Dienstag, Donnerstag gehe ich zum Fußball, Tischtennis, Schach, Musik [...]. Oder ich kann mit meiner Partnerin sonntags auch mal ins Theater gehen und habe eine Unterstützungskraft bei uns da. Das sind meistens Erzieher [...], die nochmal studieren und bei uns als Mini-Jobber sind“ (6: 182). Die Träger sind jedoch im Gegenzug darauf angewiesen, dass Fachkräfte im Fall hoher Belastung eine Unterstützung einfordern. Gefühlte Aussichtslosigkeit und Hilflosigkeit der Fachkräfte wird als „gefährlich“ eingeschätzt. Der Träger steht in diesen Momenten in der Verantwortung, eine unmittelbare Entlastung zu organisieren: „Weil, wenn ich selber in einem solchen Stress verfangen bin, bin ich nicht mehr fachlich professionell. Und tue vielleicht Dinge, die dem Kindeswohl schaden können“ (5: 65). Einer konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Koordination und Betreuungsstelle kommt eine hohe Bedeutung zu. Die Koordination muss sich auf die Fachkräfte in den Betreuungsstellen verlassen können, ohne stets präsent zu sein. „Wenn wir dort Projektbesuche machen. Das sind immer Momentaufnahmen, die wir mitkriegen. Ich weiß letztendlich nicht, was hinter geschlossenen Türen passiert. Ich kann da nur etwas erahnen an der Art und Weise, wie Kiddies sich verhalten, was sie mir erzählen. Oder auch an der Art und Weise, wie Mitarbeiter mir begegnen“ (9: 154). Die erfolgreiche Arbeit mit hochbelasteten und traumatisierten jungen Menschen gelingt in der Zusammenarbeit zwischen Betreuungsstelle und der Koordination,

die den Fachkräften die Ressourcen des Jugendhilfeträgers zur Verfügung stellt: Regionaltreffen, Vernetzung, eine 24-stündige Rufbereitschaft, 365 Tage im Jahr, durch eine Leitungskraft (vgl. 6: 110). „Auch nachts um zwei [...] ist da wer und geht ans Telefon und nicht die Bandansage: Melde Dich um acht nochmal“ (6: 110). Die Koordination sorgt für die Entlastung der vom Träger finanzierten Mitarbeiter:innen (vgl. 9: 176; 14: 151).

Die Expert:innen berichten in diesem Zusammenhang von einigen wenigen Fachkräften, die für die Arbeit weniger geeignet sind als andere. Bei einigen wenigen Fachkräften sind unabhängig von ihrer Qualifikation die Selbstkompetenzen für die Gestaltung der professionellen Beziehung nicht in ausreichendem Masse vorhanden, um Herausforderungen in der Arbeit mit traumatisierten jungen Menschen zu bewältigen. Manche Fachkräfte arbeiten nach Einschätzung einer Expertin zu restriktiv: „Das Kind muss auch mal Arschloch und Scheiße sagen dürfen“ (12: 104). Von manchen Fachkräften trennen sich die Träger nach einiger Zeit wieder (14-1: 157), anderen bieten sie eine engmaschige Beratung an. Für die Koordinator:innen ist es eine besondere Aufgabe der Fachberatung, dass die Fachkräfte dem Verhalten des jungen Menschen gegenüber Toleranz entwickeln, gleichzeitig aber klar und erwachsen im Konfliktfall reagieren können (vgl. 8: 183; 12: 16).

Die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung wie Fachberatung, Teamarbeit und Supervision werden präventiv eingesetzt, um die Risiken der Überlastung zu minimieren und die Fachkräfte in den Betreuungsstellen emotional zu entlasten. Im Unterschied zu Pflegefamilien, denen die umfassenden Reflexionsmöglichkeiten nicht zur Verfügung stehen, nutzen die Fachkräfte individualpädagogischer Träger umfangreiche Fall- und Teamsupervisionen, um im Alltag mit dem jungen Menschen gelassen bleiben zu können (8: 87). „Wir haben einfach ein schwieriges Klientel. [...] Die haben einfach [...] Sachen gelernt, wo die uns auf den Prüfstein stellen und jeder hat mal einen schlechten oder einen schwachen Tag, wo es den Jugendlichen gelingt [...] mich mal zur Weißglut zu bringen. Und [...] da muss man Absicherung [...] schaffen. Da muss man Sicherheit reinbringen“ (6: 116).

6.4.4. Partizipation in Jugendhilfepraxis und Hilfeplanung

Selbstwirksamkeitserfahrungen sind für die Traumabewältigung wesentlich, weil den früheren traumatischen Ohnmachtserfahrungen neue Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit entgegengestellt werden. Innerhalb der traumapädagogischen Konzepte hat Weiß (siehe Abschnitt 3.4.4) das Konzept der Selbstbemächtigung entworfen, das sich auf Empowerment bezieht. Galuske beschreibt Empowerment als Methode der Sozialen Arbeit, gleichzeitig aber auch als berufliche Haltung, die einen Perspektivenwechsel von der Defizit- zur Ressourcenorientierung vornimmt und Menschen nicht nur um ihrer selbst willen, sondern auch zugunsten einer gemeinsamen Interessenvertretung befähigt (vgl. Galuske 2009: 262ff.). Für die Traumabewältigung beschreiben die Expert:innen die Autonomie der Kinder und Jugendlichen als Kontrast zur früheren traumatischen Ohnmachtserfahrung als wegweisend (vgl. 9: 218–236; 9: 264). Partizipation und transparente Abläufe am sicheren Ort sind neben korrigierenden Beziehungserfahrungen für Traumabewältigung und gesellschaftliche Teilhabe wesentlich: „Trauma jetzt allgemein gesagt bedeutet ja auch immer Kontrollverlust. Grenzen überschreiten. Und wenn wir die Kiddies nicht partizipieren lassen und meinen zu wissen, was die brauchen, was ihnen guttut, dann sind wir auf dem Holzweg“ (9: 218–236). Traumatisierte Menschen brauchen Selbststeuerung und Kontrolle über ihr Leben, denn im früheren Erleben waren Erwachsene nicht verlässlich, sodass sie heute niemandem vertrauen (vgl. 10: 161).

Ermöglichen von Selbstwirksamkeitserfahrungen ist aus der Perspektive der Expert:innen Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe (12: 220–222). „Das Ziel ist, jemanden zu befähigen, dass er sein eigenes Leben regeln kann“ (3–2: 93). Die Expert:innen berichten, dass gelungene Selbstwirksamkeitserfahrungen eine ebenso gelungene Verselbstständigung bedingen (3–2: 93). Voraussetzung für Empowerment ist die Eignung der Betreuungsstelle. Beim Entwurf eines Betreuungskonzepts muss darauf geachtet werden, dass die Tätigkeitsfelder in der Betreuungsstelle mit den Interessen des jungen Menschen kompatibel sind (vgl. 2: 163). Im Unterschied zur

Heimerziehung wird dem jungen Menschen in einer individualpädagogischen Maßnahme die Bewältigung des Alltags nicht abgenommen. „Nicht ich mache das für den Jugendlichen und ich kann das besser, sondern der Fokus ist eindeutig auf dem Jugendlichen. Und klar, mit Hilfestellung, aber [...] alles, was so ein Kind selber hingekriegt hat, das ist stolz wie Bolle. Das macht es stark. Und das ist das Ziel“ (3–2: 93). Regeln zwischen Fachkraft und Jugendlichen werden nach Möglichkeit ausgehandelt, anstelle diese Regeln aus institutionellen Abläufen abzuleiten (vgl. 3–2: 21; 6: 47–51; 7: 190; 12: 100). Junge Menschen werden ermutigt, Meinungen zu bilden und sie zu äußern (vgl. 8: 614). Ein Experte beschreibt demgegenüber, dass viele junge Menschen die genannten Freiräume jedoch nie kennengelernt haben und daher zunächst klare Vorgaben bekommen, bis sie darin unterstützt werden können, immer mehr eigene Entscheidungen zu treffen (vgl. 10: 1213–1215).

Auch vor Bekanntwerden der Traumaforschung im Kontext der Jugendhilfe war die Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen ein zentrales Ziel individualpädagogischer Maßnahmen war. Die Expert:innen äußern Verständnis für die Autonomiebestrebungen: Jemand, der lange auf der Straße gelebt hat, kann sich nicht daran halten, direkt nach der Schule oder am Abend zu einer bestimmten Zeit in der Einrichtung zu sein (vgl. 12: 104). In individualpädagogischen Maßnahmen gehören Sanktionen nicht zum pädagogischen Konzept: „Wenn man bestimmte Dinge nicht tut, klar, gibt es Konsequenzen immer irgendeiner Art. Aber die haben nichts mit Strafe zu tun“ (3–2: 19). Aufgaben werden nicht als Regeln formuliert, sondern Konsequenzen entstehen aus dem Alltagshandeln: „Einfache Dinge. Wer Kartoffeln essen will, muss Kartoffeln anbauen und Kartoffeln aus dem Boden ziehen“ (10: 255). Tätigkeiten werden als Angebote an den jungen Menschen herangetragen: „Kannst Du nicht für heute für uns Holz hacken. Wir haben, müssen den Ofen, ne? Sonst haben wir auch im Winter nicht genug. Also wäre schon schön“ (8: 615).

Auch über die Intensität der Kontaktgestaltung zur Fachkraft entscheiden die Jugendlichen selbst: „Darüber entscheiden zu können, wer darf mir wann wie nah kommen. Das krieg ich in einem, einem Regelangebot von Gruppe, pädagogischer Gruppe, oft gar nicht so gut hin. Das kann ich oft gar nicht so bedienen. Weil, da gibt es doch die Regeln, die für alle gelten. Individualpädagogik ist in der Lage, speziell auf die einzelnen Menschen zugeschnitten Regeln zu erfinden und auszuhandeln“ (11: 228).

Der Umgang mit Regeln wird als besondere Kunst individualpädagogischer Hilfen eingeschätzt: „Strukturen, ein zweischneidiges Schwert. Bei dem einen kann es gut sein. Und bei den anderen muss der Zaun weiter sein, in dem sie sich bewegen“ (10: 255). Die Notwendigkeit von Regeln im Heimkontext, die nicht am Individuum, sondern an der Heimstruktur orientiert ist, wird von den Expert:innen insgesamt als wenig zielführend betrachtet. Sie „hatten nichts mit den Hilfeempfängern zu tun, sondern die hatten etwas mit dem System zu tun“ (7: 190). Die Expert:innen, die zuvor in Heimkontexten tätig waren, konnten die Umsetzung der dortigen Regeln in der Institution nicht mit einer partizipativen, subjektorientierten Grundhaltung vereinbaren. Die Heimstrukturen verhindern eine konsequente Orientierung am Individuum zugunsten seiner Verselbstständigung. „Kann ich in der Wohngruppe alles nicht. Da sind mir die Hände gebunden. Da muss es Struktur geben. Das ist Schichtdienstprogramm“ (6: 47–51). Regeln orientieren sich in individualpädagogischen Maßnahmen im Rahmen eines partizipativen Prozesses am Individuum und werden mit dem jungen Menschen ausgehandelt: „Was zur Individualbetreuung gehört [...], dass das Regelwerk [...], dass das wirklich [...] dem Kind entsprechend [angewandt wird]. [...] In der normalen Jugendhilfe gibt es einfach eine Regel für alle“ (12: 100). Die Aushandlungsprozesse respektieren die Autonomie der jungen Menschen, um traumatische Ohnmachtserfahrungen nicht zu aktivieren. Traumatisierte junge Menschen reagieren sehr sensibel auf das Thema Regeln: „Weil sie die Erfahrung gemacht haben, dass sie sich, wenn sie sich auf Aussagen dritter Personen, gerade Erwachsener, einlassen, dass das für sie übel ausgeht. Und die Haltung, die die im Unterbewusstsein haben, ist oft ein ganz hohes Autonomiebestreben. Und immer diese Angst des Kontrollverlustes“ (10: 161). Vor der Umsetzung von Regeln und Vereinbarungen steht bei traumatisierten Menschen der Vertrauensaufbau (vgl. 3–2: 21). Während des Aushandlungsprozesses verzichten Fachkräfte individualpädagogischer Träger möglichst auf Hierarchien. Die Fachkraft hat die Aufgabe, „so früh wie möglich über das

Vertrauensverhältnis fragen: Wo kann ich Dir mehr Freiheiten einräumen?“. Im Fokus steht: „Immer mehr Freiheiten drauflegen, Anbieten, Chancen eröffnen“ (8: 615).

Den jungen Menschen werden Betätigungsfelder angeboten, in die sie sich einbringen oder zunächst in respektvoller, ermutigender Begleitung erproben können. Es handelt sich nicht um Inszenierungen zu pädagogischen Zwecken, sondern um sogenannte authentische Lebensumfelder, mit denen die Betreuungskräfte persönlich verbunden sind, die ihnen wichtig sind und für die sie sich entschieden haben, bevor sie in Erwägung gezogen haben, junge Menschen im Kontext der Jugendhilfe in genau diesen privaten Lebensräumen zu begleiten. Von einem geeigneten Handlungsfeld, dem sogenannten „Medium“, verspricht sich ein Experte, das Interesse des jungen Menschen zu wecken (vgl. 2: 183). Individualpädagogische Jugendhilfesettings laden im Alltag zu Aktivität und Beteiligung ein, ohne die jungen Menschen zu zwingen. „Ob das jetzt hier die Pferde sind oder die Autos [...], der junge Mensch sagt: Das ist mein Ding. Und ich kann hier was machen“ (2: 163). Eine andere Expertin beschreibt, dass die Jugendhilfeträger aufgrund einer Erhebung der Vorgeschichte eine Betreuungsidee entwickeln (vgl. 11: 54). Der junge Mensch selbst entscheidet sich für eine Projektstelle. Er lernt die Fachkräfte kennen und kann nach einem vorher vereinbarten, häufig mehrwöchigen Zeitraum wählen, ob er bleiben möchte. Umgesetzt wird die Maßnahme nur auf freiwilliger Basis: „Ich habe [...] noch nie einen Jugendlichen, ohne, dass die Projektstellen den Jugendlichen vorher kennengelernt haben, persönlich, in Deutschland, in eine Projektstelle mitgenommen“ (5: 165). Die jungen Menschen machen im Alltag authentische Erfahrungen, die eine Sinnstiftung ermöglichen. Wenn ein Jugendlicher geholfen hat, Pferde einzufangen und damit verhindert hat, dass sie auf die Landstraße laufen, bekommt die Selbstwirksamkeit eine hohe Bedeutung, zumal sie mit echter Anerkennung durch die Pferdehalter:innen verbunden ist (vgl. 2: 293). Tätigkeiten wie das Bauen von Vogelhäuschen oder Hundehütten dienen als Anknüpfungspunkte für Jugendliche, die sich zunächst für keine Tätigkeit zu interessieren scheinen. Sie werden zu niedrigschwelliger Aktivität eingeladen (vgl. 8: 155; 10: 141). Kinder, die sich wenig zutrauen, werden zu neuen Erfahrungen ermutigt (vgl. 9: 234). Die Zugangsbarrieren zu Tätigkeiten werden möglichst gesenkt. Die Kinder können Erfahrungen in Bereichen machen, an die sie sich herantrauen. „Wir wollen ja die Kinder und Jugendlichen da abholen, wo sie sich ansprechen lassen. Wo sie sich vielleicht einen Hauch sicher fühlen“ (2: 161).

Klassische sportliche Betätigung steht nur bei einem Träger im Vordergrund. Ein Experte beschreibt, dass die jungen Menschen zu einer Ausdauersportart verpflichtet werden und eine zusätzliche „Fun-Sportart“ (z. B. Wakeboard fahren) gewählt werden kann (vgl. 10: 1409–1439). „Wir wollen immer, dass die eine Ausdauersportart machen. Und eine Fun-Sport-Geschichte. Wo sie Bock drauf haben. Bei den Jungs ganz oft Fitnessstudio. Bei den [...] Mädels ganz oft Reiten. Aber die müssen auch alle noch was in Richtung Kondition machen“ (vgl. 10: 1373–1419).

Neben den neuen körperlichen Erfahrungen beschreiben zwei Expert:innen die Bedeutung musisch-kreativer Angebote. Den jungen Menschen werden kulturorientierte Tätigkeiten und kreative Techniken angeboten. Besonders in Auslandsprojekten im osteuropäischen Raum und in Russland legen die einheimischen Fachkräfte großen Wert auf kulturelle Bildung. Sie machen Angebote, bis der junge Mensch eine passende Betätigung gefunden hat. Hierzu gehören klassische musisch-bildnerisch-kreative Tätigkeiten, Malen und Stricken, Musikunterricht bis hin zu Rap (vgl. 10: 1377–1401, 1443).

Innerhalb individualpädagogischer Jugendhilfesettings im Ausland profitieren die jungen Menschen von länderspezifischen kulturellen Aktivitäten. „Also von Ballett über Theater über Museum. Das kennen die teilweise überhaupt nicht“ (10: 138). Anders als in Deutschland ist es für die jungen Menschen im osteuropäischen Raum üblich, ein Musikinstrument zu erlernen oder Kunstunterricht zu nehmen. „Was wir häufig haben, sind so Musikgeschichten. Dass die so Rap-Geschichten machen, Instrumente lernen wollen. Das lässt sich relativ einfach realisieren“ (10: 139). Die Jugendlichen werden solange bei ihrer Suche nach einer geeigneten Aktivität im kreativen Bereich unterstützt, bis sie eine geeignete Betätigung für sich gefunden haben (vgl. 10: 140). Zudem ermöglichen Betreuungsstellen mit interkulturellem Hintergrund eine Aneignung von Kompetenzen zum Beispiel im Bereich Handarbeit, zu denen es in Deutschland aufgrund sozialer Kontrolle bezüglich der Geschlechterrollen nicht gekommen wäre: „Da würde in Deutschland jeder denken, um Gottes

Willen Junge [...]. Er hat Schals gestrickt, weil ihm das Spaß gemacht hat. Da hat er Muster rein gemacht. Und damit hat er die Oma kennengelernt von den Betreuern. Eine alte polnische Oma, die den ganzen Tag strickt. Die haben sich verstanden. Das war ein Wunder, das war ein Zufall“ (8: 151).

Die gelungenen Selbstwirksamkeitserfahrungen bekommen im Kontext der Fernbeschulung eine hohe Bedeutung. Die Strukturen der Fernschulen, die sich an die Anforderungen der jungen Menschen angepasst haben, ermöglichen außerschulische Bildungserfolge im sportlichen, handwerklichen und musisch-kreativen Bereich, im Ausland im kulturellen und sprachlichen Bereich und erkennen sie als Schulfächer an (vgl. 15: 203). Oft wird die Schulbildung durch die partizipative Haltung der Lehrkräfte erst ermöglicht (vgl. 13: 15) Infolge der positiven Schulerfahrungen im Kontext von Einzelbeschulung stellen sich junge Menschen unerwarteten Herausforderungen. Es gelang beispielsweise einem Mädchen mit ausgeprägten Ängsten vor anderen Menschen, die Abschlussprüfung innerhalb eines Klassenverbands zu bestehen und damit eine große Hürde zu nehmen (13: 313).

Ein Experte hält Reiseprojekte für besonders geeignet, damit die jungen Menschen den Umgang mit Entscheidungsmacht lernen und den Zusammenhang zwischen einer Tätigkeit und deren Folgen unmittelbar erfahren. „Wenn ich nicht laufen will und kein Wasser holen will, dann habe ich Durst. Wenn ich nicht einkaufen will, dann habe ich Hunger. Wenn ich bei den schlimmsten Witterungsmöglichkeiten nicht überlege, vielleicht bei einem Bauern unterzukommen, dann werde ich nass“ (1: 83). Während eines dreimonatigen erlebnispädagogischen Clearings bekommt der junge Mensch beispielsweise die Landkarte und trifft Entscheidungen über die Reiseroute, während die Fachkraft lediglich auf Anfrage unterstützend zur Seite steht. Das individualpädagogische Setting bietet große Entscheidungsspielräume: „Die Jugendlichen haben immer in dem Rahmen, den man anbietet, die Möglichkeit der Gestaltung. Das heißt, wir kreieren ein pädagogisches Setting, einen Rahmen, der durchaus flexibel ist. Wie der [...] ausgestaltet wird, das ist die Entscheidung des Jugendlichen“ (1: 360). Partizipation der jungen Menschen in der individualpädagogisch ausgerichteten Jugendhilfe wird als erlebte Selbstwirksamkeit beschrieben (vgl. 4: 207). „Individualpädagogik ist, ich orientiere mich genau an dem, was Du kannst und willst und wo Du hinwillst“ (11: 228).

De Expert:innen wurden gebeten, sich zu der Frage äußern, wie sie traumatisierten jungen Menschen in diesem Kontext Partizipation ermöglichen. Jungen Menschen mit Gewalterfahrungen fällt es schwer, eine aktive Partizipation bei der Hilfeplanung, dem wesentlichen Steuerungselement für die Jugendhilfe, einzunehmen. Vor dem Hintergrund der Traumaforschung ist davon auszugehen, dass Kinder und Jugendliche, die Ohnmacht und Gewalt erlebt haben und nicht dazu ermutigt wurden, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen und zu vertreten, erst darin unterstützt werden müssen, ihr Recht auf Partizipation wahrzunehmen. Belastete Menschen mit traumatischen Erfahrungen verfügen aufgrund ihrer Dissoziationsneigung bei hoher Stressbelastung oder in Gegenwart von Täter:innen in der Regel nicht über Handlungskompetenzen, die ihnen eine Partizipation ermöglichen. Sie benötigen Unterstützung durch die Fachkräfte bei der Wahrnehmung ihrer gesetzlich verankerten Partizipationsrechte, weil sie aufgrund von Traumafolgen wie Vermeidung oder Dissoziation nicht uneingeschränkt partizipationsfähig sind Die jungen Menschen haben nie Partizipation erfahren und müssen sich die Fähigkeit dazu erst einmal aneignen: „Dazu sind die Jugendlichen ganz oft an der Stelle überhaupt nicht in der Lage, weil sie es nie gelernt haben. Weil, es nie erarbeitet und gefördert worden ist. Und da müssen wir hin“ (10: 1211–1225).

Auf Grundlage eines guten Kontakts zwischen Fachkraft und jungem Menschen wird der Jugendliche unterstützt, eine für ihn passende Lebensperspektive zu finden. Anstatt der traumatisierenden Vergangenheit werden Zukunftsperspektiven lösungsorientiert in den Mittelpunkt gestellt. Die Hilfeziele müssen sich am jungen Menschen orientieren, nicht an den Zielen der Angehörigen, des Jugendamtes oder der Schule. „Und immer dann, wenn junge Menschen sich da gesehen fühlen, ernst genommen fühlen und anfangen, sich auch ein Stück beheimatet zu fühlen, und ein Stück sich selbst besser kennenlernen, für sich selber eine Idee zu entwickeln. Wo will ich denn eigentlich hin? Was ist mir denn wichtig?“ (11: 154).

Das Hilfeplangespräch bietet den jungen Menschen die Chance zu erkennen, wie ihre Belange gehört, ernst genommen und in einem demokratischen Prozess umgesetzt werden. „Hier wird geguckt, was machen wir das nächste halbe Jahr. Und Du hast das Recht, Dich da einzubringen“ (3–2: 112). Die jungen Menschen müssen oft im Verlauf der Maßnahme erst darin unterstützt werden, ihr Recht auf Partizipation wahrzunehmen (vgl. 4: 204–207). „So und dann habe ich Jugendliche, die damit erst mal [...] überfordert sind. [...]. Aber den Anspruch darf ich deshalb nicht verlieren [...]. Das ist doch im Prinzip nichts anderes als [die] [...] Gesellschaft, die das Postulat hat, mündige Bürger. Wie viel erreichen das denn? [...] Trotzdem bleibt das Postulat mündiger Bürger erhalten“ (4: 209–211).

Belastete Menschen mit traumatischen Erfahrungen verfügen in der Regel nicht über Handlungskompetenzen, die ihnen Partizipation ermöglichen. Traumatisierte Menschen können sich oft aufgrund ihrer traumabasierten Einschränkungen in Spannungssituationen nicht adäquat äußern (3–2: 104–105). Häufig fühlen sich Kinder und Jugendliche unter Druck, wenn sie mit den Sorgeberechtigten, von denen Gewalt ausging, im gleichen Raum sitzen (vgl. 9: 328).

Das Verhalten der Beteiligten vor dem Hintergrund einer am Arbeitsprinzip der Partizipation orientierten beruflichen Haltung ist entscheidend für das Gelingen partizipativer Prozesse mit traumatisierten Menschen: „Sind das die Ziele des Jugendlichen, der Eltern, des Betreuers, des Jugendamtes. Was ist, wenn das Jugendamt ganz andere Ziele hat als das Kind. Da wird es aber spannend [...]. Ist manche Maßnahme beendet worden. Weil, die Ziele des Jugendamtes doch die bedeutsameren waren“ (3–2: 109).

Die Expert:innen beschreiben, wie sie die Hilfepläne vorbereiten und gestalten und wer am Hilfeplanverfahren teilnimmt, um die Partizipation der jungen Menschen zu ermöglichen. Das Gesetz sieht die Beteiligung vor, beschreibt aber nicht die Form der Ausgestaltung, sodass Variationen für die Gesprächssituation gefunden werden müssen, die auch ohne das klassische Hilfeplangespräch zu Ergebnissen führen, wie etwa durch Teilung des Hilfeplangesprächs in einen Teil, in dem der junge Mensch anwesend ist, und einen Teil, an dem die Eltern anwesend sind. „Oder, was wir sehr häufig machen, wir reden erst mit den Eltern, die gehen und dann kommst Du rein. Das kann man alles tun. Nur dazu ist das Wissen nötig, dass man versteht, was mit dem Kind passiert“ (9: 238).

Daher ist es nachvollziehbar, dass die Expert:innen Wert auf eine gute Vorbereitung im Vorfeld des Hilfeplangesprächs legen. Sie sehen sich als Träger in der Verantwortung, die Vorbereitung zu organisieren und umzusetzen. Ziele werden zuvor im sicheren Rahmen, ohne Anwesenheit von Angehörigen bzw. Täter:innen erarbeitet und notiert. Für die Vorbereitung wird genügend Zeit eingeräumt, bei einem Träger zum Beispiel ein Zeitraum von einer Woche vor Beginn des Gesprächs (vgl. 6: 174). Ein Experte berichtet, dass der junge Mensch seinen Bericht vor dem Hilfeplangespräch liest und er die Möglichkeiten hat, seine Perspektive in einer eigenen Spalte schriftlich zu fixieren. Der Träger bereitet die Hilfepläne mit den jungen Menschen und gegebenenfalls auch mit den Eltern vor, indem im laufenden Alltag aufgeschrieben wird, welche Anliegen die jungen Menschen und ihre Angehörigen im Hilfeplangespräch thematisieren wollen.

Für die Vorbereitung des Hilfeplangesprächs ermöglicht ein Träger den jungen Menschen, ihre Berichte einzusehen und über ein Onlinesystem zu kommentieren (vgl. 6: 170–174). Neben der inhaltlichen Vorbereitung wird auch die Sitzordnung geplant. Das Gespräch kann gegebenenfalls im Rollenspiel vorbereitet werden (vgl. 6: 174). Ein Interviewpartner berichtet, dass der junge Mensch durch Reflexion des Zusammenlebens in der Betreuungsstelle selbst eine Idee davon bekommen kann, welche Ziele er anstrebt, statt formulierte Hilfeziele aus dem Hilfeplangespräch zu erfüllen (vgl. 11: 156).

Während des Gesprächs benötigen traumatisierte Menschen eine Unterstützung der Fachkräfte, um die Partizipation gewährleisten zu können. Die Fachkräfte müssen aufgrund ihrer Traumakompetenz erkennen können, ob der junge Mensch unter Druck steht oder dissoziiert, weil sich eventuell ein Täter im Raum befindet (vgl. 9: 229–238). Ein Träger sieht während der Gespräche mit traumatisierten jungen Menschen immer die Anwesenheit von zwei Fachkräften vor, damit der junge Mensch mit der Bezugsperson den Raum verlassen kann, falls ein Gefühl der Bedrohung belastend

wirkt (vgl. 6: 174). Wenn die Teilnahme des jungen Menschen ohne Hyperarousal⁶⁹ oder Dissoziation nicht möglich ist, stellt ein Interviewpartner auch die Möglichkeit in den Raum, dass die Trägervertretung die vorbereiteten Inhalte anstelle des jungen Menschen im Hilfeplangespräch einbringt: „Guck mal, Du bist hier, Selbstwirksamkeit, und weißt Du was? Du darfst zu Hause bleiben. Und ich spreche das mit dem Jugendamt ab. Und ich erledige das für Dich“ (9: 238).

Die größtmögliche Partizipation der Sorgeberechtigten wird ebenfalls vorbereitet. „Gerade Eltern, die sagen ganz oft: ich kann nicht reden. Ich weiß gar nicht, was ich da sagen soll. [...] Und [...] das geht eigentlich nur im Vorfeld [...]. In der täglichen Arbeit [...], dass man dann im Hinblick auf einen Hilfeplan erfasst hat, was die Eltern [...] wollen oder nicht wollen“ (3–2: 113–115). Auch Eltern können die Koordinator:innen vorab über ihre Anliegen in Kenntnis setzen (vgl. 6: 174). Die Anliegen der jungen Menschen und der Sorgeberechtigten sollten nicht erst kurz vor dem Gespräch, sondern im Verlauf der täglichen Arbeit in Erfahrung gebracht werden (vgl. 3–2: 115).

Für die Begleitung im Hilfeplangespräch benötigen Fachkräfte Traumakompetenz, um die Partizipationseinschränkungen zu verstehen und Handlungsideen zu entwickeln. „Wenn ich das als Betreuer verstehe und Ahnung davon habe, dann kann ich da sagen: Pass mal auf. Wir arbeiten das vor, zum Beispiel. Was möchtest Du gerne?“ (9: 328). Sie müssen wissen, wie sie Trigger und Flashbacks erkennen und eine oder Retraumatisierung verhindern können. Fachwissen ermöglicht ihnen, traumabasiertes Verhalten genau zu beschreiben (vgl. 9: 120–122).

Ob eine partizipative Hilfeplanung gelingt, hängt nicht nur vom Jugendhilfeträger, sondern auch vom Traumaverständnis des jeweiligen Jugendamtes ab. „Das geht mit einigen Jugendämtern. Das ist ganz gut. Es gibt aber auch Jugendämter, die sich [...] da sehr formal verhalten und sagen: Na, da müssen wir durch. Die also von der Traumageschichte [...] irgendwie über den Kopf wissen. Aber in der [...] Praxis keine gute Umsetzung finden“ (2: 169).

6.4.5. Zum therapeutischen Charakter individualpädagogischer Maßnahmen

Mit therapeutischen Bedarfen der Adressat:innen wird oft das Anliegen stationärer Psychotherapie als Angebot der Kinder- und Jugendpsychiatrien verbunden. Hochbelasteten Kindern und Jugendlichen steht das Angebot jedoch selten zur Verfügung. „Letztendlich ist ja das Zauberwort: Therapie. Und Deutschland ist eines der Länder mit der höchsten Therapeutendichte überhaupt in der Europäischen Union. Trotzdem landen diese Kinder nicht in Therapie. Weil, sie in der Situation, in ihrem Trauma, gar nicht in der Lage sind, irgendwas Therapeutisches anzugehen. Weil dadurch das Trauma sofort wieder da ist. Ein Flashback. Und dann wieder die ganzen negativen Geschichten anfangen: Flucht nach vorne, nach hinten. Ich entziehe mich oder ich werde aggressiv [...]. Was die ganz oft erst mal brauchen ist Stabilität“ (10: 87).

Innerhalb der Psychiatrie finden Traumatherapien gar nicht statt: „Ich würde jetzt erst mal sagen, Psychiatrie [...] hat wenig mit Therapie zu tun. Hat mit Diagnostik zu tun. Hat mit [...] Medikation zu tun. Hat ein Stück mit Verwahrung zu tun“ (12: 130).

Die Notwendigkeit einer Traumatherapie wird von den Expert:innen sehr unterschiedlich eingeschätzt. Ein Experte befindet, dass nach der Stabilisierungsphase schnellstmöglich eine Therapie angeboten werden sollte. Eine traumatherapeutische Begleitung kann den betroffenen Kindern und Jugendlichen langfristig ermöglichen, einen Umgang mit ihren Traumafolgen zu finden (vgl. 10: 503). Zu Beginn wird eine Stabilisierungsphase für notwendig erachtet, die den jungen Menschen ermöglicht, erst einmal anzukommen (vgl. 7: 210).

Die Expert:innen betonen, dass der junge Mensch von sich aus zur Therapie motiviert sein muss (vgl. 8: 293). Den jungen Menschen ist ihr Problem oft nicht bewusst oder sie sind nicht in der Lage, es zu formulieren. „Sie können nicht sagen: Ich habe da ein Problem mit meinem Verhalten. Sie merken

⁶⁹ Der Begriff „Hyperarousal“ bezeichnet ein hohes körperliches Erregungsniveau durch traumatischen Stress, der auftreten kann, wenn ein Mensch durch einen Sinneseindruck an ein vergangenes traumatisches Erlebnis erinnert und „getriggert“ wird. Es handelt sich um ein Symptom der Posttraumatischen Belastungsstörung.

gelegentlich, dass es ihnen schlecht geht. Das Problem mit ihrem Verhalten hat die Gesellschaft“ (12: 132–136).

Die meisten jungen Menschen sind noch nicht in der Lage, sich therapeutisch mit ihrer traumatisierenden Vergangenheit auseinandersetzen. Ein zu früher Einsatz von Therapie wird als nicht zielführend erachtet. „Das Vertrauensverhältnis muss so sein, dass der Jugendliche von sich aus nachher sagt: Ich weiß noch gar nicht, wie es weitergeht [...]. Und dann kann man anbieten. Was [...] möchtest Du denn machen?“ (8: 293).

Aufgabe der Betreuungsstelle ist es, in dem Moment auf vorsichtige Art und Weise ein geeignetes Angebot einer therapeutischen Intervention zu unterbreiten (vgl. 8: 293). Als therapeutische Verfahren werden ausschließlich Traumatherapien als sinnvoll erachtet, weil gängige Therapien, die auf unstrukturierte Narration beruhen, retraumatisierend wirken können: „So, jetzt erzähle doch mal alles. Und wie hat er Dich dann vergewaltigt. Und hat er denn auch noch ein Kondom benutzt oder so. Das wäre das Schlimmste, was passieren könnte“ (8: 256).

Körperorientierte Traumatherapien, die ermöglichen, mit Gefühlen in Kontakt zu kommen, werden den reinen Gesprächstherapien vorgezogen (vgl. 9: 42). Eine Expertin beschreibt in diesem Zusammenhang das körperorientierte traumatherapeutische Verfahren „Feeling Seen“. Traumatischer Stress im Körper, der durch Nichterfüllung grundlegender Bedürfnisse entstanden ist, kann durch Mentalisierung reguliert werden. Die Körpersignale des Kindes werden zu diesem Zweck genau beobachtet. Das Kind wird gespiegelt, damit es Gefühle einordnen lernt. Der junge Mensch lernt, über Imagination einen Zugang zu den eigenen Gefühlen zu finden. Im therapeutischen Setting wird gemeinsam mit dem Kind imaginiert, wie es sich angefühlt hätte, wenn die Eltern das Kind angenommen hätten (vgl. 12: 32). Zusätzlich beschreibt ein Träger die Umsetzung von Intervalltherapien als zielführend (vgl. 10: 303–305).

Für die Organisation der therapeutischen Intervention im Ausland stehen in individualpädagogischen Maßnahmen derzeit vier Möglichkeiten zur Verfügung: 1) Intervalltherapie, 2) Telemedizin, 3) deutschsprachige Psychiater vor Ort, 4) nicht sprachliche Verfahren im gestalterischen Bereich (vgl. 10: 497–499). In entlegenen Regionen im Ausland kann eine Therapie auf Grundlage eines dem Auslandsaufenthalt vorgeschalteten Face-to-face-Erstkontakts über Telemedizin fortgesetzt werden. Die mit einem Träger kooperierenden Kinderpsychiater:innen bieten Interventionen über Videokonferenzsysteme an, die telemedizinisch zugelassen sind und mit den Krankenkassen abgerechnet werden können. Auf der Grundlage eines zuvor angebahnten Kontaktes zum:r Therapeut:in werden einmal die Woche Therapiesitzungen online angeboten. Das Verfahren hat seinen Ursprung in Ländern, die große dünn besiedelte Regionen aufweisen, wie etwa die USA, Schweden, Finnland, Norwegen und Kanada. Bedauert wird von den Expert:innen, dass Telemedizin als Therapieform im deutschen Medizinsystem nicht anerkannt ist und nicht finanziert wird⁷⁰ (vgl. 10: 497): „Da nehme ich da ein Funkgerät, Video, und ruf den Arzt an. Oder in der Kreisstadt ist meist eine erfahrene Krankenschwester, die schon mal guckt. Alles normal. Hier nicht“ (10: 315).

Einige Expert:innen beschreiben den therapeutischen Charakter individualpädagogischer Maßnahmen und schlagen damit eine Brücke zwischen Pädagogik und Therapie. Sie sehen die Fachkräfte aber nicht als Therapeut:innen. „Ich denke, dieses Setting hat durchaus einen therapeutischen Charakter, weil ich so eine starke Beziehung habe. Ich arbeite aber da nicht zwingend mit therapeutischen Methoden, sondern mit pädagogischen“ (1: 88–91).

Die Lebenswelt der Projektstellen kann therapeutisch wirken (vgl. 12: 134). Die Expertin beschreibt das therapeutische Milieu in individualpädagogischen Betreuungsstellen⁷¹ „als empathische(n) Raum ohne Alltagsbelastung“ (12: 132). Die Fachkräfte leisten in den Betreuungsstellen gleichzeitig

⁷⁰ Mittlerweile wurde das Fernbehandlungsverbot gelockert. Ärzt:innen dürfen einen Behandlungsservice per Videoschaltung zur Beratung der Patient:innen anbieten. Die Verantwortung für die Umsetzung liegt bei den jeweiligen Landesärztekammern (vgl. Bertelsmann- Stiftung 2022: 6).

⁷¹ Wertschätzende Umfelder innerhalb von Gemeinschaften wirken im therapeutischen Sinne heilsam auf Menschen mit Traumaerfahrungen. Wertschätzende Beziehungen bieten Alternativerfahren zu biografischen Verletzungen und ermöglichen den Betroffenen, Sicherheit und Stabilität zu gewinnen (vgl. Gahleitner 2011: 27ff.).

die Arbeit von Pädagog:innen und von Therapeut:innen (vgl. 12: 132). Sie spricht sich dafür aus, therapeutische Interventionen im Sinne einer „Sozialen Therapie“ in den Betreuungsalltag zu integrieren. Der Alltag in individualpädagogischen Settings wird zugunsten einer emotionalen Entlastung des jungen Menschen gestaltet (vgl. 12: 132). Anstelle oder neben therapeutischen Interventionen gestalten die Fachkräfte individualpädagogischer Maßnahmen Entwicklungsräume im Sinne einer sozialen Therapie (vgl. 12: 132). Anstelle einer wöchentlichen Therapiestunde wird der ganze Tag genutzt, um aufzuzeigen, was gut gelungen ist, was den jungen Menschen Spaß macht und wo sie Selbstwirksamkeit erfahren haben (vgl. 9: 193). Individualpädagogik kann durch das authentische Beziehungsangebot korrigierende Bindungserfahrungen ermöglichen. Für die Chance auf Traumabewältigung sind wertschätzende Beziehungen maßgebliche Bedingungen.

Die Umgebungsfaktoren in individualpädagogischen Settings lassen sich für eine körperorientiertes Achtsamkeitstraining nutzen, dass innerhalb traumatherapeutischer Interventionen, aber auch in der Pädagogik zugunsten einer Stabilisierung Betroffener eingesetzt wird. So berichtet eine Expert:in von Alltagserfahrungen in der Natur, die innerhalb individualpädagogischer Settings reflektiert werden können: „Wie fühlt sich das an auf der Haut, wenn ich draußen bin und Äpfel sammel. Oder wie fühlt es sich an, wenn ich durch den Regen in den Stall gehe, um nochmal das Pferd zu füttern. Das sind ja oft so Erfahrungen, die diese Jugendlichen nicht so bewusst gesammelt haben“ (11: 216). Eine Expertin beschreibt es als notwendig, dass die Fachkräfte die Jugendlichen dazu motivieren, diese Gefühle bewusst neu zu erleben. „Die kennen alle Sonnenschein. Die kennen auch alle Regen. Aber das, was das so heißt und was das machen kann, also so die Reduktion und die Rückführung auf, was ist Körper, was gehört denn alles auch zur Existenz [...], das eigene Lebenssystem als eine Einheit zu begreifen, ja?“ (11: 216).

Besonders Kinder mit Entwicklungstrauma benötigen eine tragfähige Beziehung, die sich zwar im pädagogischen Setting, nicht aber in der Psychiatrie realisieren lässt. „Die brauchen Beziehung [...]. Und das ist natürlich etwas, was zwischen Menschen passiert. Das passiert nicht in der Psychiatrie“ (9: 66). Im individualpädagogischen Setting ist die empathische Beziehung im Alltag präsent, während sie im therapeutischen Setting nur einmal die Woche erfahren werden kann. Auf dieser Grundlage können neue Erfahrungen den früheren Traumata gegenübergestellt werden, die geeignet sind, Vertrauen zu gewinnen: „Klassisches Beispiel: Ich hatte einen Fall eines Mädchens, die in <europäisches Ausland> war. Da sagte die: Ich möchte jetzt meine Unterwäsche auf der Leine aufhängen. Guckte ihren Betreuer an. Keine Reaktion. Ging in den Garten, hing die Unterwäsche auf. Keine Reaktion von dem Betreuer. Der hing seine daneben. Und da sagte sie: Macht Dich das nicht an? Sagt der: Wieso? Nö. Er hielt es, von meiner Frau, die hänge ich auch hier hin. Stört Dich das oder so? [...] Dann fiel sie praktisch ihm um den Hals und sagte: Hör mal, ich bin damals vergewaltigt worden. [...] Und da war die zwei Jahre bei ihm. Hatte ihn mehrfach getestet. Und das war der Abschlusstest, dass er überhaupt nicht reagierte auf so etwas. [...] Und hat sich dann geöffnet“ (8: 67–69).

Traumatherapeutische Interventionen aus der Stabilisierungsphase der Traumatherapie können bei entsprechender Weiterbildung von den Fachkräften der Behandlungsstelle in den Alltag eingeflochten werden. Körperorientierte Verfahren werden von Fachkräften eines Trägers angewandt, die dafür ausgebildet sind (vgl. 8: 205).

6.4.6. Subjektorientierte Bildungsformate

Sofern eine Beschulung in den örtlichen Regelschulen aufgrund der Voraussetzungen der jungen Menschen nicht umgesetzt werden kann, nehmen die jungen Menschen in individualpädagogischen Maßnahmen die schulischen Angebote der individualpädagogischen Distanzschulen in Anspruch (6: 65). Die beiden Fernschulen ermöglichen jungen Menschen in individualpädagogischen Maßnahmen Bildung und Schulabschlüsse. Die Arbeit der individualpädagogisch ausgerichteten Distanzschulen lässt sich hinsichtlich der beruflichen Haltung, der Arbeitsbeziehung zwischen Lehrkraft oder Lernhelfer:in und jungem Menschen sowie der Herangehensweise mit den Vorgehensweisen der Jugendhilfeträger vergleichen (vgl. 15: 109). Nach eingehender schulischer Diagnostik werden subjektorientierte Bildungskonzepte realisiert, die sich an den Möglichkeiten und Wünschen des

jungen Menschen orientieren, dennoch aber geeignet sind, mit vergleichsweise geringem zeitlichem Aufwand realistische Bildungsziele durch Einzelbeschulung zu erreichen (vgl. 15: 191). Hinsichtlich schulischer Anforderungen werden die Kinder und Jugendlichen gemäß ihres Wissenstandes statt anhand des Lehrplans ihrer Klassenstufe beschult (vgl. 15: 21). Manche Jugendliche erreichen auf diese Weise einen Schulabschluss (vgl. 15: 476).

Partizipativ erstellte Förderpläne der Distanzschule sind mittlerweile gegenüber den Schulbehörden und dem Jugendamt verbindlich (vgl. 15: 411). Der Förderplan ermöglicht subjektorientierte Bildungsformen, sodass sich auch die Beurteilung der Leistungen an den im Förderplan formulierten Zielsetzungen orientieren (15: 405). Sportliche, musische und künstlerische Aktivitäten in der Betreuungsstelle werden im Zeugnis benotet, zum Beispiel im Fach Sportnote (vgl. 10: 141–7; 15: 203–205). Erfolg wird nicht anhand von Bestnoten gemessen, sondern auch im Bereich der sozialen Bildung verortet (vgl. 15: 109). Die Distanzschule schreibt Entwicklungsberichte und beteiligt sich an der Hilfeplanung (vgl. 15: 109). Im Fall eines Klinikaufenthalts kooperiert die Schule mit der Psychiatrie. Unterrichtsmaterial wird an die Schulen für Kranke in der Psychiatrie weitergegeben. Außerdem steht die Schule im laufenden fachlichen Austausch mit der Psychiatrie (vgl. 15: 119).

Die Fachkräfte werden durch Beratung, Fortbildung und Vernetzung, jedoch auch durch die Gestaltung des Settings befähigt, den Leistungsdruck zu reduzieren, „damit nicht der ganze Tag zum Konflikt wird“ (8: 285). Die Bewältigung aktueller lebensweltlicher Herausforderungen wird wertgeschätzt und als Ressource hervorgehoben (13: 221): „Ich (muss) das große Ganze im Blick behalten. [...] Die ganze Lebenslage mit einbeziehen [...]. Wenn ein Jugendlicher [...] in den Fächern nur 5 % Lernzuwachs hat in vier Monaten [...] dann kann das ein Riesen Fortschritt sein [...]. Dass ich da nicht sage: Oh, Du hast nur 5 % [...]. In Deiner Situation, das was in den letzten Monaten passiert ist, hast Du einen Riesen Lernzuwachs. Und das glaube ich, [...] ist das A und O. Das alles mit einzubeziehen und wertschätzend zu bleiben“ (13: 374–378). Von Seiten der Lehrkräfte werden die jungen Menschen aus der ressourcenorientierten Perspektive wahrgenommen: „Wir stürzen uns nicht auf die Fehler [...], sondern wir geben auch als Rückmeldung: Das hast Du gut gemacht. Das stärkt natürlich“ (13: 155). Die Fernschulen würdigen Bildungserfolge nach schädigenden Biografien besonders: „Also ich finde jeder, jeder Jugendliche, der bei uns einen Abschluss macht, der hat ihn doppelt verdient“ (13: 253).

Mit ihrem Lebenskonzept kann die Fachkraft in der Projektstelle ein Vorbild für Lebenszufriedenheit in unkonventionellen Kontexten jenseits von Konsum- und Leistungsvorstellungen sein (vgl. 12: 154). Den jungen Menschen können durch eine Erweiterung ihrer Perspektiven mögliche Berufswünsche ermöglicht werden.

6.4.7. Das Bildungs- und Betreuungskonzept als Qualitätsmerkmal

Ziel der Arbeit mit traumatisierten jungen Menschen ist es, ihnen in ihrem Rahmen eine soziale Teilhabe und Verselbstständigung zu ermöglichen. Die klassischen Jugendhilfeangebote haben in diesem Punkt aus der Perspektive der Expert:innen keine Erfolge vorzuweisen, weil standardisierte Angebote in diesem sensiblen Bereich nicht greifen können. Im Gegensatz dazu bietet die Individualpädagogik eine breit gefächerte und flexible Diversifikation, die die nötigen Spielräume lässt, auf Jugendliche individuell einzugehen.

Die Expert:innen bewerten die Möglichkeiten, die Jugendhilfe im Eins-zu-eins-Kontakt im Gegensatz zu klassischen Heimgruppensettings bieten, als Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit mit traumatisierten jungen Menschen. Das akzeptierende Beziehungsangebot beschreiben sie als konzeptionelle Voraussetzung für Entwicklungsprozesse zugunsten gesellschaftlicher Teilhabe. Die Fachkraft muss jedoch bereit sein, sich umfassend auf den jungen Menschen einzulassen und ihn in der eigenen Lebenswelt rund um die Uhr zu begleiten (3-1: 79–81). Probleme müssen gemeinsam gelöst werden, sodass die Expert:innen nur mit hochbelastbaren Persönlichkeiten zusammenarbeiten (vgl. 4: 97; 7: 63; 14: 1–151).

Eine Betreuungsstelle für einen traumatisierten jungen Menschen muss ein sicherer Ort sein und vor Täterkontakt schützen (5: 171; 8: 75). Jugendhilfeangebote müssen stressfrei sei, weil

Traumatisierungen eine deutliche Erhöhung des Stressniveaus zur Folge haben. Besser (2009: 51) bezeichnet sie als „Naturschutzgebiete für die Seelen“. Die persönliche Sicherheit garantiert die „Betreuerpersönlichkeit“ (2: 273; 9: 96; 14-1: 141), die kontinuierlich über Tag und Nacht an der Seite des jungen Menschen steht (3-2: 79; 10: 91; 16: 108).

Selbstwirksamkeitserfahrungen werden im Betreuungsalltag unterstützt. Dem Traumatischen Ohnmachtserleben werden weitreichende Selbstwirksamkeitserfahrungen entgegengesetzt, die dadurch gekennzeichnet sind, dass die jungen Menschen sie nicht als pädagogische Methode, sondern als weitreichende authentische Erfahrung einordnen können (2: 293). Die Projektstellen bieten eine Vielfalt an Handlungsfeldern im handwerklichen, landwirtschaftlichen, musischen und künstlerischen Bereich an (vgl. 2: 163; 10: 138). Im Vordergrund steht die Befähigung der jungen Menschen zur Lebensbewältigung (11: 292).

Es muss gründlich geprüft werden, ob eine Projekt- oder Betreuungsstelle für den einzelnen jungen Menschen geeignet ist. Kein individualpädagogisches Setting ähnelt dem anderen. Es eignet sich jeweils für den Jugendlichen, für den es entworfen wurde. Im Mittelpunkt steht die Eignung der Fachkraft, des Handlungsfeldes und der Umgebungsfaktoren sowie der kulturellen Faktoren. Grundlegend ist das Bildungs- und Betreuungskonzept, das unter Berücksichtigung der Partizipation der Jugendlichen (und ggf. der Angehörigen) von einem Team aus Fachkräften erarbeitet wird (vgl. 11: 182). Die ausgewerteten Interviews zeigen, dass das individualpädagogische Bildungs- und Betreuungskonzept als Qualitätsmerkmal für traumasensible Jugendhilfe verstanden werden kann.

Für die Konzeption subjektorientierter Betreuungskonzepte haben die individualpädagogischen Träger umfangreiche Verfahren entwickelt: mehrphasige Prozesse, in die mehrere Fachkräfte, aber auch die jungen Menschen und ihre Angehörigen einbezogen werden. Sie können als Orientierung für ein traumasensibles Fallverstehen im komplexen Prozess für die Konzeption eines individualpädagogischen Betreuungskonzepts verstanden werden.

Bei der Erarbeitung von geeigneten Maßnahmen gibt es seitens der Träger etliche Übereinstimmungen, jedoch sind auch unterschiedliche Traditionen entstanden, wie ein subjektorientiertes Betreuungskonzept entworfen wird. Die erforderlichen Schritte hin zu einer passgenauen Hilfe lassen sich auf Grundlage der Interviewbeiträge umreißen, auch wenn sie sicherlich selten einem vorgegebenen Schema folgen.

Alle Träger berichten, dass sie zunächst die Berichte vom Jugendamt lesen und eine erste strukturierte Anamnese erstellen (vgl. 14: 17). Die Informationen der Aufnahmeanfrage vom Jugendamt enthalten erste Hinweise auf den bisherigen Verlauf, auf gelungene und misslungene Komponenten der Hilfe und den möglichen Bedarf. Bei der Aufnahmeanfrage wird die familiäre Situation erhoben, um zu verstehen, welche Konstellationen zur Problematik beigetragen haben: „Kinder werden ja nicht so geboren, sondern die werden so gemacht. Was ist aus dem Ruder gelaufen? Und wie ist die Situation? Ganz oft ist das Verhältnis völlig angespannt, weil Polizei andauernd raus kommt oder, oder, oder [...]. Wichtig ist immer, dass alle Beteiligten im Boot sitzen. Der Jugendliche freiwillig motiviert. Die Eltern motiviert und freiwillig. Also nicht im Zwangskontext: Wenn nicht, dann nehmen wir Ihnen das Sorgerecht weg. Solche Nummer“ (10: 177).

Alle Expert:innen waren sich einig, dass am Anfang entweder eine sehr gründliche Anamnese oder der persönliche Eindruck im direkten Kontakt mit dem jungen Menschen im Mittelpunkt steht. Ein Experte berichtet, dass er nach ersten Informationen zu den „Eckdaten“ durch die Sozialarbeiter:in im Jugendamt zuerst den Jugendlichen kennenlernt („ganz offen reingehen sozusagen“) (7: 49), bevor er Berichte aus anderen Einrichtungen liest: „Wenn ich dann von anderen Einrichtungen was lese, das verfälscht meinen Eindruck. Dann gehe ich in eine Situation rein [...], wo ich dann vielleicht in genauso eine Richtung gucke“ (7: 45).

Im zweiten Schritt lernen die Projektstellenleitungen bzw. Koordinator:innen die jungen Menschen und nach Möglichkeit deren Eltern an ihrem Lebensort kennen. Dabei geht es um die Frage, was der junge Mensch braucht, um daraus das Betreuungskonzept zu entwickeln. „Wir gucken was braucht der Jugendliche, was kann der sich vorstellen. Was möchte der [...]. Ein Jugendlicher, der mit Tieren

gut kann, dann gucken wir natürlich, kann der irgendwo auf einem Bauernhof [...]. Oder [für] jemanden, der vielleicht [...] im musikalischen Bereich unterwegs ist [...] haben wir musikalische Betreuer [...], die da Kompetenzen haben. Da suchen wir einfach was Passendes“ (14–1: 123). Ein Experte beschreibt, dass die Koordinator:innen dabei „drei Ideen im Gepäck“ (14: 117) haben. Die Ressourcen und Interessen des jungen Menschen bilden die Anknüpfungspunkte (vgl. 14: 117). Die möglichen Varianten werden im Rahmen eines partizipativen Prozesses gemeinsam mit dem jungen Menschen erörtert (vgl. 2: 65; 14: 119).

Beim Kennenlernen des Jugendlichen wird eine Idee entwickelt, was dem jungen Menschen guttun könnte und welche Betreuungsstelle geeignet sein könnte. „Und letztendlich kriegt man dann irgendwann ganz klar Aussagen, ein Gespür [...] mit Aktenlage und allen Dingen, wo man sagt: okay. [...] Man hat so ein Bild und sagt: Okay, das könnte funktionieren“ (10: 219–233). Ein Experte beschreibt, dass nur dann aufgenommen wird, wenn ein guter Grund angenommen werden kann, warum das Verhalten im anvisierten Setting seltener vorkommt (vgl. 2: 129). „Natürlich wollen wir ein Bild darüber bekommen, wenn jetzt jemand besonders aggressiv ist. Wenn er dadurch bislang alle Beziehungen [...] verbrannt hat, dann heißt das nicht automatisch, in dem Cirkus da geht das. Sondern wir müssen eine Idee darüber bekommen, warum er aggressiv wird“ (2: 120–122).

Eine ressourcenorientierte Diagnostik beschreiben mehrere Expert:innen als Voraussetzung für das Betreuungskonzept einer individualpädagogischen Maßnahme. Sie analysieren zunächst Berichte über die sozialpädagogischen, medizinischen und schulischen Diagnostiken und verfeinern ihre Erkenntnisse mit Gesprächen entsendender Einrichtungen und natürlich mit den Adressat:innen selbst (vgl. 10: 577ff.; 14: 119). Neben dem Verstehen der Lebenslage der jungen Menschen durch das Studium ist das Zuhören entscheidend, eine Kompetenz, die nicht immer vorausgesetzt werden kann und die heute bereits im Rahmen von Fortbildungen erlernt wird: „Erst einmal zuhören. Nicht ich weiß alles besser, sondern ich bin neugierig“ (3: 41). Auf dieser Basis werden Stärken und Fähigkeiten des jungen Menschen erhoben und ein Setting mit hoher Passung ausgewählt (vgl. 10: 25). „Was brauche ich, um das optimal zu fördern? Welche Rahmenbedingungen und welches Gegenüber brauche ich für den? In welchen Konstellationen? Und was sind die konkreten Ziele und wie sollen die methodisch umgesetzt werden? Das ist es eigentlich. Und das ist bei jedem anders. Bei jedem Betreuer als auch bei jedem Jugendlichen“ (10: 577ff.). Aufgrund des defizitorientierten Berichtswesens in der Jugendhilfe sind die Ressourcen der jungen Menschen oft gar nicht bekannt, die wie die Vorgeschichte im persönlichen Gespräch erfragt werden: „Was hat dazu geführt? Warum hat das bisher nicht geklappt? Und was würdest Du Dir denn wünschen? Was brauchst Du denn? Was kannst Du gut? Was machst Du gerne?“ (14: 117).

Ein Träger betont die systemische Ausrichtung des subjektorientierten Betreuungskonzepts. Das „systemische Handwerkszeug“ in Form von Genogrammen, Bildern und systemischen Landkarten ermöglicht den Zugang zu den Adressat:innen und zu relevanten Informationen (vgl. 4: 273–275). „Ich brauche einen systemischen Blick auf die Jugendlichen und das Umfeld, um daraus ein Setting entwickeln zu können [...], das förderlich ist für die Entwicklung“ (1: 31). Die Anliegen der Eltern werden in die Überlegungen einbezogen, weil die Trennung vom Kind für die Eltern ebenfalls eine Traumatisierung bedeuten kann (vgl. 12: 98). Elternarbeit wird während der Maßnahme angestrebt und umgesetzt, um zu gewährleisten, dass alle Beteiligten an den gleichen Zielen arbeiten (vgl. 10: 177). Die Hilfen werden als erfolgreich erlebt, wenn die Sorgeberechtigten einverstanden sind (vgl. 4: 201).

Das Betreuungskonzept entwickeln die meisten Träger im Team, aber mindestens nach dem Vier-Augen-Prinzip (4: 233). Ein Träger geht nach der Methode des kollegialen Fallverstehens im Team nach Schrapper und Thies (2003: 16ff.) vor: „Und dann natürlich auch im, im Team sich auszutauschen als Methode. [...] Kollegiales Fallverstehen. Da gibt es entsprechende Methoden. Dass man die auch wirklich anwendet und [...] gemeinsam besser erfasst [...]. Auch mit dem Gefühl erfasst, um was geht es eigentlich“ (3–2: 37–41). Neben dem strukturierten Vorgehen des Fallverstehens werden durch eine ergänzende Fallinszenierung auch Gefühle einbezogen. Die Bedeutung der emotionalen Komponente wird von einer weiteren Expertin betont: Welcher junge Mensch in welche Betreuungsstelle passt, sollte auch intuitiv erfasst werden (vgl. 5: 77). Das Bauchgefühl, das „feeling“ (vgl. 7: 45), sollte ernst genommen werden. Die eigene Intuition als

Seismograf im Aufnahmeprozess nutzen zu können verlangt hohe emotionale Kompetenzen und Erfahrung (vgl. 5: 77,7: 104,10: 727).

Auf Grundlage der in kooperativen Gesprächssituationen mit dem jungen Menschen gewonnenen Erkenntnisse wird ein Lebensumfeld gewählt, das nach Möglichkeit eine Reduktion der herausfordernden Verhaltensweisen realisierbar macht. „Wenn wir annehmen, dass der Auslöser in einem, diesem oder jenem Setting [...] nicht oder nur reduziert auftaucht, dann haben wir einen ersten Hinweis darauf, dass wir diesen Weg vielleicht gehen könnten“ (2: 123). Auch der Wahl der Fachkraft kommt eine besondere Bedeutung zu. Nur, wenn eine Chance besteht, dass ein verlässlicher Beziehungsaufbau möglich ist, kommt eine Fachkraft überhaupt in Frage. „Toller Typ, aber wenn der nur über Struktur oder nur über Beziehung arbeitet und kommt an einen Bindungsgestörten, wird der hinschmeißen nach drei, sechs Monaten, weil er dem nur weh tut. Also der Jugendliche dem Betreuer. Weil er immer die Schwachpunkte raussucht und dann rein tritt, ne?“ (10: 585). Neben dem Fokus auf einen möglichen Lebensort wird die schulische Bildung in den Blick genommen und der schulische Kenntnisstand ermittelt: „Niemand weiß genau, auf welchem Stand die Jugendlichen sind, die lange keine Schule besucht haben“ (13: 159). Auch die Frage der schulischen Bildung wird in den Blick genommen und die Schulen im Nahraum auf Eignung und Bereitschaft zu einer Zusammenarbeit überprüft. Wenn aufgrund der schulischen Vorgeschichte mit Schulabsenz und fehlender Gruppenfähigkeit im schulischen Kontext eine Regelbeschulung nicht infrage kommt, werden die beiden Fernschulen einbezogen, die an der vorliegenden Studie teilgenommen haben.

Nach ersten Betreuungsideen werden die Adressat:innen konsequent in die Entwicklung des Betreuungskonzepts einbezogen. Die jungen Menschen und die Eltern bewerten dieses Vorgehen positiv, „denn zum ersten Mal fragt einer: Was willst denn Du?“ (14: 119). Die Koordinator:innen werden dadurch „als die Retter in der Not“ (14: 118) wahrgenommen.

Eine Sonderstellung nimmt das Konzept „Exploration“ ein, das eine begleitete Reise in mehrere Projektstellen vorsieht (vgl. 2: 129). Sie ist vorgesehen, wenn im Team kein klares Setting erarbeitet werden kann. Der junge Mensch erlebt die Menschen und Umgebungen vor Ort und kann sich anschließend eher vorstellen, wie ein Leben in einer Projektstelle aussehen kann. Die Koordinator:innen und Fachkräfte vor Ort können beobachten, auf welche Angebote der junge Mensch reagiert. „Wenn wir auf der Suche [...] nach Ansatzpunkten (sind), dann werden wir manchmal überhaupt nicht fündig [...]. Für den Fall haben wir [...] ein Konzept, das nennt sich Exploration. Das heißt, wir bieten dem jungen Menschen an, nacheinander eine Reihe von verschiedenen Projektstellen kennenzulernen, um diese Impulse auf sich wirken zu lassen“ (2: 77). Für den Träger ist ein tragbares Modell, denn die Jugendlichen entscheiden auf der Reise häufig selbstständig, wo sie bleiben wollen (vgl. 5: 149–161).

Ein Träger bietet ein dreimonatiges erlebnispädagogisches Clearing an: Jeweils einen Monat ist der junge Mensch mit der Fachkraft zu Fuß unterwegs, anschließend mit dem Fahrrad. Im dritten Monat macht der Jugendliche ein Praktikum, um handwerkliche Fähigkeiten zu erlernen und berufliche Perspektiven zu erarbeiten. Während der Reise ist die Fachkraft Berater:in und Beobachtende. Während des Clearings findet zeitgleich eine sozialpädagogische und narrative Diagnostik statt. Sie umfasst eine systematisierte Verhaltensbeobachtung und Dokumentation. Die narrativ-biografische Diagnostik wird von den Koordinator:innen und dem Diagnostikteam, bestehend aus Sozialarbeiter:innen mit Zusatzausbildung, erstellt. Grundlage ist ein narratives Interview mit dem jungen Menschen über die Lebens- und Familiengeschichte. Es werden nicht nur die Aussagen des Jugendlichen analysiert, sondern auch die Art und Weise, wie das Erzählte präsentiert wird. Aus diesen Befunden wird eine Diagnostik erstellt, die zusammen mit der Verhaltensbeobachtung zu einer pädagogischen Empfehlung zusammengeführt wird (vgl. 1: 33).

Ein solches Clearing ist häufig einer individualpädagogischen Maßnahme im Ausland vorgeschaltet. Im Vordergrund steht das Erleben kontrastreicher Settings, die entweder vom Träger selbst oder über die Vernetzung mit anderen Trägern über die Bundesverbände organisiert werden kann (vgl. 6: 61). Während des Clearings überprüft die Distanzschule den Bildungsstand (vgl. 10: 329). Der Weg in eine individualpädagogische Maßnahme ins Ausland ist auch aufgrund behördlicher Vorgaben

zeitintensiv. Anbahnungsprozesse dauern aufgrund der gesetzlichen Vorgaben heute sehr lange: „Das hat viel mit gesetzlichen [...] Hürden zu tun. Da spielen ganz banale Dinge rein, wie ein Konsultationsverfahren nach Brüssel IIa⁷². Was einfach mehrere Monate braucht“ (10: 173).

Die Übergänge aus dem bisherigen Leben in die Projektstelle werden von den Fachkräften bewusst gestaltet. „Manchmal kommen die Betreuer auch und holen die Jugendlichen ab [...]. Bei älteren insbesondere, machen wir auch mal ein Probewohnen. Oder einen Kennenlernermin. Und dann kommen wir nochmal alle zusammen und überlegen: Können sich das alle Beteiligten gut vorstellen. Und wenn nicht, dann suchen wir was Neues“ (14-1: 123). Besonders zu Beginn der Maßnahme werden die Betreuungsstellen intensiv begleitet, um das gewählte Setting und Konzept zu überprüfen. „Auch während der Hilfen ist es so: Wenn Hilfen zu dem Punkt kommen, wo es nicht mehr weitergeht [...], sind wir natürlich in der Lage, dann erst mal zu sagen: Wir suchen noch was anderes. Wir gucken mal, ja? Das ist natürlich jetzt, sage ich mal, unter diesem Beziehungsaspekt, der schon auch einen sehr, sehr großen Stellenwert hat bei uns, einen ganz zentralen Stellenwert. Einfach Beziehung als tragendes Element der Hilfe. Gucken wir trotzdem, wenn es nicht klappt, können wir was anderes anbieten. So kommen wir zu einer Abbruchquote von unter fünf Prozent in unseren Hilfen insgesamt“ (14-1: 123).

Das Setting kann verändert und umgestellt werden, wenn der Jugendliche z. B. nach 6 oder 12 Monaten einen anderen Rahmen benötigt (vgl. 10: 225ff.).

Die tatsächliche Realisierung des von mehreren Fachkräften unter Beteiligung der Adressat:innen entworfenen individualpädagogischen Betreuungskonzepts hängt von der Umsetzungsbereitschaft ab. Das Gelingen hängt jedoch auch von der fachlichen Kooperation und Begleitung des jeweiligen Jugendamtes ab (vgl. 10: 177), die ein Experte deutlich einfordert: „Und natürlich auch das Jugendamt. Die sich bewusst sein müssen, das ist schon eine ernst zu nehmende Hilfeform. Und da erwarte ich auch, dass die alle halbe Jahre eine Hilfeplanung machen, eine vernünftige“ (10: 185).

6.4.8. Merkmale individualpädagogischer Trauma-Arbeit

Die jungen Menschen, die vor ihrer Aufnahme in die Jugendhilfe existenzielle Unsicherheit und Bedrohung erfahren haben, benötigen aus traumapädagogischer Perspektive für ein gelingendes Leben stabile Rahmenbedingungen für ihre existenzielle Sicherheit. Sie müssen als Voraussetzung für jegliche Traumabewältigung vor weiteren Übergriffen konsequent geschützt werden. Für ihre psychische Stabilisierung benötigen sie, wie es auch die Resilienzforschung konstatiert, eine kontinuierlich präsente, verlässliche und wertschätzende Bezugsperson, die einen „sicheren Hafen“ bietet, „wenn die Wellen des Lebens im Innen und außen der Menschen hochschlagen“ (vgl. Scherwath, Friedrich 2012: 82). Für die Fachkräfte ist die Bereitschaft zur professionellen Nähe anstelle sogenannter „professioneller Distanz“ ein notwendiges Anliegen (vgl. Scherwath, Friedrich 2012: 82). Weiß betont die Bedeutung von Partizipation und Selbstwirksamkeit als Kontrast zur Ohnmacht im Kontext traumatisierender Lebenserfahrungen (vgl. Weiß 2009a: 13ff, 2009b: 157).

Seit der Veröffentlichung traumatherapeutischer Fachliteratur wird versucht, traumapädagogische Konzepte innerhalb institutioneller Strukturen einzuführen. Die Expert:innen merken jedoch an, dass die genannten traumapädagogischen Konzepte sich innerhalb von Heimeinrichtungen nicht umsetzen lassen. Wie sich an den Beschreibungen der Probleme der Heimerziehung ableiten lässt, kann traumatischer Stress aufgrund der Konflikte in den Gruppen und der für alle geltenden Regeln kaum bewältigt werden. Sicherheit vor Gewalt und eine kontinuierliche Beziehung zu einer wertschätzenden, nicht nur im Krisenfall verfügbaren Fachkraft lässt sich zudem aus strukturellen Gründen nicht herstellen. Partizipative Prozesse und Selbstwirksamkeitserfahrungen müssen zugunsten eines möglichst reibungslosen Ablaufs in der Gruppe in den Hintergrund gestellt werden. Auch die Autonomiebestrebung des jungen Menschen muss zugunsten der Notwendigkeiten

⁷² Es handelt sich um eine europäische Verordnung, die eine Kindesentführung durch einen Elternteil ins Ausland verhindern soll. Die Gesetzgeber haben damit ursprünglich nicht das Ziel verfolgt, individualpädagogische Auslandsmaßnahmen zu regulieren, jedoch erstreckt sich der Geltungsbereich auf genau diese Maßnahmen.

zurückstehen, die mit einem Zusammenleben in einer Gleichaltrigengruppe verbunden sind. Die Vorteile, die eine Gleichaltrigengruppe gesunder Menschen einem traumatisierten Kind oder Jugendlichen im Gruppenkontext bieten kann (vgl. Perry, Szalavitz 2010: 161f), lassen sich in Heimgruppenkontexten nicht realisieren, in denen die überwiegend traumatisierten jungen Menschen sich gegenseitig triggern.

Die Expert:innen beschreiben junge Menschen in individualpädagogischen Maßnahmen als mehrfach belastete Kinder und Jugendliche, die häufig gravierende Kindesmisshandlungen erlebt haben. Bei Mädchen*, deren Anteil in individualpädagogische Hilfen steigt, gehört besonders sexuelle Gewalt zu den Vorerfahrungen. Die Betroffenheit von dieser Misshandlungsform ist bei Mädchen* in individualpädagogischen Maßnahmen wesentlich höher als in konventionellen stationären Hilfen. In den Herkunftsfamilien der jungen Menschen führen überwiegend materielle Notlagen dazu, dass psychische Belastungen kaum kompensiert werden können.

Auch wenn sich aufgrund des qualitativen Forschungsansatzes kein Zahlenmaterial ableiten lässt, kann davon ausgegangen werden, dass die Zielgruppe individualpädagogischer Maßnahmen überwiegend von komplexen posttraumatischen Belastungsstörungen, von Traumata des Typs II und von Entwicklungs Traumata betroffen sind. Die jungen Menschen waren seit ihrer frühen Kindheit Formen der Traumatisierung betroffen, die langanhaltende Teilhabe einschränkungen zur Folge haben: von „Man-made-Disaster“ durch bedeutende Bezugspersonen in den frühen Lebensjahren. Anders als für Traumatisierungen vom Typ I liegen für die Bewältigung gravierender Traumafolgen infolge von Kindeswohlgefährdungen nur wenige Behandlungsansätze vor. Sie stehen den Betroffenen nur selten zur Verfügung, weil kassenfinanzierte Kinder- und Jugendlichentherapeut:innen rar sind, die Zugangsbarrieren kaum überwindbar erscheinen und die Kinder- und Jugendpsychiatrien entweder keine Kapazitäten oder keine traumatherapeutischen Behandlungen zur Verfügung stellen.

In erster Linie sind bei traumatisierten jungen Menschen in individualpädagogischen Maßnahmen Traumafolgen in Form aggressiver Verhaltensweisen zu beobachten. So wurden auch junge Menschen, die Sexualstraftaten verübt haben oder sich aufgrund von Tötungsdelikten vor Gericht verantworten müssen, in individualpädagogische Maßnahmen aufgenommen. Die Kinder und Jugendlichen sind zugleich von weniger auffälligen Traumafolgen wie Dissoziation, Ängsten, Depression und sozialem Rückzug betroffen, von Symptomen, die aus der Perspektive der Expert:innen noch zu wenig im Mittelpunkt der Betreuungsansätze stehen. Besonders Mädchen*, die zunächst keine Aggressionen zeigen, bekommen wenig Unterstützung durch die Jugendhilfe. Dadurch, dass ihnen weniger Hilfen angeboten werden als auffälligen Jungen*, erfahren sie, dass sie sich auf das Hilfesystem nicht verlassen können. Sie versorgen sich zunächst selbst und eignen sich eigene Copingstrategien an, sind jedoch für die Jugendhilfe kaum noch zu erreichen, wenn sie später durch unkonventionelle Verhaltensweisen auffallen.

Die Expert:innen stellen die Verhaltensauffälligkeiten in den Kontext prekärer Lebensverhältnisse und Kindesmisshandlungen. Aggressivität, Hochrisikoverhalten, selbstverletzendes Verhalten, Weglaufen und fehlende Erreichbarkeit erklären sich die Expert:innen als Folgen von Traumatisierungen. Aus der Perspektive der Expert:innen sind nonkonforme Verhaltensweisen überwiegend durch physische und psychische Misshandlungen verursacht worden. Viele Expert:innen beschreiben Traumafolgen, die sich bei den Kindern und Jugendlichen in Form plötzlich auftretender Aggressionen oder Dissoziation zeigen. Die Expert:innen streben danach, mögliche Ursachen für das Verhalten aus einer verstehensorientierten Perspektive zu ergründen. So beschreiben mehrere Expert:innen Substanzkonsum als ungünstige Bewältigungsstrategie für traumatischen Stress. Sie ordnen Schulabsentismus als Symptom der Vermeidung als eine der drei Symptomgruppen der posttraumatischen Belastungsstörung ein. Die Expert:innen stimmen darin überein, dass die jungen Menschen sich unkonventionelle Überlebensstrategien angeeignet haben, die zugleich der Grund für die Nichterfüllung gesellschaftlicher Erwartungen sind. Daneben greifen sie auf weitere Erklärungsmodelle wie psychische Störungsbilder oder körperliche Behinderungen wie das fetale Alkoholsyndrom zurück.

Mit der vorliegenden Studie konnte auf Grundlage der Aussagen der Expert:innen, die seit mehreren Jahrzehnten erfolgreich mit hochbelasteten Kindern und Jugendlichen arbeiten, herausgearbeitet werden, wie eine traumasensible Begleitung im Kontext individualpädagogischer Maßnahmen aussehen kann und welche Bedingungen aus ihrer Perspektive notwendig sind, um traumapädagogische Konzepte in der Jugendhilfe umzusetzen. Hierzu wurden die Expert:innen-Aussagen zunächst den traumapädagogischen Konzepten zugeordnet und die Schwerpunktsetzungen individualpädagogischer Träger danebengestellt. So ließen sich konzeptionelle Überlegungen individualpädagogischer Träger zur Umsetzung der Pädagogik des sicheren Ortes, der Selbstbemächtigung und der bindungsorientierten Jugendhilfe identifizieren. Besonders deutlich wurde in der vorliegenden Studie zudem die Bedeutung von Bildung. Traumatisierten jungen Menschen müssen mit subjektorientierten Bildungsformaten in Form von „Einzelbeschulung“ Zugänge zur Bildungsbeteiligung eröffnet werden, damit sie ihre Potenziale nutzen und gesellschaftlich teilhaben können.

Übereinstimmend beschreiben die Expert:innen die Notwendigkeit eines entlastenden Umfeldes, das Möglichkeiten von Selbstwirksamkeitserfahrungen in einem Handlungsfeld bietet, das auf das Interesse des jungen Menschen stößt. Im Idealfall könnten individualpädagogische Betreuungsstellen geeignet sein, traumatisierten jungen Menschen Gestaltungsräume anzubieten, in denen sie den Mut entwickeln können, auf die Herausforderung einer eigenständigen Lebensgestaltung aktiv zuzugehen. Transparente durchschaubare Abläufe in ländlichen Umgebungen, bedingt durch äußere Rahmenbedingungen oder Tierhaltung, ermöglichen jungen Menschen, die oft dissoziieren, eine hilfreiche Orientierung. Anstelle der bekannten Defizite stehen die Ressourcen im Vordergrund. Die stetig anwesende und verlässliche Fachkraft gewährleistet sowohl die äußere Sicherheit als auch langfristig die Chance, dass die jungen Menschen ein inneres Sicherheitsempfinden entwickeln.

Die untenstehende Abbildung zeigt die Dimensionen traumasensibler Individualpädagogik, die aus Interviewaussagen hervorgehen. Im äußeren Bereich enthält die Abbildung sowohl die zusammenfassenden Überschriften „sicherer Ort“, „professionelle Beziehung“, „Empowerment“ und „Bildung“, die als Dimensionen traumasensibler Individualpädagogik vor dem Hintergrund der Fachliteratur aus den Interviews abgeleitet wurden. Der Begriff des sicheren Ortes ist in der Traumapädagogik zu verorten, der Begriff Empowerment wird in der Sozialen Arbeit als Methode, aber auch als Haltung beschrieben. Er ist im traumapädagogischen Konzept der Selbstermächtigung enthalten. Der Begriff der Bildung ist selbsterklärend und steht für schulische und berufsorientierte Angebote sowie für die Umsetzung von Bildungsinteressen im Freizeitbereich der individualpädagogischen Settings als musische, kreative und sportliche Angebote sowie den Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen während einer Maßnahme im Ausland. Der Begriff der professionellen Beziehung ist ein Ergebnis der Forschung.

Den genannten Überschriften wurden jeweils prägnante Begriffe zugeordnet, die die Expert:innen in den Interviews genannt haben. Die Begriffe im inneren Bereich sind aus der Auswertung der Daten abgeleitet worden und werden im Folgenden erläutert.

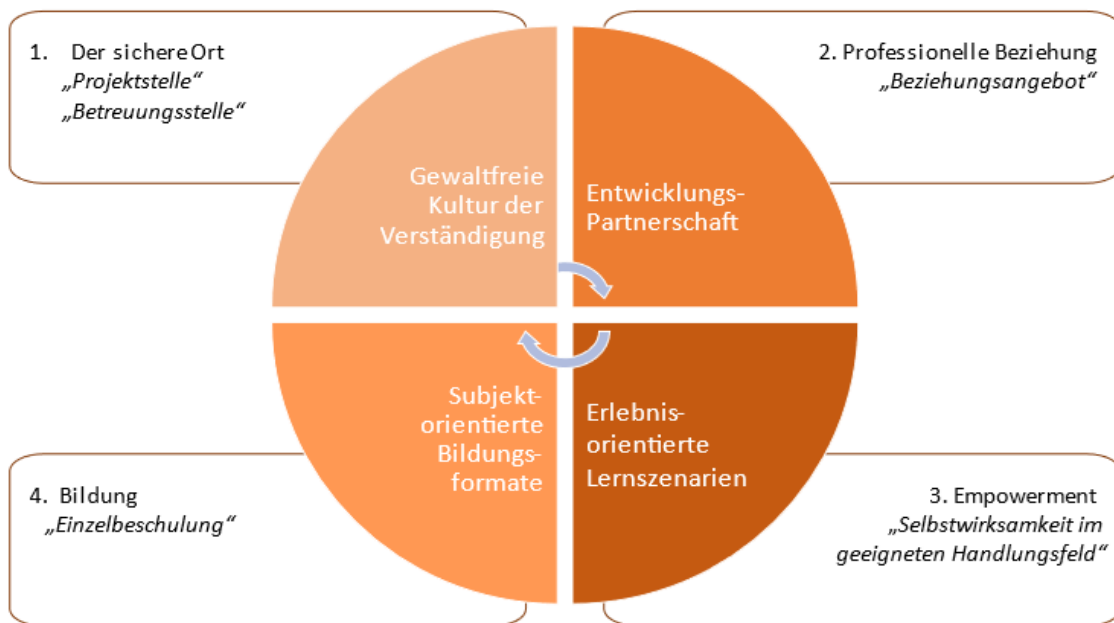


Abbildung 18: Dimensionen traumasensibler Individualpädagogik (eigene Darstellung)

Die gewaltfreie Kultur der Verständigung am sichereren Ort

Nach Auswertung der Interviews lässt sich schließen, dass sich individualpädagogische Projekt- und Betreuungsstellen als sicherere Orte im Sinne der Traumapädagogik eignen, sofern sie bestimmte Voraussetzungen erfüllen.

Die individualpädagogischen Settings unterscheiden sich von Heimgruppensettings nicht nur durch die Kontaktbarrieren für Täter:innen. Der individualpädagogische Ansatz bietet den jungen Menschen als Kontrast zu destruktiven lebensweltlichen Erfahrungen im Herkunftsmilieu eine konträre Lebenswelt als Entwicklungsort auf Zeit an, die sich am Hilfebedarf orientiert. Sie soll dem jungen Menschen ein geeignetes Handlungsfeld für die Bewältigung biografischer Belastungen bieten. Im Vordergrund steht, so wurde auf Grundlage der Interviews herausgearbeitet, eine gewaltfreie Kultur der Verständigung, die die Fachkraft als kontinuierliches Beziehungsangebot mit einer wertschätzenden beruflichen Haltung gestaltet. Die jungen Menschen profitieren von ressourcenorientierter Begleitung in authentischen Lebenswelten, die im Kontrast zur traumatisierenden Vergangenheit stehen.

Die jeweilige Betreuungsstelle eignet sich in der Regel ausschließlich für den jeweiligen Einzelfall, weil die Betreuerpersönlichkeit und die Umgebungsfaktoren zu Bedarf und Zielsetzung passen müssen. Individualpädagogische Jugendhilfeträger scheinen die Subjektorientierung konsequent umzusetzen, indem sie mit den jungen Menschen ausschließlich auf freiwilliger Basis arbeiten, sie als Expert:innen für ihr Leben verstehen, ihre Lebensziele gemeinsam zu ergründen suchen und ihnen für ihre Umsetzung beratend zur Seite stehen. Im Idealfall verkörpert die Fachkraft selbst den sichereren Ort. Präsenz, Verlässlichkeit und Wertschätzung werden in den Konzeptionen und Interviews als bedeutende Voraussetzungen für eine individualpädagogische Betreuung beschrieben.

Die Expert:innen halten Betreuungsstellen für geeignet, die eine Anerkennungskultur leben. Ein Experte beschreibt, dass sie sich in Deutschland unter bestimmten Voraussetzungen in gewachsenen Großfamiliensystemen wie in Cirkussen finden lassen. Mehrere Expert:innen verorten die für die Traumabewältigung erforderliche Anerkennungskultur eher in Kulturen außerhalb Deutschlands. Sie greifen in einigen Fällen auf wertschätzende Kulturen im Ausland zurück, in denen es den Fachkräften gelingt, die jungen Menschen trotz ihrer „Jugendhilfekarriere“ bedingungslos anzunehmen.

Aus den Aussagen mehrerer Expert:innen kann abgeleitet werden, dass ein therapeutisches Milieu in individualpädagogischen Maßnahmen, wie es Gahleitner (2023: 307ff) als hilfreich für die Traumabewältigung beschreibt, vormals „unerreichbaren“ jungen Menschen die Chance bieten kann, Sicherheit zu erleben und Vertrauen zu gewinnen.

Gewaltfreie Lebensorte ermöglichen den Kindern und Jugendlichen langfristig, traumabasierten Stress zu reduzieren, wie etwa durch die Sicherheit vor Tätern, durch eine reizarme Umgebung, durch den Kontakt zu Tieren oder in Form von sinnhaft erlebten, körperbetonten Aktivitäten. Regeln stehen in einem Sinnzusammenhang (morgens früh aufstehen, um Tiere zu füttern) und nicht allein als abstraktes Regelwerk im Raum. Konflikte lassen sich durch die freiwillige, interessen geleitete Entscheidung des jungen Menschen für eine bestimmte Betreuungsstelle reduzieren. Ohne eine explizite Benennung können sensitive Erfahrungen der Stressreduktion dienen, um körperorientierte Achtsamkeitstrainings zu ermöglichen (vgl. 11: 216).

Sind die genannten strukturellen Voraussetzungen innerhalb von Jugendhilfesettings gegeben, müssen die jungen Menschen darin unterstützt werden, ihr Stresserleben infolge langjähriger Traumatisierung zu regulieren, Freude am Leben zu gewinnen und Beziehungen einzugehen. Die betroffenen jungen Menschen können allein in einem Umgebungsmilieu, das als Gegensatz zur traumatischen Belastung eine Entlastung von umfangreichen Stressfaktoren ermöglichen kann, Entwicklungsschritte vollziehen. Jugendhilfeangebote müssen stressfrei sein, wenn sie Weiterentwicklung ermöglichen sollen (vgl. Besser 2009: 9), weil die Stressbelastung bei traumatisierten Menschen anhält, auch wenn die traumatische Situation vorüber ist (vgl. Weinberg 2005: 85).

Die professionelle Beziehung als Entwicklungspartnerschaft

Besonders die Beziehung zwischen Fachkraft und jungem Menschen wird als bedeutend beschrieben. Eine kontinuierlich präsente, verlässliche, wertschätzende, aber auch stabile und unabhängige Bezugsperson, die sich dem jungen Menschen für mehrere Jahre eine Entwicklungspartnerschaft anbietet, kann als Ergebnis der Datenanalyse als eine der wesentlichsten Gelingensbedingungen für die Traumabewältigung in individualpädagogischen Maßnahmen identifiziert werden. Als „nährende Basisstation“, wie sie Perry und Szalavitz (2010: 197) beschreiben, bieten sich die Fachkräfte individualpädagogischer Maßnahmen als Entwicklungspartner:innen an. Die Exklusivität der Beziehung in individualpädagogischen Settings macht einen Beziehungsaufbau zu jungen Menschen erst möglich, die von Gruppenkontexten nicht erreicht werden können. Die Fachkräfte präsentieren sich nicht als Familienersatz, sondern als professionelle Entwicklungspartner:innen, die sich dennoch als ganze Person einbringen und rund um die Uhr an der Seite der Kinder- und Jugendlichen stehen. Neben der Beziehungskontinuität wird von den Expert:innen die besondere Qualität der Beziehung herausgestellt, die im unmittelbaren Zusammenhang mit der beruflichen Haltung der Fachkräfte individualpädagogischer Träger steht. Im Mittelpunkt der individualpädagogischen Maßnahme steht die Fachkraft, die einen „Herzensplatz“ (5: 103) anbietet. Die Gewaltfreiheit der Fachkraft und die Ermutigung, eigene Anliegen wahrzunehmen und zu äußern, ermöglichen traumatisierten jungen Menschen, Vertrauen zu gewinnen – Prozesse, für die jedoch genügend Zeit benötigt wird.

Die professionelle Begleitung des jungen Menschen geht in individualpädagogischen Settings weit über eine Bezugsbetreuerschaft in einer Einrichtung der stationären Erziehungshilfe hinaus. Die Fachkraft signalisiert dem jungen Menschen durch die Aufnahme in den eigenen Privatbereich eine Form der Wertschätzung und Akzeptanz, die weit über eine reguläre Tätigkeit in einer Institution hinausgeht. Die von mehreren Expert:innen als „Beziehungsangebot“ (vgl. Güntert 2016: 26; Fröhlich-Gildhoff 2003: 334) bezeichnete Form der professionellen Beziehungsgestaltung in individualpädagogischen Maßnahmen impliziert, das dem jungen Menschen zugestanden wird, Nähe und Distanz zur Fachkraft selbst zu gestalten. Die Fachkraft muss in der Lage sein, sich zwar als präsente Entwicklungspartner:in anzubieten, jedoch auch aushalten können, wenn der junge Mensch zunächst Distanz wahrt und sich nicht anvertraut.

Empowerment durch Partizipation innerhalb erlebnisorientierter Lernszenarien

Selbstwirksamkeitserfahrungen traumatisierter junger Menschen haben im Kontext der Individualpädagogik eine hohe Bedeutung. Sie sind für die Traumabewältigung wesentlich, weil den früheren traumatischen Ohnmachtserfahrungen neue Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit entgegengestellt werden (vgl. Weiß 2009b: 157ff.). In der Lebenswelt einer Betreuungsstelle, d. h. im handwerklichen oder landwirtschaftlichen Betrieb, im WanderCirkus indem beispielsweise die Arbeit mit Tieren bedeutend ist, können junge Menschen begleitete Selbstwirksamkeit und authentische Bestätigung erfahren. Die Projekt- und Betreuungsstellen halten praktische Betätigungsfelder bereit, die sich an den Interessen der Kinder und Jugendlichen orientieren und ihnen unmittelbare Erfolgserlebnisse schaffen. Ganzheitliche, erlebnisorientierte Lernszenarien, die heute als wesentlich für Lernprozesse beschrieben werden, weil sie alle Sinne einbeziehen (vgl. Eisinger 2016: 81f), werden in den individualpädagogischen Betreuungsstellen nicht zu pädagogischen Zwecken konstruiert oder in therapeutische oder erlebnispädagogische Angebote ausgelagert, sondern können als alltägliche Erfahrung besonders in langfristig angelegten individualpädagogischen Maßnahmen ihre Wirkung entfalten.

Gelingende Jugendhilfe setzt Partizipation voraus, indem so viel Entscheidungsspielraum wie möglich gewährt wird. Viele junge Menschen mit belastenden biografischen Erfahrungen gehen aufgrund der erlebten Ohnmacht nicht unbedingt von sich aus auf Aktivitäten zu. Sie sind aufgrund von Dissoziation und der langjährigen Opfererfahrung nicht angstfrei in der Lage, sich für Neues zu öffnen, zu experimentieren oder sich für Freizeitbeschäftigungen zu entscheiden. Wie die Expert:innen beschreiben, bleibt die Partizipation innerhalb individualpädagogischer Maßnahmen nicht auf wenige Mitspracherechte beschränkt, sondern erstreckt sich auf die Gestaltung der gesamten individualpädagogischen Maßnahme. Kinder und Jugendlichen werden als „Expert:innen für ihre Lebenssituation“ (vgl. 16: 81) betrachtet.

In der vorliegenden Studie wurde deutlich, dass es aus der Perspektive der Expert:innen hinsichtlich der Unterstützung der Autonomie der jungen Menschen keine Kompromisse geben darf. Eine Expertin kritisiert, dass sich jedoch nur ein verschwindend geringer Teil stationärer Einrichtungen mit dem „Stiefthema“ der Partizipation beschäftigt hat. Die Fachkräfte individualpädagogische Maßnahmen stehen den traumabasierten Autonomiebestrebungen im Idealfall nicht nur akzeptierend oder duldend gegenüber, sondern sie interessieren sich für die zugrunde liegenden intrinsischen Ziele und stehen für ihre Realisierung an der Seite der jungen Menschen. Für dieses Verständnis beschreiben die Expert:innen die verstehensorientierte Perspektive des systemischen Denkens als wegweisend, die den „Eigensinn“ (Herwig-Lempp 2004: 44) der Menschen positiv konnotiert.

Die Auswertung der Expert:innenaussagen hat gezeigt, dass die jungen Menschen im Verlauf der Maßnahme darin unterstützt werden müssen, ihr Recht auf Partizipation wahrzunehmen. Belastete Menschen mit traumatischen Erfahrungen verfügen in der Regel nicht über Handlungskompetenzen, die ihnen Partizipation ermöglichen. Sie benötigen Unterstützung durch die Fachkräfte bei der Wahrnehmung ihrer gesetzlich verankerten Partizipationsrechte, weil sie aufgrund von Traumafolgen nicht uneingeschränkt partizipationsfähig sind. Eine zentrale Bedeutung kommt der Hilfeplanung als wesentliches Steuerungselement zu, die durch die Träger traumasensibel vorbereitet werden muss. Für die Begleitung im Hilfeplangespräch benötigen alle beteiligten Fachkräfte Traumakompetenz, um die Partizipationseinschränkungen zu verstehen und partizipative Aushandlungsprozesse zu unterstützen. Die Kinder und Jugendlichen sollten befähigt und eingeladen werden, ihre Anliegen zu formulieren und ihre Position zu begründen. Die Trägervertreter:innen stehen in der Verantwortung, während des Hilfeplangesprächs zu reflektieren, ob den Anliegen und Zielen des jungen Menschen genügend Beachtung eingeräumt wird.

Soziale Teilhabe durch subjektorientierte Bildungsformate

Der Bereich der Bildung zugunsten einer langfristigen existenziellen Sicherheit durch soziale und berufliche Teilhabe wurde in der vorliegenden Studie als besonders bedeutend für die Bewältigung traumatisierender biografischer Erfahrungen herausgearbeitet. Hochbelastete junge Menschen benötigen nicht nur subjektorientierte, an ihren Ressourcen ausgerichtete Wohn- und Lebensformen, sondern auch passgenaue Bildungskonzepte, die hinsichtlich ihrer Inhalte und didaktischen Zugänge, aber auch hinsichtlich der geeigneten Lerncoaches daran ausgerichtet werden, ob sie geeignet sind, für die jungen Menschen Bildungsprozesse zu ermöglichen. Die beiden an der Studie beteiligten

Institutionen, die auf Grundlage individualpädagogischer Bildungs- und Betreuungskonzepte einen Distanzunterricht durchführen, bieten den jungen Menschen in individualpädagogischen Maßnahmen, die sich vorerst nicht in die Regelschulen integrieren lassen, die Chance auf Bildungsteilhabe bis hin zu Realschulabschlüssen. Sie haben im Rahmen ihrer langjährigen Praxis Möglichkeiten der Förderung etabliert und mit den Schulbehörden ausgehandelt, die die Ressourcen der Schüler:innen in den Mittelpunkt stellen.

Als Voraussetzungen für die Umsetzung individualpädagogischer Jugendhilfe wurden als Ergebnis der Datenanalyse ein empathisches Fallverstehen als Voraussetzung für die Konzeption und Umsetzung individualpädagogischer Betreuungskonzepte identifiziert. Subjektorientierte Bildungs- und Betreuungskonzepte sind ein Qualitätsmerkmal individualpädagogischer Maßnahmen. Anstelle von Verhaltens- und Symptombeschreibungen gehen die Expert:innen (vgl. 4: 267) von der „Annahme des guten Grundes“ (vgl. Weiß, 2006: 52ff., Kühn, 2009: 32) aus, die das systemische Denken (vgl. auch Abschnitt 5.2.1) prägt (vgl. 11: 172, 282) und sich in traumapädagogischen Konzepten wiederfindet.

Als Ergebnis der vorliegenden Studie wurde deutlich, dass sich der Rahmen individualpädagogischer Jugendhilfe aus der Perspektive der Expert:innen eignen kann, um entwicklungs-traumatisierte Kinder und Jugendliche mit dem Ziel gesellschaftlicher Teilhabe professionell zu begleiten. Entwicklungs-traumatisierte Kinder und Jugendliche finden unter bestimmten Voraussetzungen nicht im medizinisch-therapeutischen, sondern im pädagogischen Rahmen individualpädagogischer Jugendhilfe einen geeigneten Förderrahmen. Auf dieser Basis können sich die jungen Menschen Kompetenzen zugunsten von Bildungsbeteiligung und gesellschaftlicher Teilhabe aneignen.

Begleitende traumatherapeutische Aufgabe im Kontext einer interdisziplinären Zusammenarbeit sollte aus der Perspektive mehrerer Expert:innen das Erlernen des Umgangs mit Dissoziation sein. Wenn jungen Menschen die Gelegenheit eröffnet wird, innerhalb einer Traumatherapie ein hohes Maß an Selbststeuerung durch kognitiv und körperorientiert ausgerichtete Stabilisierungstechniken zu gewinnen, wirkt diese Fähigkeit auf die pädagogische Praxis zurück. Traumatherapien können den jungen Menschen ermöglichen, sog. „triggern“ weniger ausgeliefert zu sein und sich in Belastungssituationen von sich aufdrängenden Erinnerungen an das Trauma zu distanzieren.

Mehrere Expert:innen berichten davon, dass ihnen eine konstruktive Zusammenarbeit mit niedergelassenen Therapeut:innen oder ausgewählten Kinder- und Jugendpsychiatrien gelungen ist, während andere aufgrund anhaltender negativer Erfahrungen, in denen ihre Expertise vom Gesundheitswesen als irrelevant betrachtet wurde, das Anliegen einer Zusammenarbeit aufgegeben haben. Andere halten therapeutische Interventionen für nachrangig oder in der Jugendphase für wenig bedeutend. Für die Arbeit an einzelnen traumatischen Ereignissen sollten aus der Perspektive mehrerer Expert:innen (intervall-)therapeutische Angebote zur Verfügung stehen. Das Gesundheitswesen muss zu diesem Zweck Kapazitäten für die Traumatherapie sowohl im ambulanten als auch im stationären Setting bereitstellen. Sie fehlen bisher und nur in seltenen Fällen kommt es einer konstruktiven interdisziplinären Zusammenarbeit.

Als Ergebnis der Studie muss neben den Chancen, die individualpädagogische Settings traumatisierten jungen Menschen ermöglichen können, jedoch auch herausgestellt werden, dass nicht in jedem Fall von positiven Effekten ausgegangen werden kann. Die Schädigungen durch Gewalt, die von Bezugspersonen über mehrere Jahre in der frühen Kindheit ausgeübt wurden, lassen sich weder durch therapeutische noch durch pädagogische Interventionen heilen. Die Erfolgsfaktoren, die in der vorliegenden Studie herausgearbeitet wurden, sollen nicht den Eindruck erwecken, dass es lediglich einiger Interventionen im psychosozialen Feld bedarf, um die Lebensqualität und Teilhabe herzustellen. Es handelt sich vielmehr um einen langwierigen Prozess, für den die Fachkräfte und Träger Geduld und Beharrlichkeit benötigen und mit ausreichenden Ressourcen ausgestattet werden müssen.

Die exklusive Beziehung, die die Fachkraft dem jungen Menschen über mehrere Jahre bis zur Verselbständigung anbietet, wird innerhalb der Fachliteratur als bedeutender Gelingensfaktor beschrieben. Innerhalb der vorliegenden Studie haben die Expert:innen diese Sichtweise bestätigt.

Sie geben aber auch zu Bedenken, dass dieser Erfolgsfaktor zugleich als hoher Risikofaktor betrachtet werden muss. Es ist nicht auszuschließen, dass physische und psychische Gewalt, wie sie in stationären Einrichtungen in einem hohen Ausmaß beobachtet wird, auch in individualpädagogischen Settings vorkommt. Es muss sogar davon ausgegangen werden, dass aufgrund der dezentralen und abgeschiedenen Lage mögliche Kindeswohlgefährdungen länger verborgen bleiben können.

Wie im institutionellen Kontext wird auch die Fachkraft in individualpädagogischen Maßnahmen durch die Traumafolgen erheblich herausgefordert. Die Arbeit führt die Fachkräfte häufig an emotionale Grenzen, wenn die jungen Menschen getriggert werden, die angebotenen Möglichkeiten nicht nutzen oder wenn Fachkräfte sich durch ungünstige Verläufe mit Selbstzweifeln konfrontiert sehen. Das Fehlen einer Gleichaltrigengruppe mit ebenso traumatisierten jungen Menschen kann die Arbeit zwar erleichtern, die Fachkraft, die einen jungen Menschen in den Haushalt aufnimmt, kann jedoch den Arbeitsplatz nicht nach acht Stunden verlassen. Fachkräfte kompensieren die aggressiven Impulse, die junge Menschen im Kontakt mit ihren frühen Bindungspersonen durch Vernachlässigung und Gewalt erworben haben. In diesem Zusammenhang kann die Eins-zu-eins-Betreuung für die Fachkräfte zu einer erheblichen fachlichen und persönlichen Belastungsprobe werden. Herausfordernd ist die Aufrechterhaltung einer partizipativen, ressourcenorientierten Haltung während der Maßnahme, denn sie setzt eine hohe psychische Stabilität der Fachkraft voraus, besonders wenn die jungen Menschen wissen wollen, ob die Fachkraft auch in konfrontativen Situationen gelassen bleibt und ihre Position ohne Machtmissbrauch vertreten kann.

Wenn junge Menschen mit Bindungsbeeinträchtigungen ihr herausforderndes Verhaltensrepertoire zeigen, nachdem sie beginnen, sich in der Betreuungsstelle sicher zu fühlen, ist entscheidend, wie Fachkräfte das Verhalten vor dem Hintergrund ihres Fachwissens interpretieren. Die Traumatheorie ermöglicht eine Einordnung des Verhaltens der Kinder und Jugendlichen, besonders wenn die jungen Menschen die Fachkräfte daraufhin überprüfen, ob sie auch nach gravierenden Regelverletzungen und Kränkungen noch zu den jungen Menschen stehen.

Wenn wie in der vorliegenden Untersuchung davon ausgegangen wird, dass individualpädagogische Träger sich über den Beitritt zu Fachverbänden oder über die Zertifizierung durch den Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik umfassenden Qualitätskriterien verpflichtet haben und sich damit von Trägern, die Jugendliche unter Vernachlässigung der Mitarbeiter:innenfürsorge und angemessene Vergütung betreuen, abheben, kann als weiteres Risiko individualpädagogischer Betreuung die Belastbarkeit der Fachkraft identifiziert werden, die rund um die Uhr im Eins-zu-eins-Setting mit dem jungen Menschen arbeitet. Dabei sind zum einen strukturelle Faktoren wie Arbeitszeitregelungen von Bedeutung, aber auch der Faktor der individuellen Belastbarkeit, der sich in psychischer Stabilität und in Unterstützungssystemen privater und nachbarschaftlicher, aber auch beruflich-trägerspezifischer Form zeigt.

Arbeitszeitregelungen, die die Gewerkschaften aus gutem Grund mit den Betrieben in der Vergangenheit ausgehandelt haben, können im Schichtdienst in Heimeinrichtungen realisiert werden, nicht aber in Pflegefamilien, für Erziehungsstellen und individualpädagogische Maßnahmen, in denen die persönliche Begleitung des jungen Menschen durch eine kontinuierliche Bezugsperson im Vordergrund der Hilfeform steht. Es ist davon auszugehen, dass die kontinuierliche Präsenz ein hohes Risiko für die Gesundheit der Fachkräfte mit sich bringen kann. Der Ausgleich für die dauerhafte zeitliche Präsenz sollte sich daher nicht nur in sequenziellen Betreuungsphasen mit dazwischenliegendem Freizeitausgleich, freien Zeiträumen während der Betreuungen und großzügigen Urlaubsphasen nach abgeschlossenen Betreuungen zeigen, von denen einige Expert:innen in den Interviews berichtet haben. Die Betreuungskonzepte sollten im Sinne der Mitarbeiter:innenfürsorge der Arbeitgeber:innen daneben eine hohe Arbeitszufriedenheit und eine größtmögliche Autonomie und hohe Entscheidungskompetenzen der Betreuungsstellen gewährleisten. Ein Experte beschreibt diesen Aspekt als Bedingung dafür, dass die Fachkräfte den Alltag mit den jungen Menschen bewältigen können und lange beim Träger verbleiben, die Selbstbestimmung der Mitarbeitenden wird jedoch auch in der Literatur über Burn-out-Prophylaxe als bedeutend für die Prävention angesehen.

Zu den persönlichen Faktoren, die für eine individualpädagogische Betreuung risikoreich werden können, identifizieren mehrere Träger ein geringes Selbstwertgefühl der Fachkraft. In der Arbeit mit hochbelasteten jungen Menschen bergen Selbstzweifel die Gefahr, dass die Fachkraft, wenn sie sich tief gekränkt fühlt, unreflektiert und statusorientiert handelt und damit möglicherweise zu Retraumatisierung beiträgt. Wenn die Fachkraft jedoch im Fall einer von Aggression geprägten Krise ähnliche Reaktionen wie Täter:innen aus der Herkunftsfamilie zeigt, d. h., wenn sie verbal entwertend oder körperlich aggressiv wird, droht eine Retraumatisierung des jungen Menschen. Die Fachkraft muss in der Lage sein, ihre Emotionen auch im Fall persönlicher Kränkung regulieren zu können.

Zum Schutz der Kinder und Jugendlichen müssen die Jugendhilfeträger ein Augenmerk auf die Umsetzung eines transparenten Beschwerdemanagements legen, das den jungen Menschen bereits zum Aufnahmezeitpunkt bekannt sein muss. Die Zugangswege müssen klar und die Kontaktdaten jederzeit verfügbar sein. Zudem ist es hilfreich, wenn den jungen Menschen diejenigen, die für die Annahme von Beschwerden zuständig sind, als Person bekannt sind, denn ein beziehungsorientierter Rahmen im Eins-zu-eins-Kontakt kann die Barrieren für eine Beschwerde deutlich erhöhen. Die jungen Menschen müssen Leitungskräfte und Koordinator:innen als wertschätzend und ansprechbar erleben, um ihr Beschwerderecht in Anspruch zu nehmen. Hier werden auch Beschwerdehandbücher in analoger und digitaler Form und digitale Beschwerdewege von den Expert:innen als zielführende Maßnahmen beschrieben.

6.5. Erklärungsansätze für Erfolge und Mißerfolge

Macsenaere (2014) wertete in der EVAS-Studie die Wirksamkeit erzieherischer Hilfen hinsichtlich der Fallgruppe der sogenannten „Systemsprenger“ aus, um zu ermitteln, welche Hilfeform hinsichtlich der „besonders schwierigen“ und „unerreichbaren“ Jugendlichen sich als effektiv zeigt (Macsenaere 2014a: 25ff.). Er stellte fest, dass Jugendhilfe grundsätzlich erfolgreich ist, die Effekte der Angebote aber steigen, wenn es sich um spezifische Angebote handelt. Als erfolgreichste Hilfen haben sich individualpädagogische Maßnahmen erwiesen (vgl. Macsenaere 2014a: 33). Hinsichtlich der Helfedauer stellt Macsenaere fest, dass sich wesentliche Effekte von Jugendhilfemaßnahmen erst nach 1,5 bis 4 Jahren zeigen (vgl. Macsenaere 2014a: 32). Als weitere wesentliche Wirkfaktoren stellt er die hohe Beziehungsqualität heraus, Partizipation, sofern sie konkrete einzelfallbezogene Prozesse auslöst, und die Mitarbeiterqualifikation. Die Vor- und Nachbereitung der Hilfe haben eine ebenso hohe Bedeutung: So gehört zu den wesentlichen Wirkfaktoren die hohe Zuweisungsqualität der Jugendämter als „Kunst, eine geeignete oder indizierte Hilfe auszuwählen“ und die fachlich qualifizierte Nachsorge. Hinsichtlich der Prozessqualität sind sowohl eine ressourcenorientierte Hilfeplanung als auch eine laufende Ressourcenaktivierung wesentlich (vgl. Macsenaere 2014a: 27).

Aus der Zusammenfassung aller Studien aus dem Arbeitsfeld der Individualpädagogik lässt sich ableiten, dass die unterschiedlichen, Forschungszugänge und Stichproben kaum vergleichbare Studien die jeweiligen Erfolgsfaktoren in verschiedenen Bereichen verorten:

- im Bereich der Adressat:innen selbst, ihrer Ressourcen und der Ressourcen ihrer Familien
- im Bereich des Jugendamts
- im Bereich der strukturellen Merkmale, der Methoden und Arbeitsprinzipien
- im Bereich der Fachkräfte, ihrer Beziehungsfähigkeit, ihrer beruflichen Haltung und ihrer Qualifikation.

Die vorliegende Studie stellt nicht auf die Wirkungsforschung ab. Die subjektiven Perspektiven der Expert:innen sind jedoch von Bedeutung, um Hinweise für die Gestaltung der Hilfen zusammenzutragen, deren Erfolg bereits in quantitativen Studien (vgl. Macsenaere 2014: 39ff.) belegt wurde.

6.5.1. Erfolgsfaktoren aus Expert:innenperspektive

Erfolg verstehen die Expert:innen übereinstimmend als gesellschaftliche Teilhabe nach Beendigung der Jugendhilfe. Es wird besonders auf die Bedeutung von Schulabschlüssen verwiesen, die durch Anpassung der pädagogischen Leistungen an den Lernstand des jungen Menschen gelingen. Berichtet wird in diesem Zusammenhang von gelungenen schulischen Verläufen, die vorher nicht zu erwarten waren (vgl. 10: 357). Die passgenaue Einzelbeschulung im Eins-zu-eins-Kontakt ermöglicht bei jungen Menschen, die lange keine Schule besucht haben, bei entsprechenden Voraussetzungen die Bewältigung des Unterrichtsstoffs mit vergleichsweise geringerem Zeitaufwand (vgl. 15: 1919). Bei vormals nicht beschulbaren jungen Menschen konnten durch die beiden befragten Distanzschulen Haupt- und Realschlüsse ermöglicht werden (vgl. 13: 55, 175), in einigen Fällen auch die Qualifikation für das Gymnasium (vgl. 10: 299–301).

Neben ausbildungs- und arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen bewerten die Expert:innen erworbene Fähigkeiten zur Lebensbewältigung als Erfolg (vgl. 12: 238–244) „Erfolg ist am Ende, wenn der junge Mensch von sich sagt: [...] ich habe mein Leben im Griff“ (2: 195). Jugendhilfe wird als erfolgreich beschrieben, wenn der junge Mensch nach Beendigung der Maßnahme den Lebensunterhalt auf legalem Wege verdient (vgl. 6: 218). „Der muss kein Doktor werden. Der muss nicht der Malergeselle werden, wenn der Malerhelfer ist, damit glücklich ist, sein Einkommen hat, vielleicht eine Familie gründen kann und ernähren kann, alles super“ (6: 218).

Erworbene Sozialkompetenzen werden ebenfalls als Erfolg gewertet, die im Verlauf der Betreuung durch Beobachtung erkennbar werden. Die Expert:innen beschreiben in diesem Zusammenhang, dass Fachkräfte in den Betreuungsstellen im Laufe der Zeit weniger Extrembelastungen erleben. Die jungen Menschen reflektieren biografische Belastungen, lernen, Gefühle zu benennen, verlieren weniger die Kontrolle und sind seltener aggressiv. Sie können Kritik besser aushalten und entwickeln mehr Gelassenheit (2: 197). Subjektiv empfundene Lebenszufriedenheit der Kinder und Jugendlichen ist für die Expert:innen ebenfalls ein Erfolgskriterium (3–2: 139).

Erfolg zeigt sich aus der Perspektive der Expert:innen auch in sehr niedrigen Abbruchquoten (vgl. 10: 233). Die hohe Zahl der Anfragen durch Jugendämter zeigt, dass die Maßnahmen als erfolgreich eingestuft werden (vgl. 3–2: 298). Mehrere Expert:innen, die an trägerübergreifenden Evaluationsstudien von Klawe, Klein und Macsenaere oder dem Europäischen Forum für Soziale Bildung teilgenommen haben, betonen den im Kontext der Studien ermittelten volkswirtschaftlichen Nutzen individualpädagogischer Maßnahmen im Ausland (vgl. 3–2: 298). Der Kosten-Nutzen-Koeffizient der individualpädagogischen Maßnahmen liegt bei 1 zu 7,1: Durch die Investition eines Euros in individualpädagogische Maßnahmen spart der Staat später 7,10 Euro Folgekosten für stationäre Einrichtungen, Psychiatrie und Justiz (vgl. 3–2: 298; 15: 451–459).

6.5.2. Bewertung von Erfolg und Misserfolg

Auf die Bitte nach Beschreibung von Erfolgen nennen die Expert:innen Erfolge, aber auch Misserfolge. Der Anspruch, für jeden jungen Menschen ein geeigneter Angebot zu entwickeln, kann bei der Mehrheit der jungen Menschen umgesetzt werden, jedoch nicht in allen Fällen: „Wir schaffen es nicht für jeden. Muss man dazu sagen“ (2: 56–61). Die Expert:innen berichten offen über Fallverläufe, in denen die Maßnahmen vorzeitig beendet werden mussten (vgl. 2: 201) oder nicht zufriedenstellend verliefen. Auch bei guter Passung kann nicht jedes subjektorientierte Betreuungskonzept sicher umgesetzt werden, weil Fallverläufe eine eigene Dynamik entwickeln und Bedarfe sich ändern (2: 119). Eine Expertin spricht von den „harten 5 %, die vorher im Knast waren und hinterher wieder im Knast sind“ (10: 421).

Mehrere Trägervertreter:innen berichten von Erfahrungen des Scheiterns direkt nach dem Ende der Maßnahme. Ein Experte beschreibt beispielsweise den Fall einer jungen Frau als gescheitert, die im Auslandsprojekt in der Schule „ein Überflieger“ war und eine Ausbildung plante, jedoch nach Rückkehr nach Deutschland nicht in die bereitgestellte Wohnform, sondern stattdessen in die Wohnung des Mannes zog, der sie zuvor sexuell misshandelt hatte (vgl. 10: 398–403).

Im Gegensatz dazu berichten die Expert:innen jedoch auch von zeitverzögert eintretenden Erfolgen. Mehrere Expert:innen berichten von vorerst negativen Entwicklungen nach Beendigung der Hilfe. 20 % der Rückkehrer:innen aus dem Ausland eines Trägers „stürzen“ trotz intensiver Begleitung im Kontext eines Rückkehrkonzepts ab (vgl. 7: 288–300). Den jungen Menschen gelingt es jedoch bereits in der Krise, auf erlernte Kompetenzen zurückzugreifen und sich selbst zu helfen oder sich aus anderen Bereichen Hilfe zu holen (vgl. 15: 449). „Egal wie erfolgreich ein Hilfeverlauf war [...], das kriegst Du immer irgendwie mit: Der hat nochmal Drogen genommen und ist voll abgestürzt und hat die Wohnung verloren [...] Aber die holen sich selber aus der Scheiße dann wieder raus“ (7: 288–300). Von den beschriebenen jungen Menschen, denen die vulnerable Phase des Übergangs nicht gelingt, bewältigen 50 % der jungen Menschen eines Trägers die Krise selbstständig, während dieser Schritt den übrigen 50 % zunächst nicht gelingt (vgl. 10: 409–415).

In manchen Fällen, die zunächst als gescheitert betrachtet werden, zeigen sich Erfolge mehrere Jahre nach der Jugendhilfe. Ehemalige, die die Maßnahmen abgebrochen haben, melden sich Jahre nach Beendigung der Jugendhilfe bei den Betreuungsstellen und berichten von später einsetzenden Effekten, die zuvor nicht möglich gewesen sind (vgl. 2: 201). Einige junge Menschen berichten, dass sie sich mittlerweile in Ausbildungsverhältnissen befinden (vgl. 10: 415), und führen die erfreuliche Entwicklung auf die vergangene individualpädagogische Betreuung zurück (2: 201).

Die Erfolgskriterien müssen an die Voraussetzungen der jungen Menschen angepasst werden: „Es gibt Kinder, die sind ja später super zufrieden, wenn die zuverlässige Sozialhilfeempfänger werden [...]. Sind wir zufrieden. Nicht kriminell. Haben ihre Nische gefunden [...] Da ist immer die Frage: Wo gehe ich los? [...] Und welches Handicap habe ich? [...] Und wie weit komme ich damit?“ (3–2: 141–143).

Mehrere Expert:innen verdeutlichen anhand von Fallschilderungen die Schwierigkeit, die Ergebnisse einer Maßnahme als Erfolg oder Misserfolg einzuordnen. Ein Fallverlauf mit ungünstigen Startbedingungen kann abhängig von der Perspektive als Erfolg oder als Misserfolg eingeordnet werden. Besonders junge Menschen mit langjährigen Gewalterfahrungen im familiären Kontext sind von gravierenden Einschränkungen betroffen, wie die Erkenntnisse der Traumaforschung belegen. In diesem Zusammenhang schätzen die Expert:innen ihre möglichen Leistungen sehr realistisch ein, denn sie gehen nicht davon aus, dass junge Menschen, die beispielsweise unter einer Borderline-Persönlichkeitsstörung leiden, eine Normalbiografie erreichen können, die sich beispielsweise im Erwerb eines Schulabschlusses zeigt.

Sie bewerten die passgenaue Jugendhilfe dennoch als bedeutend, die einen Lebensort bieten kann, um demokratische Werte und Sozialverhalten der Betroffenen positiv zu beeinflussen. Eine Prävention ungünstiger Entwicklungen in Form einer frühen Schwangerschaft bewertet ein Experte auch dann als Erfolg, auch wenn sie nur einige Jahre verzögert werden kann (4: 85). Zugleich betont der Experte, dass eine Betreuung von jungen Menschen mit Borderline-Persönlichkeitsstörungen auch dann sinnvoll ist, wenn im Kontext individualpädagogischer Hilfen weitere Schädigungen minimiert werden können, auch in Fällen, in denen klassische Zielsetzungen wie Schulabschlüsse nicht erreichbar sind, denn nicht nur ein Schulabschluss, sondern auch der regelmäßige Schulbesuch erfordert Anerkennung. Weniger schädliches Verhalten wie die Reduktion eines Substanzkonsums oder die Vermeidung von Straffälligkeit sollte als Erfolg gewertet werden (vgl. 4: 200–201).

In Abhängigkeit von vereinbarten Zielsetzungen wird auch die Erfüllung niedrigschwellig angesetzter Ziele als Erfolg verstanden: „Und an der Stelle bin ich auch ehrlich. Wir haben auch ein oder zwei Jugendliche, wo Ausland wirklich finales Rettungskonzept ist. Wo gesagt wird: Schön wäre, wenn der Basics lernt. Ich stehe auf. Ich wasche mich. Und [...] ich mache irgendwas Sinnvolles im Haushalt“ (10: 427).

Ein Experte spricht sich dafür aus, besonders langfristige Erfolge stärker in den Blick zu nehmen. Erst die Nachhaltigkeit der Ergebnisse in Form der realen Bewährung in den Jahren nach der Jugendhilfe sind als Erfolgskriterien zu werten. So kann es nicht unbedingt als Erfolg gewertet werden, wenn ein junger Mensch während einer Auslandsbetreuung nicht straffällig wird, denn er

hat zur Umsetzung von Straftaten in menschenleeren Gegenden unter Umständen wenig Möglichkeiten (vgl. 10: 136–145).

6.5.3. Kapazitätsgrenzen und Ausschlusskriterien individualpädagogischer Träger

Einige Expert:innen benennen auf die gezielte Frage im Interview auch Gründe, die eine Aufnahme in individualpädagogische Maßnahmen aus unterschiedlichen Gründen ausschließen, während die Mehrheit der Expert:innen keine Ausschlusskriterien nennt (vgl. 1: 29; 11: 65; 13: 243).

Manche Träger schließen die Aufnahme von jungen Menschen mit geistigen Behinderungen aus rechtlichen Gründen aus, weil die Zuständigkeit derzeit noch der Eingliederungshilfe verortet wird (vgl. 1: 29). Eine Expertin berichtet jedoch von passgenauen Betreuungen junger Menschen mit Behinderung, die im Kontext der Behindertenhilfe nicht versorgt werden können (vgl. 3: 231). Ein anderer Experte schließt Zwangskontexte wie U-Haft-Vermeidung aus: „Für so Straffälligenhelfer, also so Heim statt Haft, U-Haftvermeidungsgeschichten, gibt es, glaube ich, auch andere Einrichtungen, die da eher spezialisiert drauf sind als wir“ (6: 41). Mehrere Träger schließen junge Menschen mit akuten und manifesten Suchterkrankungen aus (vgl. 1: 29; 5: 61), deren Behandlung im Vordergrund steht und die aufgrund der Suchterkrankung nicht auf die Angebote ansprechen: „Bei uns haben die immer mal Drogen konsumiert oder eine gewisse Form von Sucht, aber richtig drogenabhängig, [da] sind wir nicht die richtigen [...] für“ (6: 41).

Psychiatrische Erkrankungen sind kein generelles Ausschlusskriterium. Die Behandlung von Persönlichkeitsstörungen betrachten einige Expert:innen nicht als vorrangige Aufgabe der Jugendhilfe. Aus der Perspektive eines Experten steht hier die psychiatrische Versorgung im Vordergrund (vgl. 4: 85). Die Risiken einer familienanalogen Unterbringung von jungen Menschen mit gravierenden psychiatrischen Erkrankungen müssen einer sorgfältigen Abwägung unterzogen werden. „Eine Persönlichkeitsstörung mit der Ausdrucksform von starker, nicht regulierbarer Gewalt wäre ein Ausschlusskriterium [...]. Da würden wir [...] uns und die Familien, die wir als Betreuungsinstrument haben, selbst zu stark gefährden. Gewisse Formen von Gewalt, Impulsdurchbrüche. [...] Phasen von fehlender Impulssteuerung und so weiter, da kann man mit leben, aber ab einem gewissen Grad von Gewaltbereitschaft findet auch kein [...] gesonderter [Diskurs] mehr statt“ (4: 87).

An Grenzen stoßen individualpädagogische Träger aus der Perspektive eines Experten bei jungen gewaltbereiten jungen Menschen, die wiederholt „andere Menschen gequält, drangsaliert, zusammengeschlagen“ (4: 129) haben. Die Zuständigkeit liegt aus seiner Perspektive zunächst bei der Justiz: „Da kann es durchaus sein, dass, dass die Gesellschaft [...] sagt: Den schließen wir ein. Und [...] der wird dafür bestraft. Und der hat im Rahmen dieses [...] Wegschlusses und dieser Bestrafung die Möglichkeit [...] darüber nachzudenken. Und nach Ende seiner Strafe sich für so was zu entscheiden“ (4: 129). Eine Expertin nimmt junge Menschen, die „zündeln“, nicht in ihr Projektstellensystem auf, nachdem ein Bauernhof in Flammen aufgegangen ist (vgl. 12: 86).

Die Ursache für die anfängliche Nichterreichbarkeit junger Menschen sehen die Expert:innen vorrangig in den biografischen Belastungen, die sich im Kontext der Analyse als Traumata einordnen ließen. In vielen Fällen scheidet die Aufnahme eines jungen Menschen jedoch nicht an den Verhaltensauffälligkeiten, sondern an Kapazitätsgrenzen individualpädagogischer Träger und einem Mangel geeigneter Fachkräften (2: 35). Die konsequente Subjektorientierung hat zur Folge, dass die an der Studie teilnehmenden Träger junge Menschen nur aufnehmen, wenn das partizipativ entworfene und mit dem Jugendlichen vereinbarte individualpädagogische Bildungs- und Betreuungskonzept realisiert werden kann. „Wir betrachten die Aufnahme oder die Anfrage jeweils vom Einzelfall her. Und schauen, ob wir für die Thematik, die wir dann dahinter entdecken, [...] ein Lösungsangebot finden können. Wenn wir keins finden, dann machen wir keine faulen Kompromisse“ (2: 35). Voraussetzung für eine Aufnahme ist die Chance für die Entwicklung in einem pädagogischen Setting. Der junge Mensch sollte durch die angebotene Hilfeform erreichbar sein (vgl. 4: 87). Zudem wird die Freiwilligkeit der jungen Menschen als Aufnahmekriterium betont (vgl. 5: 61).

Nicht jede Betreuungsstelle ist für einen jungen Menschen geeignet. Für das passgenaue, am Bedarf des jungen Menschen orientierte Betreuungskonzept gibt es nicht immer die passende Betreuungsstelle, die diesen Anspruch exakt umsetzen kann. „Jeder Betreuer hat seine normalen Lebensumstände, [...] sein Haus, seine Wohnung, sein Setting, mit dem er lebt und was er nicht gerne [...] radikal verändern möchte. Der möchte in seinem Setting auch weiterhin leben, auch wenn der Jugendliche oder Kinder betreut. Aber wir versuchen zumindest ein Näherungswert an einen individuellen Zuschnitt, indem wir sagen: Wir haben eine Bandbreite von, ich sage mal fünfzig verschiedenen Betreuern. Alle eins zu eins. In unterschiedlichen Lebensbezügen. Singles, Paare, Familien mit Kindern, Mehrgenerationenmodelle“ (4: 91).

Möglich ist auch, dass die jeweilige Betreuungsstelle mit bestimmten Ausschlusskriterien verbunden ist: „Wir haben den Anspruch, passgenaue Hilfen zu machen. Und darin liegt der Ausschluss. Denn jede Betreuungsstelle ist anders, hat ihre Stärken, hat ihre Schwächen. Ein Beispiel, wenn jemand Tiere hat auf seinem Hof, mit denen er arbeitet, dann wird er jemanden, der Tiere quält, ausschließen. Das ist sein Ausschlusskriterium. Oder wenn er selber eigene Kinder hat. Dann wird er sagen: Es muss sich auch mit meinen Kindern vertragen. Dann wäre da ein Ausschlusskriterium, wenn der Jugendliche, der kommt, die eigenen Kinder verprügelt“ (3-1: 75).

Der Fachkräftemangel im Bereich der Jugendhilfe erstreckt sich auch auf individualpädagogische Träger, die zwar nicht von vergleichsweise hoher Mitarbeiterfluktuation betroffen sind wie stationäre Einrichtungen, deren Kompetenzanforderungen jedoch nur in seltenen Fällen zu den Wünschen arbeitssuchender Sozialpädagog:innen passt. „Ein Ausschlusskriterium ist einfach, dass wir sagen: Wir haben derzeit keine geeigneten Betreuer [...]. Dann sagen wir nicht: Die Störung ist die Ursache, dass wir das nicht machen. Sondern wir haben zurzeit nicht das passende Instrument im Sinne von dem passenden Betreuer. Oder das Betreuungs-Setting [...] Also ich finde, man sollte das durchaus auch so beschreiben. Es liegt dann in dem Augenblick an uns und nicht an der Jugendlichen“ (4: 87).

6.5.4. Gelingensbedingungen für traumasensible Individualpädagogik

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit den Bedingungen, die notwendig sind, damit Individualpädagogik mit dem Ziel gesellschaftlicher Teilhabe traumatisierter und exkludierter junger Menschen erfolgreich umgesetzt werden kann.

Individualpädagogische Hilfen zeichnen sich durch ihre Subjektorientierung auf Grundlage sozialpädagogischer Diagnostik aus, die in einem subjektorientierten Betreuungskonzept mündet. Die subjektorientierte Perspektive ermöglicht eine Gestaltung unkonventioneller Betreuungsformen, die sich konsequent am jungen Menschen orientieren (vgl. 11: 182; 16: 194). Die Passgenauigkeit der Settings beschreiben die Expert:innen in den Interviews als Voraussetzung für eine auf Vertrauen basierende Zusammenarbeit zwischen der Fachkraft und dem jungen Menschen (vgl. 3-2: 49). Dieser Aspekt wurde bereits in der Explorationsphase während der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Abschnitt 5.1) deutlich, er wurde aber auch in den untersuchten Konzeptionen der Träger beschrieben (vgl. Abschnitt 5.2.3).

Individualpädagogische Bildungs- und Betreuungskonzepte werden nach Rekonstruktion der Lebenswelt der jungen Menschen (vgl. Thiersch 2016: 20) auf Basis traumasensiblen Fallverstehens entworfen, wie in manchen Konzeptionen (vgl. Abschnitt 5.2.3), aber besonders in den Interviews deutlich wird. „Deswegen passt auch nicht jede Projektstelle zu jedem Jugendlichen“ (11: 58). Jede Projektstelle hat ihre Möglichkeiten und Grenzen, denn jede Fachkraft verfügt über eigene konzeptionelle Grundideen (vgl. 2: 35; 11: 58): „Und die Projektstellen definieren [...] Wir können das besonders gut, einen strukturierten Alltag anzubieten. Also bringt uns die Strubbelkinder, wo Ihr glaubt, das wäre nötig [...]. Dann gibt es Projektstellen, die sagen [...]: Wir sehen das Ganze so als Prozess. Wir [...] gehen erst mal in die Berge [...]. Wir lernen den Jugendlichen erst mal kennen [...]. Das ist so unterschiedlich wie Tag und Nacht“ (11: 158–160).

Die Bedeutung einer Eins-zu-eins-Betreuung zeigt sich bereits während der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Abschnitt 5.1.) und wird auch in den Konzeptionen als maßgebliche Voraussetzung formuliert (vgl. Abschnitt 5.2.3). Die Expert:innen beschreiben, dass viele junge

Menschen über den Eins-zu-eins-Kontakt erreichbar sind und die Einzelbetreuung gut annehmen (vgl. 6: 45). Die Expert:innen beschreiben die Eins-zu-eins-Betreuung als strukturelle Voraussetzung für gelingende traumasensible Hilfekonzepte (vgl. 6: 45; 11: 182). „Ich habe keine Gruppe. [...] Und mit diesen besseren Strukturen (...) komme ich überhaupt in die Lage mit jemanden arbeiten zu können“ (3-2: 43).

Die Bedeutung der Hilfebeziehung wurde während der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Abschnitt 5.1) und durch die Dokumentenanalyse (vgl. Abschnitt 5.2.3) bereits deutlich. Durch die Expert:innenaussagen wurde sie noch einmal besonders hervorgehoben: „Eine Beziehung zwischen dem Kind, dem Jugendlichen und [...] der Betreuerperson [...] ist erst mal unabdingbar [...]. Pädagogik ohne eine gelingende Beziehung zwischen [...] der betreuenden Person und der betreuten Person, geht nicht“ (2: 183). Im Vordergrund der individualpädagogischen Maßnahme steht die Fachkraft, die dem jungen Menschen empathisch begegnet, damit er realisiert, dass er grundsätzlich als Mensch angenommen wird (vgl. 5: 103). Ein Abgrenzungsmerkmal individualpädagogischer Maßnahmen zur Heimerziehung ist die Fachkraft selbst, die ihre Lebenszeit dem jungen Menschen widmet (vgl. 2: 183). Begleitet durch eine stets verfügbare Fachkraft, die im Hintergrund für Sicherheit sorgt, kann der junge Mensch seine bisherigen Copingstrategien hinterfragen und Neues wagen (vgl. 16: 128).

Die Expert:innen benennen die professionelle Beziehung in individualpädagogischen Jugendhilfesettings als „Beziehungsangebot“ (11: 228). Die Intensität und Ausgestaltung der professionellen Beziehung wird am Einzelfall orientiert (vgl. 11: 248). Die jungen Menschen in individualpädagogischen Maßnahmen entscheiden sich während der Phase der Abklärung freiwillig für das Zusammenleben. „Das heißt dieses Betreuungsverhältnis muss schon (...) von der Chemie her stimmen“ (8: 109). Daher kann es in individualpädagogischen Maßnahmen keine Zuweisung von Kindern oder Jugendlichen durch Leitungskräfte geben.

Die Intensivität des Kontakts bestimmen die Kinder und Jugendlichen. Daher fordert die Fachkraft keine Nähe ein. Die Beziehung wird zwar angeboten, aber nicht aufgezwungen (vgl. 9: 76). Die Gestaltung der professionellen Beziehung ist gekennzeichnet von hoher Flexibilität der Fachkraft, die in sich stabil bleibt, während sie sich laufend auf neue Situationen einstellt (vgl. 14: 139). Die Fachkraft hat den jungen Menschen im Blick, gewährt ihm jedoch den nötigen Freiraum (vgl. 7: 95–104). Die Beziehung zwischen dem jungen Menschen und der Fachkraft wird durch die freiwillige Entscheidung des jungen Menschen entlastet, weil der Rahmen jederzeit verändert werden kann. Diese Möglichkeit der immerwährenden Neugestaltung wird von den Expert:innen als Grund für gelingende individualpädagogische Maßnahmen mit jungen Menschen genannt (vgl. 6: 45–55; 10: 235).

Durch die Dokumentenanalyse wurde die Bedeutung der beruflichen Haltung bereits in den Vordergrund gestellt (vgl. Abschnitt 5.2.4). Die gelebte Authentizität identifiziert ein Experte als Grund dafür, dass die Fachkraft belastbar bleibt. Bedeutend für das Gelingen ist, dass sie in einem hohen Masse „sie selbst bleibt“, anstatt sich im beruflichen Kontext eine bestimmte Rolle anzueignen (vgl. 2: 231).

Eine Gelingensbedingung für die Gestaltung von Jugendhilfesettings mit gewalterfahrenen jungen Menschen sehen die Expert:innen in einer Einrichtungskultur, die in der vorliegenden Studie als „gewaltfreie Kultur der Verständigung“ bezeichnet wird. Junge Menschen, die Erwachsene nicht als sicheren Ort, sondern als Bedrohung erlebt haben, müssen die Fachkraft über einen längeren Zeitraum als gewaltfrei und zuverlässig erleben, um Vertrauen aufbauen zu können. Erst wenn der junge Mensch Vertrauen gewinnt, können Resultate erwartet werden (2: 45). Als weiterer Aspekt kann resümiert werden, dass einige Expert:innen die für das soziale Lernen erforderliche ressourcenorientierte, annehmende und gewaltfreie Lebenskultur insbesondere in individualpädagogischen Settings außerhalb Deutschlands finden. Der junge Mensch wird mit all seinen Schwächen erst einmal grundsätzlich angenommen: „Du bist jetzt da. Du gehörst zu mir oder meiner Familie. Schön, dass Du da bist“ (10: 880–882).

Wie auch die Analyse der Konzeptionen individualpädagogischer Träger gezeigt hat, werden individualpädagogische Maßnahmen oft in ländlichen Umgebungen angesiedelt, die den jungen

Menschen „die verschiedensten Begegnungen mit Menschen, Tieren, Pflanzen und Naturabläufen mit viel Platz für individuelle Betreuung sowie Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit“ (vgl. Konzeption F: 4) bietet. Innerhalb der Interviews wurde die Bedeutung des Kontrastes zu großstädtischen Umgebungen veranschaulicht. Anhand des individualpädagogischen Betreuungskonzepts werden die Umgebungsfaktoren, in denen eine „professionelle Annäherung an einen jungen Menschen“ (11: 154) gelingen kann, nicht nur auf den Bedarf des Kindes abgestimmt. „Darin besteht ja die Kunst der Individualpädagogik, genau zu gucken, welche Ressourcen hat der junge Mensch. Was braucht er und [...] die große Kunst ist, das Setting so auszusuchen, dass die Passung extrem hoch ist“ (10: 45). Die besondere geografische Lage selbst beschreiben mehrere Expert:innen als Gelingensbedingung. Jugendliche werden im Auslandsprojekt mit einer völlig unbekanntem Umgebung und minimalistisch gestalteten Lebensräumen konfrontiert, von denen ihnen zwar vor Anreise erzählt wird, deren Bedeutung für ihr Leben sie jedoch erst bei der Ankunft realisieren, weil sie außerhalb ihrer Vorstellungskraft liegt. „Der Moment, wo der Wagen in den Sandweg einrollt, das ist der Moment der Wahrheit. Wo dem wirklich bewusst wird, au weia, das meinten die mit reizarm“ (10: 942). Nach dem Erleben eines „Kulturschocks“ ermöglicht der „Kulturbruch“ (10: 874) neue Erfahrungen, die im Inland undenkbar gewesen wären. „Diese Haltungssachen, die werden, glaube ich, ganz viel transportiert. Schönes Beispiel ist Georgien, Dorf. Junge kommt in seine Projektstelle. Kommt der Bürgermeister im Nadelstreifenanzug. Und begrüßt das neue Mitglied der Gemeinde. Stellt sich vor. Die Gemeinde hat ja normal gerade 100 Leute. [...]. Und dann bringt er auch gleich die Hälfte von dem Rest mit [...]. Also der war völlig geflasht. Und dann so: Boah [...]. Ich bin total wichtig. Die kommen wegen mir. Zuhause sind sie alle weggerannt“ (10: 918–934).

Die unbekanntem Kultur wird von einem Experten als Gelingensbedingung beschrieben, um junge Menschen über gemeinsame Tätigkeiten in einem Ermöglichungsrahmen zu erreichen, indem sie sich entfalten können und wertschätzende Rückmeldung für selbstwirksame Aktivitäten erhalten. Junge Menschen ergreifen Tätigkeiten, die sie sich in Deutschland nicht zutrauen würden. „Zum Beispiel hatten Jugendliche angefangen, Stricken zu lernen. Da würde in Deutschland jeder denken: um Gottes Willen, Junge. Der hat Spaß da dran. Er hat Schals gestrickt, weil ihm das Spaß gemacht hat“ (8: 151). Durch Auslandsunterbringungen wird der Beziehungsaufbau zur Fachkraft erleichtert, weil der junge Mensch sich nicht durch mögliche Kontakte zu Gleichaltrigen entziehen kann und sich daher eher auf den Kontakt zum:r Betreuer:in einlässt: „Man hat natürlich diesen krassen Cut. Der Jugendliche ist gezwungen, sich einzulassen. Der hat kaum ablenkende Faktoren. Der kommt in eine neue Kultur, in ein neues Land, in eine neue Sprache“ (14: 137). Die Fachkräfte sind zunächst die einzig möglichen Dialogpartner:innen, bis die Landessprache erlernt wurde. „Und bis der Jugendliche dann herausgefunden hat, wie man abhauen kann [...], wo der nächste Grasdealer wohnt oder wie man [...] am besten an Alkohol kommt [...] Bis dahin hat sich natürlich eine intensive Beziehung entwickelt zwischen dem Betreuer [...] und dem jungen Menschen“ (14: 137).

Die Kinder und Jugendlichen werden in Projektstellen eines Trägers in osteuropäischen und russischen Kulturkreisen grundsätzlich nicht über ihre Defizite oder „Störungen“ definiert, wie ein Experte beschreibt. Sie werden stattdessen als junge Menschen mit schwierigen Ausgangsbedingungen angenommen. Dies gelingt aus der Perspektive eines Experten besonders auch in Gegenden, in denen die hiesigen Hilfesysteme wenig bekannt sind und die Verhaltensweisen nicht als psychische Störungen klassifiziert werden. „Für die ist ja auch ganz oft Deutschland und die damit verbundene Biografie [...] intellektuell klar, aber [...] nicht wirklich einordbar. Weil, wir reden [...] äh eine Datschensiedlung in Russland oder ein Dorf, wo jeder jeden kennt, in Georgien. Dann erzählen wir denen: Ja, der war Hinz und Kunz und intensiv und die Eltern waren so. Dann hören die sich das an und sagen: Boah, klingt schlimm [...]. Bei denen gibt es im Umkreis von 50 Kilometern keine Einrichtung. Da gibt es wahrscheinlich noch nicht mal eine Psychiatrie. Oder einen Psychiater oder einen Psychologen. Wenn man Glück hat, ein Zahnarzt“ (10: 892–894).

Ein Träger arbeitet in Einzelfällen mit nonverbalen Formen der Kontaktaufnahme, indem er den Jugendlichen in ein Setting unterbringt, wo seine Muttersprache nicht gesprochen wird. Der Kontaktaufbau kann nicht durch provokanten Sprachgebrauch des jungen Menschen blockiert werden. Ein Experte nennt dieses Konzept „linguistische Neuprogrammierung“ (10: 521). Mit dem

Erwerb einer unbekanntenen Sprache ist die Aneignung neuer Verhaltensstrategien verbunden. Die Absicht liegt darin begründet, dass die verbal-abwertenden Äußerungen des Jugendlichen von den Fachkräften vor Ort nicht beantwortet werden. „Wenn wir im nicht sprachlichen Bereich arbeiten, [ist] die Kontaktaufnahme [...] eine ganz andere als über Sprache. Dann würden die sich verweigern, die würden rumschimpfen. Die würden beleidigen. Ausfallend werden, so wie immer. Und dann geht der auch wieder und lässt mich in Ruhe. [...] Und da der Typ lacht, erzählt was Freundliches und ich denke: Mann, was will der jetzt von mir. Und dann nimmt er mich und zieht mich zum Tisch und dann verstehe ich: Ah, gibt Suppe“ (10: 950f.). Vor- und Nachteile unterliegen im Einzelfall einer fachlichen Abwägung. „Auch da ist das wieder so die Einschätzung [...] was braucht der. Ist für den Sprache gut. Oder ist vielleicht auch mal wirklich ganz krass runterfahren auf Null. Ich setz Dich in ein Setting, wo Du weder die Schrift, also ungarisch, kyrillisch, georgisch [...] da geht gar nichts. Man kann noch nicht mal erahnen, worüber der andere redet“ (10: 521).

Ein Experte, deren Zuständigkeitsbereich sich auf individualpädagogische Maßnahme in Deutschland erstreckt, beschreibt die Chancen, die reisende Cirkusfamilien bieten. Die reisenden Familienverbände sind es aufgrund kultureller Faktoren traditionell gewohnt, aus humanistischen Erwägungen heraus Menschen mit sozialen Schwierigkeiten in ihr System aufzunehmen. Der Experte beschreibt den deutlichen Kontrast zur bekannten Lebenswelt als maßgeblich für das Gelingen der Jugendhilfe. „Manche erreichen wir nur mit verrückten Sachen“ (2: 119). Außergewöhnliche Umgebungsfaktoren haben die Chance, die Compliance sogenannter „unerreichbarer“ junger Menschen zu gewinnen, eine Umgebung jenseits bekannter Leistungskriterien. „Das ich raus bin aus dem Zwang, einem bestimmten Maßstab zu genügen. Das ist so verrückt, dass es eben nicht in das gängige Schema reinpasst“ (2: 117). Die Versagensangst eines jungen Menschen im schulischen oder im Verhaltensbereich kann durch neue Erfahrungen abgelöst werden. „Wenn ich in meinem Sozialverhalten gemessen werde, falle ich unten durch. Und überhaupt falle ich überall unten durch. Und im Cirkus ist das eben, das ist eben schillernd und bunt. Das ist erst mal ganz anders. Es ist unterwegs. Es ist heute hier und morgen dort. Es ist Zauberei. Es ist Clownerie. Es ist zum Teil richtig handfeste schwere Arbeit. Es ist Abenteuer. Also das sind so die Aspekte. Das ist so verrückt, dass wir darüber [...] auch junge Menschen erreichen, wo wir erst mal [...] kein Medium erkennen, über das wir ganz klar ansprechen können. Dann ist es häufig, dass das Thema Cirkus [...], dass sie da spontan positiv drauf [...] ansprechen.“ (2: 119).

Der Beziehungsaufbau gelingt oft über gemeinsame Tätigkeiten, bei denen der junge Mensch die Fachkraft authentisch erleben und ihre Gewaltfreiheit überprüfen kann (vgl. 6: 144; 150). Eine Expertin beschreibt, wie ein geeignetes Handlungsfeld, das sogenannte „Medium“ als Mittler zwischen Fachkraft und jungem Menschen, die Annäherung an den jungen Menschen ermöglicht (vgl. 2: 183). Am Beispiel einer auf einem Pferdehof angesiedelten Projektstelle beschreibt er, dass junge Menschen, von denen aufgrund ihrer Vorerfahrungen nicht davon ausgegangen werden kann, dass sie anderen Menschen vertrauen, die Beziehung über den Kontakt zu den Pferden angebahnt werden kann: „Da habe ich mit den Pferden ein Medium, über das der Erwachsene und der Jugendliche oder das Kind agieren können, ohne in eine direkte Konfrontation zu kommen. Sondern sie kommunizieren über das Tier. Der Jugendliche interessiert sich für die Arbeit auf dem Pferdehof und weiß zugleich: [...] um an die Pferde ranzukommen, muss ich mich irgendwie auf den Erwachsenen einlassen [...]. Also, biete ich ihm an, dass er mit mir in dem gemeinsamen Handlungsfeld, Arbeit mit Pferden, tätig sein darf. Ich mache ihm die Tür dafür auf. Das ist die Idee von dem Medium“ (2: 45). Als Voraussetzung beschreibt er, dass die Betreuungskräfte im Unterschied zu pädagogisch-therapeutischer Arbeit von Fachkräften mit Tieren, die zu therapeutischen Zwecken von Einrichtungen angeschafft wurden, „authentisch mit dieser Arbeit mit Pferden verbunden sind, weil die das schon immer machen, weil das deren Ding ist“ (2: 45).

Indem das Kind den Erwachsenen in Kontakt mit seiner Umgebung, mit anderen Menschen, Pflanzen oder Tieren als gewaltfrei erlebt, kann sich eine Beziehung langsam entwickeln. „Dann [...] kommt es zu einem Prozess, wo der Jugendliche zunächst mal fixiert auf das Medium, aber immer mehr seinen Blick erweitert und [...] auch dann in seinem Horizont tatsächlich auch [...] der Erwachsene auftaucht. Und dann ganz langsam eine Beziehung sich entwickelt oder entspinnt. Und [...] das ist eigentlich der Punkt, von dem wir glauben, dass der ganz wichtig ist. Alles in unserer Arbeit zielt

darauf ab, dass dieser Prozess einsetzt. Das gelingt mal schneller, mal langsamer. Wir haben auch Situationen erlebt, wo es überhaupt nicht gelingt. In den meisten Fällen aber passiert genau das“ (2: 183–185). Für den Beziehungsaufbau ist während der individualpädagogischen Maßnahme wird eine verstehensorientierte Perspektive als Voraussetzung für das Gelingen beschrieben. „Verständnis haben [...] und sagen: Was Du gemacht hast, interessiert mich nicht. Als Mensch bist Du interessant. Dass ich vielleicht Dein Verhalten nicht akzeptieren will, ist was ganz Anderes. Aber da kann man ja dran arbeiten. Aber Du bist mir wichtig und für Dich will ich was tun“ (8: 69).

Übereinstimmend beschreiben die Expert:innen als Voraussetzung für die professionelle Beziehungsgestaltung besonders die partizipativen Prozesse, die durch die individuelle Betreuung in einer als authentisch (vgl. 2: 45) beschriebenen Lebenswelt ermöglicht werden. „Wenn man jetzt auch die Hilfen hier in Deutschland betrachtet, ich würde sagen, dass [...] die pädagogischen Inhalte [...] in einem Zusammenleben zu finden sind, wo quasi ein flexibler Rahmen zwischen Jugendlichen und pädagogischer Fachkraft besteht. Wo alles immer verhandelbar ist. Wo ein Betreuer immer auch in der Lage ist, Ideen neu zu entwickeln. Neue Ansätze zu finden. Was auszuprobieren“ (14–1: 139).

Die Möglichkeit, die Hilfe konsequent am jungen Menschen auszurichten (vgl. 7: 53), birgt die Chance, schwer erreichbare junge Menschen zu erreichen – jedoch muss die Voraussetzung gegeben sein, dass das Jugendamt die Hilfeform mitträgt (vgl. 6: 80; 14–1: 113). Individualpädagogik in der Jugendhilfe und Schule ermöglichen die permanente Ausrichtung am aktuellen Bedarf und verhindern einen möglichen Abbruch der Maßnahme. Durch das passgenaue Setting treten auch im pädagogischen Alltag weniger Reibungspunkte auf. „Ich kann im Einzelsetting natürlich viel mehr aushalten und Regelwerke so anpassen, dass die für den Jugendlichen plausibel sind, nachvollziehbar sind, aber auch so reduziert sind, dass sie das hohe Autonomiebedürfnis eines Kindes oder eines Jugendlichen, dass es dem Rechnung trägt“ (3–2: 87).

Als Gelingensbedingung für die gesellschaftliche Teilhabe exkludierter junger Menschen betrachten die Expert:innen insbesondere die Möglichkeit, im Rahmen individualpädagogischer Maßnahmen in Verbindung mit subjektorientierten Schulkonzepten Bildungsabschlüsse zu erreichen. Dieser Aspekt wird besonders in den Interviews, weniger aber in den Konzeptionen hervorgehoben. Sofern eine Beschulung in den örtlichen Regelschulen aufgrund der Voraussetzungen der jungen Menschen nicht umgesetzt werden kann, werden die schulischen Angebote der individualpädagogischen Jugendhilfeträger in Anspruch genommen. Die beiden Fernschulen ermöglichen jungen Menschen während der individualpädagogischen Maßnahmen, die sich vorerst nicht in die Regelschulen integrieren lassen, an Bildungsangeboten zu partizipieren und Schulabschlüsse zu erreichen. Hinsichtlich schulischer Anforderungen werden die jungen Menschen entsprechend dem Wissenstand anstatt der Klassenstufe beschult. Zu diesem Zweck sind eine umfassende schulische Eingangsdagnostik durch die Schulen (vgl. 15: 152–157) und genügend Zeitressourcen erforderlich (vgl. 15: 538). Die Distanzschulen haben im Rahmen ihrer langjährigen Praxis Möglichkeiten der Förderung etabliert und anerkennen lassen, die die Ressourcen der Schüler:innen in den Fokus stellen (vgl. 15: 405). Nach eingehender schulischer Diagnostik werden subjektorientierte Bildungskonzepte realisiert, die sich an den Möglichkeiten und Wünschen des jungen Menschen orientieren, dennoch aber geeignet sind, mit vergleichsweise geringem zeitlichem Aufwand realistische Bildungsziele zu erreichen (vgl. 15: 39, 129). Selbstgewählte Tätigkeiten wie Sport und Musik werden als Schulfächer bewertet. Im Zeugnis wird hervorgehoben (vgl. 15: 161), dass junge Menschen in Auslandsprojekten aus intrinsischer Motivation in kurzem Zeitraum die Landessprache lernen (vgl. 10: 960). Eine Expertin weist aus dem schulischen Kontext auf die Notwendigkeit hin, dass die schulischen Aufgaben nicht von der Betreuungsstelle selbst, sondern von einer externen Schulbegleitung übernommen werden, um die Beziehungen in der Projektstelle zu entlasten (vgl. 15: 47).

Im folgenden Kapitel geht um die Ermöglichungsbedingungen, die die Expert:innen an Politik und Rechtsprechung, an die Jugendhilfe, das Bildungs- und Gesundheitswesen, aber auch an die Studiengänge der Sozialen Arbeit stellen.

7. Ergebnisse der Expert:inneninterviews: Zur Zukunft der Jugendhilfe und des Studiums

In diesem Kapitel geht es um die Gelingensbedingungen auf der Ebene der Fachkräfte und Träger sowie um die Voraussetzungen, die in der Jugendhilfe sowie im Bildungs- und Gesundheitswesen gegeben sein müssen, um die Traumabewältigung zu gewährleisten. Grundsätzlich stehen aber auch Politik und Öffentlichkeit im Mittelpunkt der Diskussion. Die Expert:innen haben die hohe Bedeutung von rechtlichen Rahmenbedingungen hervorgehoben, die eine erfolgreiche Hilfe erst ermöglichen. Daher geht es in den folgenden Abschnitten um die Frage, welche Voraussetzungen bei den Fachkräften, den Jugendhilfeträgern und den Kooperationspartner:innen gegeben sein müssen und in welcher Form Politik und Gesellschaft mehr Verantwortung übernehmen müssen, um jungen Menschen, die eine langanhaltende Kindeswohlgefährdung erlebt haben, Chancen auf Teilhabe zu eröffnen.

Thematisiert werden die Kompetenzen der Fachkräfte, nach denen im Interview gefragt wurde, aber auch Anforderungen an Jugendhilfeträger mit individualpädagogischer Ausrichtung, an Kooperationspartner:innen und an Politik und Gesellschaft, die die sechzehn Interviewpartner:innen von sich aus thematisiert haben.

7.1. Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte

Unter Fachkräften „werden Personen verstanden, die über notwendiges Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen und persönlich geeignet sind, um in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe pädagogisch sinnvoll handeln zu können“ (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2014: 1). In Anlehnung an die Definition des Begriffs der Fachkräfte im SGB VIII werden in der vorliegenden Arbeit auch die Fachkräfte individualpädagogischer Träger, die über andere als sozialpädagogische Qualifikationen verfügen, als Fachkräfte bezeichnet. Der Begriff „Nichtfachkräfte“, den einige Expert:innen in den Interviews angewandt haben, wird hier als weniger geeignet betrachtet, weil dieser Begriff Assoziationen einer geringen Befähigung und Entlohnung hervorruft, die jedoch auf die Mitarbeitenden der teilnehmenden Jugendhilfeträger nicht zutrifft.

Der Kompetenzbegriff ist im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit zwar nicht übereinstimmend definiert, jedoch lassen sich übergreifende Kategorien erkennen: Roth schlug 1971 die Unterscheidung pädagogischer Kompetenzen in Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz vor. In der Fachliteratur der Sozialen Arbeit wird diese Aufzählung um die Methodenkompetenz (vgl. Heiner 2010: 53) und um die berufliche Haltung ergänzt (vgl. v. Spiegel 2011: 109ff.).

Neben dem Fachwissen wurden Handlungskompetenzen, denen die Methodenkompetenzen zugerechnet werden, sowie Sozial- und Selbstkompetenzen als bedeutende Kompetenzbereiche identifiziert. Handlungskompetenz als Fachbegriff verweist „im Unterschied zu ‚Fähigkeit‘ auf komplexe und zugleich bedeutende Anforderungen“ (Heiner 2010: 51). Die Gesamtheit aller Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es dem Individuum ermöglichen, Aufgaben und Probleme in Interaktion mit anderen zu bewältigen, beschreibt Mund (2017: 517) als Kompetenz. Heiner geht dagegen davon aus, dass „Kompetenz“ im Unterschied zu „Performanz“ nur auf Potenziale verweist, nicht aber auf das Handeln selbst (vgl. Heiner 2010: 51). Zudem versteht sie unter „Kompetenz“ auch die Berechtigung und Verpflichtung zu einer Aufgabe, die aus der Position in einer Organisation abgeleitet wird (vgl. ebd.).

Berufliche Handlungskompetenz erfordert über das Wissen hinaus „Können auf einer Basis von Wissen, also: Handeln können“ (Pfaffenberger 2001:89, zit. nach Becker-Lenz, Busse, Ehlert, Müller-Herrmann 2012: 13). Kompetenzen verweisen auf die Befähigung, auch unvorhersehbare komplexe Situationen am Arbeitsplatz zu bewältigen (vgl. Heyse, Erpenbeck, Ortman 2015: 13). Berufliche Handlungskompetenz erfordert über das Wissen hinaus die Fähigkeit, das berufliche Handeln verantwortlich gestalten zu können (vgl. Becker-Lenz, Busse, Ehlert, Müller-Herrmann 2012: 13).

Erpenbeck und Ortmann resümieren zu der geringen Übereinstimmung der Kompetenzmodelle: „Die dringend angestrebten, die verzweifelt gesuchten Fachkompetenzen gibt es gar nicht ‚als solche‘. Sie sind vielmehr ‚Bündel‘ von Schlüsselkompetenzen [...], verschmolzen, legiert mit dem Fachwissen“ (Heyse, Erpenbeck, Ortmann 2015: 15).

Auch für die Soziale Arbeit wurden Kompetenzmodelle entwickelt, die sich hinsichtlich ihrer Systematik erheblich voneinander unterscheiden: v. Spiegel unterscheidet – angelehnt an Pestalozzis Formen der Bildung – die Dimensionen „Wissen“, „Können“ und „berufliche Haltungen“ (vgl. v. Spiegel 2011: 96ff.): Die „Ausbildung des Kopfes“ ist dem Wissen, die „Ausbildung des Herzens“ dem Wollen sowie die „Ausbildung der Hand“ als körperliche und handwerkliche Bildung dem „Können“ zugeordnet (vgl. Engelke, Borrmann, Spatschek 2014: 108). Der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) entwarf ein Kompetenzmodell für die Soziale Arbeit, das auf Schlüsselkompetenzen beruht. Sie sollen das Berufsbild der Sozialen Arbeit sichern und werden verstanden als „grundlegende Kompetenzen, die es Fachkräften ermöglichen, beruflich zu handeln und im Zusammenwirken mit beruflicher Praxis, Lebenserfahrung und einer ständigen Fort- und Weiterbildung im Sinne eines andauernden Lernprozesses Wissen und Handlungskompetenz zu vertiefen“ (Maus, Nodes, Röh 2008: 7). Hierzu gehören strategische Kompetenz, Methodenkompetenz, sozialpädagogische Kompetenz, sozialrechtliche Kompetenz, sozialadministrative Kompetenz, personale und kommunikative Kompetenz, berufsethische Kompetenz, sozialprofessionelle Beratungskompetenz, sowie Praxisforschungs- und Evaluationskompetenz. Heyse und Erpenbeck betonen, dass erst die Verknüpfung der Kompetenzen ein professionelles Handeln bewirkt (vgl. Mund 2017: 518).

Wie bereits Alice Salomon die Soziale Arbeit als „Eignungsberuf“ verstand, so finden sich heute auch im SGB VIII die Anforderungen an die menschliche Eignung der Sozialarbeiter:innen in der Kinder- und Jugendhilfe. Persönliche Reife, Integrität, Erfahrung, Motivation, Charakterstärke vor dem Hintergrund einer ethischen Orientierung (Dewe, Ferchhoff 1986), Kommunikationskompetenz, Selbstreflexivität und Ambiguitätstoleranz (v. Spiegel 2011: 81) sind Voraussetzungen für Handlungskompetenz. Die menschliche Eignung hält von Spiegel für bedeutender als die Qualifikation (vgl. v. Spiegel 2011: 81).

Für das Arbeitsfeld der Jugendhilfe, der Individual- und Traumapädagogik lassen sich bisher keine vergleichbaren Kompetenzmodelle finden. Es werden lediglich einzelne Aspekte genannt. Fachkräfte in der stationären Jugendhilfe nach SGB VIII sollen neben der formalen Qualifikation weitere Kriterien erfüllen, die ihre persönliche Eignung für die Aufgabe beschreiben. Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Jugendämter nennt eine Reihe von Anforderungen. Die Fachkräfte benötigen kommunikative Fähigkeiten, interkulturelle Kompetenz, analytische und konzeptionelle Kompetenz, Kompetenz für die Qualitätsentwicklung und Evaluation, Fähigkeiten zum Verwaltungshandeln, Verständnis für betriebswirtschaftliche Zusammenhänge, Kompetenzen für die Arbeit im Sozialraum und in der Jugendhilfeplanung, Handlungskompetenz, Bildungskompetenz, Medienkompetenz, beraterische Fähigkeiten, Beteiligungskompetenz (bzgl. der Sorgeberechtigten), Toleranz, Reflexionsfähigkeit und Fähigkeiten zur Vertretung der Interessen der jungen Menschen und zur Außendarstellung (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Jugendämter 2005: 23ff.).

Zu den Grundkompetenzen für den Umgang mit „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen in der Jugendhilfe gehören zudem Kompetenzen im effektiven Umgang mit Konflikten, Aggression und Gewalt und die damit verbundene Bereitschaft, eigene Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmuster zu erkennen und infrage zu stellen (vgl. Dutschmann, Lukat 2011: 136). Für die Arbeit mit der Zielgruppe, die eine intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung benötigt, werden Lebensweltorientierung und die Sicherheit im Umgang mit verschiedenen sozialpädagogischen Handlungsansätzen und die Fähigkeit für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit genannt (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Jugendämter 2005: 25). Für die Praxis der Individualpädagogik mit „schwer erreichbaren“ jungen Menschen beschreibt Klawe die Fähigkeit als vorrangig, die Beziehung zu den jungen Menschen zu gestalten. Klawe versteht die authentische

Betreuerpersönlichkeit als eine fachliche Qualifikation, „um junge Menschen mit langer, durch Beziehungsabbrüche geprägter Jugendhelferkarriere noch zu erreichen“ (Klawe 2013: 149).

Für eine traumasensible Jugendhilfe benötigen Fachkräfte neben Kompetenzen aus den Bereichen des Fachwissens und der Methodenkompetenz die Fähigkeit, eine Bindung zu den jungen Menschen aufzubauen. Die berufliche Haltung zählt dabei zu den entscheidenden Kriterien (vgl. Scherwath, Friedrich 2012: 69; Weiß 2011: 184). Zu den Kompetenzanforderungen gehören eine kontinuierlich wertschätzende und verstehende Grundhaltung, ein verstehensorientierter Zugang zu den Adressat:innen, Respekt vor deren biografischen Belastungen und wiederum eine Ressourcenorientierung (vgl. Weiß 2011: 184). Neben dem Wissen um die Ursachen und Auswirkungen von Traumatisierungen benötigen Fachkräfte ferner therapeutische Ressourcen, die sie in den pädagogischen Alltag einfließen lassen (vgl. Weiß 2011: 184). Scherwath und Friedrich ergänzen diese Anforderungen in ihren „Leitlinien für die traumapädagogische Navigation in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern“ um die Methodenkompetenz: die Fähigkeiten zum Herstellen von Sicherheit, zur Stressreduktion, zur sicheren Bindungsentwicklung und zu positiven Selbstbildern sowie zur Ressourcenorientierung (vgl. Scherwath, Friedrich 2012: 69).

Kompetenzen für eine lebensweltorientierte, traumasensible Individualpädagogik beziehen sich in erster Linie auf Sozial- und Selbstkompetenzen, die eine „authentische Betreuerpersönlichkeit“ (Klawe 2010: 17) kennzeichnen, sowie Kompetenzen in der Dimension der beruflichen Haltung, die auch von Spiegel betont: „Für die Soziale Arbeit ist eine Kompetenzbeschreibung sinnvoll, die die ‚Person als Werkzeug‘ in den Mittelpunkt stellt. Angehende Fachkräfte sollten eine gewisse ‚Eignung‘ für den Beruf mitbringen und diese in Studium und Weiterbildung fachspezifisch zu einer professionellen Handlungskompetenz auf- und ausbauen“ (v. Spiegel 2011: 93). Die Begleitung traumatisierter junger Menschen erfordert zudem Fachwissen und Methodenkompetenz (vgl. Scherwath, Friedrich 2012:69). Im Bereich der traumasensiblen Individualpädagogik tätige Fachkräfte benötigen Kompetenzen aus allen Bereichen, die in den Kompetenzmodellen aufgeführt sind: Fachwissen, Handlungskompetenzen, Sozial- und Selbstkompetenzen und Kompetenzen in der Dimension der beruflichen Haltung.

Der Kompetenzbereich der beruflichen Haltung steht im Vordergrund, um Ressourcenorientierung einem Arbeitsprinzip der Lebensweltorientierung, der Individualpädagogik und der Traumapädagogik, in der Jugendhilfe umsetzen zu können. Zu diesem Zweck ist ein Perspektivenwechsel von den Defiziten zu den Ressourcen notwendig, der mit laufenden Reflexionsprozessen verbunden ist (vgl. Möbius 2010: 24ff.). Aber auch Methoden zur Stabilisierung der individuellen Ressourcen und Netzwerke sind gefragt. Die Fachkraft kommuniziert auf Augenhöhe und sorgt für Partizipation und Transparenz (vgl. Möbius, Friedrich 2010: 28).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der **Expert:inneninterviews** zur Frage der Kompetenzen der Fachkräfte in individualpädagogischen Settings ausgewertet. Die formalen Qualifikationen als Ergebnis der Auswertung der Begleitfragebögen werden aufgegriffen und mit den Expert:innenmeinungen zur Bedeutung einer sozialpädagogischen Qualifikation in Beziehung gesetzt. In Anlehnung an von Spiegels Kompetenzmodell sollen anschließend die Kompetenzanforderungen systematisiert werden, um wesentliche Kompetenzfelder für das Arbeitsfeld der Individualpädagogik mit traumatisierten jungen Menschen abzuleiten.

7.1.1. Diskurse zur Bedeutung einer sozialpädagogischen Qualifikation

Wie die Auswertung des Begleitfragebogens gezeigt hat (siehe Abschnitt 6.1), stellen die Jugendhelfeträger anerkannte Fachkräfte nach § 72 SGB VIII ein. Mehrere Träger wünschen sich, im begründeten Einzelfall mit Fachkräften ohne sozialpädagogische Ausbildung zusammenarbeiten zu können (vgl. 2: 273, 289; 12: 106). Einige Träger haben vor einigen Jahren begonnen, geeignete Persönlichkeiten ohne Fachausbildung nachzuqualifizieren. „Menschen, mit denen wir über Betreuungsstellen zu tun hatten, wo wir denken: wenn der jetzt eine pädagogische Ausbildung hätte, das wäre genial [...]. Dann schicken wir die in die Ausbildung“ (7: 226–228).

Fachkräfte der Sozialen Arbeit im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe erwerben Kompetenzen im Regelfall in den Studiengängen der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik. In begründeten Einzelfällen können Menschen mit weiteren Qualifikationen zugelassen werden. Sie müssen nach §72 Abs. 1 SGB VIII über eine aufgabenentsprechende persönliche Eignung und eine aufgabenentsprechende Ausbildung (Erzieher:in, Sozialarbeiter:in/ Sozialpädagog:in, Erziehungs- und Sozialwissenschaftler:innen, Kindheitspädagog:innen) oder über ausgewiesene Erfahrungen in der Sozialen Arbeit verfügen (vgl. v. Spiegel 2011: 80f.; § 72 SGB VIII). Sie werden von der Arbeitsgemeinschaft der Jugendämter als geeignet betrachtet, um die Anforderungen an die fachliche Ausbildung zu erfüllen (vgl. Arbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2014: 5). Die Ausbildungen, die die in der Kinder- und Jugendhilfe tätigen Personen vorweisen müssen, um als Fachkraft zu gelten, sind jedoch im Gesetz nicht konkret festgeschrieben (vgl. Arbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2014: 4). Die gesetzlichen Vorschriften sind in § 72 SGB VIII festgelegt: „Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen bei den Jugendämtern und Landesjugendämtern hauptberuflich nur Personen beschäftigen, die sich für die jeweilige Aufgabe nach ihrer Persönlichkeit eignen und eine dieser Aufgabe entsprechende Ausbildung erhalten haben (Fachkräfte) oder auf Grund besonderer Erfahrungen in der sozialen Arbeit in der Lage sind, die Aufgabe zu erfüllen“ (vgl. § 72 SGB VIII).

Die Fachkräfte der Jugendhilfeträger, die an der Studie teilgenommen haben, haben in der Regel eine Erzieher:innen-Ausbildung absolviert oder Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik bzw. Diplompädagogik studiert (vgl. 2: 67, 289; 3: 195; 4: 111, 123; 6: 84; 7: 723; 9: 10; 10: 553). Zwei Träger arbeiten im Inland ausnahmslos mit Sozialarbeiter:innen oder Sozialpädagog:innen (vgl. 1: 37; 10: 553). Die Fachkräfte in Auslandsprojekten haben Pädagogik studiert und sind abhängig von den Studiengängen im Herkunftsland Sozialarbeiter:innen, Sozialpädagog:innen oder Lehrer:innen. Ein Träger arbeitet mit Universitäten im außereuropäischen Ausland zusammen, um Fachkräfte auszubilden. Ein Großteil der Betreuungskräfte hat infolge der Zusammenarbeit mit zwei Universitäten das Studium der Sozialpädagogik mittlerweile erfolgreich abgeschlossen (10: 529).

Hinsichtlich der Gewichtung einer formellen Qualifikation in Form eines Studiums der Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik unterscheiden sich die Aussagen der Expert:innen. Eine sozialpädagogische Qualifikation ist für einige Expert:innen neben Zusatzausbildungen im erlebnispädagogischen Bereich eine Einstellungsvoraussetzung (vgl. 6: 88; 8: 405): „Für uns ist eigentlich der gut ausgebildete, vielfach ausgebildete, der jede Menge Zusatzausbildungen hat, derjenige, der im stationären Bereich den Jugendlichen betreut, der Idealfall“ (vgl. 8: 405).

Mehrere Expert:innen berichten demgegenüber, dass sie zwar überwiegend mit Fachkräften arbeiten, im begründeten Einzelfall aber auch mit Mitarbeiter:innen zusammenarbeiten möchten, die nicht über sozialpädagogische Ausbildungen verfügen (vgl. 2: 273; 10: 101–104, 864; 12: 106; 16: 248). Oft werden „Unikate“ (7: 216) mit originellen Lebensentwürfen für die Betreuung benötigt, die sich hinsichtlich ihres Auftretens und ihrer Sprache von dem Bild eines typischen Sozialarbeiters deutlich unterscheiden. Die Beschränkung auf die im SGB VIII beschriebenen Berufsgruppen beschreibt eine Expertin daher als Misslingsbedingung, weil eine Qualifikation für eine traumasensible Individualpädagogik weit mehr umfasst als eine generalisierte sozialpädagogische Ausbildung. An den Fachschulen, Hochschulen und Universitäten wird aus ihrer Sicht ein „braves Verständnis“ über Erziehung vermittelt, das sich für die Betreuung hochbelasteter Menschen mit traumatisierenden biografischen Erfahrungen als unbrauchbar erweist (12: 164–168). Durch das Fachkräfteangebot der Landesjugendämter, das Mitarbeiter:innen ohne sozialpädagogische Qualifikation ausschließt, haben sich individualpädagogische Settings deutlich verändert. Das Angebotspektrum wurde eingeschränkt, so dass nicht mehr alle jungen Menschen erreicht werden können (vgl. 12: 160).

Mehrere Expert:innen betonen, dass sie an der Zusammenarbeit mit Persönlichkeiten ohne sozialpädagogische Qualifikation festhalten wollen, wenn die jeweilige Fachkraft ihnen auf Grundlage der später dargelegten Kriterien für die Betreuung eines bestimmten jungen Menschen geeignet erscheint. Dieses Thema war in den Interviews besonders präsent, wengleich den Ergebnissen zu entnehmen ist, dass nahezu alle Fachkräfte beteiligter Träger über eine sozialpädagogische Qualifikation verfügen, so dass es sich hier lediglich um einige wenige Mitarbeiter:innen handelt.

Die teilnehmenden individualpädagogischen Träger stellen gern Menschen mit Praxiserfahrungen sowie mit Vorqualifikationen in nicht originär sozialpädagogischen Berufen ein. „Ein Schreiner, der Sozialpädagoge ist, ist und, der aber immer noch in seinem Schreiner-Business unterwegs ist [...]. Der hat eine ganz andere Draufsicht“ (7: 276–282). Die genannten Fachkräfte, die ein Experte als „Leute aus dem Leben“ (6: 96) beschreibt, bringen praktische Erfahrungen als Anknüpfungspunkte für einen Beziehungsaufbau mit. Manche haben sich durch die Bewältigung biografischer Krisen die Fähigkeit zur Übernahme der Jugendlichen-Perspektive erworben, andere haben einen flexiblen, gelassenen Umgang mit auftretenden Problemen gewinnen können. Durch ein späteres Studium und durch Weiterbildungen haben sich einige von ihnen zudem Fachwissen und Methodenkompetenz für die Begleitung hochbelasteter junger Menschen angeeignet. Sofern sie zudem selbstreflexiv sind, erfüllen sie als „eierlegende Wollmilchsau“ (9: 370) die umfassenden Kompetenzanforderungen an Fachkräfte individualpädagogischer Träger, die von den Expert:innen formuliert werden.

Handwerker:innen und Landwirte, aber auch Zirkusfamilien beschreiben die Expert:innen aufgrund ihres Strukturangebots im Alltag eines Kleinbetriebes in Verbindung mit einer annehmenden, lösungsorientierten menschlichen Haltung als besonders geeignet. Mit den Künstler:innen verbindet sie die Fähigkeit, „ganz verrückt situativ Lösungsgeschichten [zu] finden“ (12: 112) und „kreativ mit dem Leben umzugehen“ (7: 250). Wenn die betreffenden Fachkräfte Gelegenheit hatten, im Lebensalter ab 30 Jahren ein sozialpädagogisches Studium „draufzusatteln“ und eine traumapädagogische und nach Möglichkeit auch systemische Zusatzqualifikation zu erwerben, schreiben ihnen die Expert:innen eine besondere Eignung für die individualpädagogische Jugendhilfe mit hochbelasteten jungen Menschen zu.

In originär individualpädagogisch ausgerichteten Hilfen orientiert sich die Wahl der Fachkraft für die Umsetzung des individualpädagogischen Bildungs- und Betreuungskonzepts konsequent an den aus dem Bedarf des Einzelfalls abgeleiteten Kompetenzanforderungen, und erst in zweiter Linie an der formalen Qualifikation (15: 403–405). Mehrere individualpädagogische Jugendhilfeträger beschreiben als Gelingensbedingung für die Jugendhilfe mit hochbelasteten jungen Menschen Persönlichkeitsfaktoren, die sie als wichtiger erachten als eine pädagogische Ausbildung, die die erforderlichen Sozial- und Selbstkompetenzen nicht garantiert: „Die Zertifikate können hochdotiert sein bis zum Himmel. Darum geht es nicht. Sondern es geht tatsächlich um [...] eine Persönlichkeit, wo die Merkmale Integrität, Authentizität, Reflexionsfähigkeit [...] stimmen [...], verknüpft mit einem geeigneten gemeinsamen Handlungsfeld“ (2: 273–275). Manchen nicht pädagogisch qualifizierten Fachkräften gelingt die Unterstützung hochbelasteter junger Menschen intuitiv: „Die hat es vom Bauchgefühl richtiggemacht. Die war empathisch. Hat sich das angehört, hat Ruhe bewahrt. Hat ein bisschen gestreichelt, also bildlich gesehen. Und langsam einfach zur Ruhe kommen lassen. Hat dann probiert, über Struktur Dinge wieder in eine andere Schiene zu kommen“ (10: 729).

Den umfassenden Anforderungen einer individualpädagogischen Betreuungsaufgabe sind aus der Perspektive der Expert:innen auch qualifizierte Fachkräfte nicht immer gewachsen (vgl. 8: 183). Mehrere Expert:innen führen die Kompetenz für die Gestaltung der professionellen Beziehung weniger auf die sozialpädagogische Qualifikation als auf eine humanistische Grundhaltung zurück (vgl. 12: 304; 14–1: 165), die ein Interviewpartner, der Auslandsprojekte betreut, besonders hervorhebt, indem er auf ihre kulturelle Bedingtheit aufmerksam macht: „Jetzt habe ich eine ganz böse These. Ich glaube, dass das erst mal gar nichts mit Fachkraft oder nicht Fachkraft zu tun hat. [...] Ich glaube, dass ein fachliches Wissen so nach dem Motto: Ich habe einen Werkzeugkasten und ich weiß methodisch, was ich in dem Kasten habe und [...] kann [...] das anwenden [...]. Das ist toll. [...] Aber das ist es nicht. Weil, wenn es DAS wäre, jetzt bin ich ganz ketzerisch, dann wären die Jugendlichen nicht im Ausland. Deutschland [...] ist das Land mit der höchsten Dichte an Therapeuten, Psychiatern, Psychologen, Pädagogen. Und die sind [herum-]gereicht worden von Fachkräften, sechs Monate bei einundzwanzig Einrichtungen. [...] Hat nicht funktioniert. Der Junge hat funktioniert in Kirgistan. [...] [Das] war auch eine Fachkraft. Ohne Frage. Eine russische Fachkraft. Ich glaube, dass das gar nicht im Vordergrund stand. Ich glaube, die Komponenten sind die Menschen. Mit ihrem Bild. Die Kultur [...]. Ich glaube, in erster Linie ist erst mal, dass die die Jugendlichen so nehmen, wie sie sind. Mehr menschlich als fachlich. [...] Die gehen da mit Herz

ran. [...] Von der Grundhaltung her sind die einfach anders als wir hier von der Haltung her. [...] Du bist jetzt da. Du gehörst zu mir oder meiner Familie. [...] Schön, dass Du da bist“ (10: 864–882).

Die Zusammenarbeit mit authentischen Persönlichkeiten beschreibt eine Expertin – unabhängig von deren Qualifikation – als ein wesentliches Merkmal des individualpädagogischen Arbeitens. Die authentische Betreuerpersönlichkeit macht sie im Kontext außergewöhnlicher Umgebungsfaktoren die originäre Idee individualpädagogischer Jugendhilfe aus (2: 273). Als individualpädagogische Maßnahmen in den 1990er Jahren ins Leben gerufen wurden, gehörte die Zusammenarbeit mit handwerklich und landwirtschaftlich qualifizierten Fachkräften ohne sozialpädagogische Ausbildung zum Programm. Neben Künstler:innen werden die genannten Berufsgruppen von einigen Jugendhilfeträgern auch heute noch sehr geschätzt (6: 80). „Ich würde einfach sagen, das sind Menschen [gemeint sind Landwirt:innen], die aus irgendeinem Grund wacher, präsenter [sind] oder [...] eine andere Lebensphilosophie haben. Also ich würde jetzt nicht sagen: jeder Bauer ist so, ne? [...] Ich denke einfach, es gibt manchmal Menschen, das sind so Naturgenies in der Pädagogik. Und jetzt nicht nur in der Pädagogik, sondern auch in der empathischen Haltung für hohe Auffälligkeiten. Und [...] [die] können dann ganz verrückt situativ Lösungsgeschichte[n] finden, die keinem Erzieher einfallen würden. Oder auch keinem Sozialarbeiter, weil er da irgendwie so [...] geformt ist“ (12: 110–112).

Menschen aus der Praxis mit Brüchen im Lebenslauf, „die es aber gebacken kriegen [...]. Die ihr Leben leben und nicht kriminell und nicht depressiv geworden sind“ (12: 150), können aufgrund ihrer von Bewältigungskompetenzen geprägten Biografie für die jungen Menschen Vorbild sein (7: 140; 12: 154). Sie können die Lage der jungen Menschen nachvollziehen. „Die [haben] [...] eine Affinität zu diesen Jugendlichen [...] Und dann machen die völlig durchgeknallte Sachen mit denen [...]. Ein Typ, der selber [...] in einer Pflegefamilie oder im Heim war oder der Vater schwerer Alkoholiker war, der [...] weiß, wie der 15-jährige Junge sich fühlt, wo die Eltern nichts von ihm wissen wollen (vgl. 12: 150). Über ihre alltagsorientierte Form der Ansprache können sie die jungen Menschen erreichen: „Also dann kann der hören, wenn der sagt: Ey, das ist doch völlig Scheiße. Guck doch mal was passiert, wenn Du kiffst oder wenn Du kokst. Oder wenn Du dauernd klaust, ne? Dann nimmt der den ernst. Und wenn ich als Erzieher meine Bastelgeschichten gelernt habe, die weiß doch nichts von meinem Leben. Was kann denn die mir erzählen. Also, da wo die mit fünfzig oder mit vierzig ist, da war ich schon mit sechs. Also, ich glaube, das ist der zentrale Punkt“ (12: 151–154).

Nachdem die ersten Hilfen umgesetzt wurden, konnten über Jahrzehnte hinweg sogenannte Betreuerpersönlichkeiten (2: 273: 14–1: 141) eingestellt werden, die keine pädagogische Ausbildung hatten. Die Fachlichkeit wurde über die Koordination sichergestellt (3: 199). „Gerade am Anfang unserer Arbeit, als wir Anfang der neunziger Jahre damit angefangen haben. Das KJHG [Kinder- und Jugendhilfegesetz SGB VIII] war ganz frisch [...]. Wir haben damals den IP-[Individualpädagogik-]-Bereich zusammen mit dem Landesjugendamt in Köln entwickelt [...]. Unter anderem wurde uns auch attestiert, schriftlich, dass man in diesem Bereich ausnahmsweise auch mit sogenannten Nichtfachleuten arbeitet, weil die Person ein wichtiger Teil des Programmes sei [...]. Der Hintergrund war [...], wir wenden uns eben einer Klientel zu, die durch die Raster der bis dahin vorhandenen Jugendhilfe durchgerauscht sind. Überall gescheitert sind [...]. Sie scheitern an Gruppe. Und Gruppe scheitert an ihnen. Das ist also ein gegenseitiges Scheitern. Weil uns auch wichtig war, dass wir den Begriff des Scheiterns nicht als eine Zuschreibung einfach den Jugendlichen auf die Schultern legen. Sondern sagen: Wir scheitern aneinander [...]. Und es gibt offensichtlich andere Merkmale, die wichtig sind. Möglicherweise im Einzelfall sogar wichtiger. Und in der Tat haben wir viele Jahre dann mit so genannten Nichtfachleuten gearbeitet. Wenn wir nach unseren Prüfkriterien und nach unseren Prüfmethode[n] zu dem Eindruck gekommen sind: Hier ist eine Person, die voraussichtlich gut mit solchen Kindern und Jugendlichen wird umgehen können. Die als authentische Person erlebt wird. Diese authentische Person eben mit dem entsprechenden Medium verknüpft, könnte ein guter Ankerpunkt für einige unserer Jugendlichen werden. Dann sind wir auf so genannte Nichtfachleute zugegangen und haben damit insgesamt auch sehr gute Erfahrungen gemacht. Heute ist es so, dass wir mit diesen so genannten Nichtfachleuten ausschließlich mit unseren WanderCirkussen arbeiten [...]. Und auch da machen wir gute

Erfahrungen. Ich will damit nicht sagen, dass wir keine Fachausbildungen brauchen, ganz im Gegenteil [...]. Eine gute Fachausbildung ist schon grundsätzlich erst mal das Muss. Trotzdem begegne ich immer wieder einzelnen Aufnahmeanfragen, Jugendlichen, manchmal auch Kindern, wo ich sage: Hier muss im Vordergrund was anderes stehen. Bestimmte Persönlichkeitsmerkmale“ (2: 273–275).

Heute werden individualpädagogische Angebote, die konsequent der Ursprungsidee folgen, aufgrund des Fachkräftegebots kaum noch angeboten (vgl. 12: 166–168). Die Grundidee individualpädagogischer Maßnahmen wird aufgrund behördlicher Vorgaben durch fachspezifische, aber nicht alltagsorientierte Angebote ersetzt. „Dann machen wir Reittherapie. Und dann machen wir Logopädie“ (12: 158). Die Zusammenarbeit mit nicht sozialpädagogisch qualifizierten „Betreuerpersönlichkeiten“ wurde im Verlauf der letzten Jahrzehnte von behördlicher Seite nahezu ausgeschlossen, obwohl die Definition einer Fachkraft gemäß SGB VIII im Einzelfall geeignete Fachkräfte anderer Qualifikationen einschließt. „Also ohne Ausbildung geht heute nichts mehr [...]. Das war in früheren Jahren so, dass man so genannte Betreuer-Persönlichkeiten beschäftigen konnte. Die die pädagogische Ausbildung nicht selber haben, sondern da hat der Koordinator die Fachausbildung. Aber der Betreuer, wo der Jugendliche lebt, musste nicht selber die Fachkraft sein. Das wird heute eigentlich sehr viel strenger gehandhabt. Dass jeder eine Ausbildung [...] haben muss“ (3–2: 199).

Mehrere Jugendhilfeträger kritisieren, dass sie auf die Zusammenarbeit mit „Naturgenies in der Pädagogik“ (12: 111) ohne Fachausbildung verzichten müssen. Die Varianz individualpädagogischer Bildungs- und Betreuungskonzepte wird dadurch eingeschränkt. „Es ist ein Zugeständnis an die Behörden“ (4: 108). Auch wenn die Träger vorrangig mit Fachkräften gemäß §72 SGB VIII zusammenarbeiten, befürworten sie im Einzelfall die Zusammenarbeit mit „Persönlichkeiten“ (2: 273; 4: 107; 14–1: 141) mit nicht pädagogischen Qualifikationen, wenn die Fachkräfte über ausgeprägte Sozial- und Selbstkompetenzen verfügen und genau zum Bedarf des jungen Menschen passen (4: 109), „auch wenn sie nicht das richtige Papier aus der Tasche ziehen können“ (16: 248).

Für das Gelingen individualpädagogischer Bildungs- und Betreuungskonzepte beschreiben mehrere Expert:innen die Fähigkeit als maßgeblich, den Kontakt mit dem jungen Menschen herstellen zu können, wie eine Schulleitung beschreibt: „Manchmal habe ich jemand, [...] eine Frau, die hat einen Hund. Den bringt sie auch immer mit. Und für das Kind ist das wunderbar. Das ist genau das Richtige“ (15: 339). In einigen Fällen gelingen Kontakte zu Menschen aus dem Umfeld. Die jungen Menschen gehen aus eigenem Antrieb nicht vorhersehbare Beziehungen zu Menschen ein. Die Träger versuchen dann, die entsprechende Personen einzubinden (7: 53). „Was läuft ist der Konfirmandenunterricht. Die Pastorin hat da ein Händchen, den zu erreichen. Da muss die mit zum Hilfeplan“ (6: 80). Eine Expertin plädiert dafür, dass die Menschen, denen erfolgreiche Arbeitsbündnisse mit einem „schwer erreichbaren“ jungen Menschen gelingen, mehr Wertschätzung erfahren sollten (vgl. 16: 248).

Eine andere Expertin spricht sich zusammenfassend für zwei Alternativen aus: die Zulassung von geeigneten Persönlichkeiten unabhängig von der Qualifikation oder alternativ dazu einen umfassenden Kompetenzerwerb im Studium zugunsten der Gestaltung einer professionellen Beziehung auf Grundlage eines umfassenden Fachwissens, sozialpädagogischen und traumasensiblen Fallverstehens, einer ausgeprägten Wahrnehmung und unmittelbaren Reflexionsfähigkeit auch in Krisen, Kommunikations- und Deeskalationsfähigkeiten vor dem Hintergrund einer entsprechend wertschätzenden beruflichen Haltung im Studium. „Entweder man würde ganz runter gehen vom Fachkräftegebot und würde sagen: Wir suchen wirklich wie früher [...] passende Leute [...]. Und da haben manche Bauern mehr therapeutisches Verständnis als irgendeine Erzieherin oder eine Sozialarbeiterin. Oder eben man müsste sagen: Man muss ganz, ganz stark mit den Leuten an psychischen Störungen arbeiten. Dass die ein Bild bekommen für psychische Auffälligkeiten. Dass sie nicht das Gefühl haben: Das Kind ist böse zu mir oder ist aggressiv. Sondern, dass [...] da irgendwas angetriggert wird. Und, dass man das [...] auch erkennen kann [...] Jetzt baut er Spannung auf [...]. Jetzt muss ich [...] in die Deeskalation gehen“ (12: 106–108). Ihren und den Ausführungen anderer Expert:innen ist zu entnehmen, dass qualifizierten Fachkräften häufig Kompetenzen fehlen, über die manche „Nichtfachkräfte“ verfügen.

Hinsichtlich der Bewertung der sozialpädagogischen Ausbildung als Grundlage für die Tätigkeit haben sich in den Interviews deutliche Unterschiede gezeigt. Einig sind sich die Expert:innen aber hinsichtlich der Bedeutung von Sozial- und Selbstkompetenzen. „Das [gemeint ist die Kompetenz] definiert sich durch die Fähigkeit und die Bereitschaft der Betreuer, durchzuhalten, durchzuhalten. Also dranzubleiben, sich nicht kränken zu lassen. Das ist ein starker Ausdruck von Fachlichkeit. Hängt viel mit Ausbildung, aber nicht ultimativ mit Ausbildung zusammen. Es gibt Leute, die lassen sich kränken, obwohl sie formal hochqualifiziert sind. Und es gibt Leute, die haben gewisse sturische Nichtkränkbarkeit, obwohl sie keine hohe fachliche Qualifikation haben“ (4: 95).

Während mehrere Expert:innen der sozialpädagogischen Qualifikation nur geringe Relevanz zuschreiben, schätzen andere die Kompetenzen, die im Studium erworben wurden. Neben dem Verfassen von Entwicklungsberichten (14-2: 51) betreffen sie den Bereich der Selbstreflexion und der Bereitschaft, sich infrage stellen zu lassen und aus den Fehlern anschließend zu lernen (5: 273; 8: 183). Sozialpädagogische Fachkräfte sind eher als sogenannte „Nichtfachkräfte“ bereit, an Supervisionen teilzunehmen und ihre beruflichen Erfahrungen zu hinterfragen, „weil nicht immer sofort alles sofort auf der Beziehungsebene landet“ (5: 273). Sie sind eher bereit, Hilfe und Beratung anzunehmen (4: 108; 8: 183). „Und da ist schon ein großer Unterschied zu merken [...]. Ich sage das jetzt mal am Beispiel Lehrer. Der hat ja auch eine pädagogische Grundausbildung. Der könnte ja in bestimmten Bereichen irgendwie als Fachkraft irgendwo durchrutschen. Aber Lehrer haben das in der Regel in ihren beruflichen Ausbildungen und auch im Alltag nicht gelernt, hinterfragt zu werden. Oder so extrem wie das Sozialpädagogen und Erzieher trainiert haben“ (5: 273). Ein Studiengang der Sozialen Arbeit erhöht aus der Perspektive eines Experten die Reflexivität und das Bewusstsein für den Wert einer unterstützenden Außenperspektive anstelle des Anspruchs, die Arbeit allein bewältigen zu müssen (4: 108).

Zwei Expert:innen stellen die Ausbildung zur Arbeitserzieher:in als besonders geeignet für Fachkräfte von individualpädagogischen Maßnahmen heraus, die die genannten Anforderungen in sich zu vereinen scheint. Sie beschreiben Arbeitserzieher:innen als bodenständig, die in ihrer Kommunikation klar sind (6: 86). Sie haben pädagogisches Fachwissen darüber, wie sie junge Menschen an echte Arbeitsprozesse heranzuführen können (vgl. 5: 309). In Baden-Württemberg wird die Ausbildung als Zusatzausbildung für Handwerker:innen angeboten (vgl. 5: 309). „Ich sage mal, ich bin Schreiner, Dachdecker, Maurer [...]. Und ich möchte mit Jugendlichen arbeiten oder ich habe Rücken [...]. Und da gibt es relativ viele Leute, die diese Arbeitserzieherausbildung machen. Und das ist so eine Mischung aus, wie leite ich Jugendliche in Praxis an. Und wie kriege ich Beziehung aufgebaut [...] über Arbeitsprozesse [...]. Die haben beides [...]. Dieses authentisch menschliche, bodenständige. Nicht so dieses: Wir diskutieren alles von links nach rechts permanent, sondern die können sehr klare Aussagen treffen, Ansagen machen und die sind in ihrer Kommunikation relativ klar. Und gleichzeitig haben sie pädagogisches Fachwissen [...]. Wie führe ich junge Leute an Arbeitsprozesse heran. Und wie begleite ich sie dort, [...] die sind Gold wert, diese Leute für die Arbeit in Projektstellen [...]. Und die sind meistens älter. Meistens irgendwie um die dreißig, Mitte dreißig, [...] satteln nochmal um. [...] und die haben eine gewisse Reife. [...] Bringen ganz viel handwerkliche Erfahrung mit aus ihrem [...] Beruf. Und dann noch Pädagogik dazu“ (5: 309).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Sozial- und Selbstkompetenzen der Fachkräfte individualpädagogischer Träger aus der Perspektive der Expert:innen im Vordergrund stehen. Die Fachkräfte bringen diese Kompetenzen entweder als grundsätzliche Lebenseinstellung oder als Resultat eigener sicherer Bindungserfahrungen in den Beruf ein oder haben sie sich im Studium oder durch Berufserfahrung angeeignet. Die „Betreuerpersönlichkeit“ (14-1: 141) zeichnet sich durch eine humanistisch geprägte Berufsethik, d. h. durch eine „freundliche, offene zugewandte Haltung zu problembelasteten Jugendlichen“ (vgl. 2: 71) aus. Aufgrund einer wertschätzenden Lebenseinstellung betrachtet sie das Verhalten aus einer verstehensorientierten Perspektive. Sie verfügt über ausgeprägte Handlungskompetenzen (vgl. 16: 264) und kann mithilfe einer praktischen Tätigkeit innerhalb einer interessanten Umgebung eine Beziehung zu einem jungen Menschen aufbauen.

7.1.2. Die Subjektkompetenzen der „Betreuerpersönlichkeit“

In der Zusammenfassung der Aussagen wird deutlich, wie ausgeprägt die Anforderungen an die „Betreuerpersönlichkeit“ (2: 273; 14–1: 141) sind: „Also eigentlich brauchen wir die eierlegende Wollmilchsau“ (9: 370). Die Fachkräfte werden als selbstbewusst, hochbelastbar und flexibel beschrieben (vgl. 5: 75; 9: 96; 14: 139; 16: 140). Sie verfügen über eine annehmende Haltung und sind zu einem hohen Engagement bereit (vgl. 3–2: 53; 15: 245), ohne das eigene Wohlbefinden aus den Augen zu verlieren (14: 149; 16: 164). Sie sind authentisch und haben als „Unikate“ (7: 216) konsequent ihren Lebensentwurf realisiert. Die Träger suchen selbstbewusste Fachkräfte mit „Arsch in der Hose“ (16: 264), die den Herausforderungen mit Elan entgegentreten. Sie sollen „keine Ängste in Bezug auf Nähe“ (3–2: 175) haben und auf junge Menschen zugehen können.

In der Zusammenfassung der Aussagen der Expert:innen aus dem Arbeitsfeld kristallisierten sich hinsichtlich der Kompetenzen folgende wesentliche Aspekte heraus:

- Die Fachkräfte sind belastbar, sie vertrauen sich selbst und ihren Fähigkeiten
- sie sind empathisch und in der Lage, die Perspektive des jungen Menschen einzunehmen
- sie sind authentisch in ihrem Lebensentwurf verankert
- sie sind sozial eingebunden und emotional unabhängig von den Rückmeldungen der jungen Menschen
- sie sind engagiert und nehmen Herausforderungen an
- sie sind sich über ihre Möglichkeiten und Grenzen bewusst, sind selbstreflexiv und entwicklungsorientiert.

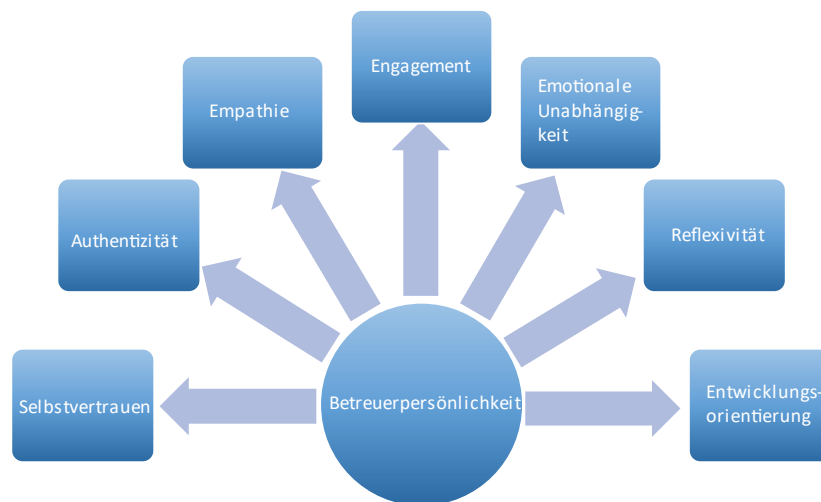


Abbildung 19: Merkmale der „Betreuer:innenpersönlichkeit“ (eigene Darstellung)

Die Expert:innen beschreiben die Arbeit in individualpädagogischen Betreuungsstellen als „mehr menschlich als fachlich“. Die „Betreuerpersönlichkeit“, wie die Fachkraft von mehreren Expert:innen benannt wird, ist zunächst einmal an ihrem „standing“ und ihrer Ausstrahlung zu erkennen. Selbstsicherheit und psychische Stabilität, Authentizität und emotionale Unabhängigkeit korrespondieren mit Reflexivität, Gelassenheit und einer ausgeprägten Entwicklungsorientierung.

Ausgeprägte Empathie ist eine Voraussetzung für die Betreuung junger Menschen in individualpädagogischen Maßnahmen (5: 103). Die professionelle Beziehung erfordert die Bereitschaft, den jungen Menschen empathisch zu begleiten, anstatt Abgrenzung anzustreben (vgl. 10: 874), denn „Beziehungsarbeit ist Herzensarbeit“ (5: 77). Die Fachkräfte in den Betreuungsstellen bieten Nähe an, müssen aber damit rechnen, dass sie „zurückgestoßen“ werden, wenn die Kinder und

Jugendlichen in ihrer bisherigen Biografie keine sicheren Bindungen erlebt haben (vgl. 12: 286). Die Fachkräfte benötigen umfassende soziale Kompetenzen, um mit Frustration bei den jungen Menschen umzugehen (vgl. 8: 69–73). Wenn individualpädagogische Jugendhilfe gelingen soll, müssen Fachkräfte zum Perspektivenwechsel fähig und bereit sein (vgl. 15: 403). Sie sollten in der Lage sein, die Welt aus den Augen des Kindes zu betrachten (vgl. 2: 223), um die Interessen des Kindes anstelle gesellschaftlicher und institutioneller Erwartungen oder aber eigener Anliegen und Hilfeziele in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. 2: 109).

Das Teilen des privaten Raums mit den jungen Menschen beschreibt eine Expertin als deutliches Signal: „Und damit zeige ich auch, ich bin Dir wohlgesonnen. Ich bin wertschätzend. Ich bin neugierig auf Dich. Ich möchte Dir behilflich sein.“ (9: 356). Wer sich für die individualpädagogische Begleitung junger Menschen entscheidet, ist bereit, einen jungen Menschen am eigenen Leben teilhaben zu lassen (vgl. 6: 150). Die Einstellung, „nur einen Job (zu) machen“, kann die Hilfe dagegen zum Scheitern bringen (vgl. 6: 106; 15: 429). Leidenschaft (vgl. 6: 65; 1: 115–116), hohe Motivation und Aktivitätspotenzial (vgl. 11: 65) werden vorausgesetzt. Engagement und Eigeninitiative werden besonders betont. Die Expert:innen berichten, dass sich die Fachkräfte in den Betreuungsstellen mit ihrer ganzen Persönlichkeit einsetzen. Ihr Engagement ist eine Voraussetzung für eine gelingende Hilfe. Der Beruf wird als Berufung verstanden (vgl. 3–2: 53; 15: 245). Individualpädagogische Fachkräfte sind Menschen, die Herausforderungen annehmen. Sie sind begeisterungsfähig (vgl. 3–2: 175) und sollten in der Lage sein, im Kontakt mit dem Jugendlichen Initiative zu zeigen und die jungen Menschen zum Mitgestalten einzuladen (vgl. 16: 212). „Man muss Spaß daran haben [...]. Man muss [...] das so ein Stückweit rüberbringen können, damit man die anderen [...] mitzieht“ (10: 795).

Die Expert:innen erwarten von den Mitarbeiter:innen, dass sie bereit sind, Verantwortung zu übernehmen (vgl. 2: 45; 5: 225; 14–1: 81; 15: 429). Fachkräfte dürfen „keine Angst vor bedrohlichen Jugendlichen“ (2: 175) haben. Selbstsicherheit, Stabilität und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sind besonders in individualpädagogischen Betreuungsstellen maßgeblich, weil die Fachkräfte im Gegensatz zur institutionellen Erziehung nicht nach Dienstschluss von den Kolleg:innen abgelöst werden (vgl. 9: 145). Fachkräfte in individualpädagogischen Projekten sollten persönlich stabil und belastbar sein (vgl. 4: 97; 7: 63; 14: 1–151). „Du musst selber eine gestandene Persönlichkeit sein, die weiß, dass der Jugendliche es darauf anlegt, mit Dir erst mal aneinanderzugeraten. Weil der feststellen will: Wo steht der? Wer bin ich, was kann ich und was habe ich für Methoden? Und wie komme ich aus dieser Situation auch wieder raus“ (8: 435). Der Authentizität der Fachkräfte wird eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. 2: 183, 249; 5: 225; 9: 355, 11: 270; 15: 281ff.; 15: 281, 16: 212), denn traumatisierte Menschen erkennen in der Regel aufgrund ihrer negativen Vorerfahrungen im menschlichen Kontakt unmittelbar, wenn verbale Aussagen nicht mit der Körpersprache übereinstimmen (vgl. 9: 355).

Der Begriff der professionellen Distanz wird von den Expert:innen nicht als emotionale Distanzierung zu den jungen Menschen verstanden, sondern als Reflexion des beruflichen Handelns im Kontext von Fachberatung, Supervision und ressourcenorientierter Teamarbeit, die den empathischen Fachkräften ermöglicht, auch in herausfordernden Situationen „sie selbst“ zu bleiben. Im Fall der Belastung eines jungen Menschen durch eine aktuelle Herausforderung sollte eine Fachkraft nicht etwa mit Hinweis auf eine professionelle Distanz der Anforderung ausweichen. Vorrangig muss für das Problem eine Lösung gefunden werden, anschließend kann die Reflexion über die erlebte Belastung in der Supervision angesprochen werden. Das Thema ist mit den Begriffen Nähe und Distanz in der Sozialpädagogik nicht gelöst. Professionelle Distanz muss als Fähigkeit zur Fall- und Selbstreflexion aufgefasst werden (vgl. 8: 487).

Die Zusammenarbeit mit authentischen Persönlichkeiten beschreiben die Expert:innen – unabhängig von deren Qualifikation – als ein wesentliches Merkmal individualpädagogischen Arbeitens. Bodenständige Menschen mit Lebens- und Berufserfahrung (vgl. 2: 273; 5: 309; 6: 65; 7: 268) werden bevorzugt von individualpädagogischen Jugendhilfeträgern eingestellt, ebenso Fachkräfte, die im Ausland gelebt haben (vgl. 6: 88; 7: 268). Gern stellen die Träger Fachkräfte ein, die bereits etwas älter sind (vgl. 6: 65). „Und das sind nicht unbedingt immer die Einserschulabsolventen. Das

sind Leute aus dem Leben“ (6: 86-88). Brüche im Lebenslauf sind kein Ausschlusskriterium: „Ich finde einen Zick-Zack-Lebenslauf durchaus interessant“ (6: 88). Ein Experte beschreibt die Fachkräfte als „Unikate“ (vgl. 7: 216) „Also wir haben ja auch verhaltensoriginelle Mitarbeiter. Also man muss schon [...] ein Stück Freak sein in der Individualpädagogik, wenn man jetzt dreißig Jahre in der klassischen Heimerziehung gearbeitet hat, wird man kein Individualpädagoge mehr. Man muss schon auch die Launen der Natur kennen und auch Lust darauf haben“ (6: 78–80).

Mitarbeiter:innen individualpädagogischer Betreuungsstellen beschreiben die Expert:innen als emotional unabhängig. Sie sollten „ihre Bedürfnisse befriedigt haben“ (9: 100) und „ganz bei sich bleiben“ (2: 183). Wer individualpädagogische Jugendhilfe umsetzen möchte, sollte über Gelassenheit verfügen. Fachkräfte in Projekt- und Betreuungsstellen benötigen Geduld und einen langen Atem (vgl. 6: 41). „Manchmal muss man einfach aushalten. Wenn der heute nicht gehen will, dann setz ich mich daneben. Und dann sage ich: Was willst Du jetzt machen? Ja, ich will chillen. Ja, gut, super. Passt gut. Habe ich auch Lust drauf. Und dann gucken wir mal, wer länger chillen kann. Weil, der Jugendliche wird nach einer gewissen Zeit unruhig und sagt: Was machen wir denn hier? Ich sage: Du wolltest nicht weiter, dann bleiben wir hier sitzen“ (6: 48). Sie sollten nicht auf positive Rückmeldungen der jungen Menschen angewiesen sein (vgl. 11: 260).

Die Fachkraft sollte jedoch auch klare Prinzipien vertreten, statt Situationen einfach nur hinzunehmen oder auszuhalten (vgl. 2: 71). Fachkräfte, die in der Individualpädagogik arbeiten, sollten konfliktfähig (vgl. 11: 270) und konfliktfreudig (vgl. 16: 212) sein und in der Lage sein, jeden Tag neu zu beginnen, statt den jungen Menschen die gestrigen Geschehnisse nachzutragen (vgl. 16: 164). Angekündigte Konsequenzen sollte sie durchhalten können: „Das klassische Beispiel: In Schweden, wenn ich nicht Holz hacke und es reinhole, dann bleibt es halt kalt“ (3–1: 83).

Dem jungen Menschen muss deutlich werden, dass die Fachkraft sich selbst respektiert und vertreten kann. „Ein Betreuer, der [...] darauf achtet, dass auch seine Grenzen nicht überschritten werden, dass er mit Respekt und Würde behandelt wird. Nur der Betreuer kann von den Jugendlichen überhaupt erst ernst genommen werden“ (2: 183). Sie sollten ein gesundes Selbstbewusstsein haben, das ihnen ermöglicht, auch für sich selbst Respekt einzufordern: „Du kriegst von mir ein Versprechen zum Thema Wertschätzung, Respekt und Würde im Umgang mit Deiner Person. Und das sind aber die gleichen Sachen, die ich für mich und für meine Familie, auch für meinen Hund oder meine Hühner [...] in Anspruch nehme“ (4: 135).

Eine selbstbewusste und unabhängige Fachkraft bleibt auch dann handlungsfähig, wenn sie durch Kränkungen herausgefordert wird (vgl. 2: 285; 4: 146; 6: 110; 11: 260; 12: 286–294). Die Pflege eigener familiärer Bindungen und Sozialkontakte ist dafür eine Voraussetzung (vgl. 16: 164). Wenn Fachkräfte einen unerfüllten Kinderwunsch kompensieren möchten, wird die Chance auf einen gelingenden Hilfeprozess von den Expert:innen tendenziell gering als eingeschätzt (vgl. 9: 146–152).

Werden die Aussagen auf die oben genannten Kompetenzbereiche übertragen, so wird deutlich, dass für die Expert:innen individualpädagogischer Träger die berufliche Haltung der Fachkräfte als vorrangig betrachtet wird. Aus der Perspektive der Expert:innen gelingt die Beziehung zum Kind oder Jugendlichen ausschließlich auf der Basis eines humanistischen oder christlichen (vgl. 2: 81; 14–1: 165; 15: 225, 415) Menschenbildes und einer an den Kinderrechten orientierten (vgl. 3–2: 15; 9: 342) beruflichen Haltung. Die Fachkräfte in individualpädagogischen Projektstellen nehmen den jungen Menschen zunächst einmal mit seinen Stärken und Schwächen an (vgl. 8: 167; 10: 874) und begegnen dem jungen Menschen mit Respekt, „ohne zu stark in die Bewertung zu gehen. Oder in die Schuldzuweisung“ (vgl. 5: 115). Die humanistische Haltung soll sich als grundsätzliche Lebenseinstellung zeigen, die sich nicht allein auf den Beruf erstreckt (vgl. 12: 248).

Die Expert:innen erwarten von Fachkräften in den Betreuungsstellen reflexive Fähigkeiten. Sie sollen ihre Möglichkeiten und Grenzen kennen (vgl. 5: 309; 11: 70) und wissen, welche Bedingungen sie für eine gelungene Arbeit benötigen (vgl. 16: 212). Die Fachkräfte sollten sich über sich selbst, ihre Haltung und ihre Motive bewusst sein. „Ich muss erst mal Wissende im eigenen Herzen und im eigenen Laden sein. Ich muss wissen, was mich antreibt“ (11: 266). Dafür müssen sie sich der eigenen Werte, Geschichte sowie der eigenen Ängste und Erwartungshaltungen an sich selbst

bewusst sein, um den Kontakt mit den jungen Menschen nicht durch unreflektierte Erwartungen zu überfrachten (vgl. 8: 489).

Ein Experte beschreibt für die Gestaltung der professionellen Beziehung die Notwendigkeit der Balance zwischen Altruismus und Self-Care (vgl. 14: 149). Als besonders geeignet beschreibt eine andere Expert:in Mitarbeiter:innen, die Verantwortung für das eigene Wohlbefinden übernehmen und persönliche Auszeiten für die eigene Regeneration einplanen (vgl. 16: 164). Die Expert:innen sprechen die Bereitschaft zur Selbstreflexion im Bewerbungsverfahren an (vgl. 14–1: 156). „Ich schaue mir an, wie bereit jemand ist, auf Forschungsreise zu gehen. Der muss nicht am Ende seiner Erkenntnisse stehen. Er muss auch irgendwie nicht schon Gott weiß wie alt und lebenserfahren sein. Aber bei mir hat jeder Mitarbeiter eine Chance, der bereit ist, genau da hinzugucken [...] sich zu erkennen. Und sich zu erkunden [...], selbstreflexiv zu sein“ (11: 268).

Die Expert:innen wünschen sich entwicklungsorientierte Fachkräfte, die Schwierigkeiten und Grenzen thematisieren und aus ihren Fehlern lernen (vgl. 12: 112). „Wir brauchen Leute, die weiterkommen wollen. Also brauche ich niemanden, der sagt: So, jetzt habe ich alles gelernt. Ich bin jetzt fertig“ (11: 282). Die Expert:innen erwarten von den Fachkräften die Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln (vgl. 2: 71): „Der wichtigste Punkt für mich ist, dass jemand sich über sich selbst klar werden möchte und sagt: ich weiß, dass ich nicht alles weiß. Aber ich möchte mehr erfahren über mich und die Welt und mein Gegenüber. Das ist für mich eine wichtige Triebfeder. Und da muss ich mich reiben können, da muss ich ins Gespräch gehen können. Da muss ich ins Feedback gehen können [...] Und dann muss eigentlich alles beruflich relevante besprechbar sein. Ich brauche Leute, die aufrichtig sind. Ich brauche Leute, die Fehler machen, aber die in der Lage sind, daraus zu lernen [...]. Ich brauche Leute, die im positiven Sinne ja sagen zum Lernen und sogar zu einer positiven Fehlerkultur“ (11: 270).

Durch die Auseinandersetzung mit eigenen biografischen Belastungen können die Fachkräfte in krisenhaften Kontakten mit den jungen Menschen unterscheiden, ob die Kinder und Jugendlichen durch ihr Verhalten eine frühere traumatische Situation der Fachkraft angetriggert haben (vgl. 8: 489; 12: 215). Einige Expert:innen erwarten von den Fachkräften, dass sie infolge der Bearbeitung eigener Lebensthemen „mit sich im Reinen“ (1: 135) sind, während die anderen Expert:innen lediglich den Anspruch formulieren, dass sie sich mit auftretenden Themen aktiv auseinandersetzen (vgl. 9: 116).

Mit Krisen sollten die Fachkräfte umgehen können (vgl. 8: 367). Dafür benötigen sie Deeskalationstechniken (vgl. vgl. 3–2: 237-239, 249; 9: 355; 10: 625; 12: 106). Techniken der emotionalen Regulation in Verbindung mit Selbstbeobachtung ermöglichen den Fachkräften, ihre Professionalität wiederzugewinnen (vgl. 14: 165).

Von den Fachkräften erwarten die Träger, dass sie an Teamsitzungen und Supervisionen aktiv teilnehmen und dort über Fallprobleme, aber auch über Probleme im Betreuungsalltag reflektieren. Die Bereitschaft zur Selbstreflexion sehen die Expert:innen als Voraussetzung für die Gestaltung professioneller Nähe und Distanz (vgl. 5: 273; 7: 154; 11: 264, 268). Der Träger muss dafür umfassende Reflexionsangebote zur Verfügung stellen (vgl. Abschnitt 7.2.1).

7.1.3. Kompetenzanforderungen an Individualpädagog:innen

Die Expert:innen stellen hohe Anforderungen an die Fachkräfte, die sie in einem umfangreichen Bewerbungsverfahren (vgl. Abschnitt 7.2.2) überprüfen. Folgendes Zitat belegt, wie umfangreich die für die Beziehungsgestaltung erforderlichen Kompetenzen sind: „Dazu braucht man Geduld. Dazu braucht man Einfühlungsvermögen. Dazu braucht man Kenntnisse, Wissen, pädagogische Fähigkeiten und eine ganze Reihe von [...] sozialspezifischen Methoden“ (8: 85).

Die Expert:innen erwarten neben Subjektkompetenzen auch Kompetenzen im Bereich des Fachwissens, der Handlungskompetenz und der beruflichen Haltung. Die Kompetenzen lassen sich kaum voneinander abgrenzen, sondern ihr Zusammenwirken begründet erst eine individualpädagogische Betreuung. So betont ein Experte, gefragt nach seinen Anforderungen an die Fachkräfte im Eins-zu-eins-Kontakt: „Die brauchen a das Wissen, um das Verhalten einordnen zu

können Die brauchen die Stabilität, mit diesem Verhalten auch umgehen zu können. Und die brauchen die Präsenz. Auch wenn ich angenervt bin [...]. Damit ich da nicht eskaliere“ (12: 214).

Aus der Perspektive der Expert:innen benötigen die Fachkräfte Wissen aus den Bereichen Philosophie, Soziologie, Psychologie, Medizin und Neurobiologie, Recht und Pädagogik. Die Fachkräfte sollten über soziologisches Wissen verfügen (vgl. 16: 199), systemisch denken können (vgl. 16: 225) und sich Kenntnisse über die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen angeeignet haben, insbesondere über die Lebenswelt von Mädchen (vgl. 14–1: 75). Sie sollten Theorien der Sozialen Arbeit kennen (vgl. 2: 285), insbesondere das Theoriekonzept der Lebensweltorientierung (vgl. 8: 581) und der bedürfnisorientierten Jugendarbeit (vgl. 16: 102). Zum Grundwissen sollten Rechtskenntnisse gehören, die sowohl Rechtsansprüche des Kindes, Fragen des Datenschutzes als auch den Rechtsrahmen der Tätigkeit als Betreuungsstelle umfassen (vgl. 3–2: 245; 5: 245; 6: 194).

Fachkräfte sollten auf Grundlage von Fachwissen in der Lage sein, durch die Analyse des biografischen Vorwissens und durch Verhaltensbeobachtungen die Hintergründe des Verhaltens zu verstehen (vgl. 5: 177; 6: 150; 8: 139; 9: 218; 12: 214, 262; 13–2: 246–247; 14: 165; 15: 27). Sie sollten demnach das Verhalten auf Basis von Traumawissen einordnen können (vgl. 2: 12; 3–2: 253–255; 5: 171; 10: 713; 12: 106–108; 12: 212, 304; 15: 57; 15: 261–265; 16: 129). Dafür halten die Expert:innen ein mehrperspektivisches Fachwissen aus Medizin (vgl.: 177; 12: 262; 15: 271), Neurobiologie (vgl. 9: 218), Psychologie und Pädagogik für notwendig (vgl. 3–2: 246–247; 6: 150; 8: 139; 12: 214). Die professionelle Beziehung muss auf Basis von Fachwissen reflektiert werden. Die Fachkräfte müssen Entwicklungspsychologie (vgl. 8: 139; 11: 282; 12: 128, 270, 304), die Bindungstheorie (14: 187; 16: 59) und die Resilienztheorie (vgl. 16: 235) kennen. Die Fachkräfte sollten sich mit dem Thema Übertragung und Gegenübertragung auseinandergesetzt haben, um die Wechselwirkungen im Kontakt zu verstehen (vgl. 3–2: 245). Für den Umgang mit hochbelasteten jungen Menschen wird Fachwissen über gewaltfreie Kommunikation als bedeutend beschrieben (vgl. 11: 320–326).

Von den Fachkräften erwarten die Expert:innen, dass sie das Fachwissen nicht nur erlernt haben, sondern empathisch nachfühlen können, wie traumatisierte Menschen die Traumafolgen alltäglich erleben (vgl. 3–2: 65; 4: 179; 12: 270; 14–2: 19). Bezüglich des Wissens über Individualpädagogik halten zwei Expert:innen die Kenntnis des Phasenmodells von Witte über den Verlauf einer individualpädagogischen Betreuung im Ausland für bedeutsam. „Jeder Pädagoge, der sich mit so [et]was beschäftigt, muss so was kennen. Das heißt er braucht also auch ein individualpädagogisches Wissen“ (8: 135).

Im Bereich der Handlungskompetenzen erwarten die Expert:innen von ihren Mitarbeiter:innen, dass sie mit Methoden sozialpädagogischer Diagnostik vertraut sind (vgl. 1: 31) und eine kollegiale Beratung durchführen können (vgl. 2: 285; 4: 43; 8: 487). Fachkräfte sollten mit Streetwork vertraut sein, um mit den jungen Menschen in Kontakt zu kommen. Sie sollten Methoden der Gesprächsführung umsetzen können, insbesondere gewaltfreie Kommunikation (vgl. 3–2: 245; 8: 387; 9: 120–122, 340), um im Konfliktfall gelassener bleiben zu können: „Ich verstehe, dass mein Gegenüber den guten Grund hat, so zu reagieren, wie er, sie reagiert. Dass er mir nichts Böses will, sondern er tut sich was Gutes [...]. Und wenn ich das verstehe, [...] kann ich anders [da]mit umgehen [...]. Dann nehme ich das nicht persönlich“ (9: 120–122). Ebenso wichtig erscheint systemische sowie lösungsorientierte Beratung (vgl. 8: 487). Zuhören beschreibt eine Expertin als Kompetenz, die heute nicht vorausgesetzt werden kann und daher aktiv erlernt werden muss (vgl. 3–2: 245). Die Fachkraft sollte nicht nur in der Lage sein, empathisch zuzuhören, sondern den jungen Menschen auch zum Reden animieren können (vgl. 5: 115). Sie sollte über die notwendigen Handlungskompetenzen verfügen, um Ziele dialogisch zu vereinbaren (vgl. 8: 487). Für das Aushandeln von Regeln benötigt sie Verhandlungsgeschick (vgl. 1: 25).

Die Methodenkompetenzen, die die Expert:innen für die fortlaufende Begleitung der jungen Menschen innerhalb individualpädagogischer Settings zugunsten der Selbstwirksamkeit der jungen Menschen als notwendig beschreiben, lassen sich als Kompetenzen für die Umsetzung von Empowerment zusammenfassen. „Eigentlich muss doch unser Denken und unser Handeln [...] immer darauf ausgerichtet sein [...], wie mache ich denjenigen, der da vor mir sitzt, fähiger? Wie

finde ich mit ihm zusammen raus, was geht? Was schon da ist. Und wie [...] kann ich ihn unterstützen, dass er rausfindet, wo er eigentlich hinwill. Und wie helfe ich ihm dabei, da hinzukommen? Denn da ist meine Fachkompetenz und meine Fachexpertise gefragt“ (11: 292). Die Anerkennung der Expert:innen der jungen Menschen für das eigene Leben (16: 81) bildet die Grundlage für die Realisierung partizipativer Jugendhilfesettings.

Von diesem Standpunkt aus müssen Fachkräfte in der Individualpädagogik in der Lage sein, mit den jungen Menschen „auf Augenhöhe“ zu kommunizieren (vgl. 2: 15; 3: 15), um partizipative Jugendhilfesettings realisieren zu können. Organisatorische Fähigkeiten (vgl. 8: 143), Netzwerkarbeit (vgl. 1: 45; 16: 176) sowie Begründungs- und Durchsetzungsfähigkeit gegenüber Verhandlungspartner:innen (vgl. 2: 71; 8: 201) sind von Bedeutung, um die Settings verantwortlich gestalten und nach außen vertreten zu können. Zur Vertretung der Interessen der Adressat:innen sollten die Fachkräfte über Kompetenzen in der Gemeinwesen- und Netzwerkarbeit verfügen (vgl. 1: 45; 8: 143, 499, 501; 16: 176).

Aus der Perspektive der Expert:innen benötigen die Fachkräfte, die im Eins-zu-eins-Kontakt mit hochbelasteten jungen Menschen arbeiten, Traumakompetenz (vgl. 3–2: 253–255; 5: 1713; 12: 212). Fachkräfte sollten Traumafolgen erkennen und auffälliges Verhalten auf Basis von Traumawissen einordnen können (vgl. 2: 12; 3–2: 253–255; 5: 171; 10: 713; 12: 106–108; 12: 212, 304; 15: 57; 15: 261–265; 16: 129). Sie müssen in der Lage sein zu erkennen, wann ein Kind angetriggert und aus diesem Grund nicht verhandlungsfähig ist (vgl. 12: 212). Trauma-Trigger infolge früherer innerfamiliärer Gewalterfahrungen fordern die Fachkräfte besonders heraus, weil sie häufig im Kontakt zwischen der Fachkraft und dem jungen Menschen auftreten (1: 73).

Fachkräfte müssen nach Einschätzung der Expert:innen über die notwendigen Selbst- und Fachkompetenzen verfügen, um Reinszenierungen früherer Traumaerfahrungen aushalten zu können, die sich besonders im zwischenmenschlichen Bereich zeigen. Traumakompetenz kann den Fachkräften ermöglichen, mit traumabasierten Verhaltensweisen umzugehen (vgl. 3–2: 253–255; 5: 1713; 12: 212). Einige wenige Expert:innen stellen an die Fachkräfte auch die Anforderung, Stabilisierungstechniken, Imaginationenübungen und Techniken zur emotionalen Regulation aus der Stabilisierungsphase der Traumatherapie mit den Kindern und Jugendlichen anwenden zu können (vgl. 3–2: 259; 8: 205, 256, 605). Nicht nur kognitive, sondern auch körperorientierte Methoden wie Klopfakupressur (EFT) und Trauma Releasing Exercise (TRE)⁷³, die geeignet ist, durch Krafttraining den traumatischen Stress aus dem Körper abzuführen, sollten Fachkräfte anwenden können (vgl. 8: 205).

Die Expert:innen bewerten die berufliche Haltung als besonders wegweisend für die Umsetzung individualpädagogischer Jugendhilfe. Sie erwarten von den Fachkräften ein humanistisches Menschenbild (vgl. 6: 41; 8: 165; 9: 342; 12: 248). Mehrere Expert:innen betonen, dass diese Haltung an erster Stelle steht, noch vor einer formalen Qualifikation: „Was wir brauchen ist [...] eine freundlich zugewandte offene Haltung zu problembelasteten jungen Menschen“ (2: 271). Die Expert:innen selbst leiten sie aus kritischer, aus lebenswelt- und subjektorientierter Theorie und aus systemisch-lösungsorientierten Ansätzen ab. In der Regel wird sie sie aber zusätzlich durch ihre fachlichen und persönlichen Erfahrungen geprägt (vgl. 2: 217–221; 5: 7–9). Vorbilder in der Praxis waren von großer Bedeutung (vgl. 14: 197). Darüber hinaus berichten sie von theoretischen Anknüpfungspunkten aus Diplomstudiengängen, innerhalb derer genug Zeit zur Verfügung stand, um innerhalb von Seminaren und Kleingruppen Theorien zu diskutieren. Die berufliche Haltung müsse die alltägliche Arbeit durchdringen und Bestandteil der beruflichen Identität der Fachkraft werden. So nennen die Expert:innen humanistische oder caritative Grundhaltungen, aus Demokratie und Gewaltfreiheit abgeleitete Haltungen, und Haltungen, die den Arbeitsprinzipien lebensweltorientierter Sozialer Arbeit oder systemisch-lösungsorientierten Ansätzen folgen. Die humanistisch ausgerichtete berufliche Haltung der Fachkräfte als Konglomerat aus theoretischen Perspektiven und praktischer Arbeitserfahrung ermöglicht erst die Realisierung subjektorientierter Jugendhilfeprojekte.

⁷³ Vgl. zu Körperübungen für die Traumabewältigung nach Katastrophenereignissen Berceci (2009: 149f.).

Eine ressourcenorientierte Haltung gegenüber den Kindern und Jugendlichen setzen die Expert:innen bei den Fachkräften individualpädagogischer Träger voraus (vgl. 2: 160; 3: 33,129; 14–1: 205; 15: 171,257), denn in der individualpädagogischen Praxis wird die Bewältigung aktueller lebensweltlicher Herausforderungen wertgeschätzt und als Ressource hervorgehoben (vgl. 13: 155). Auf der Basis einer ressourcenorientierten Haltung sollten die Fachkräfte in der Lage sein, traumatisierten jungen Menschen zu vermitteln, welche Kompetenzen sie für die Bewältigung der schwierigen Lebenslage entwickelt haben (vgl. 3–2: 33). Traumatisierte junge Menschen, die im Laufe ihrer Biografie erhebliche Entwertungen erlebt haben, benötigen ressourcenorientierte Fachkräfte, denn sie vermitteln durch ihr Verhalten viele Copingstrategien, ohne die sie nicht hätten überleben können (vgl. 5: 135; 12: 120) „Das sind häufig Ressourcen, die sie eigentlich nutzen könnten, wenn sie vielleicht in eine andere Bahn gelenkt würden. Also wenn man sich die zunutze machen kann“ (5: 135). Fachkräfte sollten durch Beobachtung auch kleine Fortschritte erkennen, aber ebenso kritisch wahrnehmen können, ob Entwicklung im Hinblick auf die gewählten Hilfe erkennbar ist oder das Betreuungskonzept angepasst werden muss (vgl. 2: 109; 13: 334–336).

Fachkräfte individualpädagogischer Träger sollten einer gewaltfreien Haltung folgen (vgl. 3–2: 245) und die Selbstbestimmung und freie Entfaltung des jungen Menschen unterstützen, statt Sanktionen anzuwenden (12: 248). Eine gewaltfreie Haltung setzt eine Auseinandersetzung mit sich selbst voraus. „Gewaltfreie Kommunikation ist ja keine Methode, sondern es ist eine Haltung. Und die lernt man nicht von heute auf morgen. Das ist wie eine Sprache. Das bedarf der Übung [...]. Und das hat nicht nur [et]was mit Arbeit zu tun, [es ist] grundsätzlich eine Haltung. Im Alltag, in der Partnerschaft“ (9: 341_355).

Eine konsequent partizipative Haltung wird von nahezu allen Interviewpartner:innen als wesentlich erachtet. „Wenn junge Menschen sich da gesehen fühlen, ernst genommen fühlen und anfangen [...] für sich selber eine Idee zu entwickeln. Wo will ich denn eigentlich hin. Was ist mir denn wichtig? [...]. Immer dann, wenn es gelingt, in den Projektstellen mit den Jugendlichen so zu arbeiten, dass sie ihre Ideen spüren und entwickeln können. Das ist die beste Garantie dafür, dass es läuft. Dass die dann auch die Kraft haben und das Durchhaltevermögen [...] entwickeln können, das zu verfolgen. Als wenn ich hingehe und sage: Übrigens laut Hilfeplan sind das jetzt die Ziele [...]. Das will Mama und Papa. Das will der Träger. Also der Aspekt der Partizipation auf der Suche danach [...] Geht ja gar nicht ohne den Jugendlichen“ (11: 54). Mit Partizipation geht eine Begegnung auf Augenhöhe zwischen Fachkraft und jungem Menschen einher (vgl. 3–2: 15, 49), zu der die Fachkraft bereit sein muss.

7.1.4. Die Notwendigkeit eines empathischen Fallverstehens

Es wird deutlich, dass eine professionelle und umfassende Fallanalyse für das Teilhabegelingen eine entscheidende Rolle spielt. Sie gibt vor, wie die genaue Ausgestaltung des Settings später aussehen kann. Das für die Realisierung individualpädagogischer Betreuungskonzepte notwendige traumasensible Fallverstehen, aber auch die Gestaltung einer professionellen Beziehung im Kontext individualpädagogischer Jugendhilfe beruht auf allen drei Kompetenzbereichen der Sozialen Arbeit, wie sie von Spiegel beschreibt: auf Fachwissen, Handlungskompetenz und beruflicher Haltung.

Ein Vertrauensaufbau kann aus der Perspektive der Expert:innen nur auf Basis des Verstehens der biografischen Belastungen und ihrer Folgen gelingen (vgl. 3–2: 245; 8: 459). Dafür sind umfassende Fachkenntnisse nötig (vgl. 6: 150; 12: 214). Die Fachkräfte individualpädagogischer Träger benötigen daher Fachwissen aus medizinischer, neurobiologischer, psychologischer und sozialpädagogischer Perspektive, um die Lebenssituation der jungen Menschen nachvollziehen und daraus Interventionen ableiten zu können.

Fachkräfte sollten auf Grundlage von Fachwissen in der Lage sein, durch die Analyse der Biografie und Verhaltensbeobachtung die Gründe für eine Bewältigungsstrategie zu erfassen (vgl. 14: 165). Die verstehensorientierte Haltung schützt vor stigmatisierenden Automatismen im Denken der Fachkraft (vgl. 3–2: 29). „Für jeden Jugendlichen, der nicht zur Schule geht, [gibt es] gute Gründe. Das ist nicht der Schulverweigerer, der um die Ecke im Schwimmbad hängt und keine Lust hat [...], sondern er hat gute Gründe. Und es gibt für ihn gerade im Moment keine andere Möglichkeit“ (13:

328). Die Gründe für ein besonderes Verhalten müssen zunächst verstanden werden, bevor ein Handlungskonzept entworfen wird (vgl. 3–2: 33, 41; 8: 285, 13: 328). Fallverstehen schützt vor schnellen Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Absichten der jungen Menschen und entlastet die Fachkraft im Konfliktfall: „In dem Moment, wo ich sie verstanden habe [...] auf dem Hintergrund von Fachwissen [...]. Wenn ich weiß, wie sich das im Alltag anfühlt. [...] Wenn ich [...] das dann auch verstehe, dass dieses Kind ja nicht mich beleidigen will und nicht mich meint“ (3–2: 65).

Fallverstehen erfordert Kompetenzen in allen Bereichen der Sozialen Arbeit. Fachkräfte sollten in der Lage sein, durch Beobachtung herauszufinden, was ein junger Mensch leisten kann, wo seine Grenzen liegen und wie das Selbstwertgefühl gefördert werden könnte (vgl. 1: 83; 2: 109). Sie sollten das Verhalten auf der Basis von Traumawissen einordnen können (vgl. 2: 12; 3–2: 253–255; 5: 171; 10: 713; 15: 57; 16: 129; 12: 212, 304; 15: 261–265). Neurobiologische Kenntnisse ermöglichen es, ein Verständnis dafür zu entwickeln, wann ein junger Mensch zum Lernen fähig ist und in welchen Momenten zunächst entschleunigende Interventionen vorgeschaltet werden müssen, damit ein Kind wieder auf seine Kenntnisse und Fähigkeiten zurückgreifen kann (vgl. 3–2: 246–247).

Fachkräfte, die mit traumatisierten Menschen arbeiten, sollten die wissenschaftlichen Hintergründe zur Entstehung und Chronifizierung von Traumata kennen und in der Lage sein, Traumafolgen bei den Kindern in der Praxis zu beobachten und einzuordnen, um die auftretenden Verhaltensweisen in kritischen Praxissituationen nicht auf sich als Person zu beziehen (vgl. 12: 212). Die Fachkräfte sollten wissen, wie ein Trauma entsteht, wie es zu Triggern kommt, wie Flash-Backs aussehen können und in welchen Situationen eine Retraumatisierung droht (vgl. 9: 218; 12: 212). Fachkräfte sollten durch Beobachten erkennen können, wann ein junger Mensch Spannung aufbaut (12: 270). Sie sollten wissen, woran zu erkennen ist, dass ein Kind angetriggert ist. Die Symptome einer posttraumatischen Belastungsstörung sollten die Fachkräfte kennen (vgl. 12: 212). Auch Traumafolgen, die nicht auf den ersten Blick ins Auge fallen, wie zum Beispiel Dissoziation, sollten sie wahrnehmen können (vgl. 6: 132). „Das wichtige ist ja erst mal, dass man erkennt [...], dass das Kind unter Druck steht [...]. Dass das Kind dissoziiert [...]. Das ist ja ein Schutz erst mal. Ich komme aus dieser scheiß Situation heraus, die ich nicht aushalte [...]. Dazu ist das Wissen nötig, dass man versteht, was mit dem Kind passiert“ (9: 236–238). Die Expert:innen beschreiben besonders das Verständnis für unsichere Bindungen und ihre lebenslangen Folgen als bedeutsam (vgl. 14–2: 19).

Die Ursachen eines Verhaltens müssen von den zukünftigen Fachkräften nachvollzogen werden, um den jungen Menschen als empathisches Gegenüber wahrnehmen zu können, wie ein Experte anhand des Konzepts der erlernten Hilflosigkeit nach Seligman erläutert: „Wie funktioniert das Erlernen von Unwirksamkeit. Oder wie funktioniert das Erlernen von Hilflosigkeit. Das ist im Prinzip der wesentliche Schritt [...], und das macht Empathie aus. Erst ein Betreuer, der sagt: Ich glaube, ich habe jetzt langsam begriffen, was es überhaupt bedeutet, wenn man traumatisiert wird. Dann ist im Prinzip neunzig Prozent des Jobs getan. Da muss ich weniger über die Tools reden. Was ich mache rein technisch. Sondern [...] erst mal den Erkenntnisgewinn, was passiert vorher. Ich muss erst die Störung verstehen, bevor ich einen Werkzeugkasten raushole“ (4: 179). Von den Fachkräften erwarten daher mehrere Expert:innen, dass sie das Fachwissen nicht nur erlernt haben, sondern empathisch nachvollziehen können, wie traumatisierte Menschen die Traumafolgen alltäglich erleben (vgl. 3–2: 65; 4: 179; 12: 270; 14–2: 19). Über einen Perspektivenwechsel sollten sie sich vorstellen können, wie es einem jungen Menschen geht, der Vernachlässigung, Gewalt oder Beziehungsabbrüche erlebt hat (vgl. 3–2: 65; 4: 179; 12: 270, 282). Wenn sie die Situation eines misshandelten Kindes oder Jugendlichen verstanden haben, wurde der Grundstein für eine auf Verstehen basierende Begegnung gelegt, die die Expert:innen als bedeutungsvoller beschreiben als jede Technik.

Subjektorientierte Betreuungskonzepte werden in der Regel im Team entworfen. Die Fachkräfte müssen daher über Handlungskompetenzen im Bereich der sozialpädagogischen Diagnostik und des Fallverstehens verfügen (1: 31). Sie sollten Methoden der ressourcenorientierten Fallberatung im Team kennen (vgl. 2: 285; 4: 43). Mehrere Expert:innen wiesen darauf hin, wie hilfreich das „Handwerkzeug“ aus der systemischen Beratung sein kann, um die „Gesamtkompositionen“ (vgl. 4: 276) der Lebenswelt eines jungen Menschen zu visualisieren. „Bei diesen Genogrammen, da kann man verschiedene Metaphern nehmen [...]. Die muss ich zusammenfassen zu einem Gesamtbild.

Das ist wie eine Komposition [...]. Und die Kunst beim Systemiker ist, dass er die Komposition versteht. [...]. Die verschiedenen Einzeldaten, die er bekommt, zu einem Bild zusammensetzt. Und diese Komposition auch zu vermitteln zu anderen Helfern [...]. Wenn diese Komposition gut interpretiert ist [...], dann habe ich einen guten Ansatz, um bei <Name> anzudocken. Und wenn mir das gelingt, dann werde ich mit <Name> nicht so viele Probleme haben“ (4: 287). In einem Genogramm werden die Zusammenhänge, aber auch die Ressourcen sichtbar. „Wenn ich das Genogramm vor mir habe, ist das viel interessanter für mich als <Name> klaut, [...] kiffst oder wie auch immer. Das Genogramm, das spricht zu mir. In dem Augenblick wird das lebendig [...], warum <Name> so, so handelt, wie er handelt“ (4: 267).

Die Fachkräfte individualpädagogischer Träger orientieren sich weniger an den psychiatrischen Diagnosen, die während ihrer Psychiatrieaufenthalte vergeben wurden, sondern an dem Anliegen und die Herausforderungen, aber auch die Ressourcen des jungen Menschen im Kontext lebensweltlicher Erfahrungen zu erfassen. Nicht allein eine psychiatrische Diagnostik, sondern die Lebenslage des jungen Menschen sollte aus der Perspektive der Expert:innen Gegenstand der Betrachtung des jungen Menschen sein (vgl. 13: 375–378). Dazu gehört die Fähigkeit, die verschiedenen Ebenen betrachten zu können, die die Belastungen verursacht haben, um zu unterscheiden, an welchen Stellen das Individuum oder aber die gesellschaftlichen Strukturen für die Problemlage verantwortlich sind (vgl. 11: 306). Neben der Betrachtung der individuellen Ebene sollten die Fachkräfte einen Zusammenhang zu gesellschaftlichen Entwicklungen herstellen. Im Hinblick auf die Belastungen sollten die Ursachen analysiert werden, statt diese allein den jungen Menschen und ihren Angehörigen zuzuschreiben.

Sowohl die traumapädagogisch qualifizierten als auch die dem Traumbegriff skeptisch gegenüberstehenden Expert:innen berichteten von ähnlichen Formen des Fallverstehens und der methodischen Herangehensweisen, die sie jedoch unterschiedlich benannten. Sie kommen zu ähnlichen fachlichen Einschätzungen und zeigen ein weitgehend übereinstimmendes berufliches Selbstverständnis, auch wenn sie unterschiedliche Termini nutzen.

7.1.5. Fachwissen und Handlungskompetenzen für eine professionelle Beziehungsgestaltung

Es geht nicht allein aus der Fachliteratur, aus den Wirkungsstudien und der Auswertung der Konzeptionen individualpädagogischer Träger hervor, dass die professionelle Beziehungsgestaltung für das Gelingen individualpädagogischer Hilfen an erster Stelle steht. Vierzehn von sechzehn Expert:innen messen der Hilfebeziehung zum jungen Menschen die größte Bedeutung bei. „Alles, was dieses Kind an Entwicklungsschritten macht, hat damit zu tun, dass wir es irgendwie geschafft haben [...] eine einigermaßen tragfähige Bindung aufzubauen [...]. Und mit mir im Rücken und an seiner Seite [...] geht er raus [...] und testet, was mit den ganzen anderen Menschen ist. Und ob er denen trauen kann oder nicht. Und kommt wieder zurück und bespricht es mit mir [...], weil er irgendwie scheinbar die Idee davon hat, dass ich vertrauenswürdig bin“ (16: 128). Mehrere Expert:innen beschreiben, dass die Fachkräfte während der individualpädagogischen Maßnahmen eine authentische Begegnung anstreben, die sie als „Beziehungsangebot“ beschreiben.

Die Fachkräfte arbeiten mit dem Widerspruch, dass Beziehung einerseits als wichtigster Wirkfaktor beschrieben wird, die jungen Menschen andererseits jedoch aufgrund bisheriger Beziehungserfahrungen Erwachsenen zunächst über lange Zeiträume nicht vertrauen. Die Expert:innen beschreiben diesen Anspruch der Beziehungsgestaltung besonders in der Arbeit mit beziehungs- und bindungstraumatisierten jungen Menschen als besonders herausfordernd (vgl. 4: 97; 7: 63; 14: 1–151). „Pädagogik ohne eine gelingende Beziehung zwischen [...] der betreuenden Person und der betreuten Person, geht nicht [...]. Wir wissen jetzt aber, dass [...] bei den meisten Kindern, mit denen wir zu tun haben, nicht ohne Weiteres [...] eine Beziehung gelingt. Sondern, dass diese Beziehung erst mal verbaut ist. Weil die Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer bisherigen Biografie [...] schwerst verletzt sind [...], deswegen mindestens skeptisch oder abgrundtief misstrauisch sind“ (2: 183).

Von Menschen mit frühen Traumatisierungen kann nicht erwartet werden, dass sie das Angebot an Schutz und Fürsorge unmittelbar annehmen können. Die erlebte Vernachlässigung oder Gewalt wirkt noch lange Jahre wenn nicht lebenslang nach und zeigt sich den Fachkräften durch eine tiefe Unsicherheit und Irritation der jungen Menschen, die sich ein Leben in Sicherheit kaum vorstellen können. Im Verlauf der Betreuung ist damit zu rechnen, dass die Beziehung immer wieder infrage gestellt wird: „Gleichzeitig läuft aber die ganze Zeit auch noch immer Checking. Also, es läuft zwischen uns auch immer noch die Frage: Wenn ich das und das tue [In dieser Aussage geht es um das Thema Tierquälerei], bist Du dann immer noch da. Und was sagst Du denn dazu. Also das läuft so parallel“ (16: 128).

Auf die Frage, wie den Fachkräften der Beziehungsaufbau gelingt und welches Wissen als Basis dafür in den Studiengängen der Sozialen Arbeit vermittelt werden sollte, führen mehrere Expert:innen Theorien und aktualisiertes Fachwissen aus interdisziplinärer Perspektive als bedeutende Inhalte an. An erster Stelle nennen sie die Entwicklungspsychologie (vgl. 8: 139; 11: 282; 12: 128, 270, 304). Für weitere Expert:innen ist Bindungstheorie entscheidend (vgl. 14: 187; 16: 59). Für die Gestaltung von helfenden Beziehungen beschreibt ein Experte das „Containment“ aus der Psychoanalyse in Verbindung mit einem besonderen Anspruch an die Präsenz der Fachkraft als ein bedeutendes Thema, das er im Konzept der wachsamten Sorge von Haim Omer (2015: 14f.) repräsentiert sieht. Fachwissen über die Unterstützung eines gelingenden Lebens wie die Resilienzforschung beschreibt eine Expertin als besonders relevant (vgl. 16: 209, 235).

Die Wissensbasis, die für das Fallverstehen relevant ist, wird auch für die Gestaltung der professionellen Beziehung als bedeutsamer Aspekt beschrieben. Medizinische Kenntnisse sind für das Nachvollziehen der Symptome einer Posttraumatischen Belastungsreaktion von Bedeutung (vgl. 5: 177; 12: 262; 15: 271). Durch die Fachkenntnisse sollte den Fachkräften in der laufenden Praxis bewusstwerden, dass traumatisierte junge Menschen in vielen Fällen nicht eine geforderte Anpassungsleistung verweigern, sondern sie Traumafolgesymptome zeigen. Die Annahme der Fachkräfte, dass die Kinder „nicht wollen“ müssen die Fachkräfte vor dem Hintergrund von Traumawissen revidieren können, indem sie verstehen, dass die Kinder „nicht können“ (9: 218). Angehende Fachkräfte müssen in der Lage sein, das Wissen mit dem zukünftigen Berufsalltag zu verknüpfen, so dass das Fachwissen erlebbar und als relevant erfahren wird (vgl. 10: 727–733). Die Fachkräfte sollten sich mit dem Thema Übertragung und Gegenübertragung auseinandergesetzt haben, um die Wechselwirkungen im Kontakt zu verstehen (3–2: 245). Traumafolgesymptome müssen bekannt, das Wissen aber auch in Praxissituationen präsent sein, damit die Fachkräfte professionell handeln können, statt das abweichende Verhalten auf sich zu beziehen (vgl. 12: 106–108). Mit Blick auf Handlungskompetenzen benötigen Fachkräfte insbesondere die Fähigkeit, einen Kontakt zu einem jungen Menschen aufzubauen, der Bezugspersonen bisher als nicht vertrauenswürdig erlebt hat (vgl. 5: 29).

Im Hinblick auf die Methoden der Sozialen Arbeit bewerten die Expert:innen die kommunikativen Kompetenzen als zentral, die für die Gesprächsführung relevant sind. Kommunikation mit allen Beteiligten sehen die Expert:innen als Voraussetzung für das Gelingen der Hilfe (vgl. 15: 96–99). Fachkräfte müssen das Zuhören lernen. „Empathisches Zuhören. Nicht Bewerten“ (vgl. 3–2: 245). Die Fachkräfte sollten über Kompetenzen der ziel- und lösungsorientierten Kommunikation verfügen (vgl. 8: 487) Junge Menschen sollten dagegen zum Reden eingeladen werden: „Du kannst zu allem nein sagen. Du musst es nur begründen. Dann hast Du auch eine Chance, dass wir ins Gespräch kommen“ (8: 615).

Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg (GFK) beschreiben mehrere Expert:innen als besonders geeignet für die Kommunikation mit den jungen Menschen und ihren Angehörigen (vgl. 3–2: 245; 8: 203). Die Methode lädt die Fachkräfte zur Selbstreflexion ein, so dass es ihnen besser gelingt, von Schuldzuweisungen Abstand zu nehmen. Im Hinblick auf reflexive Prozesse ermöglicht die gewaltfreie Kommunikation eine Verantwortungsübernahme für die Erfüllung eigener Bedürfnisse und das Verstehen der Motive des Gegenübers (vgl. 8: 203, 205; 9: 340).

Die Fachkräfte sollten Gesprächsführung mit traumatisierten Menschen gelernt haben und den jungen Menschen deren traumabasierte Verhaltensweisen auf Basis von Fachwissen erklären

können, weil das Selbstverstehen einen hohen Anteil am Genesungsprozess einnehmen kann (vgl. 8: 399). Die Absolvent:innen sollten Streetwork umsetzen können, um die auf der Straße mit Jugendlichen in Kontakt zu kommen: „Um den Jugendlichen erst mal kennenzulernen. Also den Jugendlichen an den Ort dann aufsucht oder begleitet, wo er seinen Lebensalltag verbringt. Und versucht da in Beziehung zu gehen“ (5: 241).

Für Krisensituationen benötigen die Fachkräfte zugunsten der eigenen Gelassenheit und Handlungsfähigkeit Deeskalationstechniken (vgl. 3–2: 237–239, 249; 9: 355; 10: 625; 12: 106): „Klare, körperliche, sprachliche Signale [...] setzen. Oder zu überlegen: Ich gehe lieber aus der Situation raus, bevor ich hier jetzt den dritten Weltkrieg entzünde“ (10: 625).

Mehrere Expert:innen halten die Technik der paradoxen Intervention aus der systemischen Beratung für hilfreich (8: 81), um gelassen bleiben zu können, wenn ein junger Mensch beispielsweise nach Ankunft in der Projektstelle über längere Zeit erst mittags den Tag beginnt. Die Fachkraft wartet ab, bis es dem jungen Menschen langweilig wird, statt in einen aussichtslosen Konflikt einzusteigen. Wenn ein Jugendlicher während eines Reiseprojekts droht, wegzulaufen, könnte die Fachkraft antworten: „Super, wenn Du abhaust, geh ich ins Hotel. Mache die Fahndung fertig, dann ist das Polizeijob. Dann sitze ich da erst mal, lass mir was zu essen kommen. Gucke Fernsehen“ (6: 174).

Zugunsten der Kontaktaufnahme mit den jungen Menschen sehen es die Expert:innen als Vorteil an, wenn die Fachkräfte über praktische Fähigkeiten verfügen, die geeignet sind, um das Interesse der jungen Menschen zu wecken. Sie sollten über handwerkliche, künstlerische oder musische Fähigkeiten verfügen, deren Ausübung es den jungen Menschen ermöglicht, sich nonverbal auszudrücken (vgl. 184; 8: 157; 16: 219, 239). „Viele Jugendliche [...] sagen: Was können wir denn hier machen? Hier ist ja nun gar nichts, ne? In Schweden haben wir zwei, die haben eine Wanderführer-Ausbildung. Die haben (eine) Hundeschlittenführer-Ausbildung. Die haben eine Jagdausbildung“ (8: 145). Besonders geeignet erscheinen den Expert:innen daher Fachkräfte mit handwerklichem Ausbildungshintergrund und anschließendem Sozialpädagogik-Studium, in dem Methoden vermittelt wurden (vgl. 7: 282; 8: 157). Zusatzausbildungen im erlebnispädagogischen oder Outdoor-Bereich betrachten mehrere Expert:innen als hilfreich, um in Kontakt mit den jungen Menschen zu kommen (vgl. 6: 88; 3–2: 185–187). Bei einigen Trägern sind diese Ausbildungen ein Einstellungskriterium (vgl. 6: 88; 3–2: 185–187). „Sport, Bewegung, Abenteuerpädagogik [...]. Oder eben tiergestützte Pädagogik. Sport, Tanz, um überhaupt in den Kontakt zu kommen“ (16: 219). Ein Experte betont, dass sich auch Gespräche leichter während gemeinsamer Tätigkeiten führen lassen. „Ich gehe mit meinem Hund, nehme einen Jugendlichen mit [...]. Sitz ich mit dem an einem Tisch, macht [er] den Mund nicht mehr auf“ (6: 114).

Der Beziehungsaufbau zu den jungen Menschen kann durch die Vermittlung der ressourcenorientierten Perspektive nach außen unterstützt werden. Wenn es gelingt, gegenüber anderen Mitwirkenden wie Lehrer:innen, die Verhaltensoriginalität nicht als Schwäche oder Kriminalität, sondern als Bewältigungsversuch des Jugendlichen zu vermitteln, gibt es eine Chance, dass der junge Mensch im Außenverhältnis zurechtkommt (vgl. 8: 199).

Als Voraussetzung für eine dauerhaft gelingende Beziehungsgestaltung sollten Fachkräfte in der Lage sein, eine Praxissituation auf der Metaebene zu reflektieren (vgl. 7: 154). Sie müssen in der Lage sein, die Emotionen in schwierigen Kontaktsituationen zu steuern. „Zu wissen: Was mache ich da? Was läuft da gerade prozessual ab? Und was löst dieser Jugendliche gerade bei mir in meinen Übertragungs- und Gegenübertragungsmechanismen gerade aus? Wenn ich das klar habe und gut beobachten kann, dann bleibe ich im Prinzip Coach meiner Selbst“ (4: 97). Den Fachkräften sollte es durch die Auseinandersetzung mit sich selbst gelingen, überlegt zu reagieren. „Es gibt Situationen, wo man platzen kann und wo man dann ganz viel Porzellan zerstört [...]. Und dann, bevor man platzt, einfach zu sagen, halt, ich finde hier stimmt was nicht. Also diesen Moment zu spüren“ (12: 270).

Techniken der emotionalen Regulation in Verbindung mit Selbstbeobachtung ermöglichen den Fachkräften, ihre Professionalität wiederzugewinnen (14: 165). „Wenn die Krise entsteht. Und wenn sie, wenn sie abläuft. Was kann ich als Pädagoge jeweils in welcher Phase des Ablaufes tun, um fachlich zu bleiben“ (3–2: 239). Die aktive Teilnahme an den vom Träger bereitgestellten Leistungen

der Fall- und Selbstreflexion ermöglicht die Vertiefung und Weiterentwicklung der Kompetenzen für die Gestaltung von Hilfebeziehungen.

7.1.6. Fazit: Kompetenzen für eine lebensweltorientierte, traumasensible Individualpädagogik

Der Beantwortung der Frage nach den Kompetenzanforderungen an eine individualpädagogische Betreuungskraft muss vorangestellt werden, dass es aus der Perspektive der Expert:innen kein Kompetenzprofil geben kann, das zu den Bedarfen aller jungen Menschen passt. Die Expert:innen betonen, dass es weder eine ideale Betreuungsstelle noch eine ideale Fachkraft geben kann, da jeder junge Mensch etwas anderes benötigt.

In den ausgewerteten Interviews wird deutlich, dass die Expert:innen hohe Anforderungen an die Fachkräfte stellen, die im Eins-zu-eins-Kontakt mit den jungen Menschen arbeiten. Sie müssen in der Lage sein, den jungen Menschen langfristig eine verlässliche Entwicklungspartnerschaft anzubieten, während sie gleichzeitig ihr Handeln laufend vor dem Hintergrund von Fachwissen und Handlungskompetenz reflektieren müssen. Anhand der ausgewerteten Fragebögen wird deutlich, dass die beteiligten Träger heute überwiegend mit sozialpädagogisch qualifizierten Fachkräften zusammenarbeiten. Einige Träger behalten sich dennoch vor, eine Anstellung – mit der gleichen Vergütung – von Fachkräften anderer Qualifikationen, die für genau diesen jungen Menschen besonders geeignet sind, mit den Behörden auszuhandeln.

Dieses Ergebnis zeigt sich bereits in der Dokumentenanalyse, in der die Konzeptionen individualpädagogischer Träger ausgewertet wurden (vgl. Abschnitt 5.2.4). Zumindest scheint, aus den Befunden kann abgeleitet werden, dass die sozialpädagogische Qualifikation (Erzieher:innen-Ausbildung oder Studium der Sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik) offenbar nicht das einzige Kriterium für die Eignung und Begleitung traumatisierter Menschen in Eins-zu-eins-Kontakt ist. Handwerker:innen und Landwirte, aber auch Cirkusfamilien beschreiben die Expert:innen aufgrund ihres Strukturangebotes im Alltag eines Kleintriebs in Verbindung mit einer annehmenden, lösungsorientierten menschlichen Haltung als besonders geeignet. Mit Künstler:innen gemeinsam verbindet sie die Fähigkeit, „ganz verrückt situativ Lösungsgeschichten finden“ (12: 112) und „kreativ mit dem Leben umzugehen“ (7: 250).

Hinsichtlich der Bedeutung der Hilfebeziehung für das Gelingen sind sich fast alle Expert:innen einig. Ein Experte dagegen hält das sogenannte Medium, d. h. die praktischen Anknüpfungspunkte am Betreuungsort für bedeutender. Während eine Expertin die Beziehungsarbeit als „Herzensarbeit“ beschreibt und ein hohes Maß an persönlichem Engagement voraussetzt, betonen zwei andere Expert:innen die Fähigkeit des Aushaltens in individualpädagogischen Settings, dass der junge Mensch sich über längere Zeit aufgrund biografischer Erfahrungen des Vertrauensmissbrauchs eben gerade nicht auf eine Beziehung einlässt.

Während mehrere Expert:innen die Grundlagen für die Kompetenz der Beziehungsgestaltung in Selbstkompetenzen und der beruflichen Haltung verortet sehen, halten andere Expert:innen die Aneignung eines umfangreichen Fachwissens, aber auch die Auseinandersetzung mit Theorien für bedeutsam, um junge Menschen begleiten zu können. Mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen erwarten ein Großteil der Expert:innen, dass die Fachkräfte sich Fachwissen aus den Bereichen Philosophie, Soziologie, Naturwissenschaften, Psychologie, Pädagogik und Soziale Arbeit) angeeignet haben. Zur Bedeutung von Theorien trafen die Expert:innen jedoch unterschiedliche Aussagen, die von sehr hohen bis eher geringen Bedeutungszuschreibungen reichen.

Die Fachkräfte müssen über umfassende Handlungskompetenzen verfügen, um einen jungen Menschen zu einem selbstständigen Leben zu befähigen. Ein Experte sieht die geeigneten Umgebungsfaktoren im Vordergrund, die das Interesse der jungen Menschen wecken. Durch die Kommunikation über den Gegenstand des Interesses, beispielsweise Pferde oder handwerkliche Arbeiten, wird eine schrittweise Annäherung ermöglicht.

Im Bereich der Handlungskompetenzen wurden handlungsorientierte Methoden der Sozialen Arbeit aus dem Bereich eines erweiterten Verständnisses von Erlebnispädagogik genannt. Dazu gehörten

Kunst, Musik, Sport, und Natur- und Abenteuerpädagogik. Die Expert:innen erwarten, dass die Fachkräfte mit Methoden sozialpädagogischer Diagnostik vertraut sind und eine kollegiale Beratung durchführen können. In Bezug auf Gesprächsführungstechniken wird vor allem gewaltfreie Kommunikation hoch bewertet. Ebenso wichtig ist eine systemische sowie lösungsorientierte Gesprächsführung. Eine partizipative und ressourcenorientierte Haltung als Ausdruck eines humanistischen, inklusiven Menschenbildes setzen die teilnehmenden individualpädagogischen Träger voraus.

Es wird deutlich, warum für die Expert:innen das Fallverstehen so wichtig ist, dass sie es auch in Zeiten knapper Ressourcen sehr aufwendig und dialogisch gestalten. Denn so unterschiedlich wie jeder junge Mensch sind auch die Bedarfe, die eine Fachkraft als professionelle Begleitung erfüllen muss. Die Fachkräfte sollten zu einem Perspektivenwechsel bereit sein. Sie sollten, wie es ein Experte beschreibt, „die Welt aus den Augen des Kindes betrachten“ können (vgl. 2: 223). Nur wer nachvollziehen kann, wie sich ein junger Mensch fühlt, der Vernachlässigung, Gewalt oder Beziehungsabbrüche erlebt hat, und wie es zu einer „erlernten Hilflosigkeit“ (4: 179) gekommen sein könnte, kann Hilfen umsetzen, die sich an verstehens- und aushandlungsorientierten Perspektiven orientieren.

Über die Kompetenz des empathischen Fallverstehens müssen sowohl Leitungen und Koordinator:innen als auch die Fachkräfte in den Betreuungsstellen verfügen. Für die Trägervertreter:innen ist das Fallverstehen eine Voraussetzung für die Konzeption individualpädagogischer Bildungs- und Betreuungskonzepte. Für die Fachkräfte in den Projekt- und Betreuungsstellen ist das Fallverstehen eine Voraussetzung für eine verstehensorientierte Begleitung.

Empowerment als Methode und zugleich Haltung in der Sozialen Arbeit gewinnt als Ergebnis der Datenauswertung besondere Bedeutung. Die Handlungskompetenzen, die die Expert:innen für die fortlaufende Begleitung der jungen Menschen innerhalb individualpädagogischer Settings als notwendig erachten, müssen geeignet sein, um die jungen Menschen „fähiger zu machen“ (11: 292). Empowerment umfasst die Dimensionen traumasensibler Individualpädagogik (vgl. Kapitel 6): Selbstwirksamkeitserfahrungen innerhalb und außerhalb des individualpädagogischen Settings und den Bildungsbereich, der sich notwendigerweise am jungen Menschen orientiert, damit Bildungserfolge möglich werden. Die Fachkräfte benötigen Kompetenzen, um den lebensweltlichen Themen der jungen Menschen begegnen zu können, wie zum Beispiel Sexualpädagogik. Sie benötigen für die Alltagsbewältigung Deeskalationstechniken. Sie müssen Techniken der emotionalen Regulation präsent haben, die ihnen in Verbindung mit Selbstbeobachtung ermöglichen, im Konfliktfall ihre Professionalität wiederzugewinnen, denn sie stehen in der Verantwortung, hinreichende Voraussetzungen einen gewaltfreien Alltag zu schaffen. Sie benötigen umfangreiche Fachkenntnisse und die Fähigkeit, das Fachwissen auf Praxissituationen zu übertragen.

Während des Auswertungsprozesses wurden Kompetenzmodelle der Sozialen Arbeit zunächst auf ihre Eignung als Rahmen zur Einordnung der Expert:innen-Aussagen überprüft. Das Anliegen der Verfasser:innen von Kompetenzmodellen für die Soziale Arbeit ist mit dem Versuch verbunden, einzelne Kompetenzen beschreiben zu können, um im Rahmen von Ausbildung und Studium Lernformate für eine systematische Aneignung zu gestalten. Die Einteilung in Kompetenzbereiche soll auf Kompetenzen im Bereich des Fachwissens und der Methodenkompetenz, aber auch der Selbst- und Sozialkompetenzen und der beruflichen Haltung verweisen. Zu diesem Zweck kann es sinnvoll sein, für die Individualpädagogik relevante Kompetenzbereiche herauszuarbeiten, wohlwissend, dass eine Fachkraft in der Individualpädagogik, wenn sie in ihrem selbstgewählten Handlungsfeld tätig ist, mehr umfasst als die Summe ihrer Kompetenzen.

Es wird deutlich, dass keines der in der Sozialarbeit vorliegenden Kompetenzmodelle geeignet ist, um die Kompetenzen in den Vordergrund zu stellen, die Individualpädagog:innen für ihre herausfordernde Aufgabe benötigen. Zudem weichen die Modelle in ihrer Systematik erheblich voneinander ab und nehmen das gesamte Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in den Blick. Traumakompetenzen werden in den Kompetenzmodellen überhaupt nicht genannt, möglicherweise wurden sie formuliert, bevor die Traumaforschung für die Jugendhilfe an Bedeutung gewann.

Die Expert:innen beschreiben Kompetenzen, die sich den Dimensionen des Kompetenzmodells nach von Spiegel zuordnen lassen: Wissen, Können und berufliche Haltungen gehören zu den erforderlichen Kompetenzen in der Individualpädagogik. Die von den Expert:innen besonders betonten Subjektkompetenzen werden in von Spiegels Modell jedoch lediglich anderen Kompetenzen untergeordnet: Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz werden beispielsweise als Kompetenz in der Dimension des Könnens unter dem Punkt „Fähigkeit zum Einsatz der Person als Werkzeug“ genannt (vgl. v. Spiegel 2011; Tabelle S. 113). Ihnen wird eine untergeordnete Funktion zugewiesen, was den Ergebnissen der Studie widerspricht.

Ein Vergleich der Schlüsselkompetenzen des Berufsverbandes für Soziale Arbeit mit den Ergebnissen der Expert:inneninterviews zeigt, dass die Fachkräfte in individualpädagogischen Settings aus der Perspektive der Expert:innen strategische Kompetenz zum Zwecke der Planung und Fortschreibung subjektorientierter Hilfskonzepte, Methodenkompetenz für das Fallverstehen und die Gestaltung professioneller Beziehungen benötigen, für die auch sozialpädagogische Kompetenzen erforderlich sind. Erforderlich sind personale und kommunikative Kompetenzen, Beratungskompetenz und berufsethische Kompetenz. Sozialrechtliche und sozialadministrative Kompetenzen benötigen die Fachkräfte für die Hilfeplanung und die Vertretung der individualpädagogischen Settings gegenüber Kooperationspartner:innen. Gleichermaßen nennen die Expert:innen Kompetenzen, die die Arbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter an die Fachkräfte stellt, und Kompetenzen bezüglich der beruflichen Haltung, die im Rahmen einer traumapädagogischen und auch einer ressourcenorientierten Begleitung als vorrangig eingeschätzt wird.

Im Rahmen der Auswertung der Expert:inneninterviews wurde an vielen Stellen deutlich, dass die Fachkraft im individualpädagogischen Setting nicht allein über bestimmte Kompetenzen verfügt, sondern das Zusammenwirken ihrer Potenziale die „Betreuerpersönlichkeit“ ausmacht, die zudem erst in Resonanz mit den Umgebungsfaktoren, ihrem authentischen Lebensentwurf ihre vollständige Wirkung entfaltet. In der Konsequenz zeigt sich, dass es hier nur eine ganzheitliche Betrachtung statt eine Differenzierung einzelner Teilkompetenzen geben kann, um zu erfassen, wie es manchen Fachkräften im Eins-zu-eins-Kontakt gelingt, junge Menschen zu erreichen, an deren Verhaltensweisen sich zuvor mehrere Expert:innen aus Jugendhilfe und Gesundheitswesen vergeblich abgearbeitet haben. Es erscheint sinnvoll, bei der Zusammenfassung der Interviewaussagen von einer beruflichen Identitätsbildung zu sprechen, deren Eigenschaften sich jedoch kaum im Detail erfassen lassen. Identitätsbildung wird aus interaktionistischer Perspektive als ein fortlaufender Prozess verstanden (vgl. Jünemann 2000: 30).

7.2. Anforderungen an Jugendhilfeträger mit individualpädagogischer Ausrichtung

Eine Voraussetzung für den Betrieb einer Einrichtung ist, dass die Jugendhilfeträger in Konzeptionen und Leistungsbeschreibungen neben ihren Angeboten die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung darlegen (vgl. Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen (BVkE) e. V., Deutscher Caritasverband (DCV) e. V. 2021: 80). Die Voraussetzungen werden in § 45 SGB VIII genannt. Die Verantwortung für den Betrieb liegt beim Jugendhilfeträger (vgl. Kommunalverband für Jugend und Soziales 2012: 5). Die Anforderungen an die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung sind im SGB VIII verankert (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020: 79a). Der Träger muss darlegen, in welcher Form Fachberatung, Teamkonferenzen, Fortbildung und Supervision umgesetzt werden (vgl. ebd.: 8ff.).

Die Bedeutung der Anforderungen an die Träger wurde aus den Aussagen der Expert:innen abgeleitet. Im Interview wurde nicht explizit danach gefragt, sondern die Expert:innen haben sich zu diesem Themenbereich in den Interviews mehrfach geäußert: zu der Frage, wie sie sich den Erfolg individualpädagogischer Hilfen erklären, zu der Frage nach den Anforderungen an die Fachkräfte und zu der Abschlussfrage nach Veränderungsbedarfen in der Jugendhilfe. In diesem Zusammenhang wies ein Interviewpartner besonders auf die Bedeutung der Abgrenzung von Trägern hin, die sich für ihre Jugendhilfeformate lediglich des Begriffs der Individualpädagogik bedienen, von der Umsetzung notwendiger Qualitätskriterien jedoch weit entfernt sind.

Anhand der ausgewerteten Interviews zu den Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte wurde deutlich, dass die Träger einen sehr hohen Aufwand betreiben, um mögliche neue Fachkräfte auf ihre Eignung zu überprüfen. Sie halten eine sozialpädagogische Qualifikation allein nicht für ausreichend, um die Aufgabe einer Eins-zu-eins-Betreuung im privaten Raum mit hochbelasteten jungen Menschen gewährleisten zu können. Die an eine Betreuerpersönlichkeit angelegten Kriterien werden in einem mehrstufigen Bewerbungsverfahren überprüft. Einige Expert:innen haben im Interview die Verfahren zur Überprüfung der Eignung beschrieben.

Die Auswertung zeigt, dass nicht nur die Kompetenzen der Fachkräfte, sondern auch die darüber hinausgehenden Rahmenbedingungen das Teilhabegelingen begründen. Die Verantwortung für die Umsetzung des individualpädagogischen Bildungs- und Betreuungskonzepts und die damit verbundenen fachlichen und menschlichen Anforderungen eines permanenten Eins-zu-eins-Kontakts können nicht allein der Fachkraft in der Betreuungsstelle überlassen werden (vgl. 4: 103), sondern müssen neben der Zusammenarbeit mit Kooperationspartner:innen sowie der Umsetzung rechtlicher und gesellschaftlicher Voraussetzungen (die in den folgenden Abschnitten thematisiert werden) von einem Unterstützungssystem rund um die Betreuungsstelle gerahmt werden: „Und ich brauche auf jeden Fall [...] Erziehungsleiter [...], Fachberater [...], Koordinatoren [...], ich brauche [...] diese Schnittstelle dazwischen. [...] Damit ich mich auf die Bedürfnisse des Kindes [...] konzentrieren kann. Und darf nicht alles selber machen“ (5: 75). Für die Gewährleistung steht der Träger in der Pflicht (vgl. 9: 211; 16: 172). Ein individualpädagogisches Betreuungskonzept wird als Koproduktion zwischen Träger, Koordination und Fachkraft umgesetzt, die jeweils verantwortlich ihren Beitrag für ein Gelingen leisten (vgl. 5: 95).

In erster Linie muss der Träger den vulnerablen Bereich der Gewaltprävention im Hinblick auf die Projekt- und Betreuungsstellen im Blick behalten. Die Hilfebeziehung ist zwar ein überaus bedeutender Wirkfaktor, birgt jedoch aufgrund der Intensität des Kontakts die Gefahr der Grenzüberschreitung (vgl. Abschnitt 6.4.3). Fachkräfte, die traumatisierte junge Menschen in ihren privaten Räumen betreuen und mit ihnen Lebenszusammenhänge teilen, die rund um die Uhr für den jungen Menschen verantwortlich sind und nicht nach einer Schicht in den privaten Feierabend gehen können, sehen sich mit ihren persönlichen Kompetenzen einer hohen Verantwortung ausgesetzt. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass es in individualpädagogischen Betreuungsstellen nicht zu ähnlichen Grenzüberschreitungen wie in der Heimerziehung kommen kann. Der Träger muss präventive Maßnahmen vorsehen, aber auch das Beschwerdemanagement niedrigschwellig ausrichten.

Im Unterschied zu selbstständigen Erziehungsstellen und familienanalogen Kleinsteinrichtungen gewährleistet die Anbindung an einen Träger durch verbindliche Beratungs- und Unterstützungsleistungen Langfristigkeit und Qualität (vgl. 16: 172). Dies zeigt sich besonders bei herausfordernden Fallverläufen. „Die Sicherheit einen Träger im Rücken zu haben, ist mir wichtig. Wo ich [...] reflektieren kann. Wo ich weiß, wenn das jetzt gar nicht mehr ginge [...], dann gibt es Möglichkeiten“ (16: 172).

Aus der Perspektive der Expert:innen hat ein individualpädagogisch ausgerichteter Jugendhilfeträger, der mit traumatisierten jungen Menschen arbeitet, in qualitativer Hinsicht folgende Aspekte als Qualitätsmerkmal bindend umzusetzen:

- die Personalauswahl
- die Prävention von Grenzüberschreitungen durch ein barrierefreies und transparentes Beschwerdemanagement als Inhalt eines Schutzkonzeptes
- trägerinterne und -übergreifende Vernetzung
- Fachberatung, Supervision und Fortbildung
- eine angemessene Vergütung der Fachkräfte in den Betreuungsstellen gemäß deutschen Tarifverträgen bzw. Pflegesätzen
- eine engagierte Leitung, die die Fachkräfte entlastet, die präsent zur Verfügung steht, die einen demokratischen Führungsstil lebt, die der Autonomie und Einzigartigkeit der Projektstellen eine hohe Wertschätzung entgegenbringt und die als Trägervertreterin die Umsetzung des Betreuungskonzeptes verantwortet.

Im Folgenden geht es um die Frage, wie die Expert:innen deren Umsetzung beschreiben und deren Notwendigkeit begründen und welche Qualitätsanforderungen sie an die Trägerleistungen stellen.

7.2.1. Qualitätsmerkmale zur Gewaltprävention

Die Prävention von Grenzüberschreitungen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe bedarf einer hohen Aufmerksamkeit. „Das wissen wir [...], sexueller Missbrauch ist nicht die Ausnahme, sondern es ist die Regel. [...] Und da muss man natürlich ganz gut und genau hingucken“ (9: 152-154). Der Jugendhilfeträger, vertreten durch die Leitungsebene, hat die Aufgabe, Sicherheit zu gewährleisten (vgl. 1: 45). Da die Koordination das Betreuungskonzept verantwortet, ist sie im Beschwerdefall Ansprechpartner:in für den jungen Menschen (vgl. 1: 75). Jugendhilfeträger stehen in der Verantwortung, die Barrieren für Beschwerden zu senken (vgl. 6: 164). „Die Kiddies, wie sie sind, das sind ja keine gestandenen [...] und sicheren Persönlichkeiten, und [...] man kann ja sehr subtil junge Menschen manipulieren. Und die würden sich dann nicht trauen, so ein Beschwerdemanagement anzusprechen“ (9: 146–162).

Mehrere Expert:innen beschreiben auf Nachfrage verschiedene Formen, wie sie das Beschwerdemanagement gestalten. Manche Träger überreichen den jungen Menschen bei der Aufnahme eine Akte mit Informationen zu Kinderrechten und zum Ablauf des Verfahrens, die alle notwendigen Kontaktdaten enthält. Andere haben für Beschwerden eine E-Mail-Adresse eingerichtet (vgl. 6: 166). Ein Interviewpartner betont, dass die Leitungskräfte dem jungen Menschen persönlich bekannt sein sollten, um die Barrieren für Beschwerden zu senken. Aus diesem Grund ist eine in der Nähe angesiedelte Vertretung des Trägers von Bedeutung (vgl. 10: 269).

Aus den Antworten der Expert:innen lässt sich ableiten, dass eine Vernetzung in der Region, in der Fachöffentlichkeit und mit der Wissenschaft nicht nur einer kooperativen Zusammenarbeit dient, sondern als ein Qualitätsmerkmal zugunsten einer transparent gestalteten Jugendhilfe zum Schutz der jungen Menschen beiträgt. Die trägerübergreifende Vernetzung gewährleistet neben dem Schutz vor Geschlossenheit eine stetige Aktualisierung der Jugendhilfe durch einen gegenseitigen Wissenstransfer und wirkt auf die alltägliche Arbeit mit den jungen Menschen zurück.

Teamarbeit und Vertretungsregelungen dienen neben der regelmäßigen Entlastung der Fachkräfte dem Schutz der Kinder und Jugendlichen. Die Betreuungsstellen sollten nicht für sich stehen, sondern Teil eines entwicklungsorientierten Teams sein (vgl. 3: 287–289). Teamarbeit gewährleistet Schutz vor Überforderung und destruktiven Erziehungsmaßnahmen, aber auch soziale Kontrolle durch Kolleg:innen: „Dazu ermutigt dann die Mitarbeiter [...], dass sie sich gegenseitig vertreten [...]. Sich auch mal Freiräume zu schaffen [...]. Und wenn dann so etwas bemerkt wird, was komisch ist oder so, dass sie auch Mut haben, das anzusprechen“ (9: 176). Die Fachkräfte der Betreuungsstellen des jeweiligen Trägers müssen sich kennen und die Vernetzungsangebote des Trägers in Form von Teamsitzungen auch im Fall großer Entfernungen wahrnehmen, um sich nicht nur im Krisenfall austauschen, entlasten und vertreten zu können (vgl. 3–2: 225, 287; 9: 211). Die Leitung ist für die trägerinterne Vernetzung der Fachkräfte in den Betreuungsstellen verantwortlich (vgl. 9: 211).

Die Betreuungsstellen selbst sind zugunsten der fachlichen Qualität aus einer interdisziplinären Perspektive bei mehreren Trägern mit Kinder- und Jugendpsychiater:innen, Therapeut:innen und Psycholog:innen vor Ort vernetzt (vgl. 2: 71; 9: 214). Die Fachkräfte sollten durch die Vernetzung die Möglichkeit haben, mit Mediziner:innen und Therapeut:innen in Kontakt zu treten, um Verhaltensmerkmale psychischer Erkrankungen einordnen zu können und Handlungskonzepte in gemeinsamer Verantwortung zu aktualisieren, eine Anforderung, die vonseiten der Kooperationspartner:innen nicht umfassend realisiert worden ist (vgl. 16: 172).

Eine Vernetzung in Form von aktiver Mitarbeit in Expert:innen-Gremien und Arbeitskreisen auf Bundes- und Landesebene, beispielsweise mit dem Bundesverband für freie und öffentliche Träger in der Kinder- und Jugendhilfe (AFET) oder der internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGFH) (vgl. 3–2: 11) sowie ein laufend aktualisierter Wissensstand durch Fortbildungen sowohl der Leitungsebene als auch der Fachkräfte in den Betreuungsstellen, gewährleistet eine professionelle

Arbeit. Alle befragten Jugendhilfeträger sind Mitglied in einem der Bundesverbände, dem Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik (BE) oder der Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik (AIM) oder im Europäischen Forum für Erziehungshilfe (EFFSE). Zwei Expert:innen betonen explizit die Bedeutung der Arbeit auf fachpolitischer Ebene (vgl. 3–2: 9).

Als unbedingt erforderlich betont eine Expertin die Vernetzung der Träger in der Fachöffentlichkeit vor Ort, damit die Ansprechpartner:innen im Konfliktfall bekannt sind und das Angebot in der Region akzeptiert wird. Sie berichtet über die Mitarbeit in der AG 78⁷⁴ des Landkreises und über einen Austausch mit anderen örtlichen Trägern zu verschiedenen Fragestellungen in der Region sowie einer Rückkopplung mit dem Landkreis (vgl. 3–2: 9).

7.2.2. Zur Komplexität des Bewerbungsverfahrens und der Einarbeitung

Zum Schutz der Kinder schreiben die Expert:innen der Personalauswahl für individualpädagogische Settings eine hohe Bedeutung zu., Die Expert:innen halten eine aktive Form der der Personalakquisition für erforderlich, um Fachkräfte mit dem erforderlichen Kompetenzprofil zu gewinnen. Für die Wahrnehmung der Betreuungsaufgabe im eigenen Haushalt beschreiben die Expert:innen ein differenziertes Auswahlverfahren und eine umfangreiche Einarbeitung (vgl. 7: 268).

Die fachliche, aber auch menschliche Eignung wird im Bewerbungsverfahren durch mehrere Verfahren genauer überprüft, auch wenn dadurch in Kauf genommen werden muss, dass Interessierte aufgrund der langen Verfahrensdauer abspringen: „Unser Bewerbungsverfahren ist ein bisschen umfangreicher. Ich glaube, dass wir auch aufgrund der Zeit und Intensivität der Auswahl, Bewerber verlieren. Weil, der Arbeitsmarkt einfach zu gut ist. Da gibt es bestimmt auch Träger, die sagen: Du hast den Schein. Du musst nicht gut sein. Du bist Sozialarbeiter oder Erzieher. Du kannst einen Arbeitsvertrag hier blind unterschreiben. Das ist bei uns nicht so“ (6: 96).

Ein mehrstufiger Personalauswahlprozess steht im Zusammenhang mit der hohen Anforderung an die Selbst- und Sozialkompetenzen zukünftiger Fachkräfte, ist aber auch eine Antwort auf manche unkonventionellen Formen der Akquisition von Mitarbeiter:innen. Die Träger setzen nicht nur auf Stellenausschreibungen, sondern auf Initiativbewerbungen (vgl. 2: 265), sie akquirieren im In- und Ausland, aber auch durch Kooperationen mit sozialpädagogischen Studiengängen, mit Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten (vgl. 6: 96; 10: 245, 625): „Wir [...] machen mit der Berufsakademie in [Stadt] das duale [...] Studium zur sozialen Arbeit [...]. Da gucken wir schon, wie züchten wir uns auch unseren eigenen Nachwuchs ran, wenn es keine Fachkräfte mehr gibt“ (6: 96). Neben Bewerbungen auf Stellenausschreibungen und Initiativbewerbungen aus dem Umfeld der Betreuungsstellen sprechen die Träger geeignete Fachkräfte auf Tagungen und Fortbildungen an. Wenn die anvisierten Fachkräfte nicht sozialpädagogisch qualifiziert sind, bieten manche Träger ihnen Zuschüsse für entsprechende Aus- und Weiterbildungen an (vgl. 7: 226–228).

Abbildung zeigt das komplexe Verfahren, das einige der Träger zugrunde legen. Zu beachten ist jedoch, dass die Träger jeweils eigene Wege der Personalauswahl gefunden haben und die Abbildung eine Ableitung aus den Erkenntnissen der Interviewbeiträge ist und als Modell dient, wie das Bewerbungsverfahren grundsätzlich aussehen könnte und wie es bei einigen Trägern praktiziert wird:

⁷⁴ Die Arbeitsgemeinschaft nach § 78 SGB VIII dient der Koordination von Angeboten und der Vernetzung der institutionellen Akteure in der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Bange, Hinken 2020: 1).

Überprüfung der Eignung neuer Fachkräfte

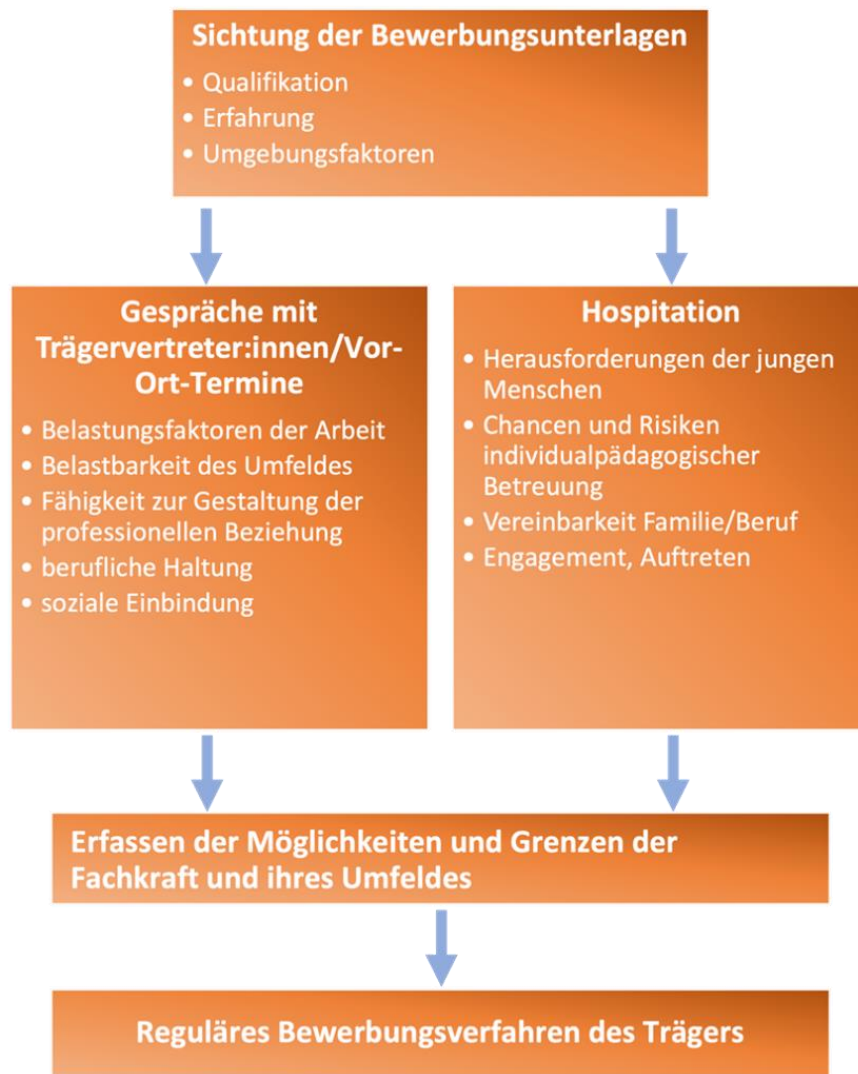


Abbildung 20: Überprüfung der Eignung im Bewerbungsverfahren (eigene Darstellung)

Das Bewerbungsverfahren umfasst zunächst die Sichtung der Bewerbungsunterlagen und erste Sondierungsgespräche, Hospitationen und weitere Gespräche mit mehreren Trägervertreter:innen (6: 104). Dieser Prozess kann bis zu sechs Monate dauern (vgl. 4: 246). Während des Bewerbungsverfahrens geht es um die Frage, ob der:die Bewerber:in ihr Leben auf einen Jugendlichen ausrichten möchte (3: 201). Zudem interessieren sich die Jugendhilfeträger für die formalen und fachlichen Voraussetzungen: „Was haben die für eine Berufserfahrung? Was ist deren Motivation? Das fragen wir ab [...]. Denen muss klar sein, was [...] das für eine Verantwortung bedeutet“ (14–1: 157). Mehrere Expert:innen beschreiben, dass sie auch auf das Auftreten achten, auf Gestik, Mimik und Körpersprache (9: 379). Ein Experte sieht sich das Auftreten an: „Also, wo ich mir vorstelle: Der kommt cool rüber [...]. Das ist ja der erste Türöffner. Wenn da jetzt so ein schisseliger Typ steht, der kann tip top genial ausgebildet sein und hat auch vielleicht die eine oder andere Methode im Schlaf drauf. Aber wenn der nicht positiv rüberkommt, ist das scheiße“ (7: 222). Eine Expertin verlässt sich auf ihre Intuition (vgl. 9: 379).

Die Möglichkeiten und Grenzen des/der Bewerbers:in in der Umsetzung individualpädagogischer Jugendhilfe müssen umfassend erörtert werden, ohne die Arbeitsbedingungen zu beschönigen:

„Ansonsten muss einem klar sein, dass diese Arbeit einem viel geben kann. Aber auch einem viel abverlangt“ (10: 771–781). Es werden die besonderen Arbeitsbedingungen transportiert, die mit der Aufnahme eines Jugendlichen in die eigene Lebenswelt verbunden sind. „Wenn wir zum Beispiel von familienanaloger Arbeit sprechen und da ein Bewerber ist, der sagt: Ich möchte sechs Wochen Jahresurlaub haben. Weil der mir gesetzlich zusteht. Passt er nicht zu uns. Dann muss er zu Trägern gehen, die das machen. Bei uns ist es so, wenn man ein Kind familiär aufnimmt, ist das halt immer dabei. Und wenn ich mal krank bin, mache ich die pädagogisch hochwertige Arbeit nicht, aber man wird sehen, wenn ich mit der Männergrippe im Bett liege, wie sich die Kinder auf einmal kümmern [...] und mir den Tee ans Bett bringen. Und das ist ja auch was, wo die viel, viel lernen. Auch wenn das jetzt natürlich pädagogisch nicht hochwertvoll ist, aber es ist Familie“ (6: 96). Der Aspekt der Gestaltung der professionellen Beziehung sollte dabei bereits in den Blick genommen werden: „Es geht darum [...] zu erspüren, was die auf der Beziehungsebene mitbringen“ (5: 242). Eine Zusammenarbeit mit Bewerber:innen, die den jungen Menschen eine distanzierte Haltung zugunsten geregelter Arbeitszeiten entgegenbringen, wird von einem Interviewpartner an dieser Stelle deutlich ausgeschlossen (vgl. 8: 375).

Im Bewerbungsverfahren steht daher nicht nur die fachliche, sondern zugleich die menschliche Eignung und die Belastbarkeit der Person und ihres Umfeldes im Mittelpunkt (vgl. 9: 379–381). „Das versuchen wir durch eine ganze Reihe von Gesprächen zu erfassen. Da sind Fragen wichtig, wie gehen die mit Konfliktsituationen um [...]. Was für eine Haltung hat er zu bestimmten Dingen? Welche Sicht hat er auf die Arbeit mit Jugendlichen? Wie sieht so ein Setting aus, was er anbietet? [...] Ist das belastbar? Ist das tragfähig?“ (3-2: 201).

Neben den Gesprächen gehören auch Praxisbesuche in vorhandenen Betreuungsstellen und Hospitationen zum Bewerbungsprozess (vgl. 6: 96). Auf Hospitationen legen die Träger wert, damit sich die Bewerber:innen ein realistisches Bild von der Aufgabe einer individualpädagogischen Einzelbetreuung machen können: „Erst mal hospitieren und bei einer bestehenden Betreuungsstelle mit reingucken und ein Bauchgefühl dafür kriegen, was kommt auf mich zu [...]. Und in der Regel ist das ein längerer Prozess, wo jemand sich den Themen, die in der Arbeit wichtig sind, annähert. Um dann schlussendlich eine Entscheidung für sich zu treffen: ist es das, was ich möchte? [...] Möchte ich mein Leben ausrichten auf einen Jugendlichen? Weil, der lebt ja mit ihm vierundzwanzig Stunden zusammen. Was sagt der Partner dazu [...]. Hat der eigene Kinder? Was sagen die dazu“ (3-2: 201).

Interessierte kontaktieren vor ihrer Entscheidung, ob sie bereit sind, für den Träger zu arbeiten, bereits aktive Mitarbeiter:innen (vgl. 7: 268; 14: 23). „Ich stelle einen Kontakt her zwischen [...] dieser Bewerberperson einerseits und [...] mehreren Projektstellen, die schon lange bei uns arbeiten. Das heißt, dass die dann [...] dahingehen, vor Ort sind oder auch in einem Projektstellentreffen [...] zugegen sind. Und sich von Erfahrungen berichten lassen [...]. Wichtig ist mir immer, dass [...] die die hochbelastenden Situationen natürlich nicht verheimlichen [...]. Ich möchte keine geschönten Illusionen verbreiten, sondern möchte schon sagen: Ja, wir erleben diese und jene Phänomene. Und [...] die berichten dann eben auch von den Klopfern, die sie alle erlebt haben. Und das ist natürlich für jemand, der dazu kommt [...] durchaus beeindruckend. Und dann frage ich die Person, die da berichtet: Und warum bist Du immer noch mit dabei? [...] Dann kommt eine ganz tolle Reaktion meistens. Dass sie dann sagen [...]: Das sind Dinge, die sind so im Laufe der Jahre passiert. Aber ich erlebe ja auch ganz andere Sachen“ (2: 279).

Die Leitungskraft versucht, in Gesprächen und durch gemeinsames Erleben am Rande von Hospitationen herauszufinden, ob die Bewerber:in für die Arbeit geeignet sein könnte. „Dann kriege ich letztendlich ein Feeling dafür: Passt der? Kann der diese Arbeit?“ (4: 246). Im gemeinsamen Erleben im Arbeitsfeld können sich Beziehungskompetenzen und die berufliche Haltung zeigen: „Ist der eher in die Enge drängend oder [...] lässt er eine Hintertür offen für den Jugendlichen? Ist er eher konstruktiv? Ist der wertschätzend?“ (14-1: 165).

Zugleich interessiert sich der Träger dafür, welche Möglichkeiten mit der Bewerber:in verbunden sind. „Während ich sie kennenlerne [...] versuche ich herauszufiltern [...], was könnte hier gehen. Und was sollte man hier nicht tun? Und das ist [...] sehr individuell“ (2: 71).

Eine Expertin berichtet, dass sie sich vor einigen Jahren noch während des Bewerbungsverfahrens durch beobachtende Teilnahme am Alltag der Bewerber:innen direkt vor Ort über mehrere Tage hinweg ein Bild gemacht hat, indem Sie sich tagsüber am Alltag beteiligt hat. „Also ich stehe immer noch ganz klassisch auf dem Standpunkt: Ich fahre in diese Projektstellen und ich lebe da zwei, drei Tage mit. Und da verlasse ich mich auf mein Gespür. Dass ich Untertöne mitkriege, die man mir gegenüber vielleicht nicht zeigt. Das finde ich immer noch die effektivste Methode [...]. Da kann ja jeder irgendwas erzählen. Aber wenn ich mitkriege, wie gemeinsam gekocht wird, wie zusammen Abendessen gegessen und gespielt wird oder wie [...] gestaltet wird, wie Gäste integriert werden [...]. Ich bin da nicht einfach zu einer Besprechung zwei Stunden hin und wieder weg. Sondern ich habe einfach dort den Tag mit gelebt“ (5: 233–235). Heute scheint diese Erfahrung aufgrund der knappen Zeitressourcen jedoch kaum noch möglich zu sein (vgl. ebd.).

Übereinstimmend berichten die Träger, dass mehrere Gespräche mit mehreren Trägervertreter:innen stattfinden, bei denen mindestens zwei Koordinator:innen anwesend sind (vgl. 4: 233). Im Anschluss folgt das formale Bewerbungsverfahren des Jugendhilfeträgers. „Und dann gibt es noch ein Gespräch mit den direkten Vorgesetzten, Gruppenleitung zum Beispiel [...]. Also, man hat locker drei Gespräche [...]. Das ist natürlich schon ein bisschen Aufwand“ (6: 96).

Als Voraussetzung für die Aufnahme eines jungen Menschen in eine neue Betreuungsstelle beschreiben die Expert:innen die umfangreiche Einarbeitung der neuen Fachkraft (vgl. 14: 165). Studienabsolvent:innen benötigen eine Anleitung, wenn sie nach dem Studium ihre Berufspraxis in der Kinder- und Jugendhilfe mit jungen Menschen mit besonders herausfordernden Traumafolgen beginnen (vgl. 10: 646). Aber auch ausgebildete Fachkräfte, die bisher in anderen Arbeitsfeldern gearbeitet haben, benötigen eine umfangreiche Einarbeitung (vgl. 2: 279). Einige Träger haben zu diesem Zweck Einarbeitungskonzepte erarbeitet, die von der Leitung verbindlich umgesetzt werden (vgl. 6: 94; 14: 156).

Die Formen der Einarbeitung unterscheiden sich von Träger zu Träger. Bei einem Träger werden die Bewerber:innen durch Rollenspiele herausgefordert, in denen die Koordination die Rolle des Jugendlichen übernimmt. Anschließend folgt ein Reflexionsgespräch (vgl. 1: 148). Bei einem anderen Träger laufen die Bewerber:innen im Tandem mit einer Fachkraft im Bereich der Individualpädagogik mit (vgl. 6: 94).

7.2.3. Entwicklungsangebote im Kontext einer demokratischen Einrichtungskultur

Die Expert:innen gehen davon aus, dass auch sehr erfahrene und gut ausgebildete Fachkräfte während der individuellen Betreuung traumatisierter junger Menschen an persönliche Belastungsgrenzen stoßen (vgl. 5: 87). „Wir haben einfach schwieriges Klientel. [...] Die haben [...] Sachen gelernt, wo die uns auf den Prüfstein stellen. Und jeder hat mal einen schlechten oder einen schwachen Tag, wo es den Jugendlichen gelingt [...], mich mal zur Weißglut zu bringen. Und [...] da muss man Absicherung [...] schaffen. Da muss man Sicherheit reinbringen“ (6: 116).

Als Gelingensbedingung für die professionelle Beziehungsgestaltung beschreiben mehrere Expert:innen die Gewaltfreiheit der Fachkräfte, die auch dann gelassen bleiben, wenn die jungen Menschen Traumafolgen zeigen. Die Fachkräfte bringen sich mit ihrer gesamten Person ein und müssen durch Supervision und Selbstreflexion dennoch in der Lage sein, nach emotional bewegenden Momenten die professionelle Distanz wiederzugewinnen: „Mit diesen Kiddies finden ja Übertragungen und Gegenübertragungen statt [...]. Und das sehr schnell in der Selbstreflexion bewusst zu machen [...]. In dieser Arbeit ist es unabdinglich, dass ich es sehr schnell und gut wieder schaffe, in die professionelle Distanz [...] zu gehen. Trotz aller Emotionen, die die Kiddies natürlich bei uns bewirken, wo man manchmal denkt: Ich könnte Dich an die Wand nageln“ (9: 104–106).

Aus der Perspektive der Expert:innen wird professionelle Distanz durch Reflexion hergestellt. Die vom Träger bereitgestellte Fachberatung und externe Supervision unterstützt die professionelle Distanz durch Selbstreflexion, während die Fachkräfte im Kontakt mit den jungen Menschen professionelle Nähe anbieten. Professionelle Distanz dagegen als emotionale Distanzierung vom jungen Menschen selbst zu verstehen kommt aus Sicht eines Experten einer Vernachlässigung gleich:

„Und das ist eben das, was in der normalen Sozialpädagogik mit Nähe und Distanz überhaupt nicht gelöst ist. Das macht den Jugendlichen nämlich kaputt, wenn ich so reagiere. Und dann den Betreuer auch. Dann sagt er: nur bis hier und nicht weiter. Aber er muss ja eine Lösung finden. Insofern tut er sich selber keinen Gefallen, wenn er sagt: Das berührt mich gar nicht [...] Supervision und eine Lösung finden, die dem Jugendlichen hilft. Das ist das Einzige, was geht. Und nicht abschotten und nicht sagen: Das geht nicht. Man würde ja seine Gefühle verstümpern“ (8: 487).

Einer ressourcenorientierten Gestaltung der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung kommt eine hohe Bedeutung zu, wenn Fachkräfte in den Betreuungsstellen beziehungsorientiert im Eins-zu-eins-Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten. Wer sich als ganze Person in die Arbeit einbringt und nicht nach dem Schichtdienst die Einrichtung verlassen kann, benötigt ein hohes Maß an Reflexionsmöglichkeiten durch Fachberatung, Teamarbeit und Supervision, um die professionelle Beziehung langfristig aufrechterhalten zu können (vgl. 9: 100–105; 16: 172). Dazu gehört eine regelmäßige Fachberatung durch eine Leitungskraft, die das Gesamtkonzept, eine ressourcenorientierte Teamarbeit und externe Supervision verantwortet.

Fachberatung findet in regelmäßigen Abständen vor Ort in der Betreuungsstelle statt. Die Leitung ist zudem vor Ort, wenn die Fachkräfte einen aktuellen Bedarf formulieren (6: 110). Die Koordination ist verantwortlich für die Verlässlichkeit der Beratungsintervalle (vgl. 5: 95), die einmal wöchentlich, 14-tägig oder einmal im Monat stattfinden sollte (10: 271). Bei einem Träger verbringt die Projektstellenleitung regelmäßig einen oder zwei Tage in der Projektstelle (vgl. 4: 233). Bei Auslandsmaßnahmen finden Besuche im Abstand von vier bis sechs Wochen statt (vgl. 10: 289). Bei Reiseprojekten sind telefonische Kontakte täglich gewährleistet: „Im Clearing [...] gibt es einen ganz (engen) Austausch mit der pädagogischen Leitung, nicht nur um [...] Infos über den Jugendlichen zu bekommen [...], sondern auch sehr klar anzuleiten und zu reflektieren [...]. Da geht es [...] irgendwas zwischen zehn Minuten und einer Stunde Telefonat“ (1: 150–154).

Inhalte der Teamarbeit sind vorrangig die Fallprobleme, die mit der Methode der kollegialen Fallberatung im Team bearbeitet werden, die das Potenzial aller anwesenden Fachkräfte nutzt. „Und im Sinne von Fallverstehen [...]. Ich habe eine Beratungsfrage [...] Und man versucht, weiter nach Lösungen zu suchen. [...] Wie man in Konfliktsituationen weiter vorwärtskommen kann“ (3–2: 289).

Die Projektstellenleitung gestaltet die regelmäßigen Teamsitzungen und sorgt für die Umsetzung von Supervision und Fortbildungen (vgl. 14–1: 151). Die Koordination ist dafür verantwortlich, während der Fallberatungen für ein kooperatives Arbeitsklima zu sorgen, damit relevante Themen auch tatsächlich angesprochen und in einer vertrauensvollen Atmosphäre bearbeitet werden können. „Ich erlebe häufig, das geht WEIT über eine normale kollegiale Beratung hinaus. Das ist schon Supervision. Also, dass die Menschen auch wirklich [...] ganz Intimes von sich bereitstellen“ (9: 180).

Aufgabe der Koordination im Kontext ressourcenorientierter Fachberatung ist, die Verhaltensveränderungen in bestimmten Zeiträumen bewusst zu machen. Eine Koordinatorin berichtet, dass es den Fachkräften häufig schwerfällt, im laufenden Alltag die erreichten Erfolge wahrzunehmen. Die Leitung sollte Verhaltensänderungen als Erfolg würdigen, wenn ein vormals aggressiver Jugendlicher in einem Jahr niemanden geschlagen hat, ein junger Mensch mit Weglauftendenzen in der Projektstelle geblieben ist, ein ehemaliger Autodieb keine Autos gestohlen hat (vgl. 14: 199).

Häufige Themen sind die Gestaltung der professionellen Beziehung und der Umgang mit hohen Erwartungen und dem damit verbundenen Eindruck des Scheiterns. Auch wenn ein junger Mensch in eine geeignete Betreuungsstelle vermittelt wurde – dies bedeutet in einer Zeit des Fachkräftemangels und der hohen behördlichen Aufgaben einen hohen fachlichen Aufwand –, ist die Koordination für die rechtzeitige Veränderung eines Settings verantwortlich, wenn der Fachkraft eine Überlastung droht: „Wenn ich merke, Ihr kommt in einen belastenden Bereich rein, dann möchte ich das Thema eröffnen, es muss erlaubt sein, darüber nachzudenken, dass es vielleicht hier irgendwann zu viel wird [...]. Das darf kein Tabu sein“ (2: 251). Im Fall einer vorzeitigen Beendigung ist es einem Experten wichtig, dass die Fachkräfte die Situation nicht als persönliches Versagen einordnen: „Es ist nicht Verlust, es ist nicht Niederlage, sondern das gehört mit zur

Professionalität, diesen Punkt zu erkennen. Wir kommen hier an einen Punkt, wo es nicht mehr geht. Ich [...] versuche das zu thematisieren. Und ich weiß, dass ich manche Mitarbeiter fast überreden muss, sich diesen Punkt anzugucken. Weil sie in ihrem Selbstverständnis sonst denken: [...] Dann habe ich nicht gut funktioniert. Dann habe ich meinem Berufsbild, meinem Selbstbild nicht entsprochen. Dem begegne ich sehr häufig“ (2: 251).

Authentizität und Selbstbestimmung der Fachkraft wird von der Koordination unterstützt (vgl. 2: 246): „Ich mache das immer so mit dem Beispiel deutlich [...], wenn es bei euch [...] üblich ist, dass man vorne am Eingang seine Schuhe auszieht und sich Pantoffeln anzieht, dann mache ich das auch [...]. Ich bin eigentlich Chef formal, aber wenn ich in das Haus gehe, ist das ganz klar, das ist euer Haus. Und hier ist eure Hoheit [...]. Aus fachlichen Gründen bin ich Fachaufsicht und Dienstaufsicht. Aber ich bin euer Gast“ (2: 71).

Die meisten Expert:innen stellen eine externe und trägerfinanzierte Supervision als wesentliche Gelingensbedingung heraus, während ein Träger Supervision nur für die Leitungskräfte umsetzt und diese nicht als externe, sondern als interne Supervision organisiert. Wenn Fachkräfte im Eins-zu-eins-Kontakt mit jungen Menschen arbeiten, muss für die Supervision gewährleistet sein, dass die Fachkraft im Kontext vertrauensvoller Arbeitsbeziehungen die auftretenden Probleme thematisieren kann (vgl. 6: 110; 6: 182; 9: 410; 14–1: 151). Während manche Expert:innen auf einen offenen Umgang mit persönlichen Themen auch im Kontext der Fachberatung setzen, unterscheidet eine Expertin deutlich zwischen den Themen der Fachberatung und der externen Supervision. Der Fokus der Fachberatung liegt auf dem Wohl des Kindes, der Fokus der Supervision auf der persönlichen Unterstützung der Fachkraft bei der Bewältigung der Arbeit durch die Bearbeitung biografischer Belastungen. „Die eigentliche [...] Selbstreflexionsarbeit [...] Warum ich so und so reagiere. Oder warum ich mit meiner Kränkung nicht klarkomme [...]. Das sollte eigentlich der Supervisor lösen und klären [...] Das geht dann manchmal schon eher in [...] eine Bearbeitung der eigenen [...] Geschichte“ (12: 294).

Die Koordinator:innen bemühen sich stetig, auch skeptische Fachkräfte für eine Teilnahme an einer Supervision zu motivieren, die grundsätzlich freiwillig ist (vgl. 8: 615; 12: 294): „Wir haben es ja oftmals auch bei männlichen Fachkräften, die sagen: Was soll ich bei der Supervision? Ich weiß alles, ich kann alles. Ich glaube, das ist so ein, so ein Männerding, das so ein bisschen sperrig ist, weil es auch um das emotionale Arbeiten geht“ (6: 182). Für manche Träger ist eine Teilnahme obligatorisch (9: 410). „Bei uns gibt es keine Stelle, die nicht zehnmal Supervisionen im Jahr macht. Da achten wir ganz penibel drauf. Und müssen [...] ganz klar sagen, wer da nicht mitgeht, der passt halt auch nicht zu uns“ (6: 110). Aus der Perspektive einer Expertin ist die Nichtinanspruchnahme von entlastender Supervision mit mangelnder Selbstfürsorge gleichzusetzen: „Wer das nicht macht, der geht mit sich selbst sträflich um. Wir haben das hier immer wieder. Die brechen dann zusammen und wir sagen: Ja, wieso hast Du keine Supervision gemacht? Weil, das ist ein altes Thema von Dir“ (9: 451).

An den Supervisionen nehmen bei mehreren Trägern auch Familienangehörige der Fachkräfte teil, die nicht angestellt sind: „Wir haben [...] die Supervision auch geöffnet. Man kann seinen Ehepartner mitnehmen [...], weil der Jugendliche auch oft versucht zu spalten [...]. Was macht das mit uns als Paar? Oder wo hol ich mir meine Energie? Wo lade ich meine Akkus wieder auf, wenn so ein Jugendlicher sieben Tage die Woche da ist?“ (6: 110). Thematisiert wird der Umgang mit Konflikten genauso wie die veränderte Familiendynamik durch die Aufnahme eines jungen Menschen. Ein wichtiges Thema ist die Regulation professioneller Nähe und Distanz (vgl. 4: 101; 5: 95; 6: 110; 6: 182; 8: 507; 12: 128, 268, 294).

Die Themen für die Supervision legen die Fachkräfte fest (vgl. 6: 110). Supervisionsthemen erstrecken sich von Fallsupervisionen bis hin zur Bearbeitung lebensgeschichtlicher Themen der Fachkräfte, die sich auf die Betreuung auswirken (vgl. 4: 101; 5: 95; 6: 110; 6: 182; 8: 507; 12: 128, 268, 294). „Woher kommt das? Warum werde ich immer getriggert, wenn der das macht [...]? Warum kann ich denn nicht mal sagen: Jetzt ist es halt dreckig? Na ja, gut. Okay! Dann lassen wir es mal halt dreckig! [...] Woher kommt das denn, ne? Aus der Kaiserzeit noch oder was? [...] Bin ich so autoritär erzogen, dass bei uns die Leute von der Erde essen müssen?“ (8: 489).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Träger ein hohes Maß an Selbstreflexion von den Fachkräften erwarten, die im Eins-zu-eins-Kontakt mit hochbelasteten jungen Menschen arbeiten. Die Bereitschaft und der Mut der Fachkräfte sind gefragt, sich zugunsten der Weiterentwicklung mit persönlichen Themen auseinanderzusetzen, auch wenn es ihnen diese Anforderung eine Überwindung abverlangt (9: 116): „Was ist es [...], dass ich so reagiere? Wie ich reagiere? Ist natürlich mit Schmerz verbunden. Ist natürlich mit Unangenehmem verbunden. Und dann ist so die Frage: schaffe ich es, das zu tun? Oder komme ich immer wieder an die gleichen Punkte? Und dann kann man sehen, dass (die) Betreuung an einer bestimmten Situation [...] immer wieder scheitert“ (9: 116).

Alle Expert:innen betonen die hohe Bedeutung der Fort- und Weiterbildung für die Mitarbeiter:innen in den Betreuungsstellen. Die Träger bieten regelmäßige Inhouse-Fortbildungen an, weil auch den Fachkräften mit einem Bachelor-Studium in der Sozialen Arbeit oder einem Diplomstudium der Sozialarbeit oder Sozialpädagogik ohne berufsbegleitende Weiterbildungen traumapädagogische Kenntnisse fehlen (vgl. 4: 176). Neuen Fachkräften vermittelt ein Träger zu Beginn grundsätzlich die theoretischen und methodischen Aspekte individualpädagogischer Jugendhilfe (vgl. 10: 625–631). Ein anderer Träger setzt auf bedarfsgerechte Weiterbildungen, über deren Themen in Teamsitzungen und Qualitätszirkeln entschieden wird (vgl. 3–2: 287).

Neue Entwicklungen und Forschungsergebnisse werden analysiert und der Fortbildungsstand immer wieder aktualisiert (vgl. 8: 215, 223, 233). Die Fachkräfte nehmen an Fortbildungen zu Bindungsstörungen, zu psychischen Störungen, zum fetalen Alkoholsyndrom (FAS) und zu Deeskalationstechniken teil (vgl. 3–2: 229; 4: 176; 6: 126; 10: 625/631; 12: 212; 16: 96). Mehrere Träger bilden ihre Fachkräfte in gewaltfreier Kommunikation aus (vgl. 3–2: 229; 4: 176). Sie lernen Krisenmanagement und Deeskalationstechniken kennen (vgl. 10: 625). Netzwerkarbeit und Kommunikationskompetenz mit Kooperationspartner:innen wie der Schule sind weitere Fortbildungsthemen (vgl. 3–2: 285). Ein Träger organisiert für die Fachkräfte Coaching-Ausbildungen in den Betreuungsstellen (vgl. 4: 176).

Alle Expert:innen berichten, dass die Fachkräfte regelmäßig externe oder interne Traumafortbildungen besuchen (vgl. 6: 238; 12: 16; 14–1: 175). Bei der Auswahl der Fortbildungsangebote ist den Expert:innen besonders wichtig, dass dort nicht allein Fachwissen vermittelt wird, sondern die Fachkräfte das erlernte Wissen in Praxissituationen anwenden können. Damit die Fachkraft zu einem sicheren Ort für den jungen Menschen werden kann, wird in den Fortbildungen berücksichtigt, was die jungen Menschen aus traumasensibler Perspektive benötigen (vgl. 4: 167). Fachkräfte müssen nicht nur offensichtliche Auffälligkeiten, sondern auch Nuancen der Traumafolgen erkennen können (vgl. 6: 132).

7.2.4. Der Jugendhilfeträger als sicherer Ort

Für eine gelingende Traumabewältigung muss der Jugendhilfeträger für die jungen Menschen, aber auch für die Fachkräfte ein sicherer Ort werden. Nicht allein die Fachkraft in der Projektstelle gewährleistet die Sicherheit, sondern der gesamte Träger ist – neben dem Jugendamt und allen Netzwerkpartner:innen – gefragt. Der Träger muss folgende Kriterien umsetzen, um die Traumabewältigung für die jungen Menschen zu ermöglichen:

- ein am Bedarf des jungen Menschen orientiertes Jugendhilfesetting auf Grundlage eines Bildungs- und Betreuungskonzepts
- Beziehungssicherheit
- eine laufende Aktualisierung der Kompetenzen der Fachkräfte durch Reflexion und Fortbildung
- ein transparentes und barrierefreies Beschwerdemanagement
- eine umfangreiche Vernetzung des Jugendhilfeträgers.

Damit die Fachkräfte mit den jungen Menschen beziehungsorientiert arbeiten können, benötigen sie Rückendeckung des Jugendhilfeträgers durch

- eine verlässliche und tragfähige Arbeitsbeziehung mit der Koordination/Projektstellenleitung,
- eine Fachberatung, Teamarbeit und externe Supervision
- eine fachliche Weiterentwicklung durch Fortbildung
- Einrichtungskulturen mit einem durchweg demokratischen Leitungsstil, der die Fachkräfte in den Projektstellen als selbstbestimmte Subjekte begreift
- eine angemessene Vergütung.

Die Wahl einer geeigneten Betreuungsstelle beschreiben die Expert:innen als eine entscheidende Gelingensbedingung für Jugendhilfe mit hochbelasteten jungen Menschen, die aus allen anderen Kontexten herausgefallen sind. Vor Aufnahme eines jungen Menschen in eine Betreuungsstelle verantwortet die Koordination die Passgenauigkeit der Projektstelle für den jeweiligen Jugendlichen (vgl. 8: 415, 11). Für die Beurteilung der Eignung spielen viele Faktoren eine Rolle: „Wie diese Personen leben, ihr Leben gestalten, wie sie Kinder und Jugendliche als Familienmitglieder einbeziehen, in familiendynamische Prozesse, in Tagesabläufe“ und wie die Fachkräfte mit auftretenden Problemen umgehen (5: 75).

Für die jungen Menschen wird die Betreuungsstelle zu einem sicheren Ort, wenn sie sich auf die Belastbarkeit der Beziehung auf Dauer verlassen können: „Ich gebe Dich nicht weg. Du bleibst hier. Und egal was passiert“ (14: 181). Es wird darauf geachtet, ob die „Chemie“ zwischen dem jungen Menschen und den betreuenden Fachkräften stimmt, um den traumatischen Stress der jungen Menschen langfristig reduzieren zu können und das Konfliktpotenzial gering zu halten. Fachkräfte und junge Menschen müssen Sympathie füreinander empfinden, wenn die Hilfe gelingen soll (8: 109). Die Expert:innen betonen, dass die Träger daher bei dringenden Aufnahmeanfragen von Jugendämtern „keine faulen Kompromisse“ (2: 35) eingehen sollten. Individualpädagogische Maßnahmen ohne eine fundierte Betreuungsidee sind zum Scheitern verurteilt (ebd.). Damit ein passgenaues Hilfskonzept umgesetzt werden kann, ist eine Kooperation mit anderen individualpädagogischen Trägern erforderlich, um nicht Gefahr zu laufen, einen jungen Menschen im eigenen System in eine Betreuungsstelle zu vermitteln, die nur bedingt geeignet ist (vgl. 2: 37). Ein individualpädagogischer Träger sollte andere Träger mit ihren Möglichkeiten, Konzepten und Betreuungsstellen kennen, um im Fall einer Krise, in der ein junger Mensch kurzfristig außerhalb der Betreuungsstelle untergebracht werden muss, ohne langen zeitlichen Vorlauf für eine Auszeit anfragen zu können. Dies erfordert eine kooperative Haltung unter den Trägern anstelle von Konkurrenz (vgl. 3–2: 9).

Den Leitungskräften müssen die Möglichkeiten und Grenzen der Betreuungsstellen bewusst sein, um sinnvolle Entscheidungen über angemessene Betreuungskonzepte treffen zu können (vgl. 5: 79; 11: 168). „Das heißt die Personalauswahl [...] die müssen ein hohes Maß an guten Leuten haben, auf die man sich seit Jahren verlassen kann. Und dann weiß ich auch, der kann mit Kleinen nicht. Oder der kann mit Mädchen nicht. Oder der lässt sich immer beschwatzen [...]. Und dann hat der Koordinator eine gute Aufgabe. Der kann sagen: mit dem? Nee. Niemals. [...] Schick den lieber nach <europäisches Ausland> Da haben wir den und den, der kann das. Wenn das passt, also dieses Matching ist entscheidend“ (8: 415).

Die Koordination bzw. Projektstellenleitung, die in der Regel für zwölf Standorte verantwortlich ist (vgl. 14–1: 7), verantwortet auch das Gesamtkonzept einschließlich der Netzwerkarbeit und der begleitenden Maßnahmen für die Herkunftsfamilien (vgl. 5: 75). Zugunsten kurzer Wege sollte die Koordination sowohl im In- als auch im Ausland in erreichbarer Nähe ansässig sein. Sie ist in der Regel gut vernetzt und im Ausland zweisprachig (vgl. 6: 106, 10: 269).

Im Hinblick auf die Prävention von Kindesmisshandlung muss sich die Koordination im Laufe ihrer Fachberatung davon überzeugen, dass die Fachkräfte in den Betreuungsstellen eine wertschätzende Grundhaltung an den Tag legen, ihren Arbeitsalltag kritisch reflektieren und zu einer hohen Transparenz und Offenheit auch hinsichtlich ihrer Schwachstellen und Defizite bereit sind (vgl. 9: 146–154). Sind die Kompetenzen zur Gestaltung der professionellen Beziehung nicht in ausreichendem Umfang vorhanden, ist es Aufgabe der Leitung bzw. Koordination, zugunsten der Versorgung der jungen Menschen für Kompetenzzuwachs durch eine dichte Beratungsfrequenz zu

sorgen, die weniger kollegial und mehr anleitend gestaltet wird (8: 183, 389), oder Konsequenzen zu ziehen und sich von den Fachkräften zu trennen (9: 146–160; 14–1: 157). Über den Verlauf der Hilfe hinweg wird der Träger durch ein transparentes Beschwerdemanagement von den jungen Menschen als sicher empfunden (vgl. 6: 164; 9: 146–162).

Die Betreuungsstelle muss sich im Krisenfall auf den Träger verlassen können, um einer Eskalation vorzubeugen. Die Verlässlichkeit wird sowohl durch strukturelle Faktoren wie eine ständige telefonische Erreichbarkeit als auch durch eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung zwischen Leitung und Fachkraft gewährleistet, die die Barrieren für die Fachkräfte senkt, kritische Themen und Überforderungsmomente zu benennen. Es stärkt das Sicherheitsempfinden der Fachkräfte, dass die Träger eine 24-Stunden-Leitungsrufbereitschaft installiert haben, auch wenn von dieser Möglichkeit nur in wenigen Fällen Gebrauch gemacht wird. „Weil, die Rückmeldung ist: Ich weiß ja, dass ich es könnte. Dass ich es nutzen könnte und [...] das gibt mir die Rückenstärkung [...]. Und schon habe ich meine Krise auch alleine gelöst“ (6: 110).

Voraussetzungen für das Gelingen individualpädagogischer Bildungs- und Betreuungskonzepte sind zudem Unterstützungsleistungen des Trägers für die Entlastung der Betreuungskräfte bei der herausfordernden Aufgabe (vgl. 6: 116). Der Träger sollte den Betreuungsverlauf auch zugunsten der Mitarbeiterfürsorge im Blick behalten. Anhand der Interviewauswertung wird deutlich, dass die Leitungskraft als personaler sicherer Ort für die Fachkraft in der Betreuungsstelle fungieren sollte (vgl. 9: 187). Die Expert:innen beschreiben die vom Träger bereitgestellten Entlastungen für die Fachkräfte während des gesamten Betreuungsprozesses für zwingend erforderlich, damit die Fachkräfte dauerhaft traumasensibel arbeiten können und nicht an ihre Belastungsgrenzen stoßen und sie sich nicht mehr gewaltfrei verhalten können: „Vertretung, Krisenintervention, Auszeiten, Beratung, Begleitung, Coaching, Supervisionen ist die ganze Klaviatur dessen, was man sich [...] zu Hilfe holen kann“ (4: 101). Der Träger ist für die Unterstützung der Fachkräfte in den Betreuungsstellen verantwortlich und muss gewährleisten, dass Betreuungskräfte sich Auszeiten nehmen können (vgl. 6: 182; 9: 176; 16: 164–172). Einige Träger finanzieren die Entlastungen in Form von zusätzlichem Personal (vgl. 9: 176; 14: 151).

Zudem kann aus der Perspektive der Expert:innen auf Selbstreflexion in der Fachberatung und Supervision nicht verzichtet werden. Die laufende persönliche Weiterentwicklung durch Fachberatung, Teamarbeit, Supervision und Fortbildung zugunsten der professionellen Beziehungsgestaltung sollte für eine entwicklungsorientierte Selbstreflexion geeignet sein. Supervision muss von einem externen Anbieter durchgeführt werden und hinsichtlich der Gesprächskultur geeignet sein, vulnerable Themen entwicklungsorientiert zu thematisieren. In der Zusammenfassung wird deutlich: Die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung sollten so alltagsorientiert ausgestaltet sein, dass die Fachkräfte in den Projektstellen davon profitieren können.

Die Wahrnehmung von Überlastungsmomenten sehen einige Träger als Aufgabe der Koordination (vgl. 9: 176; 14: 151). Der Ausgestaltung einer von gegenseitigem Vertrauen gekennzeichneten Arbeitsbeziehung zwischen Koordination und Betreuungsstelle kommt bei der Prävention von Grenzüberschreitungen der Fachkraft gegenüber dem jungen Menschen eine hohe Bedeutung zu (vgl. 5: 79; 5: 87; 9: 146–162), damit die Betreuungsstellen sich nicht scheuen, Probleme zu thematisieren. „Das heißt, wenn die Betreuungsstelle in einer Überlastung ist, dass ich das sofort höre, wahrnehme und sofort reagiere als Träger“ (5: 79).

Die Koordination lebt gegenüber den Fachkräften eine Anerkennungskultur (vgl. 14: 151), indem die Leistungen der Betreuungsstellen betont werden. Sie fördert durch eine positive Fehlerkultur und Entwicklungs- statt Defizitorientierung ein Arbeitsklima, das den Fachkräften eine authentische Selbstreflexion ermöglicht. Eine Leitungskraft beschreibt sich dabei selbst als Vorbild, denn durch die Thematisierung eigener schwieriger Erfahrungen werden Barrieren für die Selbstreflexion der Fachkräfte in Fachberatung und Teamarbeit gesenkt (9: 187). „Ich stellte mich auch zur Verfügung mit meinen Fehlern, mit meinen Erfahrungen [...]. Meine Biografie ist ja nun wirklich verrückt und von existenziellen jahrelangen Bedrohungen in <Staat> geprägt gewesen“ (9: 188). Die Expertin lebt in den Betreuungsstellen eine offene Gesprächskultur vor, damit die Fachkräfte sich sicher fühlen, belastende Themen anzusprechen (9: 188). Auf Grundlage des gegenseitigen Vertrauens muss die

Arbeitsbeziehung krisenfest sein. „Das muss belastbar sein. Das muss selbstreflexiv sein. Da muss ich hingehen können und muss auch unangenehme Fragen stellen können, um diesen Prozess zu unterstützen. Und eine Projektstelle, die sich darauf nicht einlassen kann und mauert, mit der arbeite ich nicht. Das macht sicherlich auch jeder anders. Oder ist vielleicht auch in jedem Träger anders. Aber das wäre MEIN Verständnis von guter Koordinationsarbeit“ (11: 168).

Auch die Vernetzung der Betreuungsstellen untereinander – auch über weite Entfernungen hinweg – ist aus der Perspektive der Expert:innen ein bedeutendes Qualitätskriterium. „Wir haben Regionaltreffen. Wir haben Vernetzung. Die holen sich ganz viel Rat unter Kollegen einfach und müssen da keine Leitungskraft anrufen. Und wir haben natürlich Absicherungsmechanismen da, wo die sehen: Ich bin hier nicht alleine. Also wir haben eine 24-stündige Rufbereitschaft, 365 Tage im Jahr durch eine Leitungskraft. Auch nachts um zwei“ (6: 110).

Die Selbstbestimmung der Fachkräfte ist eine wichtige Voraussetzung, damit die Fachkräfte in den Betreuungsstellen zu einem sicheren Ort für die Kinder und Jugendlichen werden können (vgl. 2: 251). Ihr Durchhaltevermögen ziehen die Fachkräfte aus gelebter Authentizität: „Der Mitarbeitende muss in einem möglichst selbstbestimmten Rahmen leben. Er muss selbst sagen können: Hier ist eine Grenze. Bis hier gehe ich mit und [...] ab da [...] gehe ich nicht mehr mit. Das kann ich nicht als Erzieher in einer Heimgruppe. Da muss mich dem anpassen“ (2: 47).

Work-Life-Balance wird im Arbeitsfeld Individualpädagogik nicht als 38,5-Stunden-Woche wahrgenommen, sondern die Arbeit wird als Lebensaufgabe beschrieben, die die Fachkräfte zufriedenstellt. „Also ich glaube, das Zentrale ist, dass die das wollen. Und, dass denen das richtig viel Spaß macht. Und, dass sie da für sich sehr viel Bestätigung rausziehen, die Betreuer“ (14–1: 151).

Finanzielle Sicherheit der Fachkräfte und eine angemessene Bezahlung verhindern weitere Beziehungsabbrüche, denn zufriedene Fachkräfte bleiben über Jahre konstant beim gleichen Träger. Eine gute Bezahlung kann jedoch aus der Perspektive eines Experten nicht das alleinige Argument für eine Betreuung sein (vgl. 14–1: 149). Eine Expertin beschreibt, dass die Fachkräfte durch Altruismus, aber auch durch Freude an der Tätigkeit motiviert sind. „Das sind Betreuer, die verstehen ihre Arbeit nicht als so ein Nine-to-five-Job. Die leben das [...]. Es ist eine professionelle Tätigkeit. Aber nicht im klassischen Sinne ein Job. Das ist schon eine Lebensaufgabe“ (3: 52).

Fachlich wird der Träger durch einen Wissenstransfer über Fortbildung und Vernetzung zu einem sicheren Ort, der vor überholten Erziehungsmaßnahmen schützt. Ein laufender fachlicher Austausch mit Netzwerkpartner:innen und ein aktualisierter Fortbildungsstand trägt zu einem ressourcenorientierten Umgang mit den Kindern auf Grundlage neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse bei. In diesem Sinne kommt den Studiengängen für die Qualitätsentwicklung eine zentrale Bedeutung zu.

7.3. Anforderungen an die Studiengänge der Sozialen Arbeit

Seit dem Bologna-Prozess kommt den Hochschulen die Aufgabe zu, mithilfe kompetenzorientierter Lehre bei den Studierenden Lernprozesse zu initiieren, die im Ergebnis in eine „Employability“, d. h. in eine Beschäftigungsfähigkeit münden sollen (vgl. Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium 2023: o. S.). Studierende sollen befähigt werden, sich auf ein immer schneller verändertes Beschäftigungssystem einzustellen, in dem zunehmend „wissensintensive Tätigkeiten“ notwendig sind (ebd.). Bachelor-Studiengänge bereiten auf ein breites Spektrum professioneller Berufstätigkeit im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit vor und zielen neben Employability auf die Herausbildung von Professionalität ab. Professionalität wird aus handlungstheoretischer Perspektive durch den Erwerb von Kompetenzen für die Tätigkeit im Arbeitsfeld gewonnen, deren Erwerb in allen Studiengängen des europäischen Bildungssystems im Vordergrund steht. Becker-Lenz, Busse, Ehlert und Müller-Herman (2012: 10) fassen Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als relevante Elemente hochschulischer Bildung zusammen, um Professionalität zu gewinnen.

An 146 deutschen Hochschulen und Fachhochschulen kann der Bachelor-Abschluss „Soziale Arbeit“ erworben werden⁷⁵ Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurden Studiengänge europaweit vergleichbar; das Studium wurde modularisiert und mit einem Leistungspunktesystem versehen. Die Studieninhalte orientieren sich am europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), der zugleich die Grundlage für den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) bildet. Zudem orientiert sich das Studium der Sozialen Arbeit in Deutschland am Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des Fachbereichstages Soziale Arbeit. Der EQR unterscheidet die Kompetenzen in „Wissen“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenz“. Der DQR unterscheidet Fachkompetenz in „Wissen“ und „Fertigkeiten“. „personale Kompetenz“ wird als „Sozialkompetenz“ und „Selbstständigkeit“ aufgeführt.

Die Orientierung für die curricularen Inhalte der Bachelorstudiengänge bieten zwei Qualifikationsrahmen für Studiengänge, EQR und der DQR (vgl. Europäische Union 2022: o. S.). Zudem bietet der Kompetenzrahmen der Kultusministerkonferenz, der in Anlehnung an Erpenbeck die Kompetenzdimensionen Fach- und Methodenkompetenz sowie Selbst- und Sozialkompetenz ausdifferenziert, eine Orientierung für den Kompetenzerwerb an deutschen Hochschulen (vgl. Kultusministerkonferenz 2017: 2ff.). Das Studium der Sozialen Arbeit in Deutschland wird i. d. R. am Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des Fachbereichstags Soziale Arbeit ausgerichtet.

Im EQR und im DQR werden fachliche und personale Kompetenz auf acht Niveaustufen beschrieben (vgl. Europäische Union 2022: o. S.) Es beginnt auf der ersten Stufe mit Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen bis hin zu Kompetenzen zur Bearbeitung komplexer Aufgaben und für die Durchführung von Forschungsprojekten. Davon abweichend wurden im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit sieben zentrale Studieninhalte festgehalten. Der Fachbereichstag Soziale Arbeit gliedert diese Studieninhalte jeweils in acht Level für das Bachelor-Studium, fünf Level für das Master-Studium und drei Level für die Promotion (vgl. Schäfer, Bartosch 2016: 17ff.).

Die Fachkräfte individualpädagogischer Träger haben sich ihre erforderlichen Kompetenzen während des Studiums angeeignet. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welchen Beitrag die aktuellen Bachelor-Studiengänge der Sozialen Arbeit leisten können und welche Veränderungsbedarfe sich aus den Aussagen der Expert:innen ableiten lassen.

Im folgenden Abschnitt werden die Einschätzungen der Expert:innen zum Beitrag der Hochschulen für den Kompetenzaufbau zusammengefasst, beginnend mit ihren Äußerungen zum Bedarf an qualifizierten Fachkräften. Im Hinblick auf die Frage, welche Qualifikationen als notwendig erachtet werden, werden die komplexen Qualifizierungswege der Expert:innen analysiert.

7.3.1. Fachkräftemangel in der Jugendhilfe als Herausforderung für die Hochschullehre

Die Jugendhilfeträger sehen sich mit einem gravierenden Fachkräftemangel konfrontiert (vgl. 6: 61; 7: 216; 16: 212). „Leider ist es seit längerer Zeit so, dass [...] es schwierig ist, Personal zu finden, geeignetes Personal, weil der Markt so was von gefegt ist“ (10: 805). Demgegenüber steht ein hoher Bedarf an individualpädagogischen Betreuungen. „Die Anfragesituation ist so hoch bei uns. Wir bedienen keine zehn Prozent von dem, was wir als Anfragen bekommen“ (6: 188). Durch die Diskrepanz zwischen Anfragesituation und Fachkräftemangel können nur wenigen jungen Menschen passgenaue Jugendhilfemaßnahmen angeboten werden. Zudem kann sich nicht jede Fachkraft der Jugendhilfe vorstellen, einen jungen Menschen im eigenen Haushalt zu betreuen. „Und es gibt wenig Betreuer, die sagen: Das ist mein Ding, das möchte ich auch so machen“ (3–2: 55).

Besonders für die Betreuung von Jungen fehlen männliche Fachkräfte, wie eine Expertin betont: „Wo sind eigentlich die männlichen Pädagogen. (Ein) echtes Entwicklungsgebiet“ (16: 264). Eine Expertin thematisiert die Frage, ob das Studium dafür verantwortlich ist, dass männliche Studierende Leitungsstellen anstelle von Tätigkeiten in der Jugendhilfe anstreben. Sie findet für eine aktuelle Betreuung eines Jungen nicht den entsprechend kompetenten männlichen Mitarbeiter. „Da ist die Frage: Wieso eigentlich nicht? Was passiert mit Männern im Studium? [...] Damals war das

⁷⁵ (vgl. <https://studieren.de/soziale-arbeit.hochschulliste.t-0.c-978.html>, Zugriff am 3.10.23).

jedenfalls so, dass die sich immer sehr Richtung Leitung orientiert haben. Und da gibt es so Einzelne, die Lust hatten auf Abenteuerpädagogik. Aber sie landen nicht in den ganz normalen [...] Einrich[tungen] [...]. Und die werden einfach [...] dringend benötigt“ (16: 264).

Die Fachkräfte können, nicht universell eingesetzt werden, weil es sich um passgenaue Angebote handelt, wie eine Expertin am Beispiel von Reiseprojekten berichtet: „Und dann haben wir natürlich da eine besondere Spezies an Mitarbeitern. Die einen sagen: Im Sommer arbeite ich nicht. Das kann jeder. Im Winter, wenn es knackig kalt ist, das ist meine Zeit. Da gehe ich los. Andere sagen: Ach, wenn es Herbst, Schmuddelwetter wird, dann will ich nicht mehr. Ich mache die Sommermaßnahme [...] mit dem Kanu. Da müssen wir uns [...] nach dem richten, was die uns [...] vorgeben“ (6: 61–63). Ein Experte bedauert, dass nicht alle Fachkräfte bis zum Ende ihrer beruflichen Laufbahn im Arbeitsfeld verbleiben. „Wenn man dann an dem Punkt steht, wo jemand dann fit ist. [...] Viel gelernt hat. Da hört er eigentlich auch schon wieder damit auf [...] Die Mitarbeiter sagen [dann]: Hör mal, jetzt mach ich mal was Anderes“ (7: 154–156).

Dem Fachkräftemangel in der Jugendhilfe könnte aus der Perspektive der Expert:innen durch erfolgreichere individualpädagogische Betreuungsformen entgegengewirkt werden. Fachkräfte konnten ihr professionelles Selbstverständnis in der Umsetzung subjektorientierter Hilfekonzepte abgebildet sehen, anstatt täglich die Grenzen ihres Handelns im Schichtdienst der Heimerziehung zu erleben. Täglich mit den Grenzen ihrer Tätigkeit konfrontierte Fachkräfte kann es erheblich belasten, dass eine bindungsorientierte Begleitung kaum möglich ist (vgl. 2: 217). Durch individualpädagogische Konzepte kann das Arbeitsfeld der Jugendhilfe auch für männliche Fachkräfte attraktiver werden, die im gesamten Jugendhilfebereich unterrepräsentiert sind.

7.3.2. Qualifizierungswege der Expert:innen

Die Expert:innen wurden gefragt, was sie zur heutigen Tätigkeit motiviert hat und welche Inhalte und Methoden während der Ausbildung und des Studiums für die Tätigkeit hilfreich waren. Ihre Einschätzungen und Bewertungen der eigenen Berufsbiografie lassen u. U. Rückschlüsse auf ihre Anforderungen an die Qualifizierung für das Arbeitsfeld der Individualpädagogik zu. Die meisten Expert:innen gaben an, vor oder während ihrer Leitungstätigkeit selbst junge Menschen betreut zu haben. Negative Erfahrungen in der Heimerziehung waren für viele Expert:innen eine Motivation, individualpädagogische Hilfen zu entwickeln (vgl. 4: 220, 249).

Anhand der ausgewerteten Interviews wurde deutlich, dass die Expert:innen auf sehr vielfältige Qualifizierungswege zurückblicken können, deren Qualität sie sehr unterschiedlich bewerten. Mehrere Expert:innen haben vor ihrem Studium eine Erzieher:innen-Ausbildung als originäre Ausbildung durchlaufen, die in zwei Fällen positiv (vgl. 2: 224–227) und in einem Fall als irrelevant (7: 184) bewertet wird. Ein Experte ist „der klassische Erzieher“ (7: 7) geblieben, weitere haben zunächst eine Erzieher:innen-Ausbildung und im Anschluss ein Studium absolviert (vgl. 2: 224–227; 5: 13). Letztere berichten, dass sie wesentliche Kompetenzen nicht im Studium, sondern in der vorangegangenen Ausbildung erworben haben (vgl. 5: 13).

Während sich mehrere Expert:innen durch das Studium der Sozialen Arbeit (Bachelor) oder Diplom-Sozialpädagogik zu wenig auf die Arbeit in der Jugendhilfe vorbereitet fühlten (vgl. 3–1: 27; 10: 11; 14–2: 19), beschreiben andere Expert:innen im Unterschied dazu Impulse aus dem Studium als wegweisend. Sie betonen die reflektierte Praxis, aber auch Diskussionsprozesse zur Aneignung von Theorien (vgl. 1: 33) während des Studiums der Sozialpädagogik und der Erziehungswissenschaften als bedeutend für ihre heutige Aufgabe (vgl. 1: 33, 119; 5: 13). Dazu gehören die kritische Theorie, die Lebensweltorientierung und Hekeles Konzept „Sich am Jugendlichen orientieren“. Philosophische Diskussionen im Diplomstudiengang hatten eine wesentliche Bedeutung für die individualpädagogisch orientierte Jugendhilfe: „Die philosophischen Dinge. [...] Was ist denn Autonomie? [...] Was ist denn Selbstbestimmung? Was ist denn vielleicht auch Glück? [...] Die ganzen essenziellen Fragen“ (1: 119). Im Studium hat eine Expertin sich intensiv mit Fragen von Macht und Ohnmacht auseinandergesetzt: „Focault hat mich geprägt. [...] Wo es [...] bis hin zur Revolution auch geht. [...] Diese Theorie fand ich immer spannend. Auch dialektisch materialistisches Verständnis“ (1: 119). Auf dieser Grundlage wird eine konsequente Beteiligung

junger Menschen vertreten. Fachkräfte agieren auf Augenhöhe, anstelle für die jungen Menschen Entscheidungen zu treffen und ihnen etwas vorzuschreiben (vgl. 3: 57).

Ein Experte beschreibt seine Erfahrung einer berufsbegleitenden Ausbildung als besonders hilfreich für die Kinder- und Jugendhilfe (14–219). Zwei Expert:innen halten fest, dass sie das notwendige Fachwissen in der Erzieher:innen-Ausbildung und nicht unbedingt im Studium erworben haben (5: 223).

Übereinstimmend berichten die Expert:innen von Vorbildern, die ihre Berufsbiografie geprägt und denen sie die fachliche Grundlegung für ihr heutiges berufliches Handeln als Gestalter:innen des Arbeitsfeldes Individualpädagogik zuschreiben (vgl. 1: 127). Von den Lehrenden gingen während der Ausbildung und des Studiums wesentliche Impulse aus (vgl. 2: 224–227). Die Expert:innen berichten von gemeinsamen Praxiserfahrungen, die sie auf Exkursionen und Projekten während des Studiums oder als Berufsanfänger:innen erlebt hatten. So hatte eine Expertin im Rahmen eines Studienprojekts in Nicaragua mit Jugendlichen gearbeitet (vgl. 1: 113), Eine weitere Expertin hatte im Kontext des Sozialpädagogik-Studiums erlebnispädagogische Exkursionen mit Jugendlichen nach Marokko, Kenia und Norwegen erlebt (5: 7). Beide Projekte wurden von Hochschullehrer:innen initiiert (vgl. 1: 113; 5: 7).

Im Gegensatz zu den Expert:innen, die ihre Kompetenzen aufgrund von Impulsen aus dem Studium entwickeln konnten, gaben andere Expert:innen an, ihre Kompetenzen vorrangig in der Praxis erworben zu haben (vgl. 6: 194). Auch hier waren erfahrene Fachkräfte als Vorbilder wegweisend. Eine Expertin schildert die gemeinsame Praxis in Auslandsprojekten mit einem Streetworker aus einer Großstadt direkt nach dem Studium als bedeutende Erfahrung. Besonders die Gestaltung professioneller Nähe ermöglichte der Berufsanfänger:in, den Beziehungsaufbau zu den jungen Menschen am Vorbild des älteren Kollegen zu lernen (vgl. 3–2: 179).

Mehrere Expert:innen schildern, dass Vorbilder auch während der Weiterbildungen bedeutend waren (vgl. 2: 224–227). Zwei Dozenten im Bereich Sozialpolitik und Didaktik waren während des Sozialpädagogik-Studiums prägend, auch im Rahmen von Weiterbildung gingen von Dozent:innen wesentliche Impulse aus. „Es waren weniger die Bücher theoriebildend. Vielmehr die Menschen und die Lehrtherapeuten, denen ich begegnet bin [...]. Was in Erinnerung bleibt [...] ist nicht der gelesene Text, sondern die Begegnung mit den Mitmenschen [...]. Da habe ich das Glück gehabt, gute Lehrtherapeuten zu haben“ (4: 223).

Ein Experte berichtet von biografischen Erfahrungen als Auslöser für die Kompetenzaneignung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. Vorbilder kommen aus dem familiären Umfeld, die sich um Menschen am Rande der Gesellschaft gekümmert haben (vgl. 14–2: 29). Bedeutend für seinen beruflichen Werdegang sind auch ältere Kolleg:innen (vgl. 14–2: 21). In der Berufsfindungsphase traf er beim Bewerbungsgespräch auf einen Vorgesetzten, der sich nicht an seinem äußeren Erscheinungsbild gestört, sondern sein Potenzial erkannt hat: „Der hat ausgestrahlt: Du bist ein feiner Kerl und Du hast Potenzial. Und Du hast vielleicht sogar Talent. Ich habe Bock, Dir irgendetwas zu ermöglichen. Das fand ich krass, irgendwie. Also das fand ich irgendwie verrückt. Das hat mich nachhaltig sehr geprägt, glaube ich“ (14–2: 29). Er berichtet davon, wie er durch die Auseinandersetzung in seinem Umfeld mit dem gesellschaftlichen Bild von Individualpädagogik als „Pädagogik unter Palmen“, die „Kriminelle“ mit Kanufahren belohnt (vgl. 14–1: 21), zum Anwalt der jungen Menschen geworden ist. Auch in diesem Prozess beschreibt er Vorbilder im Kontext früher Praxiserfahrungen in der Jugendhilfe als wegweisend. „Die meisten Vorbilder, die ich hatte, waren einfach hier beim <Jugendhilfeträger>. Die hatte ich unter den Betreuern. Und die waren eigentlich immer dadurch geprägt, dass sie Anwälte der Jugendlichen waren. Sich für deren Interessen und Bedürfnisse eingesetzt haben. Und eine Wertschätzung für die Jugendlichen hatten, die einfach sonst auf viel Ablehnung gestoßen sind [...]. Ich bin in <benachbartes Dorf> aufgewachsen. Ich bin da geboren. Ich habe da zwanzig Jahre gewohnt [...]. Und habe <Name der Einrichtung> hier immer eher als Ansammlung von Versagern gesehen. So ist das Bild einfach, das man hat. Das waren irgendwie immer aggressive Krawall-Jungs [...]. Und das fand ich total interessant. Dieses Bild herrscht nach wie vor in unserer Gesellschaft in vielen Bereichen. Und das [...] war auch für mich die größte Erkenntnis [...], dieses Wertschätzende für diese Jugendlichen“

(14–2: 19). Durch einen eigenen, von Vorbildern geprägten Professionalisierungsprozess gelingt es ihm heute, die Anliegen individualpädagogischer Jugendhilfe in der Öffentlichkeit zu vermitteln, weil er die Skeptiker:innen auf emotionaler Ebene erreicht: „Guckt Euch doch mal Eure Biografie an. [...]. Wo wart Ihr denn im Urlaub, als Ihr so alt wart [...]. Wo habt Ihr denn mal irgendwo schlechte Erfahrungen machen müssen? Diese Jugendlichen, die kennen das nicht [...]. Die sind siebzehn und waren noch nie am Meer“ (14–2: 21).

Ihre Kompetenzen haben die Expert:innen in Weiterbildungen vertieft. Genannt werden Mediationsausbildungen (vgl. 2: 231), systemische Ausbildungen (vgl. 2: 285) und erlebnispädagogische Weiterbildungen, die die Wahrnehmungsfähigkeit schulen (vgl. 1: 119). Ein Experte bewertet die systemische Zusatzausbildung als wesentlich relevanter für die Durchführung individualpädagogischer Maßnahmen als die grundständigen Studiengänge (vgl. 4: 223). Auch hier waren Vorbilder wegweisend.

Besonders für die Entwicklung einer verstehensorientierten beruflichen Haltung waren Diskussionsräume innerhalb der Erzieherausbildung, innerhalb der Studiengänge und in den Weiterbildungen bedeutend, in denen grundlegende Fragen gemeinsam erörtert werden konnten (vgl. 4: 230). Ein Experte beschreibt Fachdiskussionen in der Ausbildung während des pädagogischen Umbruchs der 1970er Jahre als besonders prägende Erfahrungen. Aus Diskussionen zu philosophischen Fragen hat ein Experte seine berufliche Haltung gewonnen, die er für die Entwicklung individualpädagogischer Jugendhilfeangebote als grundlegend beschreibt (vgl. 1: 33).

Selbstreflexion im Kontext von Studium, Weiterbildung und Jugendhilfepraxis schätzen mehrere Expert:innen als bedeutend für den Kompetenzaufbau ein. „Wenn ich Bildungsministerin wäre, würde ich das genauso regeln. Würde ich die Ausbildung umstricken. Würde einen höheren selbstreflexiven Anteil einbauen“ (11: 344). Selbsterfahrung sowohl während des Studiums als auch die Inanspruchnahme von Therapie und Coaching ermöglichten einen Kompetenzaufbau durch die aktive Bearbeitung biografischer Belastungen, die das Nachvollziehen der Belastungen der jungen Menschen erleichtert (vgl. 16: 96).

7.3.3. Kritik am Bachelor-Studiengang „Soziale Arbeit“: Impulse für eine Neuorientierung

Das Bachelor-Studium Soziale Arbeit bereitet aus der Perspektive der Expert:innen nicht genügend auf Jugendhilfe mit hochbelasteten jungen Menschen vor (vgl. 9: 88). „Jemand, der einfach nur ein Bachelor-Studium ‚Soziale Arbeit‘ gemacht hat, ist in meinen Augen nicht qualifiziert, diese Tätigkeit zu machen“ (14: 251).

Während eine Expertin die Chance einer Individualisierung der Ausbildung durch die Wahl eines interessengeleiteten Master-Studiums als positiv herausstellt (6: 194), sieht der große Teil der Expert:innen das Bachelor-Studium hinsichtlich der Eignung als Qualifikationsweg für die Jugendhilfe mit den „Schwierigsten“ kritisch. Nicht nur Subjekt- und Methodenkenntnisse, sondern auch Fachwissen fehlt, um nach dem Studium hochbelastete junge Menschen betreuen zu können: „Sozialarbeiter [...] haben genauso wenig Ahnung wie die Erzieher, die lernen, wie man Weihnachten Adventskränzchen bastelt“ (12: 2).

Ein Experte kritisiert, dass im Bachelor-Studiengang der Sozialen Arbeit lediglich Basiswissen vermittelt wird. „Was im Augenblick gelehrt wird, ist eigentlich nur sozialpädagogisches Grundwissen. Und das reicht überhaupt nicht aus. Die sind berufsfähig, aber nicht fertig“ (8: 357). Aber auch das Diplomstudium, von dem einige Expert:innen berichten, dass es eine intensivere Auseinandersetzung mit inhaltlichen Fragen ermöglichte (vgl. 1: 33), reicht für eine Beschäftigung im Arbeitsfeld Individualpädagogik nicht aus. „Das war sehr schnell klar, dass man, wenn man diese Arbeit gut machen möchte, dann braucht man deutlich mehr Input, deutlich mehr Kompetenzen als das, was ich in meinem Sozialpädagogik-Studium [...] gelernt hatte“ (3-1: 27).

In der Praxis erleben die Expert:innen eine Überforderung der Absolvent:innen, die sich nicht im Rahmen des Studiums von sich aus um einen Kompetenzerwerb für das Arbeitsfeld der Jugendhilfe aktiv bemüht haben. „Wir haben viele Abgänger vom Studium gehabt, die bei uns angefangen haben und nach kürzester Zeit schon wieder gekündigt haben [...]. Weil, das schon auch echt ein hartes

Pflaster ist. Und da wird man nicht drauf vorbereitet [...]. Es sei denn, man legt es richtig drauf an“ (14–2: 51).

Andere stellen an das generalistisch ausgerichtete Bachelorstudium nicht den Anspruch einer spezifischen Vorbereitung auf die Arbeit mit traumatisierten jungen Menschen in individualpädagogischen Maßnahmen (vgl. 14–2: 51), zumal sich viele Studierende zu Beginn des Studiums noch nicht für ein bestimmtes Arbeitsfeld entschieden haben (5: 297). Nicht alle Themen aus dem Arbeitsfeld können im Studium abgebildet werden (vgl. 5: 283).

Kritisiert wird dennoch, dass den Absolvent:innen ein spezialisiertes Wissen für Jugendhilfe mit hochbelasteten und aus allen Systemen exkludierten jungen Menschen fehlt und sie notwendige Kompetenzen in den Bereichen der Traumapädagogik, der systemischen Arbeit und der gewaltfreien Kommunikation anstelle im Studium auf dem privaten Markt der Zusatzausbildungen erwerben müssen.

Ein Experte betont in diesem Zusammenhang, dass die Studieninhalte nicht dem aktuellen Forschungsstand angepasst werden. Das Studium „hängt hinten dran“ (vgl. 8: 331). Das an den Hochschulen vermittelte Wissen sei veraltet und stehe zehn Jahre hinter dem aktuellen Stand zurück (vgl. 8: 333). Eine Expertin vermisst eine stärkere Entwicklungsorientierung für die Studiengänge der Sozialen Arbeit (11: 306).

Die Bachelor-Studiengänge sind aus der Perspektive der Expert:innen zu sehr auf technisches Wissen fokussiert und nicht auf Kompetenz (vgl. 11: 282). Es wird zu sehr nach Curriculum vorgegangen, statt die Studierenden darauf vorzubereiten, situativ mit komplexen, nicht vorhersehbaren Problemlagen umzugehen (6: 194). „Was man schon merkt ist, [...] dass die Bachelor-Studiengänge sehr rezeptartig vorgehen [...]. Nach [...] Handlungsschritten [...]. Was in der Individualpädagogik nicht gefragt ist. Da geht es genau um die Themen der Flexibilität, der Veränderung. Wie reagiere ich denn, wenn was nicht so ist, wie ich mir das vorstelle?“ (1: 125). Besonders dem Kompetenzzugewinn im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenz wird zu wenig Bedeutung eingeräumt (vgl. 11: 282).

Mehrere Expert:innen betonen den Widerspruch, zwar selbstreflexive Absolvent:innen für die Jugendhilfepraxis zu benötigen, diesen Anspruch jedoch aufgrund des jungen Lebensalters der Studierenden nicht immer voraussetzen zu können. „Menschen, die von der Uni kommen, die werden immer jünger“ und befinden sich noch in der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, so dass sie noch nicht in der Lage sind, auf die Metaebene zu gehen und zu reflektieren (vgl. 7: 66; 10: 663).

Negativ bewerten die Expert:innen, dass das Studium zu wenig reflektierte Praxis enthält und Praxisphasen wie das Berufspraktikum in manchen Bundesländern abgeschafft wurden. Die Verantwortung für die Organisation begleiteter Praxiserfahrung zugunsten des Kompetenzerwerbs in der Jugendhilfe, wird heute in die Hände der Studierenden gelegt und nicht mehr von allen Hochschulen angeboten (vgl. 7: 268; 10: 643–649). Unter Verzicht auf einen Teil des Gehalts als Ausgleich für eine intensivere Begleitung entscheiden sich Absolvent:innen für Einstiegsphasen, die ein Jugendhilfeträger anbietet, um die Abschaffung des Berufsanererkennungsjahres zu kompensieren (vgl. 10: 643–649). Nicht jede:r Absolvent:in hat dazu die Möglichkeit.

Wenn die individualpädagogischen Jugendhilfeträger mit potenziellen Mitarbeiter:innen sprechen, stellen sie oft fest, dass junge Studienabsolvent:innen das Jugendhilfeangebot „Individualpädagogik“ gar nicht kennen (vgl. 11: 286). Die damit verbundenen Kompetenzerfordernisse sind ihnen nicht bewusst. „Wir haben [...] zum Beispiel Jahrespraktika in [Land in Nordeuropa] [...]. Die sind immer erstaunt, dass sie gar nichts wissen von dem, was wir hier machen. Die sagen: Wir haben alles gelernt, was wir lernen mussten [...], einschließlich Statistik. Haben wir alles gemacht. Aber das haben wir noch nicht gesehen. Das kennen wir gar nicht. Und sind dann erstaunt, was dann alles erforderlich ist“ (8: 361).

Ohne konkretes Erleben fehlen den jungen Studierenden die Vorstellungen über die Anforderungen eines Arbeitsfeldes. Leidenschaft für individualpädagogisch ausgerichtete Jugendhilfe können sie allein durch Seminare nicht entwickeln. Einem Expert:in, die an der Gastvorträge und Lehraufträge zum Thema an einer Universität angeboten hat, fiel auf, dass die Studierenden sich gegen freie und

für öffentliche Träger entscheiden, da sie dort ein weniger belastendes Arbeitsfeld mit begrenzten Dienstzeiten erwarten. „Erschreckend fand ich [...], wir haben da zur Individualpädagogik ein Seminar gemacht. [...] Erste Frage war: Nach Ihrer Ausbildung, wo sehen Sie sich? Freie Träger? Oder Jugendamt, Behörde? [...]. Bis auf zwei waren alle beim Jugendamt. Dann haben wir gefragt warum [...]. Inhaltlich konnten die NICHTS beantworten. Aber die ausschlaggebenden Kräfte waren pünktlich anfangen, pünktlich Feierabend. Verbeamtet, angestellt, Sicherheit. [...] Die Leute wussten überhaupt nicht, was ein Jugendamt macht. Noch nicht mal ansatzweise“ (10: 663–685).

Anstelle sozialpädagogischer Strategien, die mit einem von Wertschätzung geprägten Beziehungsaufbau verbunden sind, wird heute im Kontext des Studiums das Streben nach Leitungspositionen vermittelt. „Das Studium hat sich auch verändert. Das (siehe) ich mit großen Bedenken [...]. Weil, sie [wollen] alle Sozialmanager werden“ (5: 225).

Die Expert:innen kritisieren die zu wenig an den Arbeitsprinzipien der Sozialen Arbeit orientierte berufliche Haltung der Absolvent:innen, insbesondere am Arbeitsprinzip der Partizipation. Sie berichten, dass junge Menschen nach dem Studium den Eindruck machen, besser zu wissen, was für die jungen Menschen gut ist, anstatt sie zu beteiligen. An zu geringer Partizipation der jungen Menschen scheitern die Maßnahmen (vgl. 11:298). Für die Entwicklung einer partizipativen Haltung müssen im Studium Diskussionsräume für eine Auseinandersetzung mit der Theorie eröffnet werden, die im Bachelor-Studium fehlen. „Was [...] absolut zu kurz kommt, sind die Auseinandersetzungen mit Themen wie [...] Macht und Ohnmacht. Selbstbemächtigung. Partizipation. Das geht komplett unter. In welchem Lehrplan steht das? Und das [...] ist auch Bestandteil von Haltung [...]. Das steht seit vielen Jahren im SGB VIII. Dass jede Einrichtung nur dann eine Betriebserlaubnis erhält, wenn sie zumindest mal Instrumente zur Beteiligung bereithält [...]. Das ist ein absolutes Stiefthema. Das bleibt nach wie vor unbeleuchtet [...]. Wer hat eigentlich welche Macht? Wer hat welche Deutungshoheit? Die Reflexion der eigenen Rolle. Und was ist eigentlich mein Job [...]? Und warum ist das wichtig, Kinder [...] zu beteiligen [...]? Wir als Experten [...] wissen, was gut ist für die Kinder. [...] Und genauso handeln wir und genauso verhalten wir uns. Und das darüber traumatisierte Kinder und Kinder, die schon ganz viel Scheiternserfahrung in der Jugendhilfe gemacht haben, verloren gehen, das wundert mich gar nicht“ (11: 290–298).

7.3.4. Kompetenzerwerb für die Gestaltung der professionellen Beziehung

In den vorangegangenen Ausführungen ist deutlich geworden, welchen Stellenwert die Expert:innen der Persönlichkeit der Fachkraft beimessen. Der „Betreuerpersönlichkeit“ wird mehr Bedeutung beigemessen als der im Ausbildungsnachweis ausgewiesenen Kompetenz. Die Betreuungskräfte beschreiben die Expert:innen als Menschen mit pädagogischen, aber auch mit praktischen Fähigkeiten (vgl. 7: 276–282; 8: 143). Sie sollten in der Lage sein, mit dem jungen Menschen in Kontakt zu gehen und die professionelle Beziehung dauerhaft konstruktiv zu gestalten, auch wenn der junge Mensch den Kontakt durch sein traumabasiertes Verhalten immer wieder infrage stellt und die Professionalität der Fachkraft dadurch in hohem Maße herausfordert.

Die Sozial- und Selbstkompetenzen stehen aus der Perspektive einer Expertin bisher zwar zu wenig im Fokus, sollten aber vorrangiges Thema im Studium sein (vgl. 11: 282). Mehrere Expert:innen sehen das Studium der Sozialen Arbeit in der Verantwortung, den Studierenden die professionelle Kontaktaufnahme mit hochbelasteten Jugendlichen zu vermitteln (vgl. 12: 283).

Als wesentlich erachten die Expert:innen, den Begriff der professionellen Nähe anstelle der professionellen Distanz einzuführen und mit Leben zu füllen. Auch wenn eine Abgrenzung als notwendig beschrieben wird, so ist Empathie Voraussetzung, um hochbelastete Menschen erreichen zu können (vgl. 11: 306; 376). Die Expert:innen sehen es als zentrale Aufgabe des Studiums, Fachkräfte zu befähigen, eine Beziehung zu den jungen Menschen aufzubauen (vgl. 13: 376).

Obwohl manche Expert:innen die Kompetenz für die Gestaltung der professionellen Beziehung in der Persönlichkeit der Studierenden sehen (vgl. 5: 269) oder den Erwerb von Beziehungskompetenz biografischen Erfahrungen im Vorfeld des Studiums zuschreiben, stimmen die Expert:innen darin

überein, dass den Studierenden die Chance eröffnet werden muss, sich die Kompetenz zur Gestaltung einer professionellen Beziehung im Studium aneignen zu können.

Den Aussagen der Expert:innen ist zu entnehmen, welche umfassenden Kompetenzbereiche zugunsten der „professionellen Annäherung an einen jungen Menschen“ (11: 154) bei den Studierenden berührt werden. Als Voraussetzung nennen sie Fachwissen und Handlungskompetenz, verbunden mit beruflicher Haltung. Die Studierenden benötigen die erforderlichen Kompetenzen, die für die Gestaltung der professionellen Beziehung auf Grundlage des empathischen Fallverstehens aus traumasensibler Perspektive erforderlich sind. Wie der Kontakt zu jungen traumatisierten Menschen aufgebaut werden kann, lässt sich nicht ausschließlich über Fachwissen vermitteln. „Beziehung [...] ist nichts, was da ist, wo ich hin greifen kann. Beziehung ist ein Prozess. Oft ein sehr, sehr langer Prozess. Ein Prozess, der über Ringen funktioniert. Über verschiedene Positionen, über Reibung funktioniert. Über Verständigung funktioniert“ (1: 139). Auch wenn die Basis im Studium gelegt werden kann, muss die Anwendung jedoch in der Praxis erprobt und anschließend reflektiert werden. „Wie kriege ich einen Zugang zu unseren schwierigen Jugendlichen. Und das kriege ich erst mal durch Praxis. Das kriege ich natürlich auch durch Wissensvermittlung, durch einen Werkzeugkoffer [...], die ich dann in der Praxis ausprobieren kann“ (6: 194). Angehende Fachkräfte müssen in der Lage sein, das Wissen mit dem zukünftigen Berufsalltag zu verknüpfen (vgl. 10: 727–733).

Mehrere Expert:innen wünschen sich eine gezieltere Vermittlung von Methodenkompetenz während des Studiums (vgl. 16: 219). Die Fachkräfte benötigen ein Handwerkzeug, das ihnen ermöglicht, die jungen Menschen „fähiger zu machen“ (11: 292). Praktische Fähigkeiten und Methodenkompetenzen, die im Studium vermittelt werden, sollten den Absolvent:innen die professionelle Annäherung an den jungen Menschen ermöglichen, denn oft sind dazu nicht allein Gespräche geeignet, sondern der Kontakt kann im gemeinsamen Handeln entstehen. Eine Expertin betont die Notwendigkeit der Vermittlung praktischer Fertigkeiten im Studium, auch wenn sich ihr der Nutzen während des Studiums noch nicht erschlossen hat: „Diese ganzen praktischen Sachen, die wir so gemacht haben, da habe ich nur gedacht: Ja, ist ja nett. Schauen wir mal, was wir hinterher damit machen. Aber im Nachhinein würde ich sagen [...] Davon profitiere ich immer noch. Dass ich mit Jugendlichen, wenn ich das möchte, singen kann oder Musik machen kann [...]. Das habe ich damals unterschätzt und heute würde ich sagen, gut. Macht das mal bloß weiter“ (16: 199).

Die Selbstreflexion sollte im Studium verbindlicher sein. „Da hätte sogar vielleicht noch mehr passieren dürfen [...]. Sie hätten uns mehr zur Selbsterfahrung zwingen sollen. Würde ich jetzt mal so, so im Nachhinein sagen [...]. Da gab es eben viele Wege, um drum herumzukommen“ (16: 205). Wer mit traumatisierten jungen Menschen arbeitet, muss sich seiner Handlungen stets bewusst sein: „Und Du musst dafür sorgen, dass Du neben dem eigentlichen Tun und der Werkzeugkiste und den unmittelbaren Begegnungen, [...] dass Du Dir aneignest, permanent eine Meta-Ebene beschreiben zu können. Was machst Du da gerade? Und warum machst Du das. Was läuft da gerade ab“ (4: 229). Seminare, die sich mit der Entwicklung des eigenen beruflichen Profils beschäftigen, können Sozial- und Selbstkompetenzen fördern (vgl. 1: 146). „An dem Punkt, wo ich selber weiß, was ich kann, wer ich bin, an dem Punkt habe ich erst die Grundlage, um in der Individualpädagogik zu arbeiten. Es geht [...] um die Softskills, die man nicht über eine Theorie erwerben kann. Die muss man erfahren und spüren“ (1: 139-146). Eine Expertin spricht sich für die Möglichkeit der persönlichen Selbsterfahrung im Studium aus: „Was sind meine Muster, denen ich mir gar nicht bewusst bin [...]? Wer bin ich? Was will ich? Wo sind meine roten Knöpfe [...]? Tausend Stunden Selbsterfahrung, genial. Aber muss man sich drauf einlassen“ (9: 389). Andere europäische Länder können als Vorbild dienen: „Also da finde ich die Niederländer, an der Stelle sind sie echt ein Stückchen weiter als wir. Das finde ich ganz toll [...]. Sich bewusst zu werden, wer bin ich, wo komme ich her?“ (11: 320).

Für die Selbstreflexion sollten im Studium die Grundsteine gelegt werden. Mehrere Expert:innen sehen das Studium in der Verantwortung, Sozial- und Selbstkompetenzen durch Selbstreflexion innerhalb des Studiums weiterzuentwickeln (vgl. 1: 144; 11: 344).

7.3.5. Lernarrangements zur Aneignung einer beruflichen Haltung

Die Expert:innen bewerten die berufliche Haltung als besonders wegweisend für die Umsetzung individualpädagogischer Jugendhilfe. Umfassende Selbst- und Sozialkompetenzen werden, so kann aufgrund der Analyse der Interviews angenommen werden, von der Kompetenz der beruflichen Haltung flankiert. Sie wird beschrieben als humanistische und inklusive Haltung, als Zugewandtheit, als partizipative und ressourcenorientierte Haltung. Die Expert:innen selbst leiten sie aus kritischer, aus lebenswelt- und subjektorientierter Theorie und aus systemisch-lösungsorientierten Ansätzen ab.

Aus den Schilderungen der Expert:innen lässt sich entnehmen, dass die Haltung zudem auch aus fachlicher, aber auch aus persönlicher Erfahrung gewonnen wurde. Eine gewaltfreie Haltung, die sich durch gewaltfreie Kommunikation ausdrückt, spiegelt die vorangegangene Auseinandersetzung mit sich selbst, den eigenen Bedürfnissen und dem Anliegen, sowohl die Positionen des Gegenübers als auch die eigene Position ernst zu nehmen.

Die Einschätzung der Expert:innen zur Frage der Möglichkeit einer Aneignung im Kontext des Studiums fällt kontrovers aus. Lediglich eine Expertin schreibt die Zuständigkeit dem Studium der Sozialen Arbeit zu (vgl. 9: 88, 384). Die berufliche Haltung wird zwar als zentral betrachtet, lässt sich jedoch aus der Perspektive anderer Expert:innen nicht einfach auf Studieninhalte übertragen. Sie scheint mit Kreativität, mit Interesse und mit einer anteilnehmenden Neugier verbunden zu sein: „Es gibt [...] ein Merkmal, das ich für zentral [...] halte. Dass man aber schwer lehren kann. Und das ist eben das mit der Haltung. [...]. Von einer zugewandten interessierten Haltung werden viele Impulse ausgelöst. Fast automatisch. Dass jemand, wegen seiner Haltung und in der Begegnung eines verrückten Phänomens auf die Idee kommt, das interessiert mich und darum lese ich mal was dazu. Oder ich frage mal einen Fachmann dazu“ (2: 285).

Die berufliche Haltung beschreiben mehrere Expert:innen als grundsätzliche Einstellung gegenüber Menschen, die die Fachkräfte bereits ins Studium mitbringen (vgl. 8: 441; 10: 830; 10: 874ff). „Manche habe das einfach im Blut. So richtige überzeugende Leute, die da mit Leib und Leben aufgehen“ (6: 180). Biografische Erfahrungen in Form von Vorbildern mit empathischen und caritativen Eigenschaften werden als prägende Beispiele genannt (vgl. 14–2: 29). Die Haltung spiegelt eine grundsätzliche Einstellung wider, die sich nicht allein auf das berufliche Handeln erstreckt: „Mag ich Menschen? Will ich Menschen helfen? Will ich für sie da sein? Oder mache ich zu, wenn ich sehe: Das passt mir nicht. Und das ist nichts für mich. Und der ist nicht gesetzeskonform [...]. Also diese grundsätzliche Einstellung einer Zugewandtheit Menschen gegenüber ist eine absolut notwendige Voraussetzung. Und die kann man eben nicht im sozialpädagogischen Studium lernen. Die muss man mitbringen [...]. Wer diese Haltung nicht hat, ist in dem Beruf falsch“ (8: 441).

Die berufliche Haltung steht im Zusammenhang mit der Lebenserfahrung: „Da gehört [...] eine Menge Lebenserfahrung dazu. Diese Gelassenheit, diese Entspanntheit, wenn der jetzt halt schon wieder Stress macht. Dann geht die Welt nicht unter. Ich kann auch morgen noch einkaufen gehen [...]. Diese Ruhe, diese Gelassenheit, die, die hat man natürlich nicht einfach nur, weil man studiert hat. Das ist [...] die Haltung [...], die man durch das Leben vielleicht lernt“ (14–2: 51).

Andere Expert:innen betrachten die Haltung als erlernbar (vgl. 2: 184–187; 14–2: 51). Aus ihrer Perspektive kann das Studium einen Beitrag leisten: „Es gibt Menschen, die haben da Bock drauf und sind talentiert. Und die kriegen natürlich durch so ein Studium auch entsprechendes Handwerkzeug“ (14–2: 51). Als wegweisend beschreiben sie sowohl Fachwissen als auch Praxiserfahrungen im Kontext des Studiums (vgl. 14–2: 19). Eine intensive und Auseinandersetzung mit Fachwissen (vgl. 1: 111; 119) in Verbindung mit Lehrveranstaltungen im Bereich sozialarbeiterischer Ethik (vgl. 4: 229), kann den Erwerb einer beruflichen Haltung unterstützen. Wenn Respekt vor den biografischen Erfahrungen der Adressat:innen und ihrer Entscheidungshoheit über ihr Leben (vgl. 4: 229) während des Studiums zu den wichtigen Inhalten gehört, kann möglicherweise vermieden werden, was die Expert:innen heute an Absolvent:innen kritisieren: Sie meinen besser zu wissen, was für die Adressat:innen gut ist als sie selbst (vgl. 11: 29).

Das Studium kann einen wesentlichen Beitrag leisten, wenn es den Studierenden die Möglichkeit eröffnet, essenzielle Lebensthemen theoretisch zu reflektieren (vgl. 11: 290). Eine Expert:in

betrachtet die Auseinandersetzung mit essenziellen philosophischen Themen wie Autonomie, Selbstbestimmung, Freiheit und Glück auf Grundlage wissenschaftlicher Theorien (1: 33), aber auch aus der Perspektive eigener Erfahrungen als wegweisend. Als bedeutend für die Entwicklung der eigenen beruflichen Haltung beschreiben mehrere Expert:innen besonders die Vorbilder, die sie an Hochschulen, aber auch während ihrer Praxisphasen im Studium erlebt haben.

Aus der Perspektive eines Experten müssen den Studierenden Räume für Analyse, Diskussion und Reflexion zur Verfügung gestellt werden, um eine berufliche Haltung während des Studiums entwickeln zu können (vgl. 1: 33). Während der Veranstaltungen zur Fallreflexion kann die Analyse und Reflexion herausfordernder Fallverläufe aus der Jugendhilfepraxis, die von Praktiker:innen der Jugendhilfe eingebracht werden, zum Erkenntnisgewinn zugunsten der Entwicklung einer beruflichen Haltung beitragen. Die Lernprozesse sollten den Studierenden Freude bereiten, ihr Selbstbewusstsein durch Fehlerfreundlichkeit stärken und ihre Kreativität bei der Gestaltung unkonventioneller Hilfeformen anregen: „Man muss Spaß haben [dar]an, sich Fallgeschichten gemeinsam anzugucken [...]. Ein sportliches Interesse dran entwickeln [...] Phänomene zu verstehen. Oder auch Phänomene, die wir nicht verstehen können, da zu sagen: Okay, wir verstehen es nicht. Aber wir gehen mal so und so damit um. [...]. Das kann man einüben, indem man einfach diese Erfahrung macht. Das ist toll, sich da auf den Weg zu machen [...]. Und ich glaube, wenn man so was erlebt, das nimmt man mit. Das kann man theoretisch nicht vermitteln“ (2: 285).

In den Studiengängen der Sozialen Arbeit sollte aus der Perspektive der Expert:innen Fachwissen gelehrt werden, das geeignet ist, die berufliche Haltung zu fundieren. Die Aneignung von Wissen und die Frage, wie Ressourcenorientierung gelingt, werden als bedeutsam beschrieben (vgl. 12: 128). Die Studierenden benötigen Wissen zum Thema Traumatisierung, um die Verhaltensweisen traumatisierter junger Menschen einordnen zu können, anstatt diese Verhaltensweisen als oppositionelles Verhalten zu definieren. Eine Expertin betont die Dringlichkeit, das Wissen in die Studiengänge aufzunehmen (vgl. 9: 418). Einer anderen Expertin ist es wichtig, dass die Fachkräfte sich neben lebensweltorientierter Sozialer Arbeit auch mit kritischer Psychologie beschäftigt haben, um nicht allein die individuelle, sondern zugleich die gesellschaftliche Perspektive einnehmen zu können (vgl. 16: 199). Aus dem Verstehen resultieren Interventionen, die nicht Sanktionen, sondern Unterstützung auf Basis von Traumakompetenz intendieren. Studierende sollten nicht nur intellektuell, sondern auch über die Gefühlsebene nachvollziehen können, was bei sexuellen Misshandlungen geschieht, wie sich traumatischer Stress auswirkt und welche Einschränkungen eine Traumatisierung mit sich bringt (vgl. 4: 179). „Bevor ich anfangen, mit einem Mitarbeiter darüber zu sprechen, was wir brauchen, um einen Jugendlichen Selbstwirksamkeit zu vermitteln, muss ich erst mal bei mir selber und bei meinem Betreuer die Basics schaffen, indem ich sage: Was passiert denn mit einem Menschen, der Selbstwirksamkeit verlernt? Was passiert im Zuge von Traumatisierung [...]? Wenn ich DAS schaffe, die Genese von Trauma zu fühlen oder nachfühlbar zu machen bei mir und [...] bei meinem Gegenüber, habe ich im Prinzip den ersten oder wesentlichen Schritt gemacht“ (4: 179). Die Studierenden sollen verstehen und nachfühlen können, was im Kontext von Trauma geschehen ist, bis ein junger Mensch sich nicht mehr für sich selbst einsetzen und nicht mehr partizipieren kann (4: 179).

Die Chance, dass Lernprozesse bei den Studierenden initiiert werden können, beurteilen die Expert:innen im Zusammenhang mit didaktischen Überlegungen. Für die Aneignung von Fachwissen sollten sich die Lehrenden didaktisch an den Studierenden orientieren. Komplexe Sachverhalte wie neurobiologische Grundlagen der Traumapädagogik erfordern Lernformate, die ein Verständnis ermöglichen (vgl. 9: 128). Für die Auseinandersetzung mit Theorien und Fachwissen werden aus der Perspektive der Expert:innen Lernarrangements benötigt, die eine intensive Auseinandersetzung mit den Themen durch Selbstlernprozesse, aber auch durch Diskussionen in Kleingruppen, Team- und Projektarbeit vorsehen (vgl. 11: 324). Das empathische Nachvollziehen von Fachwissen wird nicht durch Vorträge vermittelt, sondern die Studierenden müssen die Perspektive der Adressat:innen einnehmen können. Anstatt klassischer Vortragsformate sollten die Lehrenden Impulse setzen, um sich Wissen anzueignen: „Grundlagenwissen [...], Feedback [...], Input [...], wissenschaftliche Informationen [...] anschaulich dargestellt [...]. Kleingruppenarbeit. Um das [...] zu durchdringen“ (11: 320–326)

7.3.6. Zur Bedeutung reflektierter Praxis im Kontext des Studiums

Die Expert:innen individualpädagogischer Jugendhilfeträger erwarten von ihren Mitarbeiter:innen, dass sie nicht nur über umfangreiches Fachwissen verfügen, sondern fähig sind, dieses Wissen mit Praxissituationen zu verbinden, so dass sie zu einer reflektierten Praxis befähigt werden (vgl. 2: 285; 5: 225). Sie erwarten nicht nur Methodenkompetenz (vgl. 8:85, 139), eine „große Methodenvielfalt“ (3–2: 245), sondern auch die Fähigkeit, die Methoden im Kontakt mit den jungen Menschen situativ in die Praxis einzubringen (vgl. 6: 216) und lebensweltorientiert umzusetzen (vgl. 13: 171). „Es geht weniger darum, Techniken zu erlernen [...]. Mir widerstrebt es, Pädagogik als Reparaturbetrieb wie eine Autowerkstatt zu definieren“ (4: 179).

Praxiserfahrungen während des Studiums, aber auch das Berufsanererkennungsjahr bewerten die Expert:innen als bedeutend für die Kompetenzentwicklung (vgl. 6: 208; 10: 643–649). Besonders die Praxisphasen im Studium (Orientierungs- und Vertiefungspraktikum, Berufspraktikum) bieten die Gelegenheit, nicht allein Wissen, sondern Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen zu erwerben, die Studieninhalte auf die Praxis zu übertragen und die Praxis theoretisch zu reflektieren. „Gerade, wenn man einen praktischen Blick hat, kann man theoretische Inhalte ganz anders anschauen. Ich habe das gemerkt, wenn ich mit meinen Kommilitonen, viele davon waren halt relativ jung noch und hatten keinen praktischen Background. Und hatten ein theoretisches Konstrukt. Ganz wenig Umsetzungspotenzial oder Deutungspotenzial. Insofern war ich total froh, muss ich rückblickend sagen, dass ich einfach in diesem praktischen Bereich schon so intensiv drin war“ (14–2: 19).

Ein großer Teil der Expert:innen gelangt zu der Einschätzung, dass die Absolvent:innen der Studiengänge der Sozialen Arbeit das Berufsanererkennungsjahr (BAJ) als eine umfassende und professionell begleitete Einarbeitungszeit benötigen (7: 268). Zugunsten der von den Expert:innen als notwendig beschriebenen Selbstreflexion eignen sich Praxiserfahrungen, sofern diese vor Ort oder im Kontext des Studiums durch kollegiale Fallberatung reflektiert werden (vgl. 5: 273). In der Praxis sollte es den Absolvent:innen als Ergebnis der Fall- und Selbstreflexion später möglich sein, zu handeln und gleichzeitig die eigenen Handlungen zu beobachten, zu reflektieren, einzuordnen und Handlungspläne aufgrund der permanenten Selbstreflexion zu verändern (vgl. ebd.).

Seminare zur Reflexion schwieriger Fallverläufe aus der Praxis beschreibt eine Expertin als geeignet, um die Analysefähigkeit der Studierenden zu fördern. Dafür sind besonders Fallverläufe aus der Praxis geeignet, sofern deren Schwachstellen ehrlich reflektiert werden können. „Von den Erfahrungen, die ich gemacht habe, an Stellen, wo hat was besonders gut funktioniert. warum war das so? Und wo habe ich gar nichts bewegen können? Und womit hängt denn das wohl zusammen? Und ich habe immer versucht, alle Ebenen zu sehen. Also die persönliche Ebene. Wo bin ich persönlich verantwortlich? Weil, als Pädagogen arbeiten wir ja mit unserer Persönlichkeit. Wo sind Strukturen verantwortlich? Wo ist ein System beteiligt am Scheitern oder am Gelingen? Also ich habe immer ganz viel auch analysiert. Ich habe immer viel reflektiert. Das muss man aber können. Da könnte Ausbildung auch einen guten Anteil herleiten“ (11: 306).

Mehrere Expert:innen sprechen von sich aus im Interview an, dass sie die Abschaffung des Berufsanererkennungsjahres deutlich kritisieren. Ohne diese zweite Professionalisierungsphase, die eine durch die Hochschule und die Praxis begleitete einjährige Praxis vorsieht, halten sie die Absolvent:innen nicht für fähig, in der Jugendhilfe mit hochbelasteten jungen Menschen zu arbeiten. Aus der Perspektive der Expert:innen kann noch nicht erwartet werden, dass die Absolvent:innen Traumafolgesymptome nachvollziehen können. Sie gehen stattdessen davon aus, dass die jungen Menschen ihr Verhalten mit etwas Motivation augenblicklich willentlich verändern können (vgl. 10: 729).

In den Bundesländern, die auf ein Berufsanererkennungsjahr verzichten, sorgen die Träger selbst für die Einarbeitung von geeigneten Fachkräften, mit denen sie zusammenarbeiten möchten. „Man kann nicht mehr irgendwie jemanden so einstellen. [...] Man muss eben manchmal, also [...] durch die Flüchtlingskrise, Fachkräftemangel sozusagen, war es uns möglich, auch Studenten einzustellen. [...]. Da habe ich einen jungen Mann unter Vertrag genommen, der konnte jetzt zweieinhalb Jahre [...] ein bisschen [...] neben mir herlaufen [...] Also das spricht für das duale Studium [...] Und der

hat in diesen zwei Jahren total viel gelernt“ (7: 268). Ein Jugendhilfeträger in einem Bundesland ohne Berufsanererkennungsjahr bietet den Absolvent:innen der Studiengänge der Sozialen Arbeit eine begleitete Einarbeitung an, für die die Fachkraft auf einen Teil des Gehalts verzichtet, um eine professionelle Begleitung durch eine:n erfahrene:n Kolleg:in zu erhalten (vgl. 10: 643–649). „Wir haben ganz viele Leute, die freiwillig ein Trainee machen bei uns. Die sagen, ich habe den Abschluss, ich habe die Urkunde, ich könnte loslegen, ich traue mich nicht wirklich. [...] Ich will angeleitet werden. Das geht bei uns über zwei Jahre. [...] Wenig Geld, viel Anleitung. Bis hin zu kaum noch Anleitung, normales Geld“ (10: 643–649).

An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob der Qualifizierungsprozess nicht im Verantwortungsbereich der Hochschulen verortet werden sollte. Die Länder ständen in diesem Fall in der Verantwortung, diese Leistung der Hochschulen durch Bereitstellung entsprechender finanzieller Ressourcen zu unterstützen.

7.3.7. Konsequenzen für die Ausgestaltung der Studiengänge

Kompetentes Handeln basiert nach Heyse, Erpenbeck und Ortman (2005: 20) auf langfristigen Lernprozessen, in denen Lernerfahrungen regelmäßig reflektiert und dadurch kognitive und emotionale Strukturen verändert werden. Wissen allein macht keine Kompetenz aus, sondern der Begriff der Kompetenz umfasst auch das Können, die Dimensionen des Verstehens, der Erfahrung, der Motivation und der Wertvorstellungen (vgl. Erpenbeck, Sauter 2015: VIII; Heyse, Erpenbeck, Ortman 2015: 15f). Kompetenzaufbau verläuft entlang der Stufen „Wissensaufbau“, „Qualifikation“, „Wissenstransfer in die Praxis“ und „Kompetenzentwicklung“ (vgl. Erpenbeck, Sauter 2015: 21ff.). „Voraussetzung für den Kompetenzaufbau ist, dass sich Menschen elementare kulturelle Inhalte, also Wissen im weiteren Sinne, erschließen. [...]. Wissensmanagement im weiteren Sinne ist kompetenzorientiert und umfasst neben dem Wissen im engeren Sinne Werte, Regeln und Normen und Erfahrungen. Hinzu kommen Gefühl, Intuition und Kreativität beim Umgang mit Information und Wissen. Wissen wird mit Werthaltungen verknüpft. [...] Nicht mehr die Wissensspeicherung, sondern der Wissensfluss kennzeichnet die aktuellen Wissensmanagementsysteme“ (ebd.: 4f.).

Aus den Interviewaussagen zu den Kompetenzen der Fachkräfte wird deutlich, dass ergänzend zum Kompetenzbegriff die Auseinandersetzung mit Aneignungsprozessen zugunsten von Professionalität zielführend ist und Kompetenzmodelle der Sozialen Arbeit eine professionelle Persönlichkeit nicht beschreiben, sondern lediglich als „Schablone“ für die Gestaltung von Studiengängen relevant sein können. Der Begriff der Professionalität wird jedoch kontrovers diskutiert (vgl. Busse, Ehlert 2012: 85). Sie wird als „gekonnte Beruflichkeit, als Ausdruck qualitativ hochwertiger Arbeit“ (ebd.) verstanden. Eine professionelle Identität kann, so Harmsen (2012: 133), durch eine Auseinandersetzung mit Professionstheorien im Studium, aber auch durch Reflexion von Fällen aus der Praxis gewonnen werden. Subjektive Erfahrungen müssen dabei in den Kontext gesellschaftlicher und institutioneller Rahmenbedingungen gestellt werden (vgl. Jünemann 2000: 30).

Die Expert:innen wünschen sich eine gezieltere Kompetenzentwicklung für die Arbeit in der Jugendhilfe im Kontext mit dem Studium der Sozialen Arbeit. Sie stimmen darin überein, dass die Studierenden an den Fakultäten für Sozialarbeit und Sozialpädagogik nicht genügend auf eine Tätigkeit in der Kinder- und Jugendhilfe, dem größten Arbeitsfeld in der Sozialen Arbeit, vorbereitet werden. „Für die Individualpädagogik würde ich mir wünschen, dass sie besser ausgebildet werden. Ich denke, dass das in beiden Studiengängen nicht so gezielt passiert“ (3–2: 260–263). Mehrere Expert:innen erwarten von den Hochschulen vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels in der Jugendhilfe, den Kompetenzaufbau zukünftig zu ermöglichen, andere verweisen auf die Unmöglichkeit einer Qualifizierung für die Jugendhilfe, bedingt durch die generalistische Ausrichtung der Studiengänge. Manche verorten die Kompetenzentwicklung eher in der Praxis.

Das Studium muss aus der Perspektive mehrerer Expert:innen aktualisiert und am aktuellen Forschungsstand ausgerichtet werden. Das Studium der Sozialen Arbeit steht in der Verantwortung, aktualisiertes Fachwissen und das Erlernen von Methodenkompetenz anzubieten und den

angehenden Fachkräften eine Auseinandersetzung mit professioneller Nähe, aber auch mit beruflicher Haltung vor dem Hintergrund sozialpädagogischer Theorien zu ermöglichen.

Für den Kompetenzaufbau zugunsten der Gestaltung einer professionellen Beziehung wünschen sich mehrere Expert:innen ein gezielteres Angebot an Studierende für die Aneignung von Subjekt- und Methodenkompetenz. Zugunsten der Kontaktaufnahme sollten die Studierenden über Techniken der Gesprächsführung verfügen und sich mit gewaltfreier Kommunikation auseinandergesetzt haben. Praktische Fähigkeiten wie Erlebnis-, Outdoor- und Abenteuerpädagogik sollten zum Methodenrepertoire gehören. Für Krisensituationen müssen die Fachkräfte mit Deeskalationstechniken vertraut sein.

Auch wenn die meisten Expert:innen von einem generalistisch ausgerichteten Studiengang keine Spezialisierung auf Jugendhilfe mit hochbelasteten, traumatisierten jungen Menschen erwarten, so sind sie dennoch der Meinung, dass Fachwissen und Handlungskompetenzen aus dem Erfahrungsbereich individualpädagogischer Träger nicht nur auf individualpädagogisch ausgerichtete Jugendhilfe vorbereitet.

In das Curriculum der Bachelor-Studiengänge sollten die Inhalte aufgenommen werden, die Fachkräfte in der Jugendhilfe heute in Zusatzausbildungen erwerben müssen, um in der Kinder- und Jugendhilfe mit hochbelasteten jungen Menschen eine Festanstellung zu finden. Neben Ausbildungen im Bereich der Traumapädagogik und Traumaberatung gehören dazu eine systemische Pädagogik und Familienberatung, psychotherapeutische Ansätze, Erlebnis-, Outdoor- und Abenteuerpädagogik, Inhalte aus Zusatzausbildungen wie Seilgartentrainer, aber auch handwerkliche Kompetenzen, Methoden der Deeskalation, Gewaltberatung sowie gewaltfreie Kommunikation. Traumakompetenz sollte aus der Perspektive mehrerer Expert:innen heute Bestandteil grundständiger Studiengänge sein.

Aus den Interviews lässt sich ableiten, dass Fachkräfte für die Arbeit in der Jugendhilfe mit hochbelasteten, traumatisierten jungen Menschen über ein grundlegendes Fachwissen und eine Vielfalt an Methoden verfügen sollten, die ihnen eine situative Gestaltung eines (die jungen Menschen befähigenden) Hilfeprozesses ermöglicht. Sie müssen in der Lage sein, das Verhalten der jungen Menschen zu verstehen und einzuordnen. Durch laufende Selbstbeobachtung und -reflexion müssen sie in der Lage sein, auch im Fall kränkender Provokation ihre Professionalität wiederzugewinnen.

Die zukünftigen Absolvent:innen sollten sich in interdisziplinären Teams verständigen und subjektorientierte Hilfekonzepte konzipieren sowie den Kontakt zum jungen Menschen aufbauen und halten können. Zugunsten ihrer professionellen Entwicklung müssen sie in der Lage sein, Fallproblematiken im Team anzusprechen und ihre Vorgehensweisen kritisch zu reflektieren zu können. In der Arbeit mit traumatisierten Menschen sind sowohl Fachwissen und Methoden, aber auch eine laufende Selbstreflexion von Bedeutung. Allein durch die Kombination dieser Kompetenzbereiche kann eine professionelle Unterstützung traumatisierter Menschen im Kontext der Jugendhilfe gelingen (vgl. 12: 270–274).

Zugunsten der Identitätsentwicklung sollten in das Studium Räume für die Selbstreflexion, aber auch Seminare für die Karriereplanung angeboten werden, die geeignet sind, dass die Studierenden sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst werden. Studiengänge im europäischen Ausland können als Beispiel für die Umsetzung dienen. Mehrere Expert:innen sehen das Studium in der Verantwortung, Sozial- und Selbstkompetenzen durch Selbstreflexion weiterzuentwickeln.

Mehrere Expert:innen betonen den Nutzen individualpädagogischer Vorgehensweisen für andere Arbeitsfelder und begründen damit eine deutlichere Ausrichtung des Curriculums auf Vorgehensweisen des Fallverstehens, der Persönlichkeitsentwicklung und der professionellen Beziehungsgestaltung. Besonders der differenzierte Prozess des empathischen Fallverstehens aus traumasensibler Perspektive, der einer Aufnahme in eine Maßnahme vorangeht, kann auch für Menschen aus anderen Bereichen der Sozialen Arbeit von hoher Relevanz sein und sollte nicht nur in der Jugendhilfe zum Grundwissen gehören (vgl. 11: 282, 286).

Im Qualifikationsrahmen für Soziale Arbeit (QRSozArb) (vgl. Schäfer, Bartosch 2016: 54), in dem die Rahmenbedingungen für die inhaltliche Ausgestaltung von Studiengängen niedergelegt wurde, nehmen die Selbst- und Sozialkompetenzen nur eine deutlich untergeordnete Rolle ein, so dass eine Aktualisierung zu empfehlen ist. Während die Vorgaben für die Gesamtheit der europäischen und deutschen Studiengänge, der Europäische (EQR) und der deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) dem Erwerb von Sozial- und Selbstkompetenzen einen bedeutenden Raum zumessen, geht aus dem Qualifikationsrahmen für die Studiengänge für Soziale Arbeit nicht hervor, wie diese erworben werden können. Auch die gleichfalls sehr divers formulierten Kompetenzmodelle für die Soziale wurden nicht berücksichtigt, und die von der Arbeitsgemeinschaft der Jugendämter formulierten Kompetenzanforderungen für die Fachkräfte in der Jugendhilfe, die von der Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik formulierten Kompetenzen für die Arbeit mit traumatisierten jungen Menschen in der Jugendhilfe und die von Klawe festgehaltenen Kompetenzen für Fachkräfte in der individualpädagogischen Eins-zu-eins- Betreuung stehen für sich und haben bisher keine Konsequenzen für die Gestaltung der Studiengänge.

7.4. Anforderungen an Hilfesysteme, Politik und Gesellschaft

Auf die Frage, wie individualpädagogische Hilfen gelingen kann, nannten die Expert:innen in den Interviews Misslingsbedingungen, die sie der Rechtslage, einer unzureichenden politischen Unterstützung, den Hilfesystemen und dem Bildungswesen zuschreiben. Daraus und auch aus der Abschlussfrage nach einem Veränderungsbedarf in der Jugendhilfe konnten die nachfolgenden Anforderungen an die psychosozialen Hilfen, an Politik, Gesellschaft und Rechtsprechung abgeleitet werden.

Hinsichtlich der Inklusion hochbelasteter junger Menschen besteht in den psychosozialen Hilfen ein deutlicher Nachholbedarf (vgl. 1: 21; 1: 53; 2: 220). Die Expert:innen sprechen als Grundlage einen notwendigen Veränderungsbedarf in Politik, Gesellschaft und in der Gesetzgebung an. „Veränderungen sind [...] leichter oder NACHhaltiger erreichbar, wenn ich nicht Veränderungen in dem Individuum erreiche, sondern Veränderungen im Setting, im System“ (4: 249). Sie formulieren inhaltliche Anforderungen an die Jugendhilfe, rechtliche Voraussetzungen und strukturelle Veränderungsbedarfe hinsichtlich der Leistungen und Angebote sowie Anforderungen an die Jugendämter.

Die Expert:innen halten einen Paradigmenwechsel in der Jugendhilfe für notwendig, anstatt wie bisher mit „kurzfristig wirksamen Rezepten“ zu reagieren, um auch jungen Menschen mit herausfordernden Biografien Teilhabechancen zu eröffnen (vgl. 4: 304). Der individuelle Bedarf eines jungen Menschen ist heute in der Jugendhilfe noch nicht handlungsleitend (vgl. 8: 119; 11: 292; 12: 157). Die Auswahl der Angebote orientiert sich vorrangig an Einrichtungsinteressen (8: 119). Aus den Interviews geht hervor, dass die notwendigen und geeigneten Hilfen aufgrund behördlicher Abläufe und ungenügender Ressourcen in vielen Fällen nicht umgesetzt werden können. Die Folgenden angeführten rechtlichen Verordnungen verhindern in vielen Fällen die Umsetzung notwendiger und geeigneter (vgl. § 1 SGB VIII) Jugendhilfemaßnahmen:

- die Zugangsbarrieren zu individuellen Maßnahmen im Ausland durch Neuregelungen im SGB VIII (KICK) (Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz)⁷⁶
- schwer umsetzbare Verwaltungsverfahren durch europäische Regelungen (Brüssel IIa und IIb)
- die Einschränkung des Personenkreises der Fachkräfte durch die Landesjugendämter.

Individualpädagogischen Maßnahmen im Ausland stehen die Jugendämter so kritisch gegenüber, dass sie grundsätzlich nur noch sehr selten genehmigt werden. Die Weiterentwicklung des

⁷⁶ Das Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz – KICK) trat zum 01.10.2005 in Kraft: Die Veränderung umfasst u. A. einen deutlicheren Schutz von Kindern vor Gefahren, Veränderungen bzgl. der fachlichen und wirtschaftlichen Steuerungskompetenz des Jugendamtes und zur Wirtschaftlichkeit von Leistungen (vgl. Deutscher Bildungsserver 2022, Stichwort: KICK, o. S.)

Jugendhilfesektors entlang der aktuellen Herausforderungen der jungen Menschen sollte aus der Perspektive der Expert:innen handlungsleitend sein, anstatt an überholten Konzepten großer Einrichtungen festzuhalten (vgl. 7: 381). Die Einhaltung der Kinderrechtskonvention im Kontext der Jugendhilfe betrachtet ein Experte als Voraussetzung für gelingende Hilfen. Diese ist in weiten Teilen nicht umgesetzt. Jugendhilfe wird noch zu sehr an wirtschaftlichen Belangen orientiert, statt den jungen Menschen in den Fokus zu stellen und dessen Partizipation zu fördern (vgl. 1: 164, 10: 1023). Für die Gestaltung von Jugendhilfeangeboten sollten die Ergebnisse empirischer Sozialforschung zur Wirksamkeit der Jugendhilfeangebote berücksichtigt werden. Die Expert:innen kritisieren, dass dies derzeit in der Jugendhilfe nicht erkennbar ist (vgl. 10: 113). In den folgenden Abschnitten werden Anforderungen an Jugendhilfe und Bildungssystem und an die Kooperation zwischen individualpädagogischen Jugendhilfeträgern und Netzwerkpartner:innen formuliert.

7.4.1. Politik und Gesetzgebung: Individualpädagogische Jugendhilfe ermöglichen

Als gelungen für die Umsetzung individualpädagogischer Settings wird die theoretische Basis des SGB VIII betrachtet, die die Ausrichtung der Jugendhilfe am Einzelfall vorsieht (vgl. 2: 293; 11: 78–80; 14–1: 51). Veränderungsbedarf sehen die Expert:innen dennoch in den Bereichen der rechtlichen Voraussetzungen für flexibel ausgestaltete Hilfekonzepte. Individualpädagogische Jugendhilfe sollte gesetzlich verankert werden (vgl. 1: 164). Besonders Auslandsprojekte sollten im SGB VIII in einem eigenen gesetzlichen Rahmen festgehalten werden, um ihren in den Wirkungsforschungen nachgewiesenen hohen Effekten Rechnung zu tragen (vgl. 10: 1057).

Einen deutlichen Veränderungsbedarf sehen mehrere Expert:innen hinsichtlich der Internationalisierung der Jugendhilfe. Während andere Branchen über deutsche Landesgrenzen hinweg agieren, wurden in den letzten Jahren individualpädagogische Maßnahmen im Ausland erheblich eingeschränkt. „Wir sprechen immer von der Europäischen Union. Wir sind Europa. Jeder Handwerksbetrieb kann eine Außenstelle in Rumänien, Spanien, Schweden, Polen aufmachen. Wir in der Jugendhilfe können es nicht, weil wir Verordnungen unterliegen [...], die manche Länder nicht [...] oder nur mit hohen Hürden erfüllen“ (6: 232).

Der Zugang zu Auslandsmaßnahmen wurde in jüngerer Zeit deutlich erschwert, wie mehrere Expert:innen berichten. Nach den Misslingenserfahrungen in vorangegangenen Einrichtungen sind die Jugendlichen „ziemlich kaputt“ (10: 57). Sie gelangen mit geringen Potenzialen in die Auslandsmaßnahme bei gleichzeitig hohen und kaum erfüllbaren Erwartungen der Beteiligten. „Was heißt, wir kriegen Jugendliche in der Regel, die alles durchhaben. Die mit dem Rücken an der Wand stehen. Und dann kommt Ausland. Und dann wird vom Ausland erwartet, dass Wunder vollbracht werden. Im kurz bemessenen Zeitraum“ (10: 53).

Im Anschluss an die gesetzlichen Reformen des SGB VIII, beginnend mit dem KICK, wurden Auslandsprojekte nur noch in Ausnahmefällen gestattet. „Manche machen nur EU. Manche machen bestimmte Länder in der EU gar nicht. Das sind eher formelle Gründe ganz oft. Das schließt dann schon ganz oft eine Möglichkeit aus“ (10: 267). Ein Experte erläutert, dass sie seither in der Praxis nicht mehr als Regelangebot, sondern lediglich als sogenanntes „finales Rettungskonzept“ (10: 53) angewendet werden und für Jugendliche zugelassen werden, die bereits auf unzählige gescheiterte Hilfen zurückblicken können und für die kein Träger im Inland eine Hilfeform anbietet.

Zudem erstreckt sich die Gültigkeit der Brüssel-IIa-Verordnung, die Kinder aus binationalen Familien vor Entführung des Kindes ins Ausland durch einen Elternteil schützen soll, auch auf Maßnahmen der Jugendhilfe im Ausland. Vom Gesetzgeber war diese Verknüpfung nicht beabsichtigt, weil sie im Gesetzgebungsverfahren übersehen wurde. Die Verordnung ist eine erhebliche Zugangsbarriere für die Inanspruchnahme von individualpädagogischen Maßnahmen im Ausland.

Auslandsaufenthalte, die junge Menschen für ihre Berufslaufbahn qualifizieren, sollten auch jungen Menschen mit Jugendhilfebedarf ermöglicht werden. „Eigentlich müsste ein Paradigmenwechsel her [...]. Alle haben ein Recht auf Bildung. Und dazu zählt auch soziale Bildung. Also haben auch die Jugendhilfe-Kids doch ein Recht darauf, mal ins Ausland zu gehen. Und die positiven Dinge einfach

mitzunehmen. [...] Jedes Heimkind, jede Fremdunterbringung (sollte) die Möglichkeit [haben], drei Monate irgendwas im Ausland zu machen, ein Praktikum [...]. Ja, und bei uns ist es die Ausnahme der Ausnahme“ (10: 1133–1147).

Auslandspraktika müssen im Bildungsbereich auch jungen Menschen aus weniger gutsituierten Elternhäusern offenstehen. „Dass die mal merken, wir sind Europa [...]. Zentral ist auch für diese Hilfen [...] ein Erfolgserlebnis [...] zu ermöglichen. Ja, und dann gehen Jugendliche mit gestählter Brust und [...] sehen sich nicht als Versager, als die, die überall rausfliegen, die keiner haben will, sondern sehen sich als die, die [...] das und das alles können“ (14–1: 229). Die rechtlichen Zugangsbarrieren für individualpädagogische Hilfen im Ausland müssen aus der Perspektive der Expert:innen abgebaut werden, denn individualpädagogische Maßnahmen im Ausland bieten jungen Menschen die Chancen auf den Erwerb interkultureller Kompetenzen, die im späteren Berufsleben von Vorteil sein können (vgl. 10: 111). Die Kompetenzen werden bereits von mehreren Jugendhilfeträgern im Kompetenznachweis international (KNI) vermerkt (vgl. 11: 360).

7.4.2. Jugendämter: Subjektorientierte Jugendhilfe initiieren

Aus den Erfahrungen der alltäglichen Zusammenarbeit mit Jugendämtern berichten die Experten von folgenden Mängeln:

- die unzureichende personelle Ausstattung der Jugendämter
- eine zunehmend fiskalisch orientierte anstelle einer sozialpädagogischen beruflichen Haltung
- eine Zuweisung entwicklungs-traumatisierter Kinder und Jugendlicher in ungeeignete, aber kostengünstige Hilfeformen wie Pflegefamilien
- die Wahrnehmung individualpädagogischer Hilfen als „finales Rettungskonzept“, anstatt die Hilfeform als reguläre Jugendhilfe einzusetzen
- eine verspätete Inanspruchnahme individualpädagogischer Hilfen
- hohe Erfolgserwartungen vor dem Hintergrund geringer Zeitressourcen, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit einer Traumafolgestörung
- der Verzicht unterbesetzter Jugendämter auf das wesentliche partizipative Steuerungsinstrument „Hilfeplanung“.
- das Erschweren des vulnerablen Übergangs von der Jugendhilfe in die Selbstständigkeit, weil Nachbetreuungen selten genehmigt werden.

Zwei Expert:innen schildern ihre Beobachtungen hinsichtlich einer unzureichenden professionellen Haltung bei Mitarbeiter:innen im Allgemeinen Sozialdienst des Jugendamtes, die den Arbeitsprinzipien des SGB VIII zuwiderläuft. „Wenn ein Jugendamt bei mir anruft und sagt: Darum habe ich ja auch schon mal unsere Aufnahmeanfragen abgegeben an einen Kollegen, weil ich es nicht mehr hören konnte: Sie müssen mir mal einen Jugendlichen weg organisieren. Sage ich: Ja, falsche Nummer gewählt. Wir arbeiten zielorientiert“ (6: 228). Jugendamts-Mitarbeiter:innen sollten mit dem jungen Menschen in Verbindung sein, um nachvollziehen zu können, warum ein Kind eine erwartete Leistung nicht erbringen kann (vgl. 5: 319).

Die Expert:innen betonen in diesem Zusammenhang den Stellenwert einer engagierten und wertschätzenden Haltung bei Sozialarbeiter:innen im Jugendamt (vgl. 6: 232). Eine Expertin äußert sich besorgt über die von ihr beobachtete Veränderung des sozialarbeiterischen Professionsverständnisses im Jugendamt mit einem nachlassenden beruflichen Engagement in den letzten Jahrzehnten (vgl. 5: 177). Gründe vermuten die Expert:innen in vorrangig auf Fachwissen ausgerichteten Ausbildungs- und Studiengängen, aber auch in der Überlastung der Fachkräfte im Jugendamt bei zunehmend komplexen Aufgabenstellungen (vgl. 5: 319). „Jeden Montag komme ich ins Büro im Jugendamt und die Akte liegt schon wieder oben auf dem Tisch, weil er schon wieder rausgeflogen ist. Und ich muss jede Woche eine neue Einrichtung suchen. Ich bin total abgefressen.

Kann ich so eine ASD-Mitarbeiterin [Allgemeiner Sozialer Dienst im Jugendamt, F. M.] im Jugendamt ja verstehen. [...] Aber wir können keine Jugendlichen weg organisieren, bis sie volljährig sind“ (6: 230).

Die Expert:innen formulieren umfangreiche Anforderungen an Jugendämter. Die Jugendämter sind von einem gravierenden Fachkräftemangel gekennzeichnet, der dazu führt, dass die laufend wechselnden jungen Fachkräfte zu wenig Berufserfahrung haben. Sie sind inhaltlich überfordert, verfügen jedoch über erhebliche Entscheidungskompetenzen (vgl. 5: 319). Infolge der Fachkräftefluktuatation kommt es zu häufigen Wechseln bei der Fallführung. „Die hatten schon alleine dreißig Ansprechpartner im Jugendamt [...], die kennen ja viel mehr Menschen als wir in den jungen Jahren“ (6: 232).

Die Expert:innen kritisieren die Zuweisungsqualität der Jugendämter, die in Wirkungsstudien des Instituts der Kinder- und Jugendhilfe als wesentlich für effektive Hilfen herausgestellt wurden (Macsenae 2014a: 28). In der Zusammenarbeit mit Jugendämtern fällt mehreren Expert:innen auf, dass viele Jugendämter, die eine familienanaloge Unterbringung für die jungen Menschen wünschen, anstelle individualpädagogischer Maßnahmen oder Erziehungsstellen (Unterbringung bei Profifamilien mit sozialpädagogischer Qualifikation) Pflegefamilien mit der Betreuung traumatisierter Kinder beauftragen. Positive Effekte von Pflegeverhältnissen lassen sich aufgrund ihres hohen emotionalen Engagements erklären, denn sie verstehen sich als Eltern (3: 302). Aufgrund unzureichender Begleitung sind sie jedoch mit manchen Störungsbildern überfordert (vgl. 5: 347). Bei einer häufig fehlenden Fachlichkeit und einer ungenügenden Beratung durch das Jugendamt ist es allein ihrem menschlichen Engagement zu verdanken, dass Pflegeeltern ohne Fachausbildung und adäquate Beratung die Betreuung in der Regel bis zum Einsetzen der Pubertät gelingt: „Und nur, weil Pflegeeltern sich oft als wirklich die Eltern von den Kindern verstehen, haben sie so eine lange Geduld und haben sie so einen, [...] langen Weg mit den Kindern, dass sie manchmal dreizehn, vierzehn sind, bis sie dann aus der Familie raus brechen“ (3–2: 302). Hochbelastete Kinder aus Kostengründen in Pflegefamilien unterzubringen führt aus der Perspektive der Expert:innen in vielen Fällen unweigerlich zu Beziehungsabbrüchen (vgl. 8: 87). Viele Adressat:innen individualpädagogischer Maßnahmen kommen aus Pflegeverhältnissen, die in der Pubertät scheitern (3: 302). Pflegefamilien werden nur gering vergütet und unzureichend beraten (vgl. 5: 339): „Der eine ist da für zweihundertdreißig bis dreihundert Euro am Tag untergebracht. Und der andere für 5,50 Euro. Und wenn ich ein Problem mit dem Kind habe, wird mir dann im Jugendamt gesagt: ‚Ja, da können Sie dann in die Erziehungsberatungsstelle gehen‘“ (5: 339).

Die Expert:innen kritisieren, dass Jugendliche erst am Ende der „Heimkarriere“ in individualpädagogische Maßnahmen vermittelt werden (vgl. 8: 303). Die Expert:innen schreiben die Verantwortung für die im Hilfeverlauf zunehmenden psychischen Belastungen und Verhaltensproblematiken der Entscheidung der Jugendämter für Unterbringung in ungeeigneten Hilfeformen zu. „Wenn Du davon ausgehst, dass die Jugendlichen erst zum Schluss, am Ende dieser langen Heimkarriere zur Individualpädagogik kommen, dann sind sie so was von institutionsgeschädigt. Die haben alles mitgemacht. Von Hausaufgaben verweigern, von anpöbeln, von Taschengeld streichen, von nicht mitreden dürfen und so weiter. Und das in sechs verschiedenen Heimen. Und dann streichen die Leute die Segel und sagen: Hier haben Sie den. Wir können nichts damit anfangen, machen Sie mal“ (8: 303). Die Jugendämter lassen die jungen Menschen bisher erst niedrighschwellige Hilfen durchlaufen, bis ihnen nach mehrmaligem Scheitern ambulanter und stationärer Hilfen individualpädagogische Maßnahmen angeboten werden (vgl. 4: 67). Aufgrund der Nachrangigkeit intensiver Hilfen finden sich in der Biografie im Anschluss an Pflegefamilien mehrere Regelgruppen, Intensivgruppen und manchmal bereits eine individualpädagogische Maßnahme im Inland. Die individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen folgen „am Ende der Fahnenstange“ (10: 39). Das Subsidiaritätsprinzip „ambulant vor stationär“ wurde von den Jugendämtern aus der Perspektive eines Trägervertreters falsch verstanden (vgl. 4: 67). Die Hilfen wären erfolversprechender, wenn sie früher beginnen würden. „Wenn man die Wege abkürzen würde, würde das viel Leid ersparen“ (3: 71).

Aus Kostengründen werden individualpädagogische Maßnahmen nicht als Regelangebot angesehen, sondern erst nach dem Scheitern mehrerer Hilfen in Betracht gezogen (10: 53). Anstatt die

Zuweisung am Ergebnis sozialpädagogischer Diagnostik und die Auswahl des Jugendhilfeangebots an Forschungsergebnissen zu orientieren, stehen fiskalische Erwägungen im Vordergrund. „Man spart sich lieber kaputt“ (8: 95). Individualpädagogische Hilfen werden überwiegend für ältere Jugendliche gewählt, denen dann jedoch wenig Zeit für Lernprozesse bleibt (6: 232).

In jüngerer Zeit erleben einige der Expert:innen jedoch eine Tendenz mancher Jugendämter, Kinder bereits nach wenig gescheiterten niedrigschwelligen Jugendhilfen und Psychiatrieaufenthalten in individuell zugeschnittene Maßnahmen zu vermitteln. Anders als noch vor 20 Jahren werden individualpädagogische Hilfen bei jüngeren Kindern nach Herausnahme aus „desolaten Familienverhältnissen“ eingesetzt (vgl. 4: 69).

Für die Verbesserung der Zuweisungsqualität beschreibt ein Experte Best-Practice-Beispiele aus einer Großstadt: „Ich finde, wenn so Jugendämter wie dieses Familienintegrationsteam in [Großstadt], dieses Fit-Team, das sich dann mit sogenannten Systemsprengern auseinandersetzt, finde ich das schon gut, wenn die das dann in einer Hand behalten und sagen und damit auch zeigen: Du bist mir irgendwie was wert. Ich suche was für Dich“ (6: 232).

In individualpädagogische Maßnahmen werden ausschließlich Jugendliche ins Ausland vermittelt, für die es keine anderen Hilfen mehr gibt (vgl. 10: 1033–1035). Aus diesem Grund wünschen sich die Expert:innen, dass die Auslandsmaßnahmen gesellschaftlich wesentlich mehr gewürdigt werden (vgl. 10: 1057). Jugendämter genehmigen Auslandsmaßnahmen jedoch nur noch in seltenen Fällen (vgl. ebd.). Einer Umsetzung individualpädagogischer Maßnahmen im Ausland stehen zum einen die Vorbehalte der Verwaltungsleitungen in den Jugendämtern, aber auch schwer umsetzbare Verordnungen entgegen. So hat sich die Brüssel-IIa-Verordnung, die Kinder davor schützen soll, dass Elternteile sie ins Ausland verbringen, zu einer deutlichen Zugangsbarriere für individualpädagogische Auslandsmaßnahmen entwickelt (vgl. 6: 232). Bis der Auslandsaufenthalt umgesetzt werden kann, vergehen in der Regel mehrere Monate (vgl. 10: 175). Sollte die Betreuungsstelle umziehen, muss ein neuer Antrag gestellt werden. Die Zugangsbarrieren beurteilt ein Experte als „Kindeswohlgefährdung“ (6: 232).

Wurde einem jungen Menschen die Aufnahme in eine individualpädagogische Maßnahme ermöglicht, gewähren die Jugendämter aufgrund mangelnder Traumakompetenz zu wenig Zeitressourcen. „Die Jugendämter haben keine Zeit. Weil, sie jede Zeit bezahlen müssen. [...] Das heißt, das Grundproblem ist immer, wenn jemand als traumatisiert erkannt ist, wie lange meinen Sie denn, dass der da bei Ihnen sein müsste? [...]. Und [...] man dann sagt: Ja, das kann dauern. Das wissen wir ja gar nicht“ (8: 258). Ein Experte beschreibt seine Erfahrung mit Jugendämtern, die im Fall traumatisierter junger Menschen sogar noch deutlicher terminierte Ergebnisse erwarten: „Also nicht den Jugendlichen Zeit lassen, sondern aus Kostengründen drängen“ (8: 266).

Mehrere Expert:innen kritisieren, dass die Hilfeplanverfahren nach § 36 SGB VIII in vielen Fällen aufgrund unzureichender Zeitressourcen ausfallen (vgl. 10: 185, 195). So berichtet eine Expertin von der Anreise eines Jugendlichen aus dem Ausland zum Hilfeplangespräch in Deutschland, das jedoch kurzfristig abgesagt werden musste, weil im Jugendamt eine Kinderschutzmeldung einging. „Also der Klassiker ist: Der Jugendliche fliegt aus dem Ausland mit dem Betreuer hier hin. Die Eltern kommen [...] zum Jugendamt. Wir fahren dann am besten nochmal 300 Kilometer bis [Gebirgskette]. Und betreten den Raum und die Kollegin sagt: ja, aber sie müsste jetzt gehen. Da ist gerade eine 8a-Meldung reingekommen. Und da sind alle Kollegen krank und sie muss jetzt raus. Das wird auch von den Jugendlichen nicht wertschätzend aufgenommen“ (10: 201–203). Auf eine Meldung einer möglichen Kindeswohlgefährdung nach § 8a SGB VIII müssen die Fachkräfte im ASD des Jugendamtes sofort reagieren. Die Hilfeplanung unter Beteiligung des öffentlichen und freien Trägers, des jungen Menschen und seiner Angehörigen sowie weiterer Netzwerkpartner:innen aus dem Bildungs- oder Gesundheitswesen ist jedoch ein unverzichtbares Steuerungsinstrument.

Ein Grund für das Scheitern einer Maßnahme in der vulnerablen Phase des Übergangs in die Selbstständigkeit sehen die Expert:innen darin, dass Jugendämter keine Nachbetreuungen gemäß § 41 SGB VIII bewilligen, obwohl die Hilfe die Übergänge abmildern soll und die Vulnerabilität der Einmündung in Berufstätigkeit und in eigenständiges Leben in einer eigenen Wohnung sich auch für junge Menschen ohne belastende biografische Erfahrungen als herausfordernd darstellt (vgl. 10:

261). „Unsere Jugendhilfekinder [...] die eine völlig andere schwierige Biografie hatten, die fallen mit achtzehn irgendwie jetzt aus der Jugendhilfe, also werden aus dem Nest rausgeworfen. Völlig absurd [...] Ja, dann geht er erst mal unter die Brücke. Und bleibt da, wenn er Pech hat“ (12: 308–312). Jugendliche mit mehreren gescheiterten Hilfen in der Vorgeschichte sollten – wie Jugendliche ohne Hilfebedarf, die noch bei ihren Eltern wohnen – über das 18. Lebensjahr hinaus begleitet werden. (12: 308–312). Die Übergänge zwischen Betreuungsstelle und Verselbstständigung erfordern besonders nach Auslandsmaßnahmen, aber auch nach Beendigung individualpädagogischer Betreuung im Inland eine Begleitung, um den Transfer in den Alltag sicherzustellen (vgl. 7: 288).

Fachwissen über Individualpädagogik ist bei Sozialarbeiter:innen in Jugendämtern kaum vorhanden. Den Fachkräften in den Jugendämtern ist die Chance nicht bewusst, dass Sozialkompetenzen nicht allein im Gruppenkontext, sondern durch subjektorientierte Hilfen erworben werden können (vgl. 14–1: 193). „Viele haben überhaupt keine Ahnung davon. Die wissen nichts von Individualpädagogik. Haben mal was von Erlebnispäda[gogik gehört]. Ach ja, das sind die, die mit dem Fahrrad durch die Sahara fahren [...]. Peter Alberter, diese Geschichte. Davon haben sie gehört“ (8: 327). Für die Expert:innen ist nicht nachvollziehbar, dass die Erfolge individualpädagogischer Maßnahmen nicht genügend bekannt sind: „Und es ist mir schleierhaft, bei all den Bemühungen in den letzten zwanzig Jahren von Fachtagungen über Studien. Was haben wir nicht alles auf den Weg gebracht? [...] Das finde ich unverständlich, dass das scheinbar in der Politik so minderwertig bis gar nicht angekommen ist. Und das ist schier nicht verständlich“ (vgl. 3–2: 304).

Individualpädagogische Angebote sollten vonseiten der Jugendämter deutlicher wahrgenommen werden (vgl. 7: 376). Die Ablehnung individualpädagogischer Hilfen durch manche Jugendämter erschließt sich den Trägervertreter:innen kaum: „Also sowohl die Studien von dem <Name> als auch andere zeigen die hohe Wirksamkeit unserer Arbeit. Die hohen Anfragen von den belegenden Jugendämtern [...] nach individualpädagogischen Plätzen beschreibt das ebenfalls. Dort sitzen die Leute, die die Erfahrung machen, dass das wirksam ist. Und trotzdem sind in höheren Etagen diese individualpädagogischen Maßnahmen ein ungern gesehenes Hilfeangebot“ (3–2: 298). Anstatt Hilfesuchende regulär in Heime zu vermitteln, sollte aus der Perspektive der Expert:innen die Eignung der Jugendhilfemaßnahme für den Einzelfall den Ausschlag für die Wahl der Hilfeform geben: „Und [...], wenn die sagen: Ja, das ist ein minderschwerer Fall, der kann auch in einer Gruppe leben. Da kann man das schon mal hinterfragen. Ist das wirklich das, was dem Jugendlichen [...] guttut?“ (8: 309–311).

7.4.3. Gesundheitswesen: Traumatherapie ermöglichen – Kooperation leben

Die „besonders schwierigen“ (Henkel, Schnapka, Schrappner 2002: 9) haben häufig lange und vielfältige Erfahrungen sowohl mit der Jugendhilfe als auch mit der Psychiatrie. Aktuelle Studien weisen auf eine steigende Zahl von Jugendlichen hin, die Hilfen beider Systeme, Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie, in Anspruch nehmen. Ein Großteil der Expert:innen mahnen einen notwendigen Verbesserungsbedarf hinsichtlich ungenügender Kapazitäten der Kinder- und Jugendpsychiatrie an. Das Gesundheitssystem muss entsprechende Kapazitäten bereitstellen. „Wir haben Warteplätze von einem halben bis Dreivierteljahr [...]. Dem strukturellen Engpass [...] wird mit Wartelisten begegnet [...]. Also nicht in Form von Strukturveränderung, sondern einer Verschiebung“ (1: 99).

Die Frage, ob die Zielgruppe der Jugendhilfe oder dem Gesundheitswesen zugeordnet werden soll, wird als „leidige Abgrenzungsdiskussion“ (1: 85), die aus Eitelkeit und Unwissen der jeweiligen Fachrichtungen geführt wird, betrachtet, denn es handelt sich um einen nicht eindeutig definierten Grenzbereich (vgl. 1: 88). Auch bei traumatisierten Menschen muss die Lebensleistung im Mittelpunkt stehen, denn sie haben lebensbedrohliche Herausforderungen bewältigt (vgl. 7: 128). Anstelle einer zügigen psychiatrischen Abklärung sollte den jungen Menschen zunächst die Gelegenheit eingeräumt werden, in der Betreuungsstelle anzukommen (7: 134). „Gerade wenn Jugendliche viele Stationen haben in ihrem Leben, wenn die von Heim zu Heim geschickt werden [...], Jugendliche, die sind phasenweise ein halbes bis ein Jahr irgendwo und dann müssen die wieder woanders hin. Da kann natürlich gar keine Stabilisierung stattfinden. Auch nicht eine stabilisierte

Anbindung an irgendeine Institution, an einen Therapeuten oder an Psychiatrie“ (14–1: 97). Während eine psychiatrische Behandlung von einigen Expert:innen befürwortet wird (vgl. 14: 97), betrachten andere eine Traumabehandlung in der Psychiatrie skeptisch. Eine Stabilisierung in einem individualpädagogischen Setting beschreibt ein Koordinator als vorrangig gegenüber der Therapie einer posttraumatischen Belastungsstörung (vgl. 7: 128). Die Psychiatrie wird einerseits ausschließlich in der Zuständigkeit für das Verschreiben von Medikamenten erlebt (vgl. 9: 66), andererseits betonen die Expert:innen den Wert einer interdisziplinären Perspektive (vgl. 14–1: 111).

Als Reaktion auf die beschriebenen Mängellagen haben einige Jugendhilfeträger wegweisende Kooperationsformen gefunden, um durch gewachsene Strukturen der Zusammenarbeit mit ambulanten Praxen und einzelnen Krankenhäusern den notwendigen psychiatrischen Bedarf abzudecken. Sie beschreiben zunächst gelungene Kooperationen mit ambulanten Psychiater:innen. „Da haben wir [...] kürzere Wartezeiten. Und haben [...] jemand, die die Arbeit gut kennt. Und uns wirklich ergänzt“ (1: 103).

Ergänzend stellt ein Träger präventive Formen der Zusammenarbeit mit einer stationären Jugendpsychiatrie vor. Nach einer Aufnahme in die Jugendhilfe wird hier jeder junge Mensch innerhalb der ersten acht Wochen in der Institutsambulanz vorgestellt. Regelmäßige Supervisionen leitender Fachkräfte werden von Mediziner:innen der Kinder- und Jugendpsychiatrie begleitet (vgl. 6: 130). Ein anderer Träger organisiert für traumatisierte junge Menschen Intervalltherapien in der Kinder- und Jugendpsychiatrie mit anschließender Rückführung in die Betreuungsstelle als ein kontinuierlicher und sicherer Lebensort für den Jugendlichen (vgl. 10: 319).

Ein Jugendhilfeträger arbeitet in entlegenen Regionen mit Telemedizin, für die die Krankenkassen die Kosten bisher nicht übernehmen. Nach mehreren Präsenzsitzungen beim Facharzt bzw. bei der Fachärztin zugunsten des Aufbaus einer therapeutischen Beziehung folgen Therapieeinheiten über Videokonferenzsysteme. „Das heißt, die hier im Vorfeld, werden die Grundlagen gelegt [...] Und wenn die dann so weit sind, wird das vor Ort nochmal aufgegriffen und eingespielt. Bis zu einmal die Woche haben die eine Therapiesitzung [...]. Mehrere [...] haben die Ausbildung in den Staaten und in Skandinavien gemacht. Da ist Telemedizin aufgrund der dünnen Besiedlung und der örtlichen Weite Normalität. Hier in Deutschland ist das verpönt. Die Krankenkassen zahlen das nicht“ (10: 303–307).

Mehrere Expert:innen mahnen die Notwendigkeit an, konstruktiv mit allen Beteiligten abzustimmen und zugunsten der Traumabewältigung der jungen Menschen zusammenzuwirken. Die Expert:innen wünschen sich anstelle der erlebten Konkurrenz der Berufsgruppen für die Zukunft eine gelingende Kooperation auf Augenhöhe (vgl. 3: 129). Aus der Perspektive der Expert:innen muss eine interdisziplinäre Zusammenarbeit möglich sein (vgl. 4: 81; 5: 65; 10: 69; 14–1: 106). Die spezifischen Formen unterschiedlicher Verfahren des Fallverstehens und der Diagnostik sollten in eine konstruktive Zusammenarbeit einfließen. Wenn Eine vertrauensvolle und gelingende interdisziplinäre Zusammenarbeit anstelle von Konkurrenz ermöglicht „tolle Erfolge“ (2: 189).

7.4.4. Kultusministerien: Subjektorientierte Bildungsformate installieren

Hochbelastete junge Menschen werden im schulischen Kontext und in berufsvorbereitenden Maßnahmen derzeit zu wenig gefördert. Sie werden sanktioniert und exkludiert, wenn ihr Verhalten den institutionellen Erwartungen nicht in vollem Umfang entspricht. Eine Expertin aus dem schulischen Kontext berichtet, dass 60.000 junge Menschen pro Jahr in Deutschland die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen (vgl. 13: 386–404). „Also eigentlich [...] müsste, so finde ich es, [...] mehr individuelle Angebote, mehr Möglichkeiten [geben], die Jugendlichen zu erreichen, die das in der Schule nicht schaffen.“ (13: 392–394).

Die Versorgungsdichte für Einzelbeschulungsbedarf ist vollkommen unzureichend; die wenigsten Regelschulen können auf den zunehmenden Bedarf hochbelasteter Kinder und Jugendlicher reagieren, die nicht im Gruppenzusammenhang zur Schule gehen können. Ein Großteil der Betroffenen bleibt unversorgt (vgl. 13: 390). Deshalb müssen aus der Perspektive der Expert:innen

für alle jungen Menschen Bildungsangebote bereitgestellt werden, die eine berufliche Teilhabe gewährleisten.

In den letzten Jahren rückte die Bedeutung schulischer und beruflicher Bildung für die gesellschaftliche Teilhabe der jungen Menschen immer mehr in den Vordergrund. Am Einzelfall orientierte Betreuungskonzepte schließen daher heute subjektorientierte Bildungskonzepte ein. Das Angebot der individualpädagogischen Einzelbeschulung ist im Bildungsbereich und im gesamten Bereich der psychosozialen Hilfen kaum bekannt.

Die Jugendhilfeträger arbeiten mit individualpädagogischen Distanzschulen zusammen, wenn die Schulbildung nicht von Schulen vor Ort realisiert werden kann (vgl. 3: 163; 10: 323; 14: 91). Eine Schule für die Förderung der emotionalen Entwicklung, die an der Studie teilgenommen hat, bietet für junge Menschen in individualpädagogischen Maßnahmen eine Distanzbeschulung an. Schulabschlüsse können bis zum 10b-Abschluss (Realschulabschluss) mit Distanzunterricht erworben werden (vgl. 15: 301–302). Die zweite teilnehmende Schule, die als Angebot der Jugendhilfe organisiert ist, bietet Einzelpersonen sowie Jugendhilfeträgern jugendhilfefinanzierte und subjektorientierte Lernkonzepte mit einer zentralen Abschlussprüfung an (vgl. 13: 9). Die jungen Menschen erhalten in beiden Fällen Einzelunterricht an ihrem Wohnort. Die Durchführenden werden an der Hilfeplanung beteiligt (vgl. 15: 109).

In die beiden bundesweit und länderübergreifend aktiven Schulen bzw. schulersetzenden Angebote für die Begleitung nicht regelbeschulbarer junger Menschen werden bereits hochbelastete und auffällige Kinder in die erste Klasse eingeschult (vgl. 15: 59–65). Viele junge Menschen haben mehrere Jahre keine Schule besucht, während der Bildungsauftrag hintenangestellt wurde und die Schulen sich nicht um den Verbleib der Kinder gekümmert haben (vgl. 10: 329; 3: 161; 15: 157). Dabei gehen die Expert:innen der beiden Distanzschulen nicht von mangelnder Motivation der Kinder aus, sondern berichten von ausgeprägten Zugangsbarrieren für traumatisierte Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten. Überholungsbedürftige didaktische Prinzipien werden den Bedürfnissen junger Menschen und ihrer Lernverschiedenheit vor dem Hintergrund unterschiedlicher sozialer Bedingungen nicht gerecht. Sollen junge Menschen aufgrund von Einzelbeschulungsbedarf in die beiden Schulen aufgenommen werden, liegt die Zugangsbarriere oft in fehlenden Kostenzusagen (vgl. 13: 396; 15: 510).

Wenn ein junger Mensch nicht im Klassenverband beschult werden kann, setzen die Träger subjektorientierte Bildungsformen um (vgl. 14–1: 113). Anstelle eines Inklusionsverständnisses, das die Anpassung eines Kindes mit Einschränkungen an einen Klassenverband von Kindern ohne Einschränkungen vorsieht, soll den jungen Menschen eine bedarfsorientierte individualpädagogisch ausgerichtete Bildung zukommen (vgl. 6: 31). Expert:innen aus den individualpädagogisch ausgerichteten Distanzschulen und Jugendhilfeträgern sehen es als gemeinsame Aufgabe von Schule und Jugendhilfe an, hochbelasteten jungen Menschen Bildung zu ermöglichen.

Voraussetzung für die schulische Bildung hochbelasteter junger Menschen in individualpädagogischen Maßnahmen ist die Genehmigung der Schulbehörde und die Kostenübernahme. Eine erhebliche Barriere für das Gelingen schulischer Teilhabe sind bisher die behördlichen Zuständigkeitsprobleme zwischen dem Bildungsbereich und der Jugendhilfe. Aufgrund der Verschiebep Praxis von behördlicher Seite werden notwendige Maßnahmen nicht umgesetzt, weil die Kostenübernahme an die jeweilige andere Behörde verschoben wird. Dabei geht wertvolle Zeit verloren. Jugendhilfe und Schulbehörde müssen die Kostenfrage grundsätzlich klären, statt im Einzelfall den jungen Menschen warten zu lassen oder grundsätzlich aus dem Bildungssystem zu exkludieren (vgl. 15: 512).

Für die Umsetzung subjektorientierter Bildungskonzepte sind die behördlichen Genehmigungen und in manchen Fällen auch eine gesonderte Finanzierung erforderlich, um eine schulische und berufliche Bildung für traumatisierte junge Menschen zu ermöglichen. Das schulische Angebot wird in vielen Fällen durch die Schulbehörden nicht genehmigt und durch die Jugendämter nicht finanziert (vgl. 13: 388; 15: 512). Aufgrund dieser Umstände scheitern die Bildungsangebote häufig (vgl. 13: 396; 15: 520).

In den Studiengängen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik wird es nicht thematisiert. Oftmals scheitert die Umsetzung daran, dass sich Fachkräfte im Jugendamt aufgrund des unzureichenden Fachwissens nicht vorstellen können, wie Kinder und Jugendliche Sozialkompetenzen erlernen können, wenn sie nicht im Klassenverband beschult werden. „Da war eine Anfrage [...] für ein Kind. Dritte Klasse. [...] Und den wollte ich auch aufnehmen, weil ich eine [...] Kollegin habe, die Grundschullehrerin ist [...]. Und [...] dann kam das [...] Jugendamt dazu. Und dann hörte die was von Distanzbeschulung und sagte: Nee, das geht doch gar nicht [...]. Die sozialen Kontakte. Nee, das geht nicht“ (15: 532).

Junge Menschen können in vielen Fällen die Schulpflicht trotz vorhandener Motivation und vorhandenem Schulplatz nicht erfüllen, weil viele Jugendämter die Distanzbeschulung nicht kennen und Vorurteile haben: „Ich habe jetzt mit dem Jugendamt <Stadt> zu tun, die total gegen Distanzbeschulung sind, obwohl die unser Konzept gar nicht kennen“ (15: 532). Jugendämter assoziieren mit den Begriffen „Individualpädagogik“ und „Einzelbeschulung“ die soziale Isolation des Jugendlichen (vgl. 15: 532). Eine Expertin beschreibt, dass Jugendämter Einzelsettings auch dann nicht befürworten, wenn Gruppenkontexte wiederholt gescheitert sind. Sie können sich Bildungsangebote nur im Gruppenkontext vorstellen (vgl. 15: 532).

Aufgrund nicht geklärter Zuständigkeiten verweisen Schulbehörde und Jugendamt an die jeweils andere Behörde (vgl. 15: 506). Ein Experte berichtet von Fällen, in denen sich Schulbehörde und Jugendamt sowohl die Zuständigkeit als auch die Kostenträgerschaft über Monate hinweg gegenseitig zuschieben, so dass es nicht dazu kommt, dass der junge Mensch seine Schulpflicht erfüllen kann, obwohl dieser motiviert ist und mit der Distanzbeschulung begonnen werden kann. In vielen Fällen scheitert die Beschulung an den Kosten: „Warum müssen wir das bezahlen? Ich sage: Mir ist das doch schnurzegal, ob Schulamt, ob die Bezirksregierung bezahlt oder das Jugendamt [...]. Dann müsst Ihr Euch hinsetzen auf einer ganz anderen Ebene und das mal ausdiskutieren“ (15: 506).

Der mangelnde Wille zur Lösungsfindung für eine Vielzahl junger Menschen mit Lernschwierigkeiten ist für die Expert:innen nicht nachvollziehbar. Jugendhilfe und Schulbehörde sollten die Kostenfrage grundsätzlich klären, statt die Exklusion junger Menschen aus dem Bildungssystem zu riskieren (vgl. 15: 512): „Und dann wird lieber in Kauf genommen, dass einer nicht zur Schule geht [...]. Und dann auf der Straße lebt [...] und das ärgert mich dann massiv. Wo ich einfach sage, das kann doch nicht sein, in Deutschland, wo es eigentlich Schulpflicht gibt und wo der Staat dann eigentlich dafür Sorge tragen muss, dass er die richtige Form findet für den Jugendlichen. Und das ist das wichtige und entscheidende. Das kostet Geld! Das ist richtig. Aber [...] Deutschland, eines der reichsten Länder der Welt, und dann reden wir über Schulkosten, die überschaubar sind. [...] Die teuer sind, aber überschaubar [...]. Das Geld ist nicht da. Das ist ein Armutszeugnis“ (15: 520).

Die Schulen berichten über Abbrüche der schulischen Maßnahmen, wenn die Jugendhilfemaßnahme insgesamt abgebrochen wird oder wenn es zu einem Trägerwechsel kommt. Schulabbrüche werden in diesen Fällen nicht von den jungen Menschen, sondern vom System verursacht (vgl. 13: 135). Wertvolle Chancen der Bildungsbeteiligung junger Menschen werden damit nicht genutzt. Vonseiten der Distanzschule könnte die Beschulung fortgesetzt werden, jedoch ist die Genehmigung vonseiten der Jugendämter oft an die Jugendhilfemaßnahme gekoppelt und wird bei einem Trägerwechsel nicht fortschreiben (vgl. 13: 135).

Das Fachkräftegebot verhindert oftmals die Umsetzung erfolgreicher Bildungs- und Betreuungskonzepte, weil Fachkräfte benötigt werden, die für den jeweiligen Einzelfall geeignet sind und Beziehung aufbauen können. Derzeit arbeitet die Distanzschule mit sogenannten Lernbegleiter:innen, die fachlich und pädagogisch geeignet sein müssen, um das jeweilige Kind nach dem jeweiligen Wissensstandes zu beschulen. Die Auswahl der Lernbegleiter:innen orientiert sich an deren Fähigkeit, die jungen Menschen über kreative didaktische Formen zur Vermittlung der Lerninhalte zu erreichen. Als Lernbegleitung werden nicht ausschließlich Lehrkräfte eingestellt. „Und das sind keine Fachkräfte. Und das muss erlaubt sein. Wenn [...] es so ein starres Gebilde ist [...], dann kostet das ein Haufen Geld. Wird aber scheitern [...]. Was wir eigentlich erreicht haben, das werden wir nicht mehr erreichen“ (15: 405). Die Expert:innen aus dem Kontext der

Distanzschulen betonen die Notwendigkeit einer verstehens- und ressourcenorientierten Haltung bei den Lehrkräften, ohne die es keine schulischen Erfolge geben kann: „Menschskinder, ich muss die Menschen sehen und nicht einfach: Ich bin Lehrer“ (15: 415).

Den Adressat:innen individualpädagogischer Maßnahmen wird eine gesellschaftliche Teilhabe durch individualpädagogische Formen der Schulbildung ermöglicht. Inklusion muss sich auch in schulischer Hinsicht am Bedarf des Einzelfalls orientieren. Das Bildungssystem muss für junge Menschen, die vom regulären Schulangebot im Klassenverband nicht profitieren, bedarfsgerechte Bildungsangebote zur Verfügung stellen (vgl. 13: 392–394). Sowohl der Bund als auch die Kultusministerien der Länder stehen in der Verantwortung, das Bildungssystem zu reformieren, um der großen Zahl exkludierter Kinder und Jugendlicher die Realisierung ihrer Rechte auf Bildung zu ermöglichen.

7.4.5. Hilfesystem: Kooperation institutionalisieren

Neben den genannten strukturellen Hindernissen beschreiben die Expert:innen eine unzureichende Traumakompetenz im gesamten Hilfenetzwerk: „Und es ist unglaublich [...], die Erzieher in Kindergärten [...], aber es können auch Sozialarbeiter sein, die studiert haben [...], die Erzieher in den Heimen kriegen [...] nicht mit, dass die sich schon [...] hochauffällig, hochbelastet verhalten. Und da [...] muss ich einen Blick für haben“ (12: 262). Neben der Kinder- und Jugendhilfe bezieht sich die Mängellage auf den gesamten psychosozialen Bereich. Fachkräfte freier und öffentlicher Träger der Jugendhilfe, aber auch im Bildungs- und Gesundheitswesen, bei Polizei und Justiz treffen folgenschwere Entscheidungen für die jungen Menschen auf Grundlage eines unzureichenden Fachwissens.

Das Ausmaß der körperlichen und seelischen Beeinträchtigungen junger Menschen auf Grundlage früher Traumatisierungen ist vielen Fachkräften nicht bewusst: „Dann kommen [...] unsere jungen Kollegen [...] und sagen: [...]Ja, ey, bleib mal ruhig. Komm mal runter. [...] Wenn die das KÖNNten, dann [...] wären die nicht hier“ (10: 717–725). Wer nicht über umfassende Kenntnisse über die Folgen von Vernachlässigung und Gewalt verfügt, kann die Lage des jungen Menschen nicht nachvollziehen (vgl. 5: 177; 8: 270, 327). „Da müsste viel mehr Fachwissen in den Jugendämtern, aber auch in den Projektstellen sein. [...] Weil viele Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen, [...] also die passen so eins zu eins in diese ganzen Störungsbilder. Und keiner hat eigentlich eine richtige Ahnung. Also, es ist nicht einfach nur Widerstand“ (5: 177). Das Anliegen eines Kindes beispielsweise, sich in ein Baumhaus zurückzuziehen und dies mit Vorhängeschlössern zu versehen, kann als Ausdruck eines Sicherheitsbedürfnisses verstanden, aber auch als oppositionelles Verhalten oder Sachbeschädigung gedeutet werden. In der Folge werden möglicherweise anstelle traumasensibler Hilfen Sanktionen eingesetzt (vgl. 5: 199–207). „Da ist einfach eine super große Not. Und ich bin mir nicht ganz sicher, ob die eigentlich so richtig klar ist [...]. Dass selbst Fachleute irgendwie diese Not irgendwie nicht mitkriegen“ (5: 177).

Traumakompetenz wird als unumgänglich beschrieben, um die jungen Menschen vor Retraumatisierung durch den Umgang mit der Herkunftsfamilie zu schützen. „Auch wenn es [...] darum geht, wie viel Kontakt haben die zum Beispiel zu ihren Herkunftsfamilien [...] Das ist schon [...] sehr orientiert am Elternrecht“ (16: 178–180). Wenn Jugendämter und Familiengerichte ohne entsprechendes Traumawissen den misshandelnden sorgeberechtigten Eltern ein Umgangsrecht gewähren, droht auch dann eine Retraumatisierung, wenn die Gewalt während der Kontakte nicht mehr ausgeübt wird. „Und ich finde das unverantwortlich teilweise von Jugendämtern, da immer wieder drauf zu pochen, das ist ja Umgang“ (5: 177). Eine Expertin fordert die uneingeschränkte Beachtung des Selbstbestimmungsrechts der jungen Menschen. Bisher beobachtet sie, dass das Elternrecht über das Recht des Kindes gestellt wird: „Und ich finde, die Selbstwirksamkeit müsste als erstes bei den Jugendlichen da ansetzen, dass die entscheiden: Will ich Kontakt oder keinen Kontakt [...] Und oft ist es so, dass eigentlich die ELTERN diesen Kontakt haben wollen [...] Da müsste viel mehr Fachwissen in den Jugendämtern [...] sein“ (5: 177).

Wenn ein Traumaverständnis nicht zum Grundlagenwissen gehört, laufen Fachkräfte im psychosozialen Bereich zudem Gefahr, die jungen Menschen durch Befragungen zum Tathergang zu

schaden. „Schlimm ist es dann, wenn man retraumatisiert, indem man sagt: So, jetzt erzähle doch mal alles. Und wie hat er Dich denn vergewaltigt. Und hat er denn auch noch ein Kondom benutzt oder so. Ne, also das wäre das Schlimmste, was passieren könnte“ (8: 256). Die Sozialarbeiter:innen in den Jugendämtern müssen aus der Perspektive der Expert:innen besser ausgebildet werden. „Von Trauma haben sie kaum eine Ahnung“ (8: 327).

7.5. Gelingensbedingungen für traumasensible Individualpädagogik

Die Gründe dafür, dass nicht alle Maßnahmen gelingen, verorten die Träger einerseits in nicht ausreichend vorhandenen Selbstkompetenzen einzelner Fachkräfte in den Betreuungsstellen, um die professionelle Beziehung zu gestalten und auf Dauer aufrechtzuerhalten. Als besonders gravierend beschreiben alle Expert:innen die Hindernisse im Jugendhilfe- und Bildungssystem, die eine Umsetzung individualpädagogischer Maßnahmen behindern. Sie werden insbesondere im Verwaltungshandeln verortet. Aber auch die Beiträge der Politik und eine negative Bewertung ressourcenorientierter Jugendhilfe durch die Öffentlichkeit behindert erfolgreiche Hilfen.

Das Gelingen verantwortet nicht allein die Fachkraft. Der Träger hat für einen besonderen Schutz der jungen Menschen zu sorgen. Traumaprävention und -bewältigung ist aber auch eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Politik, Wirtschaft, Recht und Gesellschaft kommen eine hohe Bedeutung zu.

Neben den Gelingensbedingungen hinsichtlich der Ausgestaltung flexibler individualpädagogischer Eins-zu-eins- Settings und der Prozessqualität, die sich beispielsweise am Fallverstehen und an der Gestaltung individualpädagogischer Bildungs- und Betreuungskonzepte festmacht (vgl. Kapitel 6), lassen sich anhand der Aussagen der Expert:innen die Gelingensbedingungen vier Bereichen zuordnen, die der Abbildung zu entnehmen sind:

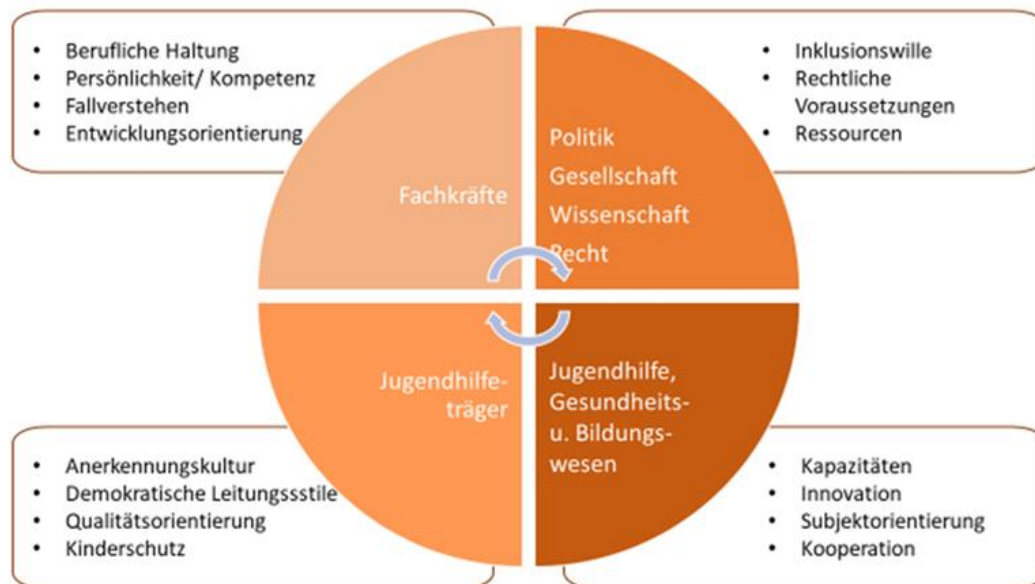


Abbildung 21: Gelingensbedingungen für eine individualpädagogische Maßnahme (eigene Darstellung)

Die Gelingensbedingungen der genannten Bereiche werden in den folgenden Abschnitten analysiert.

7.5.1. Partizipative Haltung als Kernkompetenz der Fachkräfte

Die Ergebnisse zu den Interviews zeigen, dass die Träger an ihre Mitarbeiter:innen hohe Erwartungen stellen, die sich den Bereichen des Fachwissens, der Handlungskompetenzen, der Sozial- und Selbstkompetenzen und der beruflichen Haltungen zuordnen lassen (vgl. Abschnitt 7.1.1).

Besonders bedeutend sind die Kompetenzanforderungen für die Gestaltung einer gelingenden Beziehung. Individualpädagogik kann aus der Perspektive der meisten Expert:innen nur erfolgreich sein, wenn die Fachkraft in der Betreuungsstelle ein Arbeitsbündnis mit dem jungen Menschen aufbauen kann. Ein kontinuierliches, verlässliches Beziehungsangebot einer selbstbewussten authentischen, emotional unabhängigen „Betreuer:innenpersönlichkeit“ ist eine wesentliche Gelingensbedingung. Die stetig anwesende und verlässliche Fachkraft sorgt sowohl für die Gewährleistung äußerer Sicherheit als auch langfristig für die Chance, dass die jungen Menschen ein inneres Sicherheitsempfinden entwickeln. Eine vertrauensstarke Beziehung kann korrigierende Bindungserfahrungen ermöglichen, die für eine Traumabewältigung als maßgeblich beschrieben werden. Besonders entwicklungs-traumatisierte junge Menschen benötigen eine kontinuierliche, tragfähige Beziehung, die sich zwar im individualpädagogischen Setting, nicht aber in der Gruppenbetreuung in Institutionen der Jugendhilfe, Schule und Psychiatrie realisieren lässt. Auf dieser Grundlage können neue Erfahrungen gegenübergestellt werden.

Der Begriff der „professionellen Distanz“ wird infolge der Datenanalyse nicht als emotionale Distanzierung der Fachkräfte von den jungen Menschen verstanden, denn ohne Parteilichkeit und ein hohes Maß an Engagement ist eine individualpädagogische Betreuung nicht möglich. Sie wird hingegen durch die fachliche Reflexion der Erfahrungen im Bereich der Gestaltung der professionellen Beziehung hergestellt. Einem jungen Mensch steht allein die Entscheidung zu, persönliche Nähe zuzulassen oder Distanz zu wahren. Die Beziehung wird dem jungen Menschen angeboten, aber nicht aufgezwungen. Die Beziehung wird entlastet, weil sich der junge Mensch freiwillig für ein individualpädagogisches Setting entscheidet und sich der Träger im Hintergrund die Möglichkeit offenhält, das gewählte Setting bei Bedarf zu verändern.

Voraussetzung für die professionelle Annäherung an den jungen Menschen sind berufliche Haltungen, aber auch umfassende Handlungskompetenzen im praktischen und erlebnisorientierten Bereich und im Bereich der Kommunikation, Konfliktbewältigung und Deeskalation. Professionelle Nähe kann auf Grundlage einer humanistischen bzw. caritativen und an Menschen- und Kinderrechten orientierten beruflichen Haltung gelingen. Die Haltung sollte subjektorientiert, systemisch-lösungsorientiert, traumasensibel – gewaltfrei, ressourcenorientiert und partizipativ sein.

In einer gewaltfreien Kultur der Verständigung in individualpädagogischen Settings hat sich das Arbeitsprinzip der Partizipation als eine unverzichtbare Bedingung herausgestellt. Besonders die partizipativen Prozesse, die durch die subjektorientierte Betreuung in einer als authentisch beschriebenen Lebenswelt ermöglicht werden, beschreiben sie als wegweisend nicht nur für gesellschaftliche Teilhabe, sondern auch für eine Verantwortungsübernahme in einer demokratischen Gesellschaft.

7.5.2. Gelingensbedingungen im Bereich der Jugendhilfeträger

Für eine erfolgreiche Traumabewältigung muss der Jugendhilfeträger für die jungen Menschen, aber auch für die Fachkräfte zu einem sicheren Ort werden. Innerhalb der Träger sind Anerkennungskulturen und demokratische Führungsstile sowie eine entwicklungsorientierte Ausgestaltung der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen. Während für die jungen Menschen ein transparentes und barrierefreies Beschwerdemanagement installiert werden muss, benötigen die Betreuungskräfte einen fachlichen Austausch und Entlastung während des gesamten Betreuungsprozesses, um dauerhaft traumasensibel arbeiten zu können.

Die Jugendhilfeträger betonen die Bedeutung einer bedarfsgerechten Umsetzung der in der Leistungsbeschreibung formulierten Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung: Fachberatung, Rund-um-die-Uhr-Rufbereitschaft, Teamarbeit, Qualitätszirkel, Supervision und Fortbildung. Diese Leistungsmerkmale sollten alltagsorientiert ausgestaltet sein, so dass die Fachkräfte in den Projektstellen von diesen Rahmenbedingungen profitieren können. Auf Grundlage einer ressourcenorientierten Haltung der Koordination gegenüber den Fachkräften müssen die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung geeignet sein, vulnerable Themen der beruflichen Identität wie das Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz entwicklungsorientiert zu thematisieren.

Der Ausgestaltung einer von gegenseitigem Vertrauen gekennzeichneten Arbeitsbeziehung zwischen Koordination und Betreuungsstelle kommt bei der Prävention von Grenzüberschreitungen der Fachkraft gegenüber dem jungen Menschen eine hohe Bedeutung zu. Die Koordination lebt mit dem Widerspruch der Kontrolle, indem sie die Handlungsansätze und die berufliche Haltung der Betreuungskräfte thematisiert, gleichzeitig besteht aber eine Anerkennungskultur, indem sie die Betreuungserfolge im Kontext ressourcenorientierter Fachberatung hervorhebt. Auch die Koordination unterliegt somit dem doppelten Mandat, das die soziale Arbeit kennzeichnet (vgl. Galuske 2009: 58).

Auf der Grundlage des gegenseitigen Vertrauens muss die Arbeitsbeziehung krisenfest sein. Entwicklungsorientierte Formen der Fachberatung und Supervision sind eine Voraussetzung für die Arbeit im Eins-zu-eins-Kontakt. Die Fachberatung fokussiert das Kindeswohl, die Supervision eröffnet Räume für die persönliche und berufliche Weiterentwicklung. Fachberatung, Teamarbeit, Supervision und Fortbildung ermöglichen eine professionelle Beziehungsgestaltung.

Im Prozess der Erarbeitung eines subjektorientierten Betreuungskonzepts erörtert der Träger, ob eine Projektstelle für einen jungen Menschen geeignet ist. Die Betreuungsstellen unterscheiden sich sowohl innerhalb eines Trägers als auch zwischen den Trägern, die unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Daher entgegneten die Expert:innen auf die Interviewfrage nach einer „idealen Betreuungsstelle“, dass es diese nur für den jeweiligen jungen Menschen geben kann. Die Träger müssen gut vernetzt sein, um Aufnahmeanfragen an andere Träger weiterleiten zu können, die nach Kenntnis der Koordination über besser passende Angebote verfügen.

Individualpädagogische Träger nutzen Lebenswelten in konträren Kulturräumen, die den jungen Menschen umfassend wertschätzende Beziehungserfahrungen ermöglichen. Individualpädagogische Maßnahmen, die vorrangig von deutschen Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund in Anspruch genommen werden, profitieren von wertschätzenden Haltungen zunächst fremd wirkender, reisender Cirkusfamilien im Inland und minimalistisch lebender Menschen in Nord-, Süd- und Osteuropa, Russland und Lateinamerika, die die Kinder und Jugendlichen nicht an Normalitätsstandards messen, sondern allein aufgrund ihrer Existenz annehmen. Aufgrund kultureller Faktoren gehört es zu ihrem Selbstverständnis, aus humanistischen Erwägungen heraus Menschen mit sozialen Schwierigkeiten in ihr System aufzunehmen.

Für die Betreuung traumatisierter junger Menschen sind Settings geeignet, deren Tätigkeitsfelder Spielräume für Selbstwirksamkeitserfahrungen bereithalten. Die Betreuungsstellen befinden sich überwiegend in ländlichen Regionen und verfügen über ausreichend Platz mit Wirtschafts- und Hofgebäuden sowie über Anregungen für Tätigkeiten auf Handlungsfeldern der jeweiligen Projektstelle, die idealerweise im handwerklichen oder landwirtschaftlichen Bereich aktiv ist. Mehrere Expert:innen betonen, dass sie bereits vor der Einführung traumapädagogischer Konzepte die Eignung einer Projektstelle daran gemessen haben, ob durch die Reduktion von Konfliktlinien Stress reduziert wird und der junge Mensch unter diesen Bedingungen zur Ruhe kommen kann.

7.5.3. Gelingensbedingungen in der Jugendhilfe, im Gesundheits- und Bildungswesen

Gelingensbedingungen im Bereich der Jugendhilfe und des Bildungs- und Gesundheitswesens umfassen sowohl ausreichende Kapazitäten als auch Fragen der inhaltlichen Ausgestaltung und der Kooperation.

Die Eins-zu-eins-Betreuung mit geeigneten Umgebungsfaktoren sehen die interviewten Expert:innen als eine weitere Voraussetzung für eine gelingende Jugendhilfe. Für hochbelastete junge Menschen wird eine flexibel am Bedarf orientierte dezentrale Eins-zu-eins-Betreuung auf Grundlage eines subjektorientierten Bildungs- und Betreuungskonzepts realisiert. Außergewöhnliche Umgebungsfaktoren haben die Chance, die „Compliance“ sogenannter „unerreichbarer“ junger Menschen zu gewinnen, weil sich der junge Mensch dort jenseits gängiger Leistungskriterien bewegen kann. Ihre Umsetzung kommt dem lebensweltorientierten SGB VIII näher als klassische institutionelle Betreuungsformen, die sich aufgrund ihrer strukturellen Merkmale notwendigen Innovationen gegenüber resistent zeigen.

Es wird unter anderem mit der zu geringen Anzahl an passgenauen Jugendhilfeangeboten begründet, dass hochbelastete und traumatisierte junge Menschen nicht in umfassender Weise sozial integriert werden können. Angebote für Grenzgänger:innen zwischen Jugendhilfe und Psychiatrie nach § 35a SGB VIII sind kaum vorhanden. Für die Realisierung der gesetzlich vorgeschriebenen geeigneten Jugendhilfe für jeden einzelnen jungen Menschen sind entsprechende Kapazitäten in der Kinder- und Jugendhilfe erforderlich.

Die Expert:innen betonen, dass sich auch die Abbruchquote verringert, wenn passgenaue Hilfskonzepte zur Verfügung stehen. Jugendhilfekonzepte müssen an der Chance auf einen Kompetenzerwerb für die Umsetzung heutiger Lebensplanungen junger Menschen ausgerichtet sein und sie in der Realisierung ihrer persönlichen Lebensziele unterstützen, die auf Selbstwirksamkeit anstelle von Anpassung ausgerichtet sind.

Die Zuweisungsqualität der Jugendämter sollte stärker in den Mittelpunkt rücken. Jugendämter, die derzeit unter einem gravierenden Fachkräftemangel leiden, müssen personell besser ausgestattet werden. Durch Fachkräftefluktuations kommt es zu häufigen Wechseln bei der Fallführung. Aus der Perspektive der Expert:innen verfügen die überwiegend jungen Fachkräfte über eine zu geringe Berufserfahrung und über unzureichende Traumakompetenzen. Jugendämter sollten als dauerhafte Arbeitsplätze attraktiver werden, um der Fluktuation von Mitarbeiter:innen entgegenzuwirken. Dazu gehört auch eine Übertragung von Entscheidungskompetenzen an die Fachkräfte im ASD, die die Verwaltungsleitungen in den letzten Jahren an sich gezogen haben.

Verwaltungsfachkräfte entscheiden anstelle von Sozialarbeiter:innen und Sozialpädagog:innen heute über die Gewährung und Gestaltung von Hilfen. In den letzten Jahren müssen kostenintensive Maßnahmen von der Verwaltungsleitung genehmigt werden, die diese oft aus finanziellen Erwägungen heraus ablehnt. Irreversible Jugendhelferkarrieren werden durch die Fehlentscheidung dieser „Nichtfachkräfte“ begünstigt. Die Entscheidung für oder gegen individualpädagogische Hilfeformen innerhalb und außerhalb Deutschlands sollten sich an Bildungs- und Betreuungskonzepten ausrichten, die von Fachteams für den Einzelfall konzipiert werden. Wenn die Beurteilung der Eignung einer Maßnahme fachfremden Personen überlassen werden, die weder über sozialpädagogisches Fachwissen, noch über Traumakompetenzen verfügen und die Wirkungsforschung in der Jugendhilfe nicht kennen, werden Chancen auf Teilhabe benachteiligter junger Menschen vergeben.

Entscheidungen über die Rahmenbedingungen der Jugendhilfe, der Genehmigung innovativer Formate innerhalb der Hilfen zur Erziehung und die Bereitstellung finanzieller Ressourcen für die Realisierung individualpädagogischer Bildungs- und Betreuungskonzepte müssen von sozial- und traumapädagogisch qualifizierten Fachkräften statt von Verwaltungskräften getroffen werden.

Veränderungsbedarf sehen die Expert:innen in den Bereichen der rechtlichen Voraussetzungen für flexibel ausgestaltete Hilfskonzepte. Gesetzliche Hürden für die Umsetzung subjektorientierter Hilfeformen müssen aus der Perspektive der Expert:innen abgebaut werden. Einen Schwerpunkt sehen mehrere Expert:innen dabei im Bereich der Internationalisierung der Jugendhilfe. Auslandsaufenthalte sollen auch jungen Menschen mit einem Jugendhilfebedarf ermöglicht werden. Während andere Branchen über deutsche Landesgrenzen hinweg agieren, wurden in den letzten Jahren individualpädagogische Maßnahmen im Ausland erheblich eingeschränkt. Besonders Auslandsprojekte sollten im SGB VIII mit einer eigenständigen gesetzlichen Grundlage ausgestattet sein, um ihren in den Wirkungsforschungen nachgewiesenen hohen Effekten Rechnung zu tragen. Innerhalb von individualpädagogischen Settings im Ausland wird der Beziehungsaufbau zu distanzierten jungen Menschen, die kein Vertrauen mehr fassen, durch die Strukturmerkmale der Auslandsprojekte begünstigt. Individualpädagogische Maßnahmen im Ausland ermöglichen jungen Menschen die Chance für den Erwerb interkultureller Kompetenzen, die im Kompetenznachweis International (KNI) festgehalten werden und die bei der Bewerbung um Ausbildung und Arbeit von Vorteil sein können. Während in den Studien zu Auslandsprojekten bis 2008 (Fischer, Ziegenbeck 2004; Wendelin 2004, 2008) die unzureichende Bezahlung und Unterstützung der Betreuungskräfte, eine ungenügende Vorbereitung und das Nichtvorhandensein von Evaluationen kritisiert wurden, liefern die Interviews einige Befunde, in welchen Bereichen sich individualpädagogische Träger

weiterentwickelt haben. Aktuelle Studien haben zudem nicht vorhersehbare Bildungserfolge bei Jugendlichen beschrieben, die an individualpädagogischen Maßnahmen im Ausland teilgenommen haben.

Ein Großteil der Expert:innen mahnen notwendigen Verbesserungsbedarf hinsichtlich ungenügender Kapazitäten der Kinder- und Jugendpsychiatrie an. Die Kinder- und Jugendpsychiatrien sind nicht erst seit der Corona-Pandemie überfüllt. Zimmer werden mehrfach belegt, junge Menschen werden abgelehnt oder vorzeitig entlassen. Für eine fundierte Abklärung im Fall einer Selbst- oder Fremdgefährdung und der Notwendigkeit einer psychischen Stabilisierung muss das Gesundheitswesen Kapazitäten bereitstellen. Für notwendige Traumatherapien werden barrierearme Angebote des Gesundheitswesens benötigt, um jungen Gewaltopfern eine Traumabewältigung zu ermöglichen. Ambulante Therapieplätze bei Kinder- und Jugend-Therapeut:innen mit Traumakompetenz müssen ausgebaut werden. Gesetzgeber:innen und Krankenkassen sind gefragt, für die therapeutische Betreuung junger Menschen in strukturschwachen Regionen telemedizinische Angebote zu etablieren und zu finanzieren, wie sie sich in anderen europäischen Ländern bereits bewährt haben. Sie sollen geeignet sein, um gewachsene therapeutische Beziehungen zu bestimmten Zeiten über digitale Formate weiterzuführen.

Die Expert:innen befürworten die Umsetzung einer subjektorientierten Bildung in Distanzschulen für junge Menschen, die mit dem herkömmlichen Bildungsangebot nicht mehr erreicht werden können. Die Erfahrungen individualpädagogischer Distanzschulen sollten für eine Reform des Bildungsbereichs wegweisend sein, um den umfassenden Bedarf zu decken.

7.5.4. Gesellschaftliche Voraussetzungen für eine traumasensible Individualpädagogik

Die grundlegenden gesellschaftlichen Herausforderungen, die zunehmend prekären Lebenslagen, die ungleiche Verteilung von Ressourcen, die strukturelle Diskriminierung von Ein-Eltern-Familien, das Ausmaß struktureller und familiärer Gewalt, die Kultur des Wegschauens bei Kindesmisshandlung muss stärker im Fokus von Politik und Öffentlichkeit stehen. Angesichts der prekären Lage einer zunehmenden Zahl entkoppelter und durch Hilfesysteme nicht mehr erreichbarer junger Menschen sollten finanzielle Ressourcen nicht allein für technische, sondern besonders für soziale und gemeinwohlorientierte Innovationen bereitgestellt werden.

Heute delegiert die Gesellschaft die herausfordernde Aufgabe der Begleitung misshandelter und von prekären Lebenslagen geschädigter junger Menschen an die Jugendhilfe. Es ist zu kritisieren, dass im Fall von „Nicht-Gelingen“ allein die Jugendhilfe zur Verantwortung gezogen wird (vgl. Landua 2014: 8). Die Verantwortung für die Versorgung junger Menschen mit gravierenden Traumafolgestörungen kann nicht allein bei den Jugendhelfeträgern liegen, sondern ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Politik und Gesetzgebung stehen in der Pflicht, traumatisierten jungen Menschen eine erfolgreiche Betreuung, aber auch eine Bildungsbeteiligung zu ermöglichen. „Also diesen Kreislauf Verschiebung, Landverschiebung oder Heimverschiebung müssen wir durchbrechen“ (8: 53). Neben Jugendhilfe, Jugendpsychiatrie und Bildungssystem sind Ausbildungsbetriebe, Institutionen wie die Agentur für Arbeit, aber auch die Medien gefordert, einen aktiven und konstruktiven Beitrag zugunsten der Teilhabe exkludierter junger Menschen zu leisten (vgl. 7: 335; 6: 230).

An erster Stelle stehen kinderfreundliche Lebensbedingungen und „ein völlig anderer Blick auf [...] Leistung [...] und individuelle Möglichkeiten“ (12: 132–134) im Vordergrund. Anstelle spezialisierter Einrichtungen für traumatisierte Menschen spricht sich eine Expertin für eine soziale Therapie in einer Gesellschaft aus, die von einem wertschätzenden Umgang geprägt ist. Die Auswirkungen gesellschaftlicher Defizite auf das Verhalten junger Menschen sollten thematisiert anstatt wie bisher tabuisiert werden. Die Gesellschaft selbst muss aus der Perspektive der Expertin für Inklusion statt für Ausschluss sorgen: „Das, was der Therapeut macht, das müsste eigentlich [...] innerhalb der Gesellschaft stattfinden“ (12: 133). Präventive Maßnahmen sollten institutionalisiert werden (vgl. 8: 325). „Überall in den Schulen, wo wir Ansatzmöglichkeiten, Sozialarbeiter haben. Das ist lange nicht der Fall. Klassisches Beispiel, an jeder Schule ein Sozialpädagoge, eine

Krankenschwester [...], einen Partner, der sich mit solchen Fragen beschäftigt und das rückmeldet an das Jugendamt. Davon sind wir meilenweit entfernt“ (8: 325).

Für die Gewährleistung einer traumasensiblen Jugendhilfe sollte das ganze Hilfesystem eine subjektorientierte Perspektive einnehmen: „Und, dass man wirklich individuell schaut, was braucht dieser Mensch [...] Da gehört für mich eigentlich dazu, dass es nicht nur der Träger, also Koordination und Betreuer macht, sondern das Helfersystem. Da würde für mich dazu gehören, dass die Fallführer beim Jugendamt [...] nicht Fälle bearbeiten. Und Gott sei Dank jetzt habe ich den los, sondern dass die [...] mit den Eltern, mit den Kindern und mit den Betreuern [...] gemeinsam gucken: Was ist gut und wichtig und richtig für dieses Kind“ (12: 100). Die Gestaltung subjektorientierter Hilfskonzepte erfordert mehr Kreativität und Flexibilität, aber auch Kooperation der Institutionen, um durch eine kontinuierliche Anpassung der Hilfe an den aktuellen Bedarf dem gesetzlichen Auftrag gerecht werden zu können (vgl. 8: 601; 10: 235; 16: 248).

Traumatherapien sollten den jungen Menschen zur Verfügung stehen. Neben dem Ausbau ambulanter Therapieplätze mit Therapeut:innen für traumatisierte Kinder- und Jugendliche und einer umfassenden Aufstockung der Kapazitäten in den Kinder- und Jugendpsychiatrien, orientiert am tatsächlichen Bedarf, sind Gesetzgeber:innen und Krankenkassen gefragt, für die therapeutische Betreuung junger Menschen in strukturschwachen Regionen telemedizinische Angebote zu etablieren und zu finanzieren, wie sie sich bei Auslandsprojekten eines Trägers bereits über mehrere Jahre bewährt haben (vgl. 10: 303–307).

Die schulische Entwicklung als Komponente des individualpädagogischen Bildungs- und Betreuungskonzepts sollte ebenso im Mittelpunkt stehen wie das soziale Lernen in der Projektstelle. Schule und Jugendhilfe können aus der Perspektive der Expert:innen nur gemeinsam zu Teilhabeerfolgen führen, auch wenn diese Verbindung der beiden Bereiche erst in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat (vgl. 3: 161–163). Für die Realisierung ist ein einzelfallorientierter, disziplin- und institutionsübergreifender fachlicher Austausch eine wichtige Voraussetzung (vgl. 13: 171). Die Vertreter:innen der beiden Distanzschulen befürworten die Umsetzung von subjektorientierten Bildungsangeboten für alle jungen Menschen. Subjektorientierte Schulkonzepte sollten für „nicht-beschulbare“ junge Menschen zum Standard werden, um dem umfassenden Bedarf gerecht zu werden, den individualpädagogischen Distanzschulen allein nicht abdecken können. „Also, wir haben ganz viele Anfragen aus denen [niemals] Schüler werden. [...] Zum Beispiel. Wir haben ganz viele Anfragen von Eltern, deren Kinder längere Zeit nicht in der Schule waren oder große Probleme haben [...], die nicht zu uns kommen können aufgrund von Schulamt oder Jugendamt. Da würde ich mir wünschen [...], dass da noch mehr [...] die Möglichkeit hätten, einen Abschluss zu machen. [...] Da würde ich mir wünschen, dass die Jugendlichen nicht so lange leiden müssen, bis da eine Lösung kommt“ (13: 386–404). Jugendämter und Schulämter müssen sich besonders aufgrund des Bildungsnotstands für neue Konzepte öffnen und den Bildungsbereich modernisieren. Sie sollten eine lebenswelt- und verstehensorientierte Perspektive einnehmen und die Umsetzung des Bildungsauftrags am jungen Menschen orientieren (vgl. 13: 247; 15: 476).

Für einen gelingenden Ausbildungsstart stehen neben der Bundesagentur für Arbeit auch Unternehmen in der Verantwortung. „Und dann sind wir natürlich von so Netzwerken abhängig. Dann haben sie ihren Hauptschulabschluss. Dann ist ganz wichtig, dass wir [...] bevorzugte Termine bei der Bundesagentur für Arbeit kriegen für die psychologische, soziale Untersuchung. Um auch zu gucken, für welchen Arbeitsmarkt ist der denn geeignet. Wir haben auch die Leute, die im Reha-Bereich sind, [...] und eher dann [...] in einer Eingliederungshilfe in der Tagesstruktur erst mal landen. Und dort arbeiten, weil mehr nicht möglich ist“ (6: 230).

Auch den Netzwerkpartner:innen sollte die Lebenslage traumatisierter junger Menschen bekannt sein, damit sie ihnen zugunsten der Umsetzung ihres Bildungsauftrags entgegenkommen können statt sie in Unkenntnis ihrer persönlichen Situation bei Versäumnissen zu sanktionieren und aus der Maßnahme auszuschließen: „Fördern und fordern, dreimal nicht gemacht, Maßnahme geändert, rausgeschmissen“ (8: 193).

Berufliche Teilhabe erfordert neben einer subjektorientierten Berufsvorbereitung durch die Schulen die Beteiligung wichtiger Netzwerkpartner:innen, weil auch hier die Passung zwischen Betrieb und

jungem Menschen stimmen muss (vgl. 7: 335). Bisher scheuen sich Großkonzerne, ihrer gesellschaftlichen Verantwortung für die Inklusion traumatisierter Jugendlicher nachzukommen. Eine Expertin berichtet, dass sich die Bereitschaft der Ausbildungsbetriebe, sich auf junge Menschen mit besonderen Schwierigkeiten einzulassen, bisher nur auf kleine Handwerksbetriebe erstreckt. „Noch keinen Jugendlichen habe ich mal bei einer Großfirma untergebracht [...], bei Siemens oder bei der Telekom“ (7: 335).

Auch die Medien stehen in der Verantwortung: Bisher wurde immer nur im Zusammenhang mit Skandalen berichtet, anstatt auch gelungene Verläufe in die Öffentlichkeit zu tragen (vgl. 10: 1031). Nicht nachzuvollziehen sei, warum vergleichbare Vorfälle in der Heimerziehung in den Medien bagatellisiert werden (vgl. 10: 1027). „Natürlich ist das dramatisch, wenn ein Jugendlicher, warum auch immer, so ein Bolzenschussgerät vom Boden hochhebt, ansetzt und der Betreuer ist tot. Eine Woche vorher hat ein Jugendlicher in der Eifel eine Erzieherin erstochen. In der Küche, weil es Streit wegen irgendwas gab. [...] Stand im Eifelkurier auf Seite drei“ (10: 102).

Die herausfordernde Arbeit individualpädagogischer Jugendhelfer:innen kann erfolgreich realisiert werden, wenn sie in Form von präventiven Maßnahmen, fördernden Lebensbedingungen sowie ergänzenden schulischen und therapeutischen Leistungen flankiert wird und eine angemessene Würdigung in Politik und Öffentlichkeit erfährt.

8. Interpretation und Diskussion ausgewählter Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden ausgewählte Ergebnisse der Studie analysiert und diskutiert. Dafür wurden die Themenbereiche gewählt, die in den letzten Jahren Inhalt kritischer und kontroverser Diskussionen in der Fachöffentlichkeit der Jugendhilfe sind und die auch zentral Gegenstand der hier vorliegenden Forschungsergebnisse darstellen:

- Fragen konzeptioneller Schwerpunktsetzungen im Zusammenhang mit der Frage: Gruppenbetreuung oder Einzelbetreuung, besonders vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Inklusionsdebatte
- Die Frage der Partizipation von Jugendlichen an der Jugendhilfeplanung und an den Entscheidungen für konkret gewählte Maßnahmen
- Die Diskussion über professionelle Nähe versus professionelle Distanz vor dem Hintergrund der Datenanalyse, die die professionelle Beziehung als bedeutend, jedoch auch als risikobehaftet identifiziert hat.
- Die Frage, inwieweit für die Arbeit mit schwer erreichbaren jungen Menschen, die auf Angebote im psychosozialen Feld nicht mehr reagieren, eher praktisch- handwerkliche oder sozialpädagogische Qualifikationen von Bedeutung sind,
- Der Diskurs über und den Sinn von individualpädagogischen Maßnahmen im Ausland, die einerseits als „Ferienpädagogik für kriminelle Jugendliche“, andererseits als berufsqualifizierende Auslandsaufenthalte für benachteiligte junge Menschen verstanden werden.

8.1. Inklusion oder Exklusion?

Die Bedeutung sozialer Teilhabe als Aufgabe der Jugendhilfe wurde mit der Modifikation des SGB VIII zum Kinder- und Jugendstärkungsgesetz besonders betont. Für die Jugendhilfe mit den besonders „Schwierigen“, den sogenannten „Systemsprengern“, wird jedoch diskutiert, inwieweit diese jungen Menschen aufgrund ihres aggressiven Verhaltens vom Inklusionsgedanken auszuschließen seien (vgl. Baumann 2019: 17).

Die aktuellen gesetzlichen Vorgaben von Menschen- und Kinderrechten über die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen bis hin zum Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (SGB VIII) sehen aber eine bedarfsgerechte, am Subjekt ausgerichtete inklusive Hilfe vor. Jungen Menschen, die aufgrund ihrer traumatischen Erfahrungen und den damit verbundenen Teilhabebeeinträchtigungen die Regelangebote nicht in Anspruch nehmen können, sollten gem. § 36 SGB VIII Jugendhilfeformate angeboten werden, die geeignet sind, gesellschaftliche Teilhabe zu initiieren.

Die Realisierung inklusiver Hilfen kann jedoch nicht aus der regulären Angebotsstruktur der Hilfen nach SGB VIII und XII abgeleitet werden. Vielmehr hat sich im Kontext der Datenanalyse gezeigt, dass Jugendhilfeangebote, die Inklusion intendieren, sich am einzelnen jungen Menschen orientieren müssen. Subjektorientierte Jugendhilfe-Formate auf Grundlage eines individualpädagogischen Bildungs- und Betreuungskonzeptes können, wie die Expert:innen berichten, auch jungen Menschen eine Inklusion ermöglichen, die bisher aufgrund ihres Verhaltens aus allen Angebotsformen der Jugendhilfe, des Bildungs- und Gesundheitswesens ausgeschlossen wurden.

In den Interviews haben die Expert:innen auf Möglichkeiten hingewiesen, wie junge Menschen mit herausforderndem Verhalten sowohl im Bereich der Jugendhilfe als auch im Bildungsbereich durch subjektorientierte Angebote erreicht werden können (vgl. Abschnitt 6.4). Wie vorangegangene Studien gezeigt haben, können die Adressat:innen individualpädagogischer Maßnahmen Sozialkompetenzen erlernen und Schulabschlüsse erreichen (vgl. Abschnitt 3.6.2). In den Expert:inneninterviews haben sie sich zu den strukturellen Voraussetzungen, zu erforderlichen Prozessen und zum konzeptionellen Vorgehen, aber auch zu den Gelingensbedingungen geäußert

(vgl. Abschnitt 6 und 7). Im Kontext einer kooperativen und interdisziplinären Zusammenarbeit unter Beteiligung von Jugendhilfe, Bildungs- und Gesundheitswesen zeigt sich, so die Datenanalyse, die Chance, Kindern und Jugendlichen durch subjektorientierte Angebote langfristig gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Deutlich wurde jedoch auch, dass die Verantwortung für das Gelingen nicht allein bei den betreuenden Fachkräften und Trägern liegen kann. Traumabewältigung zeigt sich als gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die durch Kooperationspartner:innen des Gesundheits- und Bildungswesens, durch Behörden, Gesetzgebung, Gesellschaft und Öffentlichkeit unterstützt werden muss.

Anhand der Datenauswertung wird deutlich, dass die Inklusionsdebatte sich nicht allein auf die jungen Menschen mit körperlichen und geistigen Behinderungen beschränken darf, die bisher Hilfen nach SGB XII erhalten. Das Ziel der Barrierefreiheit erstreckt sich heute nicht mehr ausschließlich auf Menschen mit Behinderungen, sondern Inklusion schließt alle Differenzkategorien ein: Inklusion intendiert, „dass potenziell alle an allem partizipieren und sich entfalten können“ (Kötting 2017: 34). Wenn die Jugendhilfe diesem erweiterten Inklusionsbegriff folgt, muss sie Normalitätsvorstellungen in Bezug auf die Adressat:innen verwerfen, denn Unterschiedlichkeit stellt heute die Normalität dar (vgl. Kötting 2017: 34).

Die Kategorisierung von Verhalten in „normal“ und „abweichend“, wie sie bisher von Jugendhilfe, Bildungs- und Gesundheitswesen vorgenommen werden, kann heute als hinfällig betrachtet werden. Zu den Aufgaben der Jugendhilfe aus lebensweltorientierter Perspektive gehört, junge Menschen mit ungewöhnlichen Verhaltensweisen in ihrer Originalität, ihren Problemen und Ressourcen als Teil der Gesellschaft wertzuschätzen. In diesem Kontext sollte Jugendhilfe sich daran messen lassen, ob die Angebote geeignet sind, eine Teilhabe zu initiieren. Die Soziale Arbeit ist in diesem Zusammenhang herausgefordert, Konzepte im Hinblick auf die Umsetzung von Barrierefreiheit, Diversität und Vielfalt zu überarbeiten und zu evaluieren.

8.2. Einzel- oder Gruppenbetreuung?

Mehrere Interviewpartner:innen beschreiben, dass Jugendämter sich oftmals nicht vorstellen können, dass ein junger Mensch innerhalb eines individualpädagogischen Settings Sozialkompetenzen erlernen oder infolge einer Einzelbeschulung soziale Teilhabe erreichen kann. So verwehren sich manche Jugendämter auch dann gegen Einzelbeschulungsformate, wenn ein Kind im Klassenverband mehrmals gescheitert ist. Individualpädagogische Konzepte stoßen aufgrund der Assoziation, dem jungen Menschen würden keine sozialen Kontakte ermöglicht, auf Ablehnung.

Für das Erreichen sozialer Teilhabe scheint heute vorrangig das soziale Lernen in der Gruppe das Mittel der Wahl. In der Geburtsstunde der Sozialpädagogik wurde die Gruppe als Medium der Erziehung gegenüber der Einzelfallhilfe, die auch als Individualpädagogik benannt wurde, hervorgehoben (vgl. Abschnitt 3.5.2). Gruppenarbeit wurde als „selbstbestimmtes Bildungserlebnis“ organisiert; Reformpädagog:innen formulierten die aus der Jugendbewegung hervorgegangenen Prinzipien partnerschaftlicher und demokratischer Erziehung theoretisch aus.

Soziale Gruppenarbeit, die 1949 von den Siegermächten zugunsten einer Demokratisierung und Entnazifizierung in der neu gegründeten Bundesrepublik eingeführt wurde, gehört heute neben der Einzelfallhilfe und der Gemeinwesenarbeit zu den klassischen Methoden der Sozialen Arbeit (vgl. Galuske 2009: 73; Krieger 2017: 792f.). Mit sozialer Gruppenarbeit im Kontext der Jugendhilfe wird heute das Ziel der Kompensation von Erziehungs- und Entwicklungsdefiziten, der persönlichen Reifung und das Erlernen von Sozial- und Selbstkompetenzen angestrebt (vgl. Galuske 2009; 93; Krieger 792f.). Krieger betont jedoch, dass der Anspruch sozialen Lernens in der Gruppe für junge Menschen mit Verhaltensproblemen lediglich im Bereich der ambulanten Hilfen eingelöst wurde. In den voll- und teilstationären Gruppen der Heimerziehung blieb eine „Erziehung durch die Gruppe und im Milieu der Gruppe“ bisher eher eine Entwicklungsaufgabe (vgl. Krieger 2017: 793).

Aus der Perspektive der Traumaforschung kritisiert Korittko Gruppen der stationären Jugendhilfe, wenn sie aus mehreren traumatisierten jungen Menschen zusammengestellt wurden. Hier sieht

Korittko die Gefahr, dass Traumafolgesymptome wie Impulsdurchbrüche und Reinszenierungen (vgl. Abschnitt 3.1.5) zum Trauma eines anderen jungen Menschen in der Gruppe werden können (vgl. Korittko 2014: 1). Laut Bausum (2009: 180) wirken Traumafolgen destruktiv auf Gruppenprozesse ein und entfalten „eine ungeheuerliche zerstörerische Kraft“ (ebd.). In der Regel wirken Erlebnisinhalte aus traumatisierenden Situationen auf aktuelle Beziehungen zurück (vgl. Weiss 2008: 148). Im Gruppenalltag sind Manipulation, Aggression oder Isolation zu beobachten (vgl. Bausum 2009: 181).

Innerhalb von Gleichaltrigengruppen in der Heimerziehung lässt sich ein hohes Stressniveau kaum vermeiden. Die Gefahr einer gegenseitigen Traumatisierung durch Gewalt (vgl. Korittko 2014: 1; Kühn 2006: 1) zeigt sich als strukturelles Merkmal in Gruppen der stationären Jugendhilfe. Aus traumapädagogischer Perspektive sollen die jungen Menschen aber sichere Orte im Kontext der Jugendhilfe vorfinden, als „Gegenmodell, an dem keine Gefahren drohen und/oder drohende Gefahren abgewehrt werden können“ (Baierl 2015: 56).

Traumapädagogische Gruppenarbeit in der stationären Erziehungshilfe (vgl. Bausum 2009: 179ff.) kann traumatisierte junge Menschen entlasten, wenn sie erkennen, dass nicht nur sie allein Gewalt erlebt haben (vgl. Bausum 2009: 184). Innerhalb von Reflexionsrunden kann es aus Bausums Perspektive gelingen, Traumafolgesymptome als nicht akzeptables Verhalten einzuordnen (ebd.: 185) und die Empathiefähigkeit der Kinder zu stärken, damit sie anderen Kindern mit Traumafolgesymptomen gelassener und verständnisvoller begegnen können (ebd.: 183). Durch Psychoedukation über Traumatrigger und Flashbacks sollen die jungen Menschen lernen, andere Kinder „dabei zu unterstützen, die eigenen Trigger zu erkennen und deren Macht zu begrenzen“ (Bausum 2009: 182). Sind junge Menschen innerhalb von Gruppen zu den von Bausum beschriebenen Reflexionsprozessen fähig, gehören sie aller Wahrscheinlichkeit nach nicht zu den Adressat:innen individualpädagogischer Maßnahmen, die von Müller, Wiertz und Nebel (2008: 3) als Jugendliche beschrieben wurden, die in Gruppen nicht betreut werden können.

Perry und Szalavitz beschreiben Formen sozialer Gruppen, die als „heilende Gemeinschaften“ Traumabewältigung ermöglichen. Hier werden durchweg Gruppen beschrieben, die überwiegend aus jungen Menschen ohne besondere Belastungen und Traumatisierungen zusammengesetzt sind, die angeleitet werden, einen einzigen traumatisierten jungen Menschen verstehen zu lernen und ihn durch freundliche Anleitung beim Erwerb neuer Verhaltensweisen zu unterstützen (vgl. Perry, Szalavitz 2010: 270).

Aus der Datenanalyse lässt sich ableiten, dass individualpädagogische Settings unter bestimmten Voraussetzungen Eckpunkte „heilender Gemeinschaften“ realisieren. So wird in eine Projekt- oder Betreuungsstelle lediglich ein junger Mensch aufgenommen (gegebenenfalls folgt zu einem anderen Zeitpunkt ein weiterer). Soziale Einbindung wird durch das verlässliche Beziehungsangebot einer kontinuierlich anwesenden Bezugsperson innerhalb ihrer familiären, sozialen und nachbarschaftlichen Bezüge realisiert. Durch eine Unterbringung an einem Lebensort, „an dem es nicht jeden Tag Kampf geben muss“ (vgl. Interview 2: 141; Abschnitt 6.4.2) wird das Stressniveau gesenkt. Soziales Lernen wird dadurch erst möglich, und wirkt auf nachfolgende Angebote sozialer Einbindung wie eine spätere Integration in einen Klassenverband zurück (vgl. Mangels 2014: 161).

Auf ein Zusammenleben mehrerer traumatisierter junger Menschen verzichten die Jugendhelfer:innen aufgrund eigener Erfahrungshintergründe in der stationären Jugendhilfe nach § 34 SGB VIII, in denen sie erlebt haben, dass diese Hilfeform den Bedarfen, aber auch den Bindungsbedürfnissen der jungen Menschen nicht gerecht wird (vgl. Abschnitt 6.3.2). Vorangegangene Studien haben den individualpädagogischen Maßnahmen höhere Teilhabeerfolge zugeschrieben als institutionalisierten Gruppenkontexten.

8.3. Partizipation oder Sanktion?

Von den Anfängen der Jugendhilfe bis heute orientiert sich die Frage der Gestaltung von Jugendhilfeangeboten an konträren theoretischen Positionen, die sich in unterschiedlichen beruflichen Haltungen spiegeln (vgl. Schrapper 2001: 12). Auf der einen Seite stehen diejenigen Fachkräfte, die über die Gestaltung der Hilfebeziehung das Vertrauen der jungen Menschen

gewinnen möchten, um auf dieser Basis soziales Lernen zu initiieren. Auf der anderen Seite werden Strategien vertreten, die auf Disziplinierung, Grenzsetzung und geschlossene Kontexte setzen (vgl. Niemeyer 2006: 119).

Das SGB VIII sieht umfassende Partizipationsrechte von Kindern und Jugendlichen vor. Die Planung und Durchführung einer Maßnahme orientiert sich am § 36 SGB VIII, der vorschreibt, die jungen Menschen an der Hilfeplanung zu beteiligen. Die Datenanalyse zeigt jedoch deutlich: Echte Partizipation lässt sich in der Jugendhilfe allein im Kontext von Freiwilligkeit realisieren.

Mit der Diskussion zum Thema „Freiwilligkeit oder Zwang“, die das Arbeitsfeld der Jugendhilfe von Beginn an begleitet, steht die Frage im Raum, ob Partizipationsrechte für alle gelten oder aber ob sich Institutionen erlauben können, unter Berufung auf herausforderndes Verhalten, das die Gruppe „sprengt“, das Recht auf Partizipation einzuschränken. Wenn die jungen Menschen Sanktionen oder geschlossene Unterbringungsformen erleben, entscheiden nicht sie selbst, sondern andere über bedeutende Belange ihres Lebens. Auch wenn junge Menschen sogenannten „geschützten“, d. h. geschlossenen Unterbringungsformen zustimmen, weil ihnen keine Alternative oder angeboten wird, lässt sich dieses minimale Mitsprecherecht kaum als Partizipation einordnen.

Jugendhilfe, die auf Sanktion setzt, bereitet nicht auf ein selbstbestimmtes Leben vor (vgl. AG IGFH 2013: 25). Als Ergebnis der Datenauswertung wurde die Bedeutung von Partizipation für das Gelingen sozialer Integration hervorgehoben. Eine echte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen sollte sich, so das Ergebnis der Datenauswertung, bereits im Aufnahmeverfahren, aber auch während des gesamten Hilfeprozesses zeigen. Während der Hilfeplanung müssen die beteiligten Fachkräfte gewährleisten, dass auch traumatisierte junge Menschen ihre Ziele und Ideen einbringen können, deren Traumafolgen sie daran hindern, ihre Partizipationsrechte wahrzunehmen (vgl. Abschnitt 6.4.4).

Trotz der Gesetzeslage, die Partizipation vorschreibt, kann Partizipation von Kindern und Jugendlichen noch nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden (vgl. Stange, Bentrup und Bleckwedel 2017: 96). Während sie im öffentlichen Raum an Bedeutung gewinnt (vgl. Stange 2008: 11), wird sie aus der Perspektive der Interviewpartner:innen in der stationären Jugendhilfe nur marginal realisiert. Die Formen der Partizipation, die den jungen Menschen im Kontext der Jugendhilfe angeboten werden, können überwiegend nur den Stufen der Partizipation zugeordnet werden, die Schröder (1995: 16f.) als „Alibi-Teilnahme“ bezeichnet. Echte Partizipation umfasst demgegenüber eine Übertragung von Entscheidungskompetenz (vgl. Straßburger, Rieger 2019: 232f.) auch bei bedeutenden Prozessen wie der Entscheidung für oder gegen einen zukünftigen Lebensort (vgl. Felka 2014: 129; Mangels 2015a: 145).

Im Aufnahmeprozess in stationäre Einrichtungen wird den jungen Menschen in der Regel keine Expertise zugestanden. Wie die Expert:innen berichten, entscheiden häufig andere darüber, in welche Einrichtung Kinder und Jugendliche aufgenommen werden. Demgegenüber werden im Kontext individualpädagogischer Hilfen, so Felka (2014: 126), die jungen Menschen als Expert:innen ihres Lebens betrachtet und ihre Bedürfnisse in die Gestaltung der Hilfen einbezogen. Die Interviewpartner:innen beschreiben den Aufnahmeprozess als mehrschrittiges Verfahren unter Einbeziehung der jungen Menschen und ihrer Angehörigen (vgl. Abschnitt 6.4.7). Für manche Auslandsprojekte lässt sich jedoch zusammenfassen, dass sie nicht in allen Fällen die Anforderung „echter Partizipation“ (Straßburger, Rieger 2019: 18) erfüllen, wenn als Alternative lediglich eine geschlossene Unterbringungsform der Jugendhilfe oder eine Haftstrafe anvisiert werden. Mehrere Expert:innen berichten, dass Auslandsmaßnahmen zu Beginn mit geschlossenen Kontexten vergleichbar sind, solange der Jugendliche im Zielland auf die Fachkraft angewiesen ist. Der Sanktionsgedanke wird in dieser Zeit umgekehrt, indem der junge Mensch sich im minimalistischen Umfeld Privilegien wie Handynutzung erarbeiten kann, statt ihm diese Möglichkeit als Sanktion zu entziehen.

In der Auseinandersetzung um das Arbeitsprinzip der Partizipation in der Sozialen Arbeit, das Thiersch 1990 als Ergebnis des 8. Jugendberichts formulierte, betonen Stange, Bleckwedel und Bentrup (2017: 108) die Notwendigkeit einer hohen Intensität der Beteiligung. Felka beschreibt die individualpädagogische Jugendhilfepraxis mit traumatisierten jungen Menschen als eine partizipative Praxis, die die Autonomie des jungen Menschen respektiert (vgl. Felka 2014: 128). In der Traumapädagogik wird betont, dass die Interessen des Kindes im Mittelpunkt stehen müssen

(vgl. Kühn 2006: 8). Den Autonomiebestrebungen traumatisierter junger Menschen muss mit umfassender Partizipation begegnet werden. Diese Anforderung spiegelt sich im traumapädagogischen Konzept der Selbstbemächtigung nach Weiß wider (2009: 157ff.; 2023: 298). Anstelle von traumatisierenden Ohnmachtserfahrungen werden Autonomie und Selbstbestimmung der jungen Menschen von den Fachkräften unterstützt (vgl. Weiß 2009b: 157).

„Ehrliche und faire Einspruchs- und Beschwerderechte für Kinder und Jugendliche“ (Stange, Bleckwedel, Bentrup 2017: 108) müssen im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen zum Maßstab werden. Aus der Datenanalyse ließ sich ableiten, dass Partizipation sich nicht allein auf die Ebene des Individuums beschränken kann, sondern auch die organisationalen Faktoren betrifft. Besonders zugunsten einer Prävention von Grenzüberschreitungen werden nicht allein Verfahrensrichtlinien benötigt, sondern es bedarf einer partizipativen Einrichtungskultur. Im Arbeitsfeld der Interviewpartner:innen zeigt sie sich zum einen durch ein transparentes Beschwerdemanagement, das den jungen Menschen einlädt, Unwohlsein bereits im Alltag zu thematisieren. Aber auch Fachkräften wird es im Idealfall durch eine demokratische Einrichtungskultur ermöglicht, eigene Grenzen wahrzunehmen und offenzulegen, um zeitnah eine fachgerechte Unterstützung einzuleiten.

Die strukturellen Merkmale einer Einzelunterbringung begünstigen ein partizipatives Vorgehen im Betreuungsalltag. Übereinstimmend mit den Positionen der Interviewpartner:innen betont Felka (2014: 128), dass Partizipation innerhalb von Einzelbetreuungen leichter realisiert werden kann als in der Gruppe. In den Interviews haben die Expert:innen über verschiedene Möglichkeiten für die Gestaltung der Hilfeplanung mit traumatisierten jungen Menschen berichtet (vgl. Abschnitt 6.4.4). Um zu verstehen, warum die Hilfeplanung aufwändig vorbereitet, die jungen Menschen im Gespräch unterstützt und das Format gegebenenfalls angepasst werden muss, sind Traumakompetenzen bei den beteiligten Fachkräften hilfreich.

Innerhalb der Interviews wurde ein Widerspruch zwischen dem grundsätzlichen Partizipations-Anliegen im Arbeitsfeld der Individualpädagogik und der von einigen Expert:innen beschriebenen Vorgehensweisen im Aufnahmeprozess deutlich. Hier haben sich bedeutende Unterschiede hinsichtlich der Beteiligung der jungen Menschen und ihrer Mitspracherechte gezeigt. Auch ist zu bedenken, dass eine Fremdunterbringung in der Regel von den Jugendlichen nicht als freiwillige Wahl eines Lebensortes, sondern als unfreiwilliger Wechsel ihres Lebensumfeldes wahrgenommen wird, über den in der Regel nicht sie selbst, sondern die Herkunftsfamilie oder das Hilfesystem entschieden haben. So lässt sich innerhalb des Aufnahmeprozesses zwar unter Umständen die Motivation der jungen Menschen gewinnen, jedoch kann nicht grundsätzlich von Freiwilligkeit gesprochen werden. Wenn die Zustimmung der jungen Menschen nicht gewonnen werden kann und sie aufgrund von Autonomiebestrebungen oder einem Leben auf der Straße nicht verfügbar sind, wird auch in manchen individualpädagogischen Settings die Androhung von Zwang von Seiten der Justiz zum Ausgangspunkt dafür, dass die jungen Menschen sich „freiwillig“ auf die Maßnahme einlassen. Die Merkmale der Partizipation und Freiwilligkeit, die Klawe in seiner Studie als Erfolgskriterium herausgearbeitet hat, wurden aus einer rückblickenden Betrachtung der jungen Menschen auf ihre Zeit in der Jugendhilfe abgeleitet. Es kann jedoch, wie an der Gestaltung des Aufnahmeverfahrens in manchen Fällen deutlich wird, nicht von einer grundsätzlichen Freiwilligkeit in individualpädagogischen Maßnahmen ausgegangen werden, wenn gleich die meisten Träger versuchen, die Freiwilligkeit durch ein hohes Maß an Partizipation und Entscheidungskompetenz langfristig herzustellen.

Ein Träger thematisiert in diesem Zusammenhang das Problem, dass junge Menschen mit Misshandlungserfahrungen erst an die Möglichkeit, eine eigene Position zu entwickeln und diese einzubringen, herangeführt werden müssen, denn sie haben im Kontext einer entwicklungs-traumatisierenden Lebenswelt der Herkunftsfamilie keine Beteiligungskompetenzen entwickeln können. Aus seiner Perspektive bietet ein klarer Rahmen mit verständlichen Regeln zunächst Sicherheit. Innerhalb dieses Rahmens muss es anschließend aber einen Zuwachs an Entscheidungsspielräumen geben. Dieser Aspekt unterscheidet individualpädagogische Maßnahmen von geschlossenen Kontexten der Jugendhilfe, die anfangs mit ähnlichen Orientierungshilfen arbeiten, in denen die Regelwerke aber nicht an die Hilfeziele und die jeweiligen Bedarfe des jungen Menschen angepasst werden.

Ein deutlicher Widerspruch oder auch Kulturbruch zeigt sich hier zwischen einem den jungen Menschen bekannten, von Zwang durchdrungenen Umgang in Familie, Schule und Hilfesystem. Die rechtlichen Vorgaben wie die Menschenrechte bieten eine Orientierung für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen, sie sind jedoch nicht vollumfänglich realisiert. So haben die jungen Menschen umfangreiche Erfahrungen damit gemacht, dass ihre Meinungen in Familie, Schule, Jugendhilfe und Psychiatrie weniger Berücksichtigung fand als die Expertise der jeweils zuständigen Erwachsenen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Entwicklungsaufgabe an die Träger, die Fähigkeit zur Partizipation zu fördern. Dennoch ist diese Aufgabe mit Widersprüchen verbunden. Auch wenn die Jugendhilfeträger, die an der Studie teilgenommen haben, Partizipation und Freiwilligkeit in den Mittelpunkt stellen und einige aus traumapädagogischer Perspektive der Autonomie der jungen Menschen einen bedeutenden Raum zumessen, so erleben die jungen Menschen außerhalb der Betreuung gesellschaftliche Räume, die weitgehend auf Entscheidungen anderer basieren. Wenn die jungen Menschen Regelschulen besuchen, müssen sie den Spagat zwischen einer Kultur der Partizipation in einer Betreuungsstelle und den schulischen Anforderungen aushalten lernen.

Durch teilnehmenden Beobachtung, Auswertung der Konzeptionen und der Interviewforschung wurde deutlich, dass sich individualpädagogische Jugendhilfe nur realisieren lässt, wenn auch den Fachkräften bedeutende Einspruchsrechte zugestanden werden. Entgegen der Praxis stationärer Einrichtungen haben die Fachkräfte der an der Studie teilnehmenden Träger ebenso wie die jungen Menschen selbst die Entscheidungsmacht darüber, ob sie sich eine Betreuung im anvisierten Setting vorstellen können oder nicht. Einige Interviewpartner:innen beschreiben die Autonomie und Selbstbestimmung der Fachkräfte über ihren Arbeitsstil und ihre Alltagsgestaltung als Gelingensbedingung, denn die Fachkräfte müssen aus ihrer Sicht authentisch sein und ihren Lebensentwurf selbstsicher vertreten können.

Für eine Realisierung einer partizipativen Hilfeplanung gem. § 36 SGB VIII haben die Expert:innen auf Nachfrage umfassende Vorgehensweisen geschildert, die Partizipation ermöglichen. In erster Linie haben sich die Expert:innen im Interview aber vorrangig erst einmal gewünscht, dass Hilfeplangespräche überhaupt stattfinden. Sie berichten, dass diese in jüngerer Zeit oft ausfallen müssen, weil die Fachkräfte im ASD des Jugendamtes vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels Hilfeplangespräche sehr kurzfristig absagen müssen, wenn sie wegen einer Gefährdungsmeldung nach § 8a SGB VIII parallel an anderen Orten tätig werden müssen. Im Idealfall spiegelt sich in der Hilfeplanung die Wertschätzung gegenüber den jungen Menschen wider, die oft weite Wege zurückgelegt haben, um ihre Entwicklungsfortschritte und -anliegen mit der Fachkraft im Jugendamt zu thematisieren.

8.4. Professionelle Nähe und/oder Distanz?

Ein zentrales Thema in der täglichen Praxis der Kinder und Jugendhilfe ist „Nähe und Distanz“. Die Fachkräfte bewegen sich tagtäglich im Widerspruch zwischen der Anforderung einer empathischen Zuwendung und der Notwendigkeit der Abgrenzung. Wie viele Interviewpartner:innen betonen, ist Jugendhilfe ohne einen Beziehungsaufbau kaum möglich. Gleichzeitig wird in der Jugendhilfepraxis von den Fachkräften erwartet, eine professionelle Distanzierung zu vollziehen. In diesem Zusammenhang berichten viele Praktiker:innen aus der Kinder- und Jugendhilfe, dass von ihnen erwartet wird, dass sie sich die Lage der jungen Menschen „nicht so sehr zu Herzen nehmen“ oder die Gedanken an ihre Arbeit nach Dienstschluss „loslassen“.

Schon die frühen Sozialpädagog:innen haben die Bedeutung einer engagierten und wertschätzenden Hilfebeziehung betont (vgl. Pestalozzi 1945: 152; Nohl 1949: 154; Noll 1966: 21; Mollenhauer 1991: 11; vgl. auch Böhnisch, Schroer, Thiersch 2005: 26). Als Begründung lassen sich Kontinuitätslinien theoretischer Überlegungen zu wertschätzender Beziehungsgestaltung von frühen Pädagog:innen zur Zeit der Aufklärung über Sozialpädagog:innen zur Zeit der Jugendbewegung über die Reformpädagogik bis hin zum Theoriekonzept der Lebensweltorientierung finden. Pestalozzi (1945: 152) stellte in diesem Zusammenhang besonders Vertrauen und Bindung als Grundlage pädagogischer Interventionen heraus (Pestalozzi 1945: 152). Heute wird die Bedeutung einer Hilfebeziehung besonders durch die Bindungstheorie begründet (vgl. Brisch 2009a: 138ff.). An individualpädagogische Konzepte anknüpfend beschreibt Güntert (2016: 26) den Kontakt zwischen Fachkraft und dem jungen Menschen als „Beziehung auf Augenhöhe“. Eine Interviewpartnerin

beschreibt die Beziehungsarbeit im Bereich der individuellen Hilfen als „Herzensarbeit“ (vgl. Abschnitt 6.4.3).

Die professionelle Begleitung des jungen Menschen geht in individualpädagogischen Settings weit über eine Bezugsbetreuerschaft in einer Einrichtung der stationären Erziehungshilfe hinaus. Die Fachkraft signalisiert dem jungen Menschen durch die Aufnahme in den eigenen Privatbereich eine besondere Akzeptanz. Die von mehreren Expert:innen als „Beziehungsangebot“ (vgl. Güntert 2016: 26; Fröhlich-Gildhoff 2003: 334) bezeichnete Form des Kontaktes impliziert, dass dem jungen Menschen zugestanden wird, Nähe und Distanz zur Fachkraft selbst zu gestalten. Nicht allein die Fachkraft, sondern der junge Mensch entscheidet, wie viel Nähe er zulässt. Die Fachkraft muss in der Lage sein, sich zwar als präsenste Entwicklungspartner:in anzubieten, jedoch auch aushalten können, wenn der junge Mensch von sich aus Distanz wahrt und sich auf Angebote zunächst nicht einlässt.

Professionelles Handeln unterscheidet sich vom Alltagshandeln durch die Fähigkeit der Fachkräfte, „Nähe und Distanz zu ihren Adressaten und deren Problemen auf kunstvolle Weise zu verschränken“ (Dörr 2017: 9). In der Traumapädagogik wird dem Begriff der professionellen Distanz die „professionelle Nähe“ gegenübergestellt. Die Fachkraft hat die Aufgabe, als „sicherer Hafen“ zur Verfügung zu stehen, „wenn die Wellen im innen und außen hochschlagen“ (vgl. Schwerwath, Friedrich 2012: 82). Für den Umgang mit traumatisierten jungen Menschen beschreibt ein individualpädagogischer Jugendhilfeträger in seiner Konzeption „das richtige Nähe-Distanz-Verhältnis“ als bedeutsamen Gelingensfaktor. „In diesem besonders sensiblen Bereich besteht eine besondere Nähe zu eventuellen früheren verletzenden Erfahrungen, zu aufdringliche Hilfe führt häufig zu Abwehr und Verweigerung oder gar zu Retraumatisierung“ (Konzeption D: B 19).

Problematische Verhaltensweisen entwicklungs-traumatisierter junger Menschen treten vorrangig im zwischenmenschlichen Bereich auf, insbesondere in der Interaktion mit bedeutenden Bezugspersonen. So müssen die Fachkräfte in den Betreuungsstellen besonders in diesem Bereich mit schwer tolerierbaren und verletzenden Verhaltensweisen rechnen, die auftreten, wenn die jungen Menschen sich am Betreuungsort sicherer fühlen. Anhand der Datenanalyse wird deutlich, dass professionelle Distanz durch Reflexion hergestellt wird. Professionelle Distanz beschreibt damit die Fähigkeit der Fachkraft, durch kognitive und emotionale Distanzierung sowie durch kollegiale Beratung, Fachberatung und Supervision das professionelle Handeln reflektieren zu können. Besonders die Hilfebeziehung steht dabei im Fokus. Fachkräfte, die in individualpädagogischen Maßnahmen mit traumatisierten Menschen arbeiten, sind herausgefordert, sich während ihrer pädagogischen Interventionen über deren Intention bewusst zu sein. Im Kontext der Diskussion um die Bedeutung von Professionalität wird ihnen abverlangt, ihre Handlungen laufend im Kontext von Selbstbeobachtung zu reflektieren. Professionalität beinhaltet hinsichtlich der Gestaltung der Hilfebeziehung den Anspruch ein, die Beziehung zu den Adressat:innen als „Wechselverhältnis hinsichtlich seiner Bedingungen und Folgen systematisch reflektieren zu können“ (Dörr 2017: 9). Hierl betont in ihrer Studie zur Bedeutung von Bindung innerhalb individualpädagogischer Settings, dass die Machtsymmetrie, die die professionelle Beziehung prägt, immer mitbedacht werden muss. Ziel der Selbstreflexion sollte es sein, „das Gelingen einer Symmetrie im Sinne einer Gleichrangigkeit“ (Hierl 2016: 43) anzustreben.

Die vom Träger bereitgestellte Fachberatung und externe Supervision unterstützt die professionelle Distanz durch Selbstreflexion, während die Fachkräfte im Kontakt mit den jungen Menschen „professionelle Nähe“ anbieten. Dass der Qualität externer Supervision eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird, ist selbsterklärend. Den Begriff der professionellen Distanz als emotionale Distanzierung vom jungen Menschen zu deuten, kommt aus Sicht eines Experten einer Vernachlässigung gleich. Die Bereitschaft zur Selbstreflexion sehen die Expert:innen als Voraussetzung für die Gestaltung professioneller Nähe. Ihre Gestaltung ist vorrangiges Thema in der Supervision.

8.5. Das Beziehungsangebot: Chance oder Risiko?

Die Hilfebeziehung im Kontext einer Eins-zu-eins-Betreuung wird als bedeutender Wirkfaktor beschrieben (vgl. Klawe 2010: 334ff.), ist aber auch mit Risiken behaftet, wie die

Interviewpartner:innen beschreiben. Das „Beziehungsangebot“, wie es in individualpädagogischen Maßnahmen angestrebt wird, stellt an die Fachkraft, die rund um die Uhr in der Verantwortung für den jungen Menschen steht, hohe Anforderungen.

Die familiären und nachbarschaftlichen Bezüge einer Fachkraft verändern sich mit der Aufnahme eines jungen Menschen in die private Lebenswelt, die nun zu weiten Teilen für die Jugendhilfe mit einem hochbelasteten Menschen geöffnet wird. Sie wird dadurch zum öffentlichen Raum, zu dem auch Trägervertreter:innen und Jugendämter einen Zutritt haben. Private Räume und Zeiten des Rückzugs müssen völlig neu definiert werden, denn der junge Mensch ist auch an Wochenenden und im Urlaub präsent. Wie manche Expert:innen thematisieren, kann sich eine Work-Life-Balance weniger an zeitlichen Freiräumen denn an einem gelingenden Leben orientieren, in dem das Zusammenleben mit einem belasteten jungen Menschen als Ausdruck ethischer Grundhaltung oder als Möglichkeit der Selbstverwirklichung verstanden wird, jedoch auch entsprechender fachlicher und monetärer Anerkennung bedarf. Auch wenn angehende Fachkräfte und ihre Familienangehörigen auf diese Veränderung der privaten Bezüge im Bewerbungsverfahren vorbereitet werden, können Partnerschaft und Elternschaft vor besonderen Belastungsproben stehen, beispielsweise wenn es zu Konflikten mit eigenen Kindern kommt oder wenn der junge Mensch einen sexuellen Übergriff thematisiert.

Fachkräfte sehen sich im Kontakt mit traumatisierten jungen Menschen mit herausfordernden traumabasierten Verhaltensweisen wie Kampf- oder Fluchtimpulsen konfrontiert, sobald der Kontakt über die Eingewöhnungsphase hinausgeht und der junge Mensch sich sicherer fühlt. Die Vorkommnisse, von denen früher angenommen wurde, die jungen Menschen wollen die Fachkräfte „austesten“ oder „brauchen Aufmerksamkeit“, lassen sich heute durch die Traumatheorie als hoher Spannungszustand erklären, der eintritt, sobald bindungsrelevante Prozesse ausgelöst werden. Ohne Fachkenntnisse aus dem Bereich der Trauma- und Bindungsforschung lassen sich diese Verhaltensweisen kaum deuten und werden oft als Konfrontation, Regelverweigerung oder persönliche Abwertung eingeordnet und entsprechend beantwortet.

Traumatisierungen beschreiben mehrere Expert:innen als Risikofaktor für eine erfolgreiche Jugendhilfe, weil die jungen Menschen die Traumafolgen insbesondere im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen zum Ausdruck bringen. Dennoch muss die Fachkraft ein Arbeitsbündnis herstellen können, denn für das Gelingen wird von den Expert:innen ein belastbares Beziehungsangebot vorausgesetzt. Aus traumapädagogischer Perspektive benötigen die jungen Menschen eine Alternativerfahrung zu dem erlebten Vertrauens- und Machtmissbrauch im Kontakt mit bedeutenden Bezugspersonen, auf die sie angewiesen sind.

Die Traumafolgen der jungen Menschen, insbesondere aggressive Impulse, können plötzlich und unerwartet auftreten oder die Fachkräfte in vulnerablen Momenten treffen. So wird verständlich, warum nahezu alle an der Studie beteiligten Jugendhilfeträger der Fachberatung, einer 24-Stunden-Leitungsrufbereitschaft und besonders der externen Supervision einen hohen Stellenwert einräumen. Viele erheben einen hohen Anspruch an die Qualität der Supervision, die geeignet sein muss, auch vulnerable Themen und Überlastungssituationen anzusprechen.

Es ist zu bedenken, dass die Betreuung der Zielgruppe mit hohen Risiken verbunden ist. Eine hundertprozentige Sicherheit kann es, wie mehrere Expert:innen betonten, im Kontext einer zwischenmenschlichen Zusammenarbeit nicht geben, weil destruktive Erziehungsmaßnahmen und Übergriffe bei keiner Hilfeform gänzlich ausgeschlossen werden können. Auch von Fachkräften, die über ein umfangreiches Fachwissen verfügen und die Verhaltensweisen als Traumafolgen einordnen können, kann nicht in jedem Moment ein traumasensibles Handeln erwartet werden. Aufgrund der Datenlage zum Thema der Gewalt in Institutionen muss davon ausgegangen werden, dass Grenzüberschreitungen von Fachkräften gegenüber jungen Menschen nicht nur in Heimeinrichtungen, sondern auch innerhalb individualpädagogischer Settings geschehen können, wie mehrere Interviewpartner:innen betonen. Einige Expert:innen berichten, dass dezentrale und familienanalog arbeitende Betreuungsstellen sich als schwer zu kontrollierende Räume erweisen.

Für diesen vulnerablen Risikobereich haben die Expert:innen Maßnahmen beschrieben, die zum Schutz der jungen Menschen zwingend erforderlich sind. Sie schließen ein niedrigschwelliges Beschwerdemanagement und Schutzkonzepte der Träger ein, jedoch auch eine sorgfältige

Personalauswahl und -entwicklung sowie tragfähige Arbeitsbeziehungen zu Trägervertreter:innen im Sinne einer demokratischen Einrichtungskultur, die es erlaubt, Fehler und Grenzen entwicklungsorientiert zu thematisieren.

In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung einer Koordination oder Leitungskraft vor Ort betont. Durch die kurzfristige Erreichbarkeit und regelmäßige Besuche soll verhindert werden, dass der junge Mensch „den Betreuer:innen „ausgeliefert“ (Becker-Wenzel, Neukum 2007: o. S.) sein könnte. Neben stabilen privaten Bezügen kann besonders eine umfassende fachliche Vernetzung destruktiven Erziehungsmaßnahmen vorbeugen.

Eine Sensibilisierung der Fachkräfte in der Jugendhilfe für die verschiedenen Formen von Gewalt sollte als kontinuierliche Aufgabe der Träger umgesetzt werden. Entgegen der Annahmen vieler Fachkräfte aus dem psychosozialen Kontext kann nicht davon ausgegangen werden, dass allen Fachkräften das Ausmaß und die Folgen unterschiedlicher Gewaltformen bewusst sind, zumal Gewalt in Einrichtungen über lange Zeit hinweg tabuisiert wurde. So erkannte Derr (2023: 16) kürzlich infolge einer Metastudie den stärksten organisationsbezogenen Einflussfaktor für Gewalt in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe in der „durchschnittliche[n] Neigung der Fachkräfte eines Heims, zu schweigen, wenn sie pädagogisch problematisches Verhalten von Kolleg*innen oder Vorgesetzten beobachten“ (Derr 2023: 16). Aus der Perspektive mehrerer Expert:innen kann vor allem eine auf Vertrauen basierende Arbeitsbeziehung zwischen Leitung und Betreuungskraft präventiv wirken. Die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung wie Fachberatung, Supervision, Teamarbeit und Fortbildung müssen geeignet sein, Überforderungssituationen zeitnah zu thematisieren. Der Träger muss bereits im Vorfeld mögliche Auszeiten innerhalb seines Verbundes mehrerer Betreuungsstellen einplanen, die im Ereignisfall unmittelbar umgesetzt werden können. Viele Träger arbeiten mit zusätzlichem Personal, um die Betreuungskräfte regelmäßig zu entlasten.

Einzelne Expert:innen haben das Vorhandensein von Verfahrensrichtlinien für das Bekanntwerden von Gewalt vonseiten der Mitarbeitenden gegen die jungen Menschen als hilfreich für das kollegiale und institutionalisierte Vorgehen betont. Sie berichten aber auch, dass die Verfahren des Beschwerdemanagements für die jungen Menschen transparent und niedrigschwellig gestaltet sein müssen, insbesondere wenn sie Beschwerden über Fachkräfte äußern wollen, mit denen sie in einem Haushalt zusammenleben. Bereits im Alltag sollten die Kinder und Jugendlichen ermutigt und unterstützt werden, ein mögliches Unwohlsein zu thematisieren. Dafür reichen Beschwerdehandbücher und Telefonlisten allein nicht aus, sondern die jungen Menschen sollten die Ansprechpartner:innen vorab persönlich kennen und als wertschätzend erlebt haben. Empfehlenswert sind in diesem Zusammenhang auch digitale Beschwerdeformate.

Vor dem Hintergrund physischer, psychischer, emotionaler und sexualisierter Gewalt in Einrichtungen kommt Schutzkonzepten, zu denen Jugendhilfeträger jüngst im Kinder- und Jugendhilfestärkungsgesetz verpflichtet wurden, eine besondere Bedeutung zu. Prozesse der Prävention, Intervention und die Aufarbeitung von Verdachtsfällen der Kindeswohlgefährdung zeichnen ein Schutzkonzept aus (vgl. Fegert, Schroer, Wolff 2017: 21). Schutzkonzepte fokussieren die persönlichen Rechte von Kindern, Jugendlichen und Betreuungspersonen in sozialen Organisationen (vgl. ebd.: 14). Neben der Prävention von Kindesmisshandlungen sollten sie den Fokus auf die Umsetzung aller Kinderrechte legen und dafür geeignete Formen der Mitbestimmung in den Jugendhilfesettings unterstützen. Die berufliche Haltung in der Gesamteinrichtung, die Rahmenbedingungen und Ressourcen, die Qualifizierung und die fachliche Unterstützung von Fachkräften stehen neben der Aufklärung und Information für Kinder und Jugendliche im Mittelpunkt. Voraussetzung ist eine Kultur der Partizipation in der Jugendhilfeeinrichtung (ebd., 27ff.).

Die Träger haben zwar ein transparentes Beschwerdemanagement für Kinder und Jugendliche, nicht aber für Fachkräfte entwickelt. Ein Beschwerdemanagement für Mitarbeitende als Bestandteil eines Schutzkonzepts wurde in den Expert:inneninterviews nicht thematisiert und könnte daher eine Entwicklungsherausforderung für die Träger sein.

8.6. Fachlichkeit und/oder Persönlichkeit?

Der Begriff der Fachkräfte, die in den Individualpädagogischen Jugendhilfesettings direkt mit den jungen Menschen im Eins-zu-eins-Kontakt leben und arbeiten, orientiert sich am Fachkräftegebot nach § 72 SGB VIII. Unter Fachkräften „werden Personen verstanden, die über notwendiges Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen und persönlich geeignet sind, um in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe pädagogisch sinnvoll handeln zu können“ (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2014: 1). Während des Reformprozesses des im Juni 2021 in Kraft getretenen Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG) wurden keine grundlegenden Änderungen an den bislang gültigen gesetzlichen Regelungen (§§ 45, 72, 72a SGB VIII) vorgenommen (vgl. Oelerich, Hengstenberg 2022: 47).

Berufsabschlüsse im Bereich der Sozialen Arbeit, die auf Fachschul- (z. B. Erzieher:innen), Fachhochschul- und Universitätsebene (z. B. Sozialarbeiter:innen, Sozialpädagog:innen, Erziehungs- und Sozialwissenschaftler:innen, Kindheitspädagogen/-innen) erworben werden, sind geeignet, um die Anforderungen an die fachliche Ausbildung zu erfüllen (vgl. Arbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2014: 5). „Neben diesen „objektiven“ Kriterien eröffnet das skizzierte Fachkräftegebot jedoch auch Beurteilungsspielräume“ (ebd.).

Wie im Abschnitt 7.1. dargestellt wurde, sind die Ausbildungen, die die in der Kinder- und Jugendhilfe tätigen Personen vorweisen müssen, um als Fachkraft zu gelten, im Gesetz nicht konkret festgeschrieben (vgl. ebd.: 4). Von der persönlichen Eignung für die konkrete Aufgabe hängt ab, ob sie in der Jugendhilfe arbeiten können. So werden bestimmte Berufsgruppen wie Logopäd:innen, Tanztherapeut:innen, Soziolog:innen und Politolog:innen im Einzelfall als Fachkraft zugelassen (vgl. Arbeitsgemeinschaft der Jugendämter 2014: 5). „Die Inhaberin oder der Inhaber dieser spezifischen Qualifikationen gilt dann ebenfalls als Fachkraft“ (vgl. Arbeitsgemeinschaft der Jugendämter 2014: 5).

Aber auch Menschen, die sich für die jeweilige Aufgabe nach ihrer Persönlichkeit eignen und auf Grund besonderer Erfahrungen in der sozialen Arbeit in der Lage sind, die Aufgabe zu erfüllen (ebd.), können als Fachkräfte in der Jugendhilfe eingesetzt werden. Die Ausbildung kann durch besondere Erfahrungen ersetzt werden. Der persönlichen Eignung kann Vorrang vor der fachlichen Ausbildung eingeräumt werden (vgl. v. Spiegel 2011: 81).

Der entscheidende Referenzpunkt für die Beurteilung, wer in der Jugendhilfe beschäftigt werden darf, ist der Begriff der Aufgabe. Den in § 2 SGB VIII konkret benannten, im Wesentlichen personen- und beziehungsorientierten Aufgaben wird vor allem durch (Fach-)Ausbildungen entsprochen. Aber auch andere formell erworbene Qualifikationen auf vergleichbarem Niveau können sich für eine Tätigkeit in der Kinder- und Jugendhilfe eignen (vgl. Arbeitsgemeinschaft der Jugendämter 2014: 5).

Einen weiteren Beurteilungsspielraum eröffnet die Maßgabe der persönlichen Eignung. Eine Fachkraft, die nicht über die genannten Ausbildungen verfügt, muss laut Arbeitsgemeinschaft der Jugendämter mindestens über folgende Kriterien verfügen: „Nach kontroversen Debatten über die mögliche Feststellung ‚harter‘ und ‚weicher‘ Indikatoren der persönlichen Eignung im Sinne einer Grundeignung für eine Tätigkeit in der Kinder- und Jugendhilfe sowie über die Frage nach geeigneten Feststellungsverfahren beruht nach Ansicht der AGJ persönliche Eignung mindestens auf einem vertieften Wissen zu den ethischen Fragen der Sozialen Arbeit, einem sicheren Urteil basierend auf Selbsterfahrung, Empathie und einer selbstkritischen und reflektierten Haltung sowie – insbesondere – einer ausgebildeten Motivation. Dies erfolgt als dynamischer Prozess durch fachliche Eignung, Aneignung und Zueignung“ (Arbeitsgemeinschaft der Jugendämter 2014: 4ff).

In der Regel beschäftigen die Jugendhilfeträger im Arbeitsfeld der Individualpädagogik Sozialarbeiter:innen, Sozialpädagog:innen oder Erzieher:innen. Neben der persönlichen Eignung verfügen sie einer der Aufgabe entsprechenden Ausbildung oder sie haben ihre Kompetenzen durch „besondere Erfahrungen in der Sozialen Arbeit“ nachgewiesen (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e. V. o. J.). Innerhalb der Konzeptionen wird jedoch bereits darauf hingewiesen, dass auch Fachkräfte mit anderen als sozialpädagogischen Qualifikationen eingebunden werden, da im Arbeitsfeld traditionell die „authentische Betreuerpersönlichkeit“ im Mittelpunkt stand (vgl. Konzeption G: 12).

Die Auswertung der Fragebögen hat gezeigt, dass die Träger, die an der Studie teilgenommen haben, fast ausschließlich mit sozialpädagogischen Fachkräften arbeiten. Sie erwarten zudem Zusatzqualifikationen im erlebnispädagogischen Bereich, in der Traumapädagogik oder der systemischen Beratung. Vier Träger haben davon abweichend im Interview beschrieben, dass sie mit einigen wenigen Fachkräften ohne sozialpädagogische Qualifikation arbeiten. Es handelt sich hier um Einzelfälle, die begründet und von den Behörden für die spezielle Betreuung eines einzelnen jungen Menschen genehmigt wurden. Sie begründen die Zusammenarbeit mit Persönlichkeiten ohne sozialpädagogische Qualifikation mit der einzelfallspezifischen Eignung einer ausgewählten Person für einen bestimmten Einzelfall. Sie gehen auf eine Zusammenarbeit zu, wenn die jeweilige Fachkraft ihnen auf Grundlage der im Abschnitt 7.1.2. dargelegten Kriterien für die Betreuung eines bestimmten jungen Menschen geeignet erscheint.

Obwohl die Träger fast ausschließlich mit sozialarbeiterisch oder sozialpädagogisch qualifizierten Fachkräften arbeiten, sehen vier Expert:innen eine besondere Eignung einzelner Fachkräfte aus den Bereichen Handwerk, Landwirtschaft, Showgeschäft, Cirkus und Kunst. Mit ihren praktischen Fähigkeiten in Verbindung mit Motivationsfähigkeit, Kongruenz, körperlicher Präsenz und klarer Kommunikation gelingt es ihnen, junge Menschen zu erreichen, die auf Fachkräfte aus dem psychosozialen Bereich nicht mehr reagieren. Die hohen Effekte einer individualpädagogischen Unterbringung in ausgewählten Cirkusfamilien wurden kürzlich in einer trägerinternen Studie des Instituts für Kinder- und Jugendhilfe (IKJ) (vgl. Glöge, Klein 2022: 279ff.) bestätigt.

Das Anliegen mehrerer Jugendhilfeträger, im Einzelfall Mitarbeiter:innen mit anderen als sozialpädagogischen Qualifikationen in die Betreuung jener Jugendlicher einzubinden, die infolge ihrer Vorerfahrungen auf qualifizierte Fachkräfte aus Jugendhilfe, Bildungs- und Gesundheitswesen nicht mehr ansprechen, wird bis heute kontrovers diskutiert. Insbesondere für Auslandsprojekte wurde die Einbindung nicht- sozialpädagogisch qualifizierter Mitarbeiter:innen kritisiert (vgl. Wendelin 2010: 36). Bei der Datenanalyse wurde deutlich, dass das Thema sich bis heute als eine ungelöste Frage darstellt, die mit Widersprüchen behaftet ist.

Als Kern der Diskussion lässt sich die Anforderung der Expert:innen an die Authentizität, das Selbstbewusstsein und die Autonomie der Fachkräfte in der Eins-zu-eins- Betreuung identifizieren, die sich nicht aus einer formalen Qualifikation ableiten lässt. Einer humanistischen Haltung in Verbindung mit praktischen und kommunikativen Fähigkeiten messen alle Expert:innen eine höhere Bedeutung bei als einer formalen Qualifikation im Bereich der Sozialen Arbeit oder Sozialpädagogik. Berufserfahrungen mit hoher Gestaltungs-, ggf. auch Personalverantwortung halten mehrere Expert:innen für besonders geeignet, denn sie können in Verbindung mit menschlicher Präsenz und natürlicher Autorität aus ihrer Sicht geeignet sein, das Interesse der jungen Menschen zu wecken.

Hinsichtlich der Bewertung der sozialpädagogischen Ausbildung als Grundlage für die Tätigkeit haben sich in den Interviews deutliche Unterschiede gezeigt. Sie reichen von einer hohen Bedeutungszuschreibung bis hin zu Einschätzungen, die das derzeitige Angebot sozialpädagogischer Qualifizierung als bedeutungslos für die Jugendhilfepraxis einordnen. Im Widerspruch stehen auf der einen Seite die Auffassungen mehrerer Interviewpartner:innen, die Landwirt:innen oder Circusleuten eine bessere Eignung zuschreiben als Sozialpädagog:innen, und auf der anderen Seite die Interviewpartner:innen, die nicht allein eine sozialpädagogische Qualifikation, sondern Zusatzausbildungen oder Auslandserfahrungen als Mindestvoraussetzung für eine Zusammenarbeit betrachten.

Ausbildung und Studium erhöhen zwar aus der Sicht einiger Interviewpartner:innen die Wahrscheinlichkeit einer Eignung für die Tätigkeit, garantieren sie aber nicht, denn die Eignungsvoraussetzungen verorten sie vorrangig in den Sozial- und Selbstkompetenzen, deren Aneignung aus ihrer Sicht eher nonformellen Bildungsprozessen als dem Bachelorstudium der Sozialen Arbeit zuzuschreiben sind. Manche schreiben den qualifizierten Fachkräften Kompetenzen zu, die den nicht sozialpädagogisch qualifizierten Fachkräften fehlen. Jedoch nennen sie auf Nachfrage vordergründig die Kompetenzen zum Verfassen von Entwicklungsberichten. Einige schreiben ihnen aber auch deutlich bessere Fähigkeiten zur Selbstreflexion zu.

Übereinstimmend bewerten die Interviewpartner:innen die Fähigkeit der Fachkräfte, eine Beziehung zu hochbelasteten jungen Menschen aufzubauen und ihnen als klares Gegenüber Orientierung zu bieten, als wesentlich bedeutender als eine formale Qualifikation. Die Expert:innen beschreiben, dass die Kontaktabnähmung häufig über eine praktische Tätigkeit gelingt, die geeignet ist, das Interesse der jungen Menschen zu wecken. Die genannten Fachkräfte, die ein Experte als „Leute aus dem Leben“ (6: 96) beschreibt, bringen praktische Erfahrungen als Anknüpfungspunkte für einen Beziehungsaufbau mit. Manche haben sich durch die Bewältigung biografischer Krisen die Fähigkeit zur Übernahme der Jugendlichen-Perspektive erworben, andere haben einen flexiblen, gelassenen Umgang mit auftretenden Problemen gewinnen können. Durch ein späteres Studium und durch Weiterbildungen haben sich einige von ihnen zudem Fachwissen und Methodenkompetenz für die Begleitung hochbelasteter junger Menschen angeeignet. Sofern sie zudem selbstreflexiv sind, erfüllen sie als „eierlegende Wollmilchsau“ (9: 370) die umfassenden Kompetenzanforderungen an Fachkräfte individualpädagogischer Träger, die von einem Grossteil der befragten Expert:innen formuliert werden.

Einig sind sich die Expert:innen hinsichtlich der Bedeutung von Sozial- und Selbstkompetenzen. Eins-zu-eins- Betreuer:innen sollten aus ihrer Sicht selbstbewusst im eigenen Lebensentwurf verankert, sozial eingebunden und damit relativ unabhängig von den Rückmeldungen der Jugendlichen sein. Als Voraussetzung für die Arbeit beschreiben sie eine wertschätzende, humanistische Haltung, die ermöglicht, die jungen Menschen nicht als Täter zu betrachten, sondern ihr Verhalten als biografisch begründete Bewältigungsleistung einzuordnen.

Die Frage, ob diese die Haltung bereits als Resultat eigener biografischer Erfahrungen in die Jugendhilfe einbringen oder ob die Haltung im Studium und Praxis erworben werden kann, wurde sehr unterschiedlich beantwortet. Viele schreiben sie eher den eigenen Lebenserfahrungen zu und vertreten die Einschätzung, dass Arbeits- und Lebenserfahrung sich nicht durch Qualifikation ersetzen lässt. Sie stellen daher lieber Menschen mittleren Alters mit Brüchen im Lebenslauf ein, als auf junge Studienabsolvent:innen zurückzugreifen. Ein Studium der sozialen Arbeit wird nur von wenigen als Lernort für die Aneignung einer beruflichen Haltung betrachtet. Jedoch sehen viele Interviewpartner:innen die Chance, eine grundlegend humanistische Haltung im Studium weiterzuentwickeln.

Trotz der Zuschreibung einer Eignung von Fachkräften aus praktischen Arbeitsfeldern ist aus den Interviews zu entnehmen, dass in den vergangenen Jahren ein deutlicher Wandel in Richtung einer Fachkräftequalifikation stattgefunden hat, der sich unter anderem durch internationale Kooperationen der Träger mit Universitäten und Hochschulen an den Standorten von Auslandsmaßnahmen zeigt. Als besonders geeignet erweisen sich Mitarbeiter:innen mit hybriden Qualifikationen, die über eine handwerkliche oder landwirtschaftliche Ausbildung mit einem anschließendem Studium der Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik verfügen. Auch eine Qualifikation als Arbeiterzieher:in, die sowohl eine handwerkliche als auch eine pädagogische Qualifikation einschließt, stellen mehrere Expert:innen als zielführend heraus.

Aus der Wissenschaftsperspektive scheint der Gedanke zunächst paradox, andere Qualifikationen als die in einem abgeschlossenen Studium im Fach Sozialen Arbeit vermittelten seien zielführender für die Jugendhilfe mit hochbelasteten jungen Menschen, wird doch mit dieser Behauptung das formale Qualifikationswesen infrage gestellt. Dennoch könnte damit eine Qualifikationslücke deutlich werden. Es geht dabei um die Frage, welche Faktoren die besondere Eignung ausmachen, wie diese Kompetenzen zu benennen sind und ob sie angehenden Sozialarbeiter:innen im Kontext des Studiums vermittelt werden könnten.

Nicht nur sozialpädagogisch qualifizierte, sondern auch „geeignete“ Mitarbeiter:innen sind von Rechts wegen für die Arbeit in der Jugendhilfe zugelassen. Diese Möglichkeit darf jedoch nicht dazu führen, dass sie geringer entlohnt werden oder dass Jugendhilfeträger Mitarbeiter:innen einstellen, von deren Eignung sie sich nicht überzeugt haben. Nachdem die Auslegung des Fachkräftebegriffs im Kinder- und Jugend-Stärkungsgesetz vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels in jüngster Zeit neu bewertet wird, könnten die Erfahrungswerte individualpädagogischer Träger bei der Fachkräfteauswahl an Bedeutung gewinnen, um gewährleisten können, dass Mitarbeiter:innen der Kinder- und Jugendhilfe ohne entsprechenden Ausbildungshintergrund über die von den

individualpädagogischen Trägern als notwendig erachteten sozialen Kompetenzen verfügen, die für die Arbeit mit hochbelasteten jungen Menschen maßgeblich sind.

Besonders wenn die Mitarbeitenden als „Nichtfachkräfte“ benannt werden, wird von behördlicher Seite vermutet, dass die Jugendhilfeträger im Kontext von Fachkräftemangel das Fachpersonal ersetzen oder geringer entlohnen möchten. Innerhalb der Interviewforschung wurde jedoch deutlich, dass die teilnehmenden Expert:innen individualpädagogischer Jugendhilfeträger unter „Nichtfachkräften“ lebenserfahrene Menschen mit handwerklichen oder landwirtschaftlichen Qualifikationen mit Lösungs- und Entscheidungskompetenz und hoher Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme verstehen, die sich in der Regel durch eine langjährige berufliche Selbständigkeit in obengenannten Arbeitsfeldern oder im Bereich der Circusse gezeigt hat. Dieses Verständnis sollte sich zukünftig in einer entsprechenden Begriffswahl spiegeln.

8.7. Möglichkeiten und Grenzen individualpädagogischer Auslandsmaßnahmen

Individualpädagogische Maßnahmen im Ausland stehen seit Jahren in der Kritik. Heute stehen individualpädagogische Settings außerhalb Deutschlands nur noch sehr wenigen jungen Menschen zur Verfügung. So mussten zahlreiche Jugendliche aufgrund globaler Krisen und kriegerischer Auseinandersetzungen die Betreuungsorte verlassen und nach Deutschland zurückkehren. Aber auch rechtliche und bürokratische Hürden wie die europäische Verordnung Brüssel IIb „Ehesachen und Verfahren betreffend die elterliche Verantwortung und über internationale Kindesentführung“ (vgl. European Justice 2023: o. S.) verhindern eine Aufnahme in individualpädagogische Settings im Ausland. Antrags- und Bewilligungsverfahren individualpädagogischer Maßnahmen im Ausland erliegen einem umfassenden Verwaltungsaufwand, der als Zugangsbarriere wahrgenommen wird. Unterschiedliche Bearbeitungsmodi der deutschen und anderer europäischer Länder führen dazu, dass die Genehmigungen für Auslandsmaßnahmen für Jugendliche aus Deutschland nicht erteilt werden. Soll ein junger Mensch im europäischen Ausland betreut werden, wird von deutscher Seite eine Konsultationsverfahren⁷⁷ verlangt, mit dem das Einverständnis des Ziellandes eingeholt wird (vgl. Bundesamt für Justiz 2024: 1). Das Verfahren ist mit einem erheblichen Aufwand für die Träger und die Jugendämter verbunden, so dass im Arbeitsfeld eine deutliche Zurückhaltung wahrgenommen wird. Damit werden Chancen nicht genutzt, die als besonders bildungsrelevant für Jugendliche eingeschätzt werden.

Wie die Träger aktuell berichten, verlieren sie ihre Mitarbeitenden im Ausland an Jugendhilfeträger anderer europäischer Länder, die die Verordnung „Brüssel IIb“ nicht auf die Jugendhilfe anwenden (vgl. Dreger 2024: 1). Die meisten Zielländer betrachten die Verordnung als irrelevant für die Umsetzung von Jugendhilfe in ihrem Land, die deutschen Behörden bestehen aber auf die Bearbeitung. Wenn die Behörden in den Zielländern die Anträge in der vorgesehenen Dreimonatsfrist nicht bearbeiten, können die Adressat:innen deutscher Jugendhilfe nicht mehr ins Ausland reisen. Deutsche Behörden verlangen von den Trägern ein Konsultationsverfahren nach Brüssel IIb auch für Hilfeplanverfahren, Ferienfreizeiten oder Tagesausflüge (vgl. Dreger 2023: o. S.).

Mehrere Interviewpartner betrachten Auslandsmaßnahmen als Chance, Jugendliche zu erreichen, bei denen alle vorangegangenen Maßnahmen gescheitert sind. Besonders in Bezug auf die Realisierung von Schulbildung weisen Auslandsmaßnahmen bedeutende Erfolge auf. Aus der Datenanalyse konnten die folgenden Chancen von Auslandsmaßnahmen herausgearbeitet werden:

1. Die für die Traumabewältigung erforderliche Anerkennungskultur finden manche Träger vorrangig außerhalb Deutschlands.

⁷⁷ Das Verfahren der Konsultation richtet sich gemäß Artikel 82 Absatz 7 Brüssel II b-Verordnung nach dem innerstaatlichen Recht des Aufnahmestaates, das die formalen und inhaltlichen Voraussetzungen für die Zustimmung zur Unterbringung bestimmt. Das Zustimmungersuchen wird über das Bundesamt für Justiz an die zentrale Behörde des Aufnahmestaates gestellt. Innerhalb von drei Monaten soll der Aufnahmestaats über die Erteilung oder Verweigerung der Zustimmung entscheiden (vgl. Bundesamt für Justiz 2024: 2).

2. Innere Sicherheit können traumatisierte Jugendliche nur dann erleben, wenn sie durch die Unterbringungsform im Ausland vor unerwarteten Besuchen der Täter:innen sicher sind.
3. Nur ein Perspektivenwechsel durch das Erleben einer plötzlichen und grundsätzlichen Veränderung kann eine Neubewertung der Lebensziele und Strategien desintegrierter, entmutigter und enttäuschter Jugendlicher ermöglichen.
4. Ein Beziehungsangebot wird bei Jugendlichen mit durchweg negativen Erfahrungen mit Erwachsenen nur dann angenommen, wenn durch die geografische Lage keine Kontaktabahnung zu Gleichaltrigen mit ähnlichen Problemkonstellationen möglich ist.
5. Die jungen Menschen eignen sich aus intrinsischer Motivation die Landessprache oft unerwartet schnell an.
6. Sie erwerben interkulturelle Kompetenzen, die zugunsten der beruflichen Förderung im „Kompetenznachweis International“ (KNI) dokumentiert werden.

Traumabewältigung benötigt Anerkennungskulturen. Mehrere Expert:innen verorten die für das soziale Lernen erforderliche annehmende und gewaltfreie Lebenskultur, insbesondere in individualpädagogischen Settings außerhalb Deutschlands. Fachkräften in Auslandsprojekten gelingt es aufgrund ihres kulturellen Hintergrundes leichter, einen jungen Menschen auch dann nahezu bedingungslos anzunehmen, wenn er durch Aggressivität, Straffälligkeit und häufige Einrichtungswechsel aufgefallen ist. Die Jugendlichen werden an diesen Orten nicht über ihre Defizite oder „Störungen“ definiert.

Für traumatisierte junge Menschen bietet die geografische Lage einen weitgehenden Schutz vor Täter:innen aus dem Heimatort. Mit der Wahl einer konträren Lebenswelt berufen sich die Expert:innen zudem auf die Kulturschocktheorie nach Oberg (1960). Die jungen Menschen werden in eine minimalistisch gestaltete Umgebung versetzt, die ihnen zwar vor der Anreise beschrieben wird, deren Bedeutung sie für ihr Alltagshandeln jedoch erst bei der Ankunft realisieren, weil die Umgebung außerhalb ihrer Vorstellungskraft liegt. Sie berichten, dass der Beziehungsaufbau durch die besonderen geografischen Bedingungen erleichtert wird, weil der junge Mensch sich nicht durch mögliche Kontakte zu Gleichaltrigen entziehen kann und sich daher eher auf den Kontakt zum:zur Betreuer:in einlässt. Die Fachkräfte sind zunächst die einzig möglichen Kontaktpersonen, bis die Landessprache erlernt wird. Für traumatisierte junge Menschen bietet die geografische Lage einen weitgehenden Schutz vor Täter:innen aus dem Familienkreis der Herkunftsfamilie.

Die unbekannte Kultur selbst wird von einem Experten als Gelingensbedingung beschrieben, um junge Menschen über gemeinsame Tätigkeiten in einem Ermöglichungsrahmen zu erreichen, indem sie sich entfalten können und eine wertschätzende Rückmeldung für selbstwirksame Aktivitäten erhalten. In den individualpädagogischen Jugendhilfesettings im Ausland profitieren die jungen Menschen von länderspezifischen kulturellen Aktivitäten wie Theater, Musik und Kunstunterricht. Zudem ermöglichen Betreuungsstellen mit interkulturellem Hintergrund eine Aneignung handwerklicher Tätigkeiten.

Infolge der Auslandsunterbringungen wird der Beziehungsaufbau zur Fachkraft erleichtert, weil der junge Mensch sich nicht durch mögliche Kontakte zu Gleichaltrigen entziehen kann und sich daher eher auf den Kontakt zum:zur Betreuer:in einlässt. Die Fachkräfte sind zunächst die einzig möglichen Kontaktpersonen, bis die Landessprache erlernt wird.

Ein wesentlicher Vorteil, den individualpädagogische Hilfen außerhalb Deutschlands bieten, liegt im Bildungsbereich. Im Ausland tätige Expert:innen berichten, dass nahezu alle jungen Menschen aus eigener Motivation heraus innerhalb kürzester Zeit elementare Grundlagen der jeweiligen Landessprache erlernen. Individualpädagogische Maßnahmen im Ausland bieten jungen Menschen die Chancen auf den Erwerb von schulischer Bildung, von sozialen und interkulturellen Kompetenzen, die im Kontext der Berufswahl einen bedeutenden Unterschied machen können. Die Kompetenzen werden bereits von mehreren Jugendhilfeträgern im Kompetenznachweis international (KNI) vermerkt, einem Dokument, das im späteren Bewerbungsverfahren die Zugangsbarrieren für eine Ausbildung senken kann.

In den Interviews mahnen mehrere Expert:innen eine interkulturelle Öffnung der Jugendhilfe an. Während jeder andere Betrieb über Dependancen außerhalb Deutschlands verfügt, ist eine Expansion über deutsche Landesgrenzen hinaus für einen Jugendhilfeträger mit erheblichen Schwierigkeiten

verbunden. Eine Vielzahl „schwer erreichbarer“ jungen Menschen, für die Auslandsmaßnahmen als „letzter Rettungsanker“ alternativlos sind (vgl. Lorenz 2006b: 1; Wendelin 2010: 372), bliebe in diesem Fall ohne adäquate Versorgung, wenn individualpädagogische Maßnahmen im Ausland nicht mehr zur Verfügung ständen. Im Kontext einer globalisierten Arbeitswelt sehen es die Expert:innen als notwendig an, wenn auch Jugendlichen aus prekären sozialen Kontexten berufsqualifizierende Auslandsaufenthalte ermöglicht werden, die bis heute vorrangig Jugendlichen aus einkommensstarken Haushalten zugestanden werden. Den Erwerb interkultureller Kompetenzen halten mehrere Jugendhilfeträger im „Kompetenznachweis international (KNI)“ fest und ist in späteren Bewerbungsverfahren von Bedeutung.

Die Chancen individualpädagogischer Hilfen im Ausland stehen den Risiken einer Betreuung im Ausland gegenüber (vgl. Abschnitt 3.5.6). Die Risiken einer begrenzten Kontrollierbarkeit, die mit der Betreuung von Kindern und Jugendlichen an dezentralen Standorten verbunden sind (vgl. Abschnitte 6.4.8, 6.5.3, 8.5), werden im Fall weit entfernter Einzellagen im Ausland potenziert. Beschwerden der jungen Menschen können erschwert werden, weil Loyalitätskonflikte nicht auszuschließen sind. Die beteiligten Interviewpartner:innen beschreiben, dass Leitungskräften durch dezentrale Niederlassungen im jeweiligen Land in erreichbarer Nähe sind. Jedoch lassen sich kollegiale Beratungen im Team nur dann realisieren, wenn mehrere Betreuungsstellen in einer Region angesiedelt sind. Bei weit entfernten Einzellagen entfällt die soziale Kontrolle durch Kolleg:innen, die durch gemeinsamen Austausch, aber auch die gegenseitige Entlastung im Fall von Urlaub und Krankheit oder dem Entlastungsbedarf im Konfliktfall möglich wird. Der Träger ist darauf angewiesen, dass die Fachkräfte in der Betreuungsstelle auftretende Probleme von sich aus thematisieren oder die für die Fachberatung zuständige Leitungskraft allein mögliche Probleme wahrnimmt. Jedoch kann es, abhängig vom jeweiligen kulturellen Hintergrund, für die Fachkräfte in den Betreuungsstellen Barrieren geben, ein mögliches Fehlverhalten im Kontext der Fachberatung zu reflektieren, sei es aufgrund mangelnden Selbstbewusstseins, eines hohen Anspruches an die eigene Arbeit, aber auch ein mögliches Tabu, interne Familienergebnisse nicht mit Außenstehenden zu besprechen. Auch die Angst vor Sanktionen oder dem Verlust des Arbeitsplatzes kann dafür ein Motiv sein. Aber auch für die Wahrnehmung der Probleme der Leitungskraft gibt es Barrieren, denn die Widersprüche, die ihre Beratungstätigkeit kennzeichnen, zeigen sich als deutliches Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle, dem doppelten Mandat als Strukturmerkmal der Sozialen Arbeit. Die Leitungskraft muss während der Fachberatung, die im Haushalt der Betreuungskräfte stattfindet, zugleich in der Lage sein, die Fachkräfte in den individualpädagogischen Settings zu unterstützen und gleichzeitig als Kontrollinstanz in Form einer distanzierten Beobachtung Probleme wahrzunehmen, die die Fachkräfte von sich aus nicht ansprechen. Im Kontext einer auf Unterstützung der Fachkräfte ausgerichtete Arbeitsbeziehung zwischen Leitung und Betreuungskraft kann es auch hier zu Loyalitätskonflikten kommen. So muss hier auf die Notwendigkeit einer fachlichen Vernetzung über den Träger hinaus hingewiesen werden.

Die Ergebnisse der Datenanalyse hinsichtlich der Vorbereitung und Ausgestaltung individualpädagogischer Jugendhilfe außerhalb Deutschlands unterscheidet sich deutlich von den bis 2010 veröffentlichten Einschätzungen (vgl. Abschnitt 3.5.6). Das Ergebnis ist vor dem Hintergrund strenger Auswahlkriterien der Interviewpartner:innen zu verstehen, denn es haben ausschließlich Jugendhilfeträger an der Studie teilgenommen, die sich durch die Umsetzung von Qualitätskriterien der Bundesverbände und in mehreren Fällen durch eine vorangegangene Teilnahme an Studien als erfolgreiche Träger ausgewiesen haben.

Eine Arbeit mit einer Zielgruppe, die hohen Belastungen ausgesetzt ist, lässt sich nicht gänzlich kalkulieren. Außerdem ist eine Beurteilung unterschiedlicher pädagogischer Ansätze der beteiligten Jugendhilfeträger nicht leicht. So sprach ein Experte beispielsweise eine „linguistische Neuprogrammierung“ an. Er versteht darunter die Unterbringung junger Menschen im Ausland bei Einheimischen ohne deutsche Sprachkenntnisse. Der geschilderte Einzelfall wurde sehr überzeugend dargestellt: Ein Jugendlicher, der es in einem besonderen Maße versteht, die Fachkräfte durch eine deutlich beleidigende Wortwahl an die Grenze ihrer Handlungsfähigkeit zu versetzen, läuft mit dieser Strategie ins Leere, wenn die Adressat:innen nichts mit den gewählten Begriffen verbinden. Zudem wird versucht, über das Erlernen einer Fremdsprache neue Herangehensweisen und Lösungsstrategien zu transportieren. Den Einfluss der Sprache auf das Denken hat Benjamin Lee Whorf in seiner Studie „Sprache – Denken – Wirklichkeit“ (1982: 74ff.; 110f.) bereits in den 1950er

Jahren dargelegt. Sprachgewohnheiten werden zu geistigen Gewohnheiten (vgl. Deutscher 2010: 175), die sich wiederum durch Sprache verändern lassen. Der mit einer Unterbringungsform verbundene „krasse Cut“ könnte, so ein Experte, für einen jungen Menschen einen Neustart in ein selbstbestimmtes Leben eröffnen.

Problematisch für eine Bewertung erscheint besonders die schwierige Unterscheidung zwischen einer Vorgehensweise, die konzeptionell begründet wird, und einem in frühen Jahren oft kritisierten nachlässigen Umgang mit Jugendlichen in Auslandsprojekten (vgl. Fischer 2004: 4ff.; Fischer, Ziegenspeck 2008: 196), die bei Einheimischen ohne deutsche Sprachkenntnisse zu vergleichsweise günstigen Gehältern untergebracht wurden (vgl. Wilmes 2006: o. S.). Das Unterscheidungsmerkmal kann in diesem Fall nur das individualpädagogische Bildungs- und Betreuungskonzept sein. Nicht allein die Ausstattung einer Betreuungsstelle, sondern die Prozessqualität ist ein bedeutendes Kriterium. An dieser Stelle wird deutlich, dass es keine gelingende Unterbringung ohne ein vorangegangenes Fallverstehen geben kann, die in einem einzelfallspezifischen Bildungs- und Betreuungskonzept mündet, für deren Qualität in der Durchführung der Träger Sorge zu tragen hat.

Anhand der Datenanalyse wird deutlich, dass für eine Beurteilung der Möglichkeiten und Grenzen zu wenig internationale Forschungsergebnisse vorliegen. Die Kontroverse um individualpädagogische Maßnahmen im Ausland ist nicht abgeschlossen, sondern eine Herausforderung für die Zukunft. Durch die Auswertung der Beobachtungsprotokolle, der Konzeptionen, der Fragebögen und der Expert:inneninterviews konnten Diskrepanzen und Widersprüche identifiziert werden. Die dargestellten Chancen individualpädagogischer Maßnahmen im Ausland, insbesondere hinsichtlich einer Bildungs- und beruflichen Teilhabe, stehen im Widerspruch dazu, dass sich die meisten Träger von dieser Hilfeform verabschiedet haben. Vor dem Hintergrund ihrer Erfolge (vgl. Lorenz, Brendt 2021: 7) lässt sich nicht nachvollziehen, dass die europäische Verordnung Brüssel IIb „Ehesachen und Verfahren betreffend die elterliche Verantwortung und über internationale Kindesentführung“ besonders für hochbelastete Jugendliche in Deutschland (nicht aber aus anderen Ländern der Europäischen Union) zur Zugangsbarriere zu individualpädagogischer Jugendhilfe im Ausland geworden ist.

Es wird deutlich, dass die Frage der Möglichkeiten und Grenzen individualpädagogischer Auslandsmaßnahmen nicht allein durch die fortlaufende Auseinandersetzung der Träger mit deutschen Behörden beantwortet werden kann. Sie hat vielmehr eine europäische Dimension. Während in der Europäischen Union ein wirtschaftlicher Zusammenschluss möglich war, europäische Qualitätsstandards eingeführt und Studiengänge angeglichen wurden, wurde die Jugendhilfe noch nicht zu einem gemeinsamen Thema. Vor dem Hintergrund der globalen Folgen neokonservativer Politik, von Entdemokratisierung und Krieg, von Klimakatastrophe und Pandemie, muss ein fachlicher Austausch stattfinden, um Konzepte und Strategien für die Teilhabe junger Menschen in Europa zu entwickeln, die ohne die Unterstützung Sozialer Arbeit chancenlos blieben.

9. Zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfragen

Individualpädagogische Jugendhilfesettings umfassen eine Bandbreite zwischen erlebnispädagogisch orientierten Reiseprojekten und familienanalogen Unterbringungen, zwischen ambulanten wohnortnahen Hilfen und stationären Unterbringungen in Betreuungsstellen im In- und Ausland. Auch die individualpädagogischen Träger zeigen eine hohe Variabilität hinsichtlich ihrer Größe, Spezialisierung, Trägerform und ihrer Angebote. Gemeinsam ist den individualpädagogischen Maßnahmen die Orientierung am Einzelfall, verbunden mit der „Annahme des guten Grundes“ für ein auffälliges Verhalten. Individualpädagogik zeichnet sich durch eine partizipative Vorgehensweise, eine an den Ressourcen der jungen Menschen ausgerichtete Wahl des Betreuungssettings vor dem Hintergrund eines individualpädagogischen Bildungs- und Betreuungskonzepts, einer aktivierenden Umgebung, die das Interesse der jungen Menschen weckt und eine belastbare, kontinuierende Hilfebeziehung aus, die dem jungen Menschen ermöglicht, Nähe und Distanz selbst zu bestimmen. Übereinstimmend grenzen sich die Expert:innen von geschlossenen Unterbringungsformen, behavioristischen Verhaltensprogrammen und „Boot-Camps“ und damit von Formen der Intensivpädagogik, ab, die auf der Ausübung von Zwang basieren und als Gruppenkontexte organisiert sind.

Die Unterschiede der Betreuungsformen der Jugendhilfeträger, die an der Studie teilgenommen haben, reichen heute jedoch nicht mehr so weit, wie sie Wendelin (2010: 370) für Betreuungsformen im Ausland als Bandbreite zwischen experimentell ausgerichteten Einzelfallhilfen und einer Verlagerung besonders strukturierter Betreuungsformen (Heimgruppen) ins Ausland beschrieben hat. Allen Betreuungsformen ist die Eins-zu-eins-Betreuung durch mindestens eine Fachkraft gemeinsam, die über Jahre hinweg Tag und Nacht für den jungen Menschen präsent ist. Das Setting ist auf den Bedarf des jungen Menschen ausgerichtet, statt ihm einen „freien Platz“ in einer Einrichtung zuzuweisen. Die Mehrzahl der Betreuungen findet heute im Inland statt.

Bereits durch die teilnehmende Beobachtung und die Dokumentenanalyse, aber auch durch die Interviews werden die Unterschiede zwischen den einzelnen Trägern, ihren Schwerpunktsetzungen und Positionierungen zu den fokussierten Themenfeldern der Traumapädagogik und den Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte deutlich. Übereinstimmend zeigt sich jedoch eine hohe Orientierung an Qualitätsanforderungen, die möglicherweise bereits auf die Auswahl der teilnehmenden Träger im Vorfeld der Studie zurückgeführt werden kann. In den Interviews formulierte ein Großteil der Expert:innen den hohen Anspruch an die eigene Arbeit, der sich in der vorliegenden Studie am Themenbereich „Anforderungen an die Jugendhilfeträger“ als Ergebnis der Auswertung der Interviews zeigt.

In qualitativen Expert:inneninterviews äußerten sich sechzehn Gestalter:innen des Arbeitsfeldes „Individualpädagogik“ zu der Frage, wie traumatisierte junge Menschen in der Jugendhilfe begleitet werden und welche Kompetenzen für diese verantwortungsvolle Aufgabe notwendig sind. Die Interviews wurden mit zehn Trägervertreter:innen aus der Leitung oder dem mittleren Management individualpädagogischer Träger geführt, ergänzt durch weitere Expert:innen, die Träger beraten, in Fachverbänden Verantwortung übernehmen oder die zum Thema veröffentlicht haben. Das Sampling erstreckte sich ausschließlich auf Interviewpartner:innen, die sich aufgrund der Mitgliedschaft in den Bundesverbänden den dort beschriebenen Qualitätskriterien verpflichtet sehen.

Innerhalb eines eingebetteten Mixed-Methods-Design mit ergänzender teilnehmender Beobachtung, Dokumentenanalyse und Interviews lag das Forschungsinteresse auf einer Erhebung von Gelingensbedingungen für die nachweislich erfolgreiche Jugendhilfe individualpädagogischer Träger (vgl. Macsenaere 2014: 32) mit hochbelasteten, schwer erreichbaren jungen Menschen, die überwiegend von Traumatisierungen betroffen sind.

In der vorliegenden Studie stand nicht die Wirkung individualpädagogischer Hilfen im Mittelpunkt, die bereits in quantitativen Studien nachgewiesen werden konnte: Für die besonders „schwierigen jungen Menschen sind die individuellen Hilfen mit Abstand das effektivste Angebot“ (ebd.). Vielmehr standen hier Expert:innenmeinungen aus dem Arbeitsfeld individualpädagogischer Handlungskonzepte mit traumatisierten jungen Menschen im Mittelpunkt der Fragestellung, die aufgrund ihres Verhaltens aus standardisierten Hilfen ausgeschlossen worden sind.

Theoretische Befunde belegen, dass ressourcenorientierte, individualpädagogisch ausgerichtete Jugendhilfeangebote besonders geeignet sind. Neben einer Beschreibung des Handlungsfeldes „Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung“, die seit Inkrafttreten des SGB VIII mit der obengenannten Zielgruppe arbeitet, sollten subjektive Sichtweisen von Expert:innen aus einem erfolgreichen, aber relativ unbekanntem Arbeitsfeld der Jugendhilfe erhoben werden, das seit Inkrafttreten des SGB VIII im Jahr 1990 von Jugendhelfer:innen in Zusammenarbeit mit einem nordrhein-westfälischen Landesjugendamt ins Leben gerufen wurde. Individualpädagogik in der Jugendhilfe wird als durchweg partizipativer Ansatz beschrieben, der an den Bedarfen, aber auch an den Ressourcen des einzelnen jungen Menschen ansetzt. Individualpädagogische Maßnahmen werden in der Regel im Eins-zu-eins-Kontakt als dezentrale und häufig als stationäre Settings oder Reiseprojekte im In- und Ausland realisiert. Sie können je nach Bedarf und Zielsetzung variieren. Individualpädagogik zielt darauf ab, die jungen Menschen über eine frühe Anwendung demokratischer, lebensweltorientierter Prinzipien in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, ihre Fähigkeiten zu stärken und sie auf ein eigenständiges und selbstbestimmtes Leben vorzubereiten.

Anders als in den meisten vorangegangenen Studien lag der Schwerpunkt nicht explizit auf Maßnahmen im Ausland. Individualpädagogische Maßnahmen im Inland bilden den Tätigkeitsschwerpunkt der meisten Jugendhelfer:innen, die an der Studie teilgenommen haben. Damit wird die derzeitige Realität im Arbeitsfeld abgebildet, die beim Sampling berücksichtigt wurde. Individualpädagogische Maßnahmen außerhalb Deutschlands wurden entsprechend ihrer Bedeutung als Teilbereich des Arbeitsfeldes in die Forschung einbezogen.

Die Beiträge der Expert:innen und die Beschreibung von inklusiven Hilfen für ausgegrenzte junge Menschen werden als bedeutend für die Weiterentwicklung einer lebensweltorientierten Jugendhilfe für traumatisierte junge Menschen betrachtet. Für die Gestaltung der Hochschullehre ist die Frage von Interesse, über welche Kompetenzen die Fachkräfte nach Ansicht der Expert:innen verfügen sollten.

Für die Erhebung von Gelingensbedingungen einer erfolgreichen Individualpädagogik wurden ausschließlich Jugendhelfer:innen für die Forschung einbezogen, die sich aufgrund der Mitgliedschaft den Qualitätskriterien ihres Fachverbandes verpflichtet und an den bekannten Wirkungsstudien teilgenommen haben oder die zertifiziert sind. Damit wurde bereits vor Beginn der Studie eine Auswahl zugunsten der Abgrenzung von Trägern vorgenommen, die sich seit den 1990er Jahren bis 2010 einer massiven Kritik ausgesetzt sahen, weil sie die Hilfen nicht genügend vorbereitet, ihre Mitarbeiter:innen unzureichend entlohnt und beraten haben und einzelne junge Menschen zu Arbeiten in der Landwirtschaft herangezogen wurden (vgl. Fischer 2004: 5ff.).

Die Studie umfasst vorrangig Expert:inneninterviews, die durch teilnehmende Beobachtung, die Auswertung von Rahmendaten aus einem Fragebogen und einer Analyse der Konzeptionen individualpädagogischer Träger ergänzt wurden. Dem Forschungsvorhaben lagen die folgenden Forschungsfragen zugrunde:

1. Welche Vorgehensweisen und methodischen Ansätze sind bei individualpädagogischen Maßnahmen aus Sicht der Expert:innen bei traumatischen Belastungen von Bedeutung?
2. Wie erklären sich die Expert:innen die Erfolge individualpädagogischer Jugendhelfer:innen bei der Arbeit mit hochbelasteten, traumatisierten und exkludierten Kindern und Jugendlichen?
3. Welche Kompetenzanforderungen stellen die Expert:innen an die Fachkräfte, die innerhalb individualpädagogischer Settings im Eins-zu-eins-Kontakt mit den jungen Menschen arbeiten? Welche Anforderungen stellen sie an die Ausbildung der Fachkräfte für dieses Arbeitsfeld?

Obwohl die Fragestellungen auf die pädagogische Umsetzung traumapädagogischer Konzepte abzielen, beziehen die Ergebnisse nicht nur pädagogische, sondern auch strukturelle Faktoren. Die Interviewpartner:innen selbst haben umfassende Anforderungen an Jugendhelfer:innen formuliert, obwohl danach nicht gefragt wurde. Zudem konnten Veränderungsbedarfe nicht nur in der

Jugendhilfe, sondern unter anderem auch im Bildungs- und Gesundheitswesen festgestellt werden. Deutlich wird in diesem Zusammenhang, dass Traumaprävention und -bewältigung zur gesamtgesellschaftlichen Aufgabe werden muss.

Insgesamt wird deutlich, dass es für hochbelastete und aus allen Hilfen ausgeschlossene junge Menschen sinnvolle Alternativen zu sanktionierenden Konzepten geben kann. Individualpädagogische Hilfen basieren auf einem dialogischen, partnerschaftlichen und partizipativen Umgang der Fachkräfte mit den jungen Menschen. Sie kommen damit dem gesetzlichen Auftrag der Jugendhilfe und ihrem theoretischen Fundament, der Lebensweltorientierung wesentlich näher als sanktionierende Formate. Die über Jahre hinweg erprobten Strukturen und Vorgehensweisen könnten sich als wegweisend für den Umgang mit hochbelasteten, traumatisierten und aus allen Hilfesystemen exkludierten jungen Menschen erweisen.

In den folgenden drei Abschnitten sollen die Antworten auf die Forschungsfragen aus den Abschnitten fünf bis sieben zusammenfassend dargestellt werden.

9.1. Traumasensible Ansätze in individualpädagogischen Maßnahmen

Zunächst stand folgende Frage im Vordergrund, um traumasensible Handlungsstrategien individualpädagogischer Träger beschreiben zu können:

Welche Vorgehensweisen und methodischen Ansätze sind bei individualpädagogischen Maßnahmen aus Sicht der Expert:innen bei traumatischen Belastungen von Bedeutung?

Im Vergleich zu anderen Hilfeformen haben die Adressat:innen individualpädagogischer Maßnahmen in der Vorgeschichte gravierendere Traumata in Form von Gewalt und Vernachlässigung erlebt. Sie sind in der Regel nicht nur von Schocktraumata, sondern überwiegend von Entwicklungs Traumata betroffen, für deren Behandlung bisher nur wenige therapeutische Behandlungsansätze vorliegen, die den jungen Menschen zudem nicht zur Verfügung stehen. Die Expert:innen beschreiben alle Formen von Kindeswohlgefährdungen und deren Folgen, die sich im Verhalten der jungen Menschen zeigen. Die jungen Menschen sind überwiegend in prekären Lebensverhältnissen aufgewachsen und haben wiederholt Beziehungsabbrüche erlebt. Bei Mädchen, deren Anteil im Hinblick auf individualpädagogische Hilfen steigt, gehört besonders sexualisierte Gewalt zu den Vorerfahrungen. Vor ihrer Aufnahme in individualpädagogische Maßnahmen haben viele Kinder und Jugendliche ihre Familien verlassen, sich an ungünstigen Peergroups orientiert oder sind straffällig geworden. Besonders Mädchen erleben Gewalt bis hin zu Prostitution, wenn sie versuchen, sich auf der Straße selbst zu versorgen.

Traumapädagogische Ansätze, die traumabasierte Verhaltensweisen als „normale Reaktionen auf unnormale Erlebnisse“ (Besser 2009: 49) einordnen, wurden seit 2006, d. h. einige Jahre nach Etablierung traumatherapeutischer Verfahren, in die Jugendhilfe eingeführt. Auf diese Weise sollen Jugendhilfeeinrichtungen zu sicheren Orten für traumatisierte junge Menschen werden, an denen sie Selbstwirksamkeit erfahren. Die Fachkräfte sollen als „sicherer Hafen“ (Scherwath, Friedrich 2012: 82) neue Bindungserfahrungen ermöglichen.

Die gravierenden Schädigungen in Form von Entwicklungs Traumatisierungen durch Vernachlässigung und Gewalt in frühen Lebensjahren lassen sich weder durch Pädagogik noch durch Therapie gänzlich bewältigen. Dennoch müssen Kinder und Jugendliche möglichst früh vor traumatisierenden Umgebungen geschützt werden. Hier setzt die Jugendhilfe an, in dem sie möglichst frühzeitig aufmerksam wird und den Sorgeberechtigten Unterstützungsleistungen anbietet, oder die Kinder zeitnah in Sicherheit bringt. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie lässt sich ableiten, wie Betreuungsorte für traumatisierte Kinder und Jugendliche aussehen können, deren Traumafolgen sich in Verhaltensweisen zeigen, die durch standardisierte Angebote wie die Heimerziehung nicht aufgefangen werden können.

Vor ihrer Aufnahme in eine individualpädagogische Maßnahme können die meisten Adressat:innen individualpädagogischer Maßnahmen bereits auf eine „Jugendhelferkarriere“, unterbrochen von

Psychiatrieaufenthalt, zurückblicken. Viele Kinder und Jugendliche mit gravierenden Traumafolgen, die aufgrund von Kindeswohlgefährdung in stationäre Jugendhilfeeinrichtungen aufgenommen wurden, müssen diese Einrichtungen aufgrund ihrer Traumafolgen nach kurzer Zeit jedoch wieder verlassen. Weder in der Jugendhilfe noch in der Jugendpsychiatrie finden sie geeignete Hilfesettings vor, die sie langfristig unterstützen können.

Mehrere Expert:innen haben die Umsetzung der traumapädagogischen Konzepte des sicheren Ortes, der Selbstbemächtigung und der bindungsorientierten Pädagogik in den individualpädagogischen Settings beschrieben. Darüber hinaus konnten aus den Antworten weitere Schwerpunktsetzungen und Strategien im Bereich individualpädagogischer Betreuung traumatisierter Menschen herausgearbeitet werden. Sie beziehen sich auf die pädagogisch ausgerichteten Handlungskonzepte, nach denen in den Expert:inneninterviews gefragt wurde, aber auch auf strukturelle Fragen, die die Expert:innen von sich aus thematisiert haben.

Aus der Perspektive der Expert:innen lässt sich eine traumasensible Jugendhilfe in institutionellen Gruppenkontexten nicht umsetzen, insbesondere weil die jungen Menschen dort weiterhin Gewalt, häufig von Gleichaltrigen, aber auch von Fachkräften erfahren. Als Voraussetzung für die Umsetzung traumasensibler Jugendhilfe beschreiben die Expert:innen Eins-zu-eins-Settings in Verbindung mit geeigneten Handlungsfeldern, die Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen.

Aus der Analyse der Aussagen der Expert:innen lässt sich ableiten, dass hochbelasteten, traumatisierten und aus regulären Angeboten exkludierten jungen Menschen im Kontext individualpädagogischer Maßnahmen eine traumasensible Lebenswelt als Entwicklungsort auf Zeit angeboten werden kann, die sich am Hilfebedarf orientiert und die Ressourcen der jungen Menschen fokussiert. Traumatisierte junge Menschen profitieren im Kontext individualpädagogischer Betreuung von der Aufnahme in ein wertschätzendes Umfeld, das mit dem Konzept der „heilenden Gemeinschaften“ zu vergleichen ist (vgl. Abschnitt 8.2.) und in der vorliegenden Studie als „Gewaltfreie Kultur der Verständigung“ benannt wurde. Die Eignung einer Projekt- oder Betreuungsstelle als Jugendhilfesetting wird, so lassen sich die Beiträge der Expert:innen verstehen, an der Frage gemessen, ob die Umgebungsfaktoren die für eine Entwicklung neuer Bewältigungsstrategien notwendige Beziehungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen zulassen.

Die Projekt- oder Betreuungsstellen verstehen die Expert:innen als „sichere Orte“, wie sie in der Traumapädagogik verlangt werden. Sie unterscheiden sich von Heimgruppensettings nicht nur durch Kontaktbarrieren für Täter:innen, die durch die geografische Lage realisiert werden. Transparente durchschaubare Abläufe in ländlichen Umgebungen, bedingt durch äußere Rahmenbedingungen wie Landwirtschaft, Handwerk oder Tierhaltung, ermöglichen eine Tagesstruktur, aber auch körperorientierte Erfahrungen, die geeignet sind, traumabedingter Dissoziation Achtsamkeitserfahrungen entgegenzusetzen und die Selbstwahrnehmung zu fördern.

Es erscheint plausibel, dass sich Selbstwirksamkeitserfahrungen im Umfeld einer Betreuungsstelle eher realisieren lassen als in der Heimerziehung. Denn sie bietet durch die Lebenswelt eines ländlichen Betriebes, eines Pferdehofes, eines Handwerksbetriebes oder während einer Reise ganzheitliche, erlebnisorientierte Lernszenarien, die den jungen Menschen authentische Erfahrungen ermöglichen.

Die Schilderungen der Expert:innen belegen, dass ein Kernbereich des individualpädagogischen Handelns im Empowerment liegt. Für die Realisierung halten die meisten Expert:innen ein hohes Maß an Partizipation für erforderlich, das sich allein in Eins-zu-eins-Betreuungen realisieren lässt. Als Alternative zu traumatisierenden Ohnmachtserfahrungen kann eine Lebenswelt, die auf Basis der Interessen der jungen Menschen ausgewählt wurde, durch Selbstwirksamkeitserfahrungen einen Zuwachs an Selbstvertrauen ermöglichen. Das Konfliktpotenzial im Alltag kann durch eine freiwillige Entscheidung für ein Zusammenleben mit der jeweiligen Fachkraft reduziert werden, insbesondere wenn das angebotene Handlungsfeld den Interessen des jungen Menschen entspricht. Regeln können eine größere Akzeptanz finden, wenn sie in Verhandlungen zwischen Fachkraft und jungen Menschen vereinbart werden, anstatt sie den jungen Menschen aufzuerlegen.

Die Analyse der Daten zeigt, dass traumatisierte junge Menschen in individualpädagogischen Betreuungsstellen am ehesten Teilhabeerfolge erreichen, wenn eine authentische und selbstbewusste

Fachkraft dem jungen Menschen im eigenen Interessengebiet Mitbestimmung und Raum für eine langsame Entfaltung zugesteht und dennoch präsent und als vertraute Ansprechperson zur Verfügung steht. Im Idealfall unterstützen authentische, wertschätzende und dauerhaft präsente Bezugspersonen bei der Bewältigung traumabedingter Stressbelastungen. Die Hilfe wird als besonders erfolgreich beschrieben, wenn die Bezugspersonen sich nicht als Alternative zur Herkunftsfamilie präsentieren, aber dennoch den jungen Menschen über mehrere Jahre als „Entwicklungspartner:innen“, wie es hier benannt wurde, unterstützend zur Seite stehen.

Besonders die Prozessqualität individualpädagogischer Hilfen, die sich aus den Aussagen der beteiligten Jugendhilfeträgern ableiten ließ, kann bei entsprechender Umsetzung ein höchstmögliches Maß an Sicherheit für die Zielgruppe der jungen Menschen bieten. Die Aufnahme in eine Projekt- oder Betreuungsstelle basiert auf einer umfangreichen Abklärung auf Grundlage des Biografieverstehens, das im Idealfall in ein Bildungs- und Betreuungskonzept mündet, um die Passgenauigkeit der Maßnahme zu gewährleisten und die Jugendhilfe am jeweiligen jungen Menschen zu orientieren. Die Träger beschreiben ein sehr umfangreiches, mehrphasiges Personalauswahlverfahren, um die Eignung zukünftiger Betreuungskräfte zu überprüfen. Ein niedrighwelliges Beschwerdemanagement im Kontext einer demokratischen Einrichtungskultur scheint zugleich wegweisend für die Gewährleistung von Sicherheit. In der vorliegenden Arbeit wurden die individualpädagogischen Settings, die diese Voraussetzungen erfüllen, als „gewaltfreien Kulturen der Verständigung“ benannt.

Die Bedeutung einer Kombination von Betreuung und Bildung wurde in der Studie besonders deutlich. Um Teilhabeerfolge zu erzielen, benötigen hochbelastete junge Menschen nicht nur lebensweltorientierte, an ihren Ressourcen ausgerichtete Wohn- und Lebensformen, sondern auch subjektorientierte Bildungskonzepte. Infolge ressourcenorientierter Alltagserfahrungen im individualpädagogischen Setting trauen sich die jungen Menschen nach Aussagen einiger Expert:innen zu, sich auch im Bildungsbereich Kompetenzen anzueignen, die perspektivisch eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen.

Wenn der Besuch einer Regelschule nicht möglich ist, wird auch die schulische Bildung subjektorientiert gestaltet, indem Einzelbeschulungsformate installiert werden, die sich am Kenntnisstand und den Zielsetzungen der jungen Menschen orientieren. Für diesen Zweck muss auch die Schulbildung an Einzelfall ansetzen, wie es individualpädagogische Träger durch Kooperationen mit einem Schulträger und einer Fernschule als Jugendhilfeangebot bereits erfolgreich realisieren. Ein individualpädagogisches Betreuungskonzept muss auch ein Bildungskonzept einschließen, da Bildung in Deutschland den Zugang zum Arbeitsmarkt und damit zu einer eigenverantwortlichen und finanziell unabhängigen Lebensgestaltung gewährleistet. Dieser Aspekt kann für traumatisierte Menschen als besonders bedeutsam betrachtet werden, weil Autonomie und Selbstbestimmung damit langfristig unterstützt werden können. Der Begriff des individualpädagogischen Betreuungskonzept wurde daher in der vorliegenden Studie um den Begriff der Bildung erweitert und als „individualpädagogisches Bildungs- und Betreuungskonzept“ benannt.

Als Ergebnis der Studie hat sich gezeigt, dass Traumabewältigung weit über die Behandlung einer psychischen Störung durch Kinder- und Jugendlichentherapeut:innen hinausgeht. Sie wird in der Lebenswelt verortet, die traumasensibel ausgestaltet werden muss. Wenn die Betreuungsstelle ein wertschätzendes und ermutigendes Umfeld bietet, das hinreichende Bedingungen schafft, Traumafolgen in Form plötzlicher Aggressionen oder Weglaufen auszuhalten, kann der Umgang mit den Folgen früher Kindeswohlgefährdungen unter bestimmten Voraussetzungen langfristig gelingen.

9.2. Erklärungsansätze für die Erfolge individualpädagogischer Jugendhilfe

Die im vorangegangenen Abschnitt zusammengefassten Merkmale einer traumasensiblen Individualpädagogik gehören zugleich zu den wichtigsten Gelingensbedingungen, die auf die folgende Fragestellung beziehen:

Wie erklären sich die Expert:innen den Erfolg individualpädagogischer Jugendhilfeträger in der Arbeit mit traumatisierten und exkludierten Kindern und Jugendlichen?

Als Ergebnis vorangegangener quantitativ ausgerichteter Wirkungsforschung, abgeleitet aus der Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen (EVAS) mit nahezu 40.000 Jugendhilfefällen, werden individualpädagogische Maßnahmen als besonders erfolgreich für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die mehrere gescheiterte Hilfen hinter sich haben, identifiziert (vgl. Macsenaere 2014a: 32). Ihnen wurde zudem ein hoher volkswirtschaftlicher Nutzen von 1: 8 zugeschrieben, d.h. mit einer Investition eines Euros in die individualpädagogische Jugendhilfe spart die Gesellschaft acht Euro Folgekosten ein, mehr als doppelt so viel wie in der stationären Jugendhilfe im Gruppenkontext (vgl. ebd.: 36ff).

Innerhalb der Interviews machen die Expert:innen eine gelingende Jugendhilfe an der Frage fest, ob nach Beendigung der Maßnahme eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden konnte. Bildungsteilhabe, Sozial- und Lebensbewältigungskompetenzen sowie Lebenszufriedenheit sind nach Einschätzung der Expert:innen die Indikatoren einer gelungenen Jugendhilfe. Einige machen den Erfolg zudem an geringen Abbruchquoten fest.

Erfolge müssen aus der Perspektive der Expert:innen an den Ausgangsbedingungen der Kinder und Jugendlichen gemessen werden. Langfristig angelegte Erfolgsmessungen sind ihrer Meinung nach lohnenswert und deshalb besonders zielführend, weil einige junge Menschen am vulnerablen Übergang in die Selbstständigkeit zunächst scheitern, anschließend aber auf ihre gewonnenen Kompetenzen zurückgreifen können. Der grundlegende Erfolgsfaktor sehen die Expert:innen in einer flexibel am Bedarf orientierten dezentralen Eins-zu-eins-Betreuung. Die Settings richten sie konsequent auf den Einzelfall aus und passen sie an, wenn sich die Bedarfslage ändert.

Für die Realisierung haben die Expert:innen umfangreiche Kompetenzanforderungen an die Betreuungskräfte formuliert, die im nachfolgenden Abschnitt thematisiert werden. Als Ergebnis der Studie wurde jedoch deutlich, dass nicht allein die Qualifikationen und Kompetenzen der Fachkräfte für das Teilhabegelingen verantwortlich gemacht werden können. Die individualpädagogischen Settings können nur gelingen, wenn sie durch qualitativ hochwertige Trägerleistungen gerahmt werden und wenn die Europäische Union, die Bundesregierung und die Ministerien der Länder die Lage junger, entkoppelter Menschen stärker in den Mittelpunkt sozialpolitischer Verantwortung rücken. Die Gelingensbedingungen, die sich aus der Analyse der Interviews ableiten ließen, liegen in der Ausgestaltung individualpädagogischer Settings in Verbindung mit subjektorientierten Bildungsformaten, den Kompetenzen der Fachkräfte (die im nachfolgenden Abschnitt thematisiert werden), bei den Jugendhilfeträgern, sowie bei den Kooperationspartner:innen in Jugendhilfe, Bildungs- und Gesundheitswesen. Aber die politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen und der gesellschaftliche Inklusionswille macht die Versorgung hochbelasteter, traumatisierter und exkludierter junger Menschen durch individualpädagogische Jugendhilfeträger erst möglich.

Die Expert:innen äußern sich übereinstimmend, dass strukturelle Fragen zur Ausgestaltung individualpädagogischer Jugendhilfesettings als Eins-zu-eins-Betreuung an sicheren Orten in reizarmen Umgebungen mit inspirierenden Lernszenarien, an denen besonders das professionelle Beziehungsangebot einer partizipativ und ressourcenorientiert arbeitenden und rund um die Uhr präsenten Fachkraft Schutz und Stressreduktion bietet, die Teilhabeerfolge für traumatisierte junge Menschen begründen.

Ein maßgebliches Kriterium für eine erfolgreiche Jugendhilfe ist, dass die Settings sich an den jungen Menschen orientieren, die sich freiwillig für einen Betreuungsort entscheiden. Fünfzehn von sechzehn Expert:innen verweisen auf Bitte nach einer Beschreibung einer idealen Betreuungsstelle darauf, dass es keine universelle Form einer idealen Projekt- oder Betreuungsstelle geben kann, weil sich jedes Konzept am Einzelfall orientiert. Das Bildungs- und Betreuungskonzept, das im Vorfeld einer Aufnahmeentscheidung unter Einbeziehung der jungen Menschen von einem Expert:innenteam erarbeitet wird, wurde als Ergebnis der vorliegenden Studie als Qualitätsmerkmal der individualpädagogischen Maßnahmen identifiziert. Die individualpädagogischen Bildungs- und Betreuungskonzepte werden auf der Basis des traumasensiblen Fallverstehens für den jeweiligen jungen Menschen entworfen. Durch eine Rekonstruktion der Lebenswelt (vgl. Thiersch 2016: 20) unter besonderer Berücksichtigung belastender biografischer Erfahrungen, durch Äußerungen des jungen Menschen und durch Beobachtung während gemeinsamer Vor-Ort-Besuche erschließen sich

für Fachkräfte mögliche Gründe für eine Bewältigungsstrategie, aber auch für mögliche Gelingensfaktoren.

Im Vordergrund eines individualpädagogischen Settings steht einerseits ein Handlungsfeld, das am Interesse des jungen Menschen anknüpft und auf Empowerment ausgerichtet ist, andererseits eine belastbare, authentische, selbstbewusste „Betreuerpersönlichkeit“ mit guter sozialer und fachlicher Einbindung. Die konzeptionelle Grundidee individualpädagogischer Jugendhilfe umfasst eine reizreduzierte Umgebung, in der es weniger möglich sein wird, sich in alten Bahnen zu bewegen. Die jungen Menschen verlassen eine ihnen bekannte Komfortzone, um den Blick auf sich selbst zu ermöglichen.

Eine partizipative und gewaltfreie Einrichtungskultur innerhalb individualpädagogischer Settings, die in dieser Studie als „Anerkennungskultur“ im Sinne einer „gewaltfreie[n] Kultur der Verständigung“ kann für den jungen Menschen als „Naturschutzgebiet für die Seele“ (vgl. Besser 2009: 51) dienen, um die traumatische Stressbelastung zu reduzieren und Selbstwirksamkeit zu erleben. Mehrere interviewte Jugendhilfeträger nutzen dafür Anerkennungskulturen außerhalb Deutschlands, die den Fachkräften ermöglichen, einen jungen Menschen auch dann nahezu bedingungslos anzunehmen, wenn er durch Aggressivität, Straffälligkeit und häufige Einrichtungswechsel aufgefallen ist.

Mehrere Expert:innen verweisen auf die hohe Bedeutung von Schulabschlüssen, die durch die Anpassung der Leistungen in der Schule und durch die Lehrkräfte am individuellen Bedarf des jungen Menschen gelingen, sofern die Faktoren existenzieller Sicherheit im individualpädagogischen Setting gewährleistet sind.

Aber auch die Träger selbst stehen hinsichtlich der Gelingensbedingungen im Fokus. Die Hilfen werden nicht allein durch die Projekt- und Betreuungsstellen, getragen, sondern die unterstützenden Leistungen des Trägers machen die Nachhaltigkeit der Betreuung erst möglich. Individualpädagogische Settings müssen durch qualitativ hochwertige Trägerleistungen wie Fachberatung, Supervision und Fortbildung gerahmt werden. Die Koordination bzw. Leitungskraft muss für die Betreuungskräfte präsent und ansprechbar sein, so dass die Fachkräfte sich nicht scheuen, in Belastungssituationen eine angemessene Unterstützung einzufordern. Die Koordinator:innen und Leitungen müssen die Projektstellen des eigenen und ggf. auch anderer Träger kennen, um für eine gute Passung zu ermöglichen. Sie sorgen für partizipative Prozesse bei der Auswahl des Lebensortes, und bei der Hilfeplanung. Die Arbeitsbeziehung zu den Fachkräften in den Betreuungsstellen muss belastbar sein, damit kritische Fragen thematisiert werden können. Die Leitungen/ Koordinator:innen verantworten die Prozesse individualpädagogischer Jugendhilfe, die als Ergebnis der Studie identifiziert werden konnten. Dazu gehört das umfangreiche Auswahlverfahren für die Fachkräfte gleichermaßen wie für das Aufnahmeverfahren in eine individualpädagogische Maßnahme, das in einigen Fällen analog zu einem Clearing gestaltet wird.

Die individualpädagogischen Bildungs- und Betreuungskonzepte orientieren sich nach einer Auseinandersetzung mit den Gründen für auffälliges Verhalten (vgl. Scherwath, Friedrich 2012: 61; Besser 2009: 51) konsequent daran, was ein junger Mensch benötigt, um ein gelingenderes Leben (vgl. Thiersch 2020: 113) realisieren zu können. Am vulnerablen Übergang in die Selbständigkeit scheitern viele junge Volljährige, daher sind Rückführungskonzepte, besonders im Fall von Auslandsmaßnahmen, notwendig.

Ein Großteil der Interviewpartner:innen hat sich für eine 24-Stunden-Rufbereitschaft, Fachberatung, regelmäßige Treffen der Fachkräfte in Teamsitzungen oder Qualitätszirkeln, und Supervision in hohem zeitlichen Umfang ausgesprochen. Daraus konnte abgeleitet werden, dass die Maßnahmen vorrangig gelingen können, gelingen, wenn die Träger sowohl für junge Menschen als auch für die Fachkräfte zum „sicheren Ort“ werden. Voraussetzung dafür sind demokratische Leitungsstile im Kontext einer partizipativen Einrichtungskultur. Der fachliche Umgang sollte, wie einige Interviewpartner:innen betonen, von einer hohen Selbstbestimmung der Fachkräfte in den Projekt- und Betreuungsstellen gekennzeichnet sein. Die Träger müssen die Fachkräfte umfassen einarbeiten, ihnen den Rücken stärken, und ihre fachliche und persönliche Weiterentwicklung – insbesondere im vulnerablen Bereich der professionellen Beziehungsgestaltung – ermöglichen, weil die Hilfebeziehung in der Arbeit mit traumatisierten Menschen wiederholten Belastungsproben

ausgesetzt ist. Bei Berücksichtigung der hohen Anforderungen an die Fachkräfte in den Betreuungsstellen, aber auch an Führungskräfte wird deutlich, dass neben einer angemessenen monetären Anerkennung auch ihre Work-Life-Balance im Mittelpunkt der Träger stehen muss.

Die Vernetzung innerhalb des Trägers, zwischen den Trägern und in der Region ist ebenso wie ein übergreifender fachlicher Austausch auf Tagungen, in Arbeitskreisen, in den Bundesverbänden und mit den Hochschulen ein bedeutendes Qualitätsmerkmal, das professionell arbeitende Träger von denjenigen unterscheidet, die durch die Anwendung des Begriffes „Individualpädagogik“ den Jugendämtern ein Leistungsspektrum suggerieren, das sie tatsächlich gar nicht anbieten.

In den Expert:inneninterviews werden zudem Gelingensbedingungen in den Bereichen Jugendhilfe sowie Bildungs- und Gesundheitswesen genannt. Jugendämter müssen personell besser ausgestattet werden und über Traumakompetenz verfügen, damit auf Grundlage des Fallverstehens die Zuweisungsqualität verbessert werden kann, die nach Macsenaere (2014: 39ff.) ein bedeutender Erfolgsfaktor in der Arbeit mit sogenannten „Systemsprengern“ ist. Auf Hilfeplanverfahren als wesentliches partizipatives Steuerungselement darf nicht verzichtet werden. Ausgebildete sozialpädagogische Fachkräfte im ASD sollten anstelle von Verwaltungskräften der nächsthöheren Ebene des Jugendamtes über Form und Umfang der Hilfen entscheiden. In gleichem Umfang erfordern passgenaue Bildungsformate eine zügige Regelung von Zuständigkeiten für die Genehmigung und Kostenübernahme.

Neben der Begleitung im Bereich individualpädagogischer Settings sind ausreichend Kapazitäten in neu aufzubauenden Trauma-Stationen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, aber auch in Form ambulanter Kinder- und Jugendlichentherapeut:innen mit traumatherapeutischer Qualifikation erforderlich. Dafür müssen umfangreiche Hilfeformen des Gesundheitswesens bereitgestellt werden. Barrierearme, im Einzelfall auch telemedizinische Therapieformen sollten zur Verfügung stehen, jungen Gewaltopfern eine therapeutische Bearbeitung der Traumatisierung zu ermöglichen, wie es von einem Träger bereits über Jahre realisiert wird, bisher jedoch ohne Kostenübernahme der Krankenversicherung. Ebenfalls gut nachvollziehbar scheint die Auffassung mehrerer Expert:innen, dass es eine konstruktive Zusammenarbeit innerhalb unterschiedlicher Hilfesysteme zugunsten der Förderung eines jeden einzelnen jungen Menschen geben muss. Dafür sind weitreichende Kooperationen zwischen der Jugendhilfe, dem Gesundheitswesen und dem Bildungsbereich zwingend erforderlich.

Ermöglicht werden individualpädagogische Hilfen für erst durch rechtliche und gesellschaftliche Voraussetzungen. Sie beziehen sich vorrangig auf den gesellschaftlichen Inklusionswillen, aber auch auf die Rechtslage. An dieser Stelle formulieren unterschiedliche Expert:innen deutlichen Handlungsbedarf in Bezug auf die Ermöglichung von Auslandsmaßnahmen. Bedeutende, aber derzeit wenig genutzte Chancen sehen sie in der Europäisierung der Jugendhilfe. Einige Träger halten die für die Berufswahl bedeutenden interkulturellen Kompetenzen, die innerhalb von Auslandsmaßnahmen erworben wurden, bereits im Kompetenznachweis International (KNI) fest und leisten damit einen Beitrag zur Gleichstellung benachteiligter junger Menschen mit denen, deren Eltern ihre Kinder auf eigene Kosten ins Ausland entsenden können.

Die Expert:innen erklären sich die Erfolge individualpädagogischer Maßnahmen aus dem Zusammenwirken der Gelingensbedingungen aus den Bereichen Politik, Recht und Gesellschaft, den Hilfesystemen, Jugendhelfeträgern und Fachkräften. In diesem Zusammenhang haben die Interviewpartner:innen auch Misslingsbedingungen angesprochen, obwohl in den Interviews nicht danach gefragt wurde. In Bezug auf die Betreuungsorte Fachkräfte wurden zu hohe Ansprüche an das Wohlergehen der jungen Menschen genannt, Projektstellen, die mit zu wertvollem Mobiliar ausgestattet sind das nicht kaputtgehen darf. Eine lebensgeschichtlich verursachte hohe Kränkbarkeit der Fachkräfte oder ihre Selbstüberschätzung, wenn sie die eigenen Möglichkeiten und Grenzen noch nicht genau kennen und uneingeschränkt für jeden jungen Menschen offen sind, sowie eine „nine-to-five“ Mentalität nennen einige Expert:innen als Misslingsbedingung. Ehemalige Fachkräfte aus der Heimerziehung werden aufgrund ihrer Berufserfahrung zwar sehr geschätzt, werden aber dann als nicht geeignet für das Arbeitsfeld der Individualpädagogik beschrieben, wenn sie auf geregelte Urlaubszeiten Wert legen und eine emotionale Distanz zu den jungen Menschen verinnerlicht haben, statt sich als Entwicklungspartner:innen zur Verfügung zu stellen. Die größte

Misslingensbedingung ist aber der Fachkräftemangel. Die Träger können die vielen Anfragen der Jugendämter überhaupt nicht mehr bedienen.

Eine unzureichende Partizipation bei der Wahl des Lebensortes wird von einigen Expert:innen als Misslingensbedingung beschrieben. So kann eine ländliche Umgebung allein nicht der alleinige Maßstab für eine gelingende Hilfeform sein, wenn es sich um junge Menschen handelt, die vor Ort nichts vorfinden, was auf ihr Interesse stößt.

Weitere Misslingensbedingungen verorten die Expert:innen bei den Jugendämtern. Viele vermitteln hochbelastete Kinder lieber in kostengünstige Pflegefamilien und nehmen damit spätere Beziehungsabbrüche in Kauf, sobald das Pflegekinderwesen sich als nicht geeignet erweist. Obwohl individualpädagogische Hilfen als Regelangebot auch für junge Menschen zur Verfügung steht, die noch keine „Heimkarriere“ hinter sich haben, werden sie erst dann zu Adressat:innen individualpädagogischer Maßnahmen, wenn alle anderen Angebote wiederholt gescheitert sind. Wie es ein Experte beschreibt, „spart“ das Jugendamt sich „lieber kaputt“. Ein anderer spricht von einem „falsch verstandenen Subsidiaritätsprinzip“, wenn Jugendämter auch dann niedrigschwellige Maßnahmen vorschalten, wenn die Komplexität der Problemlage eine stationäre Ein-zu-eins-Maßnahme erfordert. Andere machen sich Sorgen über eine wenig sozialpädagogisch fundierte Haltung der Mitarbeiter:innen im Allgemeinen Sozialen Dienst der Jugendämter, wenn sie darum bitten, einen Jugendlichen „wegzuorganisieren“. Manche kritisieren, dass Mitarbeiter:innen im Jugendamt Traumakompetenz fehlt oder sie mit dem jungen Menschen keine Beziehung aufbauen. Besonders prekär wird die Lage jedoch, wenn nicht die ausgebildeten Sozialarbeiter:innen oder Sozialpädagog:innen, sondern Verwaltungsfachkräfte der nächsthöheren Ebene über die Genehmigung einer Maßnahme entscheiden, denn hier fehlt das Fachwissen, das der Entscheidung zugrunde gelegt werden muss.

Jugendämter gewähren aus der Perspektive der Expert:innen entwicklungs-traumatisierten jungen Menschen zu wenig Zeit. Maßnahmen werden zum 18. Lebensjahr beendet, d.h. von jungen Volljährigen werden in der Jugendhilfe ein Entwicklungsstand erwartet, den auch viele 18-jährige, die sich elterlicher Unterstützung erfreuen können, selten erreichen. Besonders prekär wirkt sich der Fachkräftemangel in den Jugendämtern auf das Hilfeplanverfahren aus. Dieses wichtige Partizipative Steuerungsinstrument fällt viel zu oft kurzfristig aus.

Auslandsmaßnahmen werden grundsätzlich kaum noch genehmigt, da das Konsultationsverfahren zur europäischen Verordnung Brüssel IIb mit einem kaum handhabbaren bürokratischen Aufwand verbunden ist. Die Verweildauer wird im Ausland oft auf ein Jahr begrenzt, die Adressat:innen kommen aber in den letzten Jahren mit kaum bewältigbaren Belastungen, während von dieser Maßnahme-Form seitens der Jugendämter „Wunder erwartet“ werden.

Im Bereich der schulischen Bildung zeigen sich besonders prekäre Bedingungen. Neben den beiden Schulangeboten zweier an der Schule beteiligter Träger fehlen weitere Angebote für subjektorientierte Einzelbeschulungsformate. Die Anbieter können nur einen kleinen Teil der Anfragen bedienen, und viele Maßnahmen scheitern an der Kostenübernahme durch das Jugendamt oder daran, dass Jugendämter und Schulaufsichtsbehörden die Frege der Zuständigkeit solange an die jeweils andere Behörde verweisen, bis der junge Mensch sein Bildungsanliegen aufgegeben hat.

9.3. Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte: Konsequenzen für das Studium

Die Gelingensbedingungen, die in den Kompetenzen der Fachkräfte begründet liegen, werden als Antwort auf die folgende Forschungsfrage zusammengefasst:

Welche Kompetenzanforderungen stellen die individualpädagogischen Expert:innen an die Fachkräfte, die innerhalb individualpädagogischer Settings im 1:1-Kontakt mit den jungen Menschen arbeiten? Welche Anforderungen stellen sie an die Ausbildung der Fachkräfte für dieses Arbeitsfeld?

Die Ergebnisse der Interviews verdeutlichen: Die Träger wünschen sich entwicklungsorientierte Mitarbeiter:innen, die Selbstsicherheit und psychische Stabilität mitbringen, die Konflikte moderieren können und bereit sind, diese Fähigkeiten zu erlernen. Die Expert:innen stellen in den

Interviews die Sozial- und Selbstkompetenzen als bedeutend heraus, die für den Aufbau einer professionellen Beziehung zu den jungen Menschen eine Voraussetzung bilden.

Die Expert:innen beschreiben die Fachkräfte, die im Eins-zu-eins-Kontakt mit den jungen Menschen arbeiten, als authentisch, hochbelastbar, kreativ, lösungsorientiert und sozial eingebunden. Sie sind zu einem „Beziehungsangebot“ in der Lage, weil sie konsequent den eigenen Lebensentwurf realisiert haben, der mit Lebenszufriedenheit und Gestaltungsfreiheit verbunden ist. Sie sind bereit, diesen Lebensentwurf auch mit jungen Menschen zu teilen, deren Verhalten zunächst verstörend wirkt. Sie können in vielen Fällen die Motivation junger Menschen zur Entwicklung und Umsetzung eigenständiger Lebensentwürfe steigern, wenn sie die minimalistischen Lebensstile jenseits üblicher Konsumbedürfnisse leben.

Hinsichtlich der Anforderungen mehrerer Expert:innen an eine Qualifikation der Fachkräfte steht die Fähigkeit zur Gestaltung der professionellen Beziehung im Vordergrund, einem der individualpädagogischen Kompetenzbereiche, die als Ergebnis der Expert:inneninterviews herausgearbeitet werden konnten. Während nur ein Teil der Expert:innen die Bedeutung von Fachwissen betont, schreiben alle Interviewpartner:innen den Handlungskompetenzen, besonders aber den Sozial- und Selbstkompetenzen der Eins-zu-eins- Betreuer:innen eine hohe Bedeutung für das Gelingen individualpädagogischer Jugendhilfe zu. Die professionelle Beziehung kann nur vor dem Hintergrund eines empathischen Fallverstehens gelingen. Mehrere Expert:innen halten es für notwendig, dass Fachkräfte sich im Prozess des Fallverstehens emotional von der Lebenslage der jungen Menschen berühren lassen, daher wurde das „empathische Fallverstehen aus traumasensibler Perspektive“ als ein weiterer Kompetenzbereich herausgearbeitet. Für beide Bereiche sind Kompetenzen im Bereich des Fachwissens, der Methodenkompetenzen, der Sozial- und Selbstkompetenzen und der beruflichen Haltung notwendig.

Fachkräfte sollten sich Fachwissen und Handlungskompetenzen nicht nur angeeignet haben, sondern das Wissen auch transformieren, d. h. auf die konkrete Praxis beziehen und anwenden können. Benötigt werden Erfahrungen in der Praxis mit anschließender Fall- und Selbstreflexion auf der Basis von Fachwissen, die sowohl in der Praxis als auch im Kontext eines Studiums realisiert werden kann.

Fachkräfte, die im Eins-zu-eins-Kontakt mit hochbelasteten jungen Menschen arbeiten, sollten sich Traumakompetenz angeeignet haben, auch wenn die Expert:innen betonen, dass die Traumatheorie nicht das einzige Erklärungsmodell für auffällige Verhaltensweisen sein kann. Die Besonderheiten anderer körperlicher und psychischer Beeinträchtigungen müssen auf Grundlage von Fachwissen ebenso in Betracht gezogen werden. Insbesondere das fetale Alkoholsyndrom (FAS) wurde in den Vordergrund gestellt, denn die von dieser Beeinträchtigung betroffenen jungen Menschen können durch kognitiv orientierte Interventionen nicht erreicht werden.

Einige wenige Expert:innen stellen an die Fachkräfte auch die Anforderung, Stabilisierungstechniken, Imaginationsübungen und Techniken für die emotionale Regulation aus der Stabilisierungsphase der Traumatherapie mit den Kindern und Jugendlichen anwenden zu können. Übereinstimmend stellen die Expert:innen die Anforderung an die Fachkräfte, mit Krisen umgehen zu können. Sie müssen Deeskalationstechniken in der Praxis anwenden können und Techniken der emotionalen Regulation verinnerlicht haben, die ihnen in Verbindung mit Selbstbeobachtung ermöglichen, im Konfliktfall ihre Professionalität wiederzugewinnen.

Die erforderlichen Kompetenzen sollten sich im Curriculum der Studiengänge der Sozialen Arbeit abbilden. Es zeigt sich, dass allein für das Fallverstehen während eines Studiums umfassende Kompetenzen vermittelt werden sollten. Einige Expert:innen halten Fallseminare unter Beteiligung der Praxis für geeignet, um diagnostische Fähigkeiten in Verbindung mit Methoden der kollegialen Fallberatung kennenzulernen und ein Interesse dafür zu entwickeln, Lösungen für zunächst schwierige Problemkonstellationen zu finden. Aus der Perspektive der Expert:innen muss das Studium zugunsten des Kinderschutzes dazu beitragen, dass die Absolvent:innen im Kontext des Studiums „einen Blick für hochbelastete Kinder“ entwickeln, unabhängig davon, in welchem Arbeitsfeld sie später arbeiten werden.

Für das empathische Verstehen der Lebenslage der jungen Menschen benötigen Fachkräfte (sozial-)pädagogisches, soziologisches, psychologisches und medizinisches Fachwissen.

Soziologische Kenntnisse benötigen sie, um die gesellschaftliche Bedingtheit psychischer Belastungen zu bedenken, unter anderem um die Folgen prekärer Lebenslagen für Kinder und Jugendliche zu verstehen. Angehende Fachkräfte sollten sich Kenntnisse über die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen angeeignet haben, insbesondere über die Lebenswelt von Mädchen. Durch die Kenntnisse sollte sich bei den Absolvent:innen das Bewusstsein herausbilden, dass traumatisierte junge Menschen in vielen Fällen nicht eine geforderte Anpassungsleistung verweigern, sondern auf traumatisierende Lebenswelten reagieren.

Eine partizipative, ressourcenorientierte Haltung und an den Arbeitsprinzipien der lebensweltorientierten Theorie setzen die Expert:innen bei den Fachkräften individualpädagogischer Träger voraus. Die Expert:innen erwarten, dass die Fachkräfte die Selbstbestimmung der jungen Menschen unterstützen, statt sanktionierend zu arbeiten. Daraus lässt sich die Notwendigkeit ableiten, dass die Studierenden ihre Sozial- und Selbstkompetenzen und ihre berufliche Haltung, die sie oft aufgrund von biografischen Erfahrungen gewonnen haben, im Studium weiterentwickeln. Die Fachkräfte können die biografischen Belastungen der jungen Menschen aus einer wertschätzenden Perspektive heraus betrachten, wenn sie sich ihrer Traumatisierungen und deren Folgen bewusstwerden.

Für eine intensive Auseinandersetzung mit Fachwissen, Methoden und einer beruflichen Haltung benötigen Studierende neben entsprechenden Lernarrangements hinreichend Zeit, die ihnen nicht nur die Aufnahme von Fachwissen, sondern den emotionalen Nachvollzug des Wissens und die Reflexion über die Bedeutung des Wissens für konkrete Praxissituationen ermöglicht. Aus der Perspektive der Expert:innen müssen den Studierenden Räume für Analyse, Diskussion und Reflexion von Theorien zur Verfügung gestellt werden, um eine berufliche Haltung während des Studiums entwickeln zu können. Die Haltung kann durch eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Theorien und Fachwissen im Studium gewonnen werden. Mehrere Expert:innen beschreiben diese Haltung als Konsequenz aus der lebensweltorientierung. Das Studium kann einen wesentlichen Beitrag leisten, wenn es den Studierenden die Möglichkeit eröffnet, sich mit Fragen von Macht und Ohnmacht, von Empowerment und gelebter Partizipation auseinanderzusetzen.

Neben den Inhalten des Studiums äußern sich die Expert:innen zu Lehrenden, Lernarrangements und zur Bedeutung der Praxis. An mehreren Stellen sprechen die Expert:innen die Bedeutung von Vorbildern für den eigenen Professionalisierungsweg an und folgern daraus, dass mehr Praktiker:innen in die Lehre eingebunden werden müssten. Den Zugang zu den jungen Menschen könnten allein Lehrende mit langjähriger Praxiserfahrung aus dem Arbeitsfeld transportieren.

Praxiserfahrungen während des Studiums, aber auch die zweite Ausbildungsphase, das Berufsanerkennungsjahr, bewerten die Expert:innen als bedeutend für die Kompetenzentwicklung. In diesem Zusammenhang betonen die Expert:innen die Bedeutung einer Anleitung durch erfahrene Kolleg:innen in den ersten Berufsjahren nach dem Studium. Die Abschaffung des Berufsanerkennungsjahrs in mehreren Bundesländern sehen die Expert:innen kritisch. Mehrere Expert:innen würden keine Absolvent:innen ohne vorherige Praxiserfahrungen in der Jugendhilfe einstellen.

Auslandserfahrungen werden nicht nur für den Kompetenzaufbau als bedeutend betrachtet, sondern unterstützen die Persönlichkeitsentwicklung insbesondere bei sehr jungen Studierenden. Die Reiseerfahrung kann Absolvent:innen einen Zuwachs an Lebenserfahrung und an Kultursensibilität ermöglichen – eine Fähigkeit, die das Verstehen aus der Perspektive der Jugendlichen unterstützen kann, die sich in schwer durchschaubaren Lebenswelten zwischen misshandelnden Familien, Hilfesystemen und Leben auf der Straße orientieren müssen.

Damit Jugendämter überhaupt in die Lage versetzt werden, bei der Wahl einer stationären Maßnahme nicht ausschließlich Heime, sondern auch eine intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung in Betracht zu ziehen, ist eine Wissensvermittlung über Individualpädagogik während des Studiums notwendig. Innovative Konzepte wie Trauma- und Individualpädagogik müssen aus der Perspektive der Expert:innen in die grundständigen Studiengänge aufgenommen werden. Daraus lässt sich wiederum die Forderung ableiten, dass die Inhalte, die die Fachkräfte sich heute fast ausschließlich auf dem freien Ausbildungsmarkt aneignen können, in die Curricula grundständiger Studiengänge aufgenommen werden müssen.

Eine duale sozialpädagogische Ausbildung mit Praxis in der Kinder- und Jugendhilfe sowie berufsbegleitende Studiengänge beschreiben einige Expert:innen als besonders qualifizierend für die Arbeit. Die Fachkräfte mit handwerklichen und landwirtschaftlichen Qualifikationen, die ein Experte als „Leute aus dem Leben“ beschreibt, bieten durch ihre zur Verfügung gestellten Lebensräume, aber auch durch ihre Lebensphilosophie Anknüpfungspunkte für einen Beziehungsaufbau und Impulse für eine berufliche Qualifikation. Aufgrund ihrer beruflichen Vorerfahrungen gehen die genannten Praktiker:innen flexibel mit auftretenden Problemen um und sind als Betreuungsstellen besonders geeignet. In der Konsequenz müssen qualifizierte Ausbildungsformate im öffentlichen Bildungswesen konzipiert werden. Anknüpfend an die Erfahrungswerte der Expert:innen, die begründen, warum sie gern mit Praktiker:innen aus handwerklichen und landwirtschaftlichen Berufsgruppen arbeiten, sollte geeigneten Fachkräften ermöglicht werden, die in jungen Jahren keine sozialpädagogische Ausbildung absolviert haben, die Qualifikation in späteren Jahren zu erwerben. Es ist Aufgabe der Hochschulen, berufsbegleitende Studiengänge für Fachkräfte mittleren Alters einzurichten, um den Fachkräften ohne sozialpädagogische Ausbildung eine langfristig abgesicherte Tätigkeit zu ermöglichen. Den geeigneten Fachkräften mit anderen Qualifikationen den Zugang zu sozialpädagogischen Abschlüssen zu ermöglichen, sollte vor dem Hintergrund der hohen Zahl entkoppelter junger Menschen, die etwas anderes als eine Heimerziehung benötigen, im Blickfeld der Hochschulausbildung für die Soziale Arbeit und Sozialpädagogik stehen.

10. Methodenkritische Betrachtungen: Grenzen der Studie

Im folgenden Abschnitt werden die Durchführung der Studie, die Forschungsstrategien und -methoden einer kritischen Betrachtung unterzogen. Unerwartete Ereignisse in Zusammenhang mit dem Forschungsfeld werden reflektiert und die damit verbundenen Veränderungen im Forschungsverlauf dargestellt.

10.1. Zur Auswahl des Untersuchungsfeldes

Die vorliegende Forschung stützt sich auf eine der wenigen träger- und arbeitsfeldunabhängigen quantitativen Forschungen, die intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung als effektivstes Jugendhilfeangebot für sogenannte „Systemsprenger“ identifiziert, und sowohl die Effektivität als auch den volkswirtschaftlichen Nutzen herausgestellt hat (vgl. Macsenaere 2014: 25ff; Abschnitt 4.1.2). Innerhalb der Interviews sollten die Bedingungen erörtert werden, die die durch Macsenaere im Vorfeld quantitativ erhobenen Effekte möglich gemacht haben. Die Studie hatte somit weniger die Intention, die Wirkung individualpädagogischer Hilfen erneut in den Fokus zu nehmen. Sie hatte vielmehr das Ziel, die Haltungen und Meinungen erfolgreich arbeitender Jugendhilfeträger im Bereich Individualpädagogik zu ihren Vorgehensweisen im Umgang mit traumatisierten jungen Menschen und den dafür erforderlichen Kompetenzanforderungen der Fachkräfte zu erheben.

Dass die Forscherin selbst über zehn Jahre Berufserfahrung im Arbeitsfeld verfügt, hatte sowohl Vor- als auch Nachteile. Die Vorteile lagen im Vorwissen, die Nachteile in der Schwierigkeit, die Forschungsergebnisse nicht aus dem Blickwinkel des eigenen Erfahrungshintergrundes einzuordnen, sondern sich zunächst durch teilnehmende Beobachtung bei anderen Jugendhilfeträgern davon distanzieren zu müssen.

Das allein die Dokumentenanalyse sich auf das gesamte Arbeitsfeld der Individualpädagogik erstreckt, für die Expert:inneninterviews jedoch eine Vorauswahl an Interviewpartner:innen anhand von Qualitätskriterien getroffen wurde, hatte Konsequenzen in Bezug auf die Möglichkeit der kritischen Reflexion der Ergebnisse. Träger, die den Begriff „Individualpädagogik“ nicht entlang der Definitionen der Fachverbände auslegen und auf entsprechende Qualitätskriterien verzichten, wurden aufgrund von Auswahlkriterien, die aus dem langjährigen beruflichen Erfahrungshintergrund abgeleitet wurden, von vornherein ausgeschlossen. Dies Vorgehen folgte dem Forschungsanliegen, die Erklärungszusammenhänge für die nachgewiesenen Erfolge individualpädagogischer Hilfen zu erheben, um daraus Gelingensbedingungen abzuleiten. Da allein erfolgreich arbeitende Jugendhilfeträger für die Interviews gewählt wurden, deren Qualität durch die Mitgliedschaft in

Fachverbänden und die Teilnahme an vorangegangenen Wirkungsstudien im Vorfeld vorausgesetzt werden konnte, hatte zur Folge, dass eine Differenzierung zwischen Trägern, die mehr oder auch weniger hochwertige Arbeit leisten, nicht vorgenommen werden konnte. Die Träger, die an der Studie teilgenommen haben, unterschieden sich in ihrer beruflichen Haltung und ihrer Herangehensweise lediglich in einigen Nuancen, die die Frage des theoretischen Hintergrundes sowie der Ausgestaltung der Betreuungsformen betreffen (ambulant und /oder stationär, Ausgestaltung der Hilfen, Umsetzung der beschriebenen Prozesse). Die Unterschiede lagen in unterschiedlichen Begrifflichkeiten für die Betreuungsformen, die als individualpädagogische Projektstellen, Betreuungsstellen oder Settings oder als pädagogische Lebensgemeinschaften bezeichnet wurden. Sie lagen in der geografischen Lage (Inland und/oder Ausland), der Ausgestaltung der Settings (Standort- oder Reiseprojekte) oder in unterschiedlichen Vorgehensweisen in Bezug auf die beschriebenen Prozesse des Fallverstehens, der Personalauswahl oder der Realisierung eines Betreuungskonzeptes. Eine vergleichende Qualitätskontrolle war weder möglich noch beabsichtigt.

10.2. Unerwartete Ereignisse in der Zusammenarbeit mit den Trägern

Innerhalb des Methodenmix sollten die Ergebnisse der Auswertung aller verfügbaren Konzeptionen aller individualpädagogischer Träger mit Trägersitz in Deutschland mit den Ergebnissen der Expert:inneninterviews der nach den obengenannten Kriterien ausgewählten Träger verglichen und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht werden, um kritische Themen herausarbeiten zu können. Hier hat sich jedoch herausgestellt, dass die wenigsten Konzeptionen frei verfügbar im Internet zugänglich waren. Dieses Forschungshindernis hat insofern verwundert, als die Träger ihre Haltungen und Herangehensweisen den Jugendämtern gegenüber darstellen. Individualpädagogische Träger mussten erst ermittelt werden, was über das Internet weniger zielführend war als über die Bundesverbände. Leider wurden die über elektronische Post durch die Bundesverbände an die Träger verschickten Anfragen mit der Bitte um Zusendung der Konzeptionen zu Forschungszwecken überwiegend nicht beantwortet. Bei anderen half ein persönliches Kennenlernen, die schriftliche und fernmündliche Beantwortung von Fragen zum Forschungszweck, die Darstellung der Forschungsabsicht und die Zusicherung, die Dokumente allein für die Beantwortung der Forschungsfragen zu nutzen sowie die Zusicherung des Datenschutzes.

So wurden auf diese Weise lediglich einige wenige Konzeptionen aquiriert, und weitere über telefonische oder direkte mündliche Ansprache auf Tagungen. Bei vielen Trägern musste erst das Vertrauen durch einen persönlichen Kontakt und durch Zusagen, die Daten allein für die Beantwortung der genannten Forschungsfragen zu nutzen, gewonnen werden. Zusammen mit den durch Internetrecherche gewonnenen Konzeptionen lag der Dokumentenanalyse daher lediglich ein Datensatz von zehn Konzeptionen zugrunde. Die Auswertung eignete sich an einigen Punkten für einen Vergleich mit teilnehmender Beobachtung und den Aussagen der Expert:innen im Interview, wurde jedoch aufgrund des eingeschränkten Datensatzes und der damit vergleichsweise geringeren Aussagekraft im Verlauf der Forschung vorrangig zum Zweck der Vorbereitung der Interviews verwendet.

Auch bei der Suche nach geeigneten Interviewpartner:innen konnte zu Beginn des Forschungsprojektes zumindest bei den Mitgliedern eines der beiden Bundesverbände eine starke Zurückhaltung beobachtet werden. Während einige das Forschungsvorhaben aktiv unterstützt und auf die Tagesordnung gesetzt haben, zeigten andere ihre unmittelbare Ablehnung. Die Zurückhaltung bei der Zusendung der Konzeptionen und der Bereitschaft zum Expert:inneninterview ist im Nachhinein nicht begründet worden. Für das geplante Mixed- Methods-Design hatte die fehlende Bereitschaft aber weitreichende Folgen. Es kam zu einer Bedeutungsverschiebung, denn die Dokumentenanalyse konnte aufgrund des geringen Datensatzes nur punktuell für eine vergleichende Analyse hinzugezogen werden. Dadurch kam es zu einer Umwidmung der Methoden. So konnten die Ergebnisse der Dokumentenanalyse im Nachhinein vorrangig als Vorarbeit für die durchzuführenden Interviews genutzt werden.

10.3. Besondere Aspekte der auswertungsmethodischen Vorgehensweise

In der Konsequenz aus den im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Problemen wurde die Auswertung der Daten im Methodenmix im weiteren Verlauf der Strategie des „eingebetteten Methodenmix“ nach Schreier und Odag (2020: 170) zugeordnet. Es wurde deutlich, dass vorrangig die Analyse der Expert:inneninterviews den vergleichsweise höchsten Erkenntnisgewinn zur Folge haben würde.

Mit der Entscheidung für die Interviewform der Expert:inneninterviews wurden die Interviewpartner:innen in ihrer beruflichen Funktion als Außenvertretung eines Jugendhilfeträgers angesprochen. Die persönlichen biografischen Erfahrungen und die Reflexion der eigenen Kompetenzen stehen in Expert:inneninterviews aber auch nicht im Vordergrund. Daraus kann im Interview eine hohe Motivation der Selbstdarstellung abgeleitet werden. Aus der Interviewform ergeben sich auswertungsmethodische Probleme hinsichtlich einer kritischen Betrachtung der Jugendhilfeträger. So haben nur die Hälfte der Interviewpartner:innen von sich aus vulnerable Punkte, kritische Aspekte und bedeutende Misserfolge thematisiert. Selbstkritisch zu betrachten ist in diesem Zusammenhang die an den Gelingensbedingungen interessierte ressourcenorientierte Haltung der Interviewerin, die sich in den Interviews darin gezeigt hat, dass sie mit ihren Fragen vorrangig auf Erfolge und weniger auf Misserfolge abgezielt hat.

Für die Auswertung der Beobachtungsprotokolle, der Konzeptionen und der Expert:inneninterviews boten die unterschiedlichen Formen der qualitativen Inhaltsanalyse eine geeignete methodische Orientierung, weil eine Nachvollziehbarkeit auf Grundlage der Gütekriterien „Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit und Auditierbarkeit“ innerhalb qualitativer Inhaltsanalysen deutlich gegeben ist. Qualitative Inhaltsanalysen gewährleisten eine hohe Nachvollziehbarkeit, denn sie zeichnen sich durch ein systematisches Vorgehen in der Auswertung der gesamten Daten aus. Abhängig von der Forschungsabsicht wurden eine Auswahl an Beobachtungsprotokollen in Form einer als Explikation (vgl. Mayring 2016: 115), die Dokumentenanalyse als zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse (vgl. ebd.) und die Interviews mit der mehrschrittigen Analyseform einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. Kuckartz 2018: 97) unterzogen. Für die Auswertung der achthundert Seiten Transkripte der Expert:inneninterviews wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz gewählt, weil das komplexe Vorgehen inklusive einer fallbezogenen Auswertung Ergebnisse hervorbringen kann, die über die deskriptiven Ergebnisse einer Inhaltsanalyse hinausgehen. Im Verlauf der Auswertung wurde jedoch klar, dass in der Wahl dieses Verfahrens auch Schwächen liegen. Kuckartz legt den Schwerpunkt auf die Techniken des computergestützten Auswertungsverfahrens nach MaxQDA, und weniger auf eine nachfolgende vertiefende Analyse. Im Nachhinein ist kritisch anzumerken, dass die im Rahmen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführten Fallvergleiche einer weiterführenden Analyse weiterer Unterschiede zwischen den einzelnen Trägern hätten dienen können, anstatt diesen aufwändigen Auswertungsschritt allein für die Generierung konzeptueller Kategorien zu nutzen, wie es Kuckartz vorschlägt.

Die Verbindung der Inhaltsanalyse nach Kuckartz mit der Auswertungsstrategie für Expert:inneninterviews nach Meuser und Nagel (vgl. Abschnitt 4.4.) stand in Verbindung mit einem aufwändigen, umfangreichen Auswertungsverfahren für die Expert:inneninterviews, um sicherstellen zu können, dass den Ergebnissen durch die Orientierung an Gütekriterien eine Relevanz für die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes zugeschrieben werden kann. Da ohne ein Forschungsteam auf die von Kuckartz als notwendig erachtete Intercoder-Übereinstimmung, der Vergleich mehrerer Codierender bei der Codierung der Texte, verzichtet werden musste, bot die wechselseitige Überprüfung der Ergebnisse aus beiden Forschungszugängen eine Erhöhung der Forschungsgüte.

Die Expert:inneninterviews sind als Kommunikationsprozess im Sinne eines Aushandlungsprozesses hinsichtlich der Wirklichkeitsdefinition zwischen Forscher:in und Erforschten (vgl. Lamnek 2005: 23) zu verstehen. Es ist davon auszugehen, dass der Forschungsprozess sowohl die Forschende als auch die Partner:innen durch die dialogische Ausgestaltung der Interviewsituation verändert (ebd.). Daher kann die Anforderung an eine Distanzierung mit dem Ziel einer ausschließlich objektiven Betrachtung des Forschungsgegenstandes ausschließlich anhand der durchgeführten Interviews nicht

eingelöst werden. Durch das Phänomen der Resonanz findet eine wechselseitige Durchdringung von Subjekt und Welt im Forschungsprozess statt (vgl. Rosa 2019: 60). Es besteht daher die Gefahr, dass die Forscherin die Perspektive der Interviewpartner:innen intensiv nachvollzieht, anstatt eine distanzierte Forschungsperspektive beizubehalten. Dieser Aspekt ist besonders für die Expert:inneninterviews relevant, weil die Gesprächssituation nicht ausschließlich in den Rollen „Forscherin und Forschungsobjekt“, stattfindet, sondern eine Gesprächssituation auf Augenhöhe hergestellt wird und Aushandlungsprozesse über die Sichtweise zu bestimmten Forschungsthemen stattfinden (vgl. Abschnitt 4.1.4). Daher kann in den Expert:inneninterviews als Bestandteil qualitativer Forschung nicht der Anspruch erhoben werden, aus den Aussagen der Interviewpartner:innen eine objektive Realität abzuleiten, zumal die Interviewpartner:innen als Trägervertreter:innen ihre persönliche Sicht entfalten.

In diesem Zusammenhang wäre eine Vertiefung teilnehmender Beobachtung in der Jugendhilfepraxis bei allen Trägern in jeweils unterschiedlichen Betreuungssituationen, aber auch bei der Gestaltung der Vorbereitungs- und Aufnahmeprozesse und der Personalauswahl zielführend gewesen, um die Beobachtungsergebnisse mit den Aussagen der Expert:innen vergleichen zu können. Dieser Anspruch ließ sich jedoch im Rahmen begrenzter eigener Zeit- und Finanzressourcen nicht realisieren. Aufgrund der Größe des Feldes wäre die Durchführung nur durch ein Forschungsteam zu realisieren gewesen.

Trotz der benannten kritischen Punkte konnten die zentralen Forschungsfragen beantwortet und Erkenntnisse zur Ausgestaltung eines subjektorientierten, traumasensiblen Jugendhilfeangebotes und der von den Expert:innen zugrunde gelegten Erfolgsfaktoren gewonnen werden. Ausgewählte Qualitätskriterien wie Personalauswahl, Aufnahmeverfahren und Betreuungskonzepte sowie Kompetenzbereiche wie empathisches Fallverstehen, Empowerment und Kompetenzen für die professionelle Beziehung konnten konkretisiert werden. Die zentralen Forschungsfragen konnten durch das mehrschrittige Auswertungsverfahren beantwortet werden.

11.Fazit: Neue Herausforderungen

Im folgenden Abschnitt wird als Ergebnis der Studie die Anforderung einer Weiterentwicklung der Jugendhilfepraxis und ihrer zugrunde liegenden Theorien thematisiert und die Problematik der Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte kritisch reflektiert, bevor Widersprüche, Forschungsbedarfe und offene Fragen benannt werden.

11.1. Zur Weiterentwicklung der Jugendhilfe

Dem gesellschaftlichen Auftrag des Grundgesetzes, den Menschen- und Kinderrechten und dem im SGB VIII verankerten Jugendhilfefauftrag sind alle Beteiligten aus Politik, Gesellschaft sowie aus Jugendhilfe-, Bildungs- und Gesundheitssystem verpflichtet. Aufgrund der steten Veränderungen gesellschaftlicher Verhältnisse durch die Klima-, Energie- und Wirtschaftskrisen sowie außenpolitische Herausforderungen im Kontext kriegerischer Entwicklungen in Europa mit Migration und Fluchtbewegungen wird auch das Arbeitsfeld der Jugendhilfe mit seinen Lösungsangeboten herausgefordert, sich konzeptionell und angebotsspezifisch weiter zu entwickeln.

Die Anforderung einer deutlich verbesserten Kooperation zwischen Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie sowie Jugendhilfe und Schule wurden in den letzten Jahren im Arbeitsfeld wiederholt thematisiert, bleibt aber weiterhin eine Entwicklungsaufgabe. Darüber hinaus müssen auch die Schnittstellen zur Jugendberufshilfe, der Arbeitsagentur und zu den Unternehmen im Fokus stehen, um inklusive Praktika, Ausbildungsformate und Arbeitsplätze zu ermöglichen.

Während in den Jahren 2004–2006 das Fehlen geeigneter Angebote für junge Menschen, deren Probleme sowohl pädagogische als auch therapeutische Interventionen bedürfen, thematisiert wurde (vgl. Ader 2004: 438; Fegert, Schraper 2004: 15; Winkler 2006: 69), lässt sich heute für die Jugendhilfe zusammenfassen, dass es zwar passgenaue Angebote für einzelne hochbelastete junge Menschen gibt, die Kapazitäten aber bei Weitem nicht ausreichen und sie zu wenig an Theorien der Sozialen Arbeit orientiert sind.

Die lebensweltorientierte Theorie sieht partizipative und an einem gelingenden Leben ausgerichtete Jugendhilfe vor. Dieser Anspruch ist in den vergangenen Jahrzehnten jedoch nicht konsequent eingelöst worden (vgl. Thiersch 2020: 9). Es ist eine Frage des Fallverstehens, welche Angebote ein junger Mensch für die Bewältigung der fallspezifischen Herausforderungen benötigt. Eine Standardisierung von Jugendhilfemaßnahmen widerspricht der lebensweltorientierten Fundierung des SGB VIII, aber auch dem Diversitäts- und Inklusionsgedanken. Bei der Gestaltung der Hilfen sollten die unterschiedlichen Voraussetzungen junger Menschen vor dem Hintergrund der Diversität ihrer Lebenserfahrung als Folge unterschiedlicher Lebensverhältnisse, gender- und kultursensibler Perspektiven berücksichtigt werden. Die jungen Menschen müssen mit ihren Problemen und Ressourcen als Teil der Gesellschaft betrachtet werden. Ihre Schädigungen durch Traumata haben sie innerhalb der Gesellschaft erlebt, und diese steht in der Verantwortung für die Bewältigung der Folgen.

Warum individualpädagogische Hilfen derzeit nicht unterstützt, sondern begrenzt werden, erschließt sich vor dem Hintergrund ihrer Wirksamkeit kaum. Es lässt sich auch bei intensiver Recherche nicht vollumfänglich ermitteln, welche Kritikpunkte an individualpädagogisch ausgerichteten Hilfen die behördliche Praxis der Nichtbeachtung bis hin zur Ablehnung begründen. Während der vorbereitenden Explorationsphase stand als Konsequenz auf die Eindrücke aus teilnehmender Beobachtung der Gedanke im Raum, wie es gelingen kann, individualpädagogische Hilfen für mehr junge Menschen zu ermöglichen, die mit standardisierten Hilfen nicht zurechtkommen. Heute geht es lediglich darum, das Angebot zu erhalten, weil die Jugendhilfe sich wieder stärker an Einrichtungsinteressen orientiert, berufliche Haltungen durch politische Interessen und Restriktionen beeinflusst werden und die Entscheidungsmacht für eine Genehmigung den Aufsichtsbehörden überlassen wird. Die Orientierung der Verwaltungskräfte orientiert sich in der Regel jedoch nicht an sozialarbeiterischer Ethik oder am Anliegen einer Traumasensibilität, sondern an pragmatischen Fragen im Sinne eines Verwaltungsdenkens, das auf die Umsetzung behördlicher Vorschriften ausgerichtet ist (vgl. Weber 2020: 52ff.), auch wenn Innovationen dadurch verhindert werden.

Dabei bleibt die Frage offen, ob die Gesellschaft es sich leisten kann, das Sicherheitsbedürfnis einer Behörde über das Kindeswohl zu stellen. Denn Alternativen für die Betreuung der Zielgruppe gibt es kaum. Die Risiken, die mit einer dezentralen individualpädagogischen Betreuung verbunden sind, dürfen nicht isoliert betrachtet werden. Sie müssen im Fall junger Menschen, für die sich eine individualpädagogische Betreuung als alternativlos darstellt, die über kein anderes Angebot erreicht werden können, dem Risiko einer dauerhaften Exklusion mit den entsprechenden sozialen Folgen gegenübergestellt werden. Bei Nichtbeachtung der quantitativen Forschungen zum volkswirtschaftlichen Nutzen individualpädagogischer Hilfen besteht die Gefahr, dass das Problem lediglich verschoben wird. Daher sollte es ein Anliegen sein, dass die Entscheider:innen nicht nur die finanziellen Mittel, für deren Verwaltung sie selbst zuständig sind, sondern auch weitere öffentliche Gelder im Blick behalten.

Nicht allein den Kosten für individualpädagogische Betreuung ist es zuzuschreiben, dass das Jugendhilfeangebot der Individualpädagogik nur weniger als einem Prozent der jungen Menschen in der Jugendhilfe zur Verfügung steht (vgl. Fendrich, Pothmann, Tabel 2018: 13), denn sie sind vergleichbar mit anderen Spezialangeboten im institutionellen Jugendhilfekontext. Vielmehr stehen den Jugendämtern, aber auch den Genehmigungsbehörden die zeitlichen Ressourcen für die Überprüfung und Genehmigung dezentraler Einzelbetreuungsstellen nicht in ausreichendem Umfang zur Verfügung.

Die originäre Idee individualpädagogischer Jugendhilfe in Form experimenteller Auslands- und Reiseprojekte haben einige Träger infolge mangelnder Akzeptanz der Behörden aufgegeben. Aus einigen Interviews kann entnommen werden, dass die Auflagen der letzten zu einer deutlichen Einschränkung des Angebotsspektrums geführt haben. Ein weniger breites Spektrum hochbelasteter junger Menschen kann seither erreicht werden. Im gesamten Arbeitsfeld der Jugendhilfe würde sich daher ein Diskurs über die Frage lohnen, woran sich die Qualität einer Jugendhilfeform messen lässt: an der Quadratmeterzahl des Zimmers oder eher an der Qualität der Hilfeprozesse, an der Ausrichtung am Bedarf, an Betreuungskontinuität statt „Einrichtungs- Hopping“ und Ausschluss, an den Kompetenzen und der Belastbarkeit der Fachkräfte, an den Bildungserfolgen der jungen Menschen, an einer möglichen gesellschaftlichen Teilhabe oder im Gegensatz dazu an Vorschriften der Behörden, die umfangreicher ausfallen, als es die Gesetzeslage vorsieht.

Bei der Planung innovativer Hilfen zur Erziehung sollten die jungen Menschen als gleichberechtigte Partner:innen beteiligt werden. Auf ihre Sichtweisen als Expert:innen in eigener Sache darf nicht verzichtet werden. Dafür müssen entsprechende Beteiligungsformate installiert werden.

11.2. Zur Notwendigkeit einer konzeptionellen Neuorientierung in der Jugendhilfe

Die Jugendhilfeangebote müssen auf Grundlage anwendungsorientierter Forschung, aufgearbeitetem Praxiswissen der Verbände und Träger sowie multiperspektivischer Theoriebildung konzipiert werden. So wurde zwar aktuell erkannt, dass Kinder und Jugendliche mit pädagogischem und gleichzeitig therapeutischem Bedarf neu konzipierte Erziehungshilfen benötigen. Als Konsequenz reicht es aber aus, dem Kapazitätsmangel durch die Planung geschlossener Heime zu begegnen, die sogar die Tagespresse als „Kinderknast“ einordnet (vgl. Schäfer 2022: 3).

Das Theoriekonzept der Lebensweltorientierung hat für die Praxis der Individualpädagogik nicht zuletzt als theoretische Basis des SGB VIII, aber auch als berufliche Haltung bis heute eine hohe Bedeutung. Mit seiner kritischen Perspektive auf den sozialen Sektor und die Ausrichtung auf ein gelingenderes Leben im jeweiligen sozialen Raum sowie die durchweg partizipative Orientierung verbindet Thiersch seine gesellschafts- und institutionskritische Perspektive mit dem Entwurf neu zu entwickelnder Arbeitskonzepte, anstatt allein individuelle Faktoren wie eine psychische Belastung in den Mittelpunkt zu stellen. Im Hinblick auf die Ursachen für Traumatisierungen von Kindern und Jugendlichen muss ihre Lebenswelt in den Fokus genommen werden. Traumatisierungen können nicht allein aus der Perspektive psychischer Störungen betrachtet werden, um die Jugendlichen in der Folge an das Arbeitsfeld der Psychiatrie zu verweisen.

Im Kontext der vorliegenden Studie konnten Leerstellen in den Theorien herausgearbeitet werden. Der Theorie der Lebensweltorientierung, die das SGB VIII fundiert, fehlt eine Auseinandersetzung

mit den Folgen physischer, psychischer und sexualisierter Gewalt. Der Trauma- und Individualpädagogik fehlt bisher eine arbeitsfeldübergreifende vertiefende sozialwissenschaftliche Fundierung, die im sozialpädagogisch geprägten Arbeitsfeld anerkannt ist und auf Akzeptanz stößt.

Traumapädagogische Konzepte werden vorrangig aus der medizinisch-psychiatrischen Perspektive abgeleitet, statt sozialpädagogische Theoriebildung einzubeziehen. Kontinuitätslinien theoretischer Überlegungen zu wertschätzender Beziehungsgestaltung lassen sich aber bereits von frühen Pädagog:innen zur Zeit der Aufklärung über Sozialpädagog:innen zur Zeit der Jugendbewegung finden (vgl. Pestalozzi 1945: 152; Nohl 1949: 154; Noll 1966: 21; Mollenhauer 1991: 11; vgl. auch Böhnisch, Schroer, Thiersch 2005: 26).

Deutlich wird zudem die fehlende arbeitsfeldübergreifende Auseinandersetzung mit Theorien der jeweils anderen Disziplin in den Arbeitsfeldern Jugendhilfe und Kriminologie. Der vulnerable Übergang junger Erwachsener, der Care-Leaver, aus der Jugendhilfe in die Selbstständigkeit, bedarf weiterer Aufmerksamkeit. So werden noch zu viele junge Menschen, die am Übergang scheitern, zu Adressat:innen der Straffälligenhilfe. Andere finden sich vor dem Hintergrund des prekären Wohnungsmarktes in Verbindung mit nicht gewährten Nachbetreuungen in den Einrichtungen der Wohnungslosenhilfe wieder.

Die Kritische Theorie, Thierschs Theorie der Lebensweltorientierung und Hekeles subjektorientierte Theorie für die Jugendhilfe beschreiben mehrere Expert:innen in den Interviews als theoretische Grundlage für ihre Arbeit. Einen weiteren Schwerpunkt bilden die systemischen Ansätze, die für mehrere Expert:innen die Grundlage für die Gestaltung individualpädagogischer Jugendhilfesettings, aber auch für die begleitende Arbeit mit Angehörigen bildet. Insgesamt sind die von den Expert:innen auf Nachfrage geäußerten theoretischen Perspektiven sehr divers und wenig begründet. Auffällig ist eine fehlende Anschlussfähigkeit des Praxiskonzeptes der Individualpädagogik an theoretische Kontinuitätslinien – eine Voraussetzung, damit der individualpädagogische Ansatz im Wissenschaftskontext Bedeutung erlangen kann.

Der Begriff „Individualpädagogik“ wird in der Fachliteratur nicht immer mit den genannten Aspekten assoziiert, sondern im Gegenteil mit „kognitiv-behavioristischen Programmatiken mit dem Ziel der Verhaltenskorrektur“ (Heuer 2022: 103) gleichgesetzt. Individualpädagogik wird zudem oft mit dem Begriff der Individualpsychologie nach Adler (vgl. Goddemeier 2012: 265) assoziiert, so dass überprüft werden sollte, inwieweit diese Theorie der Individualpädagogik theoretisch zugrunde gelegt werden kann oder ob eine begriffliche Abgrenzung notwendig ist.

Assoziationen zu Individualpädagogik fokussieren zudem den erlebnispädagogischen Charakter von Kurzzeitangeboten mit Eventcharakter. Es scheint daher sinnvoll, den Langzeitcharakter individualpädagogischer Maßnahmen als Lebensort anstelle eines zeitlich begrenzten Angebotes stärker herauszustellen. Zwar wurde dieser Aspekt bereits seit 2009 in der Definition der Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik thematisiert, dies scheint jedoch zu wenig in der (Fach-)Öffentlichkeit angekommen zu sein. Die begriffliche Benennung sollte stärker auf Subjektorientierung, das Beziehungsangebot und die Umgebungsfaktoren ausgerichtet sein.

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik (vgl. Müller, Wiertz, Nebel) hat 2008 definiert, was unter „Individualpädagogik“ zu verstehen ist. Mit einer im März 2023 herausgegebenen Definition reagiert auch der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik auf die vergangene Praxis, dass jeder Träger den Begriff selbst definieren könne, ohne strukturelle Merkmale wie eine Eins-zu-eins-Betreuung oder Qualitätsanforderungen zu beachten. In diesem Zusammenhang wurden Strukturmerkmale und Arbeitsprinzipien formuliert, die aus der Praxis abgeleitet wurden. Eine fachverbandsübergreifende Definition könnte möglicherweise auch der Öffentlichkeitsarbeit dienen, sofern es gelingt, die Merkmale individualpädagogischer Hilfen qualifizierter Träger mit positiven Bildern zu belegen, die geeignet sind, in der Öffentlichkeit bleibende Assoziationen hinsichtlich der Erfolge individualpädagogischer Maßnahmen im Kontext von Kinderschutz und Kinderrechten, aber auch Inklusion und Bildungsteilhabe zu wecken.

Die konzeptionellen Überlegungen individualpädagogischer Träger, aber auch die unterschiedlichen Gestaltungsformen individualpädagogischer Settings sind vorrangig im Arbeitsfeld selbst bekannt. Individualpädagogische Hilfen können nur dann stärker von der (Fach-)Öffentlichkeit wahrgenommen werden, wenn sich die Träger noch deutlicher in die Jugendhilfepolitik einmischen,

mit weiteren Hochschulen kooperieren und auf Jugendhilfetagungen präsent sind, die über ihr Arbeitsfeld hinausgehen. Im Kontext der Forschung konnte jedoch in Teilen des Arbeitsfeldes eine deutliche Zurückhaltung wahrgenommen werden. So war es kaum nachzuvollziehen, warum nur weniger Träger ihre Konzeptionen zu Forschungszwecken zur Verfügung stellten, manche ein Interview ablehnten oder die Interviewsituation von einigen wenigen Trägern mit hohen Barrieren versehen wurde.

Bei einer weitgehenderen Öffnung nach außen könnten individualpädagogische Konzepte auch als Vorbild für ähnliche Herausforderungen dienen, die über die Jugendhilfe für hochbelastete Menschen hinausgeht. Individualpädagogische Konzepte wurden bereits schrittweise auf den Bildungsbereich übertragen und eignen sich darüber hinaus für eine Anwendung auf unterschiedlichen Feldern der Sozialen Arbeit mit Menschen jeglichen Alters, aber auch auf weitere psychosoziale Kontexte. So verwundert es, warum das seit Mitte der 1990er Jahre etablierte Vorgehen einer Distanzbeschulung für nicht regelbeschulbare junge Menschen als Einzelbeschulungsformat während der Corona-Pandemie durch die Bildungsministerien nicht angefragt wurden. Hier fehlt ein systematischer fachlicher Austausch zwischen Forschung und Praxis.

Insgesamt bleibt die Frage offen, wie „unerreichbaren“ jungen Menschen einerseits ein konsequent auf den individuellen Bedarf ausgerichtetes (nicht standardisiertes) Setting angeboten werden kann, auf das sie sich einlassen können, und andererseits eine Orientierung an Standards gelingen kann, die verallgemeinerbar sind und den (Landes-)Jugendämtern transparent vermittelt werden können. Qualitätskriterien für individualpädagogische Hilfen, so das Ergebnis der Datenauswertung, sollten daher in Zukunft noch stärker an den Prozessen orientieren, die qualitativ hochwertige Träger von denjenigen unterscheiden, die lediglich den Begriff „Individualpädagogik“ nutzen. Auch wenn eine vorrangig qualitative Forschung nicht den Anspruch erheben kann, die Qualität der Arbeit der beteiligten Träger nachzuweisen, so wurden dennoch deutlich, von welcher Intensität die Prozesse im Kontext individualpädagogischer Hilfen geprägt sind. Die Prozesse des Fallverstehens, das Entwerfen eines individualpädagogischen Bildungs- und Betreuungskonzeptes, die Überprüfung der Eignung von Bewerber:innen und die Inaugenscheinnahme ihrer Wohn- und Lebenssituation im Bewerbungsverfahren gehen in ihrer Intensität weit über die regulären Aufnahmeprozesse und Einstellungsverfahren in der stationären Jugendhilfe hinaus.

Mehrere Kritikpunkte und Risiken bleiben auch nach der Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes in den vergangenen Jahren offen: Es steht Trägern frei, den Begriff „Individualpädagogik“ nach eigenen Kriterien auszulegen. Wenn Jugendhilfeträger aber auf eine gute Planung und eine adäquate Begleitung von jungen Menschen und Fachkräften verzichten, besteht die Gefahr, dass allein die dadurch verursachten negativen Resultate, nicht aber die Erfolge qualitätsorientierter individualpädagogischer Hilfen in der Öffentlichkeit wahrgenommen werden (vgl. Lorenz 2006b: 1). Wie ein Experte berichtet, wirken die Versäumnisse der wenig professionell tätigen Träger auf das gesamte Arbeitsfeld zurück.

Die vom Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik angebotene Zertifizierung kann ein geeignetes Unterscheidungskriterium sein.

11.3. Widersprüche im Arbeitsfeld „Individualpädagogik“

Durch die Datenanalyse hat sich gezeigt, dass das Arbeitsfeld der Individualpädagogik als Angebot der Jugendhilfe von Widersprüchen gekennzeichnet ist, innerhalb derer Träger und Fachkräfte sich bewegen. In diesem Abschnitt werden zum einen die Widersprüche zwischen unterschiedlichen Auffassungen und Herangehensweise der an der Studie beteiligten Träger aufgegriffen. Anschließend werden Widersprüche identifiziert, die als Strukturmerkmale des Arbeitsfeldes oder der Sozialen Arbeit insgesamt einzuordnen sind.

Hinsichtlich der theoretischen Basis für individualpädagogische Jugendhilfe zeigen sich innerhalb der Interviews deutliche Unterschiede. So beziehen sich einige auf die kritische Theorie oder die Lebensweltorientierung, während andere Interviewpartner:innen systemische Ansätze als besonders bedeutend betrachten. Über die Hälfte der Interviewpartner:innen betonen, dass es sich um einen

Praxisansatz handelt, der nicht auf Theorien basiert, manche halten eine theoretische Fundierung für überflüssig.

Ein weiterer Widerspruch zeigt sich in der Positionierung zum Thema „Freiwilligkeit oder Zwang“, um die die Expert:innen im Interview gebeten wurden. Während die meisten Partizipation und Freiwilligkeit als bedeutende Arbeitsprinzipien individualpädagogischer Maßnahmen betrachten, befürworten einige wenige an der Studie beteiligte Träger für die Anfangsphase einer Hilfe für gefährdete Jugendliche mit dem bisherigen Lebensort Straße eine stark regelgeleitete Unterbringungsform mit zunächst wenig Entscheidungsspielräume. Diese müssen jedoch Schritt für Schritt erweitert werden.

Als Ergebnis der Forschung kann davon ausgegangen werden, dass traumapädagogische Ansätze für mehrere Expert:innen einen bedeutenden Stellenwert für die Gestaltung der Arbeit einnehmen, während andere Expert:innen originäre individualpädagogische Ansätze für wichtiger erachten. Zwei Expert:innen lehnten aber eine Orientierung am Traumbegriff ab. Mit dem Traumbegriff verbinden sie weniger die ressourcenorientierte Perspektive der Traumapädagogik als die psychiatrische Diagnose der Posttraumatischen Belastungsstörung. Sie stellen den Nutzen von psychiatrischen Störungsbildern infrage und orientieren sich nicht an Symptomen, sondern vorrangig an Ressourcen und Lösungskompetenzen der jungen Menschen – aus ihrer Perspektive eine erfolgreiche Vorgehensweise, die seit 1991 die individualpädagogische Arbeit im Kontext der Jugendhilfe prägt. Orte, an denen die jungen Menschen zur Ruhe kommen, sich als wirksam erleben und ein verlässlichen Gegenüber vorfinden, beschreibt ein Experte als Merkmale individualpädagogischer Maßnahmen, die bereits vor Bekanntwerden der Traumapädagogik umgesetzt wurden. Die Hilfen werden auf Grundlage des Fallverstehens auf die Ressourcen der jungen Menschen ausgerichtet und partizipativ gestaltet. Aus einer diagnosekritischen Perspektive kann Stigmatisierung durch ein Störungsbild drohen, statt die jungen Menschen mit ihren Ressourcen und Copingstrategien wertzuschätzen.

Deutlich unterschiedliche Auffassungen spiegeln sich auch in der Bewertung von nicht-deutschsprachigen Betreuungsstellen im Ausland. Die meisten Träger arbeiten ausschließlich mit binationalen Paaren, von denen ein:e Partner:in deutschsprachig ist und der/ die andere die Landessprache spricht. Im Widerspruch dazu steht die beschriebene Praxis eines Jugendhilfeträgers, der mit nicht- deutschsprachigen Fachkräften arbeitet, um dem jungen Menschen über den Spracherwerb neue Denkmuster zu ermöglichen.

Auch hinsichtlich der Bewertung der Bedeutung der professionellen Beziehung gibt es Unterschiede. Vierzehn von sechzehn Interviewpartner:innen heben die Beziehung als wesentlichen Wirkfaktor hervor, während zwei Interviewpartner:innen die Beziehung zwar als notwendig erachten, jedoch eher die Anknüpfungspunkte in der Projekt- oder Betreuungsstelle im Vordergrund sehen, die das Interesse der Kinder und Jugendlichen wecken, wie z.B. die Tiere, der landwirtschaftliche Betrieb oder der Circus.

Wie oben bereits erörtert, trafen die Interviewpartner:innen auch gegensätzliche Aussagen zur Bedeutung einer sozialpädagogischen Qualifikation. Die Aussagen einiger Interviewpartner:innen, die Landwirten ein besseres Know- How für die Betreuung hochbelasteter Jugendlicher zuschreiben steht im Widerspruch zu den Aussagen anderer Interviewpartner:innen, die neben den beschriebenen Sozial- und Selbstkompetenzen eine sozialpädagogische Qualifikation und Zusatzausbildungen von den Eins-zu-Eins- Betreuer:innen fordern.

Während die meisten Interviewpartner:innen die Notwendigkeit von Fachberatung, Supervision und Fortbildung als Beitrag der Träger betont haben, als sie um Erklärungsansätze für Erfolge individualpädagogischer Jugendhilfe gefragt wurden, war dies für einen Interviewpartner kein Thema, das er von sich aus angesprochen hat. Es zeigen sich Variationen in den Erklärungsansätzen für Erfolge, die manche Interviewpartner:innen vorrangig in den Betreuungsstellen selbst verorten, andere sehen sie als Koproduktion zwischen Betreuungsstelle und Träger.

Aus den vorliegenden Daten konnten jedoch auch Widersprüche abgeleitet werden, die das Arbeitsfeld der Individualpädagogik als Strukturmerkmale prägen. Diese betreffen zum einen den Widerspruch, eine lebensweltorientierte oder systemisch ausgerichtete Hilfeform möglichst

sozialraumorientiert unter Einbeziehung der Angehörigen organisieren zu wollen, und der Anforderung, die jungen Menschen vor Täter:innen aus dem familiären Umfeld zu schützen und ihnen durch weit entfernte Betreuungsstellen eine Neuorientierung ohne Einflussfaktoren durch Personen oder Routinen der früheren traumatisierenden Lebenswelt zu ermöglichen, indem ihnen eine Lebenswelt auf Zeit angeboten wird, deren Merkmale sich am Hilfebedarf orientieren (vgl. Abschnitt 9.1).

Wie im Abschnitt 8.5. erläutert, bietet das Beziehungsangebot den jungen Menschen eine bedeutende Chance für die Bewältigung traumabedingter Belastungen, birgt jedoch auch aufgrund kontinuierlicher Nähe die Gefahr der Überlassung der Fachkräfte sowie die Gefahr unentdeckter Grenzüberschreitungen. Die Anforderung an eine Fachkraft, professionelle Nähe zwar anzubieten, aber nicht einzufordern, sich als verlässliches Gegenüber anzubieten, jedoch von den jungen Menschen zunächst keine Verlässlichkeit erwarten zu können, stellt eine schwer auflösbare Herausforderung für die Eins-zu-eins- Betreuer:innen dar.

Kaum aufzulösen sein wird der Widerspruch zwischen der Anforderung an ein hohes Engagement der Fachkräfte auf Grundlage einer humanistischen Lebenseinstellung und dem aktuellen Zeitgeist, der im Sinne einer „Work- life- balance“ eine Selbstverwirklichung weniger in der Arbeit als in Freizeitaktivitäten verortet, für die eine Trennung von Arbeit und Freizeit notwendig wird. Auch der Widerspruch zwischen hohen zeitlichen Anforderungen an die Fachkraft und der Mitarbeiter:innenfürsorge lässt sich kaum auflösen. Auf der einen Seite wird ein verlässliches Beziehungsangebot im Kontext einer Eins-zu-eins- Betreuung benötigt, auf der anderen Seite ist davon auszugehen, dass die Anforderungen an die „Betreuerpersönlichkeit“ von einer Fachkraft allein nur schwer leistbar sind, zumal die Betreuung im privaten Raum der Fachkraft stattfindet, sich auf Familie und Nachbarschaft auswirkt und an sieben Tagen die Woche über Tag und Nacht durchgeführt wird.

Die Leitungskraft oder Koordination, die für die Fachberatung zuständig ist, unterliegt im Kontakt mit den Fachkräften der Problematik des doppelten Mandates in der Sozialen Arbeit, dem Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle. Sie hat die Aufgabe, die Fachkräfte zu unterstützen, ressourcenorientiert zu beraten, auf Erfolge aufmerksam zu machen und als Trägervertreter:innen für sie da zu sein, muss aber gleichzeitig ihrer Kontrollaufgabe hinsichtlich der Gewaltfreiheit der Fachkräfte Rechnung tragen.

11.4. Zum Problem der Kompetenzanforderungen der Fachkräfte

Individualpädagogische Bildungs- und Betreuungskonzepte sind auf eine traumasensible Gestaltung der Lebenswelt mit dem Ziel eines gelingenderen Lebens ausgerichtet, wie es Thiersch als Ziel lebensweltorientierter Sozialer Arbeit beschrieben hat (vgl. Thiersch 2020: 46, 52). In diesem Zusammenhang wurden die umfangreichen Ressourcen deutlich, die erforderlich sind, um die betroffenen jungen Menschen in einem traumasensibel gestalteten Jugendhilfesetting begleiten zu können. Die Ausgestaltung der Settings, die Fachkräfte, das soziale Umfeld, die Räumlichkeiten, die Lage und Nachbarschaft und in besonderen Fällen auch die kulturellen Bedingungen müssen auf den Bedarf des jungen Menschen abgestimmt sein.

Die Fähigkeit der „professionellen Annäherung“ an einen jungen Menschen, wie es eine Interviewpartner:in benennt, muss als Kernkompetenz bei den Fachkräften vorhanden sein, die Form der Gestaltung der Beziehung hängt aber vom Einzelfall ab und erfordert unterschiedliche Kompetenzen oder aber auch unterschiedliche Fachkräfte, wie die Expert:innen betonen. So benötigen manche Kinder oder Jugendliche ein Gegenüber, das die Beziehungsgestaltung als „Herzensarbeit“ versteht, wie es eine Interviewpartnerin formuliert hat, und andere benötigen eine gelassene Fachkraft, die eine „lange Leine“ oder eine „Gummiband- Beziehung“ gewähren kann, wie es andere Interviewpartner:innen formuliert haben. Darunter verstehen sie eine Fachkraft, die zwar präsent und ansprechbar vor Ort ist, sich aber nicht durch Entweichungen beunruhigen lässt, sondern darauf vertraut, dass der junge Mensch nach einiger Zeit von sich aus auf das Beziehungsangebot eingeht.

So bewegen sich die Anforderungen an die jeweilige Fachkraft in einem Spannungsfeld, das ein Experte als „Spannbreite zwischen Altruismus und „Self-Care“ beschrieben hat. Mit dem Begriff der „Herzensarbeit“ kann eine hohe Motivation und Bindungsfähigkeit, aber auch eine werteorientierten Arbeit assoziiert werden. Die Motivation der Fachkräfte zur Aufnahme eines jungen Menschen in den eigenen Haushalt darf jedoch nicht aus einem persönlichen Defizitempfinden wie einem unerfüllten Kinderwunsch hervorgehen und ist nicht geeignet, um aus einer religiösen Motivation heraus Schuldempfindungen auszugleichen.

Auch wenn die Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte auf den jeweiligen jungen Menschen abgestimmt werden müssen, zeigen sich in der Einschätzung der Interviewpartner:innen hinsichtlich der grundsätzlichen Anforderungen deutliche Widersprüche. Während einige wenige Interviewpartner:innen der Meinung sind, dass ausgewählte Landwirte über deutlich mehr „Know-how“ verfügen als Erzieher:innen und Sozialpädagog:innen, fordern andere von den Fachkräften neben umfangreichen Sozial- und Selbstkompetenzen, Fachwissen und Methodenkenntnis eine sozialpädagogische Qualifikation, Zusatzausbildungen, zum Teil sogar Auslandserfahrungen.

An die Fachkräfte stellen mehrere Expert:innen sehr hohe Anforderungen. Übereinstimmend formulieren die Expert:innen, dass sie nicht nur über ein umfangreiches Fachwissen und umfassende Handlungskompetenzen verfügen und in der Lage sein müssen, diese situativ anzuwenden. Sie beschreiben ans Anforderung äußerst belastbare Subjektkompetenzen vor dem Hintergrund einer humanistischen beruflichen Haltung, die eine helfende Beziehung zu jungen Menschen ermöglicht, die aufgrund gravierender Traumatisierungen herausfordernde Copingstrategien entwickelt haben.

Aus der Perspektive der Expert:innen müssen die Fachkräfte neben umfangreichenden Anforderungen an eine sozialpädagogische Qualifikation in Verbindung mit systemischen oder traumapädagogischen Zusatzausbildungen über ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein, Autonomie und Authentizität verfügen, sozial eingebunden sein und zudem bereit sein, ihren Lebensmittelpunkt mit einem jungen Menschen mit herausfordernden Verhaltensweisen zu teilen. Sie müssen über Fachwissen und Handlungskompetenzen verfügen, die ihnen das Einordnen biografisch begründbarer Verhaltensweisen ermöglichen, um damit konstruktiv und lösungsorientiert umgehen zu können. Während Qualifikation und Weiterbildungen erst in den letzten Jahren zu den grundlegenden Anforderungen zählen, arbeiten die Träger von Beginn nur mit Menschen mit einem ausgeprägten Profil, mit „standing“ und Verantwortungsbewusstsein zusammen, die zudem ein Handlungsfeld in einer besonderen geografischen Lage mit Anknüpfungspunkten, die das Interesse eines jungen Menschen wecken könnten, zur Verfügung stellen können.

So hat ein Experte mit der Aussage, dass es sich bei den Fachkräften in individualpädagogischen Settings um „Unikate“ handelt, die Lage treffend beschrieben. Dies wird deutlich, wenn mehrere Träger der Meinung sind, dass es vorrangig ein Umfeld braucht, das aus dem Rahmen gängiger materieller Leistungsanforderungen fällt, an denen die jungen Menschen zuvor gescheitert sind. Diese Lebenswelten, die sich deutlich von denen der Herkunftsfamilien unterscheiden, binden schwer erreichbare junge Menschen in ihre Strukturen ein. Die Expert:innen schreiben Cirkusprojekten im Inland und Auslandsprojekten besondere Fähigkeiten zu, die in kulturellen Faktoren und ausgeprägten humanistischen Haltungen begründet liegen können.

Bei Betrachtung der hohen Anforderungen, die viele Interviewpartner:innen geäußert haben, wird deutlich, dass Fachkräfte mit diesen besonderen Fähigkeiten schwer zu finden sind, zumal sie einen jungen Menschen in ihren Haushalt oder ihr soziales System einer Hofgemeinschaft etc. aufnehmen, von dem sie annehmen müssen, dass dieser auch einen etablierten und erprobten Lebensentwurf deutlich auf seine Belastbarkeit überprüfen wird. Besonders vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels ist nachvollziehbar, dass einige Bewerber:innen sich während des umfangreichen Bewerbungsverfahrens für andere Arbeitsfelder entscheiden.

Mehrere Expert:innen betonen dennoch, dass sie hinsichtlich einer hohen Relevanz ihrer Auswahlkriterien für neue Mitarbeiter:innen nur wenig Kompromisse eingehen möchten. Einige betrachten zwar die sozialpädagogische Qualifikation als ein weniger relevantes Kriterium, nicht aber die Selbst- und Sozialkompetenzen der Betreuungskräfte, ihr Selbstbewusstsein, ihre psychische Stabilität, ihre humanistische Haltung und ihre Bereitschaft, sich infrage stellen zu lassen, zu reflektieren und aus Fehlern zu lernen.

An den hohen Anforderungen zeigt sich, dass es die Fachkräfte im Eins-zu-eins-Kontakt sind, die das Angebot tragen und einen hohen Beitrag zum Gelingen leisten. Die Leitungskräfte sind darauf angewiesen, dass die Fachkräfte an dezentralen Standorten in der Lage sind, die Betreuung langfristige traumasensibel zu gestalten. Aus der Datenanalyse konnte jedoch auch abgeleitet werden, dass eine gelungene Betreuung jedoch gleichermaßen auf eine qualitativ hochwertige Rahmung der Arbeit durch den Träger angewiesen ist, wie ein Großteil der Interviewpartner:innen überzeugend dargelegt hat. Auch besonders kompetente Fachkräfte benötigen hochwertige und entwicklungsorientierte Trägerleistungen in Form bedarfsgerechter und entwicklungsorientierter externer Supervision, Fachberatung und Fortbildung. Letzteres ist ein bedeutendes Unterscheidungskriterium zwischen qualitativ hochwertigen und weniger vernetzten Trägern, die jedoch durch die vorgenommene Vorauswahl nicht an der Studie teilgenommen haben. Erfolge lassen sich aus einer Zusammenarbeit der Leitungen/Koordinator:innen und Fachkräften im Kontext einer fachlichen Vernetzung mit den Kooperationspartner:innen Jugendamt, Gesundheitswesen und Schule ableiten.

Fachkräfte in Betreuungsstellen beschrieb eine Expertin als Menschen, die die Tätigkeit nicht als „nine- to- five- Job“ betrachten, sondern ihre Arbeit „leben“ (vgl. Abschnitt 7.5.2). Ein großer Teil der Interviewpartner:innen haben ihre Lebens- und Berufsbiografie sehr eng mit der Jugendhilfeform „Individualpädagogik“ verwoben. Zwei Interviewpartner:innen haben das Thema im Gespräch reflektiert und von sich aus biografisch nachgezeichnet, obwohl sie im Expert:inneninterview vor Allem in ihrer Berufsrolle gefragt waren. So haben manche Interviewpartner:innen vor oder neben ihrer Leitungstätigkeit ebenfalls hochbelastete junge Menschen über die Jugendhilfe in ihre Privathaushalte aufgenommen und das eigene Familiensystem mit der Jugendhilfetätigkeit verbunden. Gelingens- oder Misserfolgs- Erfahrungen haben daher unmittelbare Auswirkungen auf die persönliche und berufliche Identität.

Ein Experte beschrieb seine Tätigkeit in diesem Zusammenhang als Ausdruck gelebter Demokratie, für die er sich auch im Privatleben stark macht. Ein anderer fügte nach der Interviewsituation noch hinzu: „Jugendhilfe kann auch Spaß machen“. Während die Interviewerin sich über alle Interviewsituationen hinweg fragte, wie die Fachkräfte in den Betreuungsstellen die gravierenden traumatischen Belastungen, aber auch die Folgen hinsichtlich des Verhaltens „aushalten“, haben sich die Interviewpartner:innen weniger auf die Belastungen denn auf die Chancen berufen, waren (abgesehen von zweien) weniger emotional involviert oder von den Gewalttaten beeindruckt, die die jungen Menschen erlebt, aber auch vollzogen haben, sondern zeigten vielmehr ein Interesse an der Konstruktion einer geeigneten Hilfe, eine durchweg ressourcen- und lösungsorientierte Vorgehensweise.

Besonders aufgefallen ist, dass die Expert:innen nicht allein hohe Anforderungen an die Fachkräfte stellen, sondern auch an sich selbst und an die Kooperationspartner:innen in Jugendhilfe, Bildungs- und Gesundheitswesen, in Politik und Verwaltung. Hier spiegelt sich die Realität im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit wider, einem Feld mit hohen Kompetenzanforderungen, die im Widerspruch zu einer geringen Anerkennung der Arbeit mit hochbelasteten Menschen steht.

Hinsichtlich der Fürsorge für die Mitarbeiter:innen ist zu bedenken, dass mit einer Arbeit mit traumatisierten Menschen das Risiko der Traumatisierung bei allen beteiligten Fachkräften verbunden ist, besonders dann, wenn sie kontinuierlich den Alltag mit den jungen Menschen verbringen. Aber auch die Leitungskräfte und Koordinator:innen sind aufgrund des Erfordernisses einer Dauerpräsenz hohen Belastungen ausgesetzt. Die Traumafolgen des einen können zum Trauma des anderen werden (vgl. Korittko 2014: 1), beispielsweise wenn es infolge von Triggern zu aggressiven Impulsen kommt, die sich gegen die Fachkräfte richten. Zudem kann es zu sekundärer Traumatisierung der Fachkräfte kommen, wenn ihnen die jungen Menschen Details ihrer Traumatisierungen schildern.

Die Expert:innen haben die Bedeutung des Beschwerdemanagements zum Schutz der jungen Menschen und Verfahrensweisen zur Umsetzung umfassend thematisiert. Daneben sollte der Schutz der Mitarbeitenden in den Betreuungsstellen, aber auch der Leitungen/Koordinator:innen vor Traumatisierung in die Schutzkonzepte aufgenommen werden, die die Träger gemäß SGB VIII aktuell entwickeln.

11.5. Ausbildungs- und Weiterbildungserfordernisse von Fachkräften für die Jugendhilfe

Die Studiengänge der Sozialen Arbeit sind durch globale Krisen, zunehmende gesellschaftliche Ungleichheit, durch Vernachlässigung und Misshandlung von Kindern, durch „disconnected youth“ und „Systemsprenger“ zu einer Anpassung ihrer Curricula herausgefordert, wenn sie geeignet sein sollen, Studierende auf die Arbeit mit hochbelasteten jungen Menschen vorzubereiten. Finanzielle Ressourcen für die Studiengangs- Entwicklung sollten gezielt in die Studiengänge der Sozialen Arbeit investiert werden. Mit der Aufgabe der Bachelorstudiengänge der Sozialen Arbeit in Form der Vermittlung praktischen Handlungswissens für die Fachkräfte stehen die Hochschulen und Universitäten in der Verantwortung, den Kompetenzaufbau für das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe zu gewährleisten, in dem belastbare Fachkräfte fehlen.

Aus der Perspektive der Expert:innen steht bei einer beruflichen Qualifikation, die auf die Arbeit in der individualpädagogischen Jugendhilfe ausgerichtet ist, die Entwicklung der professionellen Persönlichkeit im Vordergrund. Dafür müssen geeignete Lernarrangements umgesetzt werden, um angehende Sozialarbeiter:innen auf das Arbeitsfeld der Jugendhilfe, das größte Arbeitsfeld in der Sozialen Arbeit, vorbereiten zu können. Aus den zugrunde liegenden Ergebnissen der vorliegenden Studie folgt, dass die Hochschulen die Studiengänge der Sozialen Arbeit deutlicher auf den Erwerb von Sozial- und Selbstkompetenzen und die Stärkung der beruflichen Haltung ausrichten sollten. Die aus den Daten abgeleiteten Kompetenzen des empathischen Fallverstehens, der Gestaltung individualpädagogischer Bildungs- und Betreuungskonzepte und der professionellen Beziehung, Subjektkompetenzen wie Stabilität und Gelassenheit sowie Kompetenzen in der Dimension der beruflichen Haltung sind als Kernkompetenzen der Sozialen Arbeit zentral und müssen sich daher in den Curricula und den Lehr-Lernmodulen widerspiegeln. Sie betreffen thematische Schwerpunktsetzungen, die Auswahl der Lehrenden sowie didaktische Lehrformate.

Wie aus der Datenanalyse zu entnehmen ist, ist eine Kooperation mit Hochschulen zugunsten einer sozialpädagogischen Qualifikation geeigneter Fachkräfte individualpädagogischer Maßnahmen im Ausland wesentlich umfangreicher gelungen als in Deutschland. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass internationale vergleichende Forschungen zu Studiengängen der Sozialen Arbeit fehlen, aus denen Gestaltungsaspekte für Studiengänge der Sozialen Arbeit abgeleitet werden können. Ein Wissenstransfer zwischen Theorie und Praxis kann das Problem einer Entkoppelung von Politik, Hochschulwesen, Bildung und Jugendhilfepraxis überwinden helfen.

Die Theorien der Sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik müssen in den Bachelorstudiengängen neben den Bezugswissenschaften stärker im Vordergrund stehen. Erklärungsmodelle für Verhaltensauffälligkeiten müssen soziologische Theorien und Lebensweltorientierung, aber auch medizinisches Fachwissen wie die Traumaforschung einbeziehen. Die Frage der Gestaltung des Kontaktes zu den jungen Menschen in der Praxis, der sowohl auf aus Theorien abgeleiteten beruflichen Haltungen, aber auch auf methodischem Handeln sowie auf Selbsterkenntnis und dem Mut, nicht vorhandene Fähigkeiten zu erweitern und zu erproben, basiert, sollte durch die Begegnung mit Lehrenden mit mehrjährigen Praxiserfahrungen beantwortet werden.

Trauma- und Individualpädagogik müssen im Curriculum der Bachelorstudiengänge sichtbar werden, damit Sozialarbeiter:innen, die mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten, ihre Kompetenzen im Rahmen von Hochschulausbildungen statt auf kostenpflichtigen Weiterbildungsmarkt erwerben können, denn die notwendigen Weiterqualifikationen im Bereich der traumasensiblen Individualpädagogik sollten wissenschaftsbasiert sein und gehören daher in die Hochschullehre.

Wie in der Schweiz und in Österreich sollten Masterstudiengänge zum Thema Traumapädagogik, aber auch zur Individualpädagogik eingerichtet werden, die geeignet sind, um angehenden Sozialarbeiter:innen die notwendigen Kompetenzanforderungen im Bereich des Fachwissens, der Methodenkompetenz und der beruflichen Haltung zu vermitteln.

Wenn traumasensible Jugendhilfe gelingen soll, sollte die Praxis an der Überarbeitung der Module in den grundständigen Studiengängen, aber auch an der Einrichtung von Masterstudiengängen angemessen beteiligt werden, damit ein Theorie-Praxis-Dialog auf Augenhöhe mit dem Ziel des Wissenstransfers etabliert werden kann. Möglich wird diese Kooperation jedoch nur sein, wenn die

Verantwortlichen in den Hochschulen bereit sind, sich mit den derzeitigen Herausforderungen der Praxis auseinanderzusetzen.

In den Interviews schreiben die Expert:innen den Fachkräften mit handwerklichen und landwirtschaftlichen Qualifikationen eine besondere Eignung für die Jugendhilfe zu, wenn sie auf Lebens- und Berufserfahrung zurückgreifen können. Berufsbegleitende Studiengänge an öffentlichen Hochschulen sollten stärker ausgebaut werden, statt diese Qualifikation für Menschen, die mit beiden Beinen im Leben stehen, nicht allein den privaten Anbieter:innen zu überlassen. Besonders aufgrund von fehlenden Fachkräften mit „standing“ für die Betreuung sogenannter „unerreichbarer“ Jugendlicher sollte auf selbstbewusste und motivierte Menschen mit Berufserfahrung nicht verzichtet werden.

Eine theoretische Fundierung des Praxisansatzes der Individualpädagogik ist auf Basis einer breit angelegten Diskussion im Arbeitsfeld unter Beteiligung der Hochschulen, organisiert durch die Fachverbände notwendig, um die aktuellen individualpädagogischen Handlungskonzepte und -strategien im Curriculum verankern zu können. Individualpädagogik kann im Hochschulwesen nur dann adäquate Bedeutung erlangen, wenn die Theorie ausformuliert und durch entsprechende Stellenprofile notwendiger Professuren repräsentativ vertreten sind.

11.6. Ausblick

Aus der vorliegenden Studie lässt sich ein umfassender Forschungsbedarf für die Kinder- und Jugendhilfe ableiten. Jugendhilfeforschung nimmt im Verhältnis zur gesellschaftlichen Relevanz sozialer Teilhabe von Kindern und Jugendlichen einen zu geringen Stellenwert ein. Im Kontext von Inklusion und Exklusion sollten Studien weitere Ergebnisse darüber liefern, welche Maßnahmen der Jugendhilfe geeignet sind, hochbelasteten und traumatisierten jungen Menschen gesellschaftliche und berufliche Teilhabe zu ermöglichen. Fallbezogene Längsschnittstudien bieten sich als geeignete Forschungen an, um Erfolgskriterien stärker zu konturieren.

Mit Blick auf individualpädagogische Hilfen im Ausland zeigt sich eine Forschung als dringend notwendig, die über deutsche Landesgrenzen hinausgeht. Die Europäische Union sollte Forschungsgelder ausweisen, um die unterschiedlichen Herangehensweisen und Erfolge der Kinder- und Jugendhilfe in den Mitgliedsstaaten zu untersuchen. Nicht allein in Deutschland zeigen sich Herausforderungen, die Teile der jungen Generation mit Aggression beantworten, sondern auch in anderen EU-Staaten. Eine übergreifende Forschung wäre zielführend, um Aspekte einer gelungenen Praxis herauszuarbeiten und gegenseitig voneinander zu profitieren. Im Fokus stehen sollte dabei besonders die Frage, wie jungen Menschen Auslandserfahrungen ermöglicht werden können, die heute für die Einmündung in Ausbildung und Beruf von besonderer Bedeutung sind. Jugendhilfe muss sich europaweit an Forschungsergebnissen und gelingender Praxis ausrichten. Diese Aufgabe stellt sich insbesondere mit Blick auf die in Deutschland gut evaluierten individualpädagogischen Maßnahmen im Ausland, die trotz ihrer Effektivität durch die Anwendung der europäischen Richtlinie Brüssel IIb auf die Jugendhilfe durch deutsche Behörden verhindert werden.

Für die Arbeit mit traumatisierten jungen Menschen kann die individualpädagogische Jugendhilfe mit individualpädagogischen Settings als Ausgestaltung traumasensibler Lebenswelten ihren Beitrag leisten, indem sie hochbelasteten, traumatisierten und exkludierten jungen Menschen belastbare Entwicklungspartner:innen an sichereren Orten anbietet, damit sie Selbstwirksamkeit erleben und einen eigenen Weg der (sozialen) Bildung gehen können.

Der Beitrag individualpädagogischer Jugendhilfe für die gesellschaftliche Teilhabe hochbelasteter, traumatisierter und exkludierter junger Menschen, denen kein anderes Angebot zur Verfügung steht, muss deutlicher herausgestellt werden. Individualpädagogische Jugendhilfeträger sollten ihre Erkenntnisse und Erfahrungen einer breiteren Fachöffentlichkeit zugänglich machen und sich mehr als bisher mit angrenzenden Arbeitsfeldern wie der Traumapädagogik vernetzen. Für entsprechende Veröffentlichungen sollten die Ressourcen bereitgestellt werden, damit Individualpädagogik sichtbar wird und die Erfolge deutlicher wahrgenommen werden.

Im Hinblick auf die Zielgruppe im Jugendalter ist aufgefallen, dass das Angebot überwiegend einheimischen männlichen Jugendlichen in Anspruch genommen wird, weniger von Mädchen, von

non-binären jungen Menschen oder von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Das Thema der Diversität wird im Arbeitsfeld noch nicht genügend abgebildet und sollte zukünftig eine deutlichere Berücksichtigung finden. So kann es eine Entwicklungsaufgabe sein, gezielt auf Fachkräfte mit interkulturellem Hintergrund zuzugehen. Sie können auf der einen Seite die Zielgruppe der jungen Menschen mit Migrationshintergrund ansprechen, auf der anderen Seite aber auch einheimischen jungen Menschen eine interkulturelle Perspektive nahebringen. So wäre es möglich, dass die jungen Menschen vom kulturellen Hintergrund der Fachkräfte profitieren, wenn es ihnen eine ähnliche Anerkennungskultur gelingt, wie die Interviewpartner:innen in Bezug auf ausgewählte Auslandsprojekte beschrieben haben. Individualpädagogische Träger arbeiten mit den Betroffenen intensiv daran, komplexe Traumatisierungen durch sexualisierte Gewalt, von denen besonders Mädchen und junge Frauen betroffen sind, zu kompensieren. Eine gendersensible Forschung im Arbeitsfeld wäre in diesem Zusammenhang empfehlenswert. Ein weiteres Forschungsthema bezieht sich auf die Frage, welche Faktoren Fachkräfte zu individualpädagogischer Jugendhilfe motivieren und was ihnen dabei hilft, in diesem belastenden Arbeitsfeld die eigene psychische Stabilität zu erhalten.

Es ist vorstellbar, dass individualpädagogische Maßnahmen allein durch die Kompetenzen der Fachkräfte in den Betreuungsstellen gelingen. Dennoch gewährleistet die Qualität entwicklungsorientierter Unterstützungsleistungen des Jugendhilfeträgers (in Form bedarfsgerechter Fachberatung, Fortbildung und Supervision) die Nachhaltigkeit der Erfolge einzelner Betreuungsstellen. In Verbindung mit einer demokratischen Einrichtungskultur ist sie Unterscheidungskriterium zwischen den auf Strukturqualität ausgerichteten Trägern mit einer langen Beschäftigungsdauer der Fachkräfte, und denjenigen, die allein auf eine kurzfristige Belastbarkeit der Mitarbeitenden setzen und die durch eine hohe Mitarbeiterfluktuation geprägt sind.

Das Gelingen individualpädagogischer Jugendhilfe erfordert hohe personelle Ressourcen sowohl bei den Genehmigungsbehörden als auch den öffentlichen und den freien Trägern. Wenn individualpädagogische Maßnahmen jedoch entwicklungsstraumatisierten und aus allen Angebotsformen im psychosozialen Feld exkludierten jungen Menschen unter bestimmten Voraussetzungen die Möglichkeit einer sozialen Teilhabe eröffnen können, sind sie als Chance wertzuschätzen, die in den gesetzlichen Vorgaben der Menschenrechten, der Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen und dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz formulierten Rechtsansprüche zu realisieren. Wenn den Risiken dezentraler Eins-zu-eins-Betreuungen durch Trägerleistungen begegnet wird, die an Qualitätskriterien, aber auch am individuellen Bedarf der Fachkräfte ausgerichtet sind, können individualpädagogische Maßnahmen den jungen Menschen bedeutende Teilhabechancen bieten.

In diesem Kontext verdienen die Fachkräfte, die im Eins-zu-eins-Setting mit den jungen Menschen arbeiten, ein hohes Maß an Anerkennung und Wertschätzung für ihre gesellschaftlich hochrelevante Arbeits- und Lebensleistung.

Literaturverzeichnis

- Achner, C.; Hegemann, T. (2010): Mit Motivation ans individuelle Ziel. Jugendstiftung Baden-Württemberg: Begleiten – Stärken – Herausfordern. Das Praxisheft zur individuellen Förderung von Jugendlichen. Sersheim (Jugendstiftung Baden- Württemberg).
- Ader, S. (2004): „Besonders schwierige“ Kinder: Unverstanden und instrumentalisiert. In: Fegert, J.; Schrappner, C. (Hrsg.) (2004): Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim und München (Juventa), S. 437 – 449.
- Ader, S. (2002): Wie werden aus Kindern in Schwierigkeiten die „besonders Schwierigen“? Erkenntnisse aus den Fallkonsultationen und Fallanalysen. In: Henkel, J., Schnapka, M., Schrappner, C. (Hrsg.): Was tun mit schwierigen Kindern? Sozialpädagogisches Verstehen und Handeln in der Jugendhilfe. Münster (Votum), S. 108 – 147.
- Ader, S. Schrappner, C. (2002): Fallverstehen und Deutungsprozesse in der sozialpädagogischen Praxis der Jugendhilfe. In: Henkel, J., Schnapka, M., Schrappner, C. (Hrsg.): Was tun mit schwierigen Kindern? Sozialpädagogisches Verstehen und Handeln in der Jugendhilfe. Bericht zum Kölner Modellprojekt. Münster (Votum), S. 34 – 75.
- Allmers, S.; Trautmann, M.; Magnussen, C. (2022): On the way to new work. Wenn Arbeit zu etwas wird, was Menschen stärkt. München (Franz Vahlen).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2018): Gleiche Arbeit, ungleicher Lohn? Zahlen und Fakten zu Entgeltungleichheit in Deutschland und Europa. Online verfügbar unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Entgelt_UN_Gleichheit/Faktensammlung_Entgeltungleichheit.pdf?blob=publicationFile&v=4 Zugriff am 12.11.2018.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2014): Fachkräftegebot und Fachkräftegewinnung vor dem Hintergrund der Angebotsvielfalt in der Kinder- und Jugendhilfe. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ). Online verfügbar unter: <https://www.agj.de/fileadmin/files/publikationen/Fachkraeftegebot.pdf>. Zugriff am 15.09.2022
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe AGJ (2011): Fachkräftemangel in der Kinder- und Jugendhilfe- Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ). Online verfügbar unter: <https://www.agj.de/pdf/5/Fachkraeftemangel.pdf>. Zugriff am 10.07.2021.
- Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe im Deutschen Institut für Urbanistik (DIfU) (2014): Grenzgänger, Systemsprenger, Verweigerer: Wege, schwierig(st)e Kinder und Jugendliche ins Leben zu begleiten. Dokumentation zur Fachtagung am 3. Und 4. April 2014. Berlin (Broschüre des Deutschen Institutes für Urbanistik (DIfU)).
- Arbeitskreis Individualpädagogischer Maßnahmen NRW e.V. (2007): Jugendliche in Individualpädagogischen Maßnahmen. Evaluationsstudie durchgeführt vom Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis im Auftrag des AIM e.V. Köln (isp).
- Attachment and Trauma Treatment Centre for Healing (ATTCH) (2017): Understanding and Working with the Window of Tolerance. Online verfügbar unter: <https://www.attachment-and-trauma-treatment-centre-for-healing.com/blogs/understanding-and-working-with-the-window-of-tolerance>. Zugriff am 2.11.2018.
- Baierl, M.; Frey, K. (2015): Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. 2. Aufl., Göttingen (Vandenhoeck&Ruprecht).
- Bange, K.; Hinken, F. (2022): Arbeitsgemeinschaft nach § 78 SGB VIII. Online verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Arbeitsgemeinschaft-nach-78-SGB-VIII>. Zugriff am 16.09.2022
- Bartosch, U; Maile, A.; Speth, C. (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR Sarb). Version 6.0. Verabschiedet vom Fachbereichstag Soziale Arbeit in Würzburg, am 8. Juni 2016. Online verfügbar unter: Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb Version 6.0) (eah-jena.de). Zugriff am 04.09.2022.
- Bauer, H. (1999): Vorwort. In: Arbeitskreis Individualpädagogischer Maßnahmen NRW e.V. (Hrsg.): AIM Reader 2000. Dortmund (Eigenverlag)
- Baumann, M. (2019): Kinder, die Systeme sprengen. Band 2. Impulse, Zugangswege und hilfreiche Settingbedingungen für Jugendhilfe und Schule. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren).
- Baumann, M.; (2016): Kinder, die Systeme sprengen. Band 1. Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. 3., unveränd. Aufl., Baltmannsweiler (Schneider).

-
- Baumann, M. (2014): Von der Kompetenz, ein „Systemsprenger“ zu sein. ...Herausforderungen und Zumutungen für den Sozialraum „inklusive“? Vortrag an der Fließner-Fachhochschule Düsseldorf. Online verfügbar unter: chrome-extension://efaidnbmninnbpcajpcgclefindmkaj/https://www.erev.de/media/2015_baumann_intensivpaedagogik.pdf. Zugriff am 29.7.2023.
- Baumann, M. (2010): Kinder, die Systeme sprengen. Band 1. Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. Baltmannsweiler (Schneider).
- Baumgarten, F.; Klipker, K., Göbel, K., Janitza, S.; Hölling, H. (2018): Der Verlauf psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen – Ergebnisse der KiGGS-Kohorte. In: Journal of Health Monitoring 2018 3(1) DOI 10.17886/RKI-GBE-2018-011, Berlin (Robert Koch-Institut). Online verfügbar unter: https://rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsbericht-erstattung/GBEDownloadsJ/Abstracts/JoHM_01_2018_psychische:Auffaelligkeiten_KIGGS-Kohorte.pdf?_blob=publicationFile. Zugriff am 04.07.2022.
- Baur, N., Blasius, J. (2014): Handbuch Methoden empirischer Sozialforschung. Wiesbaden (Springer).
- Bausum, J.; Besser, L.; Kühn, M.; Weiß, W. (Hrsg.) (2013): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. 3., durchges. Aufl. Weinheim und München (Beltz Juventa).
- Bausum, J. (2009): Ressourcen der Gruppe zur Selbstbemächtigung. „Ich bin und ich brauche Euch“. In: Bausum, J.; Besser, L.; Kühn, M.; Weiß, W. (Hrsg.) (2009): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und München (Juventa). S. 179–188.
- Bausum, J.; Besser, L.; Kühn, M.; Weiß, W. (Hrsg.) (2011): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. 2., ergänzte. u. korrig. Aufl., Weinheim und München (Juventa).
- Bausum, J.; Besser, L.; Kühn, M.; Weiß, W. (Hrsg.) (2009): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und München (Juventa).
- Becker-Lenz, R.; Busse, S., Ehlert, G.; Müller- Herrmann, S. (2015): Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Wiesbaden (Springer Fachmedien).
- Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G., Müller-Herrmann (Hrsg.) (2012): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften).
- Becker-Lenz, R. (Hrsg.) (2009): Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 1. Aufl., Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften).
- Becker-Wentzel, A.; Neukum, V. (2007): Beitrag: Vershoben und vergessen – Geschäfte mit Problemkindern. Frontal 21, Sendung vom 3. April 2007 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Beierle, S.; Hoch, C. (2017): Straßenjugendliche in Deutschland. Forschungsergebnisse und Empfehlungen. Augsburg (Deutsches Jugendinstitut).
- Berceli, C. (2012): Körperübungen für die Traumaheilung. 3. Aufl., Papenburg (Norddeutsches Institut für bioenergetische Analyse).
- Berceli, D. (2009): Neurogenes Zittern. Eine körperorientierte Behandlungsmethode für Traumata in großen Bevölkerungsgruppen. In: Trauma und Gewalt, 4. Jg., Heft 2/2010, S. 148–157.
- Bertelsmann – Stiftung (2022): Einsatz und Nutzung von Telemedizin – Länderüberblick. Online verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/VV_SHS_Telemedizin.pdf. Zugriff am 04.03.2024.
- Bertelsmann – Stiftung (2017): Globalisierung, Digitalisierung und Einkommensungleichheit. Online verfügbar unter: www.bertelsmann-stiftung.de/de/layer/unsere-projekte/global.ec. Zugriff am 01.07.2017.
- Besser, L. (2009): Wenn die Vergangenheit die Gegenwart und die Zukunft bestimmt. Wie Erfahrungen und traumatische Erlebnisse Spuren in unserem Kopf hinterlassen, Gehirn und Persönlichkeit strukturieren und Lebensläufe determinieren. In: Bausum, J., Besser, L., Kühn, M., Weiß, W.: Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und München (Juventa), S. 39–54.
- Blumer, H. (1980 [1969]): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus: In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Opladen (Westdeutscher Verlag), S. 80 – 144.
- Blumer, H. (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), S. 80–101.

-
- Böhnisch, L. (2002): Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen (Leske und Budrich), S. 199 – 233.
- Böhnisch, L., Stecklina, G., Marthaler, T., Köhler, J.; Rohr, P. (2002): Lebensbewältigung und Bewährung. Dresden (Walhalla).
- Böhnisch, L., Schroer, W.; Thiersch, H. (2005): Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim und München (Juventa).
- Bogner, A.; Litting, B.; Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden (Springer).
- Bogner, A.; Litting, B.; Menz, W. (2009): Das Experteninterview. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. überarb. Aufl., Wiesbaden (VS Verlag).
- Bohleber, W. (2000): Die Entwicklung der Traumatheorie in der Psychoanalyse. In: Psyche 9/10; Jhg. 54. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen: Trauma, Gewalt und Kollektives Gedächtnis, Klett – Cotta; S. 797 – 839.
- Bohlmann K. (2021): Bayerischer Rundfunk: Dramatische Lage in Bayerns Kinder- und Jugendpsychiatrien. Online verfügbar unter: <https://www.br.de/nachrichten/bayern/die-lage-in-kinder-und-jugendpsychiatrien-verschaerft-sich,Sq48miN>. Zugriff am 16.09.2022.
- Bohnsack, R.; Geimer, A., Meuser, M. (Hrsg.) (2018): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 4. Aufl., Opladen und Toronto (Barbara Budrich).
- Bolle, R. (2012): Jean-Jaques Rousseaus Individualpädagogik und Alfred Adlers Individualpsychologie. In: Groothoff, H.-H.; König, E., Lassahn; R., Ofenbach, B.; Röhrs, H; Tashiro, T. (Hrsg.): Pädagogische Rundschau. Neue Studien zur kontextuellen Rousseauforschung. Aus Anlass des 300. Geburtstages von Jean-Jaques Rousseau. Frankfurt (Internationaler Verlag der Wissenschaften), S.409 – 428.
- Bortz, J.; Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin Heidelberg (Springer).
- Bourdieu, P. (1993): Soziologische Fragen. Berlin (Suhrkamp).
- Brisch, K.-H. (2013): Bindungsstörungen – Von der Bindungstheorie zur Therapie. 12., Aufl., Stuttgart (Klett-Cotta).
- Brisch, K.-H. (2009a): „Schütze mich, damit ich mich finde“. Bindungspädagogik und Neuerfahrung nach Traumata. In: Bausum, J.; Besser, L.; Kühn, M.; Weiß, W.: (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. 3. durchges. Aufl., Weinheim und Basel (Beltz Juventa), S. 139–155.
- Brisch, K.-H. (2009b): Bindungsstörungen und Trauma. Grundlagen für eine gesunde Bindungsentwicklung. In: Brisch, K.-H.; Hellbrügge, T. (Hrsg.): Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. 3. Aufl., Stuttgart (Cottasche Buchhandlung Nachfolger GmbH), S. 105–135.
- Brisch, K. H. (2009c): Die frühkindliche außerfamiliäre Betreuung von Säuglingen und Kleinstkindern aus der Perspektive der Säuglingsforschung. In: Analytische Kinder- und Jugendlichen- Psychotherapie AKJP, Heft 142, S. 143–158. Online verfügbar unter: https://www.khbrisch.de/media/brisch_akjp_krippen_120309_3.pdf. Zugriff am 13.08.2020
- Brozio, P. (1995): Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Beziehung. Soziologische Grundlagen einer Erziehungstheorie. Würzburg (Ergon).
- Buber, M. (1923): Ich und Du. Leipzig (Insel).
- Buber, M. (2006): Das dialogische Prinzip: Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips. 10. Aufl., Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus)
- Buchkremer, H.; Emmerich, M. (Hrsg.) (2010): Athener Diskurs und Assoziationen zur Individualpädagogik. Hamburg (Dr. Kovac).
- Buchkremer, H.; Emmerich, M. (Hrsg.) (2008): Individualpädagogik im internationalen Austausch. Hamburg (D. Kovac).
- Budde, G. (1913): Sozialpädagogik und Individualpädagogik in typischen Vertretern. Langensalza (Beyer und Mann Herzögl. Sächs. Hofbuchhändler).

Bürger, U. (2001): Auswirkungen der demographischen Entwicklung auf die Fallzahl- und Kostenentwicklung der erzieherischen Hilfen. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge 81. 2001, S. 358 – 368.

Bundesamt für Justiz (2024): Merkblatt Grenzüberschreitende Unterbringung von Kindern durch deutsche Gerichte und Behörden im Ausland. Online verfügbar unter: https://www.bundesjustizamt.de/SharedDocs/Downloads/DE/HKUE/Merkblatt_Unterbringung_Ausland.pdf?__blob=publicationFile&v=7. Zugriff am 14.04.2024.

Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e.V. (2022): Die Mitgliedseinrichtungen des AIM. Online verfügbar unter: <https://aim-ev.de/mitglieder>. Zugriff am 09.09.2022.

Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e.V. (2019): Stellungnahme zur geplanten Reform des SGB VIII. Online verfügbar unter: <https://aim-ev.de/sites/default/files/AIM%20Stellungnahme%20Reform%20SGB%20VIII.pdf>. Zugriff am 22.09.2022.

Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e.V. (2014): AIM-Leitlinien. Leitbild, Qualitätsstandards, Handlungsleitlinien. Online verfügbar unter: <https://aim-ev.de/sites/default/files/AIM-Leitlinien2014.pdf>. Zugriff am 20.09.2022.

Bundesarbeitsgemeinschaft Wohnungslosenhilfe (2021): Steigende Zahl Wohnungsloser im Wohnungslosensektor. Online verfügbar unter: <https://www.bagw.de/de/themen/zahl-der-wohnungslosen/index.html>. Zugriff am 02.06.2022.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022): Bildung in Deutschland kompakt 2022. Zentrale Befunde des Bildungsberichts. Bielefeld (wbv Publikation). Online verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022-kompakt.pdf>. Zugriff am 09.09.2022

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022): Der DQR. Online verfügbar unter: https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/dqr-und-eqr/dqr-und-eqr_node.html. Zugriff am 14.09.2022.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2022): Lohngerechtigkeit. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/frauen-und-arbeitswelt/lohngerechtigkeit>. Zugriff am 09.09.2022.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021): Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG). Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/neues-kinder-und-jugendstaerkungsgesetz-162860>. Zugriff am 25.09.2022.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Deutscher Bundestag, 18. Wahlperiode. Drucksache 18/11050 vom 1.2.2017. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>. Zugriff am 18.08.2019.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002): Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Band 219. Berlin (Kohlhammer). Online verfügbar unter: <https://ikj-mainz.de/wp-content/uploads/sites/3/2019/12/JES-Abschlussbericht.pdf>. Zugriff am 09.09.2022.

Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik (2022): Fachbereich Hilfen zur Erziehung. Online verfügbar unter: <https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/fachbereiche/hilfen-zur-erziehung.html>; Zugriff am 05.08.2022.

Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik (2022): Juristische Mitglieder. Online verfügbar unter: https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/mitgliedschaft/juristische-mitglieder.html?tx_locationmanager_locations%5Baction%5D=index&tx_locationmanager_locations%5Bcontroller%5D=Locations&cHash=f49a5ad13af4b15cecc376ee192ef386. Zugriff am 09.09.2022.

Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik (2020): "Qualität in der Individual- und Erlebnispädagogik – Mit Sicherheit pädagogisch!" Zertifizierungsverfahren und Qualitätssiegel "beQ". Online verfügbar unter: <https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/qualitaet/beq-qualitaetssiegel.html#c638>; Zugriff am 27.12.2020.

Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik (2014): Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Dortmund (Broschüre).

Bundesverband katholischer Einrichtungen (2022): Flex-Fernschule. Online verfügbar unter: www.flex-fernschule.de. Zugriff am 16.09.2022.

Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfe e.V. (BVkE) (2005) (Hrsg.): Individualpädagogische Hilfen im Ausland. Indikation und Qualitätsanforderungen. Sachstand und Erwartungen. Dokumentation des Expertengesprächs am 07.–8.12.2004. Freiburg (Jugendwerk St. Josef).

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2021): Der Substanzkonsum Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland. Ergebnisse des Alkoholsurveys 2021 zu Alkohol, Rauchen, Cannabis und Trends BZgA-Forschungsbericht / Juni 2022. Online verfügbar unter: <https://www.bzga.de/forschung/studien/abgeschlossene-studien-ab-1997/suchtpraevention/>. Zugriff am 05.08.2022

Bundschuh, C. (2010): Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen. Nationaler und internationaler Forschungsstand. Expertise im Rahmen des Projekts: „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“ (Broschüre des Deutschen Jugendinstitutes (DJI)).

Cloitre, M., Cohen, L.-R., Koenen, K. (2014): Sexueller Missbrauch und Misshandlung in der Kindheit. Ein Therapieprogramm zur Behandlung komplexer Traumafolgen. Göttingen (Hogrefe).

Cremer-Schäfer, H.; Peters, F. (2020): Eröffnungsplädoyer der Anklage. In: Degener, L.; Kunstreich, T.; Lutz, T.; Mielich, S.; Muhl, F.; Rosenkötter, W. (Hrsg.): Dressur zur Mündigkeit? Über die Verletzung von Kinderrechten in der Heimerziehung. Weinheim und Basel (Beltz Juventa).

Degener, L.; Kunstreich, T.; Lutz, T.; Mielich, S.; Muhl, F.; Rosenkötter, W. (Hrsg.). (2020): Dressur zur Mündigkeit? Über die Verletzung von Kinderrechten in der Heimerziehung. Weinheim und Basel (Beltz Juventa).

Derr, R. (2023): Gewalt in Einrichtungen der Heimerziehung. Einflussfaktoren der Organisation auf Gewalt durch Mitarbeitende und unter Jugendlichen. Weinheim und Basel (Beltz Juventa).

Deutsche Gesellschaft für Psychiatrie und Psychotherapie, Psychosomatik und Nervenheilkunde e.V. (2018): Psychische Erkrankungen in Deutschland. Schwerpunkt Versorgung. Online verfügbar unter: https://www.dgppn.de/_Resources/Persistent/f80fb3f112b4eda48f6c5f3c68d23632a03ba599/DGPPN_Dossier%20web.pdf. Zugriff am 09.09.2022.

Deutsches Jugendinstitut (2022): Wie viele Straßenjugendliche gibt es? Online verfügbar unter <https://www.dji.de/themen/jugend/strassenjugendliche.html>. Zugriff am 16.09.2022.

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (2014): Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit. Online verfügbar unter: <https://www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html>. Zugriff am 16.09.2022.

Deutscher Bildungsserver: Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz. Online verfügbar unter: https://www.bildungsserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen_id=30306. Zugriff am 07.09.2022.

Deutscher, G. (2010): Im Spiegel der Sprache. Warum die Welt in anderen Sprachen anders aussieht. München (Beck).

Deutsches Jugendinstitut (2022): Projekt: Disconnected Youth – Hilfestrukturen am Übergang ins junge Erwachsenenalter. Laufzeit: 1.4.2014 – 30.6.2015. Online verfügbar unter: <https://www.dji.de/ueberuns/projekte/projekte/disconnected-youth-hilfestrukturen-am-uebergang-ins-junge-erwachsenenalter.html>. Zugriff am 09.09.2022.

Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Peters, F.; Stüwe, G. (1986): Professionalisierung, Kritik, Deutung. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS). Heft 27. Frankfurt am Main (ISS-Materialien).

Döbler, J. (1993): Gezähmte Jugend. Fragmente zur Frühgeschichte der Heimerziehung. In: Unsere Jugend. Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik, 7/1993, S. 301–306.

Döring, N.; Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5., vollst. überarb., aktual. u. erw. Aufl., Berlin und Heidelberg (Springer).

Dörr, M. (Hrsg.) (2019): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 4. aktual. u. erw. Aufl., Weinheim und Basel (Beltz Juventa).

Dreger, J. (2023): Parlamentarischer Abend zur Jugendbildung in Europa. Online verfügbar unter: <https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/aktuelles/newsansicht/parlamentarischer-abend-zur-jugendbildung-in-europa.html>. Zugriff am 24.12.24.

Dreger, J. (2024): Protokoll der Fachgruppe Hilfen zur Erziehung am 09.04.2024, Videokonferenz, 09:00 – 11:00 Uhr (unveröffentlichtes Manuskript).

Drogenbeauftragte der Bundesregierung (2016): Drogen- und Suchtbericht 2016. Paderborn (Broschüre der Bonifatius GmbH).

Dutschmann, A., Lukat, J. (2011): Möglichkeiten und Grenzen der Jugendhilfe bei dissozialen, aggressiven Kindern und Jugendlichen. In: Deegener, G.; Körner, W. (Hrsg.): Gewalt und Aggression im Kindes- und Jugendalter. Ursachen, Formen, Interventionen. Weinheim (Beltz), S. 127–145. Online verfügbar unter: http://www.drutschmann.de/downloads/dutschmann_2_-2.pdf. Zugriff am 03.01.2020.

Eberle, T. (2013): Phenomenology as a research method. In: Flick, U.: The sage handbook of Qualitative Data Analysis. London, Thousand Oaks, New Delhi: (sage publ.), S. 184 – 202.

Eger, F. (2008): Wie Jugendämter entscheiden. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften).

Ehlert, G. (2022): Geschlechterperspektiven in der Sozialen Arbeit. Basiswissen und Konzepte. 2., völlig überarb. Aufl., Frankfurt am Main (Wochenschau Studium).

Eisinger, T. (2016): Erlebnispädagogik kompakt. 2. überarb. Aufl., Augsburg (Ziel Verlag).

Engelke, E.; Borrmann, S.; Spatschek, C. (2014): Theorien der Sozialen Arbeit. 6., überarb. u. erw. Aufl., Freiburg im Breisgau (Lambertus).

Erler, Michael (2007): Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Aufgaben und Theorie. 6. aktual. Aufl., Weinheim und München (Juventa).

Erpenbeck, J.; Sauter, W. (2015): Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung. Ohne Gefühl geht in der Bildung gar nichts. Wiesbaden (Springer).

European Justice (2023): Brüssel IIb- Verordnung – Ehesachen und Verfahren betreffend die elterliche Verantwortung (Neufassung). Landesspezifische Informationen und Online- Formulare zur Verordnung (EU) 2019/111. Online verfügbar unter: https://e-justice.europa.eu/37842/DE/brussels_iib_regulation_matrimonial_matters_and_matters_of_parental_responsibility_recast_?clang=de. Zugriff am 23.8.2023.

Europäische Union (2022): Europäischer Qualifikationsrahmen. Online verfügbar unter: <https://europa.eu/europass/de/european-qualifications-framework-eqf>. Zugriff am 20.09.2022.

Evangelischer Erziehungsverband (EREV) (2022): Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG). Beschluss des deutschen Bundestages in 2./3. Lesung vom 22. April 2021 (Drucksache 19/28870). Online verfügbar unter: https://www.erev.de/index.php?rex_media_type=default&rex_media_file=06%2e_rundschreiben_06%2d2021_kjsg%2epdf. Zugriff am 18.09.2022.

Fachverband Traumapädagogik (2011): Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Online verfügbar unter: https://fachverband-traumapaedagogik.org/standards.html?file=files/FVTP/Veroeffentlichungen/FVTP_Positionspapier_Standards.pdf. Zugriff am 16.09.2022.

Faltermeier, J.; Wiesner, R. (2017): Kinder- und Jugendhilfe. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.: Fachlexikon der Sozialen Arbeit. Baden-Baden (Nomos), S. 494–498.

Fegert, J.-M.; Schroer, W., Wolff, M. (2017): Persönliche Rechte von Kindern und Jugendlichen. Schutzkonzepte als organisationale Herausforderungen. In: Wolff, M., Schroer, W., Fegert, J. (Hrsg.): Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch. S. 14 – 24.

Fegert, J.-M.; Dieluweit, U.; Thurn, L.; Ziegenhain, U.; Goldbeck, L. (2013): Einleitung: Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Aktuelle Situation, Problembereiche, Versorgung. In: Fegert, J.; Ziegenhain, U.; Goldbeck, L. (Hrsg.): Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Analysen und Empfehlungen zur Versorgung und Betreuung. 2. Aufl., Weinheim und München (Juventa).

Fegert, J.; Ziegenhain, U.; Goldbeck, L. (Hrsg.) (2013): Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Analysen und Empfehlungen zur Versorgung und Betreuung. 2. Aufl., Weinheim und München (Juventa).

Fegert, J.-M.; Ziegenhain, U.; Goldbeck, L. (Hrsg.) (2010): Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Analysen und Empfehlungen zu Versorgung und Betreuung. Weinheim und München (Juventa).

Fegert, J.; Schrappner, C. (Hrsg.) (2004): Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim und München (Juventa).

Fegert, Jörg M.; Dieluweit, Ute; Thurn, Leonore; Goldbeck, Lutz, Ziegenhain, Ute (2013): Einleitung: Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Aktuelle Situation, Problembereiche, Versorgung. In: Fegert, Jörg M.; Ziegenhain, Ute; Goldbeck, Lutz (Hrsg.): Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Analyse und Empfehlungen zu Versorgung und Betreuung. 2. Aufl., Weinheim und Basel (Beltz), S. 9–26.

Felka, E.; Harre, V. (2016): Zielgruppe. Website Projekt Husky. Online verfügbar unter: <http://www.projekt-husky.de/qualitaet/praxis/zielgruppe/> Zugriff am 09.06.2016.

Felka, E. (2014): Praxisprojekte zum Umgang mit schwierigen Kindern und Jugendlichen mit besonderen methodischen Schwerpunkten. Arbeitsgruppe Individualpädagogisches Projekt Husky in Schweden. In: Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe (Hrsg.): Grenzgänger, Systemsprenger, Verweigerer. Wege, schwierig(st)e Kinder und Jugendliche ins Leben zu begleiten. Potsdam (Tagungsdokumentation des Deutschen Instituts für Urbanistik (DIFU), S. 91–100.

Felka, E. (2011): Individualpädagogische Settings: Bausteine, Entwicklungsphasen, Angebotsdesign. In: Felka, E.; Harre, V. (Hrsg.): Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Rechtliche Grundlagen, Adressaten, Settings und Methoden. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 122–142.

Felka, E.; Harre, V. (Hrsg.) (2011): Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Rechtliche Grundlagen, Adressaten, Settings und Methoden. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren).

Felka, E.; Harre, V. (2006): Evaluation Individualpädagogischer Intensivbetreuungen im In- und Ausland in der Zeit von 1990 bis 2005. Köln (Thiele und Schwarz).

Fendrich, S.; Pothmann, J.; Tabel, A. (2018): Monitor Hilfen zur Erziehung 2018. Gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Dortmund (Forschungsverbund DJI/TU Dortmund).

Fischer, F.; Möller, C. (2018): Sucht. Trauma und Bindung bei Kindern und Jugendlichen. 1. Aufl., Stuttgart (Kohlhammer).

Fischer, T.; Ziegenspeck, J. W. (2008): Betreuungs-Report – Ausland (reduzierte Fassung). International-vergleichende und empirische Analyse zur Wirklichkeit und Wirksamkeit individualpädagogischer Betreuungsmaßnahmen im Ausland nach §§ 27 ff. SGB VIII. Vorläufiger Abschlussbericht für die wissenschaftlichen Beiräte der Untersuchung, die Deutschen Jugendmarken sowie die institutionellen Verbundpartner des Projekts an der Leuphana Universität Lüneburg und dem Baltic College. Lüneburg (unveröffentlichtes Manuskript).

Fischer, T. (2004): Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik Heft 5/6, S. 4–8.

Flick, U. (2016): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. 3. Aufl., Reinbeck bei Hamburg (Rowohlt).

Flick, U.: (2014): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden (Springer Fachmedien), S. 411 –

423.

Flick, U. (2009): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Reinbeck bei Hamburg (Rowohlt).

Fokken, S. (2017): Wenn aus Kindern Systemsprenger werden. Online verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/systemsprenger-kommt-ins-kino-was-an-der-geschichte-wahr-ist-a-1287365.html>. Zugriff am 20.09.2022.

Frank, G. (2017): Lebenswelt. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.: Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 8. Aufl., Baden-Baden (Nomos).

Franke, R.; Schlieske, I. (2007): Klopfen Sie sich frei. Meridian – Energie – Techniken. Reinbeck bei Hamburg (Rowohlt).

Frankfurter Rundschau vom 11.09.2029: Schwer erziehbare deutsch Jugendliche in Rumänien misshandelt. Online verfügbar unter: <https://www.fr.de/politik/schwer-erziehbare-deutsche-jugendliche-sollen-misshandelt-worden-sein-12961328.html>. Zugriff am 19.10.2023.

Fröhlich-Gildhoff, K.; Rönnau-Böse, M. (2017): Resilienz. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge: Fachlexikon der Sozialen Arbeit. Baden-Baden, 8. völlig neu überarb. u. aktual. Ausg. (Nomos), S. 718–719.

-
- Fröhlich-Gildhoff, K.; Rönna-Böse, M.: Resilienz. München Basel (Ernst Reinhardt).
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2003): Einzelbetreuung in der Jugendhilfe. Konzepte, Prozesse und wirksame Faktoren. Schriftenreihe der evangelischen Fachhochschule Freiburg. Bd. 24. Münster, Hamburg und London (LIT).
- Fuchs-Heinritz, W.; Lautmann, R.; Rammstedt, O.; Wienold, H. (Hrsg.) (1995): Lexikon zur Soziologie. 3., völlig neu bearb. u. erw. Aufl., Opladen (Westdeutscher Verlag), S. 679–680.
- Füssenhauer, C. (2017): Soziale Arbeit. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.: Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 8., völlig überarb. u. aktual. Aufl., Baden-Baden (Nomos), S. 774–778.
- Gabriel, T; Keller, S.; Studer, T. (2007): Wirkungen erzieherischer Hilfen – Metaanalyse ausgesuchter Studien. In: Wirkungsorientierte Jugendhilfe Band 3. Schriftenreihe des ISA zur Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung. Online verfügbar unter: <http://www.bke.de/content/application/explorer/public/newsletter/juni-2007/wirkungsorientierte-jugendhilfe-band-03.pdf>. Zugriff am 01.10.2016.
- Gahleitner, S. B. (2023): Das pädagogisch-therapeutische Milieu. In: Unsere Jugend 7+8/2023, S. 307 – 312.
- Gahleitner, S. B. (2017a): Trauma. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge: Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 8. völlig überarb. u. aktual. Aufl., Baden-Baden (Nomos), S. 916–917.
- Gahleitner, S. B. (2017b): Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen. Weinheim und Basel (Beltz Juventa).
- Gahleitner, S. B.; Loch, U., Schulze, H. (2016): Psychosoziale Traumatologie – eine Annäherung. In: Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen. Plädoyer für eine Psychosoziale Traumatologie. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 6–53.
- Gahleitner, Silke Birgitta (2012). Traumatisierten Kindern begegnen. In: Die Kinderschutz-Zentren (Hrsg.): Traumatisierte Kinder und Jugendliche. Hilfe und Stabilisierung durch die Jugendhilfe Köln: Broschüre der Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren), S. 29–50.
- Gahleitner, S. B. (2011). Das Therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen. Bonn. (Psychiatrie-Verlag).
- Gahleitner, S. B. (2005): Neue Bindungen wagen. Beziehungsorientierte Therapie bei sexueller Traumatisierung. München und Basel (Ernst-Reinhard).
- Galuske, M. (2009): Methoden der Sozialen Arbeit. 8. Aufl., Weinheim und München (Juventa).
- Galuske, M. (2002): Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft. Weinheim (Juventa).
- Gebhard, U. (2016): Therapeutische Landschaften: Gesundheit, Nachhaltigkeit, „gutes Leben“. In: Gebhard, U.; Kistemann, T: Landschaft, Identität und Gesundheit. Zum Konzept der therapeutischen Landschaften. Wiesbaden (Springer Fachmedien), S. 1–19.
- Gintzel, U.; Schraper, C. (1991): Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung. Konzeptionen. Kostenregelungen. Praxis. Soziale Praxis Heft 11. Münster (Votum).
- Gläser, J.; Laudel, G. (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Aufl., Wiesbaden (VS Verlag).
- Gläser, J.; Laudel, G. (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 1. Aufl., Wiesbaden (VS Verlag).
- Glaser, B., Strauss, A. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 3., unveränd. Aufl., Bern (Hans Huber).
- Glatzer, W.; Hübinger, W. (1990): Lebenslagen und Armut. In: Döring, D., Hanesch, W.; Huster E.-U.: Armut im Wohlstand. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Glöge, D.; Klein, A. (2022): Circusse im Rahmen der Individualpädagogischen Hilfen des Neukirchener Erziehungsvereins. In: Unsere Jugend 6/2022; S. 279–292.
- Goddemeier, C. (2012): Alfred Adler (1870-1937). Begründer der Individualpsychologie. In: Ärzteblatt Ausgabe Juni 2012. Online verfügbar unter: [https://www.aerzteblatt.de/archiv/126705/Alfred-Adler-\(1870-1937\)-Begruender-der-Individualpsychologie](https://www.aerzteblatt.de/archiv/126705/Alfred-Adler-(1870-1937)-Begruender-der-Individualpsychologie). Zugriff am 17.04.2022, S. 265.
- Goldberg, B; Schorn, A. (2011): Kindeswohlgefährdung. Wahrnehmen – Bewerten – Intervenieren. Beiträge aus Recht, Medizin, Sozialer Arbeit, Pädagogik und Psychologie. Leverkusen (Budrich).

-
- Greiling, Johann Christoph (1793): Ueber den Zweck der Erziehung, und ueber den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben. Schneeberg (Arnolds Buchhandlung).
- Graf, K. (2000): Erziehung ist nur in Freiheit möglich. In: Dänzer-Vanotti „Ihr seid die Einzigen, die mich gehalten haben“. Angebote der Intensivpädagogik für gefährdete und kriminelle Jugendliche. Düsseldorf/ Münster (Broschüre des evangelischen Fachverbandes für Erziehungshilfe in Westfalen-Lippe), S. 5 – 6.
- Grunwald, K; Thiersch, H. (2015): Lebensweltorientierung. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 5. erw. Aufl., München und Basel (Ernst Reinhard).
- Grunwald, K., Thiersch, H. (2014): Lebensweltorientierung. Weinheim (Beltz Juventa).
- Grunwald, K; Thiersch, H. (2004): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim und München (Juventa).
- Güntert, F. (2016): 25 Jahre Individualpädagogik. Von der Heimerziehung zu individualpädagogischen Betreuungsformen 1990/91 – 2015. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren).
- Güntert, F. (2015): Drei Anmerkungen zu den Wurzeln der Individualpädagogik. In: Mangels, F.: Systemsprenger oder verhaltensoriginelle Jugendliche? Individualpädagogische Konzepte in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe. Wolfenbüttel. (Tagungsreader der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften), S. 36–49. Online verfügbar unter: https://www2.ostfalia.de/export/sites/default/de/s/Fachtagung/Frauke.Mangels.Hrsg.-Systemsprenger.oder.verhaltensoriginelle._Jugendliche.-.Der.Reader.pdf. Zugriff am 14.01.2018.
- Günder, R., Nowacki, K. (2022): Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. 6. überarbeitete und ergänzte Auflage. Freiburg im Breisgau (Lambertus)
- Güntert, F. (2011a): Einleitung. In: Felka, E.; Harre, V. (Hrsg.): Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Rechtliche Grundlagen, Settings und Methoden. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren).
- Güntert, F. (2011b): Methodisches Handeln. In: Felka, E; Harre, V. (Hrsg.): Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Rechtliche Grundlagen, Adressaten, Settings und Methoden. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren).
- van der Haart, O; Nijenhuis, E.; Steele, K. (2008): Das verfolgte Selbst. Strukturelle Dissoziation und die Behandlung chronischer Traumatisierung. Paderborn (Junfermann).
- Habermas, J. (2002): Entgegnung. In: Honneth, A.; Joas, H. (Hrsg.): Kommunikatives Handeln. Beiträge zu Jürgen Habermas' "Theorie des kommunikativen Handelns", 3. Aufl., Frankfurt am Main: (Suhrkamp), S. 327–405.
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Hagen, B. (2008): EREV–Rundschreiben 2008: Missstände bei der Auslandsbetreuung von straffälligen Jugendlichen relativiert. Online verfügbar unter: <https://aim-ev.de/sites/default/files/Erev-Rundschreiben.pdf>. Zugriff am 03.12.2023
- Handtke, L., Görges, H.-J. (2012): Handbuch Traumakompetenz: Basiswissen für Therapie, Beratung und Pädagogik. Paderborn (Junfermann Verlag).
- Hase, M., Leutner, S., Tumani, V. (2013): Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR): Eine ungewöhnliche Form der Psychotherapie. In: Deutsches Ärzteblatt, PP Heft 11, November 2013, S. 512.
- Heckner, T. (2019): Wir stoßen an Grenzen, was in der Jugendhilfe pädagogisch machbar ist“. In: Neukirchener Mitteilungen Jahrgang 19/2 (Monatsschrift: Informationen und Berichte aus dem Neukirchener Erziehungsverein und dem Paul-Gerhard-Werk).
- Heckerens, H.-P. (2006): Erlebnispädagogik mit schwer delinquenten Jugendlichen: Wirksamkeit fraglich. In: Erleben und Lernen (e&l) 6/2006, S.
- Heiner, M. (2010): Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit. München (Ernst Reinhardt).
- Heiner, M; Schrapper, C. (2010): Diagnostisches Fallverstehen in der Sozialen Arbeit: ein Rahmenkonzept. In: Schrapper, C. (Hrsg.): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Anforderungen, Konzepte, Perspektiven. Weinheim (Juventa), S. 201–221.
- Hekele, K. (2014): Sich am Jugendlichen orientieren. Ein Handlungsmodell für subjektorientierte Jugendarbeit. 2. Aufl., Weinheim und München (Beltz Juventa).

-
- Helfferrich, C. (2018): Auswertungszugänge. Seminarunterlagen zum Methodencoaching in Lüneburg am 11. und 12. Dezember 2019. (Unveröffentlichtes Manuskript).
- Helfferrich, C. (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N., Blasius, J. (2014): Handbuch Methoden empirischer Sozialforschung. Wiesbaden (Springer). S. 559 – 574.
- Helfferrich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl., Wiesbaden (VS Verlag).
- Heller, A. (1978): Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Heller, L.; Lapiere, A. (2012): Entwicklungstrauma heilen. Alte Überlebensstrategien lösen. Selbstregulierung und Beziehungsfähigkeit stärken. Das Neuroaffektive Beziehungsmodell zur Traumaheilung NARM. 2. Aufl., München (Kösel-Verlag).
- Henderson, J. (2012): Embodying Well-Being. Oder: Wie man sich trotz allem wohlfühlen kann. 4. Aufl., Bielefeld (AJZ).
- Henkel, J., Schnapka, M., Schrappner, C. (Hrsg.) (2002): Was tun mit schwierigen Kindern? Sozialpädagogisches Verstehen und Handeln in der Jugendhilfe. Bericht zum Kölner Modellprojekt. Münster (Votum).
- Henseler, J. (2000). Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls. Weinheim und München (Juventa)
- Herwig-Lempp, J. (2004): Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht).
- Heyse, V.; Erpenbeck, J.; Ortmann (2015): Kompetenz ist viel mehr. Erfassung und Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in der Praxis. Münster (Waxmann).
- Hill, B.; Josties, E. (Hrsg.) (2007): Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregungen für die sozialpädagogische Praxis. Weinheim (Juventa Verlag).
- Hosemann, W. (2017): Theorie – Praxis – Verhältnis. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.: Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 8., völlig überarb. u. aktual. Aufl., Baden-Baden (Nomos).
- Huck, W.; Mielenz, J. (2011): Intensivtäter aus jugendpsychiatrischer und rechtspsychologischer Sicht. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (ZJJ). Hannover. Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e. V. 22, Nr. 4, S. 404–411.
- Huber, M. (2010): Nieder-geschlagen? Vortrag auf der Fachtagung am 09.06.2010 und 23.08.2010. In: „Nieder-Geschlagen?“ Gewalt, Trauma und Depression – geschlechtsspezifische Betrachtungen. Hannover (Broschüre der Region Hannover), S. 15–27.
- Huber, M. (2003): Trauma und Traumabehandlung. Teil 1. 4. Aufl., Paderborn (Junfermann Verlag).
- Huber, M.; Reddemann, L. (2003): Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung Teil 1. Paderborn (Junfermann).
- Hüther, G. (2002): Biologie der Angst. 5. Aufl., Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht).
- Institut für Kinder- und Jugendhilfe (IKJ) (2002): JES. Jugendhilfe – Effekte-Studie. Online verfügbar unter: <https://www.ikj-mainz.de/index.php/JES.html>. Zugriff am 17.09.2017.
- International Federation of Social Worker (IFSW): Global Definition of social work. Online verfügbar unter: <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work>. Zugriff am 26.08.2017.
- Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGFH) (2013): Argumente gegen geschlossene Unterbringung. Für eine Erziehung in Freiheit. 1. Aufl. Frankfurt am Main (IGFH).
- Jordan, E.; Maykus, S.; Struktstätte, E. (2015): Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. 4. überarb. Aufl., Weinheim und Basel (Beltz Juventa).
- Jünemann, R. (2000): Geschlechtstypische Identitätsbildungsprozesse in der professionellen Sozialen Arbeit. Opladen (Leske und Budrich).
- Kant, I. (1803): Über Pädagogik. Herausgegeben und mit einer Vorrede versehen von D. Friedrich Theodor Rink. Königsberg (Friedrich Nicolovius).

-
- Keilson, H.: Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Untersuchung zum Schicksal jüdischer Kriegswaisen. Unveränderter Neudruck der Ausgabe von 1979. Psychosozial-Verlag, Stuttgart.
- Kelle, H. (2018): Teilnehmende Beobachtung. In: Bohnsack R, Geimer A, Meuser M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 4. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart (utb GmbH), S. 224–227.
- Klawe, W. (2015): Intensivpädagogische Auslandsmaßnahmen und interkulturelles Lernen. Die konzeptionelle und pädagogische Weiterentwicklung intensivpädagogischer Auslandsmaßnahmen durch interkulturelles Lernen. In: erleben und lernen 2/ 2015, S. 14–19.
- Klawe, W. (2013): Das Ausland als Lebens- und Lernort. Interkulturelles Lernen in der Individualpädagogik. Eine Expertise. 1. Aufl., Dortmund (Comedia).
- Klawe, W. (2011): Die Adressaten individualpädagogischer Maßnahmen. In: Felka, E.; Harre, V. (Hrsg.): Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Rechtliche Grundlagen, Adressaten, Settings und Methoden. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren).
- Klawe, W. (2010): Verläufe und Wirkfaktoren individualpädagogischer Maßnahmen. Eine explorativ-rekonstruktive Studie im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e.V. Köln (AIM).
- Klawe, W. (2008): Individualpädagogische Maßnahmen als tragfähiges Beziehungsangebot. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Unsere Jugend 5/2008. Online verfügbar unter: http://www.shnetz.de/klawe/archiv/Individualpaedagogik/Individualpaedagogik_als_Beziehung.pdf. Zugriff am 29.09.2015.
- Klawe, W.; Bräuer, W. (1998): Zwischen Alltag und Alaska. Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Weinheim und München (Juventa).
- Klees, E.; Witte, M. (2006): Problematische Jugendliche in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Witte, M.; Sander, U. (Hrsg.): Erziehungsresistent? „Problemjugendliche“ als besondere Herausforderung für die Jugendhilfe. Baltmannsweiler (Schneider), S. 207–230.
- Klein, J.; Macsenaere, M. (2020): „Stimmt es eigentlich, dass Traumapädagogik in der Erziehungshilfe Sinn macht?“ Online verfügbar unter: https://ikj-mainz.de/wp-content/uploads/sites/3/2020/01/17_traumapaedagogik-1.pdf. Zugriff am 02.11.2021
- Klein, J., Macsenaere, M. (2017): Stimmt es eigentlich, dass Traumapädagogik Sinn macht? https://ikj-mainz.de/wp-content/uploads/sites/3/2020/01/17_traumapdagogik-1.pdf. Zugriff am 16.09.2022
- Klein, J.; Macsenaere, M. (2015): InHAus 2.0. Individualpädagogische Hilfen im Ausland und ihre Nachhaltigkeit. Freiburg im Breisgau (Lambertus).
- Klein, J.; Macsenaere, M. (2012): Effektivität und Effizienz individualpädagogischer Hilfen im Ausland: Die zentralen Ergebnisse der InHAus-Studie. In: Glörfeld, J.; Köck, Th.; Salström-Leyh, P.; Scheiwe, N. (Europäisches Forum für Soziale Bildung) (Hrsg.): Soziale Bildung in Europa. 1. Aufl., Breisach-Oberriemsingen (Flyeralarm), S. 39 – 79.
- Klein, J.; Arnold, J.; Macsenaere, M. (2011): InHAus. Individualpädagogische Hilfen im Ausland: Evaluation, Effektivität, Effizienz. Freiburg im Breisgau (Lambertus).
- Klemm, U. (2002): Anarchisten als Pädagogen. Profile libertärer Pädagogik. Frankfurt am Main (Edition AV).
- Klemm, U. (1984a): Anarchistische Pädagogik. Über den Zusammenhang von Lernen und Freiheit in der Bildungskonzeption Leo Tolstois. Siegen (Winddruck).
- Klemm, U. (1984b): Die libertäre Reformpädagogik Tolstois und ihre Rezeption in der deutschen Pädagogik. Reutlingen (Trotzdem).
- Kleve, H, Wirth (2013): Die Praxis der Sozialarbeitswissenschaft. Eine Einführung. 3. korrig. Aufl., Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren).
- Knab, E. (2014): Entwicklung der Erziehungshilfe–Vom Mittelalter bis zum Ende des zweiten Weltkrieges. In: Macsenaere, M.; Esser, K.; Knab, E, Hiller, S. (Hrsg.): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg im Breisgau (Lambertus), S. 21 – 26.
- Knorr, W. (2014): Wer sind „die Schwierigsten“? Wo stehen wir in unserer Konzeptdiskussion heute? Welche lösungsorientierten Antworten und Angebote hat die Kinder- und Jugendhilfe? Was sind die geeigneten Mittel der Wahl? In: Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe im Deutschen Institut für Urbanistik: Grenzgänger, Systemsprenger, Verweigerer: Wege, schwierig(st)e Kinder und Jugendliche ins Leben zu begleiten. Dokumentation zur Fachtagung am 3. und 4. April 2014. Berlin (DIFU), S. 13–23.

van der Kolk, b. (2015): Verkörperter Schrecken. Traumaspuren in Gehirn, Geist und Körper und wie man sie heilen kann. Lichtenau (gp-probst).

Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (2012): Voraussetzungen zur Erteilung einer Betriebserlaubnis nach § 45 SGB VIII Grundlagenpapier für Einrichtungen, in denen Kinder und Jugendliche über Tag und Nacht betreut werden. Online verfügbar unter: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/jugend/2021_07_KVJS_Jugendhilfe-Service_Voraussetzungen_Erteilung_Betriebserlaubnis_45_SGB_VIII.pdf. Zugriff am 1.10.2023.

Korczak, Janusz (1994): Das Recht des Kindes auf Achtung. 5. Aufl., Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht).

Korittko, A. (2016): Posttraumatische Belastungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Störungen systemisch behandeln. Band 5. Heidelberg (Carl Auer).

Korittko, A. (2014): Traumatischer Stress in der Familie. Wenn die Trauma-Bewältigung des einen zum Trauma des anderen wird. Vortrag im Zentrum für Psychotraumatologie und traumazentrierte Psychotherapie Niedersachsen, Hannover. Online verfügbar unter: <https://www.ecosia.org/search?q=Korittko+wenn+die+zum+Trauma+des+anderen&addon=firefox&addonversion=4.0.4>. Zugriff am 01.01.2021

Korittko, A. (2010): Wenn die Wunde verheilt ist, schmerzt die Narbe. Frühkindliche Traumatisierungen und ihre Folgen. Online unter: https://www.eylarduswerk.de/fileadmin/user_upload/Wenn_die_Wunde_verheilt_ist_-_Alexander_Korittko.pdf. Zugriff am 19.07.2020.

Korittko, A.; Pleyer, K.-H. (2010): Traumatischer Stress in der Familie. Systemtherapeutische Lösungswege. Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht).

Kötting, M. (2017): Inklusion?! Aufgabe und Herausforderung für Soziale Arbeit. In: Spatschek, C.; Thiessen, B. (Hrsg.): Inklusion und Soziale Arbeit. Teilhabe und Vielfalt als gesellschaftliche Gestaltungsfelder. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 4. Berlin und Toronto (Barbara Budrich), S. 31–42.

Krappmann, L. (2020): Geleitwort. Geschlossene Unterbringung und dressurartige Erziehung sind Unrecht. In: Degener, L.; Kunstreich, T.; Lutz, T.; Mielich, S.; Muhl, F.; Rosenkötter, W (Hrsg.): Dressur zur Mündigkeit? Über die Verletzung von Kinderrechten in der Heimerziehung. Weinheim und Basel (Beltz Juventa).

Krawitz, R. (1997): Pädagogik statt Therapie. Vom Sinn individualpädagogischen Sehens, Denkens und Handelns., 3. überarb. Aufl., Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt).

Krieger, W. (2017): Soziale Gruppenarbeit. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 8. Aufl., Baden-Baden (Nomos), S. 792 – 794).

Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrierter Ansatz. 2. überarb. u. ergänzte Aufl., Weinheim und Basel (Beltz, Juventa).

Kückens, J. (2018): Rousseau: Entdecker der Kindheit. Geo Kompakt. Online verfügbar unter: www.geo.de/magazine/geo-kompakt/6772-rtkl-kindheit-rousseau-entdecker-der-kindheit. Zugriff am 01.07.2018.

Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl., Weinheim und Basel (Beltz Juventa).

Kuckartz, U. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel (Beltz Juventa).

Kuhlmann, C. (2014): Erziehungshilfen von 1945 bis heute. In: Macsenaere, M.; Esser, K., Knab, E., Hiller, St.: Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg im Breisgau (Lambertus), S. 27–32.

Kühn, M. (2009): „Macht Eure Welt endlich wieder zu meiner!“ Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In: Bausum, J.; Besser, L.; Kühn, M.; Weiß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und München (Juventa), S. 23–35.

Kühn, M. (2006): Bausteine einer „Pädagogik des sicheren Ortes“ – Aspekte eines pädagogischen Umgangs mit (traumatisierten) Kindern in der Jugendhilfe aus der Praxis des SOS-Kinderdorfes Worpswede. Vortrag auf der Fachtagung: „(Akut) traumatisierte Kinder und Jugendliche in Pädagogik und Jugendhilfe“ in Merseburg am 17./18.2.2006. Online verfügbar unter: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/martin_kuehn.pdf. Zugriff 27.04.2014.

-
- Kultusministerkonferenz (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen). Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf. Zugriff am 20.09.2022.
- Kultusministerkonferenz (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf. Zugriff am 14.9.2022.
- Kunkel, P. C. (2022): Jugendhilferecht. 10., völlig neu überarb. Aufl., Baden-Baden (Nomos) Verlagsgesellschaft.
- Kunstreich, T. (2005): Kritische Theorie/ historischer Materialismus. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H.: Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. München (Reinhardt), S. 1084–1097.
- Lambers, H. (2016): Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. 3. überarb. Aufl., Opladen, Toronto (Barbara Budrich).
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Forschung. 5. überarb. Aufl., Weinheim und München (Beltz Juventa).
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. 4. vollst. überarb. Aufl., Weinheim und Basel (Beltz Juventa).
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. 3. korrig. Aufl. Weinheim (Beltz).
- Landesjugendamt Bayern: Empfehlungen zur intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung (§ 35 SGB VIII). Beschluss des Landesjugendhilfeausschusses vom 24.01.2001. Online verfügbar unter: <https://www.blja.bayern.de/service/bibliothek/fachliche-empfehlungen/einzelbetreuung.php>. Zugriff am 30.05.2022.
- Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL) (2014): Suchtmittelkonsum und suchtbetogene Problemlage von Kindern und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe. Münster (Forum Sucht Sonderband 8).
- Landua, K. (2008): Normalisierung ist Erfolg. In: AFET, Dialog Erziehungshilfe 1/ 2008, S. 31–33.
- Lang, B.; Schirmer, C.; Lang, T.; Andreae de Hair, I.; Wahle, T.; Bausum, J.; Weiß, W.; Schmid, M. (2013): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Traumapädagogik. Weinheim (Beltz Juventa).
- Lang, B. (2009): Stabilisierung und (Selbst-)Fürsorge für pädagogische Fachkräfte als institutioneller Auftrag. In: Bausum, J.; Besser, L.; Kühn, M.; Weiß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und München (Juventa). S. 211–219.
- Lautenbach, H. (2021): Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – Was ändert sich konkret? Online verfügbar unter: <https://awo.org/kinder-und-jugendstaerkungsgesetz-was-aendert-sich-konkret>. Zugriff am 19.09.2022.
- Lefebvre, H. (1977): Kritik des Alltagslebens. München (Hanser).
- Lewine, P. (2012): Sprache ohne Worte. Wie unser Körper Trauma verarbeitet und uns in die innere Balance zurückführt. 3. Aufl., München (Kösel).
- Lichtenberger, G. (2014): Grenzerfahrungen und Schlüsselmomente im Umgang mit schwierigsten Kindern und Jugendlichen. Wie den Zugang finden? Was hilft? Wo werden Grenzen sichtbar? Zwei Statements aus der Praxis. In: Studie Life Jugendhilfe (Hrsg.): Lebensumstände der Kinder und Jugendlichen in individualpädagogischen Maßnahmen, S. 35–46.
- Linden, P. (2007): Das Lächeln der Freiheit. Selbststärkung und Körperbewusstsein. Ein Leitfaden zur Traumabewältigung. Columbus, Ohio (Arbor).
- Lorenz, H., Brendt, M. (2022): Grenzen Los Erziehen. Erfolgreiche Jugendhilfe in Europa. Augsburg (Ziel).
- Lorenz, H. (2008): Vorbereitung von Hilfen zur Erziehung im Ausland. In: Tagungsdokumentation: Weder Abenteuerland noch Verbannung. In: Eigenverlag Verein für Kommunalwissenschaften e.V., Berlin, S. 17 – 21.
- Lorenz, H. (2006a): Die Nase im Wind. Ist die Praxis der Auslandsprojekte ihrer Theorie voraus? In: Witte, M. D.; Sander, U. (Hrsg.): Intensivpädagogische Auslandsprojekte in der Diskussion. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 85–101.

-
- Lorenz, H. (2006b): Intensivpädagogische Maßnahmen im Ausland – Fortsetzung folgt! Geänderte gesetzliche Grundlagen – eine erste Bestandsaufnahme. In: *erleben und lernen* 2006. S. 1–6.
- Lorenz, H. (2005): § 27 SGB VIII – Steuerung intensivpädagogischer Maßnahmen im Ausland. In: *Tagungsdokumentation: Verändertes Kinder- und Jugendhilferecht und seine Auswirkungen auf die Praxis*. In: Eigenverlag Verein für Kommunalwissenschaften e.V., Berlin, S. 142–157
- Lorenz, H. (2004): Stellungnahmen zum Tod von Rolf Armbruster in Griechenland. *Erlebnispädagogische Maßnahmen – zwischen Wunder, Wahn und Wirklichkeit*. Der Bundesverband Erlebnispädagogik e.V. zur aktuellen Diskussion. In: *Erleben und Lernen, Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen*, Heft 2. S. 24–25.
- Stellungnahme des Vorstandes des Bundesverbandes Individual- und Erlebnispädagogik. Lindau (Manuskript).
- Lutz, T. (2020): Freiheitsentziehung, Zwang und Repression in den Hilfen zur Erziehung. In: Degener, L.; Kunstreich, T.; Lutz, T.; Mielich, S.; Muhl, F.; Rosenkötter, W (Hrsg.): *Dressur zur Mündigkeit? Über die Verletzung von Kinderrechten in der Heimerziehung*. Weinheim und Basel (Beltz Juventa), S. 182–192.
- Macsenaere, M.; Dreger, J. (2023): Damit Individualpädagogik leibt! Über die Professionalisierung der Individualpädagogik im Bereich der Hilfen zur Erziehung. In: Fengler, J.; Jagenlauf, M.; Michl, W., Seidel, H.: *Alles wird anders? Aktuelle Entwicklungen der Individual- und Erlebnispädagogik*. *Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen*, Ausg. 1/2023, S. 6 – 9.
- Macsenaere, M.; Klein, A. (2015): Individualpädagogische Hilfen im Ausland. Stellungnahme 16/2990. Landtag Nordrhein-Westfalen 16. Wahlperiode. Sachverständigengespräch des Landtages NRW, 24.09.2005. Online verfügbar unter: <https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST16-2990.pdf;jsessionid=031DA66033B48B7E017225A94BEDEAE4>. Zugriff am 26.11.2021.
- Macsenaere, M. (2014a): Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren und Effektivität bei der Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen. In: *Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe (Hrsg.): Grenzgänger, Systemsprenger, Verweigerer. Wege, schwierig(s)te Kinder und Jugendliche ins Leben zu begleiten*. Berlin (Tagungsdokumentation des Deutschen Instituts für Urbanistik), S. 25–34.
- Macsenaere, M. (2014b): Wirkungsforschung und ihre Ergebnisse. In: Macsenaere, M.; Esser, K.; Knab, E.; Hillert, S. (Hrsg.): *Handbuch der Hilfen zur Erziehung*. Freiburg im Breisgau (Lambertus), S. 592–598.
- Macsenaere, M.; Esser, K.; Knab, E.; Hillert, S. (2014): *Handbuch der Hilfen zur Erziehung*. Freiburg im Breisgau (Lambertus).
- Macsenaere, M.; Esser, K. (2012): Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren in der Heimerziehung und anderen Hilfearten. München (Ernst Reinhardt).
- Macsenaere, M.; Schemenau, G. (2008): Erfolg und Misserfolg in der Heimerziehung. Ergebnisse und Erfahrungen aus der Evaluation erzieherischer Hilfen (EVAS). In: *Unsere Jugend* 1, 2008, S. 26–33.
- Macsenaere, M.; Herrmann, T. (2004): Klientel, Ausgangslage und Wirkungen in den Hilfen zur Erziehung. Eine Bestandsaufnahme mit EVAS. In: *Unsere Jugend* 1/2004, S. 32–42.
- Macsenaere, M.; Knab, E. (2004): *Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen (EVAS). Eine Einführung*. Freiburg im Breisgau (Lambertus).
- Makarenko, A. S. (1970): *Werke. Erster Band. Ein pädagogisches Poem (Der Weg ins Leben)*. Dresden (Volk und Wissen volkseigener Verlag Berlin).
- Makarenko, A.S. (1934): Brief an Maxim Gorki vom 18. September 1934. In: *Makarenko* (1963): S. 389 – 391.
- Mangels, F. (2015a): Unerreichbare erreichen. Lösungsorientierte Individualpädagogik mit traumatisierten Jugendlichen. In: Eger, F. (Hrsg.): *Lösungsorientierte Soziale Arbeit*. Heidelberg (Carl Auer).
- Mangels, F. (Hrsg.) (2015b): *Systemsprenger oder verhaltensoriginelle Jugendliche? Traumatisierte junge Menschen in den Erziehungshilfen*. In: Mangels (Hrsg.): *Systemsprenger oder verhaltensoriginelle Jugendliche? Individualpädagogische Konzepte in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe*. Reader zur Fachtagung an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Fakultät Soziale Arbeit Wolfenbüttel, S. 12–35. Online verfügbar unter: <https://docplayer.org/13273936-Systemsprenger-oder-verhaltensoriginelle-jugendliche-der-reader.html>. Zugriff am 22.09.2022.
- Maus, F.; Nodes, W.; Röh, D. (2008): *Schlüsselkompetenzen für die Soziale Arbeit*. Schwalbach (Wochenschauverlag).

-
- Mayring, P. (2020): Qualitative Forschungsdesigns. In: G. Mey, K. Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden (Springer), S. 3-17.
- Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6., überarb. Aufl., Weinheim und Basel (Beltz).
- Mayring, P., Fenzel, T. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, N.; Blasius, J. (2014): Handbuch Methoden empirischer Sozialforschung. Wiesbaden (Springer).
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktual. und überarb. Aufl., Weinheim und Basel (Beltz).
- Mead, G. H. (1969): Sozialpsychologie. Eingeleitet und herausgegeben von Anselm Strauss. Neuwied am Rhein und Berlin (Luchterhand).
- Mead, G. H. (1910): Soziales Bewußtsein und das Bewußtsein von Bedeutungen. [Ursprünglich erschienen in: Psychological Bulletin 7 (1910), S. 397 bis 405]. In: Mead, G. H. (1980: Gesammelte Aufsätze. Band 1. Frankfurt am Main (Suhrkamp), S. 210 – 231).
- Meuser, M. (2018): Interpretatives Paradigma. In: Bohnsack, R.; Geimer, A.; Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 4. Aufl., Opladen und Toronto (Barbara Budrich), S. 122–124.
- Meuser, M.; Nagel, U. (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. überarb. Aufl., Weinheim und München (Juventa), S. 457–472.
- Meuser, M.; Nagel, U. (2008): Expert:inneninterview: zur Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens. In: Becker, R.; Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie. Methode. Empirie Geschlecht und Gesellschaft Bd. 35. 2. erw. u. aktual. Aufl., Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 376–379.
- Meuser, M.; Nagel, U. (1991): Expert:inneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D.; Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen (Westdeutscher-Verlag), S. 441–471.
- Meyermann, A.; Gebel, T.; Liebig, S. (2014): Organisationsdaten. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden empirischer Sozialforschung. Wiesbaden (Springer), S. 959–971.
- Meysen, T. (2013): §§ 8–8b, Anhang § 8b KKG, §§ 9, 10, §§ 35a–38 In: Münder, J.; Meysen, T.; Trenczek, T.: Frankfurter Kommentar zum SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. 7., vollst. überarb. Aufl., Baden- Baden (Nomos), S. 110–166.
- Mieg, H., Näf, M. (2005): Experteninterviews in den Umwelt- und Planungswissenschaften. Eine Einführung und Anleitung. Institute of Human-Environment Systems. 2. Aufl., Zürich (HES).
- Mielich, S.; Muhl, S. (2020): Soziale Kälte in der Jugendhilfe. Zum Verhältnis von Sozialdisziplinierung und kritischer Vergesellschaftung als Ziel von Sozialpädagogik. In: Degener, L.; Kunstreich, T.; Lutz, T.; Mielich, S.; Muhl, F.; Rosenkötter, W (Hrsg.): Dressur zur Mündigkeit? Über die Verletzung von Kinderrechten in der Heimerziehung. Weinheim und Basel (Beltz Juventa), S. 202–212.
- Möbius, T.; Friedrich, S. (2010): Ressourcenorientiert arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich. Wiesbaden (Springer Fachmedien).
- Mögling, T.; Tillmann, F.; Reißig, B. (2015): Entkoppelt vom System. Jugendliche am Übergang ins junge Erwachsenenalter und Herausforderungen für Jugendhilfestrukturen. Eine Studie des deutschen Jugendinstituts im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Düsseldorf. Online verfügbar unter: https://www.stiftungen.org/uploads/tx_leonhardtcontent/downloads/Entkoppelt-vom-System.pdf. Zugriff am 18.08.2019.
- Mollenhauer, K. (1991): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. 9. Aufl., Weinheim und Basel (Beltz).
- Möller, H.; Laux, G.; Deister, A. (2009): Psychiatrie und Psychotherapie. 4. vollst. überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart (Thieme).
- Möller, W.; Nix, C. (2006): Kurzkomentar zum SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe. München und Basel (Ernst Reinhardt).
- Moser, H. (2012): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung. 5. Aufl., Freiburg im Breisgau (Lambertus).

-
- Moser, H. (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg im Breisgau (Lambertus).
- Mührel, E. (2019): Verstehen und Achten. Professionelle Haltung als Grundlegung Sozialer Arbeit. 4. überarb. Aufl., Weinheim und Basel, (Beltz).
- Mührel, E.; Birgmeier, B. (Hrsg.) (2013): Menschenrechte und Demokratie. Perspektiven für die Entwicklung der Sozialen Arbeit als Profession und wissenschaftliche Disziplin. Wiesbaden (Springer Fachmedien).
- Mührel, E.; Birgmeier, B. (2011) (Hrsg.): Theoriebildung in der Sozialen Arbeit. Entwicklungen in der Sozialpädagogik und der Sozialwissenschaft. Wiesbaden (Springer Fachmedien).
- Müller, W.; Wiertz, R.; Nebel, W. (2008): „Das Wichtigste war, dass man mich ernst genommen hat...“. Was ist Individualpädagogik? Online unter: <https://aim-ev.de/sites/default/files/Was-ist-IP.pdf>, Zugriff am 29.07.2021.
- Mund, P. (2017): Kompetenzen. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 8. Aufl., Baden-Baden (Nomos), S. 517–518.
- Neukirchener Erziehungsverein (2022): Sonneckschule. Online verfügbar unter: <https://www.neukirchener.de/kinder-und-jugendhilfe/foerderschulen/sonneck-schule:sonneckschule>. Zugriff am 03.08.2022
- Neukirchener Erziehungsverein (2016): Zielgruppe. Online verfügbar unter: www.neukirchener.de/Arbeitsbereiche/Kinder_und_Jugendhilfe. Zugriff am 08.07.2016.
- Niemeyer, N. (2006): Zwischen Chance und Abschieben – Ein Neuanfang durch Wegschicken? In: Witte, M. D., Sander, U. (Hrsg.): Intensivpädagogische Auslandsprojekte in der Diskussion. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S.119–132.
- Nohl, H. (1966): Die Theorie der Bildung. In: Nohl, H. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. Bd. 1. Weinheim und Basel (Beltz).
- Nohl, H. (1949): Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt (Schulte-Bulmke).
- Oberg, K. (1960): Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. In: Practical Anthropology 7, S. 177-182, erschienen als Reprint in der Zeitschrift Curare 2009 (2006), Heft 2 + 3, S. 142-146. Online verfügbar unter http://www.agem-ethnomedizin.de/download7cu29_2-3_2006_S_142-146_Repr_Oberg.pdf (Zugriff 22.12.2016).
- Oelerich, G.; Hengstenberg, C. (2022): Das Fachkräftegebot in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Erziehungswissenschaft 33 (2022) 64, S. 45 – 55. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24844/pdf/EZW_64_2022_Oelerich_Hengstenberg_Das_Fachkraeftegebot.pdf. Zugriff am 5.11.2023.
- Omer, H. (2015): Wachsame Sorge. Wie Eltern ihren Kindern ein guter Anker sind. Göttingen (Vandenhoeck&Ruprecht).
- Opladen, E. (2019): Empathie versus pädagogische Technik. In: Buchkremer, H., Emmerich, M. (Hrsg.): Athener Diskurs und Assoziationen zur Individualpädagogik. Hamburg: Dr. Kovac, S. 175 – 183.
- Paffrath, H. (2017): Eine Einführung in die Erlebnispädagogik. 2. überarb. Aufl., Augsburg (Ziel)
- Pantucek, P.: (1998) Lebensweltorientierte Individualhilfe. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg im Breisgau (Lambertus).
- Peichl, J. (2012): Hypno-analytische Teilarbeit. Ego-state-Therapie mit inneren Selbstanteilen. Stuttgart (Klett Cotta).
- Peichl, J. (2011): Ego-State-Therapie. In: Handbuch der Psychotraumatologie. Stuttgart (Klett Cotta), S. 613–623.
- Perry, B. D.; Szalawitz, M. (2010): Der Junge, der wie ein Hund gehalten wurde. Was traumatisierte Kinder uns über Leid, Liebe und Heilung lehren können. 3. Aufl., München (Kösel).
- Pestalozzi, J. H. (1945): Schriften. Aus den Jahren 1765–1783. Aus der Frühzeit. Zürich (Rotapfel).
- Petermann, F.; Schmidt, M. H. (2006): Ressourcen – ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? In: Kindheit und Entwicklung 15(2), Göttingen (Hogrefe), S.118–127.
- Pfeifer-Schaupp, U. (Hrsg.) (2005): Globalisierung und Soziale Arbeit. Grundbegriffe – Problemfelder – Perspektiven. Hamburg (VSA Verlag).

-
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2022): Missbrauchszahlen. Online verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/missbrauchszahlen-1752038>. Zugriff am 06.07.2022.
- Projekt Husky (2016): Konzeption: Zielgruppe. Online verfügbar unter: <http://www.projekt-husky.de/qualitaet/praxis/zielgruppe>. Zugriff am 09.06.2016.
- Potrykus, G. (1953): Kommentar zum Jugendwohlfahrtsgesetz, München und Berlin (Beck).
- Ravens-Sieberer, U.; Bichmann, H.; Klasen, F. (2012): Verhaltensauffälligkeiten und psychische Probleme bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse der BELLA-Studie. In: Frühe Kindheit 06/ 12, S. 26–31.
- Reddemann, L., Dehner-Rau, C. (2006): Traumafolgen erkennen, überwinden und an ihnen wachsen. Stuttgart (Trias).
- Reddemann, L. (2006): Imagination als heilsame Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren. 12. Aufl., Stuttgart (Klett-Cotta).
- Reinecke, J. (2014): Grundlagen der standardisierten Befragung. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden (Springer Fachmedien), S. 601–617.
- Richerd, J. (2016): Im Fokus: Straßenjugendliche in Deutschland. In: KARUNA Zukunft für Kinder und Jugendliche in Not (Hrsg.): Zeitdruck. Das Magazin von jungen Ein- und Aussteigern. Sonderausgabe: Die Konferenzen der Straßenkinder und Flüchtlingskinder in Deutschland. Berlin (Sonderausgabe), S. 12 – 15.
- Riegler, S.; Dreger, J. (2023): Sollten Novellierungen im Jugendhilfesystem nicht fortschrittsorientiert sein? In: Unsere Jugend 10/ 2023, S. 443 – 446.
- Riemann, J.; Jöst, S.; Fischer, C.; Berchtold, N. (2014): Beziehungsweise Bindung. Intensivpädagogische Hilfeverläufe unter der Lupe. Augsburg, 1. Aufl., (Ziel Verlag).
- Robert-Koch-Institut (2014): Verbreitung von psychischen Auffälligkeiten unter 0- bis 17-jährigen Mädchen in Deutschland nach Alter 2012. Online verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/323272/umfrage/verbreitung-von-psychischen-auffaelligkeiten-unter-maedchen-in-deutschland>. Zugriff am 7.11.2018.
- Rosenberg, S. (2020): Der Selbstheilungsnerv. So bringt der Vagus-Nerv Psyche und Körper ins Gleichgewicht. 9. Aufl., Freiburg (VAK).
- Rosenberg, M. (2004): Das können wir klären. Wie man Konflikte friedlich lösen kann. Paderborn (Junfermann)
- Rousseau, J.-J. (1919): Emile oder über die Erziehung. Potsdam (Gustav Kiepenheuer Verlag).
- Ruppert, F. (2015): Trauma, Bindung und Familienstellen. Seelische Verletzungen verstehen und heilen. Stuttgart (Klett Cotta)
- Rutt, T. (1960): Leo N. Tostoi. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn (Ferdinand Schöningh).
- Sack, S. (2017): Inklusion in Individualpädagogischen Maßnahmen. Berlin (epubli).
- Sänger, R. 2009, „Von der Notwendigkeit eines sicheren Ortes“. Online verfügbar unter: <https://www.yumpu.com/de/document/view/6567219/traumapadagogik-und-sekundare-traumatisierung-hans-wendt->. Zugriff am 23.09.2022.
- Salheiser, A. (2014): Natürliche Daten. Dokumente. In: Baur, N.; Blasius, J.: Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden (Springer), S. 813–827.
- Salomon, A, Wronsky, S. (1926): Soziale Diagnose. Berlin (Heymann).
- Salomon, A. (1917): Die Ausbildung zur Sozialen Berufsarbeit. In: Die Frau, 24. Jhg, Nr.5, S. 263 – 276.
- Sander, D. (2020): Wenn Kinder vor der eigenen Mutter fliehen. Online verfügbar unter: <https://www.rnd.de/familie/wenn-kinder-vor-der-eigenen-mutter-fliehen-ich-wollte-nur-noch-weg-4EJ75KKSUVG6LKL2DZBFRCHA7Q.html>. Zugriff am 23.09.2022.
- Sandermann, P.; Neumann (2018): Grundkurs Theorien der Sozialen Arbeit. München (Ernst Reinhardt).
- Schaber, T. (2009): Reform der Intensivpädagogik im Ausland gefordert. In: Informationsdienst der Wissenschaft. Online verfügbar unter: <https://idw-online.de/de/news327563>. Zugriff am 04.10.2023
- Schallberger, P. (2009): Habituelle Prädispositionen auf Seiten der Studierenden und die Gestaltung von Studiengängen der Sozialen Arbeit. Einige cursorische Überlegungen. In: Becker-Lenz, R.; Busse, S.; Ehlert,

G.; Müller-Hermann, S. (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden (Springer), S. 69–83.

Schäfer, P; Bartosch, U. (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QRSozArb) Version 6.0. Arbeitsgruppe Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des FBTS unter Mitwirkung von Herbert Bassarak, Hendrik Epe, Maria Eleonora Karsten, Holger Kühl, Sabrina Krause, Michael Leinenbach, Agnieszka Maluga, Dieter Röh, Marie Seedorf. Verabschiedet vom Fachbereichstag Soziale Arbeit in Würzburg am 8. Juni 2016 (Broschüre des Fachbereichstages Soziale Arbeit). Online verfügbar unter: chrome-extension://efaidnbmninnkagicpjpcglefindmkaj/https://bagprax.sw.eah-jena.de/data/stellungnahmen/weitere/QR_SozArb_Version_6.0.pdf. Zugriff am 28.10.2023.

Schäfer, D, Behnisch, M. (2022): Professionelle Nähe in der Heimerziehung. Frankfurt am Main (IGFH Eigenverlag).

Schäfer, S. (2022): Hamburg baut neuen Kinderknast. In: Landeszeitung für die Lüneburger Heide vom 15.03.2022. S. 13.

Scherwath, C., Friedrich (2012): Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung. München und Basel (Ernst Reinhardt).

Schindler, G. (2004): Emplability und Bachelor- Studiengänge – eine unpassende Verbindung. Online verfügbar unter: <https://www.bzh.bayern.de/uploads/media/4-2004-schindler.pdf>. Zugriff am 18.04.2024.

Schmidt, C. (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B., Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl., Weinheim (Juventa), S. 473 – 486).

Schmid, M. (2008): Entwicklungspsychopathologische Grundlagen einer Traumapädagogik. In: Trauma und Gewalt. Heft 4/ 2008, S. 288–309.

Schrapper C. (2011): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Anforderungen, Konzepte, Perspektiven. Weinheim und Basel (Juventa)

Schrapper, C. (2008a): Wie wirkt Heimerziehung? Wie ist die Frage des „Lebenserfolgs“ in wissenschaftlichen Untersuchungen beantwortet worden? Gibt es neue Erkenntnisse? In: Deutsches Institut für Urbanistik (DIU), Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe: Wann ist Heimerziehung für Kinder erfolgreich? Dokumentation der Fachtagung am 19. und 20. Mai 2011. Berlin (Broschüre des deutschen Institutes für Urbanistik), S. 15–32.

Schrapper, C. (2008b): Abschlussvortrag zur Fachtagung „Weder Abenteuerland noch Verbannung“. Auslandsaufenthalte als Bestandteil der Hilfe zur Erziehung (§§27ff, SGB VIII) am 10. – 11. Dezember 2007 in Berlin. In: Landua. K.: Normalisierung ist Erfolg. Ein Tagungsbericht. In: AFET, Dialog Erziehungshilfe 1/2008, S. 31 – 33.

Schrapper, C. (2003): Was hilft nun wirklich? Resümee und Ausblick für die immer neue Suche nach der richtigen Hilfe zur richtigen Zeit für schwierige junge Menschen. In: AFET und BVkE (Hrsg.): Was wirklich hilft... Die richtige Hilfe zur richtigen Zeit für schwierige junge Menschen. AFET Veröffentlichungen Nr. 61/2003, Hannover, S. 175 – 187.

Schrapper, C., Pies, S. (2003): Hilfeplanung als Kontraktmanagement? Erster Zwischenbericht des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Hilfeplanung als Kontraktmanagement“. Modellprojekt zur Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens., gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Koblenz. Online verfügbar unter: https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/sempaed/sozpaed/projektinfos/hilfeplanung-als-kontraktmanagement_zwischenbericht.pdf. Zugriff am 15.09.2022

Schrapper, C. (2002): Über „schwierige Kinder“. Erfahrungen, Fragestellungen und Ansatzpunkte sozialpädagogischer Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Hankel, J.; Schnapka, M.; Schrapper, C.: Was tun mit schwierigen Kindern? Sozialpädagogisches Verstehen und Handeln in der Jugendhilfe. Münster (Votum), S. 12 – 26.

Schrapper, C. (2001): „Was tun mit den „Schwierigen“? Erklärungs- und Handlungsansätze der Kinder- und Jugendhilfe im Umgang mit „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen. Überarbeitete Fassung des Festvortrages anlässlich des 25-jährigen Jubiläums des Heidehaus am 17.8.2001 in Neuwied. Online verfügbar unter: www.geschlossene-unterbringung.de/2001/08/prof-dr-christian-schrapper-was-tun-mit-den-schwierigen-erklarungs-und-handlungsansaezte-der-kinder-und-jugendhilfe-im-umgang-mit-schwierigen-kindern-und-jugendlichen/. Zugriff am 15.09.2022.

-
- Schreier, M., Odag, Ö. (2020): Mixed Methods. In: G. Mey, K. Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden (Springer), S. 159 – 184.
- Schröder, R. (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Gestaltung. Weinheim (Beltz).
- Schubert, H.-J. (2018): Symbolischer Interaktionismus. In: Bohnsack, R; Geimer, A.; Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 4. Aufl. Opladen und Toronto (Barbara Budrich).
- Schütz, A., Parsons, T. (1979): Zur Theorie sozialen Handelns. Ein Briefwechsel. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Schwabe, M. (2014): Wie erfolgreich arbeiten Settings für „Grenzgänger, Systemsprenger und Verweigerer“ mit Elementen von Zwang in sozialpädagogischer Absicht? In: Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe im Deutschen Institut für Urbanistik: Grenzgänger, Systemsprenger, Verweigerer: Wege, schwierig(st)e Kinder und Jugendliche ins Leben zu begleiten. Materialien zur Fachtagung am 3. Und 4. April 2014. Berlin (DIFU), S. 61–78.
- Schwabe, M. (2001): Was tun mit den Schwierigsten? Brauchen wir neue, besondere pädagogische Konzepte für so genannte maßnahme-resistente Kinder und Jugendliche? In: Evangelische Jugendhilfe, Heft 1/2001, S. 3-22.
- Seidel, H., Michl, W. (2018): Erlebnis und Pädagogik. In: Michl, W., Seidel, H. (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München (Ziel Verlag), S. 17–19.
- Seiffert, H. (1996): Einführung in die Wissenschaftstheorie 2. Phänomenologie. Hermeneutik und historische Methode. Dialektik. 2. Aufl., München (Beck).
- Solga, H.; Dombrowski, R. (2009): Soziale Ungleichheit in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
- Sparrer, I. (2014): Wunder, Lösung und System. Lösungsfokussierte systemische Strukturaufstellungen für Therapie und Organisationsberatung. Heidelberg (Carl Auer).
- Spatschek, C., Borrmann, S. (2021): Theorien der Sozialen Arbeit. In: Kreft, D., Mielenz, I. (2021): Wörterbuch Soziale Arbeit. 9., vollst. überarb. u. aktual. Aufl., Weinheim und Basel (Beltz Juventa).
- Stange, W., Bleckwedel, T., Bentrup, A. (2017): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch für die Praxis. Lüneburg und Berlin (Institut für Jugendhilfe und Kommunalberatung e.V.).
- Stange, W. (2008): Partizipation von Kindern und Jugendlichen im kommunalen Raum. Beteiligungsmodelle implementieren. Band 2: Sozialraumanalyse, Ziel- und Konzeptanalyse, Gesamtstrategie. Lüneburg (MV Wissenschaft).
- Stange, W. (2008): Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Schnittfeld von Schule und Jugendhilfe. In: Hentschel, A.; Krüger, R., Schmitt, C., Stange, W.: Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Partizipation. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften).
- Stange, W.; Eylert, A. (o.J.): Konzeptionsentwicklung. Eine Einführung. Baustein A3.2. Veröffentlichung im Rahmen der beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. online verfügbar unter: https://www.kinderrechte.de/fileadmin/Redaktion-Kinderrechte/4_Praxis/4.6_Beteiligungsbausteine/4.6.1_Grundlagen/4.6.1.3_Zielfindung_und_Konzeptionsentwicklung/Baustein_A_3_2.pdf. Zugriff am 27.02.22.
- Statista Research Department (2020): Armutsgefährdungsquote in Deutschland nach Geschlecht 2020. Online verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/436178/umfrage/armutsgefahrdungsquote-in-deutschland-nach-geschlecht/> Zugriff am 06.07.2022.
- Statista Research (2022): Alleinerziehende in Deutschland. Online verfügbar unter: <https://de.statista.com/themen/5182/alleinerziehende-in-deutschland/>. Zugriff am 17.09.2022.
- Statistisches Bundesamt (2021): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Gefährdungseinschätzungen nach § (a Abs. 1 SGB VIII. Erschienen am 11. August 2022. Online verfügbar unter: <file:///C:/Users/mangels/Downloads/gefahrdungseinschaetzungen-5225123217004.pdf>. S. 33–36. Zugriff am 06.09.2022.
- Statistisches Bundesamt (2020): Kindeswohlgefährdung. DESTATIS. Pressemitteilung Nr. 004 vom 6. Januar 2021. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/01/PD21_004_225.html. Zugriff am 03.08.2022.

-
- Stifterverband Bildung, Wissenschaft, Innovation (2022): Hochschulbildung in der Transformation. Hochschul-Bildungsreport 2020. Abschlussbericht 2022. Essen (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.).
- Stimmer, F. (Hrsg.) (2000): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. 4. völlig neu überarb. u. erw. Aufl., München und Wien (Oldenbourg Verlag).
- Stossun, A.; Flihs, L. (2019): Forschungsbericht Drehscheibe. Übergänge aus individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen. Wissenschaftliche Begleitung des Projektes „Drehscheibe“ zur Vorbereitung junger Menschen auf das Ende einer individualpädagogischen Auslandsmaßnahme. Eine Kooperation des Jugendhilfeträgers Wellenbrecher e.V. und des Lehrstuhls für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit (Universität zu Köln). Online verfügbar unter: https://kups.ub.uni-koeln.de/10402/1/Forschungsbericht%20Drehscheibe_03.12.2019_Online.pdf. Zugriff am 27.09.2022.
- Strauss, A. L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München (Fink).
- Straßburger, G.; Rieger, J. (2019): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. 2. Aufl., Weinheim und Basel (Beltz Juventa).
- Streck-Fischer, Annette (2011): Traumafolgestörungen bei Kindern und Jugendlichen. In: Handbuch der Psychotraumatologie. Stuttgart (Klett-Cotta): S. 450–468.
- Streck-Fischer, A. (2010): Neurobiologie von Trauma, Traumagedächtnis und Traumafolgen. In: Fegert, J.; Ziegenhain, U., Goldbeck, I.: Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Weinheim (Beltz Juventa), S. 254–268).
- Strauss, A.; Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim (Beltz Psychologie Verlags Union).
- Strübing, J. (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. 2. überarb. u. erw. Aufl. Berlin (de Gruyter).
- Strübing, J. (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2. überarb. u. erw. Aufl., Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften).
- Strübing, J. (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften).
- Struck, N; Treneck, T. (2013) §34. Heimerziehung. In: Münder, J.; Meysen, Th.; Treneck, Th.: Frankfurter Kommentar zum SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. 7. vollst. überarb. Aufl., Baden-Baden (Nomos).
- Suhr, F. (2020): Gewalt gegen Kinder während der Pandemie. Online verfügbar unter: <https://de.statista.com/infografik/21886/gewalt-gegen-kinder-waehrend-der-corona-pandemie/> Zugriff am 06.07.2022.
- Technische Universität München: Erste große Studie zur häuslichen Gewalt während der Coronapandemie. Online verfügbar unter: <https://jugendhilfeportal.de/artikel/erste-grosse-studie-zur-haesuslichen-gewalt-waehrend-der-corona-pandemie>. Zugriff am 05.07.2022.
- Unicef Faktenblatt (2020): Alltägliche Gewalt gegen Kinder: Zahlen und Fakten. Online verfügbar unter: https://www.uniklinik-ulm.de/fileadmin/default/05_Uber-uns/2020-06-27_Faktenblatt_Gewalt_gegen_Kinder.pdf. Zugriff am 03.08.22.
- Tetzer, M. (2015): Das Spannungsverhältnis zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie. „Befähigung“ als Handlungsorientierung in der Sozialen Arbeit mit psychosozial belasteten jungen Menschen. Weinheim und Basel (Beltz Juventa).
- Thiersch, H. (2023a): Antwort auf eine Mail zum Thema „Inhaltliche Frage zur Lebensweltorientierung in der Jugendhilfe individualpädagogischer Träger“ vom 06.10.2023 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Thiersch, H. (2023b): Telefonische Antworten auf die Frage der Unterscheidung zwischen Lebenswelt- und Sozialraumorientierung, von der Verfasserin dieser Arbeit in einem Gesprächsprotokoll festgehalten
- Thiersch, H. (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Weinheim und Basel (Beltz Juventa).
- Thiersch, H. (2016): Lebensweltorientierung in Herausforderungen der zweiten Moderne. Zu Fragen der Berufsidentität der Sozialen Arbeit. In: Klewe, H.; Fischer, D.; Grill, B., Horn, R., Kesten, E., Langer, H. (Hrsg.): Autonomie und Mündigkeit in der Sozialen Arbeit – revisited. Weinheim (Juventa).
- Thiersch, H. (2015a): Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung. Konzepte und Kontexte. Gesammelte Aufsätze Band I. Weinheim und Basel (Beltz Juventa).

Thiersch, H. (2015b): Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung. Handlungskompetenz und Arbeitsfelder. Gesammelte Aufsätze Band 2. Weinheim und Basel (Beltz Juventa).

Thiersch, H. (2015c): Berufsidentität und lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Essayistische Überlegungen zur Frage der Berufsidentität. In: Becker-Lenz, R.; Busse, St., Ehlert, G.; Müller-Herrmann, S.: Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Wiesbaden (Springer Fachmedien), S. 43 – 61.

Thiersch, H. (2014a): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 9. Aufl., Weinheim und München (Juventa).

Thiersch, H. (2014b): Vortrag am 09.04.2014 anlässlich des Fachtages des AKKA. Verfügbar unter:<https://docplayer.org/29097590-Vortrag-von-herrn-prof-thiersch-am-anlaesslich-des-fachtages-des-akka.html>. Zugriff am 02.11.2020.

Thiersch, H.; Grunwald, K.; Köngeter (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, w. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl., Wiesbaden (VS-Verlag), S. 175–196.

Thiersch, H. (2012): Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. In: Dörr, M.; Müller, B.: Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 3., aktual. Aufl., Weinheim und München (Beltz Juventa).

Thiersch, H. (2009): Authentizität. In: Becker-Lenz, R. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 1. Aufl., Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften), S. 239 – 253.

Thiersch, H. (2005): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 6. Aufl., Weinheim und München (Juventa).

Thiersch, H.; Grunwald, K.; Köngeter (2002): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.) Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen (Leske und Budrich), S. 161–178.

Thiersch, H. (1995): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im Sozialen Wandel. 2. Aufl., Weinheim (Juventa).

Thiersch, H. (1995b): Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit. Weinheim, München (Juventa).

Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim und München (Juventa).

Thiersch, H. (1987): Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft. In: Thiersch, H.; Ruprecht, H.; Herrmann, U.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München (Juventa).

Thiersch, H. (1977): Kritik und Handeln. Interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik. Kritische Texte: Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziale Probleme. Neuwied und Darmstadt (Luchterhand)

Thimm, K. (2008): Schuldistanzierung. In: Henschel, A., Krüger, R., Schmitt, C., Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 1. Aufl., Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Tolstoi, L. (1907): Pädagogische Schriften. 1.Band. Jena (Eugen Diederichs).

Tornow, H., Ziegler, H., Sewing, J. (2012). Abbrüche in stationären Erziehungshilfen (ABiE). Praxisforschungs- und Praxisentwicklungsprojekt. Analysen und Empfehlungen. Schriftenreihe des evangelischen Erziehungsverbandes (EREV) 3/2012, 53. Jhg. Online verfügbar unter: <https://aim-ev.de/sites/default/files/2012-3-SR-EREV-Ergebnisse-ABIE-Tornow-Ziegler.pdf>. Zugriff am 17.09.2022.

Universität Koblenz-Landau (o.J.): Vom Falleingang bis zur Kollegialen Beratung. Grundsätze und Arbeitshilfen. Bundesmodellprojekt: „Hilfeplanung als Kontraktmanagement?“ Modellstandort Düsseldorf. Modellprogramm Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens. Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online verfügbar unter: <https://www.ejdus.de/wp-content/uploads/2017/05/Kollegiale-Beratung-Ablaufplan.pdf>. Zugriff am 29.05.2017.

Trede, W. (2002): Aus dem Inhalt. In: Forum Erziehungshilfen 2/2002. Online verfügbar unter: <https://igfh.de/publikationen/forum-erziehungshilfen-fore/gruppenpaedagogik>. Zugriff am 28.09.2023.

Treibel, A. (2007): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. 7. aktualisierte Aufl., Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften).

Villányi, D.; Witte, M. D. (2011): Intensivpädagogische Auslandsprojekte – Ein Lichtschimmer ins Dunkel der Blackbox. In: Witte, M. D.; Sander, U. (Hrsg.): Erziehungsresistent? „Problemjugendliche“ als besondere Herausforderung für die Jugendhilfe. Baltmannsweiler (Schneider), S. 285–303.

-
- Villányi, D; Witte, M. D. (2006): Überlegungen zur wissenschaftlichen Fundierung intensivpädagogischer Auslandsprojekte. In: Witte, M. D.; Sander, U. (Hrsg.): *Intensivpädagogische Auslandsprojekte in der Diskussion*, S. 9–47.
- Vogd, W. (2005): *Qualitative Forschungsmethoden*. Online verfügbar unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~vogd/Teilnehmende-Beobachtung.pdf> Zugriff am 23.09.2022.
- v. Spiegel, H. (2011): *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. 4. Aufl., Köln, Weimar und Berlin (Ernst Reinhardt).
- Watkins, J. G.; Watkins H. H. (2008): *Ego-States-Theorie und Therapie*. Ein Handbuch. 2. Aufl., Heidelberg (Carl Auer).
- Wendelin, H. (2010): *Intensivpädagogische Erziehungshilfen im Ausland – Strukturen, Prozesse und Rahmenbedingungen*. Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Universität Siegen. Online verfügbar unter: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dnb.info/101868252X/34>. Zugriff am 04.10.2023.
- Wendelin, H. (2004): *Auslandsmaßnahmen in der Defensive*. Zu den Entwicklungen der jüngsten Zeit. In: *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*, Heft 5/6. Lüneburg, S. 24–32.
- Wensierski, P. (2006): *Da muss man die Notbremse ziehen*. Jugendämter schieben 11–17-Jährige in Auslandsprojekte ab. In den entlegensten Regionen der Welt wird den Kindern Erziehung versprochen, doch manche Problemkids enden als billige Arbeitskräfte. Schwer kontrollierbare Organisationen profitieren davon. In: *Siegel* Nr. 44 vom 30.10.2006, S. 54–62.
- Weinberg, D. (2005): *Traumatherapie mit Kindern*. Strukturierte Trauma-Intervention und traumabezogene Spieltherapie. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel (Beltz).
- Weiß, W. (2023): *Das Konzept der Selbstbemächtigung*. Wilma Weiß im Interview. In: *Unsere Jugend* 7+8/2023: *Traumapädagogik – aktuelle Perspektiven*. Mpnchen (Ernst Reinhard), S. 298 - 302).
- Weiß, W., Sauerer, A. (2018): *Hey, ich bin normal*. Herausfordernde Lebensumstände im Jugendalter bewältigen. Perspektiven von Expertinnen und Profis. Weinheim (Beltz Juventa)
- Weiß, W. (2016): *Traumapädagogik*. Entstehung, Inspiration, Konzepte. In: Weiß, W.; Kessler, T., Gahleitner, S.B. (Hrsg.): *Handbuch Traumapädagogik*. Weinheim und Basel (Beltz), S. 20 – 30.
- Weiß, W. (2013): *Die Selbstbemächtigung als Methode der Traumapädagogik*. Traumapädagogik in Zeiten des explodierenden Kapitalismus. Vortrag am 24.01.2013 auf der Fachtagung „Trauma und Politik“ in Frankfurt am Main. Online verfügbar unter: www.medico.de/die-Selbstbemächtigung-als-methode-der-traumapaedagogik.de. Zugriff am 03.12.2016.
- Weiß, W. (2011): *Phillip sucht sein Ich*. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. 6. überarb. Aufl., Weinheim (Beltz Juventa).
- Weiß, W. (2009a): *„Wer macht die Jana wieder ganz?“ Über Inhalte von Traumabearbeitung und Traumaarbeit*. In: In: Bausum, J.; Besser, L.; Kühn, M.; Weiß, W. (Hrsg.): *Traumapädagogik*. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und München (Juventa), S. 13 – 22.
- Weiß, W. (2009b): *Selbstbemächtigung – ein Kernstück der Traumapädagogik*. In: Bausum, J.; Besser, L.; Kühn, M.; Weiß, W. (Hrsg.): *Traumapädagogik*. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und München (Juventa), S. 157 – 170.
- Weiß, W. (2008): *Phillip sucht sein Ich*. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. 4. überarb. Aufl., Weinheim und München (Juventa).
- Wendt, W. R. (2017): *Geschichte der Sozialen Arbeit 2*. Die Profession im Wandel ihrer Verhältnisse. 2. überarb. u. erw. Aufl., Wiesbaden (Springer).
- Wensierski, P. (2006): *„Da muss man die Notbremse ziehen“*. Jugendämter schieben 11- bis 17-Jährige in Auslandsprojekte ab. In den entlegensten Regionen der Welt wird den Kindern Erziehung versprochen, doch manche Problemkids enden als billige Arbeitskräfte. Schwer kontrollierbare Organisationen profitieren davon. In: *Spiegel* Nr. 44 vom 30.06.2006, S. 54–62.
- Whorf, B. L. (1982): *Sprache Denken Wirklichkeit*. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. 4. Aufl., Reinbeck bei Hamburg (Rowohlt).
- Wiederschein, H. (2017): *Freiwillig ging Janusz Korczak mit den Kindern seines Waisenhauses in den Tod*. In: *Focus online*. Online verfügbar unter: <https://www.focus.de/wissen/mensch/geschichte/>

-
- nationalsozialismus/vor-75-jahren-in-treblinka-ermordet-nicht-jeder-ist-ein-schuft-freiwillig-ging-janusz-korzak-mit-den-kindern-seines-waisenhauses-in-den-tod_id_7393370.html. Zugriff am 12.09.2022.
- Wiesner, R. (2017): Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V.: Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 8. Aufl., Baden-Baden (Nomos), S. 494.
- Wiesner, R. (2014): Das SGB VIII als Rechtsgrundlage für die Kinder- und Jugendhilfe – ein Überblick. In: Macsenaere, M.; Esser, K.; Knab, E.; Hiller, St.: Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg im Breisgau (Lambertus), S. 46–58.
- Wieters, J. (2021): Maramures-Jugendprojekt: Leiter Bert Schumann äußert sich zu den Vorwürfen. Online verfügbar unter: <https://www.kreiszeitung.de/lokales/rotenburg/bothel-ort120353/maramures-jugendprojekt-leiter-bert-schumann-vorwuerfe-wildfang-bothel-90166242.html>. Zugriff am 19.10.2023.
- Wilmes, S. (2006): Ausbeutung statt Hilfe? Zwischen Rhein und Weser. WDR Radio. Online verfügbar unter: http://www.wdr.de/radio/wdr2/rhein_und_weser/354353.phtml. Zugriff am 31.10.2006.
- Winkler, M. (2006): Kleine Skizze einer revidierten Theorie der Sozialpädagogik. In: Badawia, T.; Luckas, H., Müller, H. (Hrsg.): Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches in der Sozialpädagogik. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften), S. 55–80.
- Witte, M. D.; Sander, U. (Hrsg.) (2011): Erziehungsresistent? „Problemjugendliche“ als besondere Herausforderung für die Jugendhilfe. Baltmannsweiler (Schneider).
- Witte, M. D. (2009): Jugendliche in intensivpädagogischen Auslandsprojekten. Eine explorative Studie aus biografischer und sozialökologischer Perspektive. Dissertation an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld (Baltmannsweiler).
- Witte, M. D.; Sander, U. (Hrsg.). (2006): Intensivpädagogische Auslandsprojekte in der Diskussion. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren).
- Witte, M.D. (2004): Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung im Ausland: Ethographische Einblicke in eine umstrittene „Randkultur“ der Jugendhilfe. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 5/6, S. 9–32.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung 1(1), Art. 22. Online verfügbar unter: file:///C:/Users/mangels/Downloads/Witzel_Problemzentriertes%20Interview.pdf. Zugriff am 02.09.2022.
- Wöllner, W. (2006): Bindungstrauma und Persönlichkeitsstörung – Befunde aus Bindungsforschung und Neurobiologie und Konsequenzen für die Therapie. In: Schreiber-Willnow, K.; Hertel, G., (Hrsg.): Rhein-Klinik: Aufsätze aus dem Innenleben. Frankfurt (VAS-Verlag), S. 157–171. Online verfügbar unter: http://www.rhein-klinik.de/fileadmin/content/rhein/Publikationen/2006_01_01_Bindungstrauma.pdf. Zugriff am 20.09.2016.
- Wolfradt, U. (2006): Pierre Janet und die Depersonalisation. In: Fiedler, P. (Hrsg.): Trauma, Dissoziation und Persönlichkeit. Pierre Janets Beiträge zur modernen Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie. Band 1. Lengerich, Berlin (Pabst Science Publishers), S. 180–193.
- Women engage for a common future (2024): Sprache? Genau statt generisch! Online verfügbar unter: wefc.org/de/sprache-und-gender/. Zugriff am 04.03.2024.
- Wustmann, C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim und Basel (Beltz).
- Zentrum für Qualitätsentwicklung im Studium (2023): Berufsorientierung und Praxisbezüge. Online verfügbar unter: <https://www.uni-potsdam.de/de/zfq/themen/studienprogrammentwicklung/berufsorientierung>. Zugriff am 03.10.2023.
- Ziegenhain, U. (2009): Frühe Bindungserfahrungen und Trauma. In: Trauma und Gewalt. Forschung und Praxisfelder. Jhg. 3, H. 2, S. 136–147.
- Zimmermann, M. (1983): Sozialtherapeutische Segelfahrten als mögliche Alternative zur geschlossenen Klaus Neubauer Unterbringung (Heimerziehung). Das Beispiel „Outlaw“. Segeln und Sozialpädagogik, Band 2. Lüneburg (Heinrich Heine).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kindesmisshandlung in Deutschland (eigene Darstellung in Anlehnung an Goldberg 2011: 65)	9
Abbildung 2: Kindeswohlgefährdung (eigene Darstellung). Quelle: Statistisches Bundesamt 2021: Gefährdungseinschätzungen nach § 8a SGB VIII	10
Abbildung 3: Verbreitung von psychischen Auffälligkeiten unter 0- bis 17-jährigen Mädchen* und Jungen* in Deutschland nach Alter (eigene Darstellung) in Anlehnung an: Robert-Koch-Institut (2017).....	15
Abbildung 4: Die traumatische Zange, in Anlehnung an Huber, Reddemann 2003: 39 (eigene Darstellung).....	26
Abbildung 5: Das Ressourcenfenster. Quelle: ATTCH (Attachment and Trauma Treatment Centre for Healing) (2017): Understanding and Working with the Window of Tolerance.	28
Abbildung 6: Wirkfaktoren individualpädagogischer Jugendhilfe (eigene Darstellung).....	68
Abbildung 7: Forschungsprozess im eingebetteten Mixed-Methods-Design (eigene Darstellung).....	80
Abbildung 8: Auswertungsprozess der Expert:inneninterviews (eigene Darstellung).....	94
Abbildung 9: Stand- und Reiseprojekte im In- und Ausland (eigene Darstellung).....	116
Abbildung 10: Verteilung beteiligter individualpädagogischer Jugendhelferträger nach Bundesland	117
Abbildung 11: Wirkungskreis Individualpädagogische Jugendhelferträger im Ausland.....	118
Abbildung 12: Ausbildungshintergrund der Expert:innen. (eigene Darstellung).....	120
Abbildung 13: Weiterbildungen der Expert:innen auf der Ebene der Leitung und Koordination	121
Abbildung 14: Formale Qualifikationen der Fachkräfte in den Betreuungsstellen	122
Abbildung 15: Anzahl der betreuten Kinder und Jugendlichen (eigene Darstellung).....	125
Abbildung 16: Alter der betreuten Kinder und Jugendlichen (eigene Darstellung).....	126
Abbildung 17: Geschlecht der bei individualpädagogischen Trägern betreuten Kinder und Jugendlichen (eigene Darstellung)	127
Abbildung 18: Dimensionen traumasensibler Individualpädagogik (eigene Darstellung).....	172
Abbildung 19: Merkmale der „Betreuer:innenpersönlichkeit“ (eigene Darstellung).....	194
Abbildung 20: Überprüfung der Eignung im Bewerbungsverfahren (eigene Darstellung)	211
Abbildung 21: Gelingensbedingungen für eine individualpädagogische Maßnahme (eigene Darstellung)	242

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stand- und Reiseprojekte beteiligter Jugendhilfeträger im In- und Ausland	115
Tabelle 2: Gesetzliche Grundlagen nach SGB VIII	119
Tabelle 3: Anzahl der betreuten Kinder- und Jugendlichen.....	125
Tabelle 4: Alter der jungen Menschen in individualpädagogischen Maßnahmen beteiligter Träger.....	125

Abkürzungsverzeichnis

A-BA	Level A: Wissen und Verständnis; festgehalten im Qualitätsrahmen für Soziale Arbeit (QRSozArb). BA: im Bachelorstudiengang.
AIM:	Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik
ABIE:	Praxisforschungs- und Praxisentwicklungsprojekt: Abbrüche in stationären Einrichtungen
AFET:	Bundesverband für Erziehungshilfe e.V.
AKJstst:	Arbeitsstelle Jugendhilfestatistik
ASD	Allgemeiner Sozialer Dienst im Jugendamt
BE:	Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik
BVKe	Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen e.V.
DBSH	Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit
DIFU:	Deutsches Institut für Urbanistik
DSM IV	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EFT:	Klopfakupressurtechnik
EP:	Erlebnispädagogik
EREV:	Evangelischer Erziehungsverband e.V.
EVAS:	Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen
GFK:	Gewaltfreie Kommunikation
GU:	Geschlossene Unterbringung
HPG	Hilfeplangespräch
ICD 10/ 11:	Internationale Klassifikation psychischer Erkrankungen
IFSW	International Federation of Social Worker
IP:	Individualpädagogik
ISP	Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung nach §35 SGB VIII
JES:	Jugendhilfe-Effekte-Studie
JULE:	Studie: „Leistungen und Grenzen von Heimerziehung
JWG:	Jugendwohlfahrtsgesetz
KICK:	Kinder- und Jugendhilfe- Weiterentwicklungsgesetz
KJHG:	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KJSG:	Kinder- und Jugend- Stärkungsgesetz
MINT	Studienfächer: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik
KNI	Kompetenznachweis international
NRW:	Nordrhein- Westfalen
PTBS:	Posttraumatische Belastungsstörung
PTSD:	Posttraumatische Stresserkrankung
SGB:	Sozialgesetzbuch
SPFH:	Sozialpädagogische Familienhilfe
TRE	Trauma Releasing Exercise (Traumabewältigung nach Naturkatastrophen)
WHO:	Weltgesundheitsorganisation

Interviewleitfaden

1. Begrüßung und Vorstellung

Bitte geben Sie mir Ihren **Namen** zur Kenntnis und Ihre **Funktion** in dieser Einrichtung!

Können Sie Ihre **Aufgaben** kurz beschreiben?

Können Sie mir sagen : Welche **formalen Ausbildungen** haben Sie gemacht oder was haben Sie studiert (Uni oder FH, Diplom oder Bachelor)?

Welche Zusatzbildungen / Weiterbildungen haben Sie erwerben können, die für die Arbeit wichtig sind?

Können Sie etwas zu Ihrer **Berufserfahrung** sagen?

Haben Sie eine Erinnerung mit **wie vielen „Fällen“/ Kindern und Jugendlichen** Sie in Ihrer bisherigen Berufstätigkeit schon zu tun hatten?

2. Leitthema: Zielgruppe individualpädagogischer Maßnahmen

In welchem **Alter** kommen die jungen Menschen in Ihre Einrichtung?

Mehr **Mädchen**, mehr Jungen?

Welche **Belastungen** haben die Kinder/ Jugendlichen in der Vorgeschichte erlebt? Über welche **Zeiträume**?

Aus welchem sozialen Hintergrund kommen die Familien? Spielt **Armut** eine Rolle?

Was sind häufige Gründe für die Aufnahme, welche **Verhaltensweisen** sind besonders herausfordernd?

Könnten Sie mir etwas zu **vorangegangenen Maßnahmen** sagen: Woher kommen die jungen Menschen, direkt aus den Familien oder aus anderen Einrichtungen? Wie viele Stationen haben sie hinter sich?

Wie benennen Sie die Zielgruppe, haben Sie im Team einen eigenen **Begriff**? Ggf. nachfragen: Warum haben Sie sich auf diese Bezeichnung verständigt, gibt es dafür besondere Gründe, oder eine eigene Geschichte?

An vielen Stellen begegnet mir die Argumentation, dass die jungen Menschen mit gravierenden „Störungen“ nicht von der Jugendhilfe, sondern vom Gesundheitssystem betreut werden sollte. Wie ist Ihre Meinung dazu: sind sie in der **Psychiatrie besser aufgehoben**?

Nach welchen Kriterien entscheiden Sie, ob die/ der Jugendliche aufgenommen wird? Gibt es in Ihrer Einrichtung Grenzziehungen/Regeln/Vereinbarungen, welche Kinder mit welchen Vorerfahrungen/speziellen Verhaltensweisen Sie auf keinen Fall aufnehmen werden. Könnten Sie das näher erläutern und begründen? (**Ausschlusskriterien**)

3. Leitthema: Sozialpädagogische/sozialarbeiterische Konzeption/ Leitbild des Trägers

A. Konzeption

Könnten Sie etwas dazu sagen, was **Individualpädagogik** für Sie ausmacht? Was ist das Besondere? Was hilft den jungen Menschen? Was können Sie (als Einr.) gut?

Wie sieht eine **Betreuungsstelle konkret** aus, von der Sie sagen können, sie ist generell erst mal eine gute Betreuungsstelle?

Wie wohnen/leben die Jugendlichen? Bieten Sie **besondere Wohnformen** an?

Welche **Settings** bieten Sie an?

Wie und mit wem sind Sie Ihr als Träger **vernetzt**?

B. Leitbild

Welche **Werte** im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen sind für Sie aus ethischer Perspektive zwingend? Woran orientieren Sie sich, können Sie etwas über Ihr **Menschenbild** sagen?

Was denken Sie über **Freiwilligkeit oder Zwang** im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen?

Wie sieht es mit **Regeln** aus, gibt es bei Regelverstößen Konsequenzen bzw. Strafen? Wie werden diese begründet? Wie sieht die Umsetzung aus?

Woran wird **Partizipation und Freiwilligkeit** im Alltag sichtbar? Welche Möglichkeiten der Beteiligung und Mitgestaltung des eigenen Lebens haben die Kinder und Jugendlichen?

Haben Sie Erfahrungen mit **ressourcenorientiertem** Arbeiten und welchen Stellenwert schreiben Sie dem zu? Wie erhalten Sie **Kenntnis über mögliche Ressourcen** der Jugendlichen? Wie gelingt Ressourcenorientiertes Arbeiten über die **Dauer der Betreuung** hinweg?

4. Leitthema: Pädagogische Praxis/ Alltägliche Entscheidungen und Handlungen

A. Grundsätzliche Vorgehensweisen

Wie **gelingt** es Ihnen, mit Jugendlichen zu arbeiten, die aus mehreren Einrichtungen entlassen/ ausgegrenzt wurden und die als „Unerreichbar“ beschrieben werden?

Wie bekommen Sie ein Bild davon, was der junge Mensch braucht und wie eine geeignete Maßnahme aussehen kann? (**Individuelles Betreuungskonzept**)

Welche **Verhaltensweisen sind besonders herausfordernd** und wie gehen Sie/ die Betreuungsstellen im Alltag damit um?

B. Vorgehensweisen bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen

Meine nächsten Fragen beziehen sich auf das Thema **Traumatisierung** bei der Zielgruppe. Ist Traumatisierung überhaupt ein Thema für Sie selbst, für Ihr Team oder Ihre Einrichtung? Welche Traumata und welche Traumafolgen sind für Sie/ Ihre Mitarbeiter*innen besonders herausfordernd?

Was denken Sie, **brauchen** jungen Menschen mit Traumaerfahrungen?

In der Traumapädagogik wird die Bedeutung des **sicheren Ortes** herausgestellt. Wie sehen Sie das: kann eine Individualpädagogische Maßnahme ein sicherer Ort sein? Inwieweit erleben die jungen Menschen dort äußere Sicherheit, Beziehungssicherheit und Stressreduktion?

Ich würde jetzt gern etwas zur Gestaltung der **Beziehung** erfahren. Können Sie etwas zur Beziehung zwischen der Fachkraft in der Betreuungsstelle und den Kindern/ Jugendlichen sagen? Wie bedeutsam ist aus Ihrer Perspektive der Kontakt oder die Beziehung zu Kindern/ Jugendlichen für das Gelingen der Hilfe? Was ist wichtig bei der Gestaltung des Kontaktes? Worauf kommt es hierbei Ihrer Meinung nach an?

Ggf. nachfragen: Wie gelingt ein wertschätzender Kontakt vor dem Hintergrund ausgeprägter Verhaltensweisen junger Menschen, die nur eingeschränkt bindungs- und beziehungsfähig sind, die, sobald sie auf jemanden treffen, dem sie vertrauen könnten, sich so verhalten, dass es erneut zu einem Beziehungsabbruch kommen könnte?(**desorganisierte Bindungen, Bindungsstörungen**)

Wie gelingt es Ihnen (oder Ihren Mitarbeiter*innen) das **Beziehungsangebot** aufrecht erhalten zu können? Was muss jemand dafür **können**, und wie haben Sie oder Ihre Mitarbeiter*innen das **gelernt**?

In die Traumapädagogik wurde die **Selbstbemächtigung** als traumapädagogisches Konzept aufgenommen. Wilma Weiß sagt „Mädchen und Jungen, die in extremer Weise Objekt von Bedürfnissen von Erwachsenen waren, brauchen eine Unterstützung, die sie in die Lage versetzt, sich aus Abhängigkeiten zu befreien und Subjekt ihres Lebens zu werden“; Was denken Sie, können Kinder und Jugendliche in der Individualpädagogik Selbstbemächtigung erfahren? Wie sieht das konkret aus?

Haben Sie Erfahrungen mit Partizipationseinschränkungen (z.B. durch trigger, Dissoziation)? Was erleben Sie als hilfreich bei Jugendlichen, die wenig fähig und erfahren darin sind, ihre Bedürfnisse zu äußern? Wie können die jungen Menschen zum Beispiel im **Hilfeplangespräch** tatsächlich partizipieren?

Kann die Hilfe in den Betreuungsstellen Ihrer Meinung nach durch Hilfen aus dem Gesundheitswesen (**KJP**) sinnvoll ergänzt werden? Gibt es gute Erfahrungen in der Zusammenarbeit und was könnte Ihrer Meinung nach hilfreich sein, damit die Jugendlichen davon profitieren?

Möchten Sie noch etwas ergänzen?

5. Leitthema Erfolg

Was würden Sie sagen, **wann** ist eine Maßnahme erfolgreich?

Was sind Ihre konkreten Erfahrungen mit dem Erreichen von Zielen? Sehen Sie **Entwicklung** bei den Jugendlichen?

Halten Sie in den Entwicklungsstand regelmäßig fest? **Evaluieren** Sie die praktische Arbeit über das gesetzliche Maß hinaus?

Inwieweit kann aus Ihrer Sicht **Teilhabe** erreicht werden? Wie gelingt **schulische oder berufliche Teilhabe** oder was braucht es aus Ihrer Sicht, damit sie besser gelingen kann?

6. Leitthema: Kompetenzen der Fachkräfte

Zur Leitung/ Fachberatung:

Können Sie heute noch sagen, dass es in der Ausbildung oder im **Studium wesentliche Impulse** gab, von denen Sie sagen können, sie hätten einen Grundstein für Ihre heutige Arbeit in der IP gelegt? Welche wären das?

Gibt es konkrete **Vorbilder, oder Theorien, Methoden** oder andere wertvolle Impulse?

Haben Sie noch über **andere Wege** Deine Kompetenzen verstärken bzw. festigen können? Ggf. nachfragen: besondere biografische Erfahrungen, bewältigte Herausforderungen, Auslandserfahrung oder anderes?

(Folgendes nachfragen, falls noch nicht besprochen):

Wie haben Sie Ihre **berufliche Haltung** entwickeln können?

Wodurch gelingt es Ihnen heute, Verhaltensweisen von Jugendlichen **verstehen** zu können?

Gibt es bestimmtes **Wissen oder Methoden**, die dafür bedeutsam sind?

Zu den Betreuungskräften:

Nach welchen Kriterien **wählen Sie Mitarbeiter*innen** für die Betreuungsstellen aus?

Was sollten Fachkräfte in den Betreuungsstellen Ihrer Meinung nach wissen oder können, und um die Arbeit machen zu können?

Über welche **Selbst- oder Sozialkompetenzen** sollten sie verfügen?

Welche **Haltung** wünschen Sie sich von Ihren Mitarbeiter*innen?

Wie **arbeiten Sie neue Mitarbeiter*innen ein**? Was sollten sie wissen, wenn sie beginnen, eigenständig mit den Jugendlichen zu arbeiten? Was sollten sie können?

Falls noch nicht besprochen: Was befähigt sie, die **Beziehung** zu einem jungen Menschen mit herausfordernden Verhaltensweisen auf Dauer aufrecht erhalten zu können?

Ist **Fortbildung** wichtig, welche Themen?

Was stellen Sie den Mitarbeiter*innen an **Beratung/ Supervision** zur Verfügung?

Wie sind die Betreuungsstellen **vernetzt**?

Gibt es etwas, was Sie zu den Fachkräften noch ergänzen möchten?

Zum Studium:

Wie sollten junge Menschen im **Studium der Sozialen** Arbeit vorbereitet werden; um mit der Zielgruppe arbeiten zu können?

Ggf. nachfragen: Haben Sie Erfahrungen mit den Absolvent*innen der neuen **Bachelorstudiengänge** für Soziale Arbeit gemacht; können Sie etwas dazu sagen, an welchen Stellen sie auf die Arbeit bei Euch vorbereitet sind und an welchen Stellen weniger?

Möchten Sie noch etwas zur Gestaltung des Studiums ergänzen?

7. Leitthema: Zukunft der Jugendhilfe

Sehen Sie **Veränderungsbedarf in der Jugendhilfe** insgesamt?

Was wünschen Sie sich für die Zukunft?

Möchten Sie mir über die Fragen hinaus noch etwas mit auf den Weg geben?

DANKE!

Anhangsverzeichnis (Speichermedium)

Teil 1:

Anhang 1: Beispiel für die Zusammenfassung einer empirischen Studie

Anhang 2: Beispiel für eine Institutionsübersicht für die Dokumentenanalyse

Anhang 3: Fragestellungen für die Auswertung der Konzeptionen

Anhang 4: Kategoriendefinition für die Auswertung der Konzeptionen

Anhang 5: Fragebogen zur statistischen Erfassung von Rahmendaten

Anhang 6: Anfrage für ein Interview

Anhang 7: Interviewleitfaden für ein Expert:inneninterview

Anhang 8: Transkriptionsregeln

Anhang 9: Transkripte der sechzehn Expert:inneninterviews

Anhang 10: Beispiel für eine Fallzusammenfassung

Anhang 11: Fallübersicht mit thematischen Summarys

Anhang 12: Beispiel für ein Postscriptum

Anhang 13: Kategoriensystem 2018

Anhang 14: Kategoriensystem 2019

Anhang 15: Kategoriensystem 2021

Anhang 16: Beispiel für eine Themenmatrix

Teil 2:

Gesamtdatei MaxQDA