

Erlebnispädagogische Projekte in der intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung - ein Angebot für schwierige Jugendliche zwischen Heimerziehung, Jugendpsychiatrie und Strafvollzug?¹

1. Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung als individuelle Hilfe

Mit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) wurde die Individualisierung der Hilfeangebote als Handlungsgrundsatz der Jugendhilfe etabliert. Die Akteure werden darauf verpflichtet, die jeweils „notwendige“ und „geeignete“ Hilfe zu realisieren, das Wunsch- und Wahlrecht der Adressaten dient als Korrektiv, das Hilfeplanverfahren als Instrument, Partizipation und individuelle Ausrichtung der Hilfe zu gewährleisten.

Dieser „Geist des KJHG“ erfährt seine Zuspitzung in der Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung“ (§ 35). "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 KJHG). Mit der Begründung des § 35 wird der Charakter der Intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung als Alternative zur wenig effektiven Unterbringung in geschlossenen Gruppen bzw. in Einrichtungen der Psychiatrie hervorgehoben. Die Zielgruppe wird skizziert durch massive Beziehungsstörungen und durch die Zugehörigkeit zu Milieus wie Punker-, Prostituierten-, Drogen- und Nichtseßhaftenszene. "Damit könnte die Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung als ultima ratio verstanden werden für den Fall, daß andere Erziehungsangebote versagen. Hierdurch entsteht die Gefahr einer weiteren Stigmatisierung der hier als Zielgruppe gedachten Jugendlichen." (Münder u. a. 1993, Seite 182) Die Gestaltung der Betreuung soll auf die Lebenssituation des jungen Menschen eingehen, gefordert wird also eine kreative und flexible Betreuung. „Die Besonderheit liegt (vielmehr) in der ausdrücklichen Betonung der Intensität der Unterstützung. So wichtig dabei entsprechende Personalschlüssel und die zeitliche Verfügbarkeit des Betreuers (Erreichbarkeit rund um die Uhr) sind, die dann auch die Höhe des Pflegesatzes mitbestimmen - die Bezeichnung "intensiv" signalisiert vor allen Dingen eine bestimmte inhaltliche

¹ Erschienen in: Jugendwohl, Heft 3/98

Qualität. Um eine Betreuung auch im qualitativen Sinn als "intensiv" bezeichnen zu können, müssen folgende Kriterien gegeben sein und auch überprüft werden können: ein fundiertes Konzept, Reflexion des Hilfeprozesses, Einbindung des einzelnen Betreuers in eine gemeinsame kollegiale Leistung mit bewußt konzeptioneller und fachlicher Orientierung (Team, Fachberatung, Supervision) sowie Dokumentation" (Wiesner, 1995, Seite 390). Als Tätigkeitsmerkmale werden genannt: Hilfestellung bei

- der Beschaffung oder Erhalt von Wohnmöglichkeiten
- der Vermittlung von geeigneten schulischen und beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten
- der Vermittlung von Arbeitsplätzen
- der Verwaltung des Einkommens bzw. finanzieller Unterstützungsleistungen und
- der Gestaltung der Freizeit.

Festzuhalten ist ferner, daß die Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung als eine eigenständige Hilfeform mit eigenständiger Indikation dargestellt wird. Dabei kommt dem Hilfeplan gemäß § 36 KJHG eine besondere Bedeutung zu. Der Hilfeplan wird vom Jugendamt unter Mitwirkung der betroffenen Jugendlichen, den Personensorgeberechtigten und ggf. den durchführenden Trägern aufgestellt. Sind Personensorgeberechtigte und Eltern nicht identisch, sollten die Eltern dennoch beteiligt und gegen ihren Willen grundsätzlich nicht entschieden werden.

Im Hilfeplanverfahren wird die Art der Hilfe entsprechend dem erzieherischen Bedarf des jungen Menschen erörtert. Es muß deutlich werden, inwiefern die vorgeschlagene individualpädagogische Maßnahme eine Problemlösung für die besondere Lebenslage der Jugendlichen ist oder Möglichkeiten für eine Problemlösung eröffnet.

Der Hilfeplan muß ferner konkrete Aussagen enthalten über:

- Ziele und pädagogischen Auftrag
- Dauer der Maßnahme
- Umfang und konkreten Auftrag der Vorbereitungs- und Kennenlernphase
- Zwischenlösungen, falls kein Träger zur Verfügung steht bzw. der vorgesehene Träger nicht in der Lage ist, eine Maßnahme unmittelbar zu beginnen
- Angaben über die Kooperation zwischen den Beteiligten während der Durchführung der Maßnahme

- Abklärung der schulischen Situation bzw. ggf. berufsvorbereitender oder -fördernder Maßnahmen
- Angaben über Nachbetreuung und Reintegration in die Lebenswelt
- Angaben über die Zeiträume in denen einzelne Schritte des Hilfeplanes überprüft und ggf. neu überdacht werden.

Der Hilfeplan muß auch Aussagen über die Zeit nach einer konkreten erlebnispädagogischen Maßnahme und die Rückkehr in den Alltag machen. Dabei ist also besonderes Augenmerk zu richten auf:

- das Wunsch- und Wahlrecht sowie die Mitwirkung der Betroffenen beim Hilfeplan
- die individuelle Gestaltung der Maßnahme gemäß den Erfordernissen der Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen
- die Transparenz von Indikationen, Zielsetzung und Struktur des Hilfeprozesses nach dem Hilfeplan.

Dies ist um so notwendiger als ein ".....Erfolg pädagogischer Leistungen, die auf eine bessere Problembewältigung und auf Verhaltensänderungen hin angelegt sind, nicht nur eine Beteiligung der Leistungsberechtigten an der Feststellung des Sachverhaltes voraus (setzt), sondern ihre Bereitschaft, den pädagogischen Prozeß selbst mitzugestalten" (Wiesner, 1995, Seite 464).

Soweit die Absicht und der formulierte Anspruch des Gesetzgebers. Praxis und realisierte Hilfen unterscheiden sich - wie wir noch sehen werden - hiervon u.U. erheblich. Dies hat - an dieser Stelle nur kurz skizziert - im wesentlichen drei Ursachen:

- Die gesetzlichen Vorgaben werden - aus unterschiedlichen Gründen - nur unzureichend in die Praxis umgesetzt.
- Institutionelle Grenzen und professionelle Ratlosigkeit führen zu Entscheidungsprozessen, die nicht vorrangig an den Bedürfnissen der Adressaten sondern an den institutionellen Handlungsspielräumen der Einrichtungen orientiert sind.
- Die voranschreitende Ausdifferenzierung des Hilfeangebotes hat streckenweise zu einer Jugendhilfepraxis geführt, die mit immer spezielleren Angeboten Beliebigkeit und Diskontinuitäten produziert (vgl. Blandow 1997).

Eine kritische Diskussion der Angemessenheit und Leistungsfähigkeit erlebnispädagogisch orientierter Intensiver sozialpädagogischer Einzelbetreuung muß sich daher an dieser gebrochenen Praxis orientieren und über die Analyse der inneren Struktur solcher Maßnahmen hinaus auch deren institutionellen und jugendhilfepolitischen Kontext in den Blick nehmen.

Ich unternehme diesen Versuch mit ausdrücklichem Bezug auf unsere gerade abgeschlossene zweijährige Evaluationsstudie „Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung“, die im Auftrage des BMFSFJ bundesweit durchgeführt wurde.*

2. Praxis und Praxisprobleme erlebnisorientierter ISE

Aus der Literatur über erlebnispädagogische Projekte in den Hilfen zur Erziehung, Trägerkonzepten und Leistungsvereinbarungen läßt sich gewissermaßen ein konsensueller Katalog von Mindestanforderungen an Struktur und inhaltliche Ausgestaltung erlebnispädagogischer Projekte ableiten, der zugleich als Konkretisierung gesetzlicher Vorgaben gesehen werden kann.

Erfolgsvariablen und „Standards“ von Erlebnispädagogik

Strukturelle Faktoren

- Entscheidungsprozeß und Partizipation der Adressaten
- Auswahl der Zielgruppe
- Freiwilligkeit der Teilnahme
- Zeitliche und räumliche Distanz zum Milieu
- Angemessene Vorbereitung der Maßnahme
- Kontinuität und Qualität in den Beziehungen
- Alltagsbezug, Nachbetreuung und Transfer
- Fachaufsicht, Kontrolle und Supervision
- Qualifikation der BetreuerInnen
- Besondere Bedeutung des Auslands

Interne Faktoren

- Ausreichender Raum zum Handeln
- Transparenz des Handlungsfeldes
- Erfahrungen und Umgang mit Grenzen

- Flexibilität und individuelle Ausrichtung
- Beschulung oder Ausbildung

Ziehen wir diesen Katalog zur Beurteilung erlebnispädagogischer Praxis in der ISE heran, werden zentrale Umsetzungsprobleme deutlich.

2.1. Entscheidungsprozeß und Entscheidungspraxis

In rund 40 % aller Fälle wird eine erlebnispädagogische Maßnahme in einer akuten *Krisensituation* erwogen. Dabei findet der Entscheidungsprozeß unter erheblichem Zeitdruck statt. Häufig erscheint den Beteiligten eine solche Maßnahme als *ultima ratio*, Alternativen werden dann weder entwickelt noch erörtert. Stattdessen wird pragmatisch auf gerade vorliegende Angebote von Trägern, aktuell freie Plätze usw. zurückgegriffen. Das Entscheidungsspektrum ist damit für die Adressaten stark eingengt, individuelle Ausrichtung und Freiwilligkeit sind nur rudimentär zu realisieren. Formen der Partizipation im Hilfeplanverfahren sind - nicht nur hier - unzureichend entwickelt. In der Rangfolge ihrer Beteiligung stehen die Jugendlichen nach Einschätzung der Jugendämter an *letzter* Stelle, eine Tatsache, die sich in der Praxis rächt, hier sind es die Jugendlichen, die an *erster* Stelle die Initiative für den Abbruch einer Maßnahme ergreifen.

2.2. Strukturelle Rahmenbedingungen

Was für den Entscheidungsprozeß gilt, gilt in gleicher Weise für die angemessene *Vorbereitung* eines Projektes. Hoher Zeitdruck zwischen Entscheidung und Realisierung schränkt häufig die Möglichkeiten einer angemessenen Vorbereitung ein. Zudem scheint noch nicht ausreichend geklärt, was aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen zur Motivierung und Vorbereitung hilfreich ist, ohne daß Erfahrungen vorweggenommen und die Neugier auf das neue Umfeld gemindert wird.

Für die Praxisphase stellt die Sicherstellung fachlicher *Beratung und Supervision* für die beteiligten BetreuerInnen eine zentrale Anforderung dar. Wenn fast die Hälfte aller erlebnispädagogischen Maßnahmen in den Hilfen zur Erziehung mit nur einer Betreuungsperson durchgeführt wird, liegt auf der Hand, daß es hier in besonderem

Maße der Sicherstellung von kollegialer Beratung, Supervision usw. bedarf. Insbesondere in Auslandsprojekten gibt es hier einen großen Nachholbedarf.

Eine *Kontinuität im Betreuungsverlauf* läßt sich realisieren, indem die Betreuungspersonen über die Maßnahme selbst hinaus für die Begleitung nach der Rückkehr in den Alltag zur Verfügung stehen und zugleich bereits im vorgängigen Hilfeplan Optionen für die Rückkehr in den Alltag mit entwickelt wurden. Nicht immer lassen sich diese Anforderungen in der Praxis erlebnisorientierter ISE umsetzen.

2.3. Pädagogisches Setting der Projekte

Auch bei stark flexibel angelegten, individualisierten Hilfen zur Erziehung sollten in der Hilfeplanung der anstehende pädagogische Prozeß strukturiert, in einzelne Lernschritte differenziert und einzelne konkrete Ziele ausgewiesen werden. Nur so ist für alle Beteiligten Transparenz herzustellen, die die gegenseitigen Erwartungen deutlich macht, so daß der Jugendliche klare Perspektiven entwickeln kann. Auf diese Weise kann Verbindlichkeit eingefordert werden, ein verlässlicher Kontrakt vor allem zwischen Betreuer und Jugendlichen. Fehlen diese Voraussetzungen wird der Jugendliche zum Objekt. Eine solche vorab vorgenommene Strukturierung muß aber auch flexibel gehalten werden (können) und situativ angemessenes und auf die individuellen Bedürfnisse und Herausforderungen abgestelltes pädagogisches Handeln ermöglichen.

Planung und Strukturierung sind notwendig, um dem Jugendlichen sein Handlungsfeld transparent zu machen, sie werden kontraproduktiv, wenn sie zum handlungsleitenden Korsett werden. Deshalb gilt es, beide Anforderungen im Rahmen einer ganzheitlichen Planung (einschließlich des Zeitrahmens und der Perspektiven für die Nachbetreuung) für den Jugendlichen und alle anderen Beteiligten ergebnisoffen und perspektivisch zu entwickeln und zu formulieren.

Selbst in plausiblen und reflektierten Konzeptionen erlebnispädagogischer Arbeit finden sich soziale Konstruktionen, deren Wirkmächtigkeit in den Hilfen zur Erziehung kritisch hinterfragt werden muß. Dies gilt besonders für

- die Ideologisierung von *Natur und Grenzerfahrungen*, denen eine Wirksamkeit per se unterstellt wird, die die Frage aufwirft, wo und was denn hier noch Pädagogik leistet und leisten kann,

- die Argumentation, daß *räumliche Distanz* bessere Voraussetzungen zur Bearbeitung der Lebensfragen der Jugendlichen schaffe,
- die zentrale Bedeutung, die der *Beziehung* zwischen Betreuer und Jugendlichen zugemessen wird.

„Das Naturszenario der Erlebnispädagogik wird ...als Garant für einen hohen affektiv-emotionalen Gehalt angesehen, weil es im Gegensatz zu Indoor-Aktivitäten den ganzen Menschen „im Handeln“ herausfordert“ (Amesberger 1994, S.34). Die Akzentuierung einer generellen Wirksamkeit von Natur- und Grenzerfahrungen allerdings läßt unberücksichtigt, daß der jeweilige individuelle und biografische Kontext darüber entscheidet, ob eine Erfahrung für eine Person zum produktiven Erlebnis wird oder nicht. Die ursprünglich vor allem *natur sportliche Orientierung* erlebnispädagogischer Ansätze hat teilweise die Notwendigkeit *sozialer Grenzerfahrungen* in den Hintergrund gedrängt, die gerade bei Jugendlichen in den Hilfen zur Erziehung sehr viel bedeutsamer sein dürften. Zudem führen nicht alle Grenzerfahrungen zu sozial produktiven Verarbeitungsformen und sind durchaus unterschiedlich in ihren Wirkungen auf der Persönlichkeit

Vor diesem Hintergrund geeignete und produktive Erfahrungsfelder zugänglich zu machen, sollte das vordringliche Anliegen einer reflektierten Erlebnispädagogik sein. Dabei „...ist darauf zu achten, inwieweit das gewählte Medium den vorhandenen Kompetenzen entspricht. Denn ganzheitliche Erfahrung beruht auf einem relativen Gleichgewicht zwischen Fähigkeiten und Anforderungen.“ (Moch 1998, S. 45)

Eine professionell orientierte und pädagogisch reflektierende erlebnispädagogische Praxis muß daran interessiert sein, „banalen Klischees bezüglich der Wirkung von Sport, Gruppe, Natur entgegenzuwirken und auf die Bedeutung einer genauen, minutiösen Planung von Outdoor-Aktivitäten hinzuweisen sowie mögliche Wirkungen zu konkretisieren und zu relativieren und so teilweise formulierten Allmachtsansprüchen derartiger Konzepte entgegenzuwirken.“ (Amesberger 1994, S. 20)

In den sozialen Konstruktionen der Beteiligten und den Konzepten der Träger nehmen die „*Beziehungsfähigkeit*“ als Ziel und die „*Beziehung*“ zwischen Betreuer und Jugendlichen eine zentrale Rolle ein. Häufig werden aufwendige Projekte ausschließlich damit begründet, durch sie solle eine Beziehung aufgebaut werden (die dann Grundlage der „eigentlichen“ Pädagogik im Anschluß an die Maßnahme

ist) oder die „Beziehung“ ist einziger Zweck und einziges Instrument der Maßnahme. Die Kategorien „Beziehungsfähigkeit“ und „Beziehung“ bilden den „roten Faden“ erlebnispädagogischer Maßnahmen:

- als **Indikation** wird Beziehungsunfähigkeit in 47,3 % aller Fälle als erstes Kriterium der Jugendämter genannt
- das „**Setting**“ in zivilisationsfernen Regionen soll die beteiligten Jugendlichen zwingen, sich auf Beziehungen zu ihren Betreuern einzulassen
- als **Erziehungsmittel** wird die Beziehung zum Zwecke der Erziehung instrumentalisiert
- sie gilt mit großem Abstand als wichtigste **Bedingung** für einen erfolgreichen Verlauf
- als herausragendes **Kriterium** gilt die Stärkung der Beziehungsfähigkeit als Maß für den Erfolg.

Die Analyse der Prozeßverläufe ergibt dabei, daß in der Praxis häufig ein unreflektierter Umgang mit Nähe und Distanz zu Abhängigkeiten und Ablösungsproblemen bei Beendigung der Betreuung führt, auf der anderen Seite wird die Reichweite dieses „Erziehungsinstruments“ überschätzt.

2.4. Transfer in den Alltag

Räumliche Distanz zum Herkunftsmilieu wird - wie wir gesehen haben - in vielen Projekten nicht nur als konstituierendes Element erlebnispädagogischer Arbeit in den Hilfen zur Erziehung angesehen, sie gilt darüber hinaus auch als bedeutsame Erfolgsvariable. Es gäbe Jugendliche, die aus der Szene herausgelöst werden müssen, weil sich nur auf diese Weise ihre Lebenssituation stabilisieren ließe. Dazu müsse eine „Auszeit“ organisiert werden, die sich durch Ruhe, Stadtferne, Reizarmut und Naturnähe produktive Voraussetzungen schaffe, damit der Jugendliche „zu sich“ käme“, wird in diesem Zusammenhang argumentiert. Empirische Beweise für die Wirksamkeit dieser Mechanismen fehlen bisher. Zur weiteren Klärung dieses Zusammenhanges wäre im Rahmen der Hilfeplanung und der konzeptionellen Entwicklung einzelner Maßnahmen die Bearbeitung folgender Fragen hilfreich: „In welchen Situationen ist ein Abstand vom Milieu erforderlich? Was soll dieser Abstand bewirken? Welche Ziele sollen mit der Trennung erreicht werden? Was soll

in einer „reizarmen“ Umgebung bewirkt werden? Worin liegen die Vorteile gegenüber einer städtischen Umgebung?“ (Lindenberg/Wagner 1997, S. 20)

Unabhängig von der Beantwortung dieser Fragen stellen sich allen Jugendlichen gemeinsam Schwierigkeiten bei der *Rückkehr in den Alltag*, insbesondere

- der Konflikt zwischen erfahrener Selbstbestätigung und erworbener Autonomie einerseits und den Anpassungsforderungen von Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung andererseits.
- die Gewöhnung an strukturierte (teilweise fremdbestimmte) Alltagsabläufe
- die Gewöhnung und Integration in das teilweise stark verregelte System Schule
- die Reduzierung der exklusiven Beziehung zum Betreuer
- die Konfrontation mit alten Konfliktkonstellationen und Konfliktlösungsstrategien in Milieu und Elternhaus

Diesen Transferproblemen muß in milieufernen Betreuungsarrangements, wie erlebnispädagogische Maßnahmen sie in der Regel darstellen, durch eine pädagogisch reflektierte Vorbereitung auf die Rückkehr in den Alltag schon während des Projektes und eine nahe, kontinuierliche und problemorientierte Betreuung nach Abschluß der Maßnahme Rechnung getragen werden. „Der Forderung, sozialpädagogische Hilfen dort zu entwickeln, wo Probleme ihren Ursprung haben, und soziale Lernprozesse unmittelbar umzusetzen entsprechen solche Tendenzen sicherlich nur begrenzt. Auch bei grundsätzlich positiver Einschätzung der erlebnispädagogischen Ansätze dürfen die zuletzt erwähnten Risiken nicht aus Zweckoptimismus übersehen werden.“ (Wolffersdorff 1996, S. 335)

Nach Rückkehr in den Alltag erweist sich für die Jugendlichen immer wieder als schwierig, zurück ins Elternhaus zu gehen oder jedenfalls einigermaßen konfliktfreie Beziehungen zu den Eltern zu entwickeln. Ein wesentlicher Grund hierfür ist, daß sich hier in der Zeit, während der Jugendliche in einer Maßnahme war und - im günstigen Fall - neue Sichtweisen und Kommunikationsformen erworben hat, wenig verändert hat. Teilweise wird auf den Jugendlichen mit den alten Verhaltensmustern reagiert, teilweise wird der Jugendliche noch nach den „alten Bild“ beurteilt. Die Aussage eines Jugendlichen spiegelt diese Problematik gut wieder: „Ich hatte das Gefühl, daß nur ich was machen muß, meine Eltern nicht.“

Hier ist offensichtlich ein *systemischer Ansatz* notwendig, in dessen Rahmen gleichzeitig mit den Eltern gearbeitet wird, um eine grundsätzliche Akzeptanz und

Unterstützung der Fremderziehung zu erreichen und mögliche Ressourcen des Familiensystems zu nutzen. Darüber hinaus gilt es aber auch, die sonstigen informellen Unterstützungssysteme des Herkunftsmilieus in den Hilfeprozeß einzubeziehen.

3. Institutionelle Grenzen und Strategien

Über die bereits dargestellten Probleme bei der Umsetzung gesetzlicher Vorgaben und selbst formulierter Ansprüche hinaus werden die Möglichkeiten und Leistungen einer erlebnispädagogisch orientierten ISE häufig auch konterkariert durch institutionelle Grenzen und Probleme, die sich unmittelbar und entscheidend auf den Verlauf solcher Projekte auswirken. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die professionellen Akteure für eine solche Maßnahme vorrangig nicht deshalb votieren, weil sie die geeignete und notwendige Hilfeform für den betroffenen Jugendlichen ist, sondern mit der Entscheidung für die Unterbringung in einer intensiven Betreuungsmaßnahme vor allem Probleme der Institution lösen wollen.

Dies ist der Fall, wenn ein solches Projekt als letzter und einziger Weg der Hilfe angesehen wird, nachdem das eigene Handeln an professionelle und institutionelle Grenzen gestossen ist. Dabei gelten ähnliche Mechanismen wie diejenigen, die Gintzel/Schone (1990) für die Überweisung Jugendlicher in die Jugendpsychiatrie beschrieben haben:

- Das Muster permanenter Ratlosigkeit - die geplante Suche nach Ausschöpfung der eigenen Ressourcen
- Das Muster plötzlich auftretender Hilflosigkeit - die Überweisung nach situativer Überforderung
- Das Muster langfristiger Eskalationen.

Ihnen allen ist gemeinsam, daß gegenüber dem institutionellen Handlungsbedarf die individuelle Problemlage des Adressaten, eine kritische Prüfung seiner persönlichen Voraussetzungen und Lernnotwendigkeiten sowie eine ernstzunehmende Indikation in den Hintergrund tritt. Problematische Projektverläufe und Abbrüche sind so vorprogrammiert.

Besonders bedenklich wird dies, wenn die Betreuung in einem erlebnispädagogischen Projekt (vorzugsweise im Ausland) vor allem deshalb erwogen wird, weil eigentlich für notwendig erachtete Unterbringungsformen nicht

vorhanden sind oder politisch nicht opportun erscheinen. Konkret: Wenn erlebnispädagogisch orientierte ISE als Ersatz für geschlossene Unterbringung instrumentalisiert wird. Die Ergebnisse unserer Untersuchung geben Anlaß zu der Vermutung, daß - zumindest aus Sicht der Jugendämter - solche Überlegungen eine wichtige Rolle spielen, freilich abseits der Hilfeplanlyrik.

Sie setzen damit Jugendliche und Betreuer einer extremen Belastungssituation aus und gefährden zugleich die Akzeptanz - notwendiger - erlebnispädagogischer Intensiv-Maßnahmen in der Öffentlichkeit.

4. Fazit: Wann und unter welchen Bedingungen sind ISE sinnvoll?

Die aufgeregte öffentliche Diskussion über erlebnispädagogische Projekte im Rahmen ISE insbesondere im Ausland ging in wesentlichen Punkten am Kern der Problematik vorbei. Einmal weil sie sich auf die innere Struktur und das pädagogische Setting der Maßnahmen selbst konzentrierte und vorangegangene Entscheidungsprozesse sowie den institutionellen Kontext außer Acht ließ. Auch die daran anschließenden Bemühungen zur Qualitätssicherung reproduzieren z.T. diesen eingeschränkten Blick.

Zum anderen aber sind die skandalisierten Projektverläufe instrumentalisiert worden, um unterschiedliche Paradigmen im Umgang mit problematischen Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen grundsätzlich zu thematisieren. Neben dem Wiederaufleben der Debatte um die Geschlossene Unterbringung wurden damit auch Grundstrukturen des neuen Jugendhilferechts erneut zur Disposition gestellt

Gerade deshalb erscheint es wichtig, zwischen der Frage, ob und für welche Zielgruppen solche Maßnahmen sinnvoll sein können, und den durch unzureichende Umsetzung indizierten problematischen Projektverläufen und - abbrüchen zu unterscheiden und nicht das eine für das andere zu nehmen.

Das KJHG geht prinzipiell von einer individuellen Hilfeplanung aus. Dies gilt für die hier diskutierten Projekte in besonderem Maße (und das nicht nur wegen der hohen Kosten oder der besonderen Probleme der Adressaten). Zunächst wäre in jedem Fall zu prüfen, ob es *milieunahe Betreuungsarrangements* gibt, die ebenfalls eine vergleichbare Betreuungsintensität gewährleisten. Erst wenn dies nicht der Fall ist

oder aber die Adressaten selbst für ein *milieufernes Arrangement* votieren, sind solche Optionen zu prüfen. Ob die mit einer Distanz vom Milieu verbundenen sozialen Konstruktionen und Erwartungen realistisch sind, bedarf einer genaueren empirischen Analyse. Unabhängig davon wird es aber immer Adressaten geben, für die ein milieufernes intensives und erlebnispädagogisch orientiertes Betreuungssetting sinnvoll und notwendig ist. Entscheidend ist also, ob sich im Hilfeplangespräch Fachkräfte *und* Adressaten von einer solchen Maßnahme die Unterstützung erhoffen, die für die Weiterentwicklung notwendig erscheint.

Im Rahmen unserer Prozeßrekonstruktion erlebnispädagogischer Projekte wurde von den Adressaten als wichtigste Erfahrung hervorgehoben, eigene Gestaltungsmöglichkeiten und -kompetenzen teilweise erstmalig erfahren zu haben. Diesen Erfahrungskomplex kann man als *Selbstwirksamkeit* beschreiben. „Unter Selbstwirksamkeit wird in diesem Zusammenhang die Überzeugung eines jungen Menschen verstanden, über die notwendigen Fähigkeiten zu verfügen, um die für ihn wesentlichen Ziele zu erreichen. Maßgeblich für das Erleben der Selbstwirksamkeit ist dabei die Ableitung des erreichten Zieles aus dem eigenen Verhalten und den eigenen Handlungen“ (Berner & Gruhler, 1995, S. 24). Positive Erfahrungen mit der eigenen Selbstwirksamkeit wird in den Theorien Sozialen Lernens eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung einer aktiven problem- und situationsangemessenen Handlungskompetenz zugemessen. Diese Sichtweise wird durch die Äußerungen der befragten Jugendlichen in vollem Umfang bestätigt.

Daraus ergibt sich die Forderung: „Jugendliche durch entsprechende Maßnahmen in Situationen zu führen, bzw. solche gezielt und kontrolliert zu schaffen, in denen das eigene Tun und Handeln und damit die Wirksamkeit der eigenen Handlungen und Handlungsplanung unmittelbar...erkannt, reflektiert und so adäquat erfahren werden kann. Erlebnispädagogik wäre in diesem Sinne das Anknüpfen an der Suche der jungen Menschen nach der persönlichen Relevanz von Erfahrungen und somit der eigenen Wirksamkeit in einer zunehmend nur noch indirekt erfahrbaren und nur noch bedingt beeinflussbar erlebten Welt.“ (Berner 1997, S.85)

In den rekonstruierten Prozeßverläufen haben sich *Krisen und Konflikte* im Verlaufe einer Maßnahme in der Sicht der Jugendlichen und ihrer BetreuerInnen vorwiegend als Chance dargestellt, die Beziehung zu überprüfen, zu stärken und zu gestalten. Gleichzeitig ging es darum, die gemeinsame Problem- oder Konfliktlösungskompetenz zu erproben und weiterzuentwickeln. Krisen im Verlauf

einer Maßnahme sind also nicht nur problematisch, sondern auch Lern- und Erfahrungsfelder. So gesehen kommt es nicht darauf an, Krisen unbedingt zu verhindern, sondern darauf, wie man sie gestaltet.

Diese Innensicht widerspricht der Außensicht der Jugendämter (und z.T. der Träger) und besonders der Öffentlichkeit. Hier wäre die Innensicht stärker Außenstehenden zu vermitteln, um für mehr Gelassenheit zu werben.

Erlebnispädagogische Projekte in der Intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung sind also dann sinnvolle Angebote auch für schwierige Jugendliche, wenn dies in der geschilderten Interessenabwägung nach sorgfältiger Prüfung anderer Optionen *individuell* sinnvoll erscheint und bei ihrer Realisierung die selbst formulierten Standards berücksichtigt werden.

Solche Angebote sind kontraproduktiv, wenn ihre Realisierung vorrangig der Lösung institutioneller Probleme dienen soll oder sie *prinzipiell* als Alternative zu anderen institutionellen Betreuungsformen (z.B. der Geschlossenen Unterbringung) betrachtet werden.

Besondere Skepsis ist angebracht, wenn Kinder oder Jugendliche aus anderen Hilfesystemen in einer ISE untergebracht werden. Unsere Befragung der Jugendämter ergab, daß 26,8% der Jugendlichen, die an einer erlebnispädagogischen Maßnahme teilnahmen, sich im Laufe ihrer Jugendhilfe - Karriere zeitweise in der Kinder- und Jugendpsychiatrie aufhielten, für 21,6% war dies sogar eine der letzten beiden Maßnahmen vor Beginn der erlebnispädagogischen Maßnahme. Auch bei der Initiierung erlebnispädagogischer Maßnahmen spielt die Kinder- und Jugendpsychiatrie eine zentrale Rolle: In immerhin 8,3 % der Fälle ging die Initiative für ein erlebnispädagogisches Projekt nach Aussage der Jugendämter von ihr aus. Gleichzeitig wurden 40 % aller Maßnahmen mit Jugendlichen aus der Jugendpsychiatrie vorzeitig abgebrochen, ein Prozentsatz, der lediglich noch von Projekten mit Jugendlichen aus vorläufigen Schutzmaßnahmen übertroffen wird.

Es stellt sich daher die Frage, ob pädagogische Arrangements allein ausreichend sind, um psychisch auffällige Jugendliche aufzufangen, zumal - jedenfalls bei erlebnispädagogischen Projekten im Ausland - psychologische Kompetenz der Betreuer, Unterstützung bei kritischen Situationen und Assistenz in der Muttersprache nicht immer unmittelbar verfügbar sein dürften. Eine Betrachtung der Abbruchquote in Abhängigkeit von der vorangegangenen Hilfe legt nahe, die

Problematik der Indikationen die sich aus der vorläufigen Schutzmaßnahme bzw. der Jugendpsychiatrie ableiten, neu zu durchdenken.

Offensichtlich setzt sich hier in vielen Fällen die Hilflosigkeit der Institutionen fort, die schon vorher zur Überweisung von der Jugendhilfe in die Jugendpsychiatrie geführt hat. „Die psychiatrische Interpretation von Verhaltensweisen beeinflusst die Behandlungsmaßnahmen und begünstigt Ausgrenzungen aus Regeleinrichtungen der Jugendhilfe und aus sozialen Institutionen. Im Zuschreibungsprozeß wird störendes Verhalten auf individuelle Dispositionen zurückgeführt. Dabei wird der soziale Kontext der Entstehung des störenden oder gestörten Verhaltens vernachlässigt, und es wird nicht danach gefragt, welche Bedeutung die Handlungen der Kinder in ihrer sozialen Umgebung haben“ (Cobus-Schwertner 1990, S. 81).

Diese Mechanismen kommen einer Institutionslogik folgend zur Anwendung, obwohl bekannt ist, daß psychiatrische Diagnosen gerade bei Kindern und Jugendlichen überaus problematisch sind. „Nur selten wird die Festlegung auf eine medizinische Diagnose den unterschiedlichen Entwicklungsprozessen von Kindern gerecht, geschweige denn, daß man den Verlauf prognostizieren könnte. Selbst schwerste Krisen gehen häufig in ganz normale Entwicklung über. Diagnosen schließen in der Regel keinerlei ursachenbezogene Handlungskonsequenzen oder Anleitungen mit ein. Die Effektivität bisheriger Behandlungseinrichtungen und Angebote wird wenig reflektiert.“ (Köttgen/Kretzer 1989, S. 96)

Statt auf elaborierte und immer differenziertere Diagnosekonzepte zu vertrauen, scheint ein Paradigmenwechsel in dreierlei Hinsicht notwendig. Gefordert sind

- ein anderer Blick
- ein erweiterter Fokus
- neue Kooperations- und Arbeitsformen.

Der notwendige *andere Blick* richtet sich auf den biografischen und lebensweltlichen Kontext der als problematisch erlebten Verhaltensweisen und Störungen.

Der *erweiterte Fokus* löst sich von eindimensionalen Defizitzuschreibungen oder einfachen Täter-Opfer-Modellen und begreift die Geschichte des Jugendlichen und seine aktuelle Situation als Ergebnis komplexer Wechselbeziehungen aller Beteiligten. Ein solcher *systemischer Ansatz*, der sich für das Verstehen von Familienkonflikten

und ihre Bearbeitung als äußerst hilfreich und effizient erwiesen hat, muß in der Jugendhilfe viel stärker Berücksichtigung finden. Er erlaubt ein differenziertes Verständnis aktueller Verhaltensauffälligkeiten, öffnet den Blick für vielfältige nutzbare Ressourcen im Lebensweltkontext des Jugendlichen und legt u.a. eine stärkere Einbeziehung der Eltern in Projekte der Hilfen zur Erziehung nahe. Er ermöglicht vor diesem Hintergrund eine reflektiertere Entscheidung darüber, ob alle lebensweltorientierten Hilfsmöglichkeiten ausgeschöpft sind und eine Herausnahme aus Alltag und Milieu angebracht erscheint.

Neue Kooperations- und Arbeitsformen sind nicht nur wichtig, um die unterschiedlichen sozialen Konstruktionen der beteiligten Systeme zueinander in Beziehung zu setzen und kommunizierbar zu machen, sondern auch um die Weitergabe der Jugendlichen von Institution zu Institution zu beenden. Werden systemübergreifende interdisziplinäre Arbeitsformen gefunden und etabliert, können die spezifischen Beiträge der unterschiedlichen Disziplinen nutzbar gemacht werden, ohne daß dafür ein Wechsel der Institution notwendig wird. Die für Kinder und Jugendliche in den Hilfen zur Erziehung durchgängige Erfahrung diskontinuierlicher Beziehungen könnte so unterbrochen werden.

5. Ausblick: Strukturprobleme des Jugendhilfesystems

Das mit dem KJHG etablierte System der Jugendhilfe fordert und fördert eine Ausrichtung der Hilfen am individuellen Bedarf unter Beteiligung der Adressaten. Das ist ein wichtiger Fortschritt gegenüber den staatlichen Lenkungs- und Eingriffsansprüchen des alten Jugendwohlfahrtsgesetzes. Dieser Anspruch impliziert aber zwei grundsätzliche Probleme besonders dann, wenn es um Kinder und Jugendliche mit besonders problematischen Lebensläufen geht.

Erstens unterstellt diese Struktur, daß solche Jugendlichen in der Lage sind, eigene Interessen zu erkennen und bezogen auf die Angebote der Jugendhilfe zu artikulieren. Zweitens - und das wiegt schwerer - hat der Anspruch des KJHG, die Hilfen zu individualisieren, zu einer immer stärkeren Ausdifferenzierung der Maßnahmen und Angebote geführt. Aus der Sicht der professionell Handelnden bietet dies die Chance, bei Scheitern einer Hilfe sofort eine noch speziellere anzuschließen. So reiht sich Maßnahme an Maßnahme. Zugleich sind die Chancen für die jeweiligen PädagogInnen und ihre Institutionen gewachsen, innerhalb dieses

Systems nahezu problemlos zu verschieben, auszuprobieren usw. - wohlverstandenen immer im Interesse des Jugendlichen.

Aus dessen Sicht aber gerät diese Kette von Maßnahmen zu einer Kette biografischen Scheiterns, abgebrochener Beziehungen und wechselnder sozialer Netze. „was sich also in der Perspektive jeder/s einzelnen PädagogIn als Versuch ausnimmt, den Jugendlichen „das Beste“ zu geben, sie auf ihrem schwierigen Lebensweg zu begleiten, verdichtet sich bei den Jugendlichen selbst zu der biographischen Gesamterfahrung, ihren Kampf um die Lösung ihres Lebens- und Familiendramas zum wiederholten Male verloren zu haben.“ (Blandow 1997 , S.182) Blandow plädiert daher für eine Perspektive auf die Gesamtbiografie der Jugendlichen um solche Kreisläufe zu unterbrechen. Diese Sichtweise verhindert möglicherweise, daß lediglich situativ entschieden und gehandelt wird und rückt die Deutungsmuster der Adressaten (vgl. Matzen 1994, Dewe/Scherr 1995) stärker in den Blick.

Jugendliche mit langen und ausgeprägten Jugendhilfekarrieren sind oft kaum zu erreichen. Sie mißtrauen den Angeboten der Jugendhilfe und ihrer Pädagogik grundsätzlich, leisten latent Widerstand, verbitten sich jegliche Einmischung oder entziehen sich schlicht auf andere Weise. Solchen Jugendlichen mit noch mehr Pädagogik und noch intensiveren Beziehungsangeboten erreichen zu wollen, dürfte kaum chancenreich sein. Vielmehr gilt es, Angebote jenseits der Pädagogik zu finden, die allerdings nicht hinter die gegenwärtigen fachlichen Standards zurückfallen.

Die Perspektive wäre also nicht irgendeine Form geschlossener Unterbringung, sondern ein Hilfeangebot, das gerade nicht voraussetzt, daß sich der Jugendliche in eine vertrauensvolle Beziehung einlassen müßte. Solche Angebote könnten milieunahe Arrangements sein, in deren Mittelpunkt ausschließlich die pragmatische Klärung bestehender Alltagsprobleme und - konflikte sowie die Reaktivierung der potentiellen sozialen Netze stehen. Ähnliche Arbeitsformen sind beispielsweise etwa in den Niederlanden (vgl. van Susteren 1996, Gijtenbeek 1996) erfolgreich erprobt worden.

Die Implementierung solcher Modelle als *zusätzlichem Angebot* in der Jugendhilfe würde erlebnispädagogische Projekte in den Hilfen zur Erziehung von dem Erwartungsdruck entlasten, Lösungen für prinzipielle Strukturprobleme der Jugendhilfe zu bieten.

* Die Ergebnisse unserer Evaluationsstudie werden unter dem Titel „Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska - Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung“ im Oktober 1998 im Juventa-Verlag, München und Weinheim erscheinen

Willy Klawe, Jahrgang 1951, Diplomsoziologe, ist Mitarbeiter des Instituts des Rauhen Hauses für Soziale Praxis (isp) in Hamburg.

Anschrift: Beim Rauhen Hause 21, 22111 Hamburg

Literatur

Amesberger, G.: Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten?, Frankfurt/M 1994

Berner, R. & Gruhler, S.: Erlebnisorientierte Maßnahmen im Rahmen der Hilfen zur Erziehung. Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Heft 9/1995, S.22-44

Berner, R.: Dokumentation „40 Jahre Waldhaus!“. Hildrizhausen (Eigenverlag) 1997

Blandow, J.: Über Erziehungshilfekarrieren, Stricke und Fallen der postmodernen Jugendhilfe. In: (Hrsg) Institut für soziale Arbeit e. V.: Jahrbuch der Sozialen Arbeit, Münster 1997, S. 172 - 188

Cobus-Schwertner, Inge: Zum Problem der Definition jugendpsychiatrischer Behandlungsbedürftigkeit. In: (Hrsg) Gintzel/Schone: Zwischen Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie. Münster 1990, S. 78 - 89

Gintzel, U. & Schone, R.: Zwischen Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie, Münster 1990

Gintzel, U. & Schrapper C.: Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung. Münster 1991

Köttgen, C./Kretzer, D: „Grenzfälle“ - Psychiatrie - Heime. In: Gintzel, U./Schone, R.: Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie - Zwischen Konkurrenz und Kooperation. Münster 1989, S. 92 - 118

Lindenberg, M./ Wagner, H.: Diskussionspapier und Materialien zum Anstieg milieuferner Unterbringungen nach § 34 KJHG. Hrsg. vom Amt für Jugend Hamburg 1997

Moch, M.: Vier Schritte der optimalen Erfahrung - Anmerkungen zu den Grundlagen erlebnispädagogischen Lernens. In: Stüwe/Dilcher (Hrsg): Tatort Erlebnispädagogik. Frankfurt am Main 1998, S. 37 - 49

Münder J.; Greese D.; Jordan E.; Kreft D.; Lakies Th.; Lauer H.; Proksch R. & Schäfer K.: Frankfurter Lehr- und Praxis-Kommentar zum KJHG. Münster 1993

Wiesner, R.; Kaufmann, F.; Mörsberger, T.; Oberloskamp, H.; Struck, J.: SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe. München 1995

Wolffersdorff, C.; Sprau - Kuhlen, V.; Kersten, J.: Geschlossene Unterbringung in Heimen. München 1996 (2. Auflage)