

EUROPEAN FORUM FOR SOCIAL EDUCATION
EUROPÄISCHES FORUM SOZIALE BILDUNG
Jochen Glörfeld , Thomas Köck,
Peer Salström-Leyh, Norbert Scheiwe, (Hrsg.)

EUROPÄISCHES FORUM SOZIALE BILDUNG
ISBN 978-3-00-038364-9

Deutsche Bibliothek – CIP Einheitsaufnahme
Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei
der Deutschen Bibliothek erhältlich

1.Auflage 2017

Layout & Satz: Michael Siebert

www.multiple-mind.de

Fotos der Tagung: Elena Renninger

Alle Rechte vorbehalten

© 2017 Europäisches Forum soziale Bildung

Inhaltsverzeichnis

<i>Norbert Scheiwe</i> Vorwort der Herausgeber	7
<i>Prof. Gunter Adams</i> Einführung und Begrüßung zur Tagung „Lernort Europa“	10
Introduction to the international specialist conference Europe as a learning location	16
<i>Prof. Dr. Philipp Walkenhorst</i> „Versäulung – Vernetzung – Kontrolle? Anmerkungen aus pädagogischer Sicht“	21
Separate pillars, Networking, Control? A Pedagogues' Criticism.	42
<i>Prof. Dr. Dr. h.c Wiesner</i> Rechtliche Grundlagen der Auslandsmaßnahmen für die deutsche Jugendhilfe unter Berücksichtigung von Brüssel IIa	61
Legal foundation of German youth welfare measures abroad, in light of the Brussels II Regulation (EC) No. 2201/2003	73
<i>Prof. Gunter Adams</i> Internationalisierung des Studiums der Soziale Arbeit unter besonderer Berücksichtigung der FHWS-FAS	87
Internationalisation of the studies of social work with particular regard to the Faculty of Applied Social Sciences of the FHWS	106
<i>Norbert Scheiwe</i> Interkulturelle Begegnungen in Europa	121
Intercultural encounter in Europe	125

<i>Kathrin Hoffmann</i>	129
Trabajando juntos – spanische Sozialarbeiter/innen trainieren zusammen für den Einsatz in Deutschland	
Trabajando juntos – Spanish social workers train together for employment in Germany	136
<i>Joachim Klein</i>	143
„InHAus“ Individualpädagogische Hilfen im Ausland Wissenschaftliche Studienergebnisse	
"InHAus" Individual pedagogical assistance abroad Scientific study results	149
<i>PD Dr. Eckhart Knab und Michael Siebert</i>	157
Projekt „Frauenuniversität“ Hochschulbildung für Frauen in Indien	
The 'Women's University' Project Higher Education for Women in India	160
<i>Gunter Adams, Frauke Adams, Rainer Groß</i>	163
„Erleben, Arbeiten und Lernen“ „Wir geben keinen auf!“ 21 Jahre Intensivpädagogik in Lebensgemeinschaft in Deutschland und Finnland	
“Experience, Work, and Learn “ “We don't give up on anyone! “ 21 years of intensive education in community in Germany and Finland	188
<i>Christoph Murillo Sánchez</i>	211
„Gekommen, um zu leben. Gekommen, um zu lernen. Gekommen, um zu bleiben. – Unbegleitete minderjährige Flüchtling in der Jugendhilfe“	
„They came to live. They came to learn. They came to stay. – Unaccompanied minors in youth welfare“	222

<i>Christoph Bex, Sebastian Koerber, Dennis Diedrich</i> Sport as a social engine – from the development of accommodation to a European network	233
<i>Emil Hartmann/Simone Lechner/Volker Traumann</i> Zirkus Giovanni – ein heilpädagogisches Zirkusprojekt im Setting der Hilfen zur Erziehung	243
Circus Giovanni – a healing educational circus project in the setting of educational support	266
<i>Kjell Hauge</i> Structures of youth services in Norway and Green Care system	285
<i>Gerwin Karafiol</i> Soziale Bildung	297
<i>Michael Karkuth, Jörg Bading, Rainer Zimmermann</i> Das Modellprojekt „Drehscheibe“	302
The “Hub“ Model Project	312
<i>Dr. Wladimir Süß</i> Kulturschock in der sozialpädagogischen Arbeit Culture shock in socio-pedagogical work	323 341
<i>Kari Koistinen</i> Green care and social pedagogical horse activities	359



EUROPA TAGUNG
LERNORTEEUROPA
sozial · global · genial

02. – 03.06.2016 Hochschule für angewandte Wissenschaften
Würzburg Schweinfurt

Norbert Scheiwe

Vorwort zu dieser Dokumentation

Das Europäische Forum für Soziale Bildung EFFSE ist ein Zusammenschluss verschiedener nationaler und internationaler Jugendhilfeträger sowie Forschungsinstitutionen, die sich zur Umsetzung einer individualisierten Bildung verpflichtet haben. EFFSE will allen Kindern und Jugendlichen Erfahrungs- und Lernfelder eröffnen, welche in einem nur nationalen Kontext nicht möglich sind.

Hierzu bedarf es weitgehender Kooperationen internationaler Bildungsakteure und ein fortwährendes voneinander Lernen aller Beteiligten.

Aus diesem Grund veranstaltet EFFSE, in Kooperation mit nationalen und internationalen Partnern, Tagungen, die zum Kennenlernen unterschiedlicher Bildungsansätze, zum fachlichen Diskurs und zum Knüpfen von Netzwerken dienen soll.

Unsere letzte Veranstaltung im Jahr 2014 in Leon, Spanien stand unter dem Motto –Individualisierte Pädagogik für junge Menschen- und diente dem Kennenlernen und dem Vergleich länderspezifischer Ansätze und Konzepte von Individualpädagogik und individualisierten Formen des Sozialen Lernens. Die Tagung 2016 in Kooperation mit der Hochschule für angewandte Wissenschaften in Würzburg, beabsichtigte in Form von Workshops, Vorträgen und Diskussionsrunden neue und erweiterte Konzepte und Fragestellungen kennen zu lernen und sich damit interessiert und fachlich auseinanderzusetzen. Angesprochen waren Studierende und Fachkräfte die globale Lernzusammenhänge kennenlernen, aus der Praxis hören und miteinander ins Gespräch kommen wollten.

Die Veranstaltung stand unter dem Motto –*Lernort Europa, sozial – global – genial.*

In einer Welt, die sich gerade und hauptsächlich in der politischen Haltung von der Ressourcenorientierung (also vom yes we can...) hin zur nationalen Egozentrik wandelt (Amerika,

France, Great Britain first) und entwickelt, muss auch die Pädagogik eigene aussagefähige politische Akzente setzen und für das konkrete Handeln Impulse geben.

Ganz bewusst haben wir uns also für diesen Titel –Lernort Europa – entschieden und bringen damit die vielen positiven Möglichkeiten von globalen und individualisierten Lernmöglichkeiten zum Ausdruck.

Die vorliegende Dokumentation informiert über fachliche Inhalte und gibt einen zugegebenermaßen immer unvollständigen Überblick über den Diskurs, der in den einzelnen Workshops stattgefunden hat.

Wir wünschen Ihnen eine interessierte Lektüre
Norbert Scheiwe, Privatier
ehrenamtlicher Geschäftsführer, EFFSE

Europäische Verantwortung für Flüchtlinge

FHWS

Hochschule
für Angewandte Wissenschaften
Werbung-Schwanfurt



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Werbung-Schwanfurt

10

Europäische Verantwortung für Flüchtlinge

FHWS

Hochschule
für Angewandte Wissenschaften
Werbung-Schwanfurt

**„Man kann nicht hinnehmen, dass
das Mittelmeer zum Friedhof wird.“**



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Werbung-Schwanfurt

11

Prof. Gunter Adams

Lernort Europa

Vom 02. – 03. Juni 2016

**In der Hochschule für angewandte Wissenschaften
Würzburg-Schweinfurt (FHWS) in Würzburg.**

Herzlich Willkommen an der FHWS mit ihrem Profil der Internationalisierung. Herzlich Willkommen bei EFFSE, dem „European Forum for Social Education“, dem „Europäischen Forum Soziale Bildung“. Herzlich Willkommen in der weltoffenen, bunten Europastadt Würzburg.

Im Namen der Hochschule und im Namen von EFFSE begrüße ich unsere Gäste aus Europa, aus Österreich, Litauen, Estland und Norwegen. Unsere Freunde aus Finnland sind leider verhindert, sie lassen sich entschuldigen.

Ich begrüße herzlich, die Studierende der Sozialen Arbeit, insbesondere die Studierenden des Vertiefungsbereichs Kinder, Jugend- und Familienhilfe, die die Tagung organisatorisch begleiten und für stärkenden Kaffee und gute Arbeitsmaterialien sorgen.

Ich begrüße die Praktiker aus den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit aus dem ganzen Bundesgebiet von den verschiedenen Trägern und Einrichtungen der Sozialen Arbeit, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der öffentlichen und freien Jugendhilfe und der Eingliederungshilfe.

Ich begrüße die Kolleginnen und Kollegen der Hochschule, insbesondere der Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften und unsere Dekanin Prof. Dr. Unz.

Gerade unsere Hochschule für Angewandte Wissenschaften zeichnet sich durch eine internationale Orientierung aus.

Hier nur ein paar kurze Informationen zu unserer Hochschule: Unsere Hochschule befindet sich an verschiedenen Standorten in Würzburg und in Schweinfurt. Insgesamt verfügt die Hochschule über sechs Institute. Sie gliedert sich in 10 Fakultäten und bietet 37 Studiengänge an. 206 Professoren unterrichten aktuell 9035 Studierende. Davon allein 2534 Erstsemester. Jahr um Jahr nehmen die Studierendenzahlen zu.

Über 300 Studierende beginnen jährlich ihr Studium des Bachelors Soziale Arbeit. Dieser Studiengang ist einer von insgesamt 22 Bachelor Studiengängen aus den Bereichen Gestaltung, Soziales, Sprache, Wirtschaft und den sogenannten MIMT Studiengängen. Die Studiengänge Business and Engineering und Logistics werden sowohl in Deutsch als auch in Englisch angeboten. Von den insgesamt 11 konsekutiven Masterstudiengängen betrifft einer den Master Soziale Arbeit. Auch der neueste Englischsprachige Mastergang wurde in der Fakultät entwickelt. Er hat die besondere globale Herausforderung zum Thema „International Sozial Work with Refugees and Migrants“. Zusätzlich bietet die Hochschule sechs Master Studiengänge im Bereich der Weiterbildung an. Von diesen sechs Studiengängen werden drei ebenfalls durch die Fakultät angewandte Sozialwissenschaften organisiert und durchgeführt. Dies sind die Studiengänge Gesundheitsmanagement, Musiktherapie für Menschen mit Behinderung und Demenz sowie Verhaltensorientierte Beratung. Ergänzend bietet der Campus Weiterbildung 4 Zertifikatslehrgänge an, darunter den Zertifikatslehrgang der sozialen Arbeit mit dem Titel Flüchtlingssozialarbeit.

Die angewandte Forschung fördert die Hochschule in über 90 modern ausgestatteten Forschungslaboren und sechs Forschungsinstituten. Die Forschungsschwerpunkte die im Rahmen der Forschungslandkarte der Hochschulrektorenkonferenz für Würzburg/ Schweinfurt festgelegt wurden sind Energietechnik und Energieeffizienz sowie das Thema Mobilität und Mensch.

Besonders herzlich möchte ich auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtungen begrüßen, die diese Tagung mit der Hochschule gemeinsam durchführen und sich zum Europäischen Forum Soziale Bildung zusammengeschlossen haben.

Zunächst möchte ich die Geschäftsführer von Rheinflanke gGmbH Christoph Bex und Sebastian Körber begrüßen.

Dann den Vertreter des Instituts für Kinder- und Jugendhilfe Mainz Joachim Klein und den Gründungsdirektor in Ruhe PD Dr. Eckhart Knab.

Weiter die Verantwortlichen der Mitglieder von EFFSE; allen voran Norbert Scheiwe dem Pionier der Sozialen Erziehung und Leiter vom Christophorus Jugendwerk Oberrimsingen des Diözesanverbandes Freiburg, den Geschäftsführer von EFFSE. Joachim Glörfeld, den geschäftsführenden Vorstand von Wellenbrecher.

Peer Salström-Leyh – den Stifter der Stiftungen Leuchttfeuer in 5 europäischen Ländern und Emil Hartmann – den Gesamtleiter des Don Bosco Jugendwerks Bamberg

Ich begrüße sehr herzlich unsere Referenten, Uli Schmid aus Wien, Prof. Dr. Philipp Walkenhorst aus Köln, und Univ.-Prof. Dr. Dr. h.c. Reinhard Wiesner aus Berlin.

Uli Schmid, ist Mitglied des Vorstandes und Senior Experte von Switxboard, der Innovations- und Planungsagentur (IPA) in Wien, die von Kilian Kleinschmidt gegründet wurde. Er ist gelernter Jurist und Projektleiter und Krisenmanager für das Welternährungsprogramm der Vereinten Nationen sowie Berater des Österreichischen Innenministeriums zur gegenwärtigen Flüchtlingssituation. Sein Vortrag befasst sich mit der „Globalisierung des Sozialen“ und der Frage „Was ändert sich durch die Flüchtlinge in Europa?“

Prof. Walkenhorst ist Pädagoge und Diplom Sozialwissenschaftler, Professor für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit an der Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Heilpädagogik und Rehabilitation der Universität zu Köln.

Seine Arbeitsschwerpunkte sind Kinder- und Jugendhilfe, Straffälligenpädagogik, Jugend und Gewalt, Kooperation Schule, Jugendhilfe, Kinder- und Jugendpsychiatrie und Strafvollzug, sowie die international vergleichende Forschung Er untersucht das Zusammen- oder Nebeneinanderwirken der deutschen Hilfesysteme Schule, Jugendhilfe und Justizvollzug.

Sein Vortrag lautet: „Versäulung - Vernetzung - Kontrolle?
Anmerkung aus pädagogischer Sicht“

Der Jurist Prof. Dr. Wiesner wird mit Recht Vater des SGB VIII, Vater des Kinder- und Jugendhilfegesetzes genannt. Er leitete bis 2010 das Referat für Rechtsfragen der Kinder- und Jugendhilfe im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und entwickelte seit 1974 dort das SGB VIII, das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), in Nachfolge des Jugendwohlfahrtgesetzes (JWG) von 1961. Wiesner ist Herausgeber des "Wiesner", des Kommentars zum SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe – und Mitherausgeber des Handbuchs Minder/ Wiesner Kinder- und Jugendhilferecht sowie der Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe (ZKJ). 2003 wurde er zum Honorarprofessor an der Freien Universität Berlin im Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie ernannt. Er sitzt der Fachkonferenz Grundsatz- und Strukturfragen des Deutschen Instituts für Jugendhilfe und Familienrecht vor. Prof. Wiesner Er befasst sich mit den „Rechtliche Grundlagen der Auslandsmaßnahmen für die deutsche Jugendhilfe unter Berücksichtigung von Brüssel IIa“ und kommentiert kritisch die aktuelle Version der Überarbeitung des SGB VIII.

Unsere Tagung des Europäischen Forums Soziale Bildung steht im Rahmen einer historischen Herausforderung an Europa. Über eine Milliarde Menschen leben unter unsicheren, ungesunden Bedingungen in Slams in formellen Siedlungen oder in Lagern. Fast 3,5 Milliarden Menschen haben weniger als 1,7 \$ pro Tag zur Verfügung, um zu Überleben. Waren vor zehn Jahren noch knapp 38 Millionen Menschen auf der Flucht vor Krieg, Konflikten und Verfolgung, so sind es heute bereits über 65 Millionen Menschen weltweit. Der massive Anstieg der Flüchtlingszahlen wurde vor allem durch den Krieg in Syrien verursacht. Dort flohen bisher fünf Millionen Menschen. In den letzten fünf Jahren sind mindestens 15 neue Konflikte ausgebrochen im Irak, im Südsudan, in der Zentralafrikanischen Republik, in Burundi, im Jemen, in der Ukraine und in Myanmar. 50 % der Flüchtlinge weltweit sind Kinder. Die meisten

Flüchtlinge kommen aus Syrien, Afghanistan, Somalia, Südsudan, Sudan und Kongo. Wie muss Europa Verantwortung für die Flüchtlinge übernehmen? Wie kann Europa vor Krieg, Gewalt und Terror diese Flüchtlinge in Schutz nehmen?

Schon 2014 hat Papst Franziskus zum Europaparlament gesprochen: „Man kann nicht hinnehmen, dass das Mittelmeer zum Friedhof wird!“ Viele wurden seitdem gerettet, aber immer noch ertrinken Menschen. Letzte Woche ertranken wieder mehr als 700 Kinder und Erwachsene auf der Flucht von Nordafrika nach Italien.

Unsere Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften will den Flüchtlingen helfen, indem wir junge Menschen zu Flüchtlingssozialarbeitern ausbilden.

Auch Würzburg hilft. So kamen u.a. allein über 900 unbegleitete minderjährige Flüchtlinge seit Sommer 2014 hier am Hauptbahnhof an. Jeder erhielt Jugendhilfe durch die Stadt Würzburg, jeder wurde ärztlich versorgt, konnte in einer kleinen Wohngruppe mit 6 bis 12 anderen Flüchtlingen zusammenleben und erhielt Schulunterricht. Dank des Engagements der Sozialreferentin Dr. Hülya Düber, ihres Teams vom Jugendamt, des Stadtrates und der Bürgermeister erhalten in Würzburg auch junge Volljährigen Jugendhilfe, wenn es notwendig ist und sie es wünschen. Sogar im Anschluss an die Jugendhilfe können sie dezentral betreut werden. Diese Maßnahmen des Würzburger Jugendamtes sind vorbildlich. Wir freuen uns, Partner der Stadt Würzburg sein zu dürfen.

Ich begrüße besonders die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und den Vertreter der Stadt Würzburg, Bürgermeister Adolf Bauer. Würzburg ist ein hervorragender Lernort Europa. Würzburg ist ein hervorragender Ort für Soziale Bildung und Erziehung. Würzburg ist bunt, fremdenfreundlich, tolerant, weltoffenen, christlich und sozial. Ich lebe hier seit über 40 Jahren als Rheinländer unter Franken. Mir hätte nichts Besseres passieren können. Würzburg ist eine Schulstadt, mit allen Schul- und Hochschul-möglichkeiten. Sie leistet hervorragendes für die Soziale Arbeit in Hochschule und Praxis. Herr Dr. Bauer, wir danken Ihnen dafür.

Das Europäische Forum Soziale Bildung und die Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften wollen auch mit der heutigen Tagung Verantwortung für Europa übernehmen. Wir wollen durch sozial Education bzw. soziale Bildung einen Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit und zur Durchsetzung von Menschenrechten in Europa leisten. In vier Vorträgen und vielen Workshops wollen wir unterschiedliche Aspekte, Zugänge und Handlungsformen sozialer Arbeit am Lernort Europa vorstellen und diskutieren. Lernort Europa, lassen Sie sich inspirieren.



Prof. Gunter Adams

**Introduction to the international specialist conference
Europe as a learning location
From 2 to 3 June 2016**

At the University of Applied Sciences Wurzburg-Schweinfurt (FHWS) in Wurzburg.

Gunter Adams is Professor for educational studies and head of the in-depth module “Child, Youth, and Family Welfare Services” at the Faculty of Applied Social Sciences of the FHWS.

Welcome to the FHWS with its profile of internationalization
Welcome to EFFSE, the European Forum for Social Education
Welcome to the cosmopolitan, diverse city of Wurzburg.

On behalf of the university and the EFFSE, I warmly welcome our guests from Europe, Austria, Lithuania, Estonia, and Norway. Unfortunately, our friends from Finland are unable to come, they send their apologies. I warmly welcome the social work students, especially those who specialise in child, youth, and family welfare services for serving energizing coffee and providing work material during the conference. I warmly welcome the practitioners from the various fields of social work from all over Germany working for the different carriers and institutions of social work, the employees of public and voluntary youth welfare services, and the employees of integration assistance. I warmly welcome my colleagues from the university, especially the Faculty of Applied Social Sciences, and our dean Prof. Dr. Unz.

Our University of Applied Sciences stands out due to its international orientation. Let me start with some brief information on our university: The FHWS is located at different addresses in Wurzburg and Schweinfurt and has six institutes. It is divided into 10 faculties and offers 37 different courses of study. A total of 206 professors are currently teaching 9,035 students, of which 2,534 are in their first semester. Every year, more than 300

students enrol in the Bachelor's programme "Social Work". This course is one of 22 Bachelor's programmes in the fields of design, social welfare, language, economics, and the so-called STEM courses. The courses "Business and Engineering" and "Logistics" are held in German and English. Our university offers 11 consecutive Master's programmes of which one relates to social work. The newest Master's programme held in English was developed at our faculty as well. It deals with the special global challenge on the topic of "International Social Work with Refugees and Migrants." In addition, the university offers six Master's programmes in the field of further education, three of which are organised and carried out by the Faculty of Applied Social Sciences: "Health Management", "Music Therapy for People with Disabilities and Dementia", and "Behavioural Consulting". The campus for further education offers four certificate courses, including the certificate course of social work entitled "Social Work with Refugees". The university supports applied research in more than 90 modern research laboratories and six research institutes. The research priorities set within the context of the research map of the rectors' conference for Würzburg/ Schweinfurt are energy technology, energy efficiency, and the topic of mobility and people.

I would also like to warmly welcome the employees at the institutions who formed the European Forum for Social Education for holding this conference in cooperation with the university.

First of all, I would like to welcome the managers of Rheinflanke gGmbH Christoph Bex and Sebastian Körber.

Then the representative of the Institut für Kinder- und Jugendhilfe Mainz, Joachim Klein, and the founding director, now retired, PD Dr. Eckhart Knab, and the representatives of EFFSE, Norbert Scheiwe, the pioneer of social education and head of the Christophorus Jugendwerk Oberrimsingen of the diocesan association Freiburg, the manager of EFFSE. Joachim Glörfeld, managing director of Wellenbrecher. Peer Salström-Leyh, founder of the Leuchtfleur foundations in 5 European

countries, and Emil Hartmann, manager of the Don Bosco Jugendwerk Bamberg.

I warmly welcome our speakers Uli Schmid from Vienna, Prof. Dr. Philipp Walkenhorst from Cologne, and Univ.-Prof. Dr. h.c. Reinhard Wiesner from Berlin. Uli Schmid is board member and senior expert of Switxboard, the innovation and planning agency (IPA) in Vienna, which was founded by Kilian Kleinschmidt. He studied law and is project and crisis manager for the UN World Food Programme and advisor on the current refugee situation for the Austrian Ministry of the Interior. His lecture tackles the “globalization of social welfare” and the question of “What is changing due to the refugees in Europe?”

Prof. Walkenhorst is educationist and qualified social scientist, professor for educational support and social work at the Faculty of Human Sciences, Department of Remedial Education and Rehabilitation at the University of Cologne. His work concentrates on child and youth welfare service, education of criminals, youth and violence, cooperation between schools, youth welfare service, child and adolescent psychiatry, execution of a sentence, and internationally comparative research. He examines how the German support systems – school, youth welfare service, and law enforcement – work together or side by side. His lecture is entitled “Pillarization – networking – control? A comment from an educational point of view”. The jurist Prof. Dr. Wiesner is called father of the SGB VIII (German social security code), father of the law on child and youth welfare with justification. Until 2010, he worked for the Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth. He was in charge of the department of legal questions in the child and youth welfare service and since 1974, he had developed the SGB VIII, the law on child and youth welfare (KJHG) as the successor to the youth welfare act (KWG) of 1961 there. Wiesner is editor of the “Wiesner”, the commentary of SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe (child and youth welfare service), and co-editor of the textbook MÜNCHEN/ Wiesner Kinder- und Jugendhilferecht (law on child and youth welfare) and the Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe (specialist

journal on child reforms and youth welfare). In 2003, he was appointed as honorary professor at the Free University of Berlin in the fields of educational studies and psychology. He is chair of the specialist conference on principles and structural issues of the German Institute for Youth Human Services and Family Law (DIJuF). He deals with the "Legal principles of external priorities for German youth welfare service with regard to Brussels IIA" and critically comments on the latest version of the revision of SGB VIII.

Our conference held by the European Forum for Social Education is within the framework of a historic challenge for Europe. More than one billion people live under uncertain and unhealthy circumstances in slums, formal settlements, or camps. Almost 3.5 billion people live on less than \$1.7 a day. While about 38 million people were fleeing war, conflicts, and persecution ten years ago, this number has risen to 65 million people worldwide. The massive increase in the number of refugees was primarily caused by the war in Syria. Up until now, five million people have fled their home.

Over the last five years, at least 15 new conflicts have erupted in Iraq, South Sudan, the Central African Republic, Burundi, Yemen, Ukraine, and Myanmar. Half of the world's refugees are children. Most refugees come from Syria, Afghanistan, Somalia, South Sudan, Sudan, and Congo.

What kind of responsibilities for refugees does Europe need to assume? How can Europe protect these refugees from war, violence, and terror?

Pope Francis spoke to the European Parliament in 2014: „We cannot accept that the Mediterranean Sea becomes a cemetery!“ A lot of people have been saved, but the number of people drowning is still high. Last week, more than 700 children and adults drowned while fleeing from North Africa to Italy. Our Faculty for Applied Social Sciences wants to help the refugees by training young people to be social workers for refugees.

Wurzburg is helping as well. More than 900 unaccompanied minors have arrived at the central station since the summer of 2014. Every one of them has received youth welfare service by the city council of Wurzburg, has obtained medical treatment, has been able to live in small residential units with 6 to 12 other

refugees, and has been given access to education. Thanks to the commitment of Dr. Hülya Düber, director of social services with the city council of Würzburg, her team from the youth welfare office, the city council, and the mayor, young people of age also receive youth welfare service if it is necessary and if they wish. They can be taken into care even if they have grown too old to receive youth welfare service. These measures taken by the youth welfare office in Würzburg are exemplary. We are glad to be partners with the city of Würzburg.

I warmly welcome the employees of the city of Würzburg and the representative, mayor Adolf Bauer. Würzburg is an outstanding learning location in Europe. Würzburg is an outstanding place for social training and education. Würzburg is diverse, friendly to foreigners, tolerant, cosmopolitan, Christian, and social. I have been living here for more than 40 years as a Rhinelander among Franconians – the best thing that could have happened to me. Würzburg is an educational centre and home to all types of school and university. Würzburg is doing an excellent job with regard to social work both at university and in practice. Dr. Bauer, we all thank you for that.

The European Forum for Social Education and the Faculty of Applied Social Sciences want to take on responsibility for Europe also through this conference.

We want to make a contribution to social justice and to the enforcement of human rights in Europe.

In four lectures and many workshops, we want to present and discuss different aspects, approaches, and types of action of social work in Europe as a learning location.

Europe as a learning location – let yourself be inspired.

Philipp Walkenhorst & Nicole Hülsmann

Versäulung – Vernetzung – Kontrolle? Anmerkungen aus pädagogischer Sicht

1. Einleitung

Mit dem pädagogischen Anspruch an eine ressourcenorientierte und konstruktive Entwicklungsförderung stellt sich im Überschneidungsbereich von Kinder- und Jugendhilfe, Schule, Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie Jugendstrafrechtspflege die zentrale Frage, wie soziale Hilfesysteme inhaltlich und strukturell gestaltet sein müssen, um an die individuell unterschiedlich geprägten Förderbedarfe belasteter junger Menschen konsequent anknüpfen und hilfreich auf sie eingehen zu können.

So könnten zum Beispiel die aktuell diskutierten individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen, die sich bezüglich ihrer AdressatInnen vor allem an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Jugendstrafrechtspflege bewegen (vgl. auch Wulf 2013; Friesen 2008), durchaus unter dem Gesichtspunkt des «Ausputzers» für vorhergehende *gescheiterte* Förderversuche gesehen werden. Trifft es zu, dass die Zielgruppe in der Regel „Heranwachsende [sind], die über viele Jahre perspektivlos zwischen Familie, Jugendhilfe, Heimbetreuung, Straße, Psychiatrie und/oder Gefängnis pendeln und von niedrigschwelligen Angeboten der Ämter und von professionellen Sozialarbeitern nicht mehr erreicht werden“, so die Handreichung „Individualpädagogische Auslandsmaßnahmen“ von Buchkremer, Emmerich & Groneick (2011, S. 2), dann verweist schon diese Definition in ihrem Kern auf Anfragen an die eigene Profession und die Strukturen der Hilfesysteme für junge marginalisierte Menschen.

2. Ausgangslagen

Im Mittelpunkt der Überlegungen dieses Beitrags stehen vor allem diejenigen jungen Menschen, die durch ihr abweichendes, auffälliges, «gestörtes» und/oder straffälliges beziehungsweise delinquentes Verhalten nach übereinstimmender Experten-

auffassung sich selbst in ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklung gefährden wie auch für andere Menschen aufgrund ihres Verhaltens eine Gefährdung von deren Freiheitsrechten darstellen.

Sie sind AdressatInnen einer großen Anzahl von präventiven und interventiven Bemühungen der „Säulen der Erziehung“ – das heißt der Schule, der Jugendhilfe, der Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie der Jugendstrafrechtspflege.

Die Umsetzung z.B. individualpädagogisch längerfristiger Begleitung und Förderung im Kontext der Hilfen zur Erziehung nach § 27f. SGB VIII und ihre ersten Evaluierungen deuten beispielsweise darauf hin, dass die Konzentration der Bemühungen auf den Einzelfall, die Stabilität der helfenden Beziehung über den gegebenen Zeitraum hinweg sowie die zumindest mittelfristige zeitliche Anlage solcher Maßnahmen durchaus erste nachweisbare positive Wirkungen zeitigen, was die Chancen einer psychosozialen und beruflichen (Re)Habilitation betrifft (vgl. z.B. Klein & Macsenaere 2015).

Dies stimmt nachdenklich. Es hat den Anschein, dass es jenseits solcher Bemühungen möglicherweise in einer Reihe von Fällen an derart konzentrierter, auf das einzelne Individuum zugeschnittener Begleitung mangelt beziehungsweise die Förder- und Kontrollsysteme sich entweder gegenseitig die Fälle zuschieben oder die betreffenden jungen Menschen wie auch ihr soziales Umfeld im Niemandsland zwischen diesen Strukturen zurücklassen (vgl. z.B. Hoops, Permien & Rieker 2000, S. 248f.).

Trotz aller Bekundungen von Verständigung, Kooperation und Vernetzung ist vermutlich immer noch von einer weitgehenden *Versäulung* der professionellen Förder- und Hilfesysteme auszugehen. So stellte die EK III NRW (2010, S. 100ff.) fest, dass hohe Schnittmengen psychisch mehrfach belasteter Kinder und Jugendlicher in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe geradezu zwingend eine Kooperation zwischen Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie im Sinne einer abgestimmten Förderung dieser jungen Menschen erfordern (vgl. auch Plewig 2012, S. 65f.). Parallel dazu wird gleichermaßen auf scheiternde Verläufe mit Serien von Abbrüchen und Weitervermittlungen verwiesen, welche beide

Systeme ständig mit ihren selbst gesetzten Grenzen konfrontieren.

Nimmt man weiterhin das im Zuge der Inklusionsdebatte obsolet werdende System der Förderschulen mit in den Blick ebenso wie das häufig ebenfalls involvierte Jugendstrafrechtssystem, so ergeben sich erhebliche Abstimmungsnotwendigkeiten im Hinblick auf eine konsistente, Beziehungsabbrüche bei beziehungs auffälligen jungen Menschen weitgehend vermeidende Förderung, Begleitung und Stabilisierungshilfe.

Angesichts vieler Friktionen zwischen den «Säulen» der Erziehung beziehungsweise der Entwicklungsförderung junger Menschen erscheint es zweckmäßig, wieder einmal den gemeinsamen Auftrag der beteiligten Systeme herauszustellen und insbesondere den «Primat der Erziehung» ins Bewusstsein zurückzurufen, welcher angesichts der handlungsfeldspezifischen Selbstverständnisse manchmal etwas in den Hintergrund gedrängt wird.

3. Die „Säulen professioneller Erziehung“

Normativ betrachtet, ist gemeinsamer Fluchtpunkt aller fachwissenschaftlichen Reflexionen um die inhaltliche, methodische, personelle und materielle beziehungsweise strukturelle Ausgestaltung pädagogischer Handlungsfelder wie auch die konkrete Organisation und Umsetzung dieser (Entwicklungs-)Förderung das *Wohl des jungen Menschen*. Es geht um Begleitung und Unterstützung seiner individuellen und sozialen Entwicklung, seines verantwortlichen Hineinwachsens in die demokratisch-plurale Gesellschaft sowie die Förderung seiner aktiven Teilhabe an eben diesem Prozess.

Allgemeine Rechtsgrundlage und ethisch-normativer Rahmen dafür sind zunächst die Menschen- und Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen sowie Artikel 1 unserer Verfassung. Alle Selbstdefinitions-, Berechtigungsnachweis- und Abgrenzungsanstrengungen der einzelnen Fördersysteme sind nachrangig zu dieser Zielbestimmung, sofern sie sich nicht ausdrücklich auf die Spezifizierung ihres konkreten, abgestimmten und konstruktiven Beitrags zu diesem Fluchtpunkt der Bemühungen beziehen.

Als die schon angesprochenen «Säulen» öffentlicher, professioneller und nicht-familialer Erziehung in Deutschland sowie ihre Rechtsgrundlagen sind zu nennen:

- das System der Schulen und Förderschulen samt seiner Rechtsgrundlagen, der Schulgesetze der Bundesländer;
- die Kinder- und Jugendhilfe in ihrer ganzen Bandbreite mit der Rechtsgrundlage des bundeseinheitlichen SGB VIII sowie der das Rahmengesetz des Bundes ausdifferenzierten Landesausführungsgesetze;
- die Kinder- und Jugendpsychiatrie mit ihrer Rechtsgrundlage der Gesetze über Psychisch Beeinträchtigte aller Altersstufen der einzelnen Bundesländer (PsychKG's) sowie
- das System der Jugendstrafrechtspflege mit seinen Rechtsgrundlagen des Jugendgerichtsgesetzes (JGG), der verschiedenen Jugendstrafvollzugsgesetze und Jugendarrestvollzugsgesetze der einzelnen Bundesländer als nicht unproblematische Folge der Föderalismusreform.

Bei aller inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Unterschiedlichkeit dieser Regelungs- und Handlungsbereiche ist das grundlegende, verbindende wie auch verbindliche Ziel ihrer Rechtsgrundlagen die Gewährleistung des *Rechts junger Menschen auf Erziehung und Förderung ihrer Entwicklung* beziehungsweise die darin begründete förderliche Gestaltung ihrer Lebensumgebungen und –verhältnisse an den jeweiligen Lebens- und Förderorten, nicht jedoch die Zementierung professionsideologischer und materieller Besitzstände der einzelnen Wissens- und Handlungsfelder.

4. Pädagogisches Handeln als eine unteilbare Querschnittsaufgabe

Das Thema einer «Unteilbarkeit des Erziehungsgedankens» kann beispielhaft an dem Verhältnis von Jugendhilfe und Jugendstrafrechtspflege illustriert werden (grundlegend dazu u.a. Cornel 2007; Goerdeler 2007), fallen beispielsweise im Kontext der ambulanten und stationären Maßnahmen des JGG, insbesondere im Hinblick auf den Jugendarrest wie auch den Jugendstrafvollzug die in der Tendenz sehr unterschiedlich verankerten Auslegungen des *Erziehungsbegriffes* auf.

Grob vereinfachend wird Erziehung in der Jugendhilfe als Synonym für eine ressourcenorientierte Stärkung und Entwicklungsförderung des jungen Menschen verwendet, während in der Jugendstrafrechtspflege und insbesondere in ihren stationären Settings ein eher grenzsetzend-straftäter Akzent gesetzt wird.

Mit dem klaren Ziel künftiger Straftatsverhinderung (zur Übersicht z.B. Rössner 2011) einerseits und dem Anspruch auf eine umfassende Entwicklungsförderung des jungen Menschen andererseits treffen auch die Interessen und Zielvorstellungen der Jugendstrafrechtspflege beziehungsweise der Jugendhilfe in einem grundlegenden Widerspruch des eigenen Rollenverständnisses aufeinander (vgl. v.a. Emig 2011, S. 150f.; grundlegend dazu u.a. Siegfried & Otto 1986).

Im Fokus präventiver Zusammenarbeit und durch die vermehrte Betrachtung der Sozialräume junger Menschen als potenzielle Gefahrenräume scheint es, als fokussiere sich das Interesse kooperativer Hilfen in diesem Bereich zunehmend auf die Vermeidung von delinquenten Verhaltenstendenzen und weniger auf die Gestaltung eines geschützten Unterstützungsangebots, das jungen Menschen auch die Möglichkeit gibt, sich altersentsprechend auszuprobieren, Grenzen zu überschreiten und eigene Erfahrungen zu sammeln (vgl. ebd., S. 150f.). Wird dieser erzieherische Gedanke im Rahmen der Kooperation erfüllt, wenn diese im Wesentlichen doch unter „dem Deckmantel der Prävention“ (ebd.) umgesetzt wird und der Kerngedanke individuell angelegter, sozialpädagogischer wie erzieherischer Unterstützung im Zuge einer Dynamik der (Delinquenz-)Vermeidung mehr und mehr in den Hintergrund gedrängt wird (vertiefend z.B. Holthusen & Hoops 2015)?

An dieser Stelle erscheint es mir wesentlich, für unser gemeinsames pädagogisches Handeln in den verschiedenen Hilfesystemen an ein *gemeinsames Verständnis* dessen, was wir tun, anzuknüpfen, um die nutzlosen Diskurse über implizite, aber nicht offene Hinterbühnen unseres Denkens und Handelns zu reduzieren. Eine für Jugendhilfe und Jugendstrafrechtspflege, aber auch für Schule und Kinder- und Jugend-

psychiatrie mögliche gemeinsame Auslegung des Erziehungsbegriffs beschreibt in Anlehnung an Brezinka (1990, S. 70ff.) erzieherisches Handeln als zielgerichtete Aktivität von Menschen. Formales Ziel ist die Neuschaffung, Änderung oder Erhaltung von psychischen Dispositionen, Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltensbereitschaften des zu Erziehenden. Es geht nicht um Dressur und oberflächliche Anpassung an institutionelle Ordnungen und Regelsysteme, sondern vielmehr um die Förderung andauernder Bereitschaften des Educanden, Situationen u.U. anders als bisher wahrzunehmen, sie angemessen zu verarbeiten, konstruktiv darauf zu reagieren und anstehende Entwicklungsaufgaben zu bewältigen.

Die große Gefahr hochstrukturierter und mit einem engmaschigen Regelsystem versehener Erziehungsfelder besteht vor allem darin, dass sie zwar Anpassung und Geschmeidigkeit der jungen Menschen befördern, ebenso die Gewohnheitsbildung, um mit solchen Systemen umgehen zu können. Ob dies jedoch einen dauerhaften Einfluss auf die Motivlagen und Einstellungen ausübt, und ob damit Problemverhaltensweisen im Hinblick auf die Zeit nach dem Aufenthalt im Heim, im Vollzug, im Ausland reduziert oder sogar ersetzt werden können, steht auf einem ganz anderen Blatt (grundlegend dazu Thiersch 2007).

Erziehung heißt „Lernen ermöglichen“ (Giesecke 2010, S. 45). Absicht der Handlungen, die als erzieherische gelten sollen, ist die Förderung der Persönlichkeit anderer Menschen, die Erhaltung, Verbesserung ihrer als wertvoll angesehenen Orientierungen und gegebenenfalls deren Neuerwerb sowie die Verhütung der Entstehung negativer Dispositionen. Handlungen ohne die oben genannte Förderabsicht können in diesem Verständnis nicht als Erziehung bezeichnet werden (vgl. Brezinka 1990, S. 95f.).

Als wertvoll angesehene und gemeinschaftlich geteilte Werte, Normen und Orientierungsmaßstäbe pädagogischen Handelns sind u.a. in der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland, in den Länderverfassungen sowie recht explizit auch in den Schulgesetzen der Länder niedergelegt, deren Kenntnisnahme sich auch für Jugendhilfeeinrichtungen empfiehlt. Insgesamt

dient alles Lernen in öffentlichen pädagogischen Einrichtungen dem Ziel, dem Menschen zur Mündigkeit zu verhelfen, zur selbständigen Wahrnehmung seiner Rechte und Pflichten und zur Verselbständigung in sozialer Verantwortung (vgl. Giesecke 2010, 28ff.). Berufliches pädagogisches Handeln in öffentlichen Einrichtungen vollzieht sich dabei im Wesentlichen in den Grundformen des Unterrichts, Informierens, Beratens, Arrangierens und Animierens (zur Übersicht vgl. Giesecke 2010).

Erzieherische Handlungen sind faktisch eine Ergänzung der vielen, meist spontanen Lernvorgänge, durch die erhebliche Anteile psychischer Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltensbereitschaften erworben werden: „Was Erzieher von ihnen wollen und zur Verwirklichung ihrer Absichten tun, tritt von außen zu dem hinzu, was sie schon sind und was sie selber wollen“ (Brezinka 1990, S. 288). Ob und in welchem Ausmaß dadurch tatsächlich Änderungen beim zu Erziehenden bewirkt werden, ist zum Zeitpunkt des Handelns nicht sicher. Erzieherisches Handeln hat immer nur Episoden zur Verfügung und findet in Situationen statt, im Klassenzimmer, in der Arbeits- oder Lerngruppe, im Sozialen Trainingskurs, auch in der angeleiteten Sport- oder Freizeitgruppe und ähnlichen pädagogischen Arrangements. Dieses Handeln dauert nicht einfach an, sondern wird durch nachfolgende Lernprozesse, die nicht zwangsläufig pädagogisch initiierte sein müssen (s.o.), abgeschliffen, abgeschwächt oder modifiziert (ebd.). In diesem Sinn ist Erziehung immer „Versuchshandeln“ (Oelkers 2001, S. 250).

Grenzen der Erziehung liegen u.a. in den Haltungen der Bezugspersonen der jungen Menschen, in der in ihren Lebensumgebungen gelebten Moral, in den Lebensordnungen ihrer Bezugsgruppen sowie in dem Übergewicht des Gewohnten gegenüber dem Außergewöhnlichen, des Bestehenden gegenüber dem Erdachten, des Wirklichen gegenüber dem Möglichen (vgl. Brezinka 1995, S. 289). Nicht von ungefähr stellt sich nicht nur, aber ganz besonders bei stationären und intensivpädagogischen Hilfen, ob Psychiatrie, Jugendhilfe oder Strafvollzug, das bislang nur unbefriedigend bewältigte Problem

von *Transfer und Generalisierung* der im besten Fall neu erworbenen oder vorhandenen, nunmehr intensiv ermutigten positiven Verhaltensweisen. Dies erscheint in den genannten Fällen als eine zentrale Gelingensbedingung, die Buchkremer et al. (2011, S. 7) als eine „ermutigende Unterstützung durch Anschlussmaßnahmen“ bezeichneten. Hier kommt natürlich die Frage des § 41 SGB VIII als Kann-Leistung ins Spiel, über die angesichts der Erkenntnisse zum Verlauf von abweichenden Karrieren sicher kritisch nachzudenken ist.

Kriterium des Einsatzes der einzelnen erzieherischen Maßnahme sowie ihrer intendierten Wirkung ist nicht, ob jetzt und gleich ein gewünschtes Verhalten eintritt. In diesem Fall fielen Erziehung und Disziplinierung zusammen. Vielmehr geht es darum, ob sich nach und nach Selbständigkeit in den Handlungen des jungen Menschen zeigt (ebd.).

Allerdings kollidieren zunehmende Autonomie und Verselbständigungsversuche, welche klassische Kennzeichen der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter darstellen (z.B. Fend 2005, S. 413f.), immer wieder mit streckenweise recht starren Ordnungs- und Organisationsstrukturen sowohl im Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie, der Schule, mit den insbesondere stationären Sanktionen der Jugendstrafrechtspflege, der Jugendhilfe, wie auch mit den Sicherheits- und Ordnungsvorgaben sowie darin eingebundenen -interpretationen der jeweiligen Mitarbeiterschaften.

Eines der Dauerthemen besonders in der jugendstrafrechtsbezogenen Diskussion ist, ob überhaupt, und wenn ja, in welchem Maße Mündigkeit und Verselbständigung in sozialer Verantwortung und eine Lebensführung ohne Straftaten durch die jugendstrafrechtlichen Sanktionen und ihre Gestaltung, insbesondere freiheitsentziehender Maßnahmen wie Jugendarrest und -strafe im Bereich der Justiz, aber auch durch Bedingungen geschlossener Unterbringung in der Jugendhilfe gefördert oder möglicherweise auch strukturell verhindert werden (vgl. dazu u.a. Der Justizvollzugsbeauftragte des Landes Nordrhein-Westfalen 2012, S. 149ff.; Permien 2010).

Weil diese Fragen alle Säulen der Erziehung zu gleichen Teilen betreffen, ist dies Anlass genug für einen künftig wesentlich

engeren Austausch zwischen den Beteiligten bezüglich der Funktionalität der einzusetzenden Erziehungs- und Lenkungsmittel.

5. „Vernetzung“ zwischen den Säulen der Erziehung?

Das Verhältnis z.B. von Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie [lässt sich zunächst wohl] als diffus ambivalentes Spannungsfeld charakterisieren“ (Tetzer 2015, S. 8), wird der interdisziplinäre Diskurs beider Professionen im Wesentlichen doch auf der Grundlage professionsspezifischer Unterschiede und weniger auf der Basis von genannten Gemeinsamkeiten geführt. Obwohl der komplexe und systemübergreifende Hilfebedarf (vor-)belasteter Kinder und Jugendliche in problematischen Lebenskontexten – nämlich hinsichtlich einer adäquaten therapeutischen Versorgung einerseits und einer daran anknüpfenden pädagogischen Betreuung andererseits – eine wechselseitige und aufeinander abgestimmte Vernetzung zwingend fordert, führen Unklarheiten hinsichtlich der Zuständigkeiten sowie fehlende Absprachen immer noch dazu, dass die, an die Hilfesysteme angebandenen jungen Menschen einen häufigen Wechsel von Institutionen und damit verbundene wiederkehrende Beziehungsabbrüche durchleben (ebd.; Groen & Jörns-Presentati 2014, S. 151). Die institutionelle Abgrenzung beziehungsweise die «Versäulung» der Disziplinen untereinander fördert tendenziell eine Ausgrenzung der jungen Menschen, die durch die Hilfen (eigentlich) erreicht und unterstützt werden sollen, jedoch durch fortwährende Einrichtungswechsel immer greifbarer suggeriert bekommen, dass sie nicht in die zur Verfügung stehenden Hilfesysteme hineinpassen (vgl. v.a. Tetzer 2015, S. 8).

Als mögliche inhaltliche Faktoren für die (noch) nicht einheitlich gelingende Zusammenarbeit zwischen der Jugendhilfe und der Kinder- und Jugendpsychiatrie (sowie zwischen den weiteren oben genannten Säulen der Erziehung) sind neben unterschiedlich begründeten Deutungs- und Sichtweisen der Professionen, voneinander abweichende institutionelle Rahmenbedingungen sowie gesetzliche Grundlagen zu kennzeichnen, im Rahmen derer die Disziplinen individuell in

ihrem Zuständigkeitsbereich agieren und auch finanziert werden (z.B. SGB VIII im Rahmen sozialpädagogischer Dienste; SGB V & PsychKG's im Kontext psychiatrischer Hilfen (v.a. Tetzler 2015, S. 17, 25f.; Groen & Jörns-Presentati 2014, S. 152f.).

Ein ähnliches strukturelles Spannungsverhältnis weist das Verhältnis von Kinder- und Jugendhilfe und dem System Schule auf: Gekennzeichnet durch die grundlegend unterschiedliche Gewichtung der als ambivalent zu beschreibenden *Differenzierungsfunktion* auf Seiten der Schule – durch bewusste Selektion leistungsstärkerer und –schwächerer SchülerInnen – und der *Integrationsfunktion* auf Seiten der Jugendhilfe mit dem Ziel soziale Ungerechtigkeit ab- und Chancengleichheit aufzubauen, entstehen auf Ebene des pädagogischen Grundverständnisses sich widersprechende Tendenzen hinsichtlich der Wahrnehmungs- und Umsetzungsmuster (sowie der Interessen?) der beteiligten Akteurinnen und Akteure. Durch das darin eingebundene, nicht einheitlich definierte Erscheinungsbild einer Vernetzung von Schule und Jugendhilfe, ergibt sich eine „gravierende Heterogenität“ (Maykus 2011, S. 25) hinsichtlich ihrer organisatorischen, institutionellen und konzeptionellen Ausgestaltung: Fachliche Standards und Leitlinien liegen kaum vor – Konzepte und darin eingebettete (wechselseitige!) Ziele bleiben in der Folge weitestgehend unklar, ebenso wie die Frage nach einer gemeinsamen Verantwortung im Kontext der «Hilfen zur Erziehung» (ebd., S. 27). Seit langem bekannte und immer offene Diskurse zum Beispiel im Kontext der Schulsozialarbeit. **Zu** erinnern ist an dieser Stelle vor allem an das wesentliche Merkmal von Erziehungs- und Lenkungsmitteln, ihren „transformatorischen Charakter“ (Geißler 1982, S. 26f.). Ihr Einsatz dient nicht zentral der Anpassung junger Menschen an vorgegebene Settings –Qualitätsmaßstab ist vielmehr ihr Beitrag zur Mündigwerdung, verantwortlichen Entscheidungsfähigkeit und Verselbständigung, zur aktiven Aneignung der gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten sowie zur gleichermaßen aktiven Integration des jungen Menschen in den demokratischen Staat (vgl. zu den diesbezüglichen Entwicklungsaufgaben z.B. Fend 2005, S. 210ff.).

6. Das Triple-Mandat der sozialen Arbeit: Hilfe oder soziale Kontrolle?

Die bisherigen Überlegungen führen an diesem Punkt zu einem weiteren Gedanken: Bei all den wohlgemeinten Forderungen und Bemühungen, die Hilfen für junge Menschen in ihrer Funktion ganzheitlicher, effektiver und vernetzter zu gestalten, sollte nicht die Frage aus dem Blick verloren werden, was eigentlich, im Kontext pädagogisch handelnder Akteurinnen und Akteure, unsere Zielsetzung, unsere zentrale Funktion in diesem Konzert der wohlmeinenden und fürsorglichen Belagerung des Aufwachsens junger Menschen sein kann und soll. Um an dieser Stelle Gedanken von Bettina Lindmeier (2010, S. 23) zu bemühen: Es fehlen essentielle und fachübergreifende konstituierende Auseinandersetzungen mit Fragen des Verhältnisses von Freiheit, Zwang und Freiheitsentzug, mit Fragen der Ausübung von Macht, des Anspruchs von Kindern und Jugendlichen auf Autonomie und Würde, wenn sie gleichzeitig dieselbe anderer Menschen verletzen, mit Fragen des Verhältnisses von Hilfe und Kontrolle gerade unter systemübergreifender Netzwerkperspektive sowie gemeinsame pädagogische Ableitungen daraus (vertiefend dazu auch Conen & Cecchin 2011; Müller 2001).

In der Sozialen Arbeit werden solche Fragestellungen seit langem unter dem Label des «Doppelmandats» von Hilfe und Kontrolle beziehungsweise in neuerer Zeit unter dem des *Triple-Mandats* von Hilfeansprüchen seitens der Klientel, Kontrollansprüchen seitens der öffentlichen Steuerungsagenturen und dem „professionellen Mandat“ als wissenschaftlicher Fundierung der eigenen Arbeit sowie ethischen Selbstansprüchen unabhängig von externen Einflüssen diskutiert (Hafen 2008, S. 453ff.; Lob-Hüdepohl 2013). Hier wäre zu überlegen, inwieweit die «Säulen der Erziehung» konsequent dieses Triple-Mandat für sich rezipieren und auch durchdeklinieren, um gegenseitig transparent und diskursfähig zu sein beziehungsweise zu werden.

7. Zentrale, noch offene Fragen

Grundsätzlich ist und bleibt es im Interesse einer zukunftsorientierten Entwicklungsförderung der jungen

Menschen, den Dialog der «Säulen der Erziehung» über *gemeinsame pädagogische Unabdingbarkeiten* und die gegenseitige Anreicherung der jeweiligen (pädagogischen) Erfahrungsschätze in verschiedenster Hinsicht weiterzuführen (vgl. auch EK III NRW 2010, S. 147). Dies gilt nicht zuletzt für die pädagogisch unabdingbare und auch in den oben genannten Gesetzwerken abgesicherte Prämisse, dass der „Zweck“ des Zwanges wie auch der intensiven Begleitung die Freiheit, „[...] das „Ziel“ des Gehorsams die Selbstbestimmung, der Sinn der Autorität lediglich die vormundschaftliche Stellvertretung der freien Bindung an einsichtige Notwendigkeiten und erlebte Werte“ ist (Geißler 1982, S. 20). Hier bildet sich für die Erziehungshilfe und die Soziale Arbeit mit jungen Menschen, ihren Familien und sozialen Bezugsgruppen die dringende Notwendigkeit ab, die Spezifik pädagogischen Handelns, seine Zielsetzungen, seine Inhalte und Methoden wie auch dessen Reichweite und mittel- bis langfristige Anlage immer wieder neu zu kommunizieren.

Abschließend verbleiben an dieser Stelle einige offene Themeninhalte, die als übergreifende Fragen in den Gesamtkontext der «Säulen der Erziehung » einzuordnen und grundlegend in die vorangegangenen Überlegungen einzu- binden sind:

Was sind eigentlich unsere Vorstellungen von der Freiheit des Menschen, insbesondere des jungen Menschen? Gerade in Zeiten, die an Orwells 1984 oder Rainer Werner Fassbinders Film „Welt am Draht“ aus dem Jahre 1973 erinnern, in denen die heutigen, teilweise alptraumhaften Möglichkeiten der totalen Überwachung und Domestizierung des Menschen künstlerisch vorweggenommen wurden? Wie legitimieren wir den täglichen Umgang mit Macht in der schulischen wie außerschulischen, auch individualpädagogischen Praxis (u.a. Klaus Wolf, Mathias Schwabe und Harro Kähler haben dies im Hinblick auf die Heimerziehung näher untersucht)? Haben wir Kriterien, die uns dabei helfen, dass die von uns entwickelten oder adaptierten Diagnoseinstrumente und Förderprogramme nicht in der Hand von Diktatoren und anderen Staatslenkern solchen Zuschnitts mit Begeisterung zur Domestizierung ihrer eigenen jungen Menschen verwendet werden? Müssten nicht in die

Zielsetzungen dieser Programme Sicherungen eingebaut werden, die eine missbräuchliche Verwendung zur ausschließlichen sozialen Kontrolle verhindern und die Legitimierung pädagogischer Übergriffigkeit verhindern?

Liegen wir zudem wirklich richtig mit der Konzentration unserer Bemühungen vor allem auf die individuelle, schulische und psychosoziale Förderung unserer Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten und –störungen? Müssen wir nicht auch darauf aufmerksam machen, dass die Verantwortung für gelingendes Aufwachsen junger Menschen immer und ausschließlich bei den Erwachsenen und den von ihnen geschaffenen Strukturen und selbstauferlegten Zwängen liegt, dass das Aufwachsen der jungen Menschen Freiheitsspielräume braucht, auch die Freiheit zu Grenzverletzungen, Irr- und Abwegen (grundlegend zum Verhältnis von Chaos und Autonomie in der Erziehung u.a. Speck 1997)?

Vielleicht ist die Darstellung überspitzt, aber, gemessen an dem, was die Erwachsenen an gestörtem Verhalten zeigen, was sie an Elend und Leid über die Menschen bringen, was sie mit ihrem dissozialem Verhalten anrichten, scheinen mir Förder-, Therapie- und Grenzsetzungsnotwendigkeiten zunächst einmal dringlichst in diesen Sphären angesiedelt zu sein. Dies unabhängig von dem zweifellosen Bedarf unseres Klientels nach Begleitung, Unterstützung und auch Grenzsetzung.

Natürlich sollen nicht all die hervorragenden Ideen und Förderkonzepte einer möglichst gelingenden und für alle Beteiligten befriedigenden und einer weder sich selbst noch andere zerstörende Lebensführung als solche infrage gestellt werden. Was fehlt, ist jedoch eine explizite Positionierung hinsichtlich der Frage, wie sich diese Konzepte selbst vor Missbrauch schützen, welche Funktion sie im Hinblick auf die Wahrung der Kinder- und Menschenrechte sowie der verfassungsbasierten Freiheitsrechte der BürgerInnen unserer Republik einnehmen, in welchem Verhältnis sie dazu stehen und wie wir selbst dazu stehen.

Eine detaillierte Legitimationsprüfung der Fördermaßnahmen findet sich in der Regel nicht und ist auch nicht vorgesehen.

Wenn man nun, unter Verpflichtungsbedingungen wie dem Schulbesuch ebenso wie unter Bedingungen freiwilliger psychologisch-pädagogischer Förderung oder auch Therapie bzw. unter Bedingungen wie der Hilfen zur Erziehung nach SGB VIII § 27ff. in spezifischer, möglicherweise hoch effektiver Weise auf das Erleben und Handeln junger Menschen pädagogisch Einfluss zu nehmen versucht, erscheint mir das schon begründungs- und legitimierungsbedürftig, insbesondere unter den oben aufgeführten kontrolltheoretischen Gesichtspunkten. Zudem: Wer von uns weiß eigentlich um das richtige und gute Leben und seine Kriterien? Für wen gelten die Spielregeln und impliziten Umgangsannahmen, wie sie in den verschiedensten Sozialtrainings vermittelt werden? Sind dies Ausdrucksformen eines vor allem mittelschichts- und bildungsbürgerlichen Verständnisses des Umgangs mit der Welt und dem Leben, die sich zumindest für (junge) marginalisierte Menschen so nicht ergeben und die ihren Lebenswelten auch nicht als hilfreich erscheinen (vgl. dazu Gotthilf Gerhard Hillers Überlegungen zur realitätsnahen Schule)?

Andererseits wies Herrmann Giesecke (2009, S. 18f.) auch zu Recht darauf hin, dass Kinder hineingeboren werden „in eine bestimmte historisch überlieferte kulturell und politisch-soziale Verfasstheit, an die sie sich anpassen müssen, um an ihr teilhaben zu können“. Und weiter: „Überall dort, wo es soziale Strukturen gibt, gibt es auch Normen und Verhaltensweisen, die von allen Beteiligten eingefordert werden. Wer zum Beispiel keine bürgerlichen Umgangsformen der Höflichkeit lernt, hat kaum eine Chance auf einen einigermaßen anspruchsvollen Arbeitsplatz...Forderungen von pädagogischer Relevanz müssen ja keineswegs von außen durch irgendeine Autorität erhoben werden, die notwendigen Regeln können vielmehr auch, um ihre soziale Verbindlichkeit zu stärken, gemeinsam mit den Beteiligten gefunden werden; das macht jedoch nur Sinn, wenn sie dann auch gemeinsam geschützt und durchgesetzt werden.“ Zumindest muss dieser Zusammenhang explizit im Hinblick auf die impliziten Norm- und Lebensvorstellungen der Fördermaßnahmen reflektiert und sichtbar gemacht werden.

Ein weiterer Punkt: Unter der Zielperspektive einer Befähigung für die Wahrnehmung der Freiheitsrechte und gesellschaftliche Partizipation im Erwachsenenalter und einer Befähigung für eine existenzsichernde legale Lebensführung auch unter prekären Bedingungen scheint mir der Erziehungs- bzw. Förderprozess vom Ende her zu denken zu sein, von der Vorstellung dessen her, was die fallangemessene optimale Lebenssituation für den jeweiligen jungen Menschen ist beziehungsweise wie diese mit ihm prozessual zu entwickeln ist. Dies wiederum bedeutet, unter der genannten Zielsetzung zumindest sich zu fragen, wie die Hilfen an den jeweiligen, manchmal sehr temporären pädagogischen Förderorten und –settings aufeinander abgestimmt und gegenseitig sinnhaft gestaltet werden können. Im förderschulischen Kontext sind dies die Förderpläne für den einzelnen Schüler, in der Jugendpsychiatrie sind dies die Therapiepläne, in der Jugendhilfe sind es die Hilfepläne nach § SGB VIII und im Jugendstrafvollzug sind es die Förder- und/oder Vollzugspläne, welche das Steuerungsinstrument für diese Abstimmung darstellen (zur Interdisziplinarität von Hilfeplänen vgl. z.B. Straus 2006). Auf die divergierenden Hintergrundtheorien und Systembrüche sowie Notwendigkeiten einer Verständigung wurde weiter oben schon hingewiesen. Auch dies scheint eine notwendigerweise zu bearbeitende Fragestellung zu sein: welches Ausmaß von solchen „Kollateralschäden“ des Aufwachsens, die ja auch überall sichtbar sind (Vandalismus, Graffiti, aber auch Schlägereien, Körperverletzungen, Drogengebrauch, Störungen des Unterrichts, zeitweiser Schulabsentismus), müssen wir einfach akzeptieren, ohne dass wir ständig neue Kontroll- und Überwachungsprogramme entwickeln, um diesen Phänomenen beizukommen? Und wie schaffen wir öffentliche Akzeptanz für diese Freiheitsspielräume des Aufwachsens, die eben auch mit Anecken, Grenzverletzungen, Provokationen und (manchmal) auch Straftatbegehungen verbunden sind? Angesichts vieler bestens evaluierter, hoch effektiver Hilfen und Programme knüpft ein weiteres Thema zentral an diesen Aspekten an, das Otto Friedrich Bollnow in einem faszinierenden Aufsatz schon 1958 bearbeitete: das Scheitern in der Erziehung. Man findet wenig darüber, auch und gerade in

unserem Fach, das so viel mit dem (zeitweisen) Scheitern von Erziehungsprozessen zu tun hat. Wenn Erziehung immer Versuchshandeln ist, dann gibt es auch das Scheitern. Ich denke, eine theoretische wie auch praktische Auseinandersetzung damit ist notwendig, um dies in eine langfristig angelegte Theorie der pädagogischen Förderung, die nicht einem linearen Zeit- und Entwicklungsmodell verpflichtet ist, einzubauen und mit diesem Phänomen auch konstruktiv umzugehen.

Auch und gerade individualpädagogische Hilfen, die sich wesentlich an ein Klientel richten, welches die beschriebenen System- und Maßnahmekarrieren sowie mehrfaches Scheitern der Hilfeversuche durchlaufen hat, werfen die genannten Fragestellungen auf. Sie sind eine hilfreiche Erweiterung des Spektrums der Hilfen für junge Menschen, beinhalten jedoch ebenso vielfältige kritische Selbstanfragen an die Hilfesysteme, die einer weiterführenden Beantwortung harren.



Prof. Dr. Philipp Walkenhorst

Literatur

- Bollnow, Otto Friedrich (1958). Wagnis und Scheitern in der Erziehung. In: *Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehre und Erzieher*, Jhg. 10, Heft 8, S. 337-349.
- Brezinka, Wolfgang (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Brezinka, Wolfgang (1995): *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Buchkremer, H./ Emmerich, M./ Groneick, U. (2011). *Individualpädagogische Auslandsmaßnahmen. Eine Handreichung*. Hamburg: Kovač.
- Conen, Marie Luise/ Cecchin, Gianfranco (2011). *Wie kann ich Ihnen helfen, mich wieder loszuwerden? Therapie und Beratung in Zwangskontexten*, 3. Auflage. Heidelberg: Carl Auer.
- Cornel, Heinz (2007). Jugendhilfe und Justiz: Das Verhältnis aus historischer und rechtlicher Perspektive. In: Nickolai, Werner/ Wichmann, Cornelius (Hrsg.): *Jugendhilfe und Justiz. Gesucht: Bessere Antworten auf Jugendkriminalität*. Freiburg: Lambertus, S. 21-42.
- Der Justizvollzugsbeauftragte des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2012): *Tätigkeitsbericht des Justizvollzugsbeauftragten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Online unter: <file:///C:/Users/admin12/Downloads/TaeBe2012.pdf> [14.06.2016].
- Emig, Olaf (2011). Kooperation von Polizei, Schule, Jugendhilfe und Justiz – Gedanken zu Intensivtätern, neuen Kontrollinstanzen und Kriminalisierungstendenzen. In: Dollinger, B./ Schmidt-Semisch/ H. (Hrsg.). *Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog*, 2. durchgesehene Auflage. Wiesbaden, S. 149-158
- Fend, Helmut (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*, 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Friesen, Wolfgang (2008). Möglichkeiten und Grenzen der Jugendhilfe – kann Maßregelvollzug durch Jugendhilfemaßnahmen verhindert werden? In: Brünger, Michael/ Weissbeck, Wolfgang (Hrsg.): *Psychisch kranke Straftäter im Jugendalter*. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, S. 133-142.
- Geißler, Erich E. (1982). *Erziehungsmittel*, 6. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Giesecke, Hermann (2010): *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*, 9. Auflage. Weinheim, München: Juventa.
- Goerdeler, Jochen (2007). Das Verhältnis von Jugendhilfe und Justiz im Jugendstrafrecht. In: Nikolai, Werner/ Wichmann, Cornelius (Hrsg.): *Jugendhilfe und Justiz. Gesucht: Bessere Antworten auf Jugendkriminalität*. Freiburg: Lambertus, S. 125-149.
- Groen, Gunter/ Jörns-Presentati, Astrid (2014). *An der Schnittstelle von stationärer Kinder- und Jugendhilfe und psychiatrisch-psychotherapeutischer Gesundheitsversorgung: Ergebnisse einer Interviewstudie*. Kindheit und Entwicklung: Zeitschrift für klinische Kinderpsychologie. Vol. 23, S. 151-160.
- Hafen, Martin (2008). *Die Mandatierung der Sozialarbeit – eine systemtheoretische Analyse und ihre Folgerungen für die Praxis der Sozialarbeit*. Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. Nr.4, S. 453-459.
- Hiller, Gotthilf Gerhard (1989): *Ausbruch aus dem Bildungskeller*. Langenau – Ulm: Armin-Vaas-Verlag.
- Holthusen, Bernd/ Hoops, Sabrina (2015). Prävention von Delinquenz in der Handlungsperspektive der Kinder- und Jugendhilfe. In: Melzer, Wolfgang/ Herrmann, Dieter/ Sandfuchs, Uwe/ Schäfer, Mechthild/ Schubarth, Wilfried/ Daschner, Peter (Hrsg.): *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: utb, S. 495-502.
- Hoops, Sabrina/ Permien, Hanna/ Rieker, Peter (2000). *Zwischen null Toleranz und null Autorität. Strategien von Familien und Jugendhilfe im Umgang mit Kinderdelinquenz*. München: DJJ Verlag.
- Hummrich, Merle/ Graßhoff, Gunther (2011). Lieben, Zeigen, Helfen – eine Verhältnisbestimmung von Familie, Schule und Jugendhilfe. In: Fischer, Jörg/ Buchholz, Thomas/ Merten, Roland (Hrsg.): *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 17- 34.
- Kähler, Harro (2005). *Soziale Arbeit in Zwangskontexten. Wie unerwünschte Hilfe erfolgreich sein kann*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Klein, Joachim/ Macsenaere, Michael (Hg.) (2015). InHAus 2.0. Individualpädagogische Hilfen im Ausland und ihre Nachhaltigkeit. Freiburg: Lambertus.
- Landtag Nordrhein-Westfalen (2010). *Bericht der Enquetekommission zur Erarbeitung von Vorschlägen für eine effektive Präventionspolitik in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf, im Text zitiert als „EK III NRW“.

- Lindmeier Bettina (2010). Zur Geschichte der Verhelatensgestörtenpädagogik als universitäre Disziplin. In: Ahrbeck, Bernd/ Willmann, Marc (Hrsg): *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 21-26.
- Lob-Hüdepohl, Andreas (2013). „People first“. Die ‚Mandatsfrage‘ sozialer Professionen aus moralphilosophischer Sicht. Online unter: http://www.ethikjournal.de/fileadmin/user_upload/ethikjournal/Texte_Ausgabe_1_04-2013/1_2013_1_Lob-Huedepohl.red..pdf [15.06.2016].
- Lutz, Tilman (2010). *Soziale Arbeit im Kontrolldiskurs. Jugendhilfe und ihre Akteure in postwohlfahrtstaatlichen Gesellschaften*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Maykus, Stephan (2011). *Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Müller, Siegfried/ Otto, Hans-Uwe (1986). *Damit Erziehung nicht Strafe wird: Sozialarbeit als Konfliktschlichtung*. Bielefeld: KT Verlag.
- Müller, Siegfried (2001). *Erziehen – Helfen – Strafen. Das Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit*. Weinheim, München: Juventa.
- Permien, Hanna (2010). Erziehung zur Freiheit durch Freiheitsentzug? Zentrale Ergebnisse der DJI-Studie „Effekte freiheitsentziehender Maßnahmen in der Jugendhilfe“. Online unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Forschung_0510_Permien_2010.pdf [14.06.2016].
- Plewig, Hans-Joachim (2012). *Projekt Kölner Netzwerk „Resozialisierung und Soziale Integration“ (RESI) – Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Online unter: <http://www.dvjj.de/sites/default/files/medien/imce/documente/aktuelles/RESI.pdf> [14.06.2016].
- Rössner, Dieter (2011). § 2 Ziel des Jugendstrafrechts; Anwendung des Allgemeinen Strafrechts. In: Meier, Bernd-Dieter/ Rössner, Dieter/ Trüg, Gerson/ Wulf, Rüdiger (Hrsg.): *Jugendgerichtsgesetz. Handkommentar*. Baden-Baden: Nomos, S. 46-59.
- Schwabe, Mathias (2008). *Zwang in der Heimerziehung? Chancen und Risiken*. München: Ernst Reinhardt.
- Speck, Otto (1997). *Chaos und Autonomie in der Erziehung*, 2. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt.

- Straus, Florian (2006). Hilfepläne im interdisziplinären Zusammenhang. Online unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/expertise-straus-interdisziplinaer.pdf [14.06.2016].
- Tetzer, Michael (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, Hans (2007). Grenzen und Strafen. In: Nickolai, Werner/ Wichmann, Cornelius (Hrsg.): *Jugendhilfe und Justiz. Gesucht: Bessere Antworten auf Jugendkriminalität*. Freiburg: Lambertus, S. 43-67.
- Wolf, Klaus (1999). Machtprozesse in der Heimerziehung: Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Münster: Votum.
- Wulf, Rüdiger (2013). Entwicklung des Jugendstrafvollzugs in freien Formen, S. 10-27. Online unter: https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/51016/Band%207_korrigierte%20Auflage.pdf?sequence=1 [14.06.2016].

Weiterführende, nicht zitierte Literatur:

- Arbeitsgruppe Resozialisierungsgesetz im Auftrag des Ministers der Justiz des Landes Brandenburg (2011). Empfehlungen für ein brandenburgisches Resozialisierungsgesetz. Online unter: <http://www.mdj.brandenburg.de/sixcms/media.php/4055/Empfehlungen%20f%C3%BCr%20ein%20Brandenburgisches%20Resozialisierungsgesetz.pdf> [14.06.2016].
- Deichsel, W. (2004). *Was Jugendrichter/innen beim Richten ausrichten und anrichten! Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Schädlichen Neigungen“*. Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe. Heft 3, S. 266-275.
- Fest, Joachim (1994). *Die schwierige Freiheit. Über die offene Flanke der offenen Gesellschaft*. Berlin: Siedler.
- Flemming, Winfried (2010). *Neues Gesetz fordert die Träger*. Online unter: <https://www.caritas.de/neue-caritas/heftarchiv/jahrgang2010/artikel/neues-gesetz-fordert-die-traeger> [14.06.2016].
- Holthusen, Bernd/ Seidl, Carina (2014). Herausforderungen aus der Perspektive der Jugendhilfe. In: Höynck, Theresia/ Leuschner, Fredericke (Hrsg.): *Das Jugendgerichtsbarometer*. Online unter:

- <http://www.uni-kassel.de/upress/online/OpenAccess/978-3-86219-498-8.OpenAccess.pdf> [14.06.2016].
- Nickolai, Werner (2015). *Dem Jugendstrafvollzug helfen auch die besten Projekte nicht*. Forum Strafvollzug. Heft 2, S. 100-101.
- Ostendorf, Heribert (2016). *Jugendgerichtsgesetz. Kommentar*, 10., völlig überarbeitete Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Schleswig-Holsteinischer Landtag (2011). Bericht der Landesregierung über das Programm Jugend Task Force (Teil 2) und Stellungnahme der Landesregierung: Der Jugendkriminalität früh, konsequent und gemeinsam begegnen: Jugend Task Force. Kiel (Landtags-Drucksache 17/1614 vom 14.11.2011).
- Walkenhorst, Philipp (2014). Jugendhilfe und Justiz. In: Macsenaere, Michael/ Esser, Klaus/ Knab, Eckhart/ Hiller, Stephan (Hrsg.): *Handbuch der Hilfen zur Erziehung*. Freiburg: Lambertus, S. 502-508.

Separate pillars, Networking, Control? A Pedagogues' Criticism.

1. Introduction

Laying claim to supporting youth development in a resource-oriented and positive way, we must ask (and answer) one key question: How, in an environment of overlaps between child & youth welfare service, school, child & adolescent psychiatry and juvenile criminal law, must we design social support systems if we want to build on the adolescents' individual needs?

In the current public discussion, there is much talk about measures where adolescents are living abroad in a one-to-one-care setting. These measures are mostly aimed at young people moving at the interface between youth welfare service and juvenile criminal law¹. So it can be argued that these measures are tried as a last resort, following a number of failed attempts. If it is true that the target group of these measures is composed of adolescents who, moving in the area between family, youth welfare service, residential care, life in the streets, psychiatry and/ or juvenile jail, can no longer be reached by the low-threshold offers of the youth welfare service or by social workers², then this alone points to the requirements pedagogues and the support systems for young people on the margins of society have to meet.

2. Starting points

Young people whose behavior deviates from norms, who thereby stand out, who may even have become juvenile delinquents, are at the center of this article. According to all experts on the subject, those young people are putting their own successful development at risk and are also endangering other people's right to freedom by their behavior.

A lot of effort is put into prevention and also intervention. Agents of these actions are what we can call the "pillars of education":

¹ see Wulf 2013; Friesen 2008

² see Buchkremer, Emmerich & Groneick 2011, p. 2, "Individualpädagogische Auslandsmaßnahmen"

school, youth welfare service, child & adolescent psychiatry and the administration of juvenile criminal law. The implementation of measures such as long-term individual care as well as child support granted through SBG VIII §§ 27 ff.³, combined with first evaluations of these measures, lead to positive conclusions: concentrating on individuals, on stable and reliable relationships over a given period of time, usually mid- or long-term, has been proven to ameliorate chances of (re)integration, psychosocially as well as on the job market⁴.

This fact is remarkable. It seems that there are many cases where there is no such intensive and individual support. Possible conclusions might be that the systems aiming at supporting and controlling the youths' development either pass on the responsibility between them or leave them, as well as their social networks, behind in the wasteland between the systems⁵. Despite all confirmations of communication, cooperation and networking we can safely assume that the afore-mentioned "pillars of education" mostly stand and act separately. EK III NRW⁶ has determined an imperative need for cooperation and coordination between youth welfare service and child & adolescent psychiatry for young people with multiple psychological problems, who live in residential institutions of the child and youth welfare service⁷. At the same time, the committee of inquiry points to failures, including a significant number of youths either dropping out or being passed from one institution to the next. These failures frequently confront these two "pillars of education" with the limits they have themselves set. If we take into consideration two more factors, a considerable need for coordination arises. These two factors are the special schools for physically and/ or mentally challenged students, which are admittedly becoming obsolete with the rise of inclusive classes, and juvenile criminal law, which also often plays a role. The coordination must aim at a stable support

³ Sozialgesetzbuch, part 8 – German law dealing with federal/ communal assistance of families with children

⁴ see, for example, Klein & Macsenaere 2015

⁵ see, for example, Hoops, Permien & Rieker 2000, pp. 248 f.

⁶ a committee of inquiry set up in 2010 to develop measures for an effective preventive policy in the dealings with adolescents; see report pp. 100 ff.

⁷ see, for example, Plewig 2012, pp. 65 f.

system, preventing young people with difficulties sustaining relationships from severing these relationships. In light of all this friction between the different “pillars of education” the need to establish a common ground in the missions of these systems arises once again. It is helpful in this context to remember and highlight the “primacy of education”, which tends to be pushed into the background in the face of the self-concepts of the different players on the field.

3. The “pillars of non-private education”

The well-being of the adolescent should be the common ground of any scientific reflection on the layout of pedagogical fields of action, as far as content, methods, personnel, material and structural aspects are concerned. This is also at the center of any specific organization and implementation of measures of development advancement and implies monitoring and supporting the adolescents’ personal and social development, their being able to grow into responsible and active members of a society defined by pluralism and democracy.

The legal and ethical bases of all systems are the UDHR (Universal Declaration of Human Rights), the UNCRC (United Nations Convention on the Rights of the Child) as well as the first article of the Basic Law for the Federal Republic of Germany. Any efforts at self-definition, justification or defining boundaries between the systems are subordinate to this. So any effort undertaken must contribute to the enforcement of these fundamental rights – in a substantial, coordinated and positive way. The “pillars of non-private education” mentioned above are based on these specific laws:

- regular schools, special schools: based on the Education Acts put into effect by the particular Bundesland under whose jurisdiction the adolescent resides,
- child & youth welfare service: based on federal law SGB VIII, more narrowly defined by the laws of the Bundesländer,
- child & adolescent psychiatry: based on mental health laws by the Bundesländer (PsychKG),
- judicature: based on the general criminal law relating to juvenile offenders (Jugendgerichtsgesetz) and particular

Bundesländer laws concerning place and duration of the imprisonment of juvenile offenders (Jugendsstrafvollzugsgesetze, Jugendarrestvollzugsgesetze).

All these systems and their measures vary widely in their content, their methods and their ways of organizing. One thing, however, they have in common: they are concerned with securing the young person's right to education and development advancement. This may include the attempt to improve the person's environment and his or her way of life, depending on the specific place and setting he or she is living in. It may never, however, include the cementation of an ideological and material status quo of either system.

4. Pedagogic action as a nonseparable cross-sectional responsibility

The concept of an "indivisibility of education" can exemplarily be illustrated by the relations between the youth welfare service and the judicature in juvenile criminal law⁸. The underlying concepts of education vary in their fundamental nature of definition.

The youth welfare service, however, aims at strengthening the adolescent's resources, at advancing his or her development.

Prevention of criminal acts on the one hand⁹, comprehensive development advancement on the other hand correlate with the contrary positions of the two systems, with their opposite self-conception¹⁰. Any cooperation between the systems seems to be aimed solely at preventing juvenile delinquency. The adolescents' social environments are therefore often regarded as potentially dangerous and criminal. Tendencies towards wrongful, illegal or antisocial behavior are aborted. There are few attempts at creating a protective support system which lets the adolescents pass through the stages of growing up: try out things normal for their age, test and breach limits and rules, undergo experiences of their own¹¹. So does this second concept of education still have a place in a cooperation where any measure must answer to the primacy of the prevention of

⁸ see, for example, Cornel 2007; Goerdeler 2007

⁹ see Rössner 2011

¹⁰ see, for example, Emig 2011, pp. 150 f.; Siegfried & Otto 1986

¹¹ see Emig 2011, pp. 150 f.

juvenile delinquency, where the underlying concept of individual, socio-pedagogic and educational support is subordinate to the dynamics of crime prevention¹²?

This is where I want to follow up on a common understanding of our actions as pedagogues in the different support systems. I thereby want to limit useless discussions about implicit backgrounds to our thoughts and actions. The common denominator acceptable to all systems – youth welfare service, judicature, schools and child & adolescent psychiatry – can be put like this: educational acts as purposeful human activities¹³. The purpose of these acts is to create, change or preserve the adolescents' psychological disposition, their willingness to perceive life, to interpret what they see and to behave accordingly. It is not their purpose to drill them or have them adapt to our system of institutional order and laws without thought. It is, however, to stimulate their continuous willingness to perceive situations anew, to re-evaluate them, to react to them in a positive way and to master new situations and developments.

In highly structured and regulated systems of education, adolescents may become people with the capacity to adapt to and to move smoothly through these systems. A lasting effect on their motivation and their attitudes is, however, questionable. Will they be able to cope with new situations and problems coming up after they have left the systems? Or will they fall back into former destructive patterns of behavior¹⁴?

Education means enabling someone to learn¹⁵. Any educational action has these purposes: allowing the other person to form and develop their personality, to preserve, improve and possibly acquire and develop positive characteristics, preventing the emergence of their negative counterparts. Any action not aimed at any one of these purposes can therefore not be educational¹⁶. What are the values, norms and standards that our society shares and on which we must base our pedagogical actions?

¹² see, for example, Holthusen & Hoops 2015

¹³ see Brezinka 1990, pp. 70 ff.

¹⁴ see, for example, Thiersch 2007

¹⁵ see Giesecke 2010, p. 45

¹⁶ see Brezinka 1990, pp. 95 f.

The Basic Law for the Federal Republic of Germany, the Basic Laws of the Bundesländer as well as their Education Acts are quite specific; taking note of their content can also be recommended for youth welfare service institutions. In a nutshell, the Laws state that the purpose of learning in public schools and other pedagogical institutions must be the development of mature and responsible citizens who know how to perform their duties and defend their rights¹⁷. Anyone engaged in pedagogical action within a public institution relies on these types of action: teaching, informing, advising, organizing and motivating¹⁸.

Educational actions are in fact a formal add-on to what adolescents often learn spontaneously and automatically, especially through their capacity and willingness to perceive and interpret things and to act accordingly. An educator can only guide from the outside¹⁹. If, and in how far, the educator's help will be accepted and have the desired effect, is not clear at the moment of action. Educational acts are limited to certain periods of time, just as much they are limited to certain surroundings: a classroom, a study group, a training session for social skills, sports practice, leisure activities or similar settings with pedagogical intent. The effects of a pedagogue's actions do not merely last often, they are modified or dampened by subsequent learning processes which can be initiated with (or without) pedagogical intent²⁰. In this sense, education must always be interpreted as trial and error²¹. There are limits to education, which are caused by the attitudes of the most important people in the lives of the adolescents, the morals held high in their social network, the way of life in their peer group, the general inertia when it comes to preferring the well-known to the exceptional and the new, the existing to the imaginary, the real to the possible²².

¹⁷ see Giesecke 2010, pp. 28 ff.

¹⁸ see Giesecke 2010

¹⁹ see Brezinka 1990, p. 288

²⁰ see Brezinka 1990, p. 288

²¹ see Oelkers 2001, p. 250

²² see Brezinka 1995, p. 289

Let us say the adolescent has acquired a positive attitude while being the recipient of intensive pedagogical care, no matter whether via psychiatry, the youth welfare system or juvenile criminal law. How can he or she internalize the new positive attitudes, transfer them to upcoming situations, in short: put them to use? This problem is yet to be solved satisfactorily. This seems to be an important prerequisite in those cases mentioned above. Follow-up care and the encouraging support coming with it are of central importance²³. SGB VIII, § 41²⁴, is a central law in this context. Follow-up support for young adults can be granted, but the young adults do not necessarily have a right to it. However, there have been many cases where young adults have not been able to continue on their positive paths after the care was terminated. So we at least have to discuss whether the laws need not be changed so the youth welfare services must, and not can, grant follow-up support. Pedagogical measures should not be aiming at immediate reactions, in the sense of adolescents acting as they are expected to. If that was the purpose, educational measures would be synonymous with disciplinary actions. Instead, we rather want to raise the youths to be mature individuals capable of independent actions and behavior²⁵.

Adolescence is a process typically involving the youth's attempts at autonomy²⁶. However, an increasing degree of independence collides with the rigid structures that prevail in the diverse systems of education: in child & adolescent psychiatry, at school, in the administration of justice, especially if this includes the youth's imprisonment, and in the youth welfare service. It also conflicts with the rules the staff of the institutions (think they have to) apply because they are concerned with order and the safety of the youths.

Do sanctions administered by juvenile criminal law, namely imprisonment or confinement within an institution of the youth welfare service, truly advance or rather impede, by their inherent structure, maturity and independence, social responsibility and

²³ see Buchkremer et al. 2011, p. 7

²⁴ paragraph on support for young adults/ follow-up measures

²⁵ see Buchkremer et al. 2011, p. 7

²⁶ see, for example, Fend 2005, pp. 413 f.

a life without crime²⁷? A question that has frequently arisen in the discussion of juvenile criminal law.

Since these issues concern all “pillars of education” alike, all players on the field should cooperate much more closely in the future. They should exchange insights and information on the functionality of the measures to be taken in educating and guiding the adolescents.

5. Linking the “pillars of education”?

One could characterize the relationship between the youth welfare service and the child & adolescent psychiatry as a vaguely ambivalent area of conflict²⁸. This results from the fact that any discourse between the two disciplines is based on differences, not on the common denominators mentioned above. Troubled children and youth need complex support that fundamentally involves the cooperation of different systems. On the one hand, there must be adequate therapeutic care, and on the other hand, there is the need for pedagogical care consistent with the therapeutic one. So links and interaction between the two systems are imperative. In reality, however, undefined responsibilities and lack of agreement still lead to frequent institution changes and, as a consequence, the impossibility of a lasting social relationship²⁹.

As long as the “pillars” are not connected interdisciplinary, the young people are likely to suffer seclusion. This is the opposite of the underlying intended effect, i.e. support and integration. Being sent from one institution to the next basically suggests: You do not fit into our systems³⁰.

Why does cooperation between youth welfare service and child & adolescent psychiatry (and the other “pillars of education”) not work (yet)? These reasons have been given³¹:

²⁷ see, for example, Der Vollzugsbeauftragte des Landes Nordrhein-Westfalen 2012, pp. 149 ff.; Permien 2010

²⁸ see Tetzer 2015, p. 8

²⁹ see Tetzer 2015, p. 8; Groen & Jörns-Presentati 2014, p. 151

³⁰ see Tetzer 2015, p. 8

³¹ see Tetzer 2015, pp. 17, 25 f.; Groen & Jörns-Presentati 2014, pp. 152 f.

- People working in different professions that each have their own points of view and their own ways of interpreting things.
- Institutional conditions are different.
- Laws determine that the systems act individually and independently within their area of competence.
- Laws determine independent financing of the systems.
(relevant legislation: SGB VIII for socio-pedagogical services; SGB V & PsychKG for psychiatric support)

Due to the inherent structures, the relationship between child and youth welfare service and school is also full of conflicts. School, on the one hand, is characterized by its segregational function – students are deliberately separated into high- and low-performers. The youth welfare service, on the other hand, aims at integration – it wants to abolish social injustice and construct equal opportunities. Therefore, on the level of their pedagogical self-perception, opposing tendencies concerning patterns of perception and realization (and also of interest?) show among the different players. Due to the inherent, not unanimously determined image of a network between school and youth welfare service, a grave heterogeneity³² concerning its organizational, institutional and conceptional design arises. There are hardly any professional standards and guidelines. As a consequence, concepts and inherent (mutual!) aims remain mostly undetermined, also in the context of common responsibility within the framework of the educational assistance – supporting parents/ parent-substitutes with raising the child or youth³³. The discourse on this topic has been conducted for a long time and always with an open outcome, for example in the context of school social work. At this point, we want to remind you of the one characteristic trait of all measures of education and guidance: their transformative quality³⁴. The main purpose of these measures is not the young people's adaption to given surroundings. Instead, their quality becomes apparent in what they can contribute to the young person maturing, -to his or her capability to make responsible decisions, his or her autonomy,

³² see Maykus 2011, p. 25

³³ see Maykus 2011, p. 27

³⁴ see Geißler 1982, pp. 26 f.

and to acquiring the skills necessary for active social participation and integration into our democratic society³⁵.

6. The triple mandate of social work: support or social control?

Everything we have discussed so far leads to yet another thought: Any well-meant requirements and attempts to make the various types of support for young people more holistic and more effective, to connect them more closely, must not make us forget this question: what, in these surroundings full of pedagogical actors, can and should be our aim, the central function in this concert of well-meaning und caring besiegers around the young person trying to grow up? At this point, let us see what Bettina Lindmeier has to say on the topic³⁶: What is missing, she says, is an essential and interdisciplinary constituent debate about:

- the relationship between liberty, coercion and incarceration,
- the exercise of power,
- the children and youths' right to autonomy and dignity, when, at the same time, they violate other people's rights,
- the relationship between support and control, especially in the perspective of an interdisciplinary network, and its common pedagogical consequences³⁷.

In the field of social work, these debates have long been conducted under the label of a double mandate of support and control. Lately the label has been extended to a triple mandate of the clients' right to support, the public agents' right to control and the social workers' professional mandate, as a scientific foundation of their own work and as their set of ethical goals independent of external influences³⁸. In this context, the "pillars of education" should reflect on the question in how far they want to internalize this triple mandate for themselves. They should also consider how this mandate can contribute to interdisciplinary transparency and the capability to discourse.

³⁵ see for example, Fend 2005, pp. 210 ff.

³⁶ see Bettina Lindmeier 2010, p. 23

³⁷ also see Conen & Cecchin 2011; Müller 2001

³⁸ see Hafen 2008, pp. 453 ff.; Lob-Hüdepohl 2013

7. Central questions yet unanswered

It has been and will be in the interests of the young people's development advancement to keep up the dialogue about common pedagogical necessities and reciprocal enrichment through each party's (pedagogical) experiences in many respects³⁹. Last but not least, this is true for the assumption we have discussed earlier: the purpose of coercion as well as intensive support is freedom. The aim of obedience is autonomy. The intention of authority is merely the custodial representation of a voluntary adherence to accepted necessities and lived values. This assumption is pedagogically imperative and also backed up by the legislation mentioned above⁴⁰.

Here, an urgent necessity shows: Systems supporting child raising and social work with young people, their families and social networks must communicate the specifics of their pedagogical actions, their declared purposes, their contents and methods as well as the reach of these actions and their mid- to long-term design over and over again.

To conclude, let us address some topics not yet discussed. These topics can be placed in the context of the "pillars of education" and they must be embedded in our earlier considerations: What exactly are our ideas of a person's, especially an adolescent's, freedom? This is even more significant in a time which reminds us of Orwell's dystopian novel "1984" or Rainer Maria Fassbinder's 1973 science fiction movie "World on a Wire", which both anticipated today's nightmarish possibilities of total surveillance and domestication of mankind. How do we legitimize the daily use of power – at school, out of school, in individual casework⁴¹. We have developed or adapted diagnostic instruments and support programs. But do we also have criteria helping us not to let dictators or other oppressive heads of government cheerfully abuse such instruments and domesticate their minor citizens? Should these programs not have safety devices preventing abuse in the sense of mere social control and of pedagogical intrusiveness?

³⁹ see EK III NRS 2010, p. 147

⁴⁰ see Geißler 1982, p. 20

⁴¹ see Klaus Wolf, Mathias Schwabe & Harro Kähler, on residential care

Is it, in fact, a good idea to concentrate our efforts mostly on the individual, educational and psychosocial support of children and youths with behavior disorders? Do we not also have to focus on the facts that adults, and with them the structures and constraints they have created, are responsible for the successful upbringing of young people, just as much young people need certain liberties when growing up – also including those to breach rules and to choose the wrong paths⁴².

Maybe this way of describing the situation is taking it too far. But adults do show massive behavior disorders, they do bring pain and suffering to their fellows. And in relation to that it seems to me that the need for support, therapy and for setting up rules and limits must first of all be based within these spheres. This is independent of our clientele's indisputable need for companionship and supervision, for support but also for a set of limits and rules. Of course, I do not mean to question all those excellent ideas and support concepts aiming at a successful and overall satisfactory way of life, which is not destructive for anyone, neither for the young person him- or herself nor for others. What is missing, however, is an explicit stand on these questions:

- How can these concepts be kept from backfiring?
- What function do they have in safeguarding children's and human rights?
- What is their role in protecting all citizens' constitutional right to freedom?

Usually, there is no in-depth control of the measures of support. And there is none planned, either. The following circumstances are given:

- compulsory school attendance,
- psychological and pedagogical support or therapy on a voluntary basis,
- educational assistance granted via German social law SGB VIII §§ 27 ff.

If, taking them into consideration, we try to have a pedagogical influence on the way young people perceive their surroundings and on their actions, this by itself requires reasons and

⁴² see, for example, Speck 1997, on the relationship between chaos and autonomy

legitimization, especially in view of the issue of control mentioned above.

Furthermore: who can actually tell what defines a correct and “good” life? Who is the addressee of the rules of behavior and implicit assumptions of social intercourse that the various social coachings teach? Are these coachings expressions of a view on the world and on life which is shared mostly by the educated middle classes, but not applicable to young marginalized people, and certainly not helpful in their lives⁴³?

Herrmann Giesecke, on the other hand, correctly argues that children are born into a certain reality, which has been passed on through history and is based on cultural, political and social norms. The children must adapt in order to participate. Giesecke then goes on saying that wherever there are social structures, there are norms and rules of behavior every member of society must obey. As an example, he states that whoever has not mastered certain polite manners is highly unlikely to get a job that is at least somewhat challenging. Pedagogically relevant demands do not necessarily have to come from the outside, from some sort of “authority”. Instead, those who must live by the rules should also be included in the process of making them. Thereby, the rules become socially relevant. This, however, only makes sense if protecting and enforcing these rules becomes a shared task⁴⁴. At the very least, we must explicitly show and reflect on this relation, with a view on the norms and concepts of life implicit in the support measures.

And here is another point: The intent of the measures is the empowerment of the young people to claim their rights to freedom as well as to social participation once they have reached adult age, and also to be law-abiding citizens even in precarious environments.

I therefore believe that the processes of education and support must be thought through from the end. That means that in each individual case there should be a concept of what the ideal circumstances for that young person would be, and how these circumstances could be developed, together with him or her. This, in turn, means that we must at least question how the

⁴³ see Gotthilf Gerhard Hiller, on a school system anchored in real life

⁴⁴ see Hermann Giesecke 2009, pp. 18 f.

pedagogical measures, which are more often than not only of short duration and set in their different places and surroundings, can be harmonized. The goal must be a concept that makes sense as a whole. The instruments at our disposal to harmonize a process are as follows:

- at special schools: the schedules of each individual student
- in child & adolescent psychiatry: therapy plans
- in the child and youth welfare service: support plans according to German social law SGB VIII
- in the administration of juvenile justice: correctional schemes⁴⁵.

Above, we have already pointed out the diverging background theories and breaches of the systems as well as the need for successful communication.

The following seems to me an issue we must also work on: In how far may we just have to accept that there is “collateral damage” in growing up? We see its results everywhere: in vandalism, graffiti, street fights, criminal assault, drug abuse, misbehavior in class, persistent truancy. We cannot keep developing new control and surveillance programs in order to deal with each problem. So how do we create public acceptance of such phenomena, of the adolescents’ need for a certain freedom? This is not made easier by the fact that growing up also means offending others, testing and transgressing limits and rules, provocative behavior and sometimes even committing crimes.

In view of the manifold support measures and programs, which have been evaluated in-depth and which are highly effective, there is yet another issue linked directly to these aspects. In 1958, Otto Friedrich Bollnow wrote a most fascinating article on the failure of education. Beyond that, there is very little literature on this topic, not even by authors working in our field, which deals so much with (temporary) failures of education processes. If, as we sure all agree, education is trial, then there can be error as a consequence. I believe that we need a theoretical and

⁴⁵ also see Straus 2006, on interdisciplinary cooperation in formulating support plans

practical debate on the idea of error and failure. That way, we can embed dealing with failure in a theory of pedagogical support which aims at long-term success and does not answer to a linear model of time and development. This would allow a positive approach to this phenomenon.

Such questions come up especially in the context of individual casework, which targets mostly young people who have gone through a succession of measures and their failures. They are a helpful extension of the existing scope of support programs for young people. They imply, however, that we must question the support systems. And that we must find new answers.

Bibliography:

- Bollnow, Otto Friedrich (1958). Wagnis und Scheitern in der Erziehung. In: *Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehre und Erzieher*, Jhg. 10, Heft 8, S. 337-349.
- Brezinka, Wolfgang (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Brezinka, Wolfgang (1995): *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Buchkremer, H./ Emmerich, M./ Groneick, U. (2011). *Individualpädagogische Auslandsmaßnahmen. Eine Handreichung*. Hamburg: Kovač.
- Conen, Marie Luise/ Cecchin, Gianfranco (2011). *Wie kann ich Ihnen helfen, mich wieder loszuwerden? Therapie und Beratung in Zwangskontexten*, 3. Auflage. Heidelberg: Carl Auer.
- Cornel, Heinz (2007). Jugendhilfe und Justiz: Das Verhältnis aus historischer und rechtlicher Perspektive. In: Nickolai, Werner/ Wichmann, Cornelius (Hrsg.): *Jugendhilfe und Justiz. Gesucht: Bessere Antworten auf Jugendkriminalität*. Freiburg: Lambertus, S. 21-42.
- Der Justizvollzugsbeauftragte des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2012): *Tätigkeitsbericht des Justizvollzugsbeauftragten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Online under: <file:///C:/Users/admin12/Downloads/TaeBe2012.pdf> [14.06.2016].
- Emig, Olaf (2011). Kooperation von Polizei, Schule, Jugendhilfe und Justiz – Gedanken zu Intensivtätern, neuen Kontrollinstanzen und Kriminalisierungstendenzen. In: Dollinger, B./ Schmidt-Semisch/ H. (Hrsg.). *Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie*

- und Sozialpädagogik im Dialog*, 2. durchgesehene Auflage. Wiesbaden, S. 149-158
- Fend, Helmut (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*, 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Friesen, Wolfgang (2008). Möglichkeiten und Grenzen der Jugendhilfe – kann Maßregelvollzug durch Jugendhilfemaßnahmen verhindert werden? In: Brünger, Michael/ Weissbeck, Wolfgang (Hrsg.): *Psychisch kranke Straftäter im Jugendalter*. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, S. 133-142.
- Geißler, Erich E. (1982). *Erziehungsmittel*, 6. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giesecke, Hermann (2010): *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*, 9. Auflage. Weinheim, München: Juventa.
- Goerdeler, Jochen (2007). Das Verhältnis von Jugendhilfe und Justiz im Jugendstrafrecht. In: Nickolai, Werner/ Wichmann, Cornelius (Hrsg.): *Jugendhilfe und Justiz. Gesucht: Bessere Antworten auf Jugendkriminalität*. Freiburg: Lambertus, S. 125-149.
- Groen, Gunter/ Jörns-Presentati, Astrid (2014). *An der Schnittstelle von stationärer Kinder- und Jugendhilfe und psychiatrisch-psychotherapeutischer Gesundheitsversorgung: Ergebnisse einer Interviewstudie*. Kindheit und Entwicklung: Zeitschrift für klinische Kinderpsychologie. Vol. 23, S. 151-160.
- Hafen, Martin (2008). *Die Mandatierung der Sozialarbeit – eine systemtheoretische Analyse und ihre Folgerungen für die Praxis der Sozialarbeit*. Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. Nr.4, S. 453-459.
- Hiller, Gotthilf Gerhard (1989): *Ausbruch aus dem Bildungskeller*. Langenau – Ulm: Armin-Vaas-Verlag.
- Holthusen, Bernd/ Hoops, Sabrina (2015). Prävention von Delinquenz in der Handlungsperspektive der Kinder- und Jugendhilfe. In: Melzer, Wolfgang/ Herrmann, Dieter/ Sandfuchs, Uwe/ Schäfer, Mechthild/ Schubarth, Wilfried/ Daschner, Peter (Hrsg.): *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: utb, S. 495-502.
- Hoops, Sabrina/ Permien, Hanna/ Rieker, Peter (2000). *Zwischen null Toleranz und null Autorität. Strategien von Familien und Jugendhilfe im Umgang mit Kinderdelinquenz*. München: DJJ Verlag.
- Hummrich, Merle/ Graßhoff, Gunther (2011). Lieben, Zeigen, Helfen – eine Verhältnisbestimmung von Familie, Schule und

- Jugendhilfe. In: Fischer, Jörg/ Buchholz, Thomas/ Merten, Roland (Hrsg): *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 17- 34.
- Kähler, Harro (2005). *Soziale Arbeit in Zwangskontexten. Wie unerwünschte Hilfe erfolgreich sein kann*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Klein, Joachim/ Macsenaere, Michael (Hrsg.) (2015). InHAus 2.0. Individualpädagogische Hilfen im Ausland und ihre Nachhaltigkeit. Freiburg: Lambertus.
- Landtag Nordrhein-Westfalen (2010). *Bericht der Enquetekommission zur Erarbeitung von Vorschlägen für eine effektive Präventionspolitik in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf, im Text zitiert als „EK III NRW“.
- Lindmeier Bettina (2010). Zur Geschichte der Verhaltensgestörtenpädagogik als universitäre Disziplin. In: Ahrbeck, Bernd/ Willmann, Marc (Hrsg): *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 21-26.
- Lob-Hüdepohl, Andreas (2013). „People first“. Die ‚Mandatsfrage‘ sozialer Professionen aus moralphilosophischer Sicht. Online unter: http://www.ethikjournal.de/fileadmin/user_upload/ethikjournal/Texte_Ausgabe_1_04-2013/1_2013_1_Lob-Huedepohl.red..pdf [15.06.2016].
- Lutz, Tilman (2010). *Soziale Arbeit im Kontrolldiskurs. Jugendhilfe und ihre Akteure in postwohlfahrtstaatlichen Gesellschaften*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Maykus, Stephan (2011). *Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Müller, Siegfried/ Otto, Hans-Uwe (1986). *Damit Erziehung nicht Strafe wird: Sozialarbeit als Konfliktschlichtung*. Bielefeld: KT Verlag.
- Müller, Siegfried (2001). *Erziehen – Helfen – Strafen. Das Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit*. Weinheim, München: Juventa.
- Permien, Hanna (2010). Erziehung zur Freiheit durch Freiheitsentzug? Zentrale Ergebnisse der DJI-Studie „Effekte freiheitsentziehender Maßnahmen in der Jugendhilfe“. Online unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Forschung_0510_Permien_2010.pdf [14.06.2016].

- Plewig, Hans-Joachim (2012). *Projekt Kölner Netzwerk „Resozialisierung und Soziale Integration“ (RESI) – Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Online unter: <http://www.dvjj.de/sites/default/files/medien/imce/documente/aktuelles/RESI.pdf> [14.06.2016].
- Rössner, Dieter (2011). § 2 Ziel des Jugendstrafrechts; Anwendung des Allgemeinen Strafrechts. In: Meier, Bernd-Dieter/ Rössner, Dieter/ Trüg, Gerson/ Wulf, Rüdiger (Hrsg.): *Jugendgerichtsgesetz. Handkommentar*. Baden-Baden: Nomos, S. 46-59.
- Schwabe, Mathias (2008). *Zwang in der Heimerziehung? Chancen und Risiken*. München: Ernst Reinhardt.
- Speck, Otto (1997). *Chaos und Autonomie in der Erziehung*, 2. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Straus, Florian (2006). Hilfepläne im interdisziplinären Zusammenhang. Online unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/expertise-straus-interdisziplinaer.pdf [14.06.2016].
- Tetzer, Michael (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, Hans (2007). Grenzen und Strafen. In: Nickolai, Werner/ Wichmann, Cornelius (Hrsg.): *Jugendhilfe und Justiz. Gesucht: Bessere Antworten auf Jugendkriminalität*. Freiburg: Lambertus, S. 43-67.
- Wolf, Klaus (1999). Machtprozesse in der Heimerziehung: Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Münster: Votum.
- Wulf, Rüdiger (2013). Entwicklung des Jugendstrafvollzugs in freien Formen, S. 10-27. Online unter: https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/51016/Band%2027_korrigierte%20Auflage.pdf?sequence=1 [14.06.2016].

Further reading:

- Arbeitsgruppe Resozialisierungsgesetz im Auftrag des Ministers der Justiz des Landes Brandenburg (2011). Empfehlungen für ein brandenburgisches Resozialisierungsgesetz. Online unter: <http://www.mdj.brandenburg.de/sixcms/media.php/4055/Empfehlungen%20f%C3%BCr%20ein%20Brandenburgisches%20Resozialisierungsgesetz.pdf> [14.06.2016].

- Deichsel, W. (2004). *Was Jugendrichter/innen beim Richten ausrichten und anrichten! Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Schädlichen Neigungen“*. Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe. Heft 3, S. 266-275.
- Fest, Joachim (1994). *Die schwierige Freiheit. Über die offene Flanke der offenen Gesellschaft*. Berlin: Siedler.
- Flemming, Winfried (2010). *Neues Gesetz fordert die Träger*. Online unter: <https://www.caritas.de/neue-caritas/heftarchiv/jahrgang2010/artikel/neues-gesetz-fordert-die-traeger> [14.06.2016].
- Holthusen, Bernd/ Seidl, Carina (2014). Herausforderungen aus der Perspektive der Jugendhilfe. In: Höynck, Theresia/ Leuschner, Fredericke (Hrsg.): *Das Jugendgerichtsbarometer*. Online unter: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/OpenAccess/978-3-86219-498-8.OpenAccess.pdf> [14.06.2016].
- Nickolai, Werner (2015). *Dem Jugendstrafvollzug helfen auch die besten Projekte nicht*. Forum Strafvollzug. Heft 2, S. 100-101.
- Ostendorf, Heribert (2016). *Jugendgerichtsgesetz. Kommentar*, 10., völlig überarbeitete Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Schleswig-Holsteinischer Landtag (2011). Bericht der Landesregierung über das Programm Jugend Task Force (Teil 2) und Stellungnahme der Landesregierung: Der Jugendkriminalität früh, konsequent und gemeinsam begegnen: Jugend Task Force. Kiel (Landtags-Drucksache 17/1614 vom 14.11.2011).
- Walkenhorst, Philipp (2014). Jugendhilfe und Justiz. In: Macsenaere, Michael/ Esser, Klaus/ Knab, Eckhart/ Hiller, Stephan (Hrsg.): *Handbuch der Hilfen zur Erziehung*. Freiburg: Lambertus, S. 502-508.

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

Rechtliche Grundlagen der Auslandsmaßnahmen für die deutsche Jugendhilfe unter Berücksichtigung von Brüssel IIa

Übersicht

- Intensivpädagogische Maßnahmen im Ausland und ihre rechtlichen Bezugspunkte
- Intensivpädagogische Maßnahmen im Ausland und die (fach)politische Diskussion
- Rechtsgrundlagen
 - Kinder- und Jugendhilferecht
 - Europäisches Recht
- Auslandspädagogische Maßnahmen als Thema der Diskussion zur Reform des SGB VIII

Die Vielfalt intensivpädagogischer Maßnahmen

- Einzelbetreuung
- Ambulante Hilfen
- Reiseprojekte
- (Segel)Schiffsprojekte
- Ausländische Fachkräfte
- Gruppenprojekte
- Stationäre Hilfen
- Standprojekte
- Deutsche Fachkräfte

Intensivpädagogische Maßnahmen zwischen Jugendhilfe und Jugendstrafrecht

die diversen Rechtsgrundlagen

- Hilfe zur Erziehung (§§ 27 ff SGB VIII)
- Soziale Gruppenarbeit
- Vollzeitpflege
- Heimerziehung
- Intensivpädagogische Einzelbetreuung
- Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung (§ 35a SGB VIII)

- Erziehungsmaßregel (§§ 9 ff JGG)
- Weisung (§ 10 JGG)

Leistungserbringung im Ausland oder: *andere Länder – andere Sitten*

- Private Auslandsreise oder berufliche Tätigkeit im Ausland
- Aufenthaltsrecht
- Berufsausübung/ Betriebserlaubnis
- Schutz und Fürsorge für den jungen Menschen
- Ausübung der elterlichen Sorge
- Krankenversorgung/ psychiatrische Betreuung
- Strafrechtliche Verantwortung junger Menschen

Gründe für Auslandsmaßnahmen

- Scheitern niedrigschwelliger Angebote
- Verhaltenscharakteristik und Persönlichkeit verlangen ein Herauslösen aus den gewohnten Strukturen
- Hohes Maß an Selbst –oder Fremdschädigung
- „Migration auf Zeit“ (Witte)

Die Ambivalenz von Freiheit und Geschlossenheit

einerseits:

- Segeln, Reisen, Auslandsaufenthalt als Assoziation von Freiheit
- Räumliche Distanz zum Herkunftsmilieu

andererseits:

- Zwangskontext der Reise
- Segelschiff als totale Institution
- Abgeschlossenheit als Rahmen für totale Kontrolle

Position der Adressaten

- Eingeschränkte Partizipations- und Interventionsmöglichkeiten
- Defizite in der Elternarbeit
- Beziehungsgestaltung als Anforderung an die Fachkräfte

Wohin mit jungen Menschen, die Schwierigkeiten machen?

- Die kontroverse Debatte über freiheitsentziehende Maßnahmen in der Kinder- und Jugendhilfe
- Verschiebepunkte zwischen Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie
- Die Entsorgung „schwieriger Jugendlicher“ im Ausland
- „Mit Kindern Kasse machen“ - Die Story im Ersten am 23.2.2016

Forderungen

- Stärkung der Steuerungsverantwortung des Jugendamtes
- Sicherung der Nachhaltigkeit der Hilfe (Reintegrationsplan)
- Bedarfsgerechte Hilfe auch nach Erreichen der Volljährigkeit
- Stärkere Beteiligung des jungen Menschen (und seiner Eltern) an der Gestaltung des Hilfeprozesses
- Aufbau eines Fehler- und Beschwerdemanagements

Besondere Anforderungen an Auslandsmaßnahmen

- Hilfeplanung
- Deckung des Hilfebedarfs im Ausland
- Kompetenzen des Leistungserbringers
- Gesundheitsvorsorge
- Kooperation und Transparenz bei der Leistungserbringung
- Wahrnehmung der Steuerungsverantwortung
- Krisenmanagement

Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung (1)

- BAGLJÄ
- Empfehlungen für Standards und Rahmenbedingungen bei der Gewährung von intensivpädagogischen Hilfen im Ausland für die Jugendämter (2004)
- AGJ
- Stellungnahme: Hilfen für Kinder und Jugendliche nach §§ 27, 35 oder 41 SGB VIII im Ausland (2007/ 2003)
- Bundesverband für Erlebnispädagogik
- Selbstverpflichtung der Mitglieder
- Gütesiegel zur Qualität von Anbietern erlebnispädagogischer Programme (2010)

Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung (2)

- Deutscher Verein:
Eckpunkte zur Durchführung von intensivpädagogischen Erziehungshilfen im Ausland (2008)
- Hilfeplanung
- Gesundheitsvorsorge
- Informationsaustausch und Kooperation
- IKJ Mainz: Studie „InHAus“ (2010)
- IKJ Mainz: Folgestudie zur Wirksamkeit von
Auslandsmaßnahmen (2013)

Hilfen zur Erziehung außerhalb von Deutschland in der Statistik

Auswertung der Statistik durch die AKJStat (KomDat 2/15 S. 16 ff)

- Bundesweit geringe Fallzahlen.
- Mit Blick auf die Hilfearten wird diese besondere Form der Hilfe vor allem im Rahmen von Heimerziehungen oder ISE-Maßnahmen angeboten.
- Die Zielgruppe des Angebots sind meist männliche Jugendliche mit Auffälligkeiten im sozialen Verhalten.
- Im Anschluss an eine Auslandsmaßnahme erfolgt überwiegend eine weitere erzieherische Hilfe.

Tab. 1: Hilfen zur Erziehung (einschl. der Hilfen für junge Volljährige) gem. §§ 34-35 SGB VIII, die außerhalb von Deutschland durchgeführt werden, nach Altersgruppen (Deutschland; 2014)

	Hilfen am 31.12.2014			Beendete Hilfen 2014			Andauernde und beendete Hilfen 2014		
	§ 34	§ 35	Insg.	§ 34	§ 35	Insg.	§ 34	§ 35	Insg.
Insgesamt*	259	235	494	155	122	277	414	357	771
Alter von ... bis unter ... Jahren									
Unter 14 Jahre	27	24	51	17	14	31	44	38	82
14 bis unter 18 Jahre	195	185	380	80	78	158	275	263	538
18 Jahre und älter	37	26	63	58	30	88	95	56	151

*Angaben einschließlich der Hilfen für junge Volljährige gem. § 41 SGB VIII.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; 2014; Zusammenstellung und Berechnung der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tab. 2: Zahl der Fälle für die Heimerziehung (§ 34 SGB VIII) sowie die intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (§ 35 SGB VIII) (jeweils einschl. Hilfen gem. § 41 SGB VIII), die außerhalb von Deutschland durchgeführt werden (Deutschland; 2013 und 2014; Angaben absolut)

	2013		2014		2013		2014	
	Andauernde Hilfen		Beendete Hilfen		Andauernde und beendete Hilfen			
§§ 34/35*	512	494	211	277	723	771		
dv. § 34*	268	259	125	155	393	414		
dv. § 35*	244	235	86	122	330	357		

*Angaben einschließlich der Hilfen für junge Volljährige gem. § 41 SGB VIII.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tab. 3: Hilfen zur Erziehung, die innerhalb und außerhalb von Deutschland durchgeführt werden, nach Hilfearten (Deutschland; 2008, 2011 und 2014; Aufsummierung Bestand am 31.12. und beendete Hilfen; Angaben absolut)

	Insgesamt*		Stationäre 27,2er-Hilfen*		§ 34 SGB VIII*		§ 35 SGB VIII*		Eingliederungshilfen § 35a SGB VIII*	
	Inland	Ausland	Inland	Ausland	Inland	Ausland	Inland	Ausland	Inland	Ausland
2008	138.873	649	3.699	5	85.762	401	6.052	243	43.360	0
2011	167.734	788	3.894	11	97.484	411	6.082	309	60.274	57
2014	199.533	856	4.473	7	107.879	414	6.497	357	80.684	78

*Angaben einschließlich der Hilfen für junge Volljährige gem. § 41 SGB VIII.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Auslandsmaßnahmen und Ihre leistungsrechtliche Zuordnung im SGB VIII

- Hilfe zur Erziehung
- Atypische Hilfe (§ 27 Abs.2)
- Heimerziehung, sonstige Wohnform (§ 34)
- Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (§ 35)
- Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (§ 35a)
- Hilfe für junge Volljährige (§ 41)
- Das Hilfeplanverfahren als Steuerungsinstrument (§ 36)

Spezialregelungen für Auslandsmaßnahmen Änderungen des SGB VIII durch das Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz (KICK) vom 8.9.2005

- Hilfen zur Erziehung im Ausland als begründete Ausnahme (§ 27 Abs.2 S.3)

- Klärung gesundheitlicher Risiken im Vorfeld (§ 36 Abs.4)
- Eignungskriterien für die Leistungserbringer (§ 78 b Abs.2 S.2)

Hilfe im Ausland als begründete Ausnahme (Änderung in § 27)

„(2) Hilfe zur Erziehung wird insbesondere nach Maßgabe der §§ 28 bis 35 gewährt. Art und Umfang der Hilfe richten sich nach dem erzieherischen Bedarf im Einzelfall; dabei soll das engere soziale Umfeld des Kindes oder des Jugendlichen einbezogen werden. Die Hilfe ist in der Regel im Inland zu erbringen; sie darf nur dann im Ausland erbracht werden, wenn dies nach Maßgabe der Hilfeplanung zur Erreichung des Hilfezieles im Einzelfall erforderlich ist.“

Klärung gesundheitlicher Risiken im Vorfeld (Änderung von § 36)

„(4) Vor einer Entscheidung über die Gewährung einer Hilfe, die ganz oder teilweise im Ausland erbracht wird, soll zur Feststellung einer seelischen Störung mit Krankheitswert die Stellungnahme einer in § 35a Abs. 1a Satz 1 genannten Person eingeholt werden.“

Eignungskriterien für die Leistungserbringer (Änderung von § 78 b)

(2) Die Vereinbarungen sind mit den Trägern abzuschließen, die unter Berücksichtigung der Grundsätze der Leistungsfähigkeit, Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit zur Erbringung der Leistung geeignet sind.

Vereinbarungen über die Erbringung von Hilfe zur Erziehung im Ausland dürfen nur mit solchen Trägern abgeschlossen werden, die

1. anerkannte Träger der Jugendhilfe oder Träger einer erlaubnispflichtigen Einrichtung im Inland sind, in der Hilfe zur Erziehung erbracht wird,
2. mit der Erbringung solcher Hilfen nur Fachkräfte im Sinn des § 72 Abs. 1 betrauen und
3. die Gewähr dafür bieten, dass sie die Rechtsvorschriften des Aufenthaltslandes einhalten und

mit den Behörden des Aufenthaltslandes sowie den deutschen Vertretungen im Ausland zusammenarbeiten."

Die Brüssel IIa VO: Bedeutung

Die Verordnung (EG) Nr. 2201/2003 des Rates über die Zuständigkeit und die Anerkennung und Vollstreckung von Entscheidungen in Ehesachen und in Verfahren betreffend die elterliche Verantwortung und zur Aufhebung der Verordnung (EG) Nr. 1347/2000, vom 27. November 2003

► regelt die internationale Zuständigkeit der Gerichte innerhalb der europäischen Union (mit Ausnahme Dänemarks) in Ehe- und Kindschaftssachen.

Wenn deutsche Gerichte die Unterbringung eines Kindes in einem Heim oder einer Pflegefamilie in einem anderen EU-Staat (mit Ausnahme Dänemarks) beabsichtigen, benötigen sie „unter Umständen“ die vorherige Zustimmung der zuständigen Behörden des Staates, in dem das Kind untergebracht werden soll (Artikel 56 Abs. 1 Brüssel II a-Verordnung).

Wann ist die Zustimmung der nationalen Behörde notwendig?

- Dies hängt davon ab, ob „in diesem Mitgliedstaat für die innerstaatlichen Fälle der Unterbringung von Kindern die Einschaltung einer Behörde vorgesehen ist“ (Artikel 56 Abs. 1 VO).
- Ob dies der Fall ist und welches Verfahren bei der Konsultation nach Artikel 56 der Verordnung einzuhalten ist, richtet sich nach dem innerstaatlichen Recht des Staates, in dem das Kind untergebracht werden soll (Artikel 56 Abs. 2 und 3 VO).

Varianten des Verfahrens

- Das nationale Recht kann
 - formale oder inhaltliche Voraussetzungen für die Genehmigung einer Unterbringung vorsehen oder

- vorschreiben, dass Zustimmungersuchen zwingend über die Zentrale Behörde des betreffenden Staates zu stellen sind.

Anwendung der Brüssel IIa VO auf Maßnahmen von Behörden?

- Für Unterbringungen von Kindern durch deutsche Gerichte in Heimen und Pflegefamilien in anderen EU-Staaten ist in jedem Fall ein Konsultationsverfahren erforderlich.
- Mittlerweile haben aber **Belgien, Bulgarien, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Kroatien, Lettland, Litauen, die Niederlande, Österreich, Portugal, Rumänien, Schweden, die Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, Ungarn und das Vereinigte Königreich** mitgeteilt, dass auch die Gewährung von Leistungen der Jugendhilfe durch das Jugendamt auf der Grundlage des SGB VIII (z.B. Hilfe zur Erziehung nach §§ 27 ff.) als „Entscheidung“ i.S. der Verordnung zu verstehen ist.

Zwischenergebnis:

► Damit ist für Leistungen der Jugendhilfe einschließlich individualpädagogischer Hilfen (mit Ausnahme von Reise- und Segelprojekten von kurzer Dauer), die in den genannten Ländern gewährt werden sollen, **die Durchführung des Konsultations- und Zustimmungsverfahrens erforderlich.**

In Luxemburg und Malta ist die zentrale Behörde über die Unterbringung „zu informieren“.

Unterbringung außerhalb der EU Anwendung von Art. 33 KSÜ

- Am 1. Januar 2011 ist zwischen Deutschland und 25 anderen Staaten das Haager Kinderschutzübereinkommen von 1996 in Kraft getreten, das mittlerweile 41 Vertragsstaaten hat.
- Nach Artikel 33 KSÜ ist für jede grenzüberschreitende Unterbringung eines Kindes in einem anderen Vertragsstaat – unabhängig davon, ob dort in

vergleichbaren innerstaatlichen Fällen eine Behörde mitzuwirken hat oder nicht – ein Konsultations- und Zustimmungsverfahren erforderlich.

- Für von Deutschland ausgehende Unterbringungen in anderen KSÜ-Staaten gilt dies jedoch nur, wenn das Kind in einem KSÜ-Vertragsstaat untergebracht werden soll, der nicht der EU angehört, oder in Dänemark. Für die Unterbringung in anderen EU-Staaten (außer Dänemark) gelten die Vorgaben der Brüssel II a-Verordnung.
- Anders als die Brüssel II a Verordnung schreibt Artikel 33 KSÜ ausdrücklich vor, dass die ersuchende Stelle dem ersuchten Staat einen Bericht über das Kind und die Gründe ihres Vorschlags zur Unterbringung oder Betreuung zu übermitteln hat.

Bedeutung des Themas für die Reformdiskussion

- JFMK (Sitzung am 21./22.05.2015):
► Regelungsbedarf für Auslandsmaßnahmen im Rahmen von Hilfen zur Erziehung und Unterbringung

„Mit Kindern Kasse machen“ als Auslöser

- Ministerin Ute Schäfer NRW im Deutschlandfunk (23.7.2015)

„Das Sozialgesetzbuch VIII, ein Bundesgesetz, sieht keine gezielten Kontrollen für Unterbringung von Kindern und Jugendlichen im Ausland vor. Das ist ein Manko. Das muss dringend geheilt werden. Wir brauchen eine bessere Kontrolle im Inland und im Ausland. Wir brauchen auch die Möglichkeit, dass wir unangemeldet Besuche machen können und nicht nur anlassbezogen. ‚Wir‘ damit meine ich jetzt allerdings die Landesjugendämter, die das wahrnehmen, brauchen Standards, sowohl im Inland als auch im Ausland.“

Votum der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK)

- Handlungsbedarf für den Gesetzgeber
 - Die Neuregelung und Konkretisierung der einschlägigen Vorschriften zu Auslandsmaßnahmen ist erforderlich, *da diese intensive Form der stationären Erziehungshilfe*

bisher nur durch wenige Regularien gesetzlich flankiert ist.

- *Zahlreiche Jugendhilfefälle im Ausland zeigen deutliche Mängel sowohl in der Vorbereitung, der Durchführung als auch möglicher Einschränkungen durch die Jugendbehörden.*

Umsetzungsvorschlag der JFMK

1. Betriebserlaubnis für eine Einrichtung (im Inland) als Grundvoraussetzung

Für die Durchführung von Auslandsmaßnahmen ist eine Betriebserlaubnis 45 SGB VIII im Inland erforderlich.

Sie ermöglicht bei Kindeswohlgefährdenden Ereignissen im Ausland eine Überprüfung der Trägereignung und ggf. einen Entzug der Betriebserlaubnis.

2. Pflicht zur Meldung von Angaben

zum Maßnahmeträger,

zum Maßnahmebeginn,

zum Maßnahmeende und

zum Aufenthaltsort der Kinder und Jugendlichen

3. Standort im Gesetz: Regelung im Rahmen der Vorschrift zum Hilfeplanverfahren

Vorschlag: § 36 Abs.4 SGB VIII neu

Vor einer Entscheidung über die Gewährung einer Hilfe, die ganz oder teilweise im Ausland erbracht wird, soll

1. zur Feststellung einer seelischen Störung,
2. der Träger der öffentlichen Jugendhilfe sicherstellen, dass
 - a. die Maßnahmeträger über eine Betriebserlaubnis im Inland verfügen, in der Hilfe zur Erziehung erbracht wird und die Gewähr dafür bieten, dass sie die Rechtsvorschriften des Aufenthaltslandes einhalten und mit den Behörden des Aufenthaltslandes sowie den deutschen Vertretungen im Ausland zusammenarbeiten,
 - b. mit der Erbringung solcher Hilfen nur Fachkräfte betraut werden,
 - c. sich die Fachkräfte der öffentlichen Jugendhilfe mit den Minderjährigen über die Eignung der Betreuungsstelle vor Maßnahmebeginn vor Ort überzeugen,

- d. die Fortschreibung des Hilfeplans unter Beteiligung des Minderjährigen in der Regel am Ort der Betreuung erfolgt,
 - e. mit dem Maßnahmeträger über die Qualität der Maßnahme eine Vereinbarung abgeschlossen werden. Dabei sind die fachlichen Handlungsleitlinien des überörtlichen Trägers anzuwenden.
3. der betrieberlaubniserteilenden Behörde unverzüglich Angaben zum Maßnahmeträger, zum Maßnahmebeginn, zum Maßnahmeende und zum Aufenthaltsort der Kinder und Jugendlichen gemeldet werden.

Vielen Dank fürs Zuhören!

Literatur

- Fendrich/ Tabel, (End-)Station Ausland? Hilfen zur Erziehung außerhalb von Deutschland auf dem Prüfstand, KOMDAT 2015/ 2 S. 16
- MERKBLATT: Grenzüberschreitende Unterbringung von Kindern im Ausland durch deutsche Gerichte und Behörden
https://www.bundesjustizamt.de/DE/SharedDocs/Publikationen/HKUE/Merkblatt_Unterbringung_Ausland.pdf?__blob=publicationFile&v=7
- Wendelin, Erziehungshilfen im Ausland, , Weinheim und Basel 2011
- Wiesner SGB VIII Kommentar 5. Aufl. 2015



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

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

Legal foundation of German youth welfare measures abroad, in light of the Brussels II Regulation (EC) No. 2201/2003

Conference “Lernort Europa”, University of Applied Sciences Würzburg-Schweinfurt, June 2nd – 3rd, 2016

Table of contents

- Small-setting pedagogical measures abroad. Legal foundation.
- Small-setting pedagogical measures abroad. Current discussion among experts and in politics.
- Relevant legislation
- Law on child and youth welfare
- European Law
- Pedagogical measures abroad. A discussion about amending German Social Law SGB VIII.

A variety of small-setting pedagogical measures

- One-to-one care
- Group projects
- Day-care
- Residential care
- Short-term experiential education projects
- Travel projects
- Trained staff – international
- Trained staff – domestic

Small-setting pedagogical measures at the interface between youth welfare service and juvenile criminal law.

Relevant legislation.

Educational assistance (§§ 27 ff. SGB VIII)

- Social group work
- Full-time foster care
- Residential care
- Intensive pedagogical care in a one-to-one setting

Adaption support for children and adolescents with mental disabilities (§ 35a SGB VIII)

Corrective schemes (§§ 9 ff. JGG⁴⁶)

- Instruction (§ 10 JGG)

Providing care abroad. Other countries, other customs.

Private travel abroad as opposed to working abroad

- Residence permits
- Job permits and operating permits

Protection and care for the young person

- Exercising parental care
- Health and psychiatric care
- Young people's responsibilities concerning criminal law.

Table of contents

- Small-setting pedagogical measures abroad. Legal foundation.
- Small-setting pedagogical measures abroad. Current discussion among experts and in politics.
- Relevant legislation
- Law on child and youth welfare
- European Law
- Pedagogical measures abroad. A discussion about amending German Social Law SGB VIII.

Why measures abroad?

- Low-threshold offers have failed.
- Personal patterns of behavior and the adolescent's personality require us to take them away from well-known structures and surroundings.
- The adolescent has seriously hurt him-/ herself or another person.
- Temporary migration (Witte)

A conflict between freedom and restriction & control.

On the one hand:

- Sailing, travels, living abroad are associated with freedom.

⁴⁶ JGG = Jugendgerichtsgesetz: German juvenile criminal law

- There is a spatial distance to the former surroundings.
- On the other hand:
- Going abroad is not a choice the adolescents have made voluntarily.
 - Sailing boats are very small and isolated worlds.
 - The isolation on the boat allows total control over the youths.

The addressees' position

- Limited possibilities of participation and intervention
- Insufficient work with parents
- Rapport building and working on the relationship as a requirement for trained staff.

Where can we place young people who keep getting into serious trouble?

- A controversial debate about measures in child and youth welfare which infringe the adolescent's freedom
- Sending the adolescents back and forth between youth welfare service and child and adolescent psychiatry
- The disposal of "difficult youths" in another country.
- "Children – dependable cash cows." A documentary on German television (February 23rd, 2016)

What we need.

- The youth welfare service must take on a higher responsibility in managing the measures.
- We must make sure that the measures have a lasting effect. (-> reintegration plan)
- There must be follow-up support – as needed – after the adolescent has come of age.
- The young people (and their parents) must play a more active role in designing the process.
- We must implement a mistake and complaint management system.

Special requirements on measures abroad.

- Planning of the support measures abroad.
- All needs for support must be met.

- Those who provide the service(s) must have the necessary qualifications and competence.
- Health care must be provided for.
- There must be a close co-operation and transparency when and where the service is supplied.
- Those who supply the service must also take on the responsibility of managing the measures.
- Crisis intervention.

What is being done in order to improve the quality of the measures. (1)

- BAGLJÄ⁴⁷
- Suggestions to the youth welfare services for standards and stipulations for allowing measures abroad AGJ⁴⁸
- Taking a stand on support measures abroad for children and youths according to §§ 27, 35 or 41 SGB VIII (2007/2003)
- National association for experiential education
- Voluntary commitment of the members
- Accreditation certificates to ensure the qualities of those institutions that offer experiential education (2010)

What is being done in order to improve the quality of the measures. (2)

- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V.⁴⁹
- Basic points to be taken into consideration when we want to implement small-setting educational support abroad (2008):
- Support plans
- Health care
- Sharing information, co-operation

⁴⁷ BAGLJÄ = Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter; an association of the youth welfare services of the 16 German federal states

⁴⁸ AGJ = Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe; Child and Youth Welfare Association

⁴⁹ German Association for Public and Private Welfare

- IKJ Mainz: “InHAus” study⁵⁰ (2010)
- IKJ Mainz: follow-up study on the effectivity of the measures abroad (2013)

Statistics on educational assistance measures abroad.

Evaluation of the statistics by AKJStat⁵¹ (KomDat 2/15 pp. 16 ff.)

- Few cases nationwide
- These particular measures are usually offered in connection with residential care or measures in a one-to-one setting.
- The target group of such offers are frequently young males with problems in the field of social interaction.
- There are usually pedagogical follow-up measures after coming back home.

Table 1

table 1: educational assistance (including assistance for young adults), granted via §§ 34 f. SGB VIII; assistance operated abroad; by age groups (Germany; 2014)

ongoing measures as of Dec. 31 st , 2014			terminated measures as of Dec. 31 st , 2014			ongoing and terminated measures 2014		
§ 34	§ 35	total	§ 34	§ 35	total	§ 34	§ 35	total
259	235	494	155	122	277	414	357	771
27	24	51	17	14	31	44	38	82
195	185	380	80	78	158	275	263	538
37	26	63	58	30	88	95	56	151

* numbers include assistance for young adults, granted via § 41 SGB VIII

Source: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; 2014; compiled and evaluated by AJKStat

⁵⁰ IKJ = Institut für Kinder- und Jugendhilfe; a study on the effectivity of measures abroad.

⁵¹ AKJStat = Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik; statistics compiled by an association for child and youth welfare matters

Table 2

table 2: number of cases in residential care (§ 34 SGB VIII) and in socio-pedagogical one-to-one care (§ 35 SGB VIII); both including assistance via § 41 SGB VIII; assistance operated abroad (Germany; 2013 & 2014; absolute numbers)

	2013	2014	2013	2014	2013	2014
	ongoing measures		terminated measures		ongoing and terminated measures	
§§ 34 f.	512	494	211	277	723	771
§ 34	268	259	125	155	393	414
§ 35	244	235	86	122	330	357

* numbers include assistance for young adults, granted via § 41 SGB VIII

Source: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; different age groups; compiled and evaluated by AJKStat

Table 3

table 3: educational assistance, in Germany and abroad; by type of assistance (Germany, 2008, 2011 and 2014; totals as of Dec. 31st; ongoing and terminated measures; absolute numbers)

	total*		residential care* (§ 27,2 SGB VIII)		§ 34 SGB VIII*		§ 35 SGB VIII*		integration assistance* (§ 35a SGB VIII)	
	Germany	abroad	Germany	abr.	Germany	abr.	Germany	abr.	Germany	abr.
2008	138.873	649	3.699	5	85.762	401	6.052	243	43.360	0
2011	167.734	788	3.894	11	97.484	411	6.082	309	60.274	57
2014	199.533	856	4.473	7	107.879	414	6.497	357	80.684	78

* numbers include assistance for young adults, granted via § 41 SGB VIII

Source: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; different age groups; compiled and evaluated by AJKStat

Table of contents

- Small-setting pedagogical measures abroad. Legal foundation.
- Small-setting pedagogical measures abroad. Current discussion among experts and in politics.
- Relevant legislation
- Law on child and youth welfare
- European Law
- Pedagogical measures abroad. A discussion about amending German Social Law SGB VIII.

Support measures abroad and their basis in SGB VIII

- Educational assistance
- untypical support (§ 27, 2 SGB VIII)
- residential care, other types of placement (§34 SGB VIII)
- intensive one-to-one care settings (§ 35 SGB VIII)
- Integration assistance for mentally disabled children and youths (§ 35a SGB VIII)
- Assistance for young adults (§ 41 SGB VIII)
- Formulating support plans as a means of managing the process (§ 36 SGB VIII)

Special legal requirements for measures abroad. Amendments to SGB VIII through KICK (Jugendhilfe-weiterentwicklungsgesetz) as of Sept. 8th, 2005

- Educational assistance abroad as a well-founded exception (§ 27, 2. 3 SGB VIII)
- Medical clearance: Any medical risks must be discussed beforehand. (§ 36, 4 SGB VIII)
- Criteria of qualification of the person/ institution providing the assistance must be fulfilled. (§ 78b, 2. 2 SGB VIII)

Educational assistance abroad as a well-founded exception (amendment to § 27 SGB VIII).

Educational assistance is granted particularly via §§ 28 to 35 SGB VIII. Assistance type and its extent depend on the educational needs of each individual adolescent. His or her direct social environment should be included. As a general rule, the assistance must be supplied in Germany. An exception to

this rule is possible in those cases where the aims of the support plan can only be reached abroad.

Medical clearance (amendment to § 36 SGB VIII).

Before any decision on granting assistance abroad, be it fully or only partially, is taken, a written diagnosis by one of the persons listed in § 35a, 1a. 1 SGB VIII must be supplied. This is to identify any mental disorder that can be considered an illness.

Criteria of qualification of the person/ institution providing the assistance (amendment to § 78b SGB VIII).

Contracts must only be signed with those institutions that are qualified to provide the services. Qualification on these levels is necessary: performance, cost-effectiveness, successful economical management. Any contract on the provision of educational assistance abroad may only be signed with those institutions which

1. are certified domestic youth welfare institutions or manage an institution which needs operating permission and provides educational assistance,
2. employ only trained staff (according to § 72, 1 SGB VIII) for the provision of such assistance,
3. guarantee that they will not violate the laws of the host State and that they will be in close contact and cooperation with the local authorities and German embassies and other representative offices.

Table of contents

- Small-setting pedagogical measures abroad. Legal foundation.
- Small-setting pedagogical measures abroad. Current discussion among experts and in politics.
- Relevant legislation
- Law on child and youth welfare
- European Law
- Pedagogical measures abroad. A discussion about amending German Social Law SGB VIII.

Brussels II Regulation (EC) No 2201/2003 – What it means.

Brussels II Regulation (EC) No 2201/2003 of November 27th 2003, also called Brussels IIa, is a European Union Regulation on conflict of law issues in family law between member states; in particular those related to divorce, **child custody** and international child abduction. It replaces Convention Council Regulation (EC) No 1347/2000 of 29th May 2000 on the jurisdiction, recognition and enforcement of judgments in matrimonial matters and in matters of parental responsibility for joint children. The Regulation does not apply to Denmark.

Where a German court contemplates the placement of a child in institutional care or with a foster family and where such placement is to take place in another Member State (not applicable to Denmark), it may, under certain circumstances, need the authorization of the competent authority of that State. (article 56 paragraph 1)

When must national authorities be consulted?

The need for consultation with the national authorities about the placement of a child in institutional care or with a foster family in another Member State depends on whether public authority intervention in that Member State is required for domestic cases of child placement or not. (article 56 paragraph 1)

The procedures for consultation or consent shall be governed by the national law of the requested State. (article 56 paragraph 3)

Different procedures for consultation or consent.

Because of national law

- certain requirements in form or content may have to be met in order to gain consent to the placement or
- the holder of parental responsibility may have to submit their request to the Central authority of the requested Member State.

Application of the Brussels IIa Regulation (EC) to measures implemented by the authorities.

If a German court wishes to place a child in residential care or a foster home in another Member State, it must institute procedures for consultation.

However, many States have declared that granting assistance through the youth and welfare service on the basis of SGB VIII (e.g. educational assistance via §§ 27 ff.) is comparable to a “decision” in the sense of the Regulation. These are the States: Austria, Belgium, Bulgaria, Croatia, Czech Republic, Estonia, Finland, France, Greece, Hungary, Ireland, Italy, Latvia, Lithuania, the Netherlands, Portugal, Rumania, Slovakia, Slovenia, Spain, Sweden, and the United Kingdom.

Provisional result

Where measures of the youth welfare service, including small-setting concentrated assistance (with the exception of short-term travel or sailing projects), are to be granted in one of the states mentioned above, the **institution of procedures of consultation and consent is required**.

In cases of child placement in Luxemburg and Malta the court shall “inform” the central authority.

Placement in countries outside the European Union. Application of article 33 of the Hague Convention on Parental Responsibility and Protection of Children.

On Jan. 1st 2011 the 1996 Hague Convention on Parental Responsibility and Protection of Children entered into force. As of today, the Convention has been implemented by 41 states.

Article 33 of the Hague Convention states that for any child placement in another member state procedures of consultation and consent are required. This requirement is independent of whether public authority intervention in the requested State is required for comparable domestic cases of child placement or not.

For placements contemplated by German authorities this only applies where the child is to be placed in a State that has implemented the Hague Convention but is not a member of the European Union, or in Denmark. For placements within the European Union (with the exception of Denmark) the Brussels II Regulation takes precedence over the Hague Convention.

Article 33 of the Hague Convention explicitly states that the requesting authority shall transmit a report on the child together with the reasons for the proposed placement or provision of

care. Here, the Convention differs from the Brussels II Regulation.

Table of contents

- Small-setting pedagogical measures abroad. legal foundation.
- Small-setting pedagogical measures abroad. Current discussion among experts and in politics.
- Relevant legislation
- Law on child and youth welfare
- European Law
- Pedagogical measures abroad. A discussion about amending German Social Law SGB VIII.

Why this topic is relevant in the discussion of reforms.

Conference of the JFMK⁵² on May 21st/ 22nd 2015:

- There is a necessity for regulation of youth welfare measures abroad within the context of educational assistance and placement.

“Children – dependable cash cows.” A documentary on German television acting as catalyst.

Former Minister for Family Affairs, Children and Youths, Culture and Sports Ute Schäfer (of the federal state North Rhine-Westphalia) on German radio Deutschlandfunk on July 23rd 2015:

National Social Law SGB VIII does not provide for systematic control of child and youth placement abroad. That is a flaw which needs urgent repair. We need better control in cases both domestic and international. We also need to be able to spontaneously and without prior notice inspect the institutions and foster homes. To be able to do so only if the need arises is not enough. We, i.e. the youth welfare services of the federal states, need standards both for Germany and for abroad.

What the JFMK voted.

The legislative authorities must act.

⁵² Jugend- und Familienministerkonferenz; a committee made up of representatives of the Ministries for Family Affairs, Children and Youths

- Youth welfare measures abroad need new regulations and clarification of the existing regulations. This is necessary because there is hardly any legislation yet for this very intensive kind of residential educational assistance.
- Many cases of youths placed abroad show that there are shortcomings in the preparation and execution of the measures and also in possible restrictions by the youth welfare authorities.

How to implement the ideas. The JFMK's suggestion.

An operating permit (in Germany) should be a basic prerequisite for any institution.

An operating permit for providing the service in Germany must be a requirement for any institution providing the service abroad. Where there are occurrences that may not be in the child's best interests and put their welfare at risk, the institution can then be inspected. As a last resort, their operating permit can be revoked.

Obligatory transmission of information on

the institution providing the service

the start of the measure

the termination of the measure

the current place of residence of the children and youths.

Integration of this regulation within the relevant paragraphs on the procedures concerning support plans.

Suggestion: § 36, 4 SGB VIII rephrased.

Prior to any decision on granting a support measure provided partly or fully abroad,

1. a ... in order to diagnose any mental disorder shall be ... (original idea)
2. the organization providing the service shall make sure
3. that the institutions operating the measures have an operating permit for domestic services provided within the context of educational assistance. Thereby there is a guarantee that the institutions stick to the regulations of the other State and that they are going to co-operate with the local authorities of that State as well as with the

German embassies and other representative offices abroad.

4. the organization providing the service shall make sure
 - a. that trained staff of the supporting organization inspect the institution or foster home together with the adolescent prior to the start of the measure to make sure it is fitting,
 - b. that (in most cases) the follow-up support plan is devised and formulated together with the adolescent and at his or her current residence,
 - c. that there is a written agreement with the institution or foster home concerning the quality of the measures. For this agreement, the standards of the supporting organization shall be relevant.
5. the authorities issuing the operating permit must immediately be informed about the institution providing the service, the start of the measure, the termination of the measure, the current place of residence of the children and youths.

Thank you for listening!

Bibliography

Fendrich/ Tabel, (End-)Station Ausland? Hilfen zur Erziehung außerhalb von Deutschland auf dem Prüfstand, KOMDAT 2015/ 2 S. 16

MERKBLATT: Grenzüberschreitende Unterbringung von Kindern im Ausland durch deutsche Gerichte und Behörden https://www.bundesjustizamt.de/DE/SharedDocs/Publikationen/HKUE/Merkblatt_Unterbringung_Ausland.pdf?__blob=publicationFile&v=7

Wendelin, Erziehungshilfen im Ausland, Weinheim und Basel 2011

Wiesner SGB VIII Kommentar 5. Aufl. 2015



Auditorium



Prof. Gunter Adams

Internationalisierung des Studiums der Soziale Arbeit unter besonderer Berücksichtigung der FHWS-FAS

Gliederung

1. Internationalisierung der Hochschulen
2. Internationalisierung der Würzburger Hochschule FHWS
3. Internationalisierung und Soziale Arbeit – Lernort Europa
4. Internationalisierung der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften in
 - a. Würzburg FHWS-FAS
5. Im Fokus: Soziale Arbeit als Jugendhilfe im Ausland
6. Im Fokus: Soziale Arbeit im Kontext der Migration

1. Internationalisierung der Hochschulen

In der **Wirtschaft** bezeichnet man mit Internationalisierung die **Ausweitung der Tätigkeiten auf andere Staaten**. Internationalisierung heißt die geografische Dezentralisierung der Unternehmenstätigkeit auf internationalen Märkten. Stufen der Internationalisierung sind Export, Lizenzvergabe, Franchising, Joint Venture, Auslandsniederlassung und Tochterunternehmen.

Mit Internationalisierung einer Hochschule ist vor allem die **Ausweitung der Lehre auf Studierende aus dem Ausland und die Ausweitung der Lehre auf das Ausland gemeint**. Dazu werden zunehmend Lehrveranstaltungen in **englischer Sprache** gehalten.

1.1. Auslandsmobilität von Studierenden

*Die Studierendenmobilität der Studierenden, die aus dem Ausland an Hochschulen nach Deutschland kommen nennt man **Exchange Incoming**.*

*Die Studierendenmobilität der Studierenden, die von deutschen Hochschulen ins Ausland gehen nennt man **Exchange Outgoing**.*

Am 12. April 2013 haben Bund und Länder eine gemeinsame "Strategie der Wissenschaftsminister/-innen für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland" beschlossen. Ein wesentliches Ziel ist die weitere **Steigerung der Studierendenmobilität** nach Deutschland und von Deutschland ins Ausland (*Exchange Incoming und Exchange Outgoing*).

Durch Auslandsaufenthalte während des Studiums können angehende Akademikerinnen und Akademiker **zusätzliche Kompetenzen** erwerben und ihre **Persönlichkeit entwickeln**. Internationale Erfahrungen werden zudem immer **wichtiger auf dem Arbeitsmarkt und in der Wissenschaft**.

Ziel ist es, das jeder zweite jede/r zweite Hochschulabsolvent/in **studienbezogene Auslandserfahrung gesammelt hat**. Außerdem soll bis 2020 die Zahl der ausländischen Studierenden auf 350.000 gesteigert werden. Bisher sind es in Deutschland 300.000 (*Exchange Incoming*). Rund 140.000 deutsche Studierende sind an einer Hochschule im Ausland eingeschrieben (*Exchange Outgoing*) – dreimal mehr als zu Beginn der Bologna-Reform. |

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung **fördert die Mobilität über den DAAD, weitere Mittlerorganisationen sowie durch BAföG-Leistungen**. Im Fokus stehen insbesondere Hochschulkooperationen, vierjährige Bachelorprogramme mit integrierten Auslandsaufenthalten, Doppelabschlussprogramme und Sprachkurse.

Anerkennung der Studienleistung

Die Anerkennung von Studienleistungen ist ein wichtiger Baustein zur Förderung der Auslandsmobilität.

Seit 2005 haben alle Studierenden einen Anspruch auf das **Diploma Supplement**. Dieses enthält einheitliche Angaben zur

Beschreibung von Hochschulabschlüssen und damit verbundenen Qualifikationen.

Finanzielle Förderung

Auslandsstudien sind bis zu einem Jahr, gegebenenfalls auch bis zu fünf Semester durch BAföG förderbar. Zudem können weitere Zuschläge gewährt werden. Mittlerorganisationen wie der DAAD und das ERASMUS+-Programm vergeben darüber hinaus Stipendien für Studien im Ausland

1.2. Dozentenmobilität,

Darüber hinaus ist eine Ausweitung der Lehre auf andere Unterrichtsorte gemeint, man spricht von Dozentenmobilität, unterrichtet wird an anderen Hochschulen (*Exchange Outgoing*). Auch die Lehre von Dozenten aus anderen Hochschulen an der eigenen Hochschule fördert die Internationalisierung (*Exchange Incoming*).

1.3. Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterstützt diese Internationalisierung der Hochschulen. Es stellt fest:

„Die internationale Ausrichtung deutscher Hochschulen ist wichtiger denn je. **Der Austausch ist Voraussetzung für Spitzenforschung und Innovation.** Daher fördert das Bundesbildungsministerium die Internationalisierung mit zahlreichen Programmen.“

Mit dem Programm "**Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland**" des DAAD werden Hochschulen dabei unterstützt, eigene Lehrangebote weltweit zu etablieren. Zurzeit werden in **22 Projekte deutscher Hochschulen im Ausland** durch die Bundesregierung gefördert.

Dazu zählen Universitäten wie das **German University in Cairo (GUC)** (Kooperation mit den Hochschulen Ulm, Stuttgart und Tübingen) oder die **German Jordanian University (GJU)** (in Kooperation mit 70 deutschen Hochschulen unter Führung der Hochschule Magdeburg-Stendal).

1.4. Kooperationsprojekte verschiedenen Hochschulen in der Ausbildung und in der Forschung

Deutsche Hochschulen wie die **German University of Technology in Oman** (GUtech) kooperieren mit der deutschen Partnerhochschule RWTH Aachen oder dem FAU Busan Campus der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg in Südkorea.

2. Internationalisierung der Würzburger Hochschule FHWS

Die Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Würzburg-Schweinfurt hat sich die **Vernetzung von Wissenschaft und Wirtschaft der Region Unterfranken mit dem europäischen und außereuropäischen Ausland in den Fokus gestellt**. Angestrebt wird eine interdisziplinäre Vernetzung von Fachdisziplinen und Menschen innerhalb und außerhalb der Hochschule.

Seit über 20 Jahren werden Studierende aus mehr als 48 Ländern aufgenommen. Heute arbeitet die Hochschule mit über 140 Partnerhochschulen weltweit zusammen.

Die Europäische Kommission hat der Würzburger Hochschule die **Erasmus Charta** für 2014 bis 2020 verliehen. Damit wird Würzburg als ein Lernort Europa gewürdigt und gefördert.

I-Campus

Der internationale Campus (i-Campus) in Schweinfurt soll 2000 Studierende aus vielen Ländern aufnehmen. Später sollen zusätzlich 1000 Studierende aus dem Ausland auch am Standort Würzburg studieren können.

Seit dem Wintersemester 2014/2015 bietet die Hochschule dafür ein "**Twin Bachelor Degree Program**" an.

Die Studierenden können in drei Studiengängen den gleichen Inhalt in englischer wie in deutscher Sprache studieren. Jedes Modul wird also zweisprachig angeboten, und zwar für die Bachelorstudiengänge Logistics, Business und Engineering, sowie International Management.

3. Internationalisierung und Soziale Arbeit – Lernort Europa

Drei internationale Organisationen Sozialer Arbeit beschließen 2010 eine globale Agenda für Sozialarbeit und soziale Entwicklung: „Über dreitausend Soziale Arbeit Praktiker, Lehrer und Entwicklungshelfer Treffen in Hongkong im Juni 2010 beschlossen, eine globale Bewegung zu starten, die die großen Herausforderungen unserer Gesellschaft befasst. Die Delegierten beschlossen, dass unsere drei Organisationen deutlich von unserer Erfahrung von Fragen, die für die größere Gemeinschaft sprechen sollte. Die Delegierten bekräftigten die Notwendigkeit, zu organisieren, um wichtige und relevante gesellschaftliche Themen, die innerhalb und zwischen unseren Berufen verbinden. Auf der Grundlage der Beschlüsse der Konferenz in Hongkong erreicht, die Führung der drei internationalen Organisationen (International Federation of Social Workers (IFSW), Internationaler Verband der Schulen für Soziale Arbeit (IASSW) und dem Internationalen Rat für Sozialhilfe (ICSW)), die das gesamte Spektrum der sozialen Arbeit Praxis, soziale Arbeit Bildung und soziale Entwicklung arbeiten global, haben sich auf eine Reihe von Zielen vereinbart, unsere gemeinsamen Bestrebungen für soziale Gerechtigkeit und sozialen Entwicklung gerecht zu werden.“

*The Global Agenda for Social Work and Social Development
Over three thousand Social Work Practitioners, Educators, and
Development Workers meeting in Hong Kong in June 2010
decided to launch a global movement that addresses the major
challenges of our societies. The delegates agreed that our three
organisations should speak out clearly from our experience of
issues relevant to the larger community. The delegates
reaffirmed the need to organise around major and relevant social
issues that connect within and across our professions.*

*Based on the decisions reached at the Hong Kong conference,
the leadership of the three international organizations
(International Federation of Social Workers (IFSW),
International Association of Schools of Social Work (IASSW)*

and the International Council on Social Welfare (ICSW)) representing the entire spectre of Social Work Practice, Social Work Education and Social Development Work globally, have agreed on a set of objectives to meet our joint aspirations for social justice and social development.

Die internationale Vereinigung der Sozialarbeiter ist eine weltweite Organisation die sich für soziale Gerechtigkeit, Menschenrechte und soziale Entwicklung einsetzt durch die Förderung von sozialer Arbeit best practice Modelle und die Unterstützung der internationalen Kooperation.

The International Federation of Social Workers (IFSW) is a global organisation striving for social justice, human rights and social development through the promotion of social work, best practice models and the facilitation of international cooperation.

Der Fokus der IFSW

- „Soziale Arbeit unterstützen, um soziale Entwicklung erfolgreich zu machen
- Eintreten für eine weltweite soziale Gerechtigkeit
- die Internationale Zusammenarbeit erleichtern“

Die globale Agenda beschreibt 4 Hauptthemen:

1. Soziale und ökonomische Ungleichheit zwischen Ländern und zwischen Regionen
2. Würde und Wert der Person
3. Umweltnachhaltigkeit
4. Wichtigkeit der menschlichen Beziehungen.

Die Jahrestagung der IFSW findet vom 23. bis 25. Juni in Seoul, Korea statt.

Das SAGE Handbuch der Internationalen Sozialen Arbeit (2012) beschreibt Soziale Arbeit als einen Beruf, der immer mehr mit Themen zu tun hat, die eine globale Dimension haben. Dazu gehören nach wie vor die Folgen von Kriegen und Terror, offene oder geschlossene Grenzen, Naturkatastrophen, Armut und Ungleichheit.

Einige Organisationen, die sich mit internationalen Themen und Aufgaben beschäftigen, seien hier genannt:

- AIEJI International Association of Social Educators
- Combined European Bureau for Social Development (CEBSD)
- European Centre for Community Education (ECCE)
- European Conference for Social Work Research (ECSWR)
- Movisie – the Netherlands centre for social development.
- Power Us

Der weltweit größte Berufsverband für Sozialarbeiter, **die National Association of Social Workers (NASW) folgert:**

„Sozialarbeiter haben viel dieser globalen Kultur zu bieten. Mit den Fähigkeiten und Werten der Fürsorge und des Empowerments, werden sie in vielen wichtigen internationalen Aktivitäten im In- und Ausland beteiligt. Dazu gehören:

- Beratung und Unterstützung von Flüchtlingen;
- Erleichterung der internationalen Adoptionen;
- Bereitstellung von Katastrophenhilfe in Zeiten der Krise;
- die Entwicklung, Verwaltung und personelle Unterstützung internationalen Service-Delivery-Programme wie das Rote Kreuz; und,
- Die Erforschung internationale Fragen mit Schwerpunkt auf Menschen Lebensqualität zu verbessern und Ungerechtigkeiten Adressierung.

„Die Notwendigkeit internationaler Sozialer Arbeit ist deutlich erkennbar und unbestritten, ihre praktische Bedeutung muss noch weiter entfaltet werden und die Verbindungen zum *Mainstream Social Work* müssen deutlicher werden“ (Friesenhahn u.a. 2010 S.78) Im Alltag des Sozialarbeiters spielt die internationale soziale Dimension nach wie vor eine untergeordnete Rolle. Die Folgen von Armut, Krieg und Gewalt zeigen die Notwendigkeit eines internationalen Handelns. In der

Sozialen Arbeit mit Migranten und Flüchtlingen ist die globale Dimension Sozialer Arbeit lokal angekommen.

4. Internationalisierung an der Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften in Würzburg FHWS-FAS

4.1. Der Antrieb

An der Fakultät angewandter Sozialwissenschaften in Würzburg hat ein Generationswechsel stattgefunden. Viele junge Professorinnen und Professoren haben mit großem Elan die Arbeit der Fakultät verstärkt. Sie engagieren sich nicht nur in der Lehre, sondern besuchen auch internationale Tagungen und Kongresse, lehren an anderen Hochschulen und laden Kolleginnen und Kollegen aus dem europäischen und außereuropäischen Ausland nach Würzburg ein. Auch das internationale Profil der Hochschule für Angewandte Wissenschaften wirkt sich auf die Arbeit der Fakultät aus. In Arbeitsgruppen wird die Bedeutung einer internationalen sozialen Arbeit für das Studium in Würzburg herausgearbeitet. Ein Profil wird gebildet. Schließlich hat auch die Zunahme der Migranten und Flüchtlinge in Unterfranken dazu beigetragen, dass von der Praxis eine neue angepasste Qualifikation für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern gefordert wird. Dies ist der Motor zur Weiterentwicklung der Internationalisierung an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften in Würzburg.

4.2. Das Strategiepapier

Ein Ergebnis der Aktivitäten an der Fakultät ist das Strategiepapier von 2015 zur Internationalisierung mit Aktivitäten in den Bereichen:

- Mobilität
- Lehre
- Infrastruktur
- und Forschung.

Darin heißt es:

Interkulturelle Kompetenzen einerseits und eine internationale Ausrichtung andererseits sind zentrale Bestandteile der Ausbildung in evidenzbasierter Sozialer Arbeit. Dies wird auch im verhaltens-orientierten Profil deutlich, mit dem die Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften dem internationalen Standard entspricht und sich in besonderer Weise international anschlussfähig erweist.

Mobilität

Im Bereich der Mobilität gilt es einerseits die Studierendenmobilität und andererseits die Mobilität der Dozentinnen und Dozenten weiter zu unterstützen und auszubauen.

Die Studierenden der FAS werden angeregt, während ihres Studiums Erfahrungen im Ausland sowohl im theoretischen (Auslandsstudium), als auch im praktischen Bereich (Auslandspraktikum) zu erwerben. Dies wird zielgerichtet durch eine entsprechende Gestaltung der Rahmenbedingungen von Seiten der Fakultät und der Hochschule gefördert. Neben der Vertiefung und Erweiterung von Sprach- und Fachkompetenzen werden durch Auslandsaufenthalte insbesondere auch interkulturelle Kompetenzen erworben.

Darüber hinaus wird ausländischen Studierenden durch umfangreiche Informationen sowie ein auf ihre Bedürfnisse angepasstes Vorlesungsangebot und Betreuungssystem ein erfolgreicher Studienaufenthalt an der FAS ermöglicht. Auch das Sammeln von Erfahrungen im praktischen Handlungsfeld wird durch Vermittlung und gezielte Akquise von geeigneten Praktikumsstellen für ausländische Studierende unterstützt. Ebenso gilt es, die Mobilität der Dozentinnen und Dozenten - sowohl outgoing als auch incoming - im Zuge der Internationalisierung weiter zu erhöhen und zu intensivieren. Zur Unterstützung werden hierzu gezielt Angebote geschaffen

und in der Umsetzung unter anderem auch auf virtuelle Medien wie beispielsweise Videokonferenzen zurückgegriffen.

Sowohl für die Studierenden- als auch die Dozentenmobilität bedarf es eines umfassenden Informationsangebots sowie einer Plattform zum Erfahrungsaustausch. Auf die bereits vorhandenen Angebote der Hochschule, beispielsweise den Hochschulservice Internationales (HSIN), wird bei der Mobilitätsförderung (insbesondere zum Informationsaustausch und zur Beratung) zurückgegriffen. Des Weiteren werden zur Förderung der Mobilität von Studierenden und Dozenten die weltweiten Kontakte mit Hochschulen, Unternehmen, Forschungseinrichtungen und anderen Institutionen durch strategische Partnerschaften langfristig vertieft und ausgebaut.

Lehre

In der Lehre wird die FAS ihr Angebot unter internationalen Gesichtspunkten und auf der Grundlage des aktuellen Standes der internationalen Wissenschaft weiterentwickeln.

Internationale Aspekte finden in Lehrveranstaltungen und auch beim Abfassen von Abschlussarbeiten Berücksichtigung. Dies bedeutet auch die feste Verankerung und Berücksichtigung von englischsprachiger Literatur in den einzelnen Modulen. 30 CPs können in englischsprachigen Veranstaltungen erworben werden. Englischsprachige Vorlesungen werden an geeigneter Stelle implementiert und unter anderem durch internationale Gastdozenten realisiert. 30 CP sollen im Rahmen des BA Soziale Arbeit angeboten werden.

Verstärkt wird auch der Besuch von internationalen Veranstaltungen im Ausland oder mit internationaler Ausrichtung im Rahmen von Exkursionen angeregt.

Neben der internationalen Ausrichtung der Lehre sind ebenso interkulturelle Kompetenzen und Sprachkompetenzen, sowohl der Studierenden als auch der Dozentinnen und Dozenten sowie beim Personal der FAS, ausdrücklich erwünscht. Die Fakultät setzt sich deshalb das Ziel, vermehrt auf die

Internationalität und Interkulturalität ihres Personals zu achten und fördert geeignete Maßnahmen. Durch oben genannte Bestrebungen wird die FAS der zunehmenden Globalisierung der Gesellschaft gerecht und berücksichtigt die damit verbundene wachsende kulturelle Vielfalt.

Infrastruktur

Internationalität bedeutet neben den schon genannten Maßnahmen auch die Anpassung von Vorgängen und Formalitäten an internationale Standards. Somit stellt die Übersetzung aller relevanten Informationen und Formulare, zunächst in die englische, später gegebenenfalls in weitere Sprachen, ein zentrales Element der Internationalisierung dar. Darüber hinaus wird eine Ausweitung der institutionellen Vernetzung angestrebt. Hierfür legt die Fakultät den Fokus auf Mitgliedschaften in und Kooperationen mit internationalen Organisationen sowie die verstärkte Präsenz auf relevanten internationalen Tagungen. Die Fakultät ist Mitglied in der European Association of Schools of Social Work (EASSW) und der International Association of Schools of Social Work (IASSW)

Forschung

Da die Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften sich als Teil einer globalen Wissensgesellschaft versteht, ist die internationale Ausrichtung ihrer Forschungsaktivitäten zwingend.

Die Fakultät sorgt für den Zugang zu internationalen Datenbanken und die kontinuierliche Bereitstellung von Campuskultur sowie der Lehre erachtet.

5. Im Fokus: Soziale Arbeit als Jugendhilfe im Ausland

Vor etwas über 20 Jahren entwickelten die Vertiefungsbereiche Hilfen zur Erziehung und Familienhilfe zusammen mit Vertretern der Jugendämter in der Region und dem Lehrstuhl für Sonderpädagogik der Universität Würzburg sowie der Evangelischen Jugendhilfe und dem Kolping Bildungswerk ein Erlebnispädagogisches Projekt, welches Erleben, Arbeiten und Lernen genannt wurde. Junge Menschen die im Rahmen von Eingliederungshilfe und Jugendhilfe nicht in Intensivgruppen und intensiven Einzelmaßnahmen in Deutschland wirkungsvoll erzogen und integriert werden konnten, werden im Rahmen eines einjährigen intensivpädagogischen Projektes von deutschen Fachkräften ein halbes Jahr auf zunächst einem, heute drei, Bauernhöfen abseits der Zivilisation betreut und erzogen. Diese Bezugspersonen führen dann in Deutschland im Anschluss an diese Intensivphase eine ebenfalls halbjährige Integrationsphase durch, die sich am Integrationsziel und der Problematik der jeweiligen jungen Menschen orientiert. Im Rahmen dieser deutsch-finnischen Kooperation arbeitet die Hochschule zusammen

mit der Mikkeli Ammatti-korkeakoulu, Mikkeli University of Applied Sciences, der DIAK, Diaconia University of Applied Sciences in Järvenpää und der University of Eastern Finland, früher University of Kuopio, Departement of Social Sciences in Kuopio.

Acht Mitglieder der Fakultät sowie vier Studierende des konsekutiven Masterstudiengangs Soziale Arbeit nutzten 2015 eine fünftägige Fahrt nach Finnland, um die internationalen Kooperationen zu vertiefen und auszubauen. Dies geschah im Rahmen von Feierlichkeiten anlässlich des Jubiläums des intensivpädagogischen Auslandsprojektes, das der vor 20 Jahren zu diesem Zweck gegründete Verein „Erleben, Arbeiten

und Lernen e.V.“ (EAL) in Kooperation mit der Diakonie Würzburg und anderen Partnern seit dieser Zeit erfolgreich in der Region Virtasalmi in Ostfinnland durchführt.

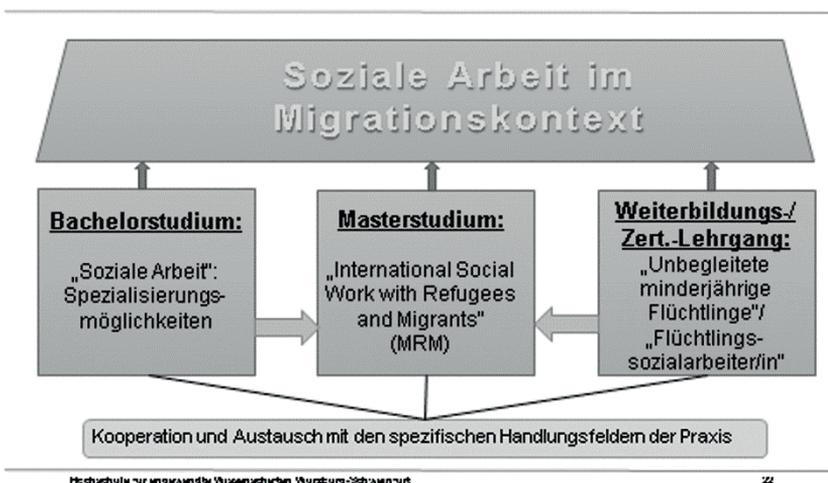
Eine Absolventin des Masterstudiengangs Soziale Arbeit wurde zur Promotion an der Universität Ost-Finnland zugelassen. Sie untersucht dieses Projekt und wird in Finnland betreut vom Dekan der Fakultät Sozialpädagogik der University of Eastern Finland in Kuopio, Prof. Dr. Juha Hämäläinen. An der FAS hat Prof. Adams die Begleitung übernommen.

6. Im Fokus: Soziale Arbeit im Kontext der Migration

6.1. Forschungsk Kooperation zur Weltflüchtlingsproblematik und Spezialisierung für die Arbeit mit Flüchtlingen

Der Leiter des Vertiefungsbereichs Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Prof. Dr. Ralf Roßkopf, Vizepräsident der Hochschule für Studium und Weiterbildung, engagiert sich seit vielen Jahren in Lehre und Forschung für die vielfältigen Probleme der Migranten und Flüchtlingen. Er ist Präsident des Wissenschaftlichen Beirats der Internationalen Association for the Study of the World Refugee Problem (AWR). Auf seine Initiative hin wurde im WS 2014/15 vom Fakultätsrat ein Kooperationsvertrag mit dieser Forschungsgesellschaft für das Weltflüchtlingsproblem geschlossen.

Zur gleichen Zeit erfolgte in diesem Vertiefungsbereich und im Vertiefungsbereich Kinder, Jugend und Familienhilfe eine Spezialisierung für die Arbeit mit Flüchtlingsfamilien und unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Es wurde ein Gesamtkonzept erstellt, welches aus drei Bausteinen besteht.



Zum einen wird in den Modulen des Bachelorstudiums an verschiedenen Stellen eine Vertiefung der Arbeit mit Flüchtlingen explizit eingeführt. Spezielle Praxisprojekte mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen und Flüchtlingsfamilien ergänzen die Vorlesungen und Seminare. Auf Masterniveau wird für Interessierte, die ein Hochschulstudium der Fachrichtungen Soziale Arbeit, Sozialwesen, Sozialarbeit oder Sozialpädagogik oder einer vergleichbaren Fachrichtung abgeschlossen haben eine zertifizierte Weiterbildung als Flüchtlingssozialarbeiter angeboten. Gleichzeitig wird in einem dritten Schritt ein konsekutiver Master „International Social Work with Refugees and Migrants“ aufgebaut.

6.2. Masterstudiengang „International Social Work with Refugees and Migrants“

Der Masterstudiengang „International Social Work with Refugees and Migrants“ vermittelt ab dem SS 2016 fachliche,

soziale und professionsbezogene Kompetenzen für das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit mit Migranten und Flüchtlingen im internationalen und nationalen Kontext:

Durch seine internationale Ausrichtung sowie Kooperationen mit Universitäten im Ausland ermöglicht der Masterstudiengang an der FHWS den personellen und fachlichen Austausch mit Herkunfts- und Transitregionen und qualifiziert damit auch für die Arbeit vor Ort wie auch im internationalen Kontext.

Der Masterstudiengang umfasst sechs Studienbereiche, welche die Studierenden für das Handlungsfeld der Internationalen Sozialen Arbeit fokussiert auf die Zusammenarbeit mit Flüchtlingen und Migranten sensibilisieren und anwendungsbezogene Methoden- und Handlungskompetenzen vermitteln.

- **Studienbereich I: Refugee & Migration Basics:**

Der Studienbereich führt in die Thematik ein und vermittelt Kenntnisse über Ursachen, aktuelle Erscheinungsformen und Auswirkungen von Flucht und Migration, die relevanten Organisationen und Strukturen in diesem Handlungsfeld sowie Fertigkeiten für das Freiwilligenmanagement in diesem Bereich.

- **Studienbereich II: Refugee & Migration Law:**

Der Studienbereich vermittelt den rechtlichen Rahmen im Hinblick auf das internationale, europäische und nationale Flüchtlings- und Migrationsrecht sowie die menschenrechtlichen Bezüge hierzu. Hinzu treten Inhalte des internationalen Privatrechts.

- **Studienbereich III: Intercultural Skills:**

Der Studienbereich lehrt Handlungskompetenzen für die interkulturell und gesundheitsbezogen sensible Arbeit und Kommunikation mit Flüchtlingen und Migranten, ihre Inklusion in und die Öffnung der Aufnahmegesellschaft sowie für die Entgegnung jeglicher Radikalismen.

- **Studienbereich IV: Minor Refugees and Migrants:**

Der Studienbereich IV fokussiert auf die Arbeit mit den besonders schutzbedürftigen begleiteten und unbegleiteten

minderjährigen Flüchtlingen, und vermittelt spezialisierte Kenntnisse in der Jugendhilfe und Pädagogik.

- **Studienbereich V: Social Work Abroad:**

Der Studienbereich V verstärkt die internationale Ausrichtung des Studiengangs, im Hinblick auf Kenntnisse der Sprache einer typischen Herkunfts- oder Transitregion und vermittelt Kompetenzen für den Einsatz in diesen Regionen.

- **Studienbereich VI: Practice Project and Research**

Der Studienbereich VI bietet den Studierenden die Möglichkeit Praxisprojekte zu planen, wissenschaftlich zu begleiten, zu implementieren und zu evaluieren. Die Ergebnisse können in die Masterarbeit einfließen.

Das zweite Semester kann wahlweise als Auslandssemester an der deutsch-jordanischen Hochschule in Aman abgeleistet werden.

Da alle Studierenden mindestens drei Wochen Auslandserfahrung in der Arbeit mit Flüchtlingen erwerben sollen, findet eine dreiwöchige Sommerschule ebenfalls in Jordanien statt. Für September 2016 ist ein solcher Auslandsaufenthalt in Zusammenarbeit mit der deutsch-jordanischen Hochschule (GJO) geplant.

Um diese Arbeit weiter auszubauen wird an der Hochschule im nächsten Jahr eine Professur für internationale soziale Arbeit eingerichtet.

6.3. Zertifikatslehrgang: Flüchtlingssozialarbeit

ZL-“Flüchtlingssozialarbeiter/in“: Modulübernahme aus dem MRM

FHW-S

hochschule
für angewandte
Wissenschaften
Werbung-Schwanau

	Master Thesis		Diversity, Inclusion, Intercultural Opening	Dealing with Illness & Traumata	Social Work with Unaccompanied Minors
3rd Semester	15 SCP		3 SWS SCP	3 SWS SCP	3 SWS SCP
2nd Semester	Practice Project: Evaluation & Implementation (optional: in area of origin)	Human Rights & Private International Law	Refugee and Migration Policies & Volunteer Management	Foreign Language (Intensive courses)	Social Work with Refugees and Migrants in the Area of Origin and Transit (min. 3 weeks)
	2 SWS SCP	3 SWS SCP	3 SWS SCP	3 SWS SCP	3 SWS SCP
1st Semester	Practice Project: Planning & Accompanying Research (optional: in area of origin)	International, European and National Migration and Refugee Law	Refugee and Migration Studies & Organizations and Structures	Intercultural Competence & Gender Sensible Social Work in the Migration Society	Social Work with Children and Adolescents
	2 SWS SCP	3 SWS SCP	3 SWS SCP	3 SWS SCP	3 SWS SCP

Bereits im WS 2015/16 wurde der Zertifikatslehrgang Flüchtlingssozialarbeit eingerichtet.

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern dieser Weiterbildung wird neben Fach- und Anwendungswissen aus den Themenfeldern Interkulturalität, Pluralismus, Vulnerabilität, Psychologie, Pädagogik und Recht ein disziplinübergreifendes Grundverständnis für die Zusammenhänge von Flucht und Migration sowie für relevante internationale Strukturen, Akteure und Organisationen vermittelt. Sie werden befähigt, im Handlungsfeld Flucht, Migration und Integration selbständig, koordinierend oder anleitend tätig zu sein.

Dieser Zertifikatslehrgang hat sechs Module aus dem internationalen Master übernommen die in deutscher Sprache unterrichtet werden. Diese Module können beim Studium des internationalen Masters anerkannt werden.

Interessant ist der Zertifikatslehrgang vor allem auch für Absolventen ähnlicher Studienrichtungen wie soziale Arbeit, gelernten Erzieherinnen und Erziehern, Heilerziehungspflegerinnen oder Fachkräften mit vergleichbarer Berufsausbildung. Hier müssen mindestens zwei Jahre Berufserfahrung vorliegen damit der Zertifikatsstudiengang besucht werden kann. Die Heimaufsichten Bayern akzeptieren diese Qualifikation als Fachkraft in der Heimerziehung für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge.

Diese beiden Schlaglichter, Auslandsmaßnahmen im Rahmen der Jugendhilfe und Arbeit mit Migrantinnen und Flüchtlingen in den Herkunftsregionen, in Transitländern und in Deutschland zeigen, wie praxisnah die Internationalisierung in Forschung und Lehre an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Europa ist. Lernort Europa wird nicht nur für die Würzburger Hochschule Profil und Auftrag. Wie die Hochschulen für angewandte Wissenschaften so will auch das „Europäische Forum Soziale Bildung“ daran mitwirken, dass europäische Verantwortung Vorrang vor nationalstaatlicher Abschottung und Nationalismus hat und behalten wird.

Literatur

Friesenhahn, Günter J., & Kniephoff-Knebel (2010). Europäische Dimensionen Sozialer Arbeit. Wochenschau Verlag

Friesenhahn, Günter J., Braun, Daniela, Ningel, Rainer (Hrsg. 2014). Handlungsräume Sozialer Arbeit: Ein Lern- und Lesebuch. Budrich: Opladen

Graßhoff, Gunther, Homfeldt, Hans Günther, Schröer, Wolfgang (2016). Internationale Soziale Arbeit: Grenzüberschreitende Verflechtungen, globale Herausforderungen und transnationale Perspektiven. Beltz

Lyons, Karen H., Hokenstad, Terry u.a. (Hrsg. 2012): Sage Handbook of International Social Work. London: SAGE Publications

Wagner, Leonie (Hrsg. 2.Aufl. 2009). Internationale Perspektiven Sozialer Arbeit: Dimensionen - Themen – Organisationen. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Prof. Gunter Adams

Internationalisation of the studies of social work with particular regard to the Faculty of Applied Social Sciences of the FHWS (University of Applied Sciences Wurzburg-Schweinfurt)

Structure

1. Internationalisation of universities
2. Internationalisation of the FHWS (University of Applied Sciences) in Wurzburg
3. Internationalisation and social work – Europe as a learning location
4. Internationalisation of the FAS (Faculty of Applied Social Sciences) in Wurzburg
5. Focus: social work as youth welfare service abroad
6. Focus: social work in the context of migration

1. Internationalisation of universities

In **economics**, internationalisation means **expanding activities to other states** or geographically decentralising business activities on international markets. The stages of internationalisation include export, licensing, franchising, joint venture, foreign branch, and subsidiary.

Internationalisation of universities primarily means **expanding teaching to students from abroad and expanding teaching to foreign countries**. To achieve this, an increasing number of lectures are held in **English**.

1.1 Outgoing mobility of students

*The mobility of international students coming to Germany to study at German universities is called **Exchange Incoming**. The mobility of students leaving German universities is called **Exchange Outgoing**.*

On 12 April 2013, the Federation and the States decided on a common “strategy of the ministers of science for the internationalisation of the universities in Germany”. One main goal is to further **increase** the mobility of students coming to Germany and leaving Germany to study abroad (*Exchange Incoming and Exchange Outgoing*).

Through staying abroad while studying, prospective graduates can **gain additional skills** and **develop their personality**. In addition, international experience is becoming more and more **important on the labour market and in science**.

The goal is to ensure that one in two graduates had **study-related experience abroad**. Germany aims to increase the number of international students from 300,000 as of now to 350,000 by 2020 (*Exchange Incoming*). About 140,000 German students are currently enrolled in a university abroad (*Exchange Outgoing*) – that’s three times more than before the Bologna reform.

The Federal Ministry for Education and Research **promotes mobility through the DAAD (German Academic Exchange Service), other intermediary organisations, and by granting BAföG student loans**. Special focus is put on the cooperation between universities, four-year Bachelor’s programmes with integrated stays abroad, double degree programmes, and language courses.

Credit recognition

Credit recognition is an important element in the promotion of outgoing mobility.

Since 2005, all students have been entitled to the **Diploma Supplement**. It contains standard information on the description of university degrees and the respective qualifications.

Financial support

Studying abroad can be supported by BAföG if the duration does not exceed one year. In special cases, financial support can be obtained for up to five semesters. Additional allowances can be granted as well. Intermediary organisations like the DAAD and the ERASMUS+ programme also award scholarships for studying abroad.

a. **Mobility of lecturers**

Teaching can be expanded to other locations as well, which is called mobility of lecturers. Lecturers start to teach at other universities (*Exchange Outgoing*) or leave their university to teach at one's own university (*Exchange Incoming*).

b. **German study programmes abroad**

The Federal Ministry for Education and Research (BMBF) supports this internationalisation of universities. It says:

“The international orientation of German universities is more important than ever. **Exchange is a requirement for excellent research and innovation.** This is why the Federal Ministry for Education supports internationalisation through numerous programmes.”

Through the programme “**German Study Programmes Abroad**” of the DAAD, universities are supported to globally establish their own courses.

At the moment, the federal government is supporting **22 projects of German universities abroad.**

Among these universities are the **German University in Cairo (GUC)** (cooperation with the universities of Ulm, Stuttgart and Tübingen) and the **German Jordanian University (GJU)** (in cooperation with 70 German universities led by the university of Magdeburg-Stendal).

c. **Cooperation projects of different universities in education and research**

German universities like the **German University of Technology in Oman (GUtech)** cooperate with the German partner university RWTH Aachen or the FAU Busan Campus of the University of Erlangen in South Korea.

2. **Internationalisation of the FHWS (University of Applied Sciences) in Würzburg**

The University of Applied Sciences Würzburg-Schweinfurt has put its **focus on the networking of science and economy in the region of Lower Franconia with European and non-European countries.** It strives for an interdisciplinary

networking of different disciplines and people inside and outside of university. Students from more than 48 countries have been accepted in more than 20 years. Today, the FHWS is cooperating with more than 140 partner universities from all over the world. The European Commission has awarded the FHWS the **Erasmus Charta** for 2014 until 2020, acknowledging and promoting Würzburg as a learning location in Europe.

I-Campus

The international Campus (i-Campus) in Schweinfurt is to accept 2,000 students from numerous countries. Later on, another 1,000 international students are to study in Würzburg.

Since the winter semester of 2014/2015, the FHWS has offered a **“Twin Bachelor Degree Program”** for this purpose.

In three different Bachelor’s programmes, students can study the same content in English and in German. Every module is offered in both languages. These Bachelor’s programmes are “Logistics”, “Business and Engineering”, and “International Management”.

3. Internationalisation and social work – Europe as a learning location

In 2010, three international social work organisations decided on the Global Agenda for Social Work and Social Development:

“Over three thousand Social Work Practitioners, Educators, and Development Workers meeting in Hong Kong in June 2010 decided to launch a global movement that addresses the major challenges of our societies. The delegates agreed that our three organisations should speak out clearly from our experience of issues relevant to the larger community. The delegates reaffirmed the need to organise around major and relevant social issues that connect within and across our professions.

Based on the decisions reached at the Hong Kong conference, the leadership of the three international organizations (International Federation of Social Workers (IFSW),

International Association of Schools of Social Work (IASSW) and the International Council on Social Welfare (ICSW)) representing the entire spectre of Social Work Practice, Social Work Education and Social Development Work globally, have agreed on a set of objectives to meet our joint aspirations for social justice and social development.“

The International Federation of Social Workers (IFSW) is a global organisation striving for social justice, human rights and social development through the promotion of social work, best practice models, and the facilitation of international cooperation.

The IFSW focuses on:

- “promoting social work to achieve social development
- advocating for social justice globally
- facilitating international cooperation“

The global agenda tackles four main areas:

1. social and economic inequalities between countries and regions
2. the dignity and worth of people
3. environmental sustainability
4. the importance of human relationships.

The general meeting of the IFSW takes place from 23 until 25 June 2016 in Seoul, Korea.

The SAGE Handbook of International Social Work (2012) describes social work as a profession that is increasingly involved with issues which have a global dimension, including the ramifications of war and terror, open and closed borders, natural catastrophes, poverty, and inequality.

Some organisations that deal with international topics and tasks are:

- AIEJI International Association of Social Educators
- Combined European Bureau for Social Development (CEBSD)
- European Centre for Community Education (ECCE)
- European Conference for Social Work Research (ECSWR)
- Movisie – the Netherlands centre for social development
- Power Us

The world's largest professional organisation for social workers, **the National Association of Social Workers (NASW)**, deduces:

“Social workers have much to offer to this global culture. With the skills and values of care and empowerment, they take part in many important international activities both at home and abroad. These activities include:

- advising and supporting refugees
- simplifying international adoptions
- providing aid for disaster victims in times of crisis
- developing, administrating, and supporting international service delivery programmes, such as the German Red Cross, and
- researching international questions with emphasis on the people, enhancing the quality of life, and addressing inequalities.”

“The need for international social work is obvious and undisputed, its practical importance needs to be displayed further, and the connections with *Mainstream Social Work* need to become more clear.”

(Friesenhahn et al. 2010, p.78)

In a social worker's everyday life, the international social dimension still plays a subordinate role. The ramifications of poverty, war, and violence display how important it is to take action on an international level. Through social work with

migrants and refugees, the global dimension of social work has arrived locally.

4. Internationalisation of the FAS (Faculty of Applied Social Sciences) in Würzburg

a. The initiative

The Faculty of Applied Social Sciences in Würzburg has experienced a generational shift. Many young professors have increased the faculty's work with great dedication. Not only are they committed to education, they also take part in international conferences and congresses, teach at other universities, and invite colleagues from abroad to come to Würzburg. The international profile of the University of Applied Sciences influences the faculty's work as well. The importance of international social work for studying in Würzburg is worked out in teams. A profile is created. And last but not least, the increase in migrants and refugees in Lower Franconia has led to the demand for a new adjusted qualification for social workers. This is the driving force for further internationalisation of the Faculty of Applied Social Sciences in Würzburg.

b. The strategy document

One result of the activities at the faculty is the strategy document of 2015 regarding the internationalisation of activities in the following areas:

- mobility
- education
- infrastructure
- and research.

The strategy document says:

Intercultural skills and international orientation are the main components in the education of evidence-based social work. This also becomes apparent in the behaviour-oriented profile, which lets the Faculty of Applied Social Sciences comply with the international standard and be internationally compatible.

Mobility

The mobility of students and the mobility of professors need to be further promoted and developed.

Students at the FAS are encouraged to have theoretical (study) and practical (internship) experiences abroad during their studies. The faculty and the university make this possible by setting appropriate frameworks. During their stays abroad, students deepen their language and subject-specific skills and gain intercultural competence.

In addition, international students are given the opportunity to study at the FAS by providing them with extensive information and a range of lectures and a support system that meet their needs. The FAS also supports international students in gaining valuable practical experiences by placing the students with an appropriate internship. It is also necessary to increase and intensify the mobility of professors – outgoing as well as incoming – in the wake of internationalisation. The FAS offers different opportunities to support mobility, for example it uses virtual media like video conferences.

For the sake of the mobility of both students and professors, an extensive range of information and a platform for sharing experiences are necessary. Already existing services from the university, such as the Hochschulservice Internationales (HSIN), are already used to promote mobility (especially for sharing information and consulting). In addition, international contacts with universities, companies, research facilities, and other institutes are deepened through strategic partnerships.

Education

Looking at the international aspects and the current state of international science, the FAS is going to widen its range of courses. International aspects are taken into account in the conception of courses and the writing of the final paper. This also entails an embedding and consideration of English literature in the individual modules. Students can obtain 30 CPs in courses held in English. Lectures held in English are implemented, where

appropriate, and realised partly by international guest lecturers. Students are to receive 30 CP in the Bachelor's programme "Social Work". They are encouraged to attend international events abroad and to orient themselves more internationally through study trips.

Intercultural and linguistic competences of students, professors, and the FAS staff is expressly welcomed. Therefore, the faculty has set itself the goal to pay more attention to the international and intercultural character of the staff and promotes appropriate measures. Through the endeavours mentioned above, the FAS lives up to the increasing globalisation of the society and takes the resulting cultural diversity into consideration.

Infrastructure

Being international also means adjusting processes and formalities to international standards. Translating all relevant information and forms – first into English, later on maybe into other languages as well – is a central element of internationalisation. Expanding institutional networks is another objective. In this regard, the faculty puts its focus on membership in and cooperation with international organisations and increased presence at relevant international conferences. The faculty is a member of the European Association of Schools of Social Work (EASSW) and the International Association of Schools of Social Work (IASSW).

Research

Since the Faculty of Applied Social Sciences regards itself as part of a global knowledge society, an international orientation of its research activities is imperative.

The faculty provides access to international data bases, the campus culture, and education.

5. Focus: social work as youth welfare service abroad

More than 20 years ago, the heads of the in-depth modules Educational Assistance and Family Assistance, the representatives of the youth offices in the region, the chair for special needs education of the University of Würzburg, the Evangelische Jugendhilfe, and the Kolping Bildungswerk developed an experience-based educational project called "Erleben, Arbeiten und Lernen" (Experience, Work, and Learn). In a one-year intensive pedagogic project, German specialists take the young people into care who couldn't be brought up and integrated into intensive groups within the framework of integration support and youth welfare services in Germany. First the young people are brought up on a farm (three farms as of today) far from civilization for a period of six months. Right after this intensive phase, the caregivers carry out a six-month integration phase which is oriented towards integration and the young people's individual problems. Within the framework of this German-Finnish cooperation, the university collaborates with the Mikkeli Ammatti-korkeakoulu (Mikkeli University of Applied Sciences), the DIAK (Diaconia University of Applied Sciences in Järvenpää), and the University of Eastern Finland, former University of Kuopio, Department of Social Sciences in Kuopio. In 2015, eight faculty members and four students of the consecutive Master's programme Social Work used a five-day trip to Finland to strengthen this international cooperation during celebrations on the occasion of the anniversary of the intensive pedagogic international project. The association „Erleben, Arbeiten und Lernen e.V.“ (EAL), which was founded 20 years ago for this purpose, has been carrying out this project in cooperation with the Diakonie Würzburg and other partners in the region of Virtasalmi in eastern Finland ever since.

A graduate of the Master's programme Social Work was admitted to the University of Eastern Finland to do her doctorate there. She examines this project and is supervised by the dean of the faculty of social pedagogy at the University of Eastern Finland in Kuopio, Prof. Dr. Juha Hämäläinen. Prof. Adams is the responsible supervisor for the FAS.

6. Focus: social work in the context of migration

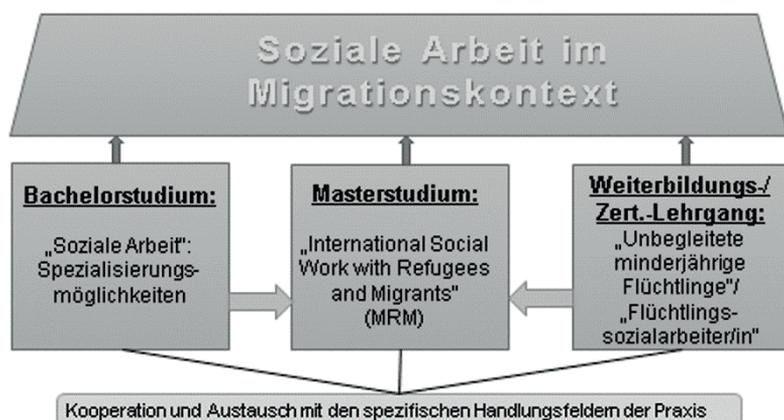
a. Research cooperation to address the world refugee problem and specialisation in the area of working with refugees

Prof. Dr. Ralf Roßkopf, head of the in-depth module “Social Work in the Migration Society” and vice president of the university for study and further education, has been committed to the diverse problems of migrants and refugees for many years. He is president of the economic council of the international Association for the Study of the World Refugee Problem (AWR). On his initiative, the faculty board made a cooperation agreement with this research company in the winter semester of 2014/15 to tackle the world refugee problem.

At the same time, this module and the in-depth module “Child, Youth, and Family Welfare Services” specialised in working with refugee families and unaccompanied minors. An overall concept was established which consists of three components.

Spezialisierung in der Flüchtlings-/Migrationssozialarbeit

FHWS
 Hochschule für angewandte Wissenschaften
 Würzburg-Schweinfurt



In the Bachelor's programme, some of the modules put special emphasis on working with refugees. Special practice-related projects with unaccompanied minors and refugee families complete the lectures and seminars.

The Master's programme provides interested graduates of a degree course in social work, social welfare, welfare work, social education or in a similar subject area with the opportunity to receive further training as social workers for refugees.

The third step is the implementation of a consecutive Master's programme called "International Social Work with Refugees and Migrants".

b. Master's programme "International Social Work with Refugees and Migrants"

The Master's programme „International Social Work with Refugees and Migrants“, which was offered in the summer semester of 2016 for the first time, imparts expertise, social competences, and profession-related skills for the action field of social work with migrants and refugees in the international and national context: Through the international orientation and cooperation with universities abroad, the Master's programme at the FHWS makes the exchange of people and expertise with regions of origin and transit possible and qualifies the students for working on site and in the international context. The Master's programme encompasses six fields of study which prepare students for the action field of international social work, sensitize them for working with migrants and refugees, and impart application-oriented methods and competences.

- **Field of study I: Refugee & Migration Basics**

This field of study introduces students to the subject and imparts knowledge about the causes, current manifestations and effects of fleeing and migration, the relevant organisations and structures in this action field, and teaches skills for volunteer management in this area.

- **Field of study II: Refugee & Migration Law**

In this field of study, students learn about the legal framework with regard to international, European, and national refugee and migration law and the connection to human rights. Moreover, knowledge about international private law is imparted.

- **Field of study III: Intercultural Skills**

This field of study imparts competences needed for intercultural and health-oriented sensitive work and communication with refugees and migrants, their inclusion into and the opening of the host society as well as competences needed to respond to radicalism.

- **Field of study IV: Minor Refugees and Migrants**

This field of study focuses on working with accompanied and unaccompanied minor refugees that are in special need of protection and imparts specialized knowledge about youth welfare service and pedagogy.

- **Field of study V: Social Work Abroad**

This field of study strengthens the international orientation of the degree programme by teaching the language of a typical region of origin or transit and imparts competences needed to work in these regions.

- **Field of study VI: Practice-related Project and Research**

This field of study provides students with the opportunity to plan, scientifically monitor, implement, and evaluate practice-related projects. The results can contribute to the Master's thesis.

The second semester may be completed at the German-Jordan University in Aman. Since all students need to work with refugees abroad for at least three weeks, a three-week summer school takes place in Jordan as well. In cooperation with the German-Jordan University (GJO), such a trip was planned for September 2016.

In order to further develop this work, the university is going to set up a new professor's chair in international social work in 2017.

c. Certificate course in social work with refugees

ZL-“Flüchtlingssozialarbeiter/in“: Modulübernahme aus dem MRM

FHWS

Hochschule
Wirtschaftswissenschaften

Master Thesis 15 CP	Diversity, Inclusion, Intercultural Opening	Dealing with Illness & Trauma	Social Work with Unaccompanied Minors
2nd Semester	3 SWS 5 CP	3 SWS 5 CP	3 SWS 5 CP
Practice Project: Baselton & Implementation (optional: In areas of origin)	Human Rights & Private International Law	Foreign Language (Interleave courses)	Social Work with Migrants in the Area of Origin and Transit (min. 3 weeks)
2 SWS 5 CP	3 SWS 5 CP	3 SWS 5 CP	3 SWS 5 CP
Practice Project: Planning & Accompanying Research (optional: In areas of origin)	Refugee and Migration Policies & Volunteer Management	Intercultural Communication & Counselling in the Migration Society	Social Work with children and Adolescents
2 SWS 5 CP	3 SWS 5 CP	3 SWS 5 CP	3 SWS 5 CP

The certificate course in social work with refugees was already set up in the winter semester of 2015/16.

This certificate course imparts specialised and application knowledge in the subject areas of interculturality, pluralism,

vulnerability, psychology, pedagogy, and law. It conveys an interdisciplinary basic understanding for the connections between flight and migration and for relevant international structures, actors, and organisations. The participants learn how to act independently in the action field of flight, migration, and integration and to provide guidance. It consists of six modules of the international Master's programme and is taught in German. These modules can be recognized when doing the international Master's programme. The certificate course is interesting especially for graduates of similar degree programmes such as social work, trained educators, social care workers, or specialists with similar vocational training. The participants must prove that they have at least two years of professional experience in order to be admitted to the certificate course. The supervisory authorities of Bavaria accept the graduates of this certificate course as qualified workers in orphanages for unaccompanied minor refugees. These two highlights, staying abroad within the framework of youth welfare and working with refugees and migrants in the regions of origin, transit countries, and in Germany, display the practical relevance of the internationalisation of research and education at the universities of applied sciences in Europe. Being a learning location in Europe is not only the FHWS's profile and mission. Like the universities of applied sciences, the European Forum for Social Education also wants European responsibility to have priority to national isolation and nationalism.

References

- Friesenhahn, G. J., Kniephoff-Knebel, A. (2010) Europäische Dimensionen Sozialer Arbeit. Wochenschau Verlag
- Friesenhahn, G. J., Braun, D., Ningel, R. (2014) Handlungsräume Sozialer Arbeit: Ein Lern- und Lesebuch. Budrich: Opladen
- Graßhoff, G., Homfeldt, H. G., Schröer, W. (2016) Internationale Soziale Arbeit: Grenzüberschreitende Verflechtungen, globale Herausforderungen und transnationale Perspektiven. Beltz
- Lyons, K. H., Hokenstad, T. et al. (2012) Sage Handbook of International Social Work. London: SAGE Publications
- Wagner, L. (2009) Internationale Perspektiven Sozialer Arbeit: Dimensionen – Themen – Organisationen. 2nd edn. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Norbert Scheiwe

Interkulturelle Begegnungen in Europa

Die Idee eines vereinten und freien Europas ermöglicht es, über die Grenzen Deutschlands hinaus interkulturelle und internationale Begegnungen zu gestalten und diese auch für junge Menschen erfahrbar zu machen.

Im Campus Christophorus Jugendwerk wird dieses Potenzial seit nun fast 30 Jahren intensiv genutzt; mit besonderem Fokus auf den Jakobsweg nach Santiago de Compostela und die Holocaust-Gedenkstätte in Auschwitz-Birkenau.

Auf dem Jakobsweg, ob in Deutschland, Frankreich oder Spanien, hat der Campus Christophorus Jugendwerk seit Ende der 80er Jahre mit unzähligen Jugendlichen vielerlei Projekte durchgeführt. Der Camino de Santiago hat ein enormes Potenzial, um Kindern und Jugendlichen spirituelle und interkulturelle Erfahrungen zu ermöglichen und um sozialpädagogische Interventionen zu gestalten.

Pilgerprojekte

Im Jahr 1992 startete in Oberrimsingen bei Freiburg das erste ambitionierte Pilgerprojekt: Eine kleinere Gruppe aus Jugendlichen, Erziehern und anderen Interessierten aus dem Campus Christophorus Jugendwerk machte sich in den Pfingstferien auf den Weg Richtung Santiago de Compostela. Nach ca. vierzehn Tagen kehrte die Gruppe zurück und man setzte die Reise im darauffolgenden Jahr fort. So entstand ein jährlich stattfindendes Projekt, bei dem sich die Gruppenkonstellation immer wieder veränderte, da Jugendliche die Einrichtung verließen oder andere neu hinzukamen. Im Lauf der Jahre wurde der Andrang immer größer, da jugendliche Teilnehmer von ihren positiven Erfahrungen berichteten und somit das Feuer bei ihren Gleichgesinnten entfachten.

Dieser Erfolg der ersten Jahre gab Anlass, auch andere Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe daran teilhaben zu

lassen und so wuchs das Projekt weiter an. Als man acht Jahre, nachdem sich die ersten Pilger in Oberrimsingen auf den Weg gemacht hatten, in Santiago de Compostela ankam, bestand die Gruppe aus ca. 70 Teilnehmern.

Die positiven Erfahrungen dieses ersten großen Pilgerprojektes führten dazu, dass schon ein Jahr nach dem Erreichen Santiagos das nächste Projekt im Campus Christophorus Jugendwerk startete. Es brauchte erneut acht Etappen durch Deutschland, Frankreich und Spanien, bis das Ziel im Jahre 2008 zum zweiten Mal erreicht war. Im Rahmen dieser beiden großen Pilgerprojekte nahmen über 1100 Jugendliche aus 20 verschiedenen Jugendhilfeeinrichtungen aus ganz Deutschland teil.

Bauen-und-Pilgern

Die im Rahmen der großen Pilgerprojekte gemachten Erfahrungen um die Wirkung und das Erlebnis- und Begegnungspotenzial des Camino de Santiago wurden schon Anfang der 90er Jahre im Campus Christophorus Jugendwerk im Rahmen von kleineren Projekten verarbeitet.

In Zusammenarbeit mit den Pallottiner-Padres in der Diözese Astorga, einer Region, durch die der Jakobsweg verläuft, wurden verschiedene Bau-Projekte verwirklicht. Das Konzept dieser Projekte sah vor, dass sich Jugendliche, die im Campus Christophorus Jugendwerk eine handwerkliche Ausbildung absolvierten, gemeinsam mit ihren Betreuern und Meistern auf den Weg machten und für einen Zeitraum von ca. drei Wochen nach Nordspanien fuhren. Dort wurde zunächst 14 Tage gearbeitet und im Anschluss die Pilgerreise zu Fuß oder Fahrrad nach Santiago de Compostela angetreten. Im Rahmen dieser Bau-und-Pilger-Projekte wurden über die vergangenen 26 Jahre zahlreiche Pfarrhäuser, Kirchen, Kapellen und Pilgerherbergen restauriert und renoviert.

Eines der jüngsten, aber auch größten im Zusammenhang der Bau-und-Pilger-Reisen verwirklichte Projekt ist das 350 m² große Europäische Haus der Begegnung in Foncebadon, das im Mai 2015 eingeweiht wurde.

Weitere Informationen:

<http://cjw.eu/projekte/bauen--pilgern>
<http://www.cjw.eu/mediathek/bauen--pilgern-videoclip/index.html>

Europäisches Haus der Begegnung

Die Idee für ein Europäisches Haus der Begegnung entstand 2003 im Rahmen eines Pilger-Projektes. Es sollte die positiven Seiten des Jakobusweges erlebbar machen und einen Rückzugsort für junge Menschen in Krisensituationen darstellen. Um das Projekt zu verwirklichen wurde ein Verein gegründet, der HEE e.V. („Hogar Europeo de Encuentro“, „Europäisches Haus der Begegnung“), dem sich bald einige größere Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe aus Deutschland anschlossen. Nachdem alle bürokratischen Hürden genommen waren, und ein Baugrundstück in Foncebadon erworben wurde, begann 2007 der Bauprozess. Rohbau, Wasser- und Elektro-Installation wurde von externen Firmen übernommen, alle weiteren Arbeiten wurden mit Jugendlichen aus den beteiligten Einrichtungen im Rahmen von unzähligen Bau-Projekten erbracht.

Junge Menschen aus ganz Europa, die in einer persönlichen Krise stecken, sollen hier in Zukunft die Möglichkeit erhalten, neue Kraft zu tanken, zu sich selbst (zurück) zu finden, neue Perspektiven für ihr Leben zu entwickeln und die Spiritualität des camino de Santiago zu erleben. Dabei sind sie immer in Begleitung einer Betreuungsperson, die sie auf ihrem Weg unterstützt. Die Begegnung und der Austausch mit anderen Jugendlichen, Betreuern, Pilgern und Einheimischen soll hier eine zentrale und heilsame Rolle spielen.

Weitere Informationen: www.hee-ev.de

Gedenkstättenpädagogik in Auschwitz Birkenau

Seit 1993 fahren Jugendliche aus dem Campus Christophorus Jugendwerk jedes Jahr in Zusammenarbeit mit Studierenden und Dozierenden der Katholischen Hochschule Freiburg, anderen Institutionen der Jugendhilfe und interessierten Erwachsenen im August für 14 Tage nach Auschwitz. Bisher haben insgesamt ca. 350 Personen aus mehr als 30 verschiedenen Institutionen an dem Projekt teilgenommen.

Die Idee für ein solches Projekt entstand zu Beginn der 1990er Jahre, da zu dieser Zeit in den Wohngruppen des Campus Christophorus Jugendwerks ein steigender Anteil an Jugendlichen mit rechter Gesinnung zu erkennen war.

Im Fokus der Reisen nach Auschwitz sollte die Auseinandersetzung mit den Gräueltaten der Nazis vor und während des zweiten Weltkrieges stehen. Hierzu wurden unter anderem die Kinderbaracke besucht und Zeitzeugen getroffen, die aus ihren eigenen Erfahrungen berichteten.

Weitere Informationen:

www.fuer-die-zukunft-lernen.de

http://auschwitzundich.ard.de/auschwitz_und_ich/ARD-Dokumentation-Ich-fahre-nach-Auschwitz,auschwitz336.html

Norbert Scheiwe

Intercultural encounter in Europe

Our united and free Europe offers the possibility, also and especially for young people, to experience intercultural and international encounters beyond the borders of Germany.

The Campus Christophorus Jugendwerk has been using this potential for almost 30 years, with special focus on the way of St. James (Camino de Santiago) and the holocaust memorial Auschwitz-Birkenau. Since the late 80's the Campus Christophorus Jugendwerk has initiated and realized several successful projects with numerous young people along the Way of St. James in Germany, France and Spain.

The Way of St. James is an interesting opportunity to offer children and adolescents spiritual and intercultural experiences and to undertake socio-pedagogical interventions.

Pilgrim projects

In 1992 the first ambitious pilgrim project started in Oberrimsingen near Freiburg: A small group of young people, educators (accompanying adults) and other interested staff members of the Campus Christophorus Jugendwerk set out for Santiago de Compostela in the Whitsunday Holidays. Their journey ended after around 14 days and the group returned home and continued the journey in the following year.

This first trip was going to be the beginning of a project that took place every year, each time with a different group constellation due to the fact that young people left the facility and others joined. In the course of the years more and more people wanted to join because the participants shared their positive experiences and aroused the passion in like-minded people. The success of the first years gave reason to partake other institutions in the project which resulted in a constant growth. Eight years after the first pilgrimage starting in Oberrimsingen,

the final group of people arriving in Santiago de Compostela consisted of 70 participants.

The positive experience of this first big pilgrim project led only one year after the arrival in Santiago to another project of the Campus Christophorus Jugendwerk. It took another eight stages from Germany through France and Spain until the aim of the project was realized in 2008 for the second time.

More than 1100 young people from 20 different child and youth service facilities from all over Germany took part in these two big pilgrim projects.

Construction and pilgrimage

The experiences made with the big pilgrim projects concerning the effects and the potential of self and group experience of those partaking the pilgrimage were evaluated in smaller projects since the beginning of the 90's in the Campus Christophorus Jugendwerk. In cooperation with the Pallottiner-Padres from the diocese Astorga (a region one has to cross on the trail) several construction projects were realized.

Thus young people doing their training in handicrafts had the chance to go together with their instructors and masters to the north of Spain for a period of more or less 3 weeks. During the first two weeks they did practical work, and after this they started their journey to Santiago de Compostela by foot or by bike. Thanks to these combined construction and pilgrimage projects it was possible to restore and renovate numerous parochial houses, churches, chapels and pilgrim lodges.

One of the latest and also biggest projects of this kind is the European house of encounter in Foncebadon with the size of 350 m², inaugurated in May 2015.

For further information;

<http://cjw.eu/projekte/bauen--pilgern>

<http://www.cjw.eu/mediathek/bauen--pilgern-videoclip/index.html>

European House of Encounter

The idea for the European House of Encounter was forming as part of another pilgrim project in 2002. It was based on the idea to offer everybody the experience of the positive effects of the way of St. James and to serve as a refuge for young people in critical situations. An association, HEE e.V. („Hogar Europeo de Encuentro“ – „European House of Encounter“), was founded to realize the project and soon other big children and young service facilities from all over Germany took part. After all the bureaucratic obstacles were overcome and a building site in Foncebadon was purchased, the construction phase took place in 2007.

Bare brickwork, water and electrical installations were done by external companies, whereas all other construction work was done in numerous projects by adolescents from involved facilities.

Young people, living a personal crisis, from all over Europe shall have the opportunity to gain new energy, find their true self again, to develop a new perspective and to feel and experience the spirituality of the camino de Santiago. The encounter and exchange with other young people, educators, pilgrims and local people has a key role in the healing process.

For further information: www.hee-ev.de

Memorial education

Since 1993 adolescents from the Campus Christophorus Jugendwerk undertake a journey to Auschwitz every August for 2 weeks. They are accompanied by students and academics from the Catholic university of applied sciences Freiburg, other institutions of children and youth services and other interested adults. So far more than 350 people from more than 30 different institutions have joined the project.

The idea for the project originated in the beginning of the 90's to go against the increasing right-wing mentality that spread among the residential groups of Campus Christophorus Jugendwerk. The focus of the journey was based on the debate of the Nazis atrocity before and during the second world war.

Therefore amongst other things a visit to the childrens barrack took place and contemporary witnesses shared their memories.

For further information:

www.fuer-die-zukunft-lernen.de

http://auschwitzundich.ard.de/auschwitz_und_ich/ARD-Dokumentation-Ich-fahre-nach-Auschwitz,auschwitz336.html

Kathrin Hoffmann

Trabajando juntos – spanische Sozialarbeiter/innen trainieren zusammen für den Einsatz in Deutschland

Erfahrungen, Chancen und Aufgaben bei der Integration europäischer Fachkräfte in das Arbeitsfeld der stationären Jugendhilfe

Deutschland braucht Fachkräfte. Dass inzwischen besonders in einzelnen technischen Berufsfeldern, in Gesundheits- und Pflegeberufen sowie im sozialen Bereich Engpässe in der Stellenbesetzung durch passende Fachkräfte vorherrschen, ist eine inzwischen unumstrittene Tatsache, deren Konsequenzen bereits zu spüren sind und wofür langfristige Lösungen nicht nur bundes- und europapolitisch, sondern vor Ort gesucht werden müssen.

Insbesondere die Jugendhilfe steht angesichts dieser Entwicklung in der Pflicht sich zu öffnen, kreativ nach Lösungen suchen und Arbeitnehmer/innen aus anderen Ländern zu integrieren und wenn nötig weiter zu qualifizieren. Wir müssen den Blick über den Tellerrand wagen, konkrete Kontakte knüpfen und bereit sein zum praktischen Erfahrungsaustausch auf Augenhöhe, stets mit dem Fokus auf die Chancen, die uns insbesondere europäische Kooperationen bieten.

Viele Arbeitgeber sehen in der derzeit hohen Einwanderungsbewegungen Chancen, Flüchtlinge in ihre Arbeitsfelder zu integrieren, was sicherlich ein guter und zukunftsorientierter Ansatz ist. Allerdings müssen auch hier Arbeitgeber ihren Beitrag dazu leisten die sich in hohem Maße gegenseitig miteinander verknüpfte und sich gegenseitig bedingende berufliche und soziale Integration mit den entsprechenden Ressourcen zu unterstützen.

Der andere, eigentlich naheliegende Weg, offene Stellen fachlich passend zu besetzen, liegt oft nur wenige hundert Kilometer entfernt. Angetrieben vom Bologna-Prozess finden

sich in unseren Nachbarländern etliche Fachkräfte, die vergleichbare Hochschulabschlüsse haben und dennoch in ihren Ländern oft keine entsprechende Beschäftigung finden. Das Christophorus Jugendwerk ist seit über 30 Jahren in verschiedensten Projekten mit jungen Menschen aus der Einrichtung dem spanischen Jakobsweg sehr verbunden. Viele der vor allem längerfristigen Bauprojekte konnten nur mit Unterstützung durch Kooperationspartnern vor Ort realisiert werden. Über die Jahre erweiterte und festigte sich das Netzwerk, gestützt auch durch private Freundschaften, die dabei entstanden. Teil dieses Netzwerkes waren auch immer Einrichtungen der Jugendhilfe, in gegenseitigen Besuchen konnten Einblicke in fremde und doch oft so ähnliche Systeme gewonnen werden, in Diskussionen wurden des Öfteren Standards der Sozialen Arbeit diskutiert und Methoden ausgetauscht. So war es naheliegend, einen Schritt weiter zu gehen und eine konkrete Vereinbarung für Formen des Austauschs und des gegenseitigen voneinander Lernens zu treffen.

Je tiefer wir in eintauchten in die Welt der Sozialpädagogik, je mehr wir voneinander lernen konnten, umso weiter entfernt waren wir von dem geläufigen Vorurteil, ausländische Fachkräfte könnten unsere Arbeit nicht auf gleichem Standard leisten.

So wurde im Dezember 2013 die bereits erwähnte Kooperationsvereinbarung des Caritasverbandes für die Erzdiözese Freiburg e.V. als Träger des Campus Christophorus Jugendwerk mit der Universität León unterzeichnet. Diese beinhaltet neben dem Austausch von Informationen, Lehrkräften und der Teilnahme an Seminaren und wissenschaftlichen Konferenzen insbesondere ein Austauschprogramm für Studierende beider Länder.

Als erstes größeres Kooperationsprojekt arbeiten aktuell zwei spanische Masterstudentinnen der Sozialen Arbeit auf dem Campus in Wohngruppen für sozial benachteiligten jungen Menschen. Ein Jahr lang absolvieren sie das Pflichtpraktikum

ihres Studiengangs und finden gleichzeitig tiefere Einblicke in deutsche Kultur und Sprache.

Die Vorbereitung des Arbeitseinsatzes war herausfordernd wie spannend, zumal es sich um den ersten Arbeitseinsatz dieser Art handelte. Die bisherigen Erkenntnisse zeigen uns, dass die Eingliederung ausländischer Fachkräfte unter der entsprechenden Betreuung für alle beteiligten ein großer Gewinn sein kann. Neben der Fachlichkeit kommen vor allem soziale Aspekte hinzu die zeigen, dass es im Rahmen aller Vorschriften und Standards immer noch mehr kreative Ideen und Methoden gibt, im pädagogischen Kontext zu agieren.

Einige der Fragen, die sich vor dem Arbeitseinsatz der zwei Studentinnen stellten waren z.B.:

„Was können wir fachlich voneinander lernen?“

„Wie gut müssen die Sprachkenntnisse sein für den praktischen Einsatz?“

„Was sind Inhalte eines Praktikumsvertrages?“

„Wie können Kollegen/innen und auch das Klientel vom Einsatz der Praktikantinnen im Besonderen profitieren?“

„Wie gelingt der Austausch außerhalb der Arbeitszeiten?“

und „wie könnten Austausch- und Integrationsmodelle der Zukunft aussehen?“

Damit die Vorbereitung gelingt und ein möglichst reibungsloser Start ohne allzu große Überraschung gewährleistet ist, folgt hier nun eine Aufstellung der wichtigsten Aufgaben vorab.

Das Schema zeigt die idealtypische Vorbereitungsphase und orientiert sich an dem Beispiel der spanischen Masterstudentinnen.

Zeitlicher Ablauf	Leitung	Zuständige/r Mitarbeiter/in	Praktikant/in
1 Jahr vor Beginn	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperationsvereinbarung 	<ul style="list-style-type: none"> • Kontaktdaten erfassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kontakt zu Einrichtung über vermittelnde Stelle
6 Monate vor Beginn	<ul style="list-style-type: none"> • Wünsche und Anspruch der Einrichtung klären z.B. Entgelt, Urlaub, etc. sowie aktuelle Einsatzbereiche 	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfestellung bei Wohnungssuche • Vertrag zusenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Wohnung • Erwartungen abgleichen • Persönlicher Kontakt möglich?
3 Monate vor Beginn	<ul style="list-style-type: none"> • Wichtige Inhalte der Tätigkeit klar stellen, 	<ul style="list-style-type: none"> • Information aller Mitarbeitenden • Sprachkurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Versicherung abschließen
1 Monat vor Beginn	<ul style="list-style-type: none"> • Vertrag ist unterzeichnet 	<ul style="list-style-type: none"> • Praktikumsplan • Standards erklären: Datenschutz, Kinderschutz, päd. Vorgehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Rücksprache bei Fragen
Zu Beginn des Einsatzes	<ul style="list-style-type: none"> • Info an alle (leitenden) Mitarbeitenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Koordination • Enge Rücksprache mit allen beteiligten 	<ul style="list-style-type: none"> • Rückmeldung zu allen offenen Fragen und Wünschen

Im Idealfall sprechen die ausländischen Arbeitskräfte bereits ausreichend deutsch, um sich zu verständigen. Es kann aber auch ohne zunächst deutsche Sprachkenntnisse funktionieren. Gut ist dann ein kombinierter Einstieg, der einen halbtägigen Sprachkurs beinhaltet und gleichzeitig schon die Arbeit im eigentlichen Tätigkeitsfeld, zunächst unter Anleitung ermöglicht. Dies ist insbesondere in der Arbeit mit jüngeren Kindern zu empfehlen. Diese lernen sehr schnell, sich ohne viele Worte zu verständigen und sind zugleich oft geduldige und humorvolle Lehrer der deutschen Sprache.

Je nach Lerngeschwindigkeit kann eine schrittweise Eingliederung in die entsprechenden Arbeitsbereiche erfolgen. aus der Praxis:

Frau Pérez und Frau Grande Ferro stehen kurz vor dem Master Soziale Arbeit. Sie sind Freundinnen, sie sind Anfang zwanzig, motiviert und sicherlich auch etwas abenteuerlustig. Vor allem wollen sie aber wissen, wie Soziale Arbeit in Deutschland funktioniert und ob sie hier vielleicht als zukünftige Arbeitskräfte

eine Chance haben. Die jungen Frauen sind zurückhaltend, freundlich und sehr dankbar für die Möglichkeit, hier zu arbeiten. Sie sind von unterschiedlichem Charakter und dennoch beide gespannt darauf, endlich loslegen zu können. Zunächst durften Frau Grande Ferro und Frau Pérez mit unseren minderjährigen Flüchtlingen den Sprachkurs besuchen. So hatten sie zwar schon viel Kontakt zu den Jugendlichen, aber gleichzeitig noch die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse voran zu treiben. Nach etwa sechs Wochen begannen sie nach dem Sprachkurs nachmittags auf den Inobhutnahmewohngruppen der jungen Flüchtlinge zu helfen. Die Kommunikation hier war mit den Jugendlichen recht einfach, Abläufe und regeln auf der Gruppe wurden schnell verstanden und umgesetzt. Befürchtungen einzelner Mitarbeitender, die beiden würden mehr Betreuung benötigen als Unterstützung bieten, wurden schnell widerlegt. Besonders im Bereich der Freizeitbeschäftigung konnten sie als zusätzliche Kräfte den jungen Menschen zusätzliche Zuwendung bieten die sonst oft im Alltag zu kurz kommt. Zwischenzeitlich gab es einen personellen Engpass in der SGA, der Sozialräumlichen Gruppenarbeit, die Kinder im Grundschulalter mit besonderem sozial-emotionalen Förderbedarf betreut. Quasi als „Notlösung“ durfte Frau Grande Ferro spontan in der Gruppe aushelfen, um die Kollegin zu entlasten. Sie sollte dort nur eine Woche bleiben. Nachdem sie an diesen wenigen Tagen einen so guten Zugang zu den Kindern bekam und diese ständig nach ihr verlangten, ist nun ein temporärer Einsatz (einmal wöchentlich) in der SGA geplant. Nach einem knappen halben Jahr sind nun beide Studentinnen in den Bereich der klassischen stationären Erziehung gewechselt, wo sie vermutlich auch bis zum Ende ihres Arbeitseinsatzes in Deutschland bleiben werden. Hier sind möglichst stabile Beziehungen nötig aber auch ein umso intensiveres Arbeiten mit den jungen Menschen möglich. Frau Pérez hat zwischendurch für einige Wochen in der Offenen Jugendarbeit vertretungsweise ein Jugendzentrum betreut. Eine herausfordernde Tätigkeit, die aber auch sie wieder um neue Aspekte der Sozialen Arbeit bereichert hat.

Kooperation bedeutet nicht immer, dass alle Seiten zu jeder Zeit den gleichen Invest beisteuern (können). Der große Gewinn eines solchen Arbeitseinsatzes zeigt sich natürlich dann, wenn sich ein Mensch mit seiner Fachlichkeit in unsere Strukturen integriert hat und als vollwertige Arbeitskraft noch zusätzliche Kenntnisse und Erfahrungen aus dem Heimatland mit einbringen kann. Die Eingliederung einer ausländischen Arbeitskraft sollte nicht nur ziel- sondern mindestens genauso prozessorientiert sein. Damit meine ich, dass solch eine Kooperation – solange sie als Austausch auf Augenhöhe fungiert – selbstverständlich ein hohes Maß an Offenheit und ein gesundes Maß an Klarheit der Beteiligten erfordert, um all die kleinen und großen „Bonbons“, die diese Begegnungen bieten, auch als solche zu erkennen. Diese zusätzlichen Vorteile sind nach unserer heutigen Erfahrung neben den fachlichen Inputs z.B.:

- In Absprache auch flexibler Einsatz in unterschiedlichen Bereichen bei Personalengpässen möglich
- Private Kontakte, Freundschaften und Sprachtandems
- Förderung der Kommunikation unter den Bereichen durch die Koordinierung der Einsatzbereiche
- Besonderer Zugang zu Kindern / Jugendlichen, die selbst sprachliche Barrieren haben
- Möglichkeit für Mitarbeitende und Jugendliche, eine Fremdsprache zu lernen
- Abbau von Vorurteilen auf allen Ebenen, dadurch größere Offenheit
- Durch die Sprachbarriere werden soziale Fähigkeiten der Jugendlichen gefördert

Dies sind nur einige offensichtliche Vorteile, die uns dieser Arbeitseinsatz bietet. Dem entgegen, stehen besonders anfänglich personelle und finanzielle und zeitliche Aufwendungen, die natürlich jeder Arbeitgeber abwägen muss. Allerdings relativiert sich insbesondere der finanzielle Aspekt während der Praktikumszeit recht schnell, je mehr sich die Arbeitskraft im Arbeitsfeld einbringen kann.

Nach dem ersten Arbeitseinsatz, der als Praxisteil des Masterstudiums der beiden Studentinnen auf ein Jahr befristet ist, sehen wir uns mit dem Ziel der Integration europäischer Fachkräfte im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit bestätigt. Wir, und damit meine ich Bewohner und Mitarbeitende aller Ebenen der Einrichtung durften in den vergangenen Monaten viel über Kulturen, Arbeitsweisen, aber vor allem über uns selbst lernen. Mit der dazugewonnenen Offenheit und Kreativität freuen wir uns auf weitere neue Kolleginnen und Kollegen aus Europa, die gerne mit uns arbeiten möchten.



Kathrin Hoffmann

Kathrin Hoffmann

Trabajando juntos – Spanish social workers train together for employment in Germany

Experience, opportunities and tasks in the integration of European skilled personnel on the stationary youth welfare job market

Germany needs skilled personnel. The fact that bottlenecks emerge now when filling vacancies with appropriate skilled personnel, especially in individual technical professions like health, health-care and social services; however, it is now an undisputed fact in which the consequences are being felt already and long-term solutions must be sought not only federally and within the European policy realm but also on site.

Particularly in the light of this development, the youth welfare service is under the obligation to open up itself, creatively search for solutions and integrate workers from other countries, and if necessary, train them further.

We must also look beyond our noses, seek concrete contacts, and be willing to exchange practical experience at eye level, and always focus on the opportunities that European cooperation caters for.

Many employers see opportunities, in the current immigration rate, for integrating refugees in their fields of work; this is certainly a good and future-oriented approach.

However, employers must contribute appropriate support mainly through mutually interlinked and interactive professional and social integration.

The other obvious means of filling the vacancies in a technically suitable manner is often just a few hundred kilometres away. Driven by the Bologna process, a number of skilled personnel are available in the neighbouring countries, which have equivalent university degrees, but often still do not find appropriate employment in their respective countries.

The Christophorus early work has been associated with young people from the Spanish Way of St. James institution in various projects for over 30 years. Many of the longer-term construction

projects could only be implemented with the support of cooperation partners on site.

Over the years, the network extended and strengthened itself through the support by private friendships established in the process. Parts of this network always comprised youth welfare institutions, conducting reciprocal visits, providing insight into foreign but yet often very similar systems, holding discussions, frequently exchanging standards of social work and methods.

For instance, it was obvious to go one-step further and reach concrete agreement on the forms of exchange and mutual learning from one another.

The deeper we dug into this case in the world of social education, the more we could learn from each other, and the more we distanced ourselves from the common prejudice that foreign professionals could not perform work to the same standard as we did.

As such, in December 2013, the already-mentioned cooperation agreement was signed between the Caritasverband für die Erzdiözese Freiburg e.V., as a sponsoring body of the Campus Christophorus early work, and the University of León.

This included an exchange program for students from both countries, in addition to the exchange of information, lecturers, and participation in both seminars and in scientific conferences. As the first major cooperation project, two Spanish master students of social work are currently working on the campus in the housing groups for socially disadvantaged young people. One year long, they will complete the mandatory placement for their course of study and at the same time gain deeper insights into German culture and language.

Work preparation was challenging and exciting, especially because it was related to the first work of this kind. Previous findings show us that the integration of foreign skilled personnel under appropriate supervision can be a great benefit to all those involved.

In addition to the expertise, social aspects come into play, which show that within the scope of all rules and standards, there are yet more-creative ideas and methods of action in the educational context.

Some of the questions posed a head of the employment of the two students were, for example:

"What can we learn professionally from each other?"

"How good must the language skills be for the placement?"

"What are the contents of a placement contract?"

"How can colleagues and the clientele of the trainees benefit in particular?"

"How does the exchange work outside the working hours?"

"How could exchange and integration models of the future look like?"

In order for the preparation to succeed and a smooth start-up to be guaranteed as far as possible, without too much of a surprise, a list of the most important tasks follows below.

This table shows the ideal, typical preparation phase, and it is based on the Spanish master students as example.

Time schedule	Management	Responsible staff	Trainee
1 Year before the start	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperation agreement 	<ul style="list-style-type: none"> • Contact details 	<ul style="list-style-type: none"> • Contact to the institution through an intermediate agency
6 Months before the start	<ul style="list-style-type: none"> • Clarification of wishes and demands of the institution, e.g. payment, holidays, etc. as well as current areas of employment 	<ul style="list-style-type: none"> • Assistance for apartment search • Mailing of contract 	<ul style="list-style-type: none"> • Apartment • Matching expectations • Is personal contact possible?
3 Months before the start	<ul style="list-style-type: none"> • Clarification of important contents of the placement 	<ul style="list-style-type: none"> • Information of all staff • Language course 	<ul style="list-style-type: none"> • Taking out insurance
1 Month before the start	<ul style="list-style-type: none"> • Contract signing 	<ul style="list-style-type: none"> • Training plan • Clarification of standards: Data protection, protection of children, and educational procedure 	<ul style="list-style-type: none"> • Consultation in case there are questions
At the beginning of the placement	<ul style="list-style-type: none"> • Info to all (managing) staff 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordination • Close consultation with all the participants 	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback on all open questions and desires

In the ideal case, the foreign workers already speak some German to enable communication. However, it can also work without initial German language skills.

A combined entry is good, which includes a half-day language course and at the same time, work in the actual field of placement, initially under guidance. This should be particularly recommended when working with younger children. They learn very quickly how to communicate without many words and at the same time, they are often patient and are funny teachers of the German language.

Depending on the speed of learning, gradual integration into relevant work areas can take place.

Practical example:

Paula and Andrea are shortly starting their master of social work. They are friends, young, motivated and certainly also a little adventurous. In particular, they want to know how social work in Germany functions and whether they have a chance to work there as future social workers. Both of them are very cautious and friendly and are very grateful for the opportunity they have to work here. They are different in character and yet both are eager to get started. First, Andrea and Paula are allowed to attend the language course with our minor refugees. Therefore, indeed, they already have some contact with the young people, but at the same time, they have the possibility of improving their language skills. After about six weeks, in the afternoon, after the language course, they start to assist refugee children in the protection apartment groups. Communication with the young people was quite easy here; procedures and rules for the group were quickly understood and followed. The fears of individual staff that the two would need more assistance than provide support were quickly contradicted. Especially in the area of leisure-time activity, they could offer the young people additional attention that would otherwise often be missing in the day-to-day life. In the meantime, there was personnel bottleneck in SGA, the social group caring for children with special socio-emotional needs at primary school age. As an "emergency resort", Andrea had to help in the group spontaneously to relieve the responsible colleague. She should have been there for only one week. After she had established good access to the children during these few days and the children constantly sought after her, temporary employment for her is now scheduled (once a week) in the SGA. After almost half a year, now both students have changed to the field of classical stationary education where they will probably remain until the end of their placement in Germany. Here, it is necessary that relationships are as stable as possible, but also a more intensive working approach with young people is required. In the meantime, Paula has temporarily taken care of a youth centre for a couple of weeks, in the open youth work.

This challenging activity has also enriched her with a new aspect of social working.

Cooperation does not always mean that all sides must (can contribute) the same service every time. Greater benefit of such work, of course, is a person with expertise being integrated in our structure and as a full labour force can contribute additional knowledge and experience from their home country. The integration of a foreign labour force should not only be goal-oriented but at least also process-oriented. By that, I mean that such cooperation - as long as they are exchanged at eye level - of course requires a high level of openness and a healthy degree of clarity of the stakeholders, so that all the big and small sweets, which these encounters offer, can be recognised as such. According to our current experience, in addition to technical inputs, the sweets for example are:

- Subject to consultation, flexible employment in different areas with staff shortage is also possible
- Private contacts, friendships and language tandems
- Promotion of communication by coordination of employment areas
- Special access to children or youth that have linguistic barriers
- Opportunity for employees and youth to learn a foreign language
- Elimination of prejudices at all levels, thus greater openness
- Because of the language barrier, social skills of youth are fostered

These are only a few obvious advantages that this work offers. To the contrary, particularly at the beginning, personnel, financial and time-expenditures are incurred, which each employer needs to assess. However, in particular, the financial aspect becomes relative quite quickly during the placement period, the more the trainee can contribute in the field of work. After the first employment, which is limited to one year in the practice part of the master program of the two students, we see the objective of integrating European skilled staff in the field of

social work as confirmed. We, and by that I mean residents and employees at all levels of the institution could learn about cultures, working practices, but especially about us in the last few months. With the gained openness and creativity, we are looking forward to new colleagues from Europe, who would like to work with us.

Joachim Klein

„InHAus“ Individualpädagogische Hilfen im Ausland Wissenschaftliche Studienergebnisse

Individualpädagogische Hilfen im Ausland – Wen betreffen diese Hilfen?

Individualpädagogische Hilfen werden vorwiegend für Jugendliche angefragt, die einen langen Weg des „Scheiterns“ hinter sich haben. Beginnende Kriminalisierung, Drogenkonsum, Prostitution, (Auto-)Aggressionen und Schulabbrüche sind einige der individuellen Merkmale, die diese Jugendlichen charakterisieren (vgl. Fischer/Ziegenspeck 2009, Klein/Macsenaere 2011). In derartigen Fällen, in denen im Vorfeld oftmals Jugendhilfemaßnahmen im Inland erfolglos (gewesen) sind, können Hilfen im Ausland als notwendige und geeignete Hilfe in Betracht gezogen werden, wenn die besonderen Rahmenbedingungen des Aufenthaltslandes in Verbindung mit dem spezifischen pädagogischen Konzept der Maßnahme die Möglichkeit bieten, diese Jugendlichen pädagogisch zu erreichen (vgl. AGJ 2007). Durch Veränderungen der gesetzlichen Vorgaben (vgl. Wiesner 2008) erhielten die individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen in den letzten Jahren immer mehr den Charakter des „Finalen Rettungskonzepts“, wodurch der Anteil der Jugendlichen mit äußerst komplexen und schwierigen Biografie-Verläufen zunehmend größer wird (vgl. Lorenz 2008, 18).

Der Auslandsaufenthalt – kein Urlaub, sondern Stress

Die Jugendlichen, denen im Ausland die Landessprache, Freunde, Eltern sowie fast alle weiteren Merkmale ihrer bisherigen vertrauten Lebenswelt fehlen, erleben insbesondere zu Beginn der Maßnahme ein starkes Gefühl der Verunsicherung. Die Umgebung ist ungewohnt und in der Regel reizarm und einsam. Fortlaufen, ein häufig eingeübtes Ritual, um Problemen aus dem Weg zu gehen, greift nur bedingt, da den Jugendlichen die Orientierung fehlt, Landschaftsbilder vollkommen anders sind und Menschen die gestellten Fragen nicht verstehen. Ihre gewohnte und vertraute Umgebung ist zum Teil tausende von Kilometern entfernt. Dieses Erschüttern

bisheriger, routinemäßig praktizierter Handlungsmuster der Jugendlichen ist ein wesentliches strukturelles Merkmal individualpädagogischer Hilfen im Ausland, die man deshalb auch bildhaft als „pädagogisch initiierten Angriff auf die Sicherheit der Lebenswelt der betroffenen Jugendlichen“ bezeichnen kann (Witte 2009, 14). Eine neue Chance und Sicherheit bieten dabei die Pädagogen im Gastland, mit klaren Forderungen und Regeln, strukturiertem Tagesablauf, neuen Lernerfahrungen und Verlässlichkeit in den neuen Beziehungen – gepaart mit einer hohen Bereitschaft, auch schwierigste Jugendliche auszuhalten (vgl. Klawe 2010).

Die Rückkehr als Risikofaktor

Der langfristige Erfolg individualpädagogischer Hilfen im Ausland wird in hohem Maße mitbestimmt durch die Gestaltung der Zeit nach der Rückkehr aus dem Betreuungsland. Die Rückführung der Jugendlichen nach Deutschland (Lediglich in wenigen Ausnahmefällen verbleiben Jugendliche nach Beendigung ihrer Hilfe im Ausland.) stellt für sie einen großen strukturellen Bruch in ihrer neu entwickelten Lebenssituation dar (vgl. Witte 2009), der mit erheblichen Risiken verbunden ist. Dabei sind manche Herausforderungen, die auf die Jugendlichen in dieser Situation zukommen – wie z. B. die Fortführung der schulischen und/oder beruflichen Ausbildung in „normalen“ Ausbildungsstätten oder die Suche nach einer eigenen Wohnung – vorab gut einschätzbar und damit auch bereits im Hilfeverlauf im Ausland vorbereitend zu behandeln. Selbstverständlich sind jedoch nicht alle Schwierigkeiten, die sich im neuen Alltag der Jugendlichen in Deutschland ergeben, antizipierbar. Um die jungen Menschen in dadurch möglicherweise entstehenden Krisen und Notsituationen nicht alleine zu lassen und der Gefahr des Scheiterns bzw. Rückfalls in alte Verhaltensmuster entgegenzuwirken, ist in der Regel eine zumindest niedrigschwellige Nachbetreuung nach Beendigung der Hilfe im Ausland notwendig (vgl. Klawe 2015).

Forschungsergebnisse

Nachdem es über einen langen Zeitraum hinweg nur sehr wenige, vorwiegend trägerinterne Untersuchungen zur

Wirksamkeit individualpädagogischer Hilfen im Ausland gegeben hatte (vgl. Klein/Arnold/Macsenaere 2011), sind diese Hilfen in den letzten Jahren etwas stärker in den Fokus wissenschaftlicher Forschungsvorhaben gerückt (s. Fischer/Ziegenspeck 2009, Klawe 2010, 2012, 2013, Wendelin 2011, Witte 2009). So führte das Institut für Kinder- und Jugendhilfe (IKJ) zwischen 2008 und 2010 die Studie „InHAus“ zur Evaluation von Effektivität, Effizienz und Wirkfaktoren individualpädagogischer Auslandshilfen durch (s. Klein/Arnold/Macsenaere 2011). Die Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Untersuchung bescheinigen den Auslandshilfen insgesamt ein enormes Wirksamkeitspotenzial, das unter Einhaltung grundlegender fachlicher Qualitätsstandards zur Entfaltung kommen kann. Sowohl beim Aufbau individueller Ressourcen bzw. Schutzfaktoren als auch beim Abbau psychischer bzw. psychosozialer Problemlagen der betreuten jungen Menschen sind extrem positive Entwicklungen statistisch nachweisbar, die außerdem signifikant besser ausfallen als in den zum Vergleich herangezogenen Kontrollgruppen aus anderen Hilfearten (Inlandshilfen nach § 34 bzw. § 35 SGB VIII) mit vergleichbarer Klientel.

Als stärkste Wirkfaktoren zeigen sich dabei eine gelingende Kooperation zwischen jungem Mensch und seiner betreuenden Fachkraft sowie eine längere Helfedauer, die wiederum in direktem Zusammenhang mit dem Alter der jungen Menschen bei Hilfebeginn steht. Je frühzeitiger die individualpädagogische Hilfe im Ausland gewährt wurde, desto erfolgreicher war sie im Endeffekt. Die in der Regel in Jugendämtern angewendete Praxis der Auslandshilfe als „Ultima ratio“, die erst nach Scheitern einer Vielzahl anderer Hilfeformen als Hilfeoption in Frage kommt, ist demnach empirisch belegbar als eher nicht zielführend zu bezeichnen.

Die Kosten-Nutzen-Bilanz der untersuchten Auslandsmaßnahmen fällt aufgrund ihrer hohen Effektivität äußerst positiv aus: Dem im Rahmen der Datenauswertung angewendeten volkswirtschaftlichen Modell (vgl. Hanusch 1987, Roos 2005) zufolge steht den Investitionen für individualpädagogische Auslandsmaßnahmen in Höhe von durchschnittlich knapp 96.000 € ein langfristiger volkswirtschaftlicher

Nutzen in Höhe von rund 625.000 € gegenüber. Dies entspricht einem Kosten-Nutzen-Verhältnis von ungefähr 1:6,5. Damit schneiden die Auslandsmaßnahmen bei vergleichbarer Klientel deutlich besser ab als z. B. stationäre Hilfen nach § 34 SGB VIII (Kosten-Nutzen-Verhältnis 1:3).

Die positiven Entwicklungen innerhalb des Betreuungszeitraums im Ausland können nach Beendigung der Hilfe stabilisiert werden, wenn eine individuell angepasste und ausreichend intensive Nachsorge frühzeitig geplant, fundiert vorbereitet und tatsächlich umgesetzt wird. Insbesondere in Bezug auf den Bereich der schulischen Bildung und die damit verbundenen Chancen zu gesellschaftlicher (Re-)Integration und Teilhabe sind erfolgreiche Entwicklungen sehr gut möglich (vgl. Klawe 2010, Klein & Macsenaere 2015). Dennoch stecken aber gerade im Bereich des Übergangs nach Beendigung einer individualpädagogischen Hilfedurchführung im Ausland auch noch erhebliche Optimierungspotenziale, um die im Ausland erzielten Effekte noch besser in den Alltag in Deutschland überführen zu können und damit die individuellen Perspektiven der betreuten jungen Menschen noch weiter zu verbessern. So zeigen sich z. B. beim Übergang von der schulischen in die berufliche Ausbildung in vielen Fällen noch erhebliche Schwierigkeiten (Klein & Macsenaere 2015). Hier sollten in Zukunft Modelle entwickelt werden, die eine bessere (frühzeitige) Vernetzung beider Bereiche und damit einen reibungsloseren Übergang ermöglichen. Zudem scheinen auch die vielfältigen Möglichkeiten, die Sport-, Musik- oder andere Vereine bzw. Organisationen (DRK etc.) im Hinblick auf die Entwicklung individueller Kompetenzen sowie auf die soziale Integration und informelle Vernetzung im persönlichen Umfeld bieten, bei weitem nicht ausgenutzt zu werden: Mit rund 25 % liegt der Anteil an Vereinsmitgliedern in der Untersuchungsstichprobe deutlich unter dem in der vergleichbaren Altersgruppe der deutschen Gesamtbevölkerung. Auch hier könnten möglicherweise durch eine intensivere Vernetzung mit bzw. Einbindung von Vereinen Potenziale erschlossen werden, die eine noch positivere Entwicklung der jungen Menschen nach Abschluss von Auslandshilfen nachhaltig unterstützen.

Fazit

Insgesamt erreichen die wissenschaftlich untersuchten individualpädagogischen Hilfen im Ausland für ihre spezifische Klientel signifikant höhere Effekte als andere Hilfeformen aus dem Spektrum erzieherischer Hilfen. Hinsichtlich des Aufbaus von Ressourcen als auch der Reduzierung von Defiziten zeigen sich in der InHAus-Untersuchung erheblich positivere Entwicklungen als in beiden Kontrollgruppen (Inlandsmaßnahmen nach § 34 bzw. § 35 SGB VIII). Aufgrund dieser hohen Effektivität schneiden die Auslandshilfen trotz der höheren Gesamtkosten auch im Hinblick auf die untersuchte volkswirtschaftliche Effizienz von allen untersuchten Hilfeformen am besten ab. Auch wenn negative Entwicklungen im Einzelfall nicht ausgeschlossen sind, zeigen die Befunde der beiden InHAus-Studien, dass individualpädagogische Hilfen im Ausland für eine spezifische Klientel eine sinnvolle Hilfeform darstellen können. Die positiven Entwicklungen innerhalb der Zeit der Auslandsbetreuung können bei fundierter und ausreichend intensiver Nachsorge nach der Rückkehr aus dem Ausland stabilisiert oder zum Teil noch weiter fortgeführt werden. Trotz erkennbarer Optimierungsbedarfe kann hier demnach für viele junge Menschen eine nachhaltige Grundlage für eine positive (Re-)Integration in die deutsche Gesellschaft und damit eine positive Zukunft gelegt werden.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2007). Hilfen für Kinder und Jugendliche nach §§ 27, 35 oder 41 SGB VIII im Ausland. Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Zugriff am 28. Februar 2011 unter http://www.agj.de/pdf/5/2007/Hilfen_fuer_Kinder_und_Jugendliche_im_Ausland.pdf.
- Fischer, T./Ziegenspeck, J. W. (2009). Betreuungsreport Ausland – Eine empirische Analyse zur Wirklichkeit und Wirksamkeit intensivpädagogischer Betreuungsmaßnahmen im Ausland. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik.
- Hanusch, H. (1987). Nutzen-Kosten-Analyse. München: Vahlen; Roos, K. (2005). Kosten-Nutzen-Analyse von Jugendhilfemaßnahmen. Frankfurt: Verlag Peter Lang.
- Klawe, W. (2010). Verläufe und Wirkfaktoren individualpädagogischer Maßnahmen – Eine explorativ-rekonstruktive Studie.

- Evaluationsstudie im Auftrag der AIM Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e. V. Köln, Hamburg: Eigenverlag.
- Klawe, W. (2012). "Soviel lernt keiner in den paar Monaten" – Schlüsselprozesse und Wirkfaktoren in der Individualpädagogik – Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Glörfeld, J., Köck, T., Salström-Leyh, P. & Scheiwe, N. (Hrsg.) (2012). Soziale Bildung in Europa, 1. Aufl., S. 11-38. Breisach: EFFSE.
- Klawe, W. (2013). Das Ausland als Lebens- und Lernort. Interkulturelles Lernen in der Individualpädagogik. Dortmund.
- Klawe, W. (2015). Alte und neuere Diskurse zu Auslandsmaßnahmen – Anmerkungen zur Entwicklung eines wichtigen Segments der Erziehungshilfen. In: Klein, J./Macsenaere, M. InHAus 2.0 – Individualpädagogische Hilfen im Ausland und ihre Nachhaltigkeit, S. 33-52. Freiburg: Lambertus.
- Klein, J./Arnold, J./Macsenaere, M. (2011). InHAus – Individualpädagogische Hilfen im Ausland: Evaluation, Effektivität, Effizienz. Freiburg: Lambertus.
- Klein, J./Macsenaere, M. (2015). InHAus 2.0 – Individualpädagogische Hilfen im Ausland und ihre Nachhaltigkeit. Freiburg: Lambertus.
- Lorenz, H. (2008). Rahmenbedingungen und Standards – Reichen Mindeststandards oder brauchen wir Gewährleistungsstandards? Aus Sicht des Bundesverband Erlebnispädagogik e.V. In: Verein für Kommunalwissenschaften e. V. (Hrsg.). Weder Abenteuerland noch Verbannung: Auslandsaufenthalte als Bestandteil der Hilfen zur Erziehung: § 27 SGB VIII, S. 83-91. Berlin: Eigenverlag.
- Roos, K. (2005): Kosten-Nutzen-Analyse von Jugendhilfemaßnahmen. In: Petermann, Franz (Hrsg.): Studien zur Jugend- und Familienforschung. Band 23. Frankfurt: Lang.
- Wiesner, R. (2008). Positionierung aus Sicht des Gesetzgebers: § 27 SGB VIII: Intention des KICK + Erfahrungswerte. In: Verein für Kommunalwissenschaften e. V. (Hrsg.). Weder Abenteuerland noch Verbannung: Auslandsaufenthalte als Bestandteil der Hilfen zur Erziehung: § 27 SGB VIII, S. 29-32. Berlin: Eigenverlag.
- Wendelin, H. (2011). Erziehungshilfen im Ausland: Konzeptionen, Strukturen und die Praxis von intensivpädagogischen Auslandshilfen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Witte, M. D. (2009). Jugendliche in intensivpädagogischen Auslandsprojekten. Eine explorative Studie aus biografischer und sozialökologischer Perspektive. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Joachim Klein

"InHAus" Individual pedagogical assistance abroad Scientific study results

Individual pedagogical assistance abroad - Who is affected by this assistance?

Individual pedagogical assistance is mainly in demand for youth that have a long road of "failure" behind them. Commencement of criminalisation, drug consumption, prostitution, self-harm and dropping out of school, are some of the individual features that characterise these adolescents (cf. Fischer/Ziegenspeck 2009, Klein/Macsenaere 2011). In these cases, where national youth welfare measures have often previously been unsuccessful, assistance abroad can be considered necessary and suitable if the particular conditions of the host country coupled with the specific pedagogical concept of the care measure provides a possibility to reach these adolescents through education (cf. AGJ 2007). With the revision of legal specifications (cf. Wiesner 2008), over the last few years individual pedagogical measures abroad have been characterised more and more as the "final rescue concept", whereby the number of adolescents with extremely complex and difficult biographies is increasing (cf. Lorenz 2008, 18).

Staying abroad – it is not a vacation, it is stressful

Adolescents abroad who miss their own language, friends, parents and almost all other aspects of their previously familiar living environment experience a strong feeling of insecurity, especially at the start of the intervention. The environment is unfamiliar and usually stimulus-free and lonely. Running away, a frequently practiced ritual to avoid problems, is limited since the adolescents lack orientation, the landscapes are completely different and people don't understand questions when asked. Their familiar and normal surroundings might be thousands of kilometres away. This shaking-up of the adolescent's previous, routinely practised behavioural patterns is an essential structural aspect of individual pedagogical assistance abroad, which is why it can also be described graphically as a "pedagogically

initiated attack on the security of the affected adolescents living environment" (Witte 2009, 14). The educators in the host country offer a new opportunity and security with clear requirements and rules, a structured daily routine, new learning experiences and reliability in their new relationships - paired with a high level of willingness to tolerate even the most difficult youth (cf. Klawe 2010).

Returning as a risk factor

The long-term success of individual pedagogical assistance abroad is also determined to a high degree by how time is organised for the adolescent after returning from the country of care. The return of the adolescents to Germany (adolescents remain abroad after completion of their assistance only in a few exceptional cases) poses a big structural rupture to their newly developed living situation (cf. Witte 2009) that is associated with significant risks. Certain challenges that adolescents face in this situation - for instance the continuation of school and/or vocational training in "normal" educational establishments or looking for their own apartment - can be assessed well in advance and should also be handled in a preparatory way during the course of assistance abroad. Naturally, not all difficulties that will arise in the new daily lives of the youth in Germany can be anticipated. In order not to leave these young people alone in crises and emergency situations that may arise and to counteract the risk of failure and/or relapse into old behavioural patterns, low-threshold follow-up support is necessary after completing the assistance programme abroad (cf. Klawe 2015).

Research results

After a long period when only a few, primarily independently sponsored studies were being carried out on the effectiveness of individual pedagogical assistance abroad (cf. Klein/Arnold/Macsenaere 2011), more attention has been placed on this type of assistance in scientific research over the last few years (see Fischer/Ziegenspeck 2009, Klawe 2010, 2012, 2013, Wendelin 2011, Witte 2009). Thus between 2008 and 2010, the Institut für Kinder- und Jugendhilfe - IKJ (Institute for Children and Youth Services) performed the "InHaus" study

to evaluate the effectiveness, efficiency and decisive factors of individual pedagogical assistance programmes abroad (see Klein/Arnold/Macsenaere 2011). Overall, the results of this scientific research attest to the enormous effective potential of assistance abroad that can evolve while maintaining basic functional quality standards. Extremely positive developments are statistically demonstrable in the development of individual resources and/or protective factors as well as in breaking down the psychological and/or psychosocial problems of the young people in care. These developments turn out significantly better than the reference groups from other assistance types used for comparison purposes (domestic assistance programmes as per § 34 and/or § 35 SGB VIII) with comparable clientele.

The strongest decisive factors are the successful cooperation between young people and their supervisory staff as well as a longer duration of assistance that is in direct relation to the age of the young person at the start of the assistance programme. The earlier individual pedagogical assistance abroad is granted, the more effective the final effect will be. The generally applied practise of youth welfare offices using assistance abroad as an "ultima ratio" that only comes into question as an aid option after the failure of many other types of assistance, is thereby empirically verified as being rather ineffective.

The cost-benefit balance of the pedagogical measures abroad being examined is quite positive due to its high rate of effectiveness: According to the economic model (cf. Hanusch 1987, Roos 2005) used as part of the data evaluation, the investments for individual pedagogical measures abroad at an average of almost 96,000 € reflect a longer term economic benefit of about 625,000 €. This corresponds to a cost-benefit ratio of about 1:6.5. The measures abroad thereby perform significantly better with comparable clientele than stationary assistance, for example, as per § 34 SGB VIII (cost-benefit ratio 1:3).

The positive developments during the period of pedagogical care abroad can be stabilised after completion of the assistance programme if individually tailored and sufficiently intensive follow-up care is planned early enough, prepared in a substantiated way and actually implemented. Successful developments are very possible particularly with regard to the area of school education and the associated opportunities for social (re)integration and involvement (cf. Klawe 2010, Klein & Macsenaere 2015). Nonetheless, there is still considerable optimisation potential, especially in the realm of transition after ending an individual pedagogical assistance programme abroad, to better transfer the effects achieved abroad into daily life in Germany and further improve the individual perspectives of the young people in care. In many cases there are still significant difficulties, e.g. in the transition from school education to vocational training (Klein & Macsenaere 2015). Models should be developed in the future to link both areas better (earlier) thereby enabling a smooth transition. Furthermore, the diverse opportunities that sports, music or other associations and/or organisations (DRK etc.) provide in regard to the development of individual skills, not to mention social integration and informal networking in one's personal environment, are far from being fully utilised: With 25 % the percentage of organisation members in the study spot check was far below the comparable age group of the general German population. Potential can also be tapped into here through more intensive networking and/or integration of organisations that can sustainably support an even more positive development of young people after completion of assistance programmes abroad.

Conclusion

Overall, the scientifically studied individual pedagogical assistance programmes abroad achieve significantly higher effects for their specific clientele than other forms of assistance from the range of educational aid. With regard to the set-up of resources as well as the reduction of deficits, the InHaus study shows significantly more positive developments than in both reference groups (domestic measures as per § 34 and/or § 35 SGB VIII). Due to this high level of effectiveness, the assistance

programmes abroad perform best despite the higher overall costs also in regard to the researched economic efficiency of all forms of evaluated assistance. Even if negative developments are not excluded in individual cases, the findings of both InHaus studies show that individual pedagogical assistance abroad can be an advisable form of aid for specific clientele. After returning from abroad, the positive developments attained during the period of care abroad can be stabilised or continued in part with substantiated and sufficiently intensive follow-up care. Despite apparent necessity for optimisation, a sustainable foundation can be laid for positive (re)integration of many young people into German society, thereby laying the foundation for a positive future.

Literature

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2007). Assistance for children and youth as per §§ 27, 35 or 41 SGB VIII abroad. Statement from the Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Access on February 28, 2011 at http://www.agj.de/pdf/5/2007/Hilfen_fuer_Kinder_und_Jugendliche_im_Ausland.pdf.
- Fischer, T./Ziegenspeck, J. W. (2009). *Betreuungsreport Ausland – Eine empirische Analyse zur Wirklichkeit und Wirksamkeit intensivpädagogischer Betreuungsmaßnahmen im Ausland (Care report abroad – An empirical analysis on the reality and effectiveness of intensive pedagogical care measures abroad)*. Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik publisher.
- Hanusch, H. (1987). *Nutzen-Kosten-Analyse (Cost-benefit analysis)*. Munich: Vahlen; Roos, K. (2005). *Kosten-Nutzen-Analyse von Jugendhilfemaßnahmen (Cost-benefit analysis of youth welfare measures)*. Frankfurt: Peter Lang publisher.
- Klawe, W. (2010). *Verläufe und Wirkfaktoren individualpädagogischer Maßnahmen – Eine explorativ-rekonstruktive Studie (Progressions and decisive factors of individual pedagogical measures – An exploratory-reconstructive study)*. Evaluation study commissioned by the AIM Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e. V. Cologne, Hamburg: In-house publisher.
- Klawe, W. (2012). “Soviel lernt keiner in den paar Monaten“ – Schlüsselprozesse und Wirkfaktoren in der Individualpädagogik – Ergebnisse einer qualitativen Studie (*“No one learns that much in a couple of months” – Key processes and decisive factors in individual pedagogy – Results of a qualitative study*). In: Glörfeld, J., Köck, T., Salström-Leyh, P. & Scheiwe, N. (Hrsg.) (2012). *Soziale Bildung in Europa*, 1st Edition, pg. 11-38. Breisach: EFFSE.
- Klawe, W. (2013). *Das Ausland als Lebens- und Lernort (Being abroad, a place to live and learn)*. Interkulturelles Lernen in der Individualpädagogik (*Intercultural learning in individual pedagogy*). Dortmund.
- Klawe, W. (2015). *Alte und neuere Diskurse zu Auslandsmaßnahmen – Anmerkungen zur Entwicklung eines*

- wichtigen Segments der Erziehungshilfen (*Old and newer discourse on measures abroad – Notes on the development of a significant segment of educational assistance*). In: Klein, J./Macsenaere, M. InHAus 2.0 – Individualpädagogische Hilfen im Ausland und ihre Nachhaltigkeit (*Individual pedagogical assistance abroad and its sustainability*) pg. 33-52. Freiburg: Lambertus.
- Klein, J./Arnold, J./Macsenaere, M. (2011). InHAus – Individualpädagogische Hilfen im Ausland (*Individual pedagogical assistance abroad*): Evaluation, effectiveness, efficiency. Freiburg: Lambertus.
- Klein, J./Macsenaere, M. (2015). InHAus 2.0 – Individualpädagogische Hilfen im Ausland und ihre Nachhaltigkeit (*Individual pedagogical assistance abroad and its sustainability*): Freiburg: Lambertus.
- Lorenz, H. (2008). Rahmenbedingungen und Standards – Reichen Mindeststandards oder brauchen wir Gewährleistungsstandards? (*Basic conditions and standards – Are the minimum standards enough or do we need safeguarding standards?*) From the perspective of the Bundesverband Erlebnispädagogik e.V.. In: Verein für Kommunalwissenschaften e. V. (Hrsg.). Weder Abenteuerland noch Verbannung: Auslandsaufenthalte als Bestandteil der Hilfen zur Erziehung (*Neither adventure-land nor banishment: Staying abroad as a component of educational assistance*): § 27 SGB VIII, pg. 83-91. Berlin: In-house publisher.
- Roos, K. (2005): Kosten-Nutzen-Analyse von Jugendhilfemaßnahmen (*Cost-benefit analysis of youth welfare measures*). In: Petermann, Franz (Hrsg.): Studien zur Jugend- und Familienforschung (*Youth and family research studies*). Volume 23. Frankfurt: Lang.
- Wiesner, R. (2008). Positionierung aus Sicht des Gesetzgebers (*Positioning from the law-maker's point of view*): § 27 SGB VIII: Intention des KICK + Erfahrungswerte (*Intention of the KICK + experience value*). In: Verein für Kommunalwissenschaften e. V. (Hrsg.). Weder Abenteuerland noch Verbannung: Auslandsaufenthalte als Bestandteil der Hilfen zur Erziehung (*Neither adventure-land or banishment: Staying abroad as a*

component of educational assistance): § 27 SGB VIII, pg. 29-32. Berlin: In-house publisher.

Wendelin, H. (2011). Erziehungshilfen im Ausland: Konzeptionen, Strukturen und die Praxis von intensivpädagogischen Auslandshilfen (*Educational assistance abroad: Concepts, structures and the practice of intensive pedagogical assistance abroad*). Weinheim: Beltz Juventa.

Witte, M. D. (2009). Jugendliche in intensivpädagogischen Auslandsprojekten. Eine explorative Studie aus biografischer und sozialökologischer Perspektive (*Adolescents in intensive pedagogical projects abroad. An exploratory study from a biographical and social-ecological perspective*). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

PD Dr. Eckhart Knab und Michael Siebert

**Projekt „Frauenuniversität“
Hochschulbildung für Frauen in Indien**

Ein Projekt des
L.U.C.Y. Hilfswerk – Bildung für Kinder e.V.
und des EUROPEAN-CHARITY-UNIVERSITY e.V.

Wir wollen lieber fliegen als kriechen.

Louise Otto-Peters (1819-1895), Frauenrechtlerin

In Indien sind Emanzipation und Partizipation von Frauen in vielen Regionen noch nicht umgesetzt. Um eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe für sie zu ermöglichen, sind angemessene, qualitativ hochwertige und finanzierbare Bildungsangebote notwendig.

Das L.U.C.Y. Hilfswerk - Bildung für Kinder e.V. fördert seit Jahren die schulische und berufliche Bildung von Mädchen in Indien.

Der ECU-Förderverein e.V. unterstützt den Gedanken des Weltethos und verbindet den Bildungsgedanken mit ethischen Inhalten.

Die indischen HOLY CROSS SISTERS sind eine katholische Ordensgemeinschaft franziskanischer Prägung, die sich besonders der sozialen Arbeit mit Frauen widmet und eigene Bildungsinstitute unterhält.

In Hazaribagh, im Nordosten des Bundesstaates Jharkhand, befindet sich eine der indischen Ordenszentralen. Neben Schulen, Berufsausbildungszentren, Landwirtschaftsprojekten, Selbsthilfegruppen, medizinischen Angeboten und Einrichtungen der Behindertenarbeit wird nun in Hazaribagh eine universitäre Struktur geschaffen.

Sie wird Frauen zur Verfügung gestellt, die sich eine weiterführende universitäre Ausbildung nicht leisten können. In enger Kooperation mit IGNOU, der größten Fernuniversität der Welt, mit Sitz in Delhi, wurde ein 4-semesteriger dualer Masterstudiengang konzipiert. Er bietet Sozialarbeiterinnen die Möglichkeit, neben einer Erwerbstätigkeit gleichzeitig einen höheren akademischen Grad zu erlangen.

Das L.U.C.Y. - Hilfswerk - Bildung für Kinder e.V. - und der ECU-Förderverein e.V. stellen ca. 20 Studentinnen ein Stipendiat von 1.500 Euro im Jahr zur Verfügung.

Mit diesem Stipendium können Studiengebühren und ein geringes Entgelt finanziert werden, dass eine Grundversorgung für die Zeit des Studiums sichert. Die Holy-Cross-Sisters bieten den Studentinnen in ihren vielfältigen Betätigungsfeldern den nötigen Praxisrahmen an.

LUCY und ECU haben sich vorgenommen, für die Dauer von sechs Jahren (drei Master-Studiengänge) die Grundfinanzierung als Starthilfe zu gewährleisten und somit eine nachhaltige Weiterentwicklung und Perspektive zu ermöglichen. In enger Kooperation mit indischen und deutschen Universitäten und Hochschulen sollen in einem weiterführenden Schritt Promotionsmöglichkeiten erschlossen werden. Ziel ist die akademische Kompetenz, besonders von Frauen zu erhöhen, um damit gleichzeitig einen höheren Grad von gesellschaftlicher Anerkennung und Akzeptanz zu erreichen.

Der Masterstudiengang „Social Work“ soll der erste Studiengang des Colleges sein. In seiner Zielperspektive einer frauenuniversitären Förderung ist er die konsequente Fortsetzung des Bildungswerkes der HOLY-CROSS-SISTERS für Mädchen und Frauen in Indien.

Es wird in besonderer Weise, als ein Schwerpunkt des Ausbildungsganges im gesamten Fächerkanon, eine transnationale, transethnische, transreligiöse und humane Ethik (besonders die berufsspezifische Ethik) angestrebt.

Dies wird als Alleinstellungsmerkmal verstanden.

Das Leitbild des College soll geprägt sein von karitativen und humanistischen Wertvorstellungen. Das College soll ein Abbild der internationalen Weltgemeinschaft sein und für alle Länder, Ethnien und Religionen erreichbar sein.

Neben der finanzierten Professionalität soll auch eine qualifizierte nationale und internationale Ehrenamtlichkeit als wirksamer Bestandteil des Selbstverständnisses des Colleges entwickelt und gefördert werden.

Kontakt & Information:

Geschäftsstelle L.U.C.Y. Hilfswerk – Bildung für Kinder e.V.

Norbert Scheiwe
Angelgärten 11
79206 Breisach
Tel.: 0170-994 29 21
info@lucy-hilfswerk.org
www.lucy-hilfswerk.org

Geschäftsstelle EUROPEAN-CHARITY-UNIVERSITY e.V.

PD Dr. Eckhart Knab
Kakteenweg 1B
55126 Mainz
Tel.: 06131-474 286
info@ecuniversity.eu
www.ecuniversity.eu

Dr. Eckhart Knab, PhD and Michael Siebert

The 'Women's University' Project Higher Education for Women in India

A project organised by the L.U.C.Y. Hilfswerk – Bildung fuer Kinder e.V. (LUCY Charity – Child Education, Reg.) and the 'EUROPEAN-CHARITY-UNIVERSITY' e.V. (Reg.)

We would rather fly than crawl.

Louise Otto-Peters (1819-1895), Suffragette

In India, the full emancipation and participation of women in society in many regions have not yet been fully implemented.

High quality and financeable educational projects are requisite for enabling equality between the sexes and a social participation in society.

The 'L.U.C.Y. Hilfswerk - Bildung fuer Kinder e.V' (LUCY Charity – Child Education, Reg.) has been promoting education and occupational training amongst girls in India, for many years now. The 'ECU-Foerdereverein e.V. (ECU Furtherance Association, Reg.) supports the ideas of 'global ethics' and combines educational thinking with ethical content.

The Indian 'HOLY CROSS SISTERS' are a Roman Catholic Order community of Franciscan persuasion, which undertakes social work, in particular with women and has its own educational institution.

One of the Centres of the Order in India is in Hazaribagh, in the north-east of the Indian State of Jharkhand. Apart from schools, occupational training centres, agricultural projects, self-help groups, medical services and workshop institutions for the disabled, a university infrastructure is being created.

These services are being made available to women, who cannot afford higher university education. In close collaboration with 'IGNOU' in Delhi, the largest 'distance-learning' open university in the world, a four semester-term dual master-degree course has been conceived. The course provides social workers with the opportunity of acquiring a higher-education university degree alongside their occupational activities.

The 'L.U.C.Y. Hilfswerk - Bildung für Kinder e.V. (LUCY Charity – Child Education, Reg.) and the 'ECU-Förderverein e.V. (ECU Furtherance Association, Reg.) offers scholarships for around 20 women students of EUR 1,500.00 each per annum.

The scholarship finances the study fees and provides a small income to secure basic living standards for the time period of the study courses. The Holy Cross Sisters Institution offer the women students the necessary practical-work background with their numerous spheres of activity.

LUCY and ECU have undertaken to provide the basic financing for six years (three master-degree study courses), as start-up assistance, and thus guarantee sustained onward development and perspectives.

In close collaboration with Indian- and German Universities and Colleges, doctoral study programmes are to be included in a further development stage. The aim is to enhance the academic competences of women in particular, in order, at the same time to enable women to obtain a higher level of social recognition and acceptance.

The 'Social Work' Master's Degree is to be the initial study course of the College. In its target perspective of the furtherance of women for higher education, it represents a sustainable continuance of the occupational training institution of the HOLY CROSS SISTERS for girls and women in India.

Efforts are especially being made to encourage a trans-national, trans-ethnic, trans-religious and humanely ethical emphasis in the higher-educational courses throughout the overall curriculum (particularly occupational-specific ethics).

This is to be understood as its 'unique feature'.

The 'mission statement' of the College is to be characterised by charitable and humanistic moral global concepts.

The College is intended to become an image of an international 'world community' and be available for all countries, ethnic groups and religions.

Parallel to the financed professional tuition, qualified national and international voluntary tuition contributions are to be developed and furthered as effective components of the 'self-awareness' of the services provided by College.

Contact and information:

Contact Office:
Norbert Scheiwe
Angelgaerten 11
D-79206 Breisach, Germany
Tel.: +49 (0)170 994 2921
Email: info@lucy-hilfswerk.org
Internet URL: www.lucy-hilfswerk.org

Contact Office EUROPEAN-CHARITY-UNIVERSITY:

Dr. Eckhart Knab, PhD
Kakteenweg 1B
D-55126 Mainz, Germany
Tel.: +49 (0)6131 474286
Email: info@ecuniversity.eu
Internet URL: www.ecuniversity.eu

Gunter Adams, Frauke Adams, Rainer Groß

„Erleben, Arbeiten und Lernen“

„Wir geben keinen auf!“

21 Jahre Intensivpädagogik in Lebensgemeinschaft in Deutschland und Finnland

1. Ausgangspunkt

In unserem komplexen Alltag fällt es manchmal schwer auf Regelübertretungen junger Menschen natürliche Konsequenzen folgen zu lassen. Jugendliche entziehen sich und erleben oft keinen direkten Zusammenhang zwischen ihrem Verhalten und dessen Folgen. Angst, Hilflosigkeit und Misstrauen bestimmen ihr Erleben und begrenzen ihre Leistungsfähigkeit. Viele Jugendliche zeigen ein ausgeprägtes Vermeidungsverhalten, oft verbunden mit dem Konsum von Drogen. Sie können nur kurzfristig durchhalten und wollen keine Verantwortung übernehmen. Ihnen fehlen die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich gleichberechtigt auf andere Partner einzulassen. Sie können sich in unsere Leistungsgesellschaft nicht integrieren. Daraus ergibt sich, dass diese Jugendlichen

- nicht in einer Wohngruppe betreut werden könne,
- häufig nicht angemessen zu beschulen oder auszubilden sind,
- durch die Angebote der Konsumgesellschaft und den Freundeskreis gefährdet sind,
- sich selbst oder andere gefährden,
- keine realistische Lebensperspektive haben und
- freiheitsentziehende Maßnahmen nicht sinnvoll oder nicht erwünscht sind.

2. Projekt „Erleben, Arbeiten und Lernen“ entsteht 1995

Im September 1995 haben wir, Mitarbeiter/innen der Fachbereichs Sonderpädagogik der Universität Würzburg, des Fachbereichs Soziale Arbeit der Hochschule für angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt, der Jugendämter der

Stadt Würzburg und der Landratsämter des Landkreises Würzburg und des Landkreises Main-Tauber, des Kolpingbildungswerkes Würzburg und der Evangelischen Kinder-, Jugend- und Familienhilfe Würzburg zur Betreuung dieser jungen Menschen das Projekt „Erleben – Arbeiten und Lernen,“ entwickelt.

Das Projekt ist integriert in die Arbeit der Evangelischen Jugendhilfe, einer Arbeitsgemeinschaft von drei evangelischen Trägern, der Evangelischen Kinder-, Jugend- und Familienhilfe des Diakonischen Werkes Würzburg, dem Verein „Erleben, Arbeiten und Lernen e.V.“(gegründet mit dem Projekt) und dem Verein „Erleben, Arbeiten und Lernen – Evangelische Jugendhilfe e.V.“.

In der Evangelischen Jugendhilfe arbeiten über 800 Mitarbeiter/innen in fast allen Arbeitsfeldern der Jugendhilfe, von Kleinkinderbetreuung und Gemeinwesenarbeit, Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit über Tagesbetreuungen an Schulen bis zu flexiblen ambulanten, teilstationären und stationären Hilfen in Verbindung mit einer eigenen Beschulung und kinder- und jugendpsychiatrischer Behandlung.

Evangelische Jugendhilfe entlässt niemand auf die Straße. Der Leitsatz der Einrichtungen:

„Wir geben keinen auf!“ wird real gelebt.

Evangelische Jugendhilfe geht einerseits von einem geisteswissenschaftlichen, dialektischen Erziehungsverständnis aus und nutzt andererseits die empirischen Kenntnisse der Lerntheorien. Wie Rousseau so setzt auch Evangelische Jugendhilfe auf die heilende Wirkung von einfachen Lebensweisen. Sie soll die sittlich guten Kräfte im Menschen fördern. Die Liebe zu Eigentum muss ersetzt werden, durch die ursprüngliche Liebe zu dem Menschen selbst, so Rousseau. Der Mensch lerne erst durch die Natur, dann durch die Dinge und dann erst durch den Menschen. Auch Pestalozzi kritisiert die Gier nach Eigentum und Besitz. Diese gesellschaftlich überformten Bedürfnisse die zu Eifersucht, Neid und einen Kampf der Menschen gegeneinander führen. Er sieht „die wahre Erfüllung des Lebens durch den frei gewählten Verzicht auf egoistische Ansprüche“. Nur durch diese Einschränkung kann der Mensch zu sich selber finden. Ziel ist, ein Gleichgewicht zu

finden, zwischen den eigenen Bedürfnissen und den Möglichkeiten ihrer Befriedigung. In der Reformpädagogik wird diese Kulturkritik verstärkt. Die inneren Kräfte des Kindes sollen entwickelt werden, die Erziehung in der pädagogischen Provinz soll vor den schädlichen Einflüssen der Stadt schützen. In Landerziehungsheimen leben die erzieherisch tätigen Lehrer zusammen mit ihren Schülern. In dieser Tradition entwickelte die Evangelische Jugendhilfe vielfältige Angebote in und mit der Natur, wie Erziehungsstellen auf Bauernhöfen und Erziehung auf dem Gnadenhof „Gemünder Mühle“. Ein besonderer Schwerpunkt ist die tiergestützte Pädagogik. Das Übergewicht an kognitiver Bildung in der Schule (Bildung des Kopfes: Wissen) muss, wie Pestalozzi deutlich gemacht hat, ergänzt werden durch eine Bildung der Hand (physische Bildung und Handfertigkeit: Können) und die der Sittlichkeit, des Herzens (sittliche Bildung: Wollen). Hier werden auch die Gedanken der Arbeitsschulbewegung aufgegriffen. Wie in der Reformpädagogik sollen alle Begabungen und Talente der jungen Menschen nach besten Kräften entwickelt werden. Nach dem Vorbild der Erlebnistherapie von Kurt Hahn soll die Erziehung der Evangelischen Jugendhilfe auch einen Beitrag gegen die von Hahn genannten Verfallserscheinungen in der Gesellschaft leisten:

Die körperliche Leistungsfähigkeit der jungen Menschen soll durch vielfältige sportliche Aktivitäten gefördert werden. Die Initiativkraft und Spontanität soll aufgebaut werden durch Exkursionen und mehrtägige Freizeitprojekte. Sorgsamkeit wird durch Projektarbeit, Kunstpädagogik und andere Angebote gefördert und schließlich soll der Mangel an menschlicher Anteilnahme ausgeglichen werden durch Projekte in denen dem Anderen geholfen wird. Im stationären Bereich wurde der „Duke of Edinburgh Award“ mit Erfolg eingeführt.

Aus diesen Handlungsprinzipien wurde 1995 das Erziehungskonzept für die oben angeführten besonderen jungen Menschen abgeleitet. Aufgrund deren spezieller Problemlagen, benötigen diese jungen Menschen:

- besonders viel Verzicht auf Konsum und ablenkende Reize,

- besonders viel konstante menschliche Beziehung und Struktur,
- Ruhe und die Möglichkeit der Selbstbesinnung,
- Einfachheit und die Unterstützung der Erziehung durch die Natur und die Dinge
- Handarbeit und Bildung des Wollens.

Die Wahrnehmung der jungen Menschen von sich und der Welt soll verändert werden. Dazu soll eine neue, fremde Umgebung genutzt werden, in der alte Verhaltensmuster nicht mehr eingesetzt werden können.

Kern dieses Projekt ist eine Erziehung in Lebensgemeinschaft, in der in der Regel zwei Erwachsene, im Idealfall ein/e Sozialpädagoge/in und ein/e Handwerker/in mit zwei jungen Menschen mindesten ein Jahr zusammenleben, zusammen erleben, zusammen arbeiten und zusammen lernen. Während des gesamten Projektes bleiben die Bezugspersonen konstant. Wird der junge Mensch im Anschluss an das Projekt in eine Anschlussmaßnahme integriert, sollte ihn die Bezugsperson weiter begleiten.

Das Umfeld und die Herausforderung durch Natur und Dinge sollen für alle neu sein, für Erwachsene und für junge Menschen. Deshalb muss ein Teil des Projektes an einem natürlichen, wenig bekannten Ort, hier im finnischen Ausland, stattfinden.

Hier sollen einfachste Lebensbedingungen helfen, Wesentliches im Leben wieder kennen und schätzen zu lernen. Auch soll dadurch das Umfeld einem selber, eine Chance auf einen Neuanfang geben.

Nachdem die Suche nach einem geeigneten Bauernhof in Schweden zunächst nicht erfolgreich war, trafen sich im Rahmen einer Veranstaltung der Diakonischen Akademie Deutschland Prof. Gunter Adams und Pfarrer und Diakoniewissenschaftler Kai Henttonen in Oberstdorf und erörterten das Projekt. Kai Henttonen konnte im August 2015 über seine Bezüge zu den beiden Diakonischen Hochschulen in Lathi und in Pieksämäki einen geeigneten sehr alten Hof in Virtasalmi, in Ostfinnland für das Projekt gewinnen.

Im Oktober 1995 startete das erste Projekt mit einem Kleinbus auf den finnischen Hof „Ala-Kiiskilä“, 8 km von der kleinen Ortschaft Virtasalmi entfernt.

3. Rechtliche Grundlagen

Im Rahmen der Evangelischen Jugendhilfe wird das Projekt EAL durchgeführt von den beiden EAL Vereinen. „Erleben, Arbeiten und Lernen e.V.“ wirkt international. „Erleben, Arbeiten und Lernen – Evangelische Jugendhilfe e.V.“ ist Mitglied im Diakonischen Werk Bayern.

In der Regel werden die jungen Menschen in eine therapeutische Integrationsgruppe der Einrichtung im Rahmen von Heimerziehung (**§ 34 SGB VIII**) oder als Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung (**§ 35 SGB VIII**), als Hilfe zur Erziehung (§ 27 SGB VIII) oder zur Eingliederungshilfe (§ 35a SGB VIII) aufgenommen.

Mit dem Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (KICK vom 1.10.2005)

wurden in die §§ 27, 36 und 78b SGB VIII Bestimmungen aufgenommen, die sich

auf die Leistungserbringung im Ausland beziehen. In der Gesetzesbegründung zu

§ 27 Abs. 2 wurde dabei betont, dass unter diese Regelungen nicht Auslandsaufenthalte im Rahmen einer Hilfe zur Erziehung fallen, die der Erholung, Freizeit, Bildung oder Ausbildung dienen. I.d.R. sind somit intensive sozialpädagogische Einzelbetreuungen nach § 35 SGB VIII, die im Ausland als Reise- oder Standprojekt erbracht werden, erfasst. Leistungen, die als Heimerziehung (§ 34) oder als Unterbringung in einer Pflegefamilie (§ 33) erbracht werden, dürften aufgrund des Ausnahmegebots kaum möglich sein – allenfalls, wenn im grenznahen Gebiet besondere Verwandtschaftskonstellationen gegeben sind, könnten die Ausnahmebedingungen erfüllt sein.

§ 27 Abs. 2 SGB VIII bestimmt, dass Hilfen i.d.R. im Inland zu erbringen sind

und nur dann im Ausland erbracht werden dürfen, wenn dies nach Maßgabe der

Hilfeplanung zur Erreichung des Hilfeziels im Einzelfall erforderlich ist.

Nach § 36 Abs. 3 SGB VIII soll vor der Gewährung einer solchen Hilfe im Ausland eine **Stellungnahme eines Arztes oder Psychotherapeuten** i.S.d. § 35a Abs. 1a SGB VIII eingeholt werden. Diese Vorschrift dient dazu, eine seelische Störung mit Krankheitswert auszuschließen, für die möglicherweise im Ausland keine adäquaten Therapiemöglichkeiten bestehen, und sicherzustellen, dass eine Auslandmaßnahme im Hinblick auf den Gesundheitszustand des Jugendlichen verantwortet werden kann.

Die notwendigen Untersuchungen werden von der kooperierenden Kinder- und Jugendpsychiatrie in Würzburg durchgeführt.

Nach § 78b SGB VIII dürfen **Vereinbarungen zur Erbringung von Leistungen** im

Ausland nur mit solchen Trägern abgeschlossen werden, die entweder **anerkannte Träger** der Jugendhilfe oder einer erlaubnispflichtigen Einrichtung im Inland sind, die mit der Leistungserbringung nur Fachkräfte betrauen und die Gewähr für die Einhaltung der ausländischen Rechtsvorschriften und die Kooperation mit den Behörden des Aufenthaltslands und den deutschen Vertretungen im Ausland bieten. Der Gesetzgeber hat sich zu diesen einschränkenden Bedingungen entschlossen, weil die Möglichkeiten der Steuerung und Kontrolle im Ausland stark eingeschränkt sind.

In **§ 56 der Brüssel IIa Verordnung** (Verordnung (EG) Nr. 2201/2003) ist geregelt, welche Schritte ein Gericht unternehmen muss, wenn es ein Kind in einem anderen EU-Mitgliedsstaat in einem Heim oder einer Pflegefamilie unterbringen will. Die zuständige Behörde dieses Mitgliedsstaates muss dieser Unterbringung zustimmen. Ist eine solche Zustimmung im betroffenen EU-Mitgliedsstaat nicht vorgesehen, dann muss zumindest eine Behörde dort von der Unterbringung in Kenntnis gesetzt werden.

Belgien, Bulgarien, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Kroatien, Lettland, Litauen, die Niederlande, Österreich, Portugal, Rumänien, Schweden, die

Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, Ungarn und das Vereinigte Königreich haben mitgeteilt, dass auch die Gewährung von Leistungen der Jugendhilfe durch das Jugendamt auf der Grundlage des SGB VIII (z.B. Hilfe zur Erziehung nach §§ 27 ff.) als „Entscheidung“ i.S. des § 56 der Brüssel IIa Verordnung zu verstehen ist.

Für Finnland ist eine Zustimmung der zuständigen finnischen Behörden erforderlich. Das in Deutschland zuständige Jugendamt hat ein Ersuchen an die „Zentrale Behörde für Internationale Sorgerechtskonflikte des Bundesamtes für Justiz zu richten, die das Ersuchen dann an das Justizministerium in Finnland weitergeben. Von dort wird es dann weitergeleitet an die zuständigen lokalen Sozialbehörden.

Die Evangelische Jugendhilfe kann im Einvernehmen mit den Behörden direkt das Ersuchen an die Stadt Pieksämäki richten und erhält dann kurzfristig von der dortigen Sozialbehörde eine Genehmigung.

Alle junge Menschen und Mitarbeiter/innen werden in Finnland bei den zuständigen Behörden angemeldet.

Eine Hilfeplanung erfolgt in der Regel mit den Familienangehörigen und einem Vertreter des Jugendamtes auf den Höfen in Finnland.

4. Ziele der jungen Menschen im Projekt

Im Projekt soll der junge Mensch mit seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten erlebbar werden und so neue, konstruktive Erfahrungen im Umgang mit sich selbst und anderen machen. Sein Selbstvertrauen und sein Realitätssinn werden gestärkt. Er erlebt seine Fähigkeiten aber auch seine Grenzen. Prägende positive Erlebnisse erweitern seinen Horizont und begünstigen seine emotional-soziale Entwicklung. Ziele sind:

(1) Sinn durch praktisches Handeln finden und erfahren

Im einfachen, ursprünglichen Lebensvollzug sorgt der junge Mensch mit seinen Bezugspersonen für sich selbst (Nahrung beschaffen, Nahrung zubereiten, Unterkunft herrichten und gestalten, Kleidung instandhalten, Wärme schaffen). Dadurch erfährt er unmittelbar handgreiflich den Sinn seines Tuns.

(2) Sich selbst erfahren

Er soll eigene Stärken und Schwächen kennenlernen und in Ausnahmesituationen mit sich selbst und seinen Grenzen vertraut werden.

(3) Selbstvertrauen und Selbstsicherheit aufbauen

Er soll durch die Bewältigung neuer Situationen Unsicherheiten und Ängste überwinden und im Einzelbezug oder/und in der Gruppe Schutz und Sicherheit erleben.

(4) Eigene Interessen und praktische Fähigkeiten entwickeln

In konkreten Anforderungssituationen soll der junge Mensch eigene Interessen und Fähigkeiten entdecken und ihnen nachgehen. So kann er im Umgang mit natürlichen Materialien in der Landwirtschaft, im Hausbau, in der Möbelherstellung und in der Herstellung einfacher Produkte konkreten Erfolg erleben.

(5) Beziehungen aufbauen

Weit ab vom Alltagsgeschehen und seinem Komfort sind die jungen Menschen allein auf sich und ihre Betreuer/innen angewiesen. Ohne Ablenkungen wird eine persönliche und intensive Begegnung untereinander möglich. Alle müssen sich aufeinander verlassen, um im Erlebnis zu bestehen. Diese Ausnahmesituation bietet auch verschlossenen jungen Menschen die Möglichkeit, sich zu öffnen und Nähe zuzulassen. Der emotionale Eindruck des Erlebnisses schafft emotionale Bezüge untereinander.

(6) Soziale Fähigkeiten entwickeln

Da manche praktischen Anforderungen gemeinsam bewältigt werden, müssen soziale Fähigkeiten entwickelt werden. Die jungen Menschen müssen sich aufeinander einlassen, die Bedürfnisse anderer erkennen und akzeptieren, aber auch eigene Interessen einbringen und vertreten. Sie müssen mit anderen zusammenarbeiten und Verantwortung übernehmen.

(7) Gruppenidentität entwickeln

Im Bestehen des Erlebnisses entsteht ein positives Wir-Gefühl. Pädagoge und junger Mensch bzw. die Gruppe wachsen zusammen nach dem Motto: „Wir sitzen alle in einem Boot“. Jeder erlebt, wie gemeinsam schwierige Situationen gemeistert werden, ein Ziel gemeinsam erreicht wird.

(8) Neues ausprobieren und erleben

Außerhalb des sicheren Alltags können die jungen Menschen Abenteuer in einer neuen Umgebung erleben und neue, alternative Eindrücke sammeln und Kreativität entwickeln.

(9) Natur erleben

Bewährungssituationen unter freiem Himmel schaffen ein ursprüngliches Naturerlebnis. In Abhängigkeit von Wind und Wetter erlebt sich der junge Mensch als Teil der Natur.

(10) „Einfach“ leben

Alternativ zum technisierten Alltag lernt der junge Mensch wieder einen einfachen und persönlichen Bezug zu Kochen, Essen und Schlafen. Abseits des Lärmes und der Hektik der Stadt kann er im Einzelbezug oder/und in einer überschaubaren Gruppe innere Ruhe und Sicherheit finden.

(11) Persönliche und berufliche Perspektiven entwickeln

Während längerfristiger Maßnahmen soll der junge Mensch schrittweise mit schulischen und beruflichen Anforderungen konfrontiert werden. Im Projektunterricht und in Projektarbeiten wird eine schulische und berufliche Perspektive entwickelt. Sukzessive wird die Rückführung und Wiedereingliederung am zukünftigen Lebensort vorbereitet und eingeleitet.

5. Handlungsorientiertes Lernen durch Aufgabenbewältigung

Eine besondere Herausforderung ist die Bewältigung des Alltags in der Intensivphase des Projektes auf einem der mittlerweile 3 finnischen Höfen in Virtasalmi.

In vier Bereichen zunehmend schwierigere Aufgaben zu bewältigen:

1. Bereich: Verzicht

Verzicht auf Reize

Ausblendung der Reizüberflutung, Verzicht auf Begegnung mit Werbung in Schaufenstern, auf Plakaten, Verzicht auf Fernsehen und Filme, Verzicht auf Radio und andere Tonträger

Verzicht auf Konsum im Nahrungsbereich

Ausblendung der fertigen Speisen, Verzicht auf Fast Food, auf Fertignahrung, auf die Tätigkeit des „Essen gehen“

Verzicht auf Mode

Ausblendung des Mode- und Markenbewusstseins, Umstellung des Kleidereinkaufes vom Modischen hin zum Notwendigen, Ausblendung des Prestige-Eigentumes

Verzicht auf das „Unterhalten Werden“

Ausblendung allen Konsums im Freizeitbereich, Verzicht auf Computerspiele, Game boys, kein Besuch von Vergnügungszentren etc.

Verzicht auf Drogen

Ausblendung des Drogenkonsums, Verzicht auf Alkohol, Verzicht auf Nikotin, Verzicht auf klassische Drogen

Verzicht auf Endprodukte

Hinwendung auf immer einfachere Produkte, selber herstellen statt fertig kaufen, Verzicht auf den Einkauf verarbeiteter Nahrungsmittel

Verzicht auf Geld

Befristete Ausblendung des Geldes, Leben von den eigenen Möglichkeiten

2. Bereich: Emotionale Öffnung

Von sich erzählen

Tagesereignisse reflektieren, aus der eigenen Vorgeschichte berichten, Handlungen beschreiben

Sich selber bewerten

Eigene Stärken darlegen, über eigene Schwächen reden

Wünsche äußern

Eigene Absichten darlegen, über Wünsche sprechen, Phantasien äußern, Träume erzählen

Gefühle ansprechen

Ängste im Gespräch äußern

Gefühle zeigen

Kongruent lachen und weinen

soziale Gefühle zeigen

Zuneigung zeigen und äußern

3. Bereich: Aktives Handeln

Bewegen statt bewegt werden

Sich mit eigener Muskelkraft fortbewegen

Selber kochen statt bekocht werden

Keine Versorgung in Gaststätten etc. Speisen selber kochen, zunehmend auf Hilfsmittel verzichten, von der Küche hin zur Feuerstelle

Einfache Materialien herstellen statt einkaufen

u.a. Holz fällen, Steine für Feuerstelle suchen, mit Lehm Ofen bauen, Matratzen herstellen

Für Wärme und Schutz sorgen

Schlafstelle absichern, mit Feuer wärmen, Gebäude isolieren, Vorratsräume anlegen

Kleidung herstellen und reparieren statt neu zu kaufen
Nähen, Flickern, Stopfen, Schuhwerk richten

Mobiliar herstellen
Einfache Möbel aus Holz zimmern

Nahrungsmittel sammeln, jagen und anbauen
Fische fangen, Pflanzen sammeln, Nahrung anbauen

Spiele selber entwickeln und bauen

4. Bereich: Kognitive Steuerung

Reflektieren
Über eigene Handlungen nachdenken

Planen
Eigene Handlungen planen

Hindernisse überwinden
Mit Enttäuschungen fertig werden, nicht aufgeben,
Frustrationen verkraften

Handlungen steuern
Kontrolliert handeln, Einsatz dosieren, Quantität an Situation anpassen

Gefühle kontrollieren
Gefühle kognitiv steuern, Ängste überwinden, Wut abbauen,
Gefühle dosieren

Sinn finden
Über Sinn von Handlungen nachdenken, über Gott nachdenken

Perspektive finden
Eigene Zukunft planen, Wertehierarchie aufbauen

6. Projektverlauf

Das Projekt besteht immer aus **drei Phasen** und **erstreckt sich über ein Jahr**.

Der Verlauf wird in jedem Einzelfall individuell geplant und differenziert sich in zwei Arten von Intensivphasen, wie folgendem Schema entnommen werden kann:

Vorbereitungsphase Kontaktaufnahme - Diagnostik - Planung ca. 2 Wochen oder länger			
Kennen- lernen in einer Wohngruppe der EJ	<i>Kennenlernen</i> auf einem Bauernhof der Bereitschaftspflege	<i>Kennenlernen</i> an einem anderen Ort	<i>Kennenlernen</i> auf einer 1-3 wöchigen Freizeit
Intensivphase Feste Beziehung - Problembearbeitung - Modelllernen - Stabilisierung ca. 6 Monate, bei Bedarf länger			
3 Höfe in Virtasalmi		Einzelprojekte in Finnland	
Integrationsphase Beziehung bleibt stabil - Transfer in Alltag - schulische/berufliche Integration In der Regel 6 Monate			
Wohngruppen mit je 4-9 Plätzen	Spezielle Integrationsgruppen mit je 2-4 Plätzen	Jugendlichen- wohngruppen mit je 3 Plätzen	Lebensgemeins- chaft auf einem Bauernhof Einzeln oder zu Zweit
Lebensgemein- schaft mit dem/der betreuenden Sozialpädagog- en/In	Einzelbetreuung in der eigenen Familie	Perspektive in Finnland	Rückkehr in die Herkunftsgruppe einer andern Einrichtung
Mögliche Anschlussmaßnahme mit derselben Bezugsperson Dauer wird im Hilfeplan festgelegt			
Stationäre Jugendhilfe	Intensive Sozialpädagogisch e Einzelbetreuung	Betreutes Wohnen	Erziehungs- beistandschaft

A. Vorbereitungsphase

Diese ca. zweiwöchige Phase dient dem Kennenlernen von Pädagogen/in und jungem Menschen und seinem Familiensystem, der Ergänzung der vorliegenden Diagnostik und der Einführung in das Projekt. Sie kann sich dadurch verlängern, dass die jungen Menschen nicht gleichzeitig aufgenommen werden können oder auch die Betreuer/innen zu unterschiedlichen Zeiten zu Verfügung stehen.

Zunächst nimmt der zuständige Sozialpädagoge Kontakt mit dem jungen Menschen und seiner Familie auf und gibt eine erste Information über die Gesamtmaßnahme. Zusammen mit dem jungen Menschen, den Fachkräften des Jugendamtes und den Personensorgeberechtigten wird geklärt, ob der junge Mensch geeignet für dieses Projekt ist.

Der Fachdienst der Evangelischen Jugendhilfe kann eine individuelle psychologisch-pädagogische Diagnostik durchführen. Diese Daten werden ergänzt durch die Erfahrungen der sozialpädagogischen Fachkraft aus der persönlichen Begegnung mit dem jungen Menschen. Fragen der Beschulung werden mit der zuständigen Würzburger Sprengelschule, der Kolping-Förderschule, der Heimschule, dem staatlichen Schulamt in der Stadt Würzburg und der Regierung von Unterfranken geklärt. Schüler erhalten von der Regierung eine Befreiung vom Besuch der Würzburger Schule mit der Auflage, am Projektunterricht teilzunehmen. Jeder Teilnehmer muss allgemeinärztlich untersucht werden. Dazu gehören auch ein Drogen-Screening und ein Aids-Test. Eine Untersuchung bei einem Kinder- und Jugendpsychiater ist notwendig, damit die notwendige Stellungnahme im Sinne des § 35a Abs. 1 SGB VIII eingeholt werden kann.

Notwendige Maßnahmen im Hinblick auf den Gesundheitszustand des jungen Menschen, insbesondere im Hinblick auf eine notwendige Medikation und eine kinder- und jugendpsychiatrische Behandlung in Finnland werden geplant. Gleichzeitig lernen sich die Gruppenmitglieder gegenseitig kennen und sammeln erste gemeinsame Erfahrungen. Die Rahmenbedingungen des Projektes werden geklärt und ein Betreuungsvertrag wird geschlossen.

Bei der Stadt Pieksämäki wird die Genehmigung für die Maßnahme mit dem jungen Menschen nach § 56 Brüssel IIa eingeholt.

Die Ausrüstung für die Intensivphase wird zusammengestellt.

B. Intensivphase

In Abhängigkeit von der individuellen Problematik der jungen Menschen, der Gruppenzusammensetzung und der Platzkapazitäten kann die Intensivphase in Finnland auf verschiedene Arten durchgeführt werden:

1. Kleingruppe mit 2 jungen Menschen und zwei Betreuern/innen im Haupthaus des Hofes Ala-Kiiskilä.
2. Kleingruppe mit 2 jungen Menschen und zwei Betreuern/innen im Haupthaus des Hofes Uutela.
3. Einzelprojekt mit 1 jungen Menschen und 1 Betreuer/in in der Wohnung über dem Nebengebäude auf dem Hof Uutela.
4. Projekt mit 1 bis 2 jungen Menschen und 1 bis 1 Betreuer/innen auf dem Hof Pihintie.
5. Sommerprojekt auf einer Insel in einem einfachen Sommercottage.
6. Projekt in einer finnischen Familie.

Die drei Höfe liegen mitten in einem großen Seen- und Waldgebiet zwischen 8 und 13 km entfernt von der nächsten kleinen Ortschaft Virtasalmi, 360 km nordöstlich von Helsinki in der Region Savo.

Zu den Höfen gehören jeweils ein Haupthaus, eine Sauna, die auch zum Wäschewaschen genutzt werden muss, mehrere Nebengebäude und Scheunen, eine Holzwerkstatt und unterschiedliche große Felder, Wiesen, Wald und verschiedene Seeuferflächen.

In einem reizarmen heilenden Milieu

sollen die oben angeführten Ziele angestrebt werden. Der nächste Laden ist 8 bis 13 km entfernt und muss zu Fuß über einen einsamen Feldweg und eine Straße erreicht werden. Jeder Bewohner hat ein Einzelzimmer. Es gibt elektrisches Licht. Geheizt und gekocht wird aber mit Holz. Aus einem

Brunnen wird das Trinkwasser geschöpft. Fließendes Wasser gibt es nur auf dem Hof Pihintie. Die Sauna ersetzt das Wannenbad. Hier wird auch die Wäsche mit der Hand in einem Trog gewaschen.

Alle Einrichtungsgegenstände bis auf die Holzöfen werden von den Teilnehmern selber hergestellt. Alle Teilnehmer müssen auf jeglichen Komfort verzichten. Das bedeutet:

- kein fließendes Wasser, kein Sanitärbereich,
- keine elektrischen Haushaltsgeräte,
- keine Zentralheizung, keine elektrischen Heizgeräte etc.,
- keine elektronischen Unterhaltungsgeräte: kein Fernseher, kein Internet etc.,
- wenig Besuche in Städten, Restaurants, Einkaufszentren, Vergnügungszentren etc.,
- keine klassischen Drogen, kein Alkohol, kein Zigarettenkonsum,
- keine Fertiggerichte,
- kein motorisiertes Fahrzeug.

Tagesablauf

Der Tag beginnt um 7 Uhr mit dem Heizen des Ofens und dem Frühstück. In der Regel beginnt der Schulunterricht um 8 Uhr und endet mittags. Nur im Büro kann Internet zu dienstlichen Zwecken genutzt werden. Hier erhalten die Gruppen ihren Unterrichtsstoff von der heiminternen Wichernschule.

Mittags wird in der Regel eine kleinere Mahlzeit eingenommen. An den Nachmittagen arbeiten die jungen Menschen in der Holzwerkstatt. Hier können sie die einzigen vorhandenen Elektrogeräte nutzen. Jeder kann mindestens seinen Schreibtisch, sein Bett und seinen Schrank herstellen. Diese Möbel können die jungen Menschen nach dem Projekt behalten. Darüber hinaus werden die Gebäude renoviert und ausgebaut. In bestimmten Projektabschnitten wird im Wald zusammen mit dem dortigen Forstbeamten gearbeitet und/oder auf einer der Nachbarfarmen. Für die Gemeinde Virtasalmi können soziale Aufgaben übernommen werden, wie die Gartengestaltung im örtlichen Altersheim.

Die Abendmahlzeit wird von den jungen Menschen gemeinsam mit den Erwachsenen gekocht. Im Sommer werden Gewürze und verschiedene Nahrungsmittel im Garten gepflanzt. Brot wird selber gebacken.

Abends wird viel gelesen, Briefe werden geschrieben. Jeder Tag wird gemeinsam ausgewertet. Verstärkungsprogramme werden eingesetzt.

Kreatives Arbeiten

In Virtasalmi gehören dazu Begegnungen mit den Nachbarn, gemeinsame Feste, Begegnungen mit und in den Arbeitsprojekten der Gemeinde, die Musik, das Lesen, auch der Besuch der Gemeindebibliothek, das Schreiben, auch von Gedichten und von persönlichen Tagebüchern, das Zeichnen und Malen. Abhängig von den Interessen und Begabungen der Projektteilnehmer finden erlebnispädagogische Exkursionen zu Land und auf dem Wasser statt. Es können Flöße und Boote gebaut werden, Baumhäuser und Unterstände. Ein Projekt arbeitete z.B. mit einem Webstuhl, an anderes stellte Kunstgegenstände her, verschiedene Projekte schrieben Kochbücher oder arbeiteten in einem Gewächshaus.

Sportliche Aktivitäten

Neben den Einkaufswanderungen wird im Sommer gebadet und oft Kanu fahren. Häufig stellen die Gruppen eigene Fitnessgeräte her. Es wird auch Ball gespielt und gewandert.

Im Winter werden die Langlaufski genutzt, die Gruppe geht zum Schlittschuhlaufen oder spielt in der Gemeinde Eishockey.

Fischen, im Winter Eisangeln ist sehr beliebt. Die Fische können dann auf den Höfen auch geräuchert werden.

Schulabschlussprüfung

Durch den Einzelunterricht können die jungen Menschen erheblichen Schulstoff aufarbeiten.

Sind sie in der Abschlussklasse der Mittelschule und bestand in Deutschland eine erhebliche Gefährdung des Schulbesuchs, dann kann in Finnland der Mittelschulabschluss auch in einer Externenprüfung erworben werden. Der Rektor der Pestalozzischule führt die Prüfung vor Ort durch.

Berufsvorbereitung

In der Regel sind im Projekt immer auch Handwerker, meistens Schreiner oder Zimmerer, tätig. Zwei bis sechs Stunden arbeiten die jungen Menschen handwerklich auf den Höfen.

Sie lernen kochen, backen, putzen, Gartenarbeiten, Möbelbau, Hausrenovierung und Hausbau sowie Waldarbeiten. Praktika sind im einzigen größeren Betrieb von Virtasalmi, Ekin Muovi (Stahl- und Kunststoffverarbeitung) und auf Nachbarhöfen möglich.

Vermittelt werden konnten Ausbildungsstellen. im Bau, als Schreiner und Zimmerer, als Koch und im Bäckerhandwerk, aber auch als Frisör, Lagerist und andere Berufe.

Sowohl das theoretische Lernen als auch die praktischen Arbeiten müssen zielgerichtet und klar strukturiert sein. Art der Arbeit und Umfang der Arbeit müssen verbindlich bestimmt und bewältigt werden und ergeben sich nicht allein aus den Anforderungen des Tages.

Folgende Lern- und Arbeitsanforderungen können unterschieden werden:

Es wird viel gebaut.

Ein Architekt und viele Handwerker aus Deutschland unterstützen das Projekt EAL ehrenamtlich, indem sie mehrmals im Jahr nach Finnland kommen und mit planen und bauen. Zusammen mit den Mitarbeitern/innen und den jungen Menschen wurde renoviert und gebaut:

Auf Ala-Kiiskilä: Alle Einrichtungsgegenstände, Umbau der Küche des Wohnraums und aller Zimmer im Haupthaus, bau einer Werkstatt in eine Scheune und einer neuen traditionellen Sauna als Blockhaus, Fundament und Rohbau eines 25m langen Nebengebäudes und Instandhaltung einer Scheune.

Auf Uutela: Alle Einrichtungsgegenstände, Umbau und Instandsetzung des Haupthauses mit neuem Anbau, Bau eines Werkstattgebäudes und eines großen Nebengebäudes mit Sauna, Wohnung, Scheune und Stallungen. Neuanlage des Außengeländes.

C. Integrationsphase

In der Regel ziehen die Kleingruppen und Einzelprojekte von Finnland gemeinsam in eine kleine Wohneinheit in Unterfranken. So entstanden **Integrationsgruppen** in der Gemünder Mühle, in Würzburg, in Schwanfeld, in Schwarzach, in Rentweinsdorf, in Voccawind, in Schneeberg und an anderen Orten. Durch die Konstanz der Bezugsperson soll ein „Rückfall“ des jungen Menschen in alte, problematische Verhaltensweisen verhindert werden. Der Bezug soll Schutz vor den Gefährdungen durch andere sozial auffällige Jugendliche bieten. Auch die Wahl des neuen Lebensortes berücksichtigt diese Risiken. Meistens werden Kleingruppen und Einzelbetreuungen in der Integrationsphase „auf dem Land“ geschaffen und betrieben.

Der junge Mensch kann nun weiter die Heimschule oder erhält Hausunterricht. Manchmal ist er auch in der Lage, eine öffentliche Schule zu besuchen.

Praktika sind in der Einrichtung und in Kooperationsbetrieben möglich. Würzburg bietet über Kolping und Don Bosco und andere Träger vielfältige berufliche Vorbereitungsmaßnahmen an. Eine Fachkraft der Evangelischen Jugendhilfe ist speziell für die Berufsintegration der jungen Menschen der Evangelischen Jugendhilfe zuständig.

Auch individuelle Integrationsmaßnahme wurden bisher und werden weiter durchgeführt:

1. Der junge Mensch wird wieder in einer regulären „Heimgruppe“ der Evangelischen Jugendhilfe betreut.
2. Der junge Mensch kam aus einer anderen Einrichtung und wird wieder in dieser anderen Einrichtung integriert.
3. Die Betreuungsperson zieht mit dem jungen Menschen in eine eigene oder eine neu angemietete Wohnung.
4. Der junge Mensch zieht in eine Jugendlichenwohngruppe und wird dort weiter von seiner Bezugsperson betreut.
5. Der junge Mensch wird auf einer der Erziehungsstellen auf Bauernhöfen der Evangelischen Jugendhilfe weiter betreut.

6. Sehr selten ist der junge Mensch in der Lage in einer eigenen Wohnung zu leben. In diesem Fall wird er dort intensiv von seiner Bezugsperson ambulant betreut.
7. Ebenfalls ist es die Ausnahme, dass der junge Mensch direkt nach der Intensivphase wieder in seine Herkunftsfamilie integriert werden kann. Dies war bisher zweimal der Fall.
8. Schließlich kommt es auch vor, dass der junge Mensch in Finnland bleiben will. Einer absolvierte eine Lehre bei Ekin Muovi und gründete dort eine Familie. Zwei andere Jugendliche blieben ebenfalls in Finnland und schlossen dort eine finnische Schule ab.

C. Anschlussmaßnahmen

Häufig sind im Anschluss des Projektes weitere Jugendhilfemaßnahmen nötig. Diese werden entweder von der Evangelischen Jugendhilfe oder anderen Einrichtungen durchgeführt.

Kein junger Mensch muss so im Anschluss an das Projekt entlassen werden, wenn dies nicht verantwortbar ist. Wird eine Anschlussmaßnahme von der Evangelischen Jugendhilfe durchgeführt, dann auch in dieser Maßnahme die Bezugsperson konstant bleiben. Manchmal werden Anschlussmaßnahmen in der Herkunftsregion des jungen Menschen organisiert. So war und ist Evangelische Jugendhilfe auch überregional tätig, z.B. in Berlin, in München, in Ingolstadt oder im Sauerland.

1. Eltern und Familienarbeit

Auch in diesem erlebnisorientierten Projekt ist die Arbeit mit Eltern und Familienmitgliedern unverzichtbar.

In der **Vorbereitungsphase** wird die Familie zuhause besucht. Eine Familiendiagnostik nach Cierpka wird durchgeführt. Die Familienarbeit und die Kontakte zu dem jungen Menschen werden geplant.

In der **Intensivphase** führt der Fachdienst parallel die Elternarbeit in Deutschland durch. Die Eltern begleiten den Veränderungsprozess des jungen Menschen und das Familiensystem wird auf die Integrationsphase vorbereitet. Einmal soll die Familie den jungen Menschen in der

Intensivphase besuchen. Meistens wird dieser Besuch mit einem Hilfeplan zusammen mit dem/der Fallverantwortlichen des Jugendamtes verbunden. In Finnland werden dann erlebnisorientierte gemeinsame Familienaktivitäten durchgeführt.

In der **Integrationsphase** wird die Elternarbeit weiter intensiviert. Es wird geprüft, ob der jungen Mensch wieder zuhause leben will oder das Familiensystem so gestützt werden kann, dass es eine selbständige Lebensführung des jungen Menschen fördern kann.

Bei Bedarf kann eine systemische Familientherapie durchgeführt werden.

2. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Alle Mitarbeiter/innen haben Erfahrung in der Arbeit mit jungen Menschen mit Hilfebedarf.

Häufig führen Mitarbeiter/innen aus der Evangelischen Jugendhilfe das Projekt ein- oder mehrmals durch. Sie werden dafür von ihrer „regulären“ Arbeit freigestellt.

Werden Mitarbeiter/innen für dieses Projekt neu eingestellt, werden sie sowohl theoretisch als auch praktisch auf die Projektarbeit vorbereitet. Ein Curriculum wurde dafür entwickelt. Parallel zu den Vorbereitungskursen arbeiten sie in einer der oben beschriebenen Integrationsgruppen.

Wie in Vorbereitungs- und Integrationsphase so werden auch in der Intensivphase wöchentliche Teambesprechungen durchgeführt. Projektleitung und der Fachdienst leiten die Telefonkonferenz, sodass alle Teammitglieder in Deutschland und Finnland gemeinsam teilnehmen können. Zusätzlich werden telefonisch Einzelmaßnahmen und aktuelle Ereignisse besprochen, Alle sechs Wochen besucht die pädagogische Leitung die Projekte vor Ort.

Auch für die in Finnland tätigen Mitarbeiter/innen kann Supervision, hier durch ehemalige Mitarbeiter und die kooperierenden Hochschulen, angeboten werden.

Aufgrund der im Laufe der Jahre gewachsene persönliche Kontakte und der hohen Akzeptanz der Projekte innerhalb der Gemeinde Virtasalmi ist eine enge Zusammenarbeit mit den

Gemeindebehörden, der Forstverwaltung und der Schule in Virtasalmi gegeben. Auf einem Nachbarhof lebt ein Ehepaar zweier deutscher Sozialpädagogen mit eigenen Kindern, welches vor einigen Jahren ein Projekt durchgeführt hat. Diese Familie unterstützt die Projekte weiterhin und verfügt auch über ein Fahrzeug.

Im Anschluss an die Projektarbeit können die Mitarbeiter/innen weiter in der Evangelischen Jugendhilfe beschäftigt bleiben.

3. Kooperation mit Hochschulen

Das Projekt Erleben, Arbeiten und Lernen ist eingebunden in die Kooperation des Fachbereichs Soziale Arbeit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt mit der Evangelischen Jugendhilfe und der Diak Finnland, der Hochschule der finnischen Diakonie mit ihren Standorten in Helsinki, Järvenpää und Pieksämäki, der Hochschule in Mikkeli und der Universität Ost-Finnland in Kuopio.

Der erste Studierendenaustausch fand bereits 1997 statt. Studierende der Hochschulen in Deutschland und Finnland arbeiten im Praktikum im Projekt.

Gastvorträge werden an Partnerhochschule zum u.a. zu Themen Auslandsmaßnahmen, Gemeinwesenentwicklung, Jugendhilfe und Erlebnispädagogik gehalten. Jährlich führt der Vertiefungsbereich Kinder-, Jugend- und Familienhilfe der Würzburger Hochschule eine Exkursion nach Finnland mit besuch des Projektes durch. Ein spezieller Kooperationsvertrag wurde 2002 zwischen der Evangelischen Jugendhilfe und den Hochschulen in Würzburg, Helsinki, und Kuopio und der Stadt Pieksämäki und Stadt und Landkreis Würzburg geschlossen.

4. Wirkungen

Die Wirksamkeit von intensivpädagogischen Betreuungsmaßnahmen ist mehrfach untersucht worden. Bekannt sind u.a. der Betreuungsauslandsreport von Fischer und Ziegenspeck von 2009 oder aktuell die beiden InHAus-Studien von Klein, Arnold und Macsenaere von 2011 und 2015. Die InHaus-Studie von 2011 vergleicht 93 Hilfen im Ausland mit 93 Hilfen im Inland und folgert, dass die Auslandsmaßnahmen eine „äußerst hohe Erfolgsquote“ erreichen.

Eine erste systematische Auswertung des Projektes EAL wurde 1998 durchgeführt. Die Ergebnisse wurden in der Zeitschrift "erleben & lernen" veröffentlicht.

Im Schuljahr 2004/2005 wurde die Zufriedenheit der jungen Menschen, ihrer Eltern und der Fachkräfte der Jugendämter mit der Maßnahme im Rahmen einer Untersuchung der Gesamteinrichtung ermittelt von der Gesellschaft für angewandte psychologische Forschung ermittelt.

2006 wurde eine eigene Untersuchung über alle Projekte auf einer Fachtagung des Landesjugendamtes Bayern zum Thema „Was macht eigentlich eine Auslandsmaßnahme? vorgestellt.

Seit 1990 werden Nachuntersuchungen im Rahmen von Bachelorarbeiten der FHWS durchgeführt. Aktuell wird eine Dissertation an der Universität Ostfinnland zum Thema. „Theory and practice of the EAL-Finnland-Project: An empirical contribution about theory, development and practice of the work with challenging youngsters“ geschrieben.

Insgesamt werden bis heute 153 jungen Menschen in 81 Projekten erzogen. 62 Projekte finden auf den beiden Höfen in Virtasalmi statt, 10 dieser Projekte als Individualpädagogik, 131 junge Menschen leben in Kleingruppen auf den Höfen.

Manche Projekte fanden sowohl auf den Höfen als auch in ergänzenden Formen statt. Ergänzend wurden in Finnland 9 junge Menschen auf einer Huskyfarm in Lappland von einer deutschen Fachkraft und einem finnischen Ehepaar erzogen, 11 junge Menschen lebten kurz-, mittel- oder langfristig in finnischen Familien mit Fachkräften, meistens Fachkräften der Heimerziehung und Lehrer, 4 junge Menschen wurden zeitweise auf Pferdefarmen erzogen. Ein junger Mensch wurde über Betreutes Einzelwohnen in Kooperation mit einer finnischen Einrichtung verselbständigt.

Bisher haben 93 % der Teilnehmer die Intensivphase in Virtasalmi erfolgreich abgeschlossen, sie haben weder Drogen noch Alkohol konsumiert, wenig Zigaretten geraucht, verbesserten alle ihre lebenspraktischen Fertigkeiten, lernten kochen und stellten sich Möbel selber her. Alle lernten, mit ihren Aggressionen besser umzugehen.

Die Problemverhalten Weglaufen, strafbare Verhalten, Drogenkonsum, Selbstverletzung und Leistungsverweigerung

treten mehr als 6 Monate nach der Intensivphase zwischen 75% und 90% je nach Verhalten nicht mehr auf.

6 Monate nach der Integrationsphase liegt die Quote zwischen 60% und 80%.

Rauchen ist in Finnland verboten. Nur 30% der Raucher, die betreut wurden greifen in Deutschland langfristig nicht mehr zur Zigarette.

Besonders gute Effekte zeigen die Projekte im Leistungsbereich. Von allen Schülern der Mittelschulabschlussklasse im Projekt bestehen 90% die Abschlussprüfung.

Allein diese erfreulichen Ergebnisse ermutigen, den Leitsatz: „Wir geben keinen auf!“ aufrecht zu erhalten und die intensiven, teilweise individualpädagogischen Maßnahmen auf der Grundlage einer Erziehung von Herz, Hand und Kopf weiterzuentwickeln.

Quellen:

Brüssel-IIa Verordnung: Verordnung (EG) Nr. 2201/2003) des Rates vom 27. November 2003 über die Zuständigkeit und Anerkennung und Vollstreckung von Entscheidungen in Ehesachen und in Verfahren betreffend die elterliche Verantwortung und zur Aufhebung der Verordnung (EG) Nr. 1347/2000 (Brüssel-IIa-Verordnung) einschl. Anhang I – IV

Bundesamt für Justiz: Merkblatt: Grenzüberschreitende Unterbringung von Kindern im Ausland durch deutsche Gerichte und Behörden
https://www.bundesjustizamt.de/DE/Shared/Docs/Publikationen/HKUE/Merkblatt_Unterbringung_Ausland.pdf?_blob=publicationFile&v=7

Bundesamt für Justiz: Merkblatt: Grenzüberschreitende Unterbringung von Kindern nach dem SGB VIII in Finnland zuletzt geändert 4/2013

Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz - KICK) vom 1. Oktober 2005

Fischer Th. & /Ziegenspeck, J.W. (2008). Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens. 2.Aufl. Klinkhard

Fischer Th. & /Ziegenspeck, J.W. (2009). Betreuungsauslandsreport. Eine empirische Analyse zur Wirklichkeit und Wirksamkeit

intensivpädagogischer Betreuungsmaßnahmen im Ausland. Edition erlebnispädagogik: Lüneburg

Heckmair, B., Michl, W. (2012).: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. München 7. Auflage, Ernst Reinhardt Verlag

Klawe, W. (2014). §35 SGB VIII: ntensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung (ISE) im In- und Ausland. in Macsenaere, M. u.a.: Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Lambertus: Freiburg

Klawe, W. & Bräuer, W. (1998). Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska: Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Juventa

Klein, J., Arnold, J., Macsenaere, M. (2011). InHAus. Individualpädagogische Hilfen im Ausland: Evaluation, Effektivität, Effizienz. Lambertus: Freiburg

Klein, J., Macsenaere, M. (Hg. 2015). InHAus 2.0. Individualpädagogische Hilfen im Ausland: und ihre Nachhaltigkeit. Lambertus: Freiburg

Reble, A. (23. Nachdruck 2016) Geschichte der Pädagogik. Klett Cotta

Reble, A. (1999) Geschichte der Pädagogik: Dokumentationsband... Klett Cotta

Sozialgesetzbuch (SGB VIII) Achstes Buch Kinder- und Jugendhilfe
Stand: Neugefasst durch Bek. v. 11.9.2012 | 2022; zuletzt geändert durch Art. 2 Abs. 10 G v. 4.11.2016 | 2460

Ziegenspeck, J. (1986).: Lernen für´s Leben - Lernen mit Herz und Hand. Zum 100. Geburtstag von Kurt Hahn (1986). (1886 - 1974). In: Neue Sammlung (Stuttgart) 26. Jg. (1986), Heft 3, S. 423 - 435.

Gunter Adams, Frauke Adams, Rainer Groß

“Experience, Work, and Learn “

“We don’t give up on anyone! “

21 years of intensive education in community in Germany and Finland

7. Starting point

In our complex daily life, it can be difficult to draw natural consequences when the young people infringe rules. Adolescents often don’t comprehend that their behaviour and its consequences are directly correlated. Fear, helplessness, and mistrust determine their experiences and limit their performance. Many adolescents display a distinctive behaviour of avoidance, often in combination with use of drugs. They keep up only for a short time and refuse to take on responsibility. They lack the willingness and capability to get involved with equal partners. They cannot integrate themselves into our meritocracy. Hence these adolescents

- cannot be taken care of in residential units,
- often cannot be schooled or trained adequately,
- are jeopardised by the German consumer society and their circle of friends,
- jeopardise themselves or others,
- do not have a realistic perspective of life.

In addition, custodial measures are not appropriate nor desired in most cases.

8. The project „Experience, Work, and Learn “, developed in 1995

In September 1995, we, the employees at the Department of Special Needs Education of the University of Würzburg, the Department of Social Work of the University of Applied Sciences Würzburg-Schweinfurt, the youth offices of the City of Würzburg

and the district administrations of Würzburg and Main-Tauber, the Kolping Bildungswerk in Würzburg and the Evangelische Kinder-, Jugend- und Familienhilfe Würzburg (evangelical child, youth, and family welfare), developed the project “Erleben, Arbeiten und Lernen” (EAL, “Experience, Work, and Learn”) to take care of these young people.

The project is integrated into the work of the Evangelische Jugendhilfe, a working group consisting of three evangelical bodies – the Evangelische Kinder-, Jugend- und Familienhilfe of the Diakonie Würzburg, the association “Erleben, Arbeiten und Lernen e.V.” (which was founded in combination with this project), and the association “Erleben, Arbeiten und Lernen – Evangelische Jugendhilfe e.V.”.

More than 800 employees work at the Evangelische Jugendhilfe in almost all fields of work of youth welfare services: care for young children, community work, youth work, youth social work, daycare at school, flexible out-patient and (part-time) in-patient assistance in combination with special teaching, and psychiatric treatment for children and adolescents.

The Evangelische Jugendhilfe do not let anybody live on the streets. The guiding principle of the three institutions – „We don’t give up on anyone!” – is followed for real.

The Evangelische Jugendhilfe assume a humanistic, dialectic concept of education and use the empirical knowledge of learning theories. Like Rousseau, the Evangelische Jugendhilfe pin hopes on the curative effect of simple lifestyles. They are supposed to promote a person’s moral strength. According to Rousseau, love of properties must be replaced by the original love of man. Man first learns from nature, then from things, and then from man. Pestalozzi criticizes the greed for property and possession, those needs shaped by society, which lead to jealousy, envy, and people fighting against each other. He sees “the real fullness of life in a freely chosen abandonment of egoistic demands.” Only through this limitation can man find to himself. It is the goal to find a balance between one’s own demands and the possibilities of them being met. This culture criticism is reinforced in reform pedagogy. The internal forces of

a child are to be developed, upbringing in pedagogic provinces is to protect the child from the harmful influences lurking in the city. Teachers and pupils live together in a Landerziehungsheim (country boarding school). In this tradition, the Evangelische Jugendhilfe developed various programmes in and with nature, such as educational establishments on farms and upbringing on the animal sanctuary “Gemünder Mühle”. Special emphasis is put on animal protected pedagogy. According to Pestalozzi, the predominance of cognitive education in school (education of the head: knowledge) needs to be combined with an education of the hand (physical education and dexterity: ability) and an education of the heart (moral education: will). The ideas of the Arbeitsschule (working school) movement are taken up here as well. Like in reform pedagogy, the young people’s gifts and talents need to be developed to the best of their ability. Based on Kurt Hahn’s model of experiential therapy, the education of the Evangelische Jugendhilfe is to make a contribution in confronting the symptoms of decline in society mentioned by Hahn:

The young people’s physical performance is to be promoted through varied sports activities. Initiative and spontaneity are to be developed in field trips and leisure projects lasting several days. Cautiousness is to be promoted by project work, art education, and other programmes. And the lack of human compassion is to be balanced with projects in which the young people help others. The “Duke of Edinburgh Award“ was introduced successfully in in-patient care.

The educational plan for the special young people mentioned above was derived from these principles in 1995. Due to their specific problems, these young people need:

- a particularly high degree of abstention from consumption and diverting stimuli,
- a particularly high amount of constant human relationship and structure,
- tranquillity and the opportunity of self-reflection,
- simplicity and support of education through nature and things,
- handicraft and education of the will.

The young people's perception of themselves and the world need to be changed. This is achieved by using a new, unfamiliar environment in which old behavioural patterns cannot be used anymore.

The project focuses on the education in a community, in which normally two adults, ideally one social education worker and one workman, and two young people live, experience, work, and learn together for at least one year. Throughout this project, the caregivers remain the same. If the young person is integrated into follow-up support after the project, the caregiver should accompany him during this phase as well.

The environment and the challenge of learning from nature and things should be new to everyone, to the adults and the young people. Therefore, part of the project needs to take place in a natural, little known place, in our case in Finland.

The simplest living conditions are to help recognize the essence of life and learn how to appreciate it. The environment is to give everybody the chance of a fresh start.

After searching for a suitable farm in Sweden had not been successful, Prof. Gunter Adams and Kai Henttonen, priest and scientist of social welfare work, met in Oberstdorf during an event hosted by the Diakonische Akademie Deutschland and discussed the project. Due to his relations with the diaconal universities in Lathi and Pieksämäki, Kai Henttonen was able to find a very old farm in Virtasalmi in eastern Finland that was suitable for the project in August 1995.

In October 1995, the first project started with a minibus on the Finnish farm "Ala-Kiiskilä", 8 km from the small town of Virtasalmi.

9. Legal basis

Within the framework of the Evangelische Jugendhilfe, the EAL project is carried out by both EAL associations. "Erleben, Arbeiten und Lernen e.V." is international, „Erleben, Arbeiten und Lernen – Evangelische Jugendhilfe e.V.“ is a member of the Diakonisches Werk Bayern.

Normally, the young people are taken care of in a therapeutic integration group of the institute within the framework of

“Heimerziehung” (residential care, **§ 34 SGB** (social security code) **VIII**), as “Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung” (intensive social and educational individual care, **§ 35 SGB VIII**), as “Hilfe zur Erziehung” (child-raising assistance, § 27 SGB VIII) or as “Eingliederungshilfe” (integration assistance, § 35a SGB VIII).

With the “Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe” (law on further development of child and youth welfare services – KICK, 1 October 2005), new regulations relating to service provision abroad were introduced in §§ 27, 36, and 78b SGB VIII. It was emphasized in the explanatory memorandum to § 27 (2) that these regulations do not include stays abroad within the framework of child-raising assistance used for recreation, leisure, education, or training. As a rule, intensive social and educational individual care which is carried out as a travel or residential project is recognised according to § 35 SGB VIII. Services provided in residential care (§ 34) or in a foster home (§ 33) are unlikely to be possible due to the exemption clause. At best, if specific family constellations exist in the cross-border regions, exceptional conditions could be met.

§ 27 (2) SGB VIII stipulates that assistance should normally be provided in Germany and can only be provided abroad if it is necessary in order to meet the individual assistance goal according to the aid plan.

According to § 36 (3) SGB VIII, a **statement of a doctor or psychotherapist** within the meaning of § 35a (1) SGB VIII is to be produced before such assistance can be provided abroad. This regulation is supposed to rule out mental disorders which fall into the category of diseases and which cannot be treated adequately abroad and is supposed to ensure that assistance provided abroad is justified given the adolescent’s state of health.

The necessary examinations are carried out by the cooperating child and adolescent psychiatry in Würzburg.

According to § 78b SGB VIII, **agreements on the provision of services** abroad may only be made with carriers who “are **recognized carriers** of youth welfare services or an institution subject to authorization in Germany”, who only entrust

specialists with the task of providing service, and who guarantee that the foreign legislative provisions are adhered to and that the authorities of the country of residence and the German representatives abroad cooperate with each other. The legislator decided on these restrictive conditions because the possibilities of management and control abroad are severely restricted.

§ 56 of the Brussels IIA Regulation (EC regulation No 2201/2003) stipulates which steps a court must take when it wants to place a child in residential care or in a foster home in another EU member state. The competent authority of this member state needs to approve this placement. If approval is not called for in the EU member state, at least one authority must be informed about the placement.

Belgium, Bulgaria, Estonia, Finland, France, Greece, Ireland, Italy, Croatia, Latvia, Lithuania, the Netherlands, Austria, Portugal, Rumania, Sweden, Slovakia, Slovenia, Spain, the Czech Republic, Hungary, and the United Kingdom said that the provision of youth welfare services by the youth office on the basis of SGB VII (e.g. child-raising assistance according to §§ 27 ff) is to be regarded as a “decision” within the meaning of § 56 of the Brussels IIA Regulation. In Finland, the competent Finnish authority must approve. The competent youth office in Germany must file a request with the „Zentrale Behörde für Internationale Sorgerechtskonflikte des Bundesamtes für Justiz“ (central authority for international conflicts of custody of the Federal Office of Justice), which then passes the request on to the Ministry of Justice in Finland. The request is then forwarded to the competent local social security authorities.

If the authorities approve, the Evangelische Jugendhilfe can file the request directly with the City of Pieksämäki and receive a permit by the local social security authority at short notice.

All young people and employees are registered with the competent authorities in Finland.

Assistance is normally planned with family members and a representative of the youth office on the farms in Finland.

10. Goals of the young people taking part in the project

In the project, the young person is supposed to find out his skills and opportunities and have new, constructive experiences in dealing with oneself and others. His self-confidence and sense of reality are strengthened. He experiences his skills, but also his limits. Defining positive experiences widen his horizon and favour his emotional and social development. The goals are:

(12) Finding and experiencing the purpose by practical actions

In the simple, original way of life, the young person fends for himself with the help of his caregivers (obtain food, prepare food, prepare and design accommodation, keeping clothes in good condition, provide heat). Thereby he directly experiences the purpose of his actions.

(13) Experiencing oneself

He is supposed to learn his own strengths and weaknesses and to become acquainted with himself and his limits in exceptional situations.

(14) Developing self-confidence and self-assurance

By coping with new situations, he is supposed to overcome insecurities and fears and to experience safety and protection within the group and/or alone.

(15) Developing one's own interests and practical skills

The young person is supposed to discover and pursue his own interests and skills in specific situations. He can experience success when handling natural material in agriculture, house building, furniture manufacturing, and the production of simple products.

(16) Establishing relationships

Far from daily life and its comfort, the young people are dependent solely on themselves and their caregivers. The lack of distractions makes it possible to come together in a personal and intensive way. Everybody needs to rely on one another to come through the project. This exceptional situation also gives reserved young

people the opportunity to open themselves and allow closeness. The emotional impact of the experience creates emotional relationships with one another.

(17) Developing social skills

Since some practical tasks need to be fulfilled together, social skills need to be developed. The young people need to engage with each other, realise and accept the needs of the others, but also communicate and defend their own interests. They need to work with others and take on responsibility.

(18) Developing a group identity

During the project, a positive collective spirit is created. The pedagogue and the young person/ the group grow together, as if to say: "We are all in the same boat." Everybody experiences how difficult situations are mastered together and goals are met together.

(19) Trying out and experiencing new things

Outside safe daily life, the young people can experience adventures in a new environment, gain new, alternative impressions, and develop creativity.

(20) Experiencing nature

Facing challenges outdoors provides the young people with the opportunity to experience nature in its origins. Depending on all weathers, the young person recognises himself as a part of nature.

(21) Living a „simple“ life

As an alternative to the mechanised daily life, the young person gets in touch with the simple and personal basics of cooking, eating, and sleeping. Far away from the noise and rush in the city, the young people can find inner peace and safety in a small group or on their own.

(22) Developing personal and vocational perspectives

During long-term projects, the young person is confronted with educational and vocational demands step-by-step. A vocational perspective is developed in project classes and project work. Return to and reintegration into the future place to live is prepared and initiated gradually.

11. Action-oriented learning by handling tasks

A special challenge is coping with daily life in the intensive phase of the project on one of the three Finnish farms in Virtasalmi.

The young people need to handle increasingly difficult tasks in four different areas:

1st area: abstaining

Abstaining from stimuli

Forgetting about overstimulation, abstaining from advertisement in shop windows and on posters, abstaining from the radio and other sound carriers

Abstaining from consuming certain kinds of food

Forgetting about instant meals, abstaining from fast food, convenience food, and going out for a meal

Abstaining from fashion

Forgetting about fashion and brand awareness, buying necessary clothes instead of fashionable ones, ignoring prestige clothes

Abstaining from „being entertained“

Forgetting about all kinds of consumption in the leisure sector, abstaining from computer games, Game boys, going to amusement parks etc.

Abstaining from drugs

Forgetting about use of drugs, abstaining from alcohol, nicotine, and traditional drugs

Abstaining from ready-made end products

Turning towards simpler products, producing by oneself instead of buying ready-made products, abstaining from buying processed food

Abstaining from money

Temporarily forgetting about money, living on one's own opportunities

2nd area: opening up emotionally

Talking about oneself

Reflecting current events, talking about one's own past, describing actions

Assessing oneself

Demonstrating one's strengths, talking about one's weaknesses

Talking about desires

Explaining one's intentions, talking about desires, imaginations, and dreams

Talking about emotions

Talking about one's fears

Showing emotions

Laughing and crying congruently

Showing social emotions

Showing and talking about affection

3rd area: taking action

Moving instead of being moved

Moving by one's own physical strength

Cooking for oneself instead of having someone else cook

Refraining from going to restaurants etc., cooking dishes for oneself, gradually doing without tools, from kitchen to fireplace

Producing simple materials instead of buying

Among other things cutting down trees, collecting stones for the fireplace, building clay ovens, producing mattresses

Providing heat and protection

Securing the place to sleep, heating with fire, insulating the building, setting up storerooms

Producing and repairing clothes instead of buying new ones
Sewing, patching, darning, fixing footwear

Manufacturing furnishings
Building simple furniture of wood

Hunting, collecting, and growing food
Fishing, collecting plants, growing food

Developing games

4th area: cognitive control

Reflecting
Reflecting one's own actions

Planning
Planning one's own actions

Overcoming obstacles
Dealing with disappointments, not giving up, coping with frustration

Controlling actions
Controlling actions, dosing one's effort, adjusting quantity to the situation

Controlling one's feelings
Controlling one's feelings cognitively, overcoming fears, easing anger, dosing one's feelings

Finding the purpose
Reflecting the purpose of actions, thinking about God

Finding a perspective
Planning one's future, developing a hierarchy of values

1. Course of the project

The project always consists of **three stages** and has a **duration of one year**.

Each course is planned individually and differentiates into two kinds of intensive phases, as can be seen in the chart below:

Preparation stage Making of contact – assessment – planning ca. 2 weeks or longer			
Getting to know each other in a residential unit of the Evangelische Jugendhilfe	Getting to know each other on a farm of preliminary care	Getting to know each other in a different place	Getting to know each other on a 1 to 3-weeks holiday camp
Intensive phase Close relationship – dealing with problems – learning models – stabilisation ca. 6 months or longer, if need be			
3 farms in Virtasalmi		Individual project in Finland	
Integration phase Relationship remains stable – transfer to daily life – educational/vocational integration Normally 6 months			
Residential units With 4 to 9 places respectively	Special integration groups With 2 to 4 places respectively	Residential units for adolescents With 3 places respectively	Community on a farm Alone or in pairs
Community with the responsible social education worker	Individual care in one's own family	Perspective in Finland	Return to the group of origin of a different institution
Possible follow-up support provided by the same caregiver Duration is stipulated in the aid plan			
In-patient youth welfare service	Intensive social and educational individual care	Assisted living	Child-raising assistance

D. Preparation stage

In this stage, which has a duration of about two weeks, the pedagogue and the young person and his family system become acquainted with each other and the assessment is completed. This stage serves as an introduction to the project. It can be prolonged if the young people cannot be taken in at the same time or if the caregivers are available at different times.

First, the responsible social education worker gets in contact with the young person and his family and provides initial information on the project. The social education worker, the young person, the specialists of the youth offices, and the person having the care and custody of the young person decide between them whether the young person is suitable for the project.

The special service of the Evangelische Jugendhilfe can carry out an individual psychological- pedagogical assessment. These data are completed by the experiences the social education worker had when meeting the young person. Questions regarding schooling are settled beforehand – either with the Sprengelschule in Würzburg, the Wichern school, which belongs to the institution, the Staatliches Schulamt (state education authority) in the City of Würzburg, or the Government of Lower Franconia. ***The pupils are either excused from their school for the duration of the project and obliged to attend the project lessons or go to the Wichern school – in any case, the statutory requirements of compulsory school attendance are met.***

Every participant needs to undergo a medical examination carried out by a general practitioner. This also includes drug screening and an AIDS test. An examination by a child and adolescent psychiatrist is necessary to obtain the statement required in § 35a (1) SGB VIII.

Necessary measures with regard to the state of health of the young person, especially with regard to medication and psychological treatment in Finland, are planned.

At the same time, the group members get to know each other and have first experiences together. The framework of the project is communicated and a care agreement is made.

The City of Pieksämäki is asked for an approval of the young person taking part in the project according to § 56 of the Brussels IIA Regulation.

The equipment for the intensive phase is put together.

E. Intensive phase

Depending on the individual problems of the young person, the composition of the group, and limited capacities, the intensive phase can be carried out in Finland in different ways:

5. Small group with 2 young people and two caregivers in the main building of the Ala-Kiiskilä farm.
6. Small group with 2 young people and two caregivers in the main building of the Uutela farm.
7. Individual project with 1 young person and 1 caregiver in the flat above the outbuilding on the Uutela farm.
8. Project with 1 or 2 young people and 1 or 2 caregivers on the Pihintie farm.
9. Summer project on an island in a simple summer cottage.
10. Project in a Finish family.

The three farms are located in a huge area of lakes and forests, about 8 to 13 km away from the next small town of Virtasalmi, 360 km north-east of Helsinki in the region of Savo.

Each farm consists of a main building, a sauna which is also used for doing laundry, several outbuildings and barns, a wood workshop, several fields, meadows, and forests of varying size, and several lakeside areas.

Curative milieu poor in stimuli

The goals mentioned above are to be pursued in a curative milieu poor in stimuli. The next shop is 8 to 13 km away and can only be reached on foot via a lonely field path and a road. Every habitant has a single room. There is no electric light. Wood is used to heat and cook. Drinking-water is drawn from a well. Only the Pihintie farm has running water. The sauna replaces the bath tub. The laundry is washed by hand in a trough in the sauna.

All furnishings are produced by the participants themselves, except the wood-burning oven. All participants have to do without any kind of comfort, meaning:

- no running water, no sanitary area,
- no electric household appliances,
- no central heating, no electric heater, etc.,
- no electric entertainment devices: no TV, no Internet, etc.,
- few trips to cities, restaurants, shopping malls, amusement parks, etc.,
- no traditional drugs, no alcohol, no cigarettes,
- no instant meals,
- no motorised vehicles.

Daily routine

The day starts at 7 a.m. with heating the oven and making breakfast. Normally, school starts at 8 a.m. and ends at midday. The internet may only be used in the office for business purposes. The groups can get access to learning materials from the Wichern school, which belongs to the institution, there.

The participants normally have a small meal at midday.

In the afternoon, the young people work in the wood workshop, where they can utilize the only electronic devices. Everybody can manufacture at least their desk, their bed, and their cupboard. They can keep their furniture after the project. In addition, they renovate and extend the buildings. In certain parts of the project, the young people work with the competent forestry official in the forest or on one of the neighbouring farms. The participants can also take on social tasks for the municipality of Virtasalmi, such as garden design at the local old people's home.

The young people cook dinner together with the adults. During summer, they grow herbs and various foodstuffs in the garden. They bake bread themselves.

After dinner, the young people read a lot and write letters. They evaluate every single day together. Strengthening programmes are offered as well.

Creative work

Virtasalmi is all about meeting with neighbours, celebrating together, taking part in the working projects of the community, music, reading, going to the library, writing (also poems and personal diaries), drawing, and painting. Depending on the interests and talents of the project participants, different experimental-educational trips are planned both on land and on water. The participants can build rafts and boats, tree houses and shelters. For example, one project, worked with a loom, another project produced art objects, different projects wrote cook books or worked in a greenhouse.

Sports activities

In addition to the hiking tours to go shopping, the young people go swimming or canoeing in summer. Very often, the groups build fitness equipment. They also play ball and go hiking. In winter, they go cross-country skiing or ice skating or play ice hockey.

Ice fishing is very popular during winter. The participants can smoke the fish on the farms.

Final exams

The young people can make up for missed lessons in one-to-one lessons. They are at least in 9th grade and if school attendance was endangered severely in Germany, the secondary school certificate may be obtained in an external exam in Finland. The head teacher of the Pestalozzi secondary school in Wurzburg carries out the exam on site.

Vocational preparation

Normally, craftsmen, mostly joiners and carpenters, take part in the project as well. The young people work on the farms two to six hours a day.

They learn how to cook, bake, clean, do gardening, do cabinetry, renovate and build houses, and do forest work. They can also do an internship with Ekin Muovi (processing of steel and plastics), which is the only large company in Virtasalmi.

The young people can also be placed in apprenticeships in construction, as joiner, carpenter, cook, baker, hair stylist, storeman, and other professions.

Theoretical learning and practical working need to be clearly structured and goal-driven. The kind and amount of work need to be decided beforehand. The young person is obliged to get the work done, which not only consists of the daily requirements. The following learning and working requirements exist:

A lot of construction is going on.

One architect and many craftsmen from Germany support the EAL project on a voluntary basis by travelling to Finland several times a year to help planning and building. A lot of buildings have been renovated and built together with the staff and the young people:

On Ala-Kiiskilä: all furnishings, renovation of the kitchen, the living room, and all rooms in the main building, integration of a workshop into a barn, construction of a new traditional sauna as a log cabin, foundation and shell construction of a 25m-long outbuilding, and maintenance of a barn.

On Uutela: all furnishings, renovation and maintenance of the main building with the new annexe, construction of a workshop and a big outbuilding with sauna, flat, barn, and stables, new outdoor area.

C. Integration phase

Normally, the small groups and individual projects from Finland move into a small residential unit in Lower Franconia. This way, **integration groups** were established in the Gemünder Mühle, in Würzburg and the surrounding area (Schwanfeld, Schwarzach), in all over Lower Franconia (Rentweinsdorf, Voccawind, Schneeberg) and at other locations.

The caregivers remain the same, which is to prevent the young person to have a “relapse” into old, problematic behaviour and to protect him from threats by other adolescents displaying social behavioural problems.

These risks are also taken into account when choosing the place to live. In most cases, the small groups and people in individual care spend the integration phase in the countryside.

The young person now goes to the Wichern school again or is home-schooled. Sometimes the young people can also go to a public school.

It is possible to do an internship in the institution and in cooperating companies. The Kolping Bildungswerk, Don Bosco, and other carriers offer a variety of vocational preparation programmes. A specialist of the Evangelische Jugendhilfe is responsible for the vocational integration of the young people from the Evangelische Jugendhilfe.

Individual integration measures have been carried out and will be in the future as well:

9. The young person is taken care of in a regular “home group” of the Evangelische Jugendhilfe again.
10. The young person came from another institution and is reintegrated into this other institution.
11. The caregiver moves in with the young person into their own or a newly rented flat.
12. The young person moves into a residential unit for adolescents and is looked after by his caregiver.
13. The young person is taken care of in one of the educational establishments on the farms of the Evangelische Jugendhilfe.
14. In very few cases, the young person is able to live in his own flat. He then receives intensive out-patient care by his caregiver.
15. As an exemption, the young person can be integrated into his family of origin directly after the intensive phase. This has happened twice so far.
16. It is also possible that the young person wants to stay in Finland. One young person did an apprenticeship with Ekin Muovi and started a family there. Two other adolescents also stayed in Finland and graduated from a Finish school.

F. Follow-up support

Very often, follow-up support is necessary after the project. Follow-up support is provided either by the Evangelische Jugendhilfe or by other institutions.

The young people are only discharged after the project if it is justifiable. If the Evangelische Jugendhilfe provides follow-up support, the caregiver remains the same in this stage as well. Sometimes, follow-up support is organised in the young person's region of origin. So, the Evangelische Jugendhilfe is active in other regions as well, e.g. in Berlin, Munich, Ingolstadt, or Sauerland.

11. Work with parents and families

In this experience-oriented project, working with the parents and other family members is essential.

During the **preparation stage**, the family is paid a visit at home, where a family assessment according to Cierpka is carried out. Family work and the contacts with the young person are planned.

During the **intensive phase**, the specialists work with the parents in Germany at the same time. The parents follow the process of change that the young person undergoes. The family is prepared for the integration phase. The family should visit the young person once during the intensive phase. Very often, this visit is connected to an aid plan developed together with the case worker of the youth office. The family engages in experience-oriented activities.

In the **integration phase**, working with parents is further intensified. It is checked whether the young person wants to live with his parents again or whether the family system can be supported in a way that the young person can live independently. If necessary, a systematic family therapy can be carried out as well.

12. Staff

All employees are experienced in working with young people in need. Very often, employees of the Evangelische Jugendhilfe carry out the project once or several times. They are excused from their "regular" work during the project.

If new employees are hired for this project, they are prepared for the project work both theoretically and practically. A curriculum was developed for this purpose. They work in one of the

integration groups described above, parallel to preparatory courses.

Like during the preparation stage and integration phase, weekly team meetings are held in the intensive phase as well. The project manager and the specialists run the telephone conference, which all team members in Germany and Finland can attend. In addition, individual measures and current events are discussed on the phone. The pedagogical supervisor visits the projects once every six weeks.

Supervision, in this case by former employees and the cooperating universities, can be offered to the employees working in Finland, too.

The personal contacts, which have grown over the years, and the high level of acceptance of the projects on the part of the community of Virtasalmi have made a close collaboration with the municipal authorities, forest management, and the school in Virtasalmi possible. A married couple – two German social education workers – lives on a neighbouring farm with their own children. They carried out a project several years ago and are still supporting the projects, e.g. by providing a vehicle.

After completion of the project, the staff can remain employed with the Evangelische Jugendhilfe.

13. Cooperation with universities

The EAL project is part of the cooperation between the Department of Social Work of the University of Applied Sciences Würzburg-Schweinfurt, the Evangelische Jugendhilfe, and the Diaconia University of Applied Sciences, the campuses of which are located in Helsinki, Järvenpää, and Pieksämäki, the University in Mikkeli, and the University of Eastern Finland in Kuopio.

The first exchange of students took place in 1997. Students of the universities in Germany and Finland spend their internship in the project.

Guest lectures are held at the partner universities, among other things on the topic of projects abroad, community development, youth welfare services, and experimental education. Each year, the in-depth module Child, Youth, and Family Welfare Service of the university in Würzburg organizes a trip to Finland to visit the

project. In 2002, a special cooperation agreement was made between the Evangelische Jugendhilfe, the universities in Würzburg, Helsinki, and Kuopio, the City of Pieksämäki, and the City and the district of Würzburg.

14. Effects

The effectiveness of intensive pedagogical assistance has been examined several times. The report on assistance abroad written by Fischer and Ziegenspeck in 2009 or the InHAus studies conducted by Klein, Arnold, and Macsenaere in 2011 and 2015 are widely known. The InHAus study from 2011 compares 93 assistance measures abroad with 93 assistance measures in Germany and concludes that assistance measures abroad reach an “especially high success rate”.

The EAL project was assessed systematically in 1998 for the first time. The results were published in the newspaper “erleben & lernen” (experience & learn).

The Gesellschaft für angewandte psychologische Forschung (Corporation for Applied Psychological Research) conducted a study in the school year of 2004-2005, in which they found out how satisfied the young people, their parents, and the specialists of the youth offices were with the measure. In 2006, an examination of all projects was presented on a specialist conference of the Landesjugendamt Bayern (youth welfare office of Bavaria) on the topic of “what exactly is the purpose of a project abroad?”.

Follow-up examinations have been carried out within the framework of several Bachelor’s theses at the University of Applied Sciences Würzburg-Schweinfurt since 1990. At the moment, a dissertation on the topic of „Theory and practice of the EAL-Finland-Project: An empirical contribution about theory, development and practice of the work with challenging youngsters” is being written at the University of Eastern Finland. All in all, 153 young people have participated in 81 projects up until now. 62 projects took place on the farms in Virtasalmi, of which 10 were individual projects. 131 young people lived in small groups on the farms.

Some projects took place partly on the farm partly in other places. 9 young people were partly taken care of on a husky

farm in Lapland by a German specialist and a Finnish married couple, 11 young people lived with specialists, mostly specialists in residential child care and teachers, in Finnish families short-, medium-, or long-term. 4 young people were temporarily taken care of on horse farms. One young person became independent through assisted living in cooperation with a Finnish institution.

Up until now, 93 % of the participants have successfully completed the intensive phase in Virtasalmi. They have consumed neither drugs nor alcohol, smoked only few cigarettes, improved their practical skills, learned how to cook, and built furniture themselves. All of them learnt how to deal with aggression in a better way.

The problematic behaviours of running away, punishable actions, drug consumption, self-mutilation, and refusal of performance cease to appear in 75 % to 90 % of the cases, depending on the behaviour, if the intensive phase was more than six months ago.

6 months after the integration phase, the rate is between 60 % and 80 %.

Smoking is prohibited in Finland. Only 30 % of the smokers who were taken into care quit smoking for good – the rest start smoking again in Germany sooner or later.

The projects show especially good results when it comes to performance. 90 % of all pupils who attended secondary school during the project passed the final exams.

These pleasant results alone encourage us to maintain the guiding principle „we don't give up on anyone“ and to further develop the projects on the basis of educating heart, hand, and head.

References:

Brussels IIA Regulation: Council Regulation (EC) No 2201/2003 of 27 November 2003 concerning jurisdiction and the recognition and enforcement of judgments in matrimonial matters and the matters of parental responsibility, repealing Regulation (EC) No 1347/2000 incl. appendix I - IV

Federal Office of Justice: Merkblatt „Grenzüberschreitende Unterbringung von Kindern im Ausland durch deutsche Gerichte und Behörden“, <https://www.bundesjustizamt.de/DE/Shared>

Docs/Publikationen/HKUE/Merkblatt_Unterbringung_Ausland.pdf?
_blob=publicationFile&v=7

Federal Office of Justice: Merkblatt: Grenzüberschreitende Unterbringung von Kindern nach dem SGB VIII in Finnland, last amended in April 2013

Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz – KICK) vom 1. Oktober 2005

Fischer, T., Ziegenspeck, J.W. (2008) Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens. 2nd edn. Klinkhard

Fischer, T., Ziegenspeck, J.W. (2009) Betreuungsauslandsreport. Eine empirische Analyse zur Wirklichkeit und Wirksamkeit intensivpädagogischer Betreuungsmaßnahmen im Ausland. Edition Erlebnispädagogik: Lüneburg

Heckmair, B., Michl, W. (2012) Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. München. 7th edn. Ernst Reinhardt Verlag

Klawe, W. (2014) § 35 SGB VIII: Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung (ISE) im In- und Ausland. in Macsenaere, M. et al.: Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Lambertus: Freiburg

Klawe, W., Bräuer, W. (1998) Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska: Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Juventa

Klein, J., Arnold, J., Macsenaere, M. (2011) InHAus. Individualpädagogische Hilfen im Ausland: Evaluation, Effektivität, Effizienz. Lambertus: Freiburg

Klein, J., Macsenaere, M. (2015) InHAus 2.0. Individualpädagogische Hilfen im Ausland: und ihre Nachhaltigkeit. Lambertus: Freiburg

Reble, A. (23rd reprint, 2016) Geschichte der Pädagogik. Klett Cotta

Reble, A. (1999) Geschichte der Pädagogik: Dokumentationsband. Klett Cotta

Sozialgesetzbuch (SGB VIII) Achstes Buch – Kinder- und Jugendhilfe. As of: revised by Bek. v. 11.9.2012 I 2022, last edited by Art. 2 (10) G v. 4.11.2016 I 2460

Ziegenspeck, J. (1986) „Lernen für´s Leben – Lernen mit Herz und Hand. Zum 100. Geburtstag von Kurt Hahn (1886). (1886 – 1974)“ Neue Sammlung (Stuttgart). 26th edn. No. 3, pp. 423 - 435.

Christoph Murillo Sánchez

„Gekommen, um zu leben. Gekommen, um zu lernen. Gekommen, um zu bleiben. – Unbegleitete minderjährige Flüchtling in der Jugendhilfe“

Begrifflichkeiten

Spätestens seit Bundeskanzlerin Angela Merkel am 31.08.2015 im Rahmen der Bundespressekonferenz mit ihrer Aussage „Wir schaffen das!“ für ein klares Statement deutscher Flüchtlingspolitik gesorgt hat, stehen „Flüchtlinge“, „Geflüchtete“, „Fliehende“, „Asylsuchende“ oder „Migranten“ im Fokus europäischer und weltweiter Öffentlichkeit. Einen großen Anteil dieses Personenkreises bilden Kinder und Jugendliche, die meist gemeinsam mit ihren Eltern oder erziehungsberechtigten Verwandten in Deutschland einreisen. Minderjährige, die ohne die Begleitung ihrer Eltern oder Sorgeberechtigter in das Gebiet der Bundesrepublik einreisen oder nach der Einreise von ihren Eltern oder Verwandten getrennt oder zurückgelassen wurden und davon ausgegangen werden muss, dass diese Trennung von längerfristiger Dauer ist, gelten als „unbegleitet“. Aus dieser Konstellation ergab sich der allgemeine Sprachgebrauch die Begrifflichkeit der „unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge (umF)“. Im Verlauf des Jahres 2015 wurden Minderjährige, die unbegleitet nach Deutschland einreisten nicht mehr umF, sondern umA („unbegleitete minderjährige Ausländer/innen“) genannt.

Niels Espenhorst (2016) vom Bundesfachverband für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e.V. in Berlin sieht in den verschiedenen Bezeichnungen einen erheblichen inhaltlichen Unterschied, wonach außer Acht gelassen wird, dass auch Personen, die (noch) nicht gemäß der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 einen anerkannten Status als Flüchtling aufweisen, über „erlebte existenzielle Bedrohungen im Herkunftsland und Erfahrungen der Flucht“ verfügen. Der vom Bundesfamilienministerium bevorzugte Begriff der umA unterschlägt hierbei die tatsächlichen Erfahrungen der jungen Menschen und lasse die Schutzbedürftigkeit und Vulnerabilität außen vor.

Im Einklang mit dem Leitbild und dem Selbstverständnis der Evangelischen Jugendhilfe Würzburg sprechen wir innerhalb unserer Einrichtung einfach nur von **jungen Menschen**.

Gekommen, um zu leben.

Ein arabisches Sprichwort besagt: „Das Leben besteht aus zwei Teilen: Die Vergangenheit – ein Traum, die Zukunft – ein Wunsch“. Im Rahmen der Jugendhilfe leben deutschlandweit derzeit ca. 52.000 minderjährige Flüchtlinge (Stand Juli 2016). Junge Menschen, die ohne Begleitung sorgeberechtigter Personen nach Deutschland eingereist sind und in der Regel im Rahmen des §42 SGB VIII (seit 01.11.2015 nach §42a SGB VIII) durch das örtlich zuständige Jugendamt in Obhut genommen wurden. Gemäß der Kinder- und Jugendhilfestatistik waren dies im Jahr 2014 noch 11.642 Fälle. Im Jahr 2015 weitere 42.309 Fälle. Seit November 2015 haben diese Zahlen jedoch drastisch abgenommen. Während zwischen 01.November 2015 und dem 01.03.2016 noch 25.000 Neuaufnahmen registriert wurden, stieg die Zahl der unbegleiteten Einreisen Minderjähriger bis Anfang Juli 2016 lediglich um 2.000 Fälle.

Seit Juni 2014 betreute die Evangelische Jugendhilfe bereits ca. 1000 umF. Aktuell sind es 190 Jugendliche, die in vollstationären Wohngruppen (nach §§34, 41, 42a SGB VIII), in teilbetreutem oder ambulant betreutem Wohnen sowie in Pflegefamilien (jeweils nach §§34, 41 SGB VIII) in Unterfranken von multidisziplinären Teams von Psychologen, Sozialarbeitern, Pädagogen, Erziehern, Heilerziehern, Lehrern, Hauswirtschaftlerinnen und Ehrenamtlichen betreut werden. Im Bereich der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge sind derzeit 92 Personen in der Evangelischen Jugendhilfe tätig.

Dennoch sind und bleiben minderjährige Flüchtlinge eine bedeutsame Zielgruppe der Jugendhilfe, die im Sinne der EU-Aufnahmerichtlinie (2013/33/EU) ein besonderes Bedürfnis nach Schutz und Sicherheit aufweisen. Wer aus seiner Heimat fliehen muss, ist in der Regel einer massiven Bedrohung für sein Leib und Leben oder seine Perspektive ausgesetzt. Er lässt dabei Familie, Freunde, Vertrautes, Gewohnheiten, Ziele, Träume, sowie ein Stückweit Identität und Persönlichkeit zurück

und macht sich auf einen Weg ins Ungewisse auf, ohne vorhersehen zu können, wann, wo und unter welchen Umständen die Flucht endet. Für junge Menschen, insbesondere, wenn sie ohne Begleitung fliehen, ist diese Belastung noch gravierender (vgl. Detemple 2013, S.30). Meist beginnen die Kinder und Jugendlichen ihre Reise noch bevor sie ihre eigene Identität festigen konnten und der Adoleszenzprozess noch im vollen Gange ist.

Nach King/ Koller (2009, S.12) ist daher von einem doppelten Transformations-prozess auszugehen, den migrierende Jugendliche leisten müssen. Dem der Transformation vom Kind zum Erwachsenen und dem der Loslösung von der Herkunftsgesellschaft und der Neuanpassung in der Aufnahmegesellschaft. Die häufig abrupte Trennung von ihren Familien stellt für die jungen Menschen, die wir betreuen eine weitere große Herausforderung dar, die „einen normalen Abnabelungsprozess unmöglich macht.“ (Rohr/ Schnabel 2000, S.32).

Diese Schwierigkeiten, denen junge Flüchtlinge ausgesetzt sind, nehmen einen erheblichen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung der jungen Menschen. Der „radikale und unwiederbringliche Verlust lebensentscheidender Referenzpunkte“ (Rohr/Schnabel 2000, S.24), kann zu einer Stagnation der emotionalen Entwicklung führen, häufig auch zu einer Regression. In vielen Fällen bildet sich eine problematische Entwicklung heraus, „die keine gesicherten Koordinaten mehr aufweisen, die sich zwar flexibel zeigen, zu großen Anpassungsleistungen fähig und in Teilbereichen durchaus funktionstüchtig sind, jedoch innerlich fragmentiert und viel an Widersprüchen und ungelösten Fragen zu ertragen gezwungen sind. Hinzu kommt, dass viele junge Flüchtlinge eine Doppelidentität aufweisen. Um Schutz zu erhalten, sind einige darauf angewiesen, eine asylrelevante Geschichte zu erfinden, manche geben ein falsches Geburtsdatum an. Diese Jugendlichen leben unter einem anderen Namen, mit einer anderen Geschichte als der eigenen und müssen ihre eigene Identität um jeden Preis geheim halten. (vgl. Detemple 2013). Diese Belastung führt zu einem zu

Spannungsverhältnissen im Hinblick auf das Bewahren der eigenen Identität als auch zum anderen dazu, dass diesen jungen Menschen häufig nicht adäquat (insbesondere im therapeutischen Kontext) geholfen werden kann, da sie selbst gegenüber Pädagogen, Therapeuten und Ärzten nicht von ihrer Geschichte abweichen. Minderjährige Flüchtlinge sind zudem einem dauerhaften psychischen Stress ausgesetzt.

Das Ankommen in einer neuen Gesellschaft bedeutet, dass Routine in der zwischenmenschlichen Kommunikation, dem Einkaufen, Wohnen, Essen, der Hygiene wegfallen. Wie Kinder müssen sich Flüchtlinge jeden Lebensbereich neu erobern. Nur durch das kontinuierliche Üben können sie neue Routinen erlangen. Dies führt zwangsläufig auch zu Misserfolgen, Sanktionen, Frust und somit immer wieder zu Überforderungen. In Anlehnung an das Phasenmodell zur sequentiellen Traumatisierung nach Keilson (vgl. Teckentrupp 2010, S.100) ist davon auszugehen, dass umF darüber hinaus neben der Ankündigung der Verfolgung und dem Aufbau eines Bedrohungsszenarios („Beginnphase“) sowie der konkreten Erfahrung von Flucht und Kriegsgeschehen, Trennung, Gewalt, Hunger und Angst („direkte Verfolgung“) sich auch nach Ankunft in unserer Einrichtung in einem Traumatisierungsprozess der Widereingliederung, Normalisierung, Umgang mit neuen Bezugspersonen und Anpassung („Nachkriegszeit“) befinden. Nach Keilson hat dabei die dritte Phase einen größeren Einfluss auf den Verlauf der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen als die Phase der direkten Verfolgung selbst.

Im täglich beobachtbaren Erleben und Verhalten der jungen Menschen sind dabei folgende Auswirkungen am häufigsten festzuhalten;

- Intrusionsstörungen (wiederkehrende belastende Gedanken an das Trauma)
- Erinnerungslücken (Bilder, Alpträume, Flash-backs, partielle Amnesie)
- Überregungssymptome (Schlafstörungen, Schreckhaftigkeit, vermehrte Reizbarkeit, Affektintoleranz, Konzentrationsstörungen)

- Vermeidungsverhalten (Vermeiden traumaassoziierter Stimuli)
- Emotionale Taubheit (allgemeiner Rückzug, Interessensverlust, innere Teilnahmslosigkeit)
- Weitere Verhaltensauffälligkeiten (Aggression, Depression, Alkohol- und Drogenmissbrauch, Delinquenz).

Die beobachtbaren Symptome erinnern somit stark an das Krankheitsbild einer posttraumatischen Belastungsstörung (gemäß ICD-10) sowie derer Begleiterscheinungen.

Das fachliche Handeln der in der Jugendhilfe tätigen Akteure im umF- Bereich ist darüber hinaus geprägt durch folgende Spezifika (vgl. Dittmann 2016):

1. Der Rechtsstatus der jungen Menschen
2. Der sozialpädagogische Umgang mit Sprachbarrieren
3. „Das Fremde“ als konstitutiver Bestandteil professioneller sozialpädagogischer Arbeit
4. Der Umgang mit Traumata

Insgesamt zeigt sich in der Kinder- und Jugendhilfe die Tendenz, den Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen zu spezialisieren und gesonderte Verfahrenswesen zu etablieren. Jedoch zeigt sich im pädagogischen Alltag, dass bewährte Handlungskonzepte auch in der Erziehung, Begleitung und Betreuung von jungen Flüchtlingen wirksam sind. So sind eine wertschätzende und wertvolle Grundhaltung, eine klare, direkte und selbstbewusste Kommunikation sowie das Schaffen von ausreichend Räumen und Möglichkeiten, um Erfolgserlebnisse zu erfahren, unabdingbar in der täglichen Arbeit mit umF. Insbesondere heilpädagogische und verhaltensorientierte Ansätze entfalten bei den jungen Menschen eine positive Wirkung. Durch spezifische interkulturelle, traumapädagogische und rechtliche Fort- und Weiterbildungen lernen unsere Mitarbeiter auf die Besonderheiten dieses Arbeitsfeldes professionell und adäquat

reagieren zu können. Der wichtigste Faktor bleibt dabei wie in der Erziehung jedes jungen Menschen jedoch: **die Zeit**.

Gekommen, um zu lernen.

Lernen und Schule nimmt auch bei der psychosozialen Entwicklung von minderjährigen Flüchtlingen eine zentrale Rolle ein. Neben dem, dass in der Schule Zukunftsperspektiven entwickelt werden können, dient sie insbesondere als erste Verbindung zwischen der eigenen und der deutschen Gesellschaft. Schule dient als Transporteur gesellschaftlicher und kultureller Werte und Normen und dient laut Deutschem Jugendinstitut (2000, S.43) als psychischer Stabilisator. Für Kinder und Jugendliche, die geflohen sind, stellt Schule einen besonderen geschützten Rahmen dar, sie gibt dem Alltag eine Struktur und schafft Kontinuität und Räume, um täglich Erfolgserlebnisse zu erfahren. Schule ist somit ein Normalitätsfaktor.

In der Evangelischen Jugendhilfe gilt der Leitsatz: „Schule ab dem ersten Tag“. So konnten seit den ersten Aufnahmen unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge im Juni 2014 sehr positive Erfahrungen in der eigens für diese Zielgruppe geschaffenen „Clearingschule“ gemacht werden. In differenzierten Klassen (Analphabeten, Einsteiger, Fortgeschrittene, Schnelllerner) werden die jungen Menschen durch Fachkräfte (Lehrkräfte mit der Zusatzausbildung Deutsch als Zweitsprache) täglich auch in den Ferien beschult, um spätestens nach drei Monaten einen Wechsel in eine Regelschule zu ermöglichen. In Würzburg ist hierbei insbesondere die Kooperation mit der Mönchberg Mittelschule hervorzuheben. Die Mönchbergschule beheimatet Kinder und Jugendliche bis 17 Jahre, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Viele Kinder aus Flüchtlingsfamilien sowie unbegleitete Minderjährige werden hier beschult und auf den qualifizierenden Hauptschulabschluss vorbereitet. An den Berufsschulen sind in Deutschland zusätzliche spezialisierte Klassen für

berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge (BAF-Klassen) eingerichtet worden.

Bildung, das Erlernen der Sprache und hohe berufliche Ziele stellen bei fast ausschließlich allen jungen Menschen eine Hauptmotivation für ihre Reise nach Deutschland dar. So erhält Schule neben dem Erleben von Sicherheit und Schutz eine zentrale Funktion. Der regelmäßige Besuch der Schule, das kontinuierliche Erlernen der deutschen Sprache sowie diverser Kulturtechniken steigert den Selbstwert und das Selbstbewusstsein. In einer Studie von Kanji und Cameron (2010) kann ein eindeutiger Zusammenhang zwischen einer regelmäßigen Beschulung und der Ausbildung von Resilienz nachgewiesen werden.

Weber, Kittlitz und Veramendi (2016) empfehlen aufgrund ihrer Erfahrungen durch das Münchner Projekt der SchlaU- Schulen (Schulanaloger Unterricht für junge Flüchtlinge), dass Schulangebote für junge Asylbewerber prioritär das Ziel verfolgen sollten, die jungen Menschen für ihren weiteren Lebensweg vorzubereiten und ihren Einstieg in die Berufswelt zu begleiten, um eine gleichberechtigte Teilhabe nachhaltig zu unterstützen. Den Ausgangspunkt jeglicher konzeptuellen Überlegungen sollten dabei die Bedürfnisse und Ziele der Schüler darstellen.

Lehrkräfte und unterrichtende Personen sollten demnach in folgenden Themenbereichen geschult sein:

- Lebenslagen junger Flüchtlinge
- Asyl- und Aufenthalt
- Vielfalt und Differenz
- Pädagogik der Anerkennung
- Lernausgangslage und Entwicklung
- Alphabetisierung und Fremdsprache
- Deutsch als Zweit- und Bildungssprache
- Sprachsensibler Fachunterricht
- Binnendifferenzierung und autonomes Lernen
- Mathematiklernen in der Fremdsprache
- Schulische Berufsorientierung

Im Rahmen der SchlaU- Schulen werden diese Inhalte in den pädagogischen Teams als Fortbildungen angeboten. Unsere Erfahrungen zeigen, dass darüber hinaus Schule auch als hoher Stressfaktor erlebt werden kann. Wie Kanji und Cameron (2010) beschreiben, ist daher die Berücksichtigung des Bildungsstandes ein wichtiger Bestandteil gelungener schulischer Integration. Kulturelle und sprachliche Schwierigkeiten, Überforderung sowie Diskriminierung erschweren den jungen Menschen die Anpassung, woraufhin die Motivation sinken kann und es vermehrt zu Schulabbrüchen kommen kann.

Bereits vor dem Ende der schulischen Ausbildung ist eine Berufsorientierung zu beginnen, um den jungen Menschen eine Zukunftsperspektive in der Arbeitswelt zu ermöglichen. Dazu gehören neben Betriebspraktika auch das Kennenlernen verschiedener Berufsfelder, eine persönliche Stärkenanalyse, Betriebsbesichtigungen, Hospitationen, Fähigkeitenparcours, Bewerbungstrainings sowie der Austausch mit bereits erfolgreich in Ausbildungen vermittelten jungen Flüchtlingen. Ein erfolgreicher Schulabschluss eröffnet den jungen Menschen neue Türen in unterschiedlichen Ausbildungswegen und Ausbildungsberufen. Um die dahinterliegenden Wege sicheren und erfolgreichen Schrittes meistern zu können, bedarf es weiterer Unterstützung in Form von Lernförderung, fachübergreifende Kompetenzförderung (Zeitmanagement, Prüfungsmanagement), Hilfe in akuten Krisensituationen (Mobbing, Überforderung) sowie Beratung (Anträge stellen, Ausländerrecht). Diese Aufgaben sind an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule gemeinsam zu realisieren.

Gekommen, um zu bleiben.

Wie bereits beschrieben ist die Zahl der schutzbedürftigen Kinder und Jugendlichen in Deutschland in den vergangenen Jahren extrem angestiegen. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen haben oft gute Gründe, warum sie ihr Heimatland verlassen haben oder nicht in dieses zurückkehren können. Häufig spielen kinderspezifische Ursachen eine Rolle, wie zum Beispiel die Gefahr als Kindersoldaten rekrutiert zu werden, die Verletzung von kinderrechten, wie beispielsweise der Zugang zu

Bildung. Kinder und Jugendliche, die ihre Eltern und Verwandten bereits im Heimatland durch Krieg, Terror und Vertreibung verloren gelten als besonders schutzbedürftig. Da in vielen Herkunftsregionen Kinderschutzsysteme fehlen, bleibt den jungen Menschen oftmals nur die Flucht als Ausweg. Bei Mädchen spielt oft geschlechtsspezifische Verfolgung wie Genitalverstümmelung oder Zwangsheirat eine wesentliche Rolle (vgl. Rieger, 2016).

Im Jahr 2015 wurden insgesamt 14.439 Asylerstanträge von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, vertreten durch einen Vormund, gestellt. Im Jahr 2016 wurden bisher 17.909 Erstanträge gestellt (davon 7819 Nacherfassungen aus dem Jahr 2015).

Mittlerweile gibt es erste Erkenntnisse über die Entscheidungssituation des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Demnach wurden im ersten Halbjahr 2016 insgesamt 2.899 Entscheidungen von Seiten der Behörden getroffen. In 89,2 % der Fälle wurde Schutz nach (Art. 16a GG, §3 I AsylG, §4 I AsylG oder §60 V/VII AufenthG) gestattet. Die Anerkennungsquoten liegen bei syrischen, irakischen und eritreischen Jugendlichen bei beinahe 100% (ebenso Sudan und bei staatenlosen Kindern und Jugendlichen). Die Schutzquote bei afghanischen Jugendlichen lag bei 71%. Bei albanischen, marokkanischen, algerischen und tunesischen Jugendlichen wurden die Anträge entweder abgelehnt oder aufgrund von formellen Verfahrenserledigungen beendet.

Die durchschnittliche Verfahrensdauer beträgt aktuell 7,4 Monate. Es ist insbesondere bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen zu berücksichtigen, dass dieser Personenkreis besonders von einer langsamen Bearbeitung betroffen ist. Die meisten unbegleiteten Minderjährigen sind zwischen 16 und 17 Jahre alt. Bei Erreichung der Volljährigkeit finden die in der Minderjährigkeit begründeten Fluchtursachen weniger Beachtung. Somit ist eine schnellstmögliche Antragstellung unter Einbeziehen der jungen Menschen notwendig, um die Zeitspanne zwischen Ankunft und Entscheidung zu verkürzen. In unserer Einrichtung leben derzeit mehrere junge Menschen,

die seit über 24 Monaten auf eine Entscheidung seitens des Bundesamtes warten.

Wird ein Asylantrag positiv beschieden, so haben viele unbegleitete Minderjährige den Wunsch, ihre Familien aus der Heimat oder aus Drittstaaten nachzuholen. Der Anspruch auf Nachzug der Eltern erlischt jedoch mit Erreichen der Volljährigkeit. Junge Menschen sind demnach häufig getrieben durch einen inneren zeitlichen Druck, ihre Asylangelegenheiten bis zur Erreichung der Volljährigkeit abgeschlossen zu haben, um noch rechtzeitig, einen Antrag auf Familienzusammenführung zu stellen. Zeitgleich üben die „wartenden“ Familienmitglieder Druck auf ihre Kinder aus, die mit ihrer Ankunft in Deutschland beginnen einen „Familienauftrag“ zu erfüllen. Dabei stoßen sie häufig auf behördliche und bürokratische Grenzen, die sie nicht nachvollziehen können und die zu erheblichen Frust führen. Aus unserer Sicht es daher von zentraler Bedeutung auch bei unbegleiteten Minderjährigen eine Familienarbeit in den pädagogischen Alltag zu implementieren. Es kann beobachtet werden, dass der Kontakt zu den Familien in den Herkunftsländern sowie in Drittländern eine große Chance bieten kann, um einen positiven Einfluss auf das Ankommen und die psychosoziale Entwicklung der jungen Menschen haben kann. Zeitgleich stellt dies eine große Herausforderung für alle Mitarbeiter in der Jugendhilfe dar.

Fazit

Das Arbeitsfeld der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge hat die Jugendhilfelandchaft in Deutschland verändert. Aus Sicht der Akteure der Jugendhilfe bedeutet dies eine bedeutsame Herausforderung. Es gilt dem Grundsatz des SGB VIII zu folgen und eine dem jungen Menschen passende Hilfe zu ermöglichen. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz gilt für jeden jungen Menschen, der in Deutschland lebt. Sonderregelungen aufgrund von Notsituationen dürfen nicht dazu führen, ein hierarchisiertes Jugendhilfesystem aufzubauen. Es kommt darauf an, die Verzweiflung und den Mut der minderjährigen Flüchtlinge ebenso zu berücksichtigen, wie die Lebensumstände und Schicksale einzubeziehen. In der Hilfeplanung ist es notwendig

neben der Herkunftsgeschichte und Ausgangslage vor allem auch die Zukunfts- und Integrationsperspektive wie Sprache, Schule und Ausbildung zu berücksichtigen.

Bewährte Methoden und Handlungskonzepte der Jugendhilfe helfen dabei den vielen, häufig noch unerfahrenen, Fachkräften. Unter der Berücksichtigung einiger flucht- und kulturspezifischer Gesichtspunkte können somit positive Entwicklungen bei den Jugendlichen gefördert und erzielt werden.

Minderjährige Flüchtlinge kommen in erster Linie nach Deutschland, um vor Krieg, Terror und menschenunwürdigen Lebensbedingungen in ihrer Heimat zu fliehen. Sie wollen in Sicherheit und Frieden leben. Leben, um sich in Deutschland eine eigene Zukunft aufzubauen, sich die Sprache anzueignen, eine Schule zu besuchen und einen Beruf zu lernen. Sie lernen, um sich in der Aufnahmegesellschaft orientieren und etablieren zu können.

Um anzukommen.

Um zu bleiben.

Christoph Murillo Sánchez

**„They came to live. They came to learn. They came to stay.
– Unaccompanied minors in youth welfare“**

Terminology

Ever since Chancellor Angela Merkel took a clear stand on the German refugee policy at the federal press conference on 31/8/2015 saying “We can do it!”, “refugees”, “fleeing people”, “asylum seekers” or “migrants” have found themselves at the centre of public attention on the European and global level. Children and adolescents make up a large part of this group of people. Most of the time, they enter Germany with their parents or relatives acting as legal guardian.

If minors are not accompanied by their parents or legal guardian when entering the territory of the federal republic, if they were separated from their parents or legal guardian after entry, or if they were left behind by their parents or legal guardian, and if this separation is expected to be of long duration, they are considered „unaccompanied“.

This constellation led to the term “unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (umF)” (unaccompanied minors) becoming customary in the current language. Over the course of 2015, minors who entered Germany without their parents or legal guardian were not called umF anymore, but umA (“unbegleitete minderjährige Ausländer/innen”, unaccompanied minor aliens). Niels Espenhorst (2016) from the Bundesfachverband für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e.V. (federal association for unaccompanied minors) in Berlin sees a huge substantial difference between the different terms because it is not taken into consideration that persons who do not (yet) have a recognised status as refugee according to the 1951 Refugee Convention “experienced an existential threat in their country of origin and flight.”

Espenhorst also says that the term umA, which is preferred by the Federal Ministry for Family Affairs, withholds the actual experiences these young people had and does not take their

need for protection and vulnerability into account. In accordance with the mission statement and self-image of the Evangelische Jugendhilfe Würzburg, we simply speak of **young people** in our institution.

They came to live.

As an Arabic saying goes: “Life consists of two parts: the past – a dream, the future – a wish.” At the moment, approximately 52,000 minor refugees receive youth welfare in Germany (as of July 2016). Young people who entered Germany without legal guardian and, as a rule, were taken into care by the local office for youth welfare according to § 42 SGB (social security code) VIII (since 1 November 2015 according to § 42a SGB VIII). According to the statistics on child and youth welfare, 11,642 cases were recorded in 2014; another 42,309 cases in 2015. Since November 2015, these numbers have dropped considerably. While 25,000 new cases were registered between 1 November 2015 and 1 March 2016, only 2,000 unaccompanied minors entered Germany until the beginning of July 2016.

Since June 2015, the Evangelische Jugendhilfe has taken care of approximately 1,000 umF. At the moment, 190 adolescents are taken care of by multi-disciplinary teams of psychologists, social workers, pedagogues, educators, curative educators, housekeepers, and voluntary workers in in-patient residential units (according to §§ 34, 41, 42a SGB VIII), partial assisted living, out-patient assisted living, or foster families (each according to §§ 34, 41 SGB VIII) in Lower Franconia. At the Evangelische Jugendhilfe, 92 people are currently working with umF.

Unaccompanied minors still are and remain an important target group of youth welfare because they show a special need for protection and safety within the meaning of the EU Reception Directive (2013/33/EU). As a rule, those who have to flee their homes are subject to a massive threat to life or their prospects. They leave their families, friends, habits, goals, dreams, and to some extent their identity and personality behind and set off for

an uncertain future without knowing when, where, and how their flight will come to an end. For young people, especially when they flee their country unaccompanied, this burden is even more severe (cf. Detemple 2013, p.30).

Very often, children and adolescents set off during adolescence before they could establish their own identity. King/ Koller (2009, p.12) assume a double transformation process that migrating adolescents have to go through: the transformation from child to adult and the transformation from leaving the community of origin to adapting to the host society. The abrupt separation from their families is another huge challenge for the young people.

This challenge “makes a normal process of cutting the cord with their home country impossible” (Rohr/ Schnabel 2000, p.32). These difficulties which young refugees have to face have a strong impact on personal development and identity formation. The “radical and irretrievable loss of life-shaping reference points” (Rohr/Schnabel 2000, p.24) can cause a stagnation or even a regression of emotional development. In many cases, this leads to a problematic development “which does not exhibit fixed coordinates and which is indeed flexible, adaptable, and to some extent functional, but internally fragmented and forced to bear contradictions and unresolved questions.” In addition, many refugees have a dual identity.

To receive protection, some refugees need to make up a story relevant for asylum, some of them state a wrong date of birth. These young people live under a different name, tell a different story and have to keep their own identity secret at all costs (cf. Detemple 2013).

This burden leads to tensions with regard to preserving one’s own identity and to the problem that these young people cannot be helped properly (especially in the therapeutic context) because they keep to their story even when talking to pedagogues, therapists, and doctors. In addition, minor refugees are constantly under psychological stress.

Arriving in a new society means that the routines in interpersonal communication, going shopping, living, eating, and hygiene

cease to apply. Like children, refugees have to conquer every area of life again. Only through constant practicing can they establish new routines. There is no way of getting around failures, sanctions, frustration, and mental overload.

Based on the Keilson's concept of sequential traumatising (cf. Teckentrupp 2010, p.100), one needs to assume that umF still feel persecuted and develop a threat scenario ("inception phase"), actually experience escape, war, separation, violence, hunger, and fear ("direct persecution"), and go through a traumatization process of reintegration, normalization, dealing with new caregivers, and adaptation ("post-war period") after they arrived in our institution. According to Keilson, the third stage influences the development of the children and adolescents more than the stage of direct persecution itself. When looking at the experiences of these young people and their behaviour, the following consequences come up the most:

- intrusion disorder (recurrent burdensome thoughts of the trauma)
- memory gaps (pictures, nightmares, flashbacks, partial amnesia)
- symptoms of over-excitation (sleep disorder, jumpiness, higher irritability, affective intolerance, concentration disorder)
- avoidance behaviour (avoidance of stimuli associated with trauma)
- emotional numbness (overall withdrawal, loss of interest, low motivation)
- other behavioural problems (aggression, depression, alcohol and drug abuse, delinquency)

These symptoms are reminiscent of the symptoms of a post-traumatic stress disorder (according to ICD-10).

The way employees in youth welfare working with umF take action is also shaped by the following characteristics (cf. Dittmann 2016):

5. the legal status of the young people
6. socio-pedagogical work with language barriers
7. “the unfamiliar“ as a constitutive part of professional socio-pedagogical work
8. dealing with trauma

There is an overall tendency in child and youth welfare to specialise the work with unaccompanied minors and to establish individual methods. However, daily pedagogical work has shown that approved methods are also effective in educating, supporting, and caring for young refugees. An appreciative and valuable attitude, a clear, direct, and confident communication, and the provision of opportunities to gain a sense of achievement are essential parts of the daily work with unaccompanied minors.

Especially remedial and behaviour-oriented approaches have a positive effect on young people. In specific intercultural, trauma-pedagogical, and legal trainings, our employees learn how to react to peculiarities of this field of work in a professional and appropriate manner. Like in the upbringing of every young person, the most important factor is **time**.

They came to learn.

Learning and school also plays a central role in the psycho-social development of minor refugees. School is the place where future prospects can be developed and where the refugee’s own society and the German society are connected. School serves as a communicator of social and cultural values and norms and, according to the Deutsches Jugendinstitut (German youth institute) (2000, p. 43), as an emotional stabilizer.

For children and adolescents who have fled their home, school represents an especially protected framework, it structures their everyday life and provides continuity and possibilities to experience a sense of achievement every day. School is a factor of normality.

The guiding principle of the Evangelische Jugendhilfe is: “School from day one.” Since the first unaccompanied minors were accommodated in June 2014, the Evangelische Jugendhilfe has had positive experiences in the “clearing school”, which was

established only for this target group. The young people are schooled by specialists (teachers with extra training in German as a Second Language) in differentiated classes (illiterates, beginners, advanced, fast learners) every day, even during the holidays, to make it possible for them to change to a regular school after three months at the latest. In Würzburg, the Mönchberg secondary school is the main cooperation partner. The Mönchberg school is home to children and adolescents until the age of 17 whose mother tongue is not German. Many children from refugee families and unaccompanied minors are schooled and prepared for the Hauptschulabschluss (certificate of completion of compulsory basic secondary schooling) there. Special classes for asylum seekers and refugees (BAF classes) who are required to attend a vocational school have been set up at vocational schools in Germany.

Education, learning the German language, and high career goals are the main motivation for almost all young people to come to Germany. So school is not only a place for experiencing safety and protection, it also has a central function. Attending school at a regular basis as well as constantly learning the German language and various cultural techniques improve self-worth and self-confidence. In their study, Kanji and Cameron (2010) proved that regular schooling and developing resilience are clearly connected.

Due to their experiences in the Munich project of SchlaU schools (lessons for young refugees which are analogous to schools), Weber, Kittlitz, and Veramendi (2016) suggest that the choice of schools for young asylum seekers should pursue the goal to prepare the young people for their journey through life and to accompany them when they enter the job world, which in turn supports lasting equal participation. The demands and goals of the pupils represent the starting point of conceptual considerations.

Teachers and instructors should be trained in the following areas:

- the young refugees' situations in life
- Asylum and stay

- Diversity and difference
- Pedagogy of recognition
- Learning: starting point and development
- Literacy and foreign language
- German as a second and educational language
- Language-sensitive teaching of subjects
- Internal differentiation and autonomous learning
- Learning maths in the foreign language
- Vocational orientation in school

The *SchlaU schools* offer trainings in which this content is taught in pedagogic teams.

Our experiences have shown that school can also constitute a high stress factor. According to Kanji and Cameron (2010), taking the level of education into account plays a decisive role in successful school integration. Cultural and linguistic difficulties, mental overload, and discrimination make adaptation more difficult for the young people, which may lead to dwindling motivation and an increasing number of dropouts.

Vocational orientation needs to start before the end of schooling to ensure that the young people have a future in the job world. This includes internships, getting to know different professions, an analysis of one's personal strengths, guided tours of companies, shadowing, analysis of one's skills, job application training, and talking to young refugees who have already moved on to an apprenticeship.

Successfully graduating from school opens the doors to different training pathways and apprenticeships. The young refugees also need to be supported in terms of learning support, improving interdisciplinary skills (time management, study management), help in situations of acute crisis (mobbing, mental overload), and counselling (filing applications, alien laws), so that they can master their future successfully. These tasks have to be taken on by both youth welfare and the schools.

They came to stay.

As already mentioned, the number of children and adolescents in need for protection has increased considerably in Germany over the last few years.

The children and adolescents very often have good reasons why they left their home country or why they cannot go back. Child-specific reasons play a role as well: they are threatened to be recruited as child soldiers or their rights, for example access to education, are infringed.

Children and adolescents who lost their parents and relatives already in their home country due to war, terror, and expulsion are considered to be in special need for protection.

Since many regions of origin lack child protection systems, flight is the last resort. In addition, girls are often subject to gender-specific persecution, such as female genital mutilation or forced marriage (cf. Rieger, 2016).

In 2015, 14,439 unaccompanied minors, represented by a guardian, filed for asylum, in comparison to 17,909 applications in 2016 (of which 7,819 were subsequent entries from 2015).

The Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (federal office for migration and refugees) has provided first insights into its decision situation: in the first six months of 2016, 2,899 cases were decided by the authorities.

Asylum (article 16a GG (Basic Law), § 3 I AsylG (asylum law), § 4 I AsylG or § 60 V/VII AufenthG (residence act)) was granted in 89.2 % of the cases.

Adolescents from Syria, Iraq, and Eritrea were accepted in almost 100 % of the cases (this also goes for adolescents from Sudan and stateless children and adolescents), whereas 71 % of the adolescents from Afghanistan were granted asylum. The applications filed by adolescents from Albania, Morocco, Algeria, and Tunisia were either rejected or terminated due to formal proceedings.

The proceedings take 7.4 months on average. Asylum applications filed by unaccompanied minors are dealt with

especially slowly. Most unaccompanied minors are between 16 and 17 years old.

When the minors have reached the age of majority, the causes of flight grounded in their minority receive less attention. Therefore, minors need to file an application as soon as possible to shorten the period between arrival and decision. Several young people who have been waiting for a decision by the federal office for more than 24 months are currently accommodated in our institution.

If a positive decision has been issued by the authorities, many unaccompanied minors wish to bring their families from their home country or third countries to Germany as well. However, the right of subsequent immigration of their parents lapses as soon as the minors reach the age of majority.

Therefore, young people are often under time pressure to be finished with their asylum application before they reach the age of majority to file an application for family reunification in good time. At the same time, the “waiting” family members put pressure on their children who start carrying out a “family mission” upon arrival in Germany.

They are often faced with red tape and regulatory limits which they cannot comprehend, leading to frustration. We believe that it is vital to implement family work into pedagogic everyday life when working with unaccompanied minors.

Contact with the families in the countries of origin and third countries can have a positive influence on the arrival and the psychosocial development of the young people. However, this constitutes a huge challenge for all workers in youth welfare.

Conclusion

This new field of work with unaccompanied minors has changed the landscape of youth welfare in Germany. The actors working in youth welfare are faced with an important challenge.

They need to follow the principles stipulated in SGB VIII and to provide the young people with adequate help. SGB VIII – law on child and youth welfare – applies to every young person who lives in Germany. Special provisions that arise from emergencies must not lead to the development of a hierarchic system of youth welfare.

It is necessary to take the despair and courage of the minor refugees, their circumstances and fate into account. When planning the support for the young refugees, the history and conditions need to be considered just like integration perspectives such as language, school, and training.

Approved methods and action plans of youth welfare are very helpful to many specialists who very often lack experience. In consideration of some flight- and culture-specific aspects, positive developments of the adolescents can be promoted and achieved.

Minor refugees mainly come to Germany to flee from war, terror, and inhumane conditions in their home country. They want to live in safety and peace. They want to build their own future in Germany, to learn German, to attend school, and to do an apprenticeship. They learn in order to be able to orientate and integrate themselves in the host society, to arrive, to stay.



**Sport as a social engine – from the
development of accommodation to a
European network.**

LERNORTEUROPA Conference in
Würzburg

Presentation:
June 2016

Christoph Bex, Sebastian Koerber, Dennis Diedrich

Sport as a social engine – from the development of accommodation to a European network

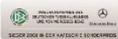
RheinFlanke

About us =

RheinFlanke at a glance =

- ≥ Founded in 2006 as “Köln kickt in Köln“ which is “Cologne kicks in Cologne“
- ≥ Offers mobile work for youths in seven locations.
- ≥ Currently has 55 fulltime employees.
- ≥ Reaches approximately 1,200 children and youths every week.
- ≥ Recognised as a promoter by the Free Youth Support (freie Jugendhilfe) according to § 75 KJHG
- ≥ Is one of the largest organisations in Europe, which initiates social development processes through football







 RheinFlanke

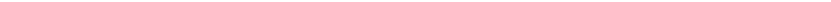
About us =

The RheinFlanke – Team =

- ≥ The RheinFlanke - Team consists of 55 employed, fulltime; social pedagogues, sport scientists, political and economic scientists, communication and education experts, supported by additional honorary workers and volunteers.

We develop programs and projects that support and strengthen young people in the development of their personality, in order to increase their chances in school and professional training as well as their participatory potential.

- ≥



 RheinFlanke

About us



Team RheinFlanke

 RheinFlanke

About us =

Our focus areas =

- ≥ **Mobile work for youths** — We take the first step
- ≥ **Sports education** — We use sport as social engine
- ≥ **Work for you** — We promote education and develop perspectives
- ≥ **Work with refugees** — We support sustainable integration and growing up together.

 RheinFlanke

Mobile work for youth
= Focuses on outer



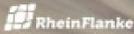
The diagram illustrates the geographical distribution of RheinFlanke's mobile work for youth initiatives. A central wavy line represents the Rhine river. Various RheinFlanke logos are placed along this river and in the surrounding region, with lines connecting them to their respective city names. The locations shown are Grevenbroich, Bedburg, Düsseldorf, Köln, Bornheim, Meckenheim, Bonn, and Berlin. A circular callout highlights the RheinFlanke Berlin location.



Problems with education in Germany

Every year around 150,000 youths leave the German educational and training system without achieving their qualifications.

Source: Bertelsmann Foundation – The costs of Inadequate Education. A calculation of the resulting costs due to missed economic growth.

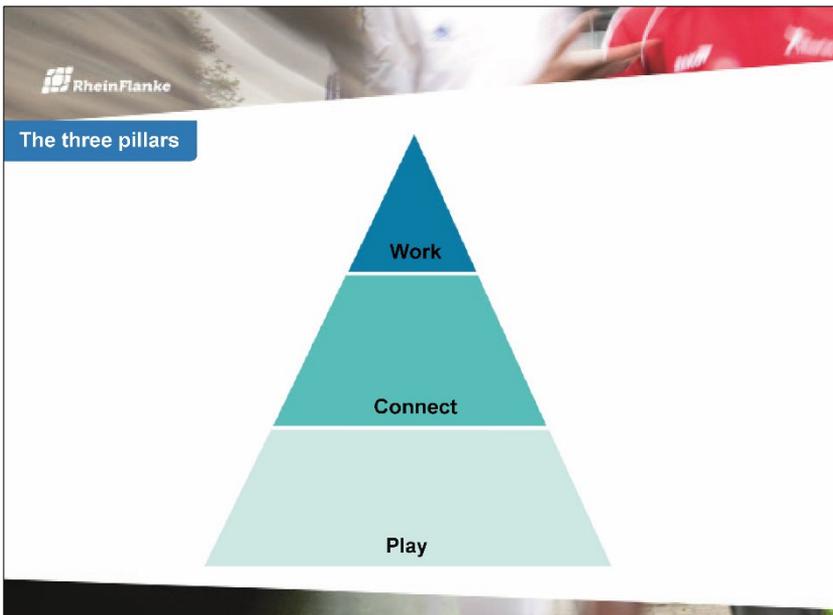


Consequences

A lack of education increases the probability of turning towards crime and the inability to care for one's own health.

People with a lack of education, experience ostracism in society.

Source: Bertelsmann Foundation – The costs of Inadequate Education. A calculation of the resulting costs due to missed economic growth.





Sport as social engine



Sport as social engine

H.O.P.E. Play





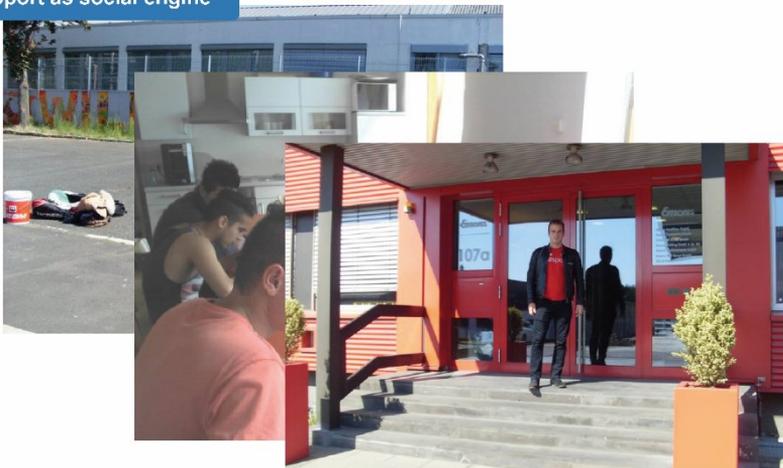
H.O.P.E. Connect

Sport as social engine



H.O.P.E. Work

Sport as social engine

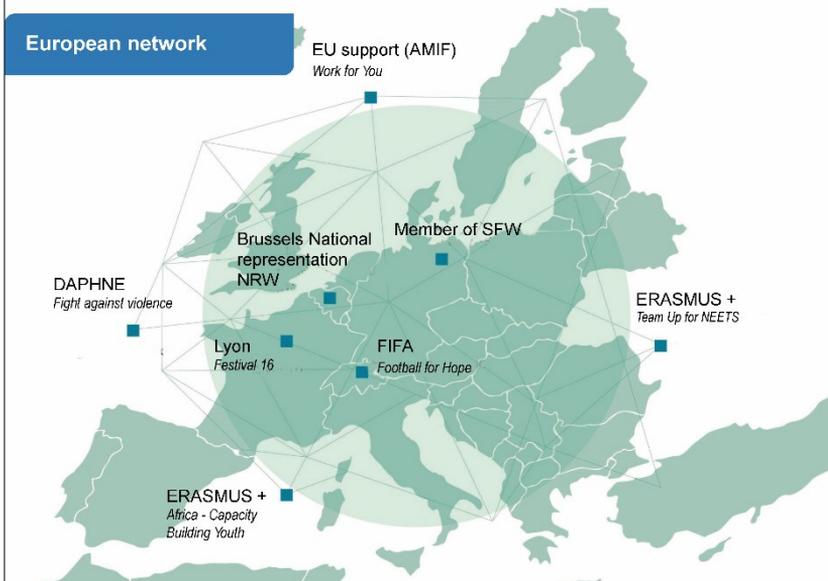


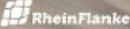
Cooperation and networks =

Internal/external as well as in various dimensions: =

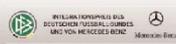
- ≧ Socio-spatial
- ≧ City-wide
- ≧ Regional
- ≧ Nationwide
- ≧ Europe-wide
- ≧ Global

European network





Our success stories



WILHELM FORTSCHÜLLER ALS
DEUTSCHER FUßBALLSCHIEDS-
RICHTER VON MERCEDES-BENZ

SEGER 2008 IN DER KATEGORIE SONDERPREIS



wirksames Projekt,
leistungstarke
Organisation
4/2015





Ausgangspunkt für
zukunftsweisendes
Engagement
im Rahmen von
ROBERT BOSCH
Verantwortung unternehmer!



Träger des Kinder- und
Jugendhilfepreises 2010 in
der Kategorie Praxispreis



Our support

Our Clients

























Our support

Scientific support, QM



Since September 2012, RheinFlanke is a certified promoter in accordance to AZAV*.

Evaluation partner

DSHS Cologne – Institute for Kinesiology and Neurosciences
Fachhochschule Köln, Cologne College
IBIS – Institute for Interdisciplinary Advice and Intercultural Seminars
Institute for Football and Society

Akreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung



Our support

Our partners and promoters

wir helfen :
die Aktion des **Kölner Stadt-Rinzelger** für Kinder



© 2005 FIFA



KastanienHof
STIFTUNG 



LUKAS PODOLSKI STIFTUNG
STIFTUNG FÜR SPORT UND BILDUNG

Emil Hartmann/Simone Lechner/Volker Traumann

Zirkus Giovanni – ein heilpädagogisches Zirkusprojekt im Setting der Hilfen zur Erziehung

Dieses Praxisbeispiel fasst die Erfahrung heilpädagogischer Zirkusarbeit von 20 Jahren zusammen. Diese ist sehr spezifisch, weil sie zum einen versucht, die Pädagogik Don Boscos umzusetzen und sich zum anderen mit einer Zielgruppe befasst, die besonders hohe Anforderungen stellt. Im Zirkus betreuen wir junge Menschen, die besonders hohen Hilfebedarf haben und als „verhaltensoriginell“ gelten. Beachtet man aber die grundsätzliche Haltung und die Prinzipien unserer Zirkusarbeit, dann kann aus „Zirkusmachen“ „Zirkuspädagogik“ werden und es können auch in anderen Formaten der Durchführung Effekte erzielt werden.

(Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit wurde die männliche Schreibweise gewählt, jedoch sind immer beide Geschlechter gemeint.)

1. Worum es geht

„Im Mittelpunkt stehen und auffallen dürfen“

„Macht doch nicht so einen Zirkus“, kann eine Situation im Alltag einer (Tages-) Wohngruppe in der (teil-)stationären Jugendhilfe beschreiben, wenn es „rund geht“ und alle Kopf zu stehen scheinen: Jeder macht was er mag, kommt sich ganz besonders stark vor, weil er endlich auffallen muss.

Im ungünstigen Fall endet die Situation in einer Krise, es wird laut und es fließen Tränen, Tränen der Verzweiflung.

Im günstigen Fall kann das aber ein (heil-) pädagogisches „Kunstwerk“ werden: Wenn jeder in der Gruppe das tut, was er mag, was er kann und wo er sich besonders stark fühlt und endlich auffallen darf.

Bei diesem Ereignis wird es zum Schluss auch Tränen geben, aber Tränen der Freude, der Genugtuung und des Erfolges- mit funkelnden Augen und mit tosendem Applaus.

Das ist dann ein heilpädagogischer Zirkus mit jungen Menschen: Kreative Momente im Scheinwerferlicht – mitten in der Manege, ein buntes Leben in Vielfalt und Vitalität, ein öffentliches Ereignis mit glücklichen Artisten und stolzen Eltern, in einer Atmosphäre, die ansteckt, positiv ist und von Beifall, Wertschätzung und Mutmachen geprägt ist.

„Es ist ein Glücksgefühl, wenn man etwas tut, was anderen gefällt“, sagt Tobias (20) nach seinem gelungenen Trapezauftritt in der Abschlussgala und Markus (14) braucht an den Tagen, an denen er am Trapez trainiert kein Ritalin...

Das heilpädagogische Zirkusprojekt Giovanni geht neue Wege und versucht aus Verlierern Helden zu machen.

2. Materialien und Voraussetzungen

Zirkuspädagogische Angebote erfordern je nach Größe, Inhalt, Zielgruppe und Zielsetzung adäquate personelle, räumliche und materielle Rahmenbedingungen.

In unserem heilpädagogischen „Zirkus Giovanni“ sind dies:

Personelle Ausstattung:

3 sozialpädagogische Fachkräfte (Teilzeit) mit zirkus- und/oder theaterpädagogischer Zusatzausbildung

1 artistische Fachkraft mit Ausbildung zum Pantomimen

1 Zeltwart (Teilzeit)

Zusätzliche pädagogische und heilpädagogische Mitarbeiter, die durch regelmäßige interne und externe zirkuspädagogische Fortbildungen qualifiziert werden

Räumliche Möglichkeiten:

1 stationärer Viermaster, 1 mobiler Zweimaster und mehrere weitere kleinere Übungszelte inklusive Licht- und Tontechnik, Sitztribünen, Manegenböden, Vorhanganlagen u. Heizungen

1 großer Zirkusbewegungsraum (100qm), 1 kleiner Zirkusbewegungsraum (50 qm), 1 Turnhalle (80 qm),

1 Schwarzlichttheaterraum (30 qm)

2 Container für Kostümfundus, Requisiten, Licht- und Tontechnik

1 Zirkuswagen als Büro- und Lagerraum

2 Büros

Große Außenanlage mit Wiesen und festen Bodenbelägen für Außertraining
weitere Räume des Don Bosco Jugendwerks für Näharbeiten und zur Lagerung

Materialausstattung:

Luftakrobatik: Trapez-, Vertikalseil- und Vertikaltuchanlagen

Bodenakrobatik: 5 Akrobatikmatten (6mx2m), 4 Weichbodenmatten, 20 Kleinmatten

Balancekünste: 16 Einräder, 6 Hochräder, 13 Balancekugeln, 5 Rola Bola, 2 Drahtseilanlagen, 2 Balancierbalken, 8 Paar Stelzen

Fakirkünste: 3 Nagelbretter, 1 Degenkiste, Fakirscherben
Feuerkünste: Feuersticks, -fackeln, -keulen, -ropes, -pois und die entsprechenden Brandschutzvorrichtungen (Feuerlöscher, Löschdecken etc.)

Handkünste:

Federn, Tücher, Teller, Ringe, Diabolos, Bean Bags, Stage Balls, Keulen, Pois, Devil Sticks und Flower Sticks
Magie: diverse Requisiten für Klein- und Großillusionen

Sonstiges:

Wave Boards, Skateboards, Inline Skates, Rope Skipping Seile; Hula Hopp Ringe, Gymnastikbänder, Theaterrequisiten und diverse Spielmaterialien für kooperative Abenteuerspiele

Kostüme:

Kostümfundus mit ca. 150 Kostümen und Accessoires

Hintergrund:

Entwicklung von „Zirkusmachen“ mit jungen Menschen in Deutschland: Vom „Zirkusmachen“ zur „Zirkuspädagogik“

3. Hintergrundwissen

Die Zirkuspädagogik etabliert sich verstärkt seit den 80er Jahren in Deutschland als eigenständige pädagogische Fachrichtung und integriert unter anderem kultur-, freizeit-, erlebnis-, moto-,

spiel-, theater-, sport-, sozial- und heilpädagogische Aspekte jeweils in Abhängigkeit von Anbieter, Zielgruppe und Zielsetzung. Im Unterschied zur reinen Zirkusarbeit sieht die Zirkuspädagogik ihre Ziele nicht allein in der artistischen Fortbildung der Akteure, sondern auch in der Förderung personaler, sozialer und motorischer Kompetenzen.

Zirkuspädagogische Gruppen, Angebote und Projekte finden sich heute deutschlandweit an Schulen, Freizeiteinrichtungen, Sportvereinen, in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, in heilpädagogischen und therapeutischen Einrichtungen sowie als Team bildende Maßnahme im Firmenbereich.

In der Praxis vereint die Zirkuspädagogik pädagogische Sichtweisen mit klassischen artistischen Inhalten wie Luft- und Bodenakrobatik, Balancekünste (z.B. mit Einrad, Laufkugel, Drahtseil, Rola Bola, Stelzen), Handkünste (z.B. mit Tüchern, Bällen, Keulen, Ringen, Tellern, Diabolos, Devil Sticks, Pois), Fakir- und Feuerkünste, Illusionskünste und Clownerie. Hinzu kommen musische und theatralische Elemente wie Pantomime, Moderation, Schwarzlichttheater, Schattentheater, Tanz, Gesang und musikalische Begleitung/Performance.

Im Zirkus Giovanni finden alle einen Platz.

Darüber hinaus integriert die zirkuspädagogische Arbeit organisatorische, künstlerische, gestalterische, technische und handwerkliche Prozesse, z.B. die Planung, Organisation und Durchführung von Aufführungen, die künstlerische Inszenierung der Darbietungen, die gestalterische Bedienung von Licht- und Tontechnik oder die Herstellung und Gestaltung von Requisiten, Equipment, Bühnenbildern, Kostümen, Plakaten, Eintrittskarten und Flyern.

Zirkuspädagogische Angebote können einzel- und gruppenpädagogisch fokussiert sein. Je nach Aufgabenstellung werden neben den motorischen Fähigkeiten auch die „soft skills“ der Teilnehmer angesprochen, z.B. hinsichtlich der gemeinsamen Kooperation, Kommunikation, Koordination, Kognition und des kreativen Potentials der Gruppe.

Die Vielzahl an möglichen Inhalten und Schwerpunkten erfordert eine fundierte Ausbildung des Zirkuspädagogen und gleichermaßen theoretisches und praktisches pädagogisches und zirkensisches Handwerkszeug. Dieses lässt sich bislang ausschließlich bei privaten Bildungsträgern in Fort und Weiterbildungen erwerben. Dauer, Inhalte und Kosten dieser Bildungsangebote variieren je nach Anbieter. Die 2005 gegründete „Bundesarbeitsgemeinschaft Zirkuspädagogik“ strebt eine Vereinheitlichung und Standardisierung der Ausbildung zum Zirkuspädagogen an und vergibt seit 2013 bei Einhaltung zeitlicher und inhaltlicher Standards die Berufsbezeichnung „Zirkuspädagoge/Zirkuspädagogin (BAG)“

4. Unsere Haltung, unsere Prinzipien und unser Vorgehen:

In der praktischen Umsetzung heilpädagogischer Zirkusarbeit halten wir die im Folgenden ausgeführten Prinzipien und Grundelemente für sinnvoll und wichtig. Es geht hierbei weniger um den Ablauf der einzelnen Trainingseinheiten und deren konkreter Beschreibung oder die Planung des gesamten Trainingsprozesses, sondern um grundlegende Haltung und pädagogische Einstellungen und Prinzipien, die für erfolgreiche heilpädagogische Zirkusarbeit von Bedeutung sein können.

4.1. Empowerment

Empowerment ist ein grundlegendes Prinzip der heilpädagogischen Zirkusarbeit im Don Bosco Jugendwerk Bamberg. Empowerment steht für einen Prozess, in dem das Kind bzw. der Jugendliche seine Angelegenheit selbst in die Hand nimmt, sich dabei seiner eigenen Fähigkeiten bewusst wird, eigene Kräfte entwickelt und soziale Ressourcen in Anspruch nimmt. Der Pädagoge ist Begleiter und Assistent, der durch kooperative, professionelle Unterstützung dem Kind bzw. Jugendlichen hilft, ein Leben in Selbstorganisation und Selbstbemächtigung (Empowerment) zu führen.

Empowerment ist daher ein Prinzip, das in unserer heilpädagogischen Zirkusarbeit einen bedeutsamen Stellenwert einnimmt.

So haben die benachteiligten jungen Menschen die Möglichkeit, frei zu entscheiden, welche Zirkusdisziplin sie ausprobieren, trainieren und mit wem sie in der Gruppe zusammenarbeiten wollen. Denn nur beim ungezwungenen Ausprobieren und Spielen können eigene Fähigkeiten und Ressourcen erkannt und gefördert werden. Eine wichtige Voraussetzung für solche Empowermentprozesse ist, dass nicht die Orientierung an Defiziten im Vordergrund steht, sondern die individuellen Stärken und Fähigkeiten der jungen Menschen. So wird gemäß dem Profil der Pädagogik Don Boscós mit den vorhandenen Ressourcen gearbeitet um auf diese Weise Defizite und Benachteiligungen abzubauen und den jungen Menschen ein starkes positives Selbstbild zu vermitteln.

Empowerment steht somit in enger Verbindung mit den im Folgenden beschriebenen Prinzipien der Ressourcenorientierung und der Freiwilligkeit.

4.2. Ressourcenorientierung – mit den Stärken arbeiten

Ressourcenorientierung stellt die Stärken (Ressourcen) in den Mittelpunkt und nicht die Defizite. Konsequentes ressourcenorientiertes Arbeiten vermeidet daher defizitäre Beschreibungen von Denk- und Handlungsmustern und sucht nach Zugängen des Verstehens, auch und gerade solcher Verhaltensweisen, die als problematisch beschrieben und etikettiert werden. Das bedeutet, dass pädagogische Förderung nicht die Kompensation von Defiziten ist, sondern gezielt auf vorhandene Stärken und Fähigkeiten aufbaut.

Aufgabe des Pädagogen ist es, die in jeder Person vorhandenen Stärken, Ressourcen und Handlungspotentiale zu entdecken und zu fördern. Ressourcen helfen Menschen, ihre Ziele zu erreichen und Aufgaben, Schwierigkeiten und Belastungen konstruktiv zu bewältigen. Ressourcen lassen sich sowohl in der eigenen Person als auch in der Umwelt finden.

Insbesondere benachteiligte Kinder und Jugendliche wollen und sollen über ihre Stärken definiert werden. Heilpädagogische Zirkusarbeit orientiert sich so an den Interessen, Wünschen und

Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen, weil dadurch die Selbstbestimmung eigener Kräfte und Energien mobilisiert werden kann.

So setzt zirkuspädagogische Arbeit zunächst meist an den individuellen Stärken an, um rasche Erfolgserlebnisse zu erreichen und dadurch die Kinder und Jugendlichen für ein ausdauerndes regelmäßiges Training zu motivieren und in eine Erfolgsspirale zu bringen.

Die konsequente Ressourcenorientierung der heilpädagogischen Zirkusarbeit beinhaltet darüber hinaus die Betrachtung der Zirkusarbeit als sanktionsfreien Raum. Dies bedeutet nicht, dass im Zirkus alles erlaubt ist und es hier keine Grenzen gibt. Vielmehr ist hiermit eine Trennung zu den Reglementierungen und Konflikten aus dem Alltag gemeint. Kinder und Jugendliche können immer – egal was auf der Gruppe und im Alltag vorgefallen ist – am Zirkustraining teilnehmen und erfahren somit eine Orientierung an ihren Stärken und Fähigkeiten.

4.3. Freiwilligkeit

Freiwilligkeit ist ein wichtiger Bestandteil der zirkuspädagogischen Arbeit des Zirkus Giovanni. Sie ist Voraussetzung für weitere konzeptionelle Schwerpunkte. Aufgrund der Dauer des Zirkustrainings, der damit verbundenen Erfolgserlebnisse, der positiven Erfahrungen durch die Gruppenarbeit und der anstehenden Zirkusgala entsteht bei den Kindern und Jugendlichen meist von selbst eine gewisse Verbindlichkeit, so dass diese sich in der Regel kontinuierlich und aktiv am Zirkustraining beteiligen.

Neben der freiwilligen Teilnahme spielt die Freiwilligkeit in Bezug auf Disziplinauswahl und Teilnahme an der Gala eine große Rolle.

4.4. Faszination und Motivation

Heilpädagogische Zirkusarbeit nutzt die intrinsische Motivation des „Abenteuer Zirkus“ bei den teilnehmenden Kindern und

Jugendlichen. Das Zirkustraining ist an sich interessant und besitzt einen sehr hohen Aufforderungscharakter. Das Abenteuer, das Material und die Vielfalt der Zirkusdisziplinen, die Spannung zwischen Gelingen und Nichtgelingen und alles andere, was Kinder und Jugendliche mit Zirkus assoziieren, hat eine magische Anziehungskraft und schafft eine wichtige Grundlage für erfolgreiche pädagogische Arbeit, nämlich die Motivation.

Die Teilnehmer arbeiten aufgrund dessen meist konzentriert, weil es spannend ist und Spaß macht. Erfolge im Training lassen das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wachsen.

Ein wesentliches motivierendes Element stellen darüber hinaus die Aufführungen dar. Aufgrund der angestrebten Aufführung ist es möglich, dass sich die jungen Menschen immer wieder selbst motivieren. Das Gelingen in der Manege und der Beifall des Publikums bestätigen und belohnen die Anstrengungen der Kinder und Jugendlichen in hohem Maße.

Zusätzlich ist die gegenseitige Unterstützung, bestärkende und anerkennende Rückmeldung (extrinsische Motivation) von anderen Kindern und Jugendlichen und den Pädagogen von ebenso großer Bedeutung.

4.5. Gebundene und freie Zirkusangebote

Die heilpädagogische Zirkusarbeit findet in verschiedenen Formen statt. Zum einen wird in gebundenen Zirkusangeboten trainiert. Dies meint alle regelmäßigen angeleiteten Trainingseinheiten mit festem Zeitpunkt und Trainingsort.

Daneben trainieren viele Kinder und Jugendliche aber auch selbstorganisiert in ihrer Freizeit, was hier als freie Zirkusangebote bezeichnet wird. Diese freien Trainingsräume entstehen aufgrund der Faszination und Motivation, den Erfolgserlebnissen und dem Spaß am Tun und bieten Raum für die Auseinandersetzung mit dem Thema Freizeitgestaltung.

Durch die hieraus resultierenden teils sehr häufigen Trainingseinheiten erfolgen Leistungssteigerung und damit einhergehend Motivationssteigerung. Die Teilnehmer erleben immer mehr, dass mit Ausdauer und Motivation selbst gesteckte Ziele auch erreicht werden können. Das gegenseitige

Voneinanderlernen und Unterstützen spielt in den freien Angeboten ebenso eine große Rolle. Wichtige Grundlage für die freien Zirkusangebote ist die Bereitstellung des Zirkusmaterials im Alltag.

Darüber hinaus stellen die freien Zirkusangebote einen Zusammenhang zum Alltag her. Der Zirkus ist kein abgeschotteter Bereich, in dem Erfolge erzielt werden, vielmehr werden diese Erfolge auch in den häufig schwierigeren Alltag integriert und im Zirkus gemachte Lernprozesse können so leichter übertragen werden.

4.6. Partizipation und Kooperation

Bei der Entwicklung der Individualnummer oder der gesamten Choreographie, bei der Auswahl der Kostüme, der Requisiten sind nicht die Trainer und Pädagogen die Künstler, sondern die jungen Menschen werden in den gesamten Prozess von Anfang mit eingebunden. Die Beteiligung an der Gestaltung der einzelnen Zirkusnummern und der Gala als Ganzes ist wichtig. Die Umsetzung dieses Prinzips ist eng verknüpft mit dem Prinzip „Empowerment“ - der Pädagoge assistiert dem jungen Menschen bei der Gestaltung und beim Training. Der Pädagoge setzt an und hilft dem jungen Menschen „auf Augenhöhe und im Dialog“, die selbst gesteckten Ziele möglichst wirkungsvoll umzusetzen.

4.7. Gruppenorientierung

Neben der Ressourcenorientierung ist zentraler Bezugspunkt der zirkuspädagogischen Arbeit die jeweilige Gruppe. In Gruppen mit Gleichaltrigen finden elementare Lernprozesse statt und wichtige soziale Kompetenzen und Verhaltensmuster werden erlernt und eingeübt.

So findet das zirkuspädagogische Training immer in Gruppen bzw. Kleingruppen statt. Die jungen Menschen werden hierbei sowohl mit ihren eigenen Fähigkeiten und Stärken wahrgenommen als auch mit ihrer Rolle in der jeweiligen Gruppe. Ein erfolgreicher Auftritt in der Manege braucht die Zusammenarbeit der Gruppe. Die jeweiligen Gruppenprozesse

spielen somit im zirkuspädagogischen Alltag eine wichtige Rolle. Eine Gala gelingt nur in der Komposition von Einzelauftritten, der Einzelauftritt ist nur in einer Gala wirkungsvoll möglich, nach dem Motto „Einer für alle, alle für Einen“.

Der Zirkustrainer hat hierbei die Rolle des Begleiters und Assistenten – im Sinne des Empowermentprinzips – der Lern- und Erfahrungsfelder öffnet und Prozesse in Gang bringt und begleitet.

4.8. Raumpädagogik

Räume und deren Gestaltung haben Auswirkungen auf das Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Sie wirken sich darauf aus, wie Personen miteinander umgehen, ob sich Gruppen bilden etc. Räume bieten zum Einen Strukturen zur Orientierung, sollten aber auch gleichzeitig Platz für eigene Kreativität und freies Schaffen ermöglichen. Sie sollen zum aktiven Tun und Handeln auffordern, aber auch Rückzugsmöglichkeiten bieten. Aufgrund dessen wird die heilpädagogische Zirkusarbeit des Don Bosco Jugendwerkes Bamberg in Zirkuszelten und ansprechenden Bewegungsräumen durchgeführt. Die Kinder und Jugendlichen, die ein Zelt betreten, werden sehr schnell neugierig und wollen sich mit den Materialien auseinandersetzen und stellen sich gern selbst ins „rechte Licht“ in der Manege.

Doch auch ohne Zirkuszelt kann auch schon mit geringem Aufwand ein Raum zur Manege werden, indem ein Schwungtuch als Zirkuskuppel an die Decke gehängt wird, ein Vorhang montiert wird und Stühle und Bänke als Tribüne dienen.

4.9. Der Weg ist das Ziel

Jede Zirkusaktivität hat meist das Ziel einer gemeinsamen und großen Aufführung. In der heilpädagogischen Zirkusarbeit steht dies allerdings nicht als großes Ergebnis im Vordergrund, sondern ist Teil des Gesamtprozesses. Es geht nicht nur darum, dass der Artist seine Zirkusdisziplin beherrscht, der Auftritt genau durchgeplant ist und die Zirkusaufführung ein Erfolg war. Im Gesamtprozess steht dies zunächst nicht im Mittelpunkt.

Vielmehr haben die jungen Menschen die Möglichkeit, sich ohne Leistungsdruck frei und ungezwungen mit den verschiedenen Zirkusdisziplinen auseinanderzusetzen. Der Prozess, der durch das regelmäßige Trainieren, Planen und Absprechen bei den einzelnen Teilnehmern und in der Gruppe angestoßen wird, steht im Fokus. Die Zirkusaufführung dient hierbei als motivierender Faktor und stellt für die Artisten den Höhepunkt des Gesamtprozesses dar. Hier können die jungen Menschen anderen zeigen, was sie können und was sie gelernt haben. Bei allen öffentlichen Aufführungen ist nicht die Höchstleistung von Bedeutung, sondern es geht darum, dass der Artist mit dem was er in der Manege zeigt selbst zufrieden ist, und dass er damit vor dem Publikum besteht und sich sicher fühlt. Auf dies zu achten und zu ermöglichen ist eine wichtige Aufgabe des Pädagogen.

4.10. Der systemische und ökologische Kontext

Die Betrachtung des systemischen und ökologischen Kontextes ist unerlässlich, denn der junge Mensch mit seiner individuellen und/oder sozialen Benachteiligung isoliert sich nicht von alleine, sondern wird aufgrund fehlender oder eingeschränkter Fähigkeiten und Kompetenzen von seiner Umwelt ausgegrenzt. Das Kind kann Zirkus nur positiv erleben, wenn möglichst viele Systeme mit einbezogen werden. Idealerweise sind die Eltern, Freunde, Nachbarn, Lehrer... in Dienste eingebunden, die für eine gelungene Zirkusgala wichtig sind, entweder in der Rolle als Zeltaufbauer oder als Helfer in der Requisite, am Vorhang, am Einlass usw., um die Interessen des Kindes am Zirkusleben unterstützen.

4.11. Zirkus als Chance für Neuanfang – für den einzelnen und für die Gruppe

Das Erlernen von Zirkuskünsten ermöglicht verhaltensoriginellen Kindern sehr häufig einen unbelasteten Neuanfang. Zirkus ist meist ein neues Feld, in dem die Kinder noch keine negativen Erfahrungen gemacht haben. Manchmal können sie bereits bekannte Fähigkeiten ausbauen, manchmal entdecken sie erst, was alles in ihnen steckt. Im Zirkus Giovanni dürfen die Kinder so sein wie sie sind mit ihren Stärken und Schwächen.

Der heilpädagogische Zirkus soll ein konkurrenzfreier Raum sein, in welchem Jeder den Anderen unterstützen kann, ohne sich mit ihm zu messen. Diese Prozesse gilt es von den Pädagogen nachhaltig zu fördern. Gruppenbildende Spiele und Übungen wie z.B. Kooperationsspiele und Gesprächsrunden sind neben dem Training der zirzensischen Fertigkeiten wichtiger Bestandteil der heilpädagogischen Zirkusarbeit.

4.12. Zirkus als Ort ganzheitlicher Bildung

Junge Menschen mit hohen emotionalen und sozialen Störungen sind oft „über den Kopf“ nicht erreichbar, sie sind schulmüde und verweigern bisweilen auch die Schule. Sie sind über ganzheitliche Bildung, die über „Kopf, Herz, und Hand“ geht, erreichbar. Zirkus ist für diese Art der Bildung ein hervorragendes Medium, weil der Aufbau von Denk-, Verhaltens- und Motivationsstrukturen unmittelbar miteinander verknüpft ist und der junge Mensch die Erfolge mit allen Sinnen erleben kann.

5. Neuralgische Punkte

5.1. Pädagogik – zirzensische Technik – Kunst

In der Zirkuspädagogik werden diese drei Elemente kombiniert und bieten so auch den Handlungsraum für den Pädagogen. Wichtig hierbei ist eine grundlegende Ausgewogenheit zwischen der Aneignung der zirzensischen Technik, dem Erleben individueller Förderung sowie der Ausprägung der künstlerischen Fähigkeiten. Ein Zirkuspädagoge sollte diese drei Elemente gleichberechtigt im Blick haben, wobei diese im Gesamtprozess situationsbezogen auch abwechselnd in den Vordergrund gestellt werden können bzw. auch müssen.

5.2. Qualifizierung

Eine entsprechende Qualifikation ist für erfolgreiche heilpädagogische Zirkusarbeit unabdingbar, zumindest, wenn der Pädagoge über den Bereich „Zirkus spielen“ hinauswill. Denn ein Zirkusartist ist nicht gleich ein Zirkustrainer, ein Zirkustrainer ist nicht gleich ein Zirkuspädagoge und ein Pädagoge ist nicht gleich ein Zirkuspädagoge.

Die Vermittlung von zirkensischer Technik und künstlerischer Fähigkeit erfordert vom Trainer selbst Kenntnisse und Fähigkeiten in diesen Bereichen. Es ist grundsätzlich sinnvoll, wenn ein Zirkustrainer die Disziplin, die er vermitteln möchte, selbst beherrscht bzw. erlebt und ausprobiert hat.

Zudem ist das Wissen um sicherheitsrelevante Standards in der zirkuspädagogischen Arbeit, vor allem bei Disziplinen wie z.B. Trapez, Kugellaufen, Drahtseil, Einrad, Fakir- und Feuerkünste, sehr bedeutsam.

Auf der anderen Seite ist es wichtig, dass zirkensisch erfahrene Menschen bzw. Zirkusartisten auch entsprechende pädagogische bzw. heilpädagogische Erfahrung und Qualifikation besitzen. Ein hervorragender Zirkusartist braucht demnach methodisch/didaktisches Handwerkszeug, um ein guter Zirkustrainer zu sein. Ein guter Schüler ist ja nicht automatisch ein guter Lehrer. Soll es nicht nur um die sportliche Vermittlung von Bewegungsinhalten und zirkensischen Techniken gehen, braucht der Trainer eine zusätzliche pädagogische/heilpädagogische bzw. zirkuspädagogische Ausbildung und Erfahrung in gruppen- und individualpädagogischer Arbeit. So wird aus dem Zirkustrainer ein Zirkuspädagoge.

Qualifizierungsmöglichkeiten im Bereich Zirkuspädagogik bieten folgende Einrichtungen und Institute:

- jojo – Zentrum für Artistik und Theater, Gschwend, Baden-Württemberg
- shake-Akademie, Berlin
- ZAK – Zirkus- und Artistikzentrum Köln
- CircO – Netzwerk für Zirkuskünste, Hannover
- Jugendbildungsstätte Gauting, Bayern (Zusatzausbildung Kulturpädagogik mit Schwerpunkt Bewegungs- und Zirkuskünste)
- Don Bosco Jugendwerk Bamberg

5.3. „Der Weg ist das Ziel“ contra „Leistungsorientierung“

In der heilpädagogischen Zirkusarbeit steht, wie bereits beschrieben, nicht das Ergebnis wie z.B. die gelernte zirkensische Fähigkeit oder die Gala im Vordergrund, sondern

die Förderung der motorischen, sozialen und personalen Kompetenzen. In der praktischen Arbeit und bei der Erarbeitung einer Gala oder Präsentation besteht immer auch die Gefahr „in die Falle der Leistungsorientierung zu geraten“. Aber, nicht eine für den Zuschauer beeindruckende und erfolgreiche Gala ist der Gradmesser für erfolgreiche pädagogische Arbeit, sondern die Erkennung und Nutzung der vielen kleinen und großen pädagogischen Situationen und Momente im gesamten Prozess. So kann z.B. eine Trainingseinheit, die in Hinblick auf die Gala eher ergebnislos scheint, unter pädagogischen Gesichtspunkten von großer Bedeutung sein. In diesem Zusammenhang wird zudem deutlich, dass Konflikten ebenso Raum gegeben wird, wie der Kommunikation, der Kooperation oder auch der Kreativität der Gruppe.

Ein heilpädagogischer Erfolg im Zirkus ist z.B. nicht ein gelungener Trapezauftritt, sondern wenn - nach einem ersten Nichtgelingen - der junge Mensch ohne „Hinzuschmeißen“ einen neuen Versuch wagt oder sich gefasst vor dem Publikum verneigt, statt wütend hinter den Vorhang zu laufen.

Ein weiterer Aspekt hängt eng mit dem Grundprinzip des Empowerment zusammen, denn nicht der Zirkustrainer ist der Künstler, sondern die Kinder und Jugendlichen. So bestimmt nicht der Trainer die Choreographie, die Nummernauswahl, die Musik, die Geschichte etc., sondern er bringt die Kinder und Jugendlichen in die Lage, dass sie dieser Aufgabe gewachsen sind und schafft einen Raum, in dem der einzelne und die Gruppe kreativ sein kann. Somit ist gewährleistet, dass die Teilnehmer selbst gestalten und entscheiden.

5.4. Individualisiertes Vorgehen

Im Vordergrund heilpädagogischer Zirkusarbeit steht der Jugendliche und seine Interessen und nicht ein zu vermittelnder Inhalt. Es kann daher nicht darum gehen, für alle einen gemeinsamen Inhalt vorzugeben im Sinne von: „Alle aufstellen. Wir lernen jetzt die 3-Ball-Jonglage!“.

Die heilpädagogische Zirkusarbeit verliert an Wirkung, wenn der Trainer/Pädagoge meint, dass bestimmte Kinder bestimmte Disziplinen ausprobieren sollten, da sie besonders geeignet sind wie z.B. aggressive und auffällige Kinder zum Pyramidenbau einzuteilen, besonders ängstliche Kinder Fakirkünste ausprobieren oder konzentrationschwache Kinder auf der Kugel laufen zu lassen. Dadurch wird man langfristig nicht zum gewünschten Ziel kommen, sondern Frustration bei allen Beteiligten auslösen.

Stattdessen sucht der Jugendliche die für sich passenden Inhalte und Requisiten mit aus und die Inhalte werden zum Teil maßgerecht auf einzelne Jugendliche zugeschnitten. Darüber hinaus orientiert sich der gesamte Trainingsverlauf an der Motivation, Ausdauer, Frustrationstoleranz, Konzentrationsfähigkeit, etc. des Jugendlichen. Es geht demnach auch um die Berücksichtigung der Bedenken und Hemmungen des Jugendlichen genauso wie um die Suche nach erreichbaren Lernzielen und nicht überfordernden Inhalten.

Dem pädagogischen Prinzip, den Jugendlichen dort abzuholen, wo er steht, wird somit Rechnung getragen.

Der Aspekt des individualisierten Vorgehens steht hierbei nicht im Widerspruch zum Prinzip der Gruppenorientierung. Beides hat in der heilpädagogischen Zirkusarbeit seinen Platz, sowohl der Blick auf die Interessen und Möglichkeiten oder auch Lernziele des einzelnen Jugendlichen, als auch die Orientierung an der Gruppe und den dort stattfindenden Prozessen.

5.5. Motivation statt Kritik

In der Zirkusarbeit mit benachteiligten Jugendlichen ist für uns ein wichtiger Aspekt, statt zu kritisieren: motivieren. Gerade benachteiligte Jugendliche haben in ihrem Leben eher viel Kritik und Tadel erlebt als Lob, weil sie eben nicht so sind, wie man sie gerne hätte. Daher ist es umso wichtiger den Jugendlichen mit viel Lob, Anerkennung, Wertschätzung und Achtsamkeit zu begegnen. Nichts ist für Jugendliche motivierender wie das Gefühl, etwas richtig zu machen, etwas gut zu können und etwas Wert zu sein. Konkret heißt das in der heilpädagogischen

Zirkusarbeit, statt „Du machst das falsch!“, „Wow, zeig mal wie Du das machst! Interessant!“ Es gibt demnach auch keine „falschen“ Bewegungen (Ausnahme: ungesunde, die Gesundheit gefährdende Bewegungen). Warum soll man einem Menschen Bewegungen ausreden, die ihm Spaß machen? Will man zielgerichtet dem jungen Menschen dennoch eine andere Bewegung vermitteln, ist es wichtig, trotzdem die Idee wertzuschätzen und dann Alternativen aufzuzeigen.

5.6. Authentizität und Passgenauigkeit im Hinblick auf die Zielgruppe

Der Zirkuspädagoge sollte sich hierüber im Klaren darüber sein: je jugendlicher und erwachsener die Zielgruppe, umso „authentischer“ müssen die angebotenen Inhalte und Räume sein. Jugendliche verlangen nach echtem Material und einem authentischen Trainer, der weiß wovon er spricht und die angebotenen Materialien und Inhalte beherrscht und/oder authentisch vermitteln kann. Je jünger die Teilnehmer sind, umso mehr lassen sie sich auch durch „Zirkus spielen“ mitreißen und begeistern. Bei einer Vermischung unterschiedlicher Zielgruppen (Kinder/Jugendlicher oder Jungs/Mädchen oder mit Behinderung/ohne Behinderung) müssen die jeweilig verschiedenen Bedürfnisse wie z.B. geschlechtsspezifische, altersspezifische und sonstige zielgruppenbezogene Bedürfnisse sehr ernst genommen und gleichberechtigt berücksichtigt werden, um ein Nichtgelingen zu vermeiden.

5.8. Personalschlüssel

Gerade in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen spielt auch der Personalschlüssel eine wichtige Rolle. Die Jugendlichen wollen gesehen werden, wollen ihre Erfolge sofort dem Pädagogen zeigen und fordern so viel Aufmerksamkeit vom Zirkuspädagogen ein. Zudem lassen sich gruppenpädagogische Prozesse wie Teamprozesse leichter in Kleingruppen initiieren als in großen Gruppen. Die Teilnehmerzahl pro Pädagoge/Trainer sollte daher nicht zu groß gewählt werden. Darüber hinaus gibt es weitere Faktoren, die für eine Beschränkung der Teilnehmerzahl sprechen können, wie z.B. angebotene Inhalte (Trapez, Feuer, etc.), Merkmalen

der Zielgruppe (Alter, Indikationen, etc.) oder eine besondere Gruppendynamik.

6. Die pädagogische Idee

In der heilpädagogischen Zirkusarbeit im Don Bosco Jugendwerk Bamberg geht es nicht um die künstlerische oder artistische Leistung. Der Trainer bzw. Pädagoge verfolgt die Ziele der Hilfeplanung nach §§ 36 SGB VIII, bei denen es um die Wiederherstellung bzw. Förderung sozialer, personaler und emotionaler Kompetenzen geht oder wie SPECK sagt, um „die Herstellung oder Wiederherstellung der Bedingungen für eigene Selbstverwirklichung und Zugehörigkeit, für den Erwerb von Kompetenz und Lebenssinn“¹

Das Medium Zirkus bietet einen motivierenden Ort, der funktional (Raum und Material), inhaltlich und methodisch Erfolg versprechende erzieherische Wirklichkeiten bereitstellt, um in individuell gestalteten pädagogischen Settings Kompetenzen zu trainieren. Kompetenzen werden als Sammelbegriff benutzt für „Wissen, Fähigkeiten, Motivation, Interessen, Fertigkeiten, Verhaltensweisen und andere Merkmale, die eine Person für eine erfolgreiche Bewältigung ihrer Aufgaben benötigt“²

¹Speck, O.: System Heilpädagogik – eine ökologisch reflexive Grundlegung, München 1998, S. 61.

² Sonntag, K./ Schmidt-Rathjens, C.: Kompetenzmodelle - Erfolgsfaktoren im HR-Management? Ein strategie- und evidenzbasierter Ansatz der Kompetenzmodellierung. In: Personalführung Band 37, 10/2004, S. 18.

In der heilpädagogischen Zirkusarbeit des Don Bosco Jugendwerkes Bamberg werden unter anderen folgende Kompetenzbereiche fokussiert:

- Förderung personaler Kompetenzen
- Förderung sozialer Kompetenzen
- Förderung motorischer Kompetenzen

Soziale Kompetenzen	Personale Kompetenzen	Motorische Kompetenzen
Kooperationsfähigkeit	Motivation	Konditionelle Fähigkeiten Kraft Ausdauer
Empathiefähigkeit	Arbeitstugenden: Organisationsfähigkeit Konzentrationsfähigkeit Präzisionsfähigkeit Durchhaltevermögen Zuverlässigkeit Flexibilität	Koordinative Fähigkeiten: Gleichgewichtsfähigkeit Rhythmisierungsfähigkeit Umstellungsfähigkeit Reaktionsfähigkeit Kopplungsfähigkeit Differenzierungsfähigkeit Orientierungsfähigkeit
Konfliktfähigkeit	Positive Selbstwertschätzung	Auswirkung der Bewegung auf kognitive Leistungsfähigkeit
Verantwortungsbewusstsein	Ästhetische Selbsterfahrung	
Vertrauen in Andere	Kreativität	

6.1.Förderung sozialer Kompetenzen

Wir verstehen unter sozialem Lernen „intentionales, geplantes und organisiertes Lehren und Lernen von sozialen Verhaltensweisen mit dem Ziel der Weckung sozialen Problembewusstseins und des Aufbaus von sozialer Kompetenz, die sich in der Befähigung zu verständnisvollem, tolerantem und kooperativem Umgang miteinander konkretisiert“.³ Soziale Kompetenzen beinhalten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die es ermöglichen, in den Beziehungen zu anderen Menschen situationsgerecht zu handeln. Außer Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit

zählen dazu u.a. auch die Konfliktfähigkeit und das Einfühlungsvermögen.

6.2.Förderung personaler Kompetenzen

Unter Selbstkompetenz⁴ verstehen wir „Fähigkeiten und Einstellungen, in denen sich die individuelle Haltung zur Welt und zur Arbeit ausdrückt“.⁵ (In der aktuellen Literatur werden die Begriffe Selbstkompetenz und Arbeitstugenden oft synonym verwendet. Damit wäre aber der Begriff Selbstkompetenz zu eng gefasst, da es sich auch um allgemeine Persönlichkeitseigenschaften handelt, die nicht nur im Arbeitsprozess Bedeutung haben.⁶

In der Einschätzung heilpädagogischer Zirkusarbeit im Don Bosco Jugendwerk werden vor allem folgende Kompetenzen betrachtet: Motivation, positive Selbstwertschätzung, ästhetische Selbsterfahrung, Kreativität, Organisationsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Präzisionsfähigkeit, Zuverlässigkeit und Flexibilität.

3 Pühse, zitiert in: Volkmer, M.: Die Schülergruppe als Potenz für soziales Lehren und Lernen im Sportunterricht der Grundschule. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor philosophiae. Leipzig 2003, S. 8.

4 Synonym zu personale Kompetenzen

5 Vgl. Knauf, H.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Einführung in das Thema. In: Knauf, H./Knauf, M. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Bielefeld 2003, S. 14.

6 Vgl. ebd., S. 14.

6.6.Förderung motorischer Kompetenzen

Mit motorischen Prozessen ist „die Gesamtheit der Strukturen und Funktionen gemeint, die für den Erwerb und das Zustandekommen von Bewegungshandlungen verantwortlich sind“.⁷ Motorische Fertigkeiten sind die sichtbaren Vollzüge bei solchen Bewegungshandlungen. Die Qualität der Ausführung der motorischen Fertigkeiten bestimmt die motorischen Fähigkeiten wie Kraft, Ausdauer, Koordination, Schnelligkeit und Beweglichkeit.

Durch Zirkuskünste wird im Bereich der motorischen Fähigkeiten die Bewegungskoordination gefördert. Unter Bewegungs-

koordination versteht KIPHARD „das harmonische und möglichst ökonomische Zusammenwirken von Muskeln, Nerven und Sinnen zu zielgenauen, gleichgewichtssicheren Bewegungsaktionen [...] und schnellen, situationsangepassten Reaktionen“⁸ Trainiert werden können koordinative Fähigkeiten nur durch koordinativ anspruchsvolle Übungen. Koordinativ anspruchsvoll sind ungewohnte oder komplizierte Übungen, aber auch einfache Bewegungsfertigkeiten die durch Variationen erschwert werden.⁹

Dies ist besonders durch die Zirkuskünste, wie Jonglieren, Einrad fahren, Kugellauf usw. gegeben. In Anlehnung an HARRE können folgende sieben koordinative Basisfähigkeiten unterschieden werden: Gleichgewichtsfähigkeit, Kopplungsfähigkeit, Rhythmisierungsfähigkeit, Differenzierungsfähigkeit, Reaktionsfähigkeit, Umstellungsfähigkeit, Orientierungsfähigkeit. Zirkuskünste haben in allen dargestellten Kompetenzbereichen hohes Förderpotential.

⁷Bös, K.: Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In: Schmidt, W./Hartmann-Tews, I./Brettschneider, W-D. (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf 22006, S. 86.

⁸ Vgl. Kiphard, E. J.: Bewegungs- und Koordinationsschwächen im Grundschulalter. Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports Band 39, Schorndorf 1970, S. 11.

⁹ Vgl. Hirt, A./Marmulla C./Riehle, H.: Sport mit asthmakranken Kindern - Verbesserung der Koordination unter Berücksichtigung von sportmotorischen und psychomotorischen Aspekten. In: motorik 12/1999, 22. Jahrgang, S. 163.

In folgenden Tabellen werden die Fördermöglichkeiten von Zirkusdisziplinen im Hinblick auf die Kompetenzen dargestellt. Sie ergeben sich aus einem Überblick der einschlägigen Literatur (KIPHARD, GAAL, V.GRABOWIECKI, BALLREICH). Diese Ergebnisse wurden von den unterschiedlichen Autoren allerdings nur in geringem Umfang auf Forschungsergebnisse gestützt.

Die Zirkuskünste, die grundsätzliche Fördermöglichkeiten haben, werden mit einem „X“ dargestellt. Ein „XX“ haben alle Zirkusdisziplinen mit einer besonders hohen Förderrelevanz. „O“ hingegen bedeutet geringe Förderrelevanz.

Tab. 1: Soziale Kompetenzen und Zirkuskünste:

	Äquibristik	Akrobatik	Jonglieren	Clownerie	Zaubern	Fakirkünste	Seil-sprung
Kooperations-fähigkeit	xx	xx	x	x	0	x	xx
Kommunikations-fähigkeit	x	xx	x	x	x	x	x
Empathiefähigkeit	xx	xx	0	x	0	x	0
Konfliktfähigkeit	x	x	x	x	0	x	x
Verantwortungs-bewusstsein	xx	xx	x	x	x	xx	x
Vertrauen in Andere	xx	xx	0	0	0	xx	x

Bei Betrachtung der „sozialen Kompetenzen“ fällt auf, dass die Akrobatik und Äquibristik einen besonderen Beitrag für das Training sozialer Kompetenzen bieten. Besonders „Verantwortung übernehmen“, „Vertrauen in andere“ wird durch Akrobatik, Gleichgewichtskünste aber auch durch die Fakirkünste sensibel geschult. Auch alle anderen Disziplinen können in den Bereichen Kooperation, Kommunikation und Konfliktfähigkeit ihren Beitrag leisten.

Tab. 2: Personale Kompetenzen und Zirkuskünste:

Kompetenzen	Äquibristik	Akrobatik	Jonglieren	Clownerie	Zaubern	Fakirkünste	Seil-sprung
Motivation	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx
Positive Selbstwert-schätzung	xx	xx	xx	xx	xx	xx	xx
Selbsterfahr-ung	xx	xx	xx	x	x	x	x
Kreativität	x	x	x	xx	x	x	x
Organisatio-nsfähigkeit	x	x	x	x	x	x	x
Konzentration sfähigkeit	xx	xx	xx	x	xx	xx	xx
Präzisions-fähigkeit	x	x	x	x	x	x	x
Durchhalte-vermögen	xx	x	xx	x	x	x	x
Zuverlässig-keit	x	x	x	x	x	x	x
Flexibilität	x	x	x	x	x	x	x

In der Tabelle der „personalen Kompetenzen“ wird deutlich, dass diese in ihrer Gesamtheit durch Zirkuskünste trainiert werden.

Tab. 3: Motorische Kompetenzen und Zirkuskünste

	Äquilibristik	Akrobatik	Jonglieren	Clownerie	Zaubern	Fakirkünste	Seilsprung
Konditionelle Fähigkeiten	0	x	0	0	0	0	xx
Koordinative Fähigkeiten	xx	xx	xx	x	x	x	xx

Die koordinativen Fähigkeiten können durch alle Zirkuskünste in einem hohen Maße geschult werden. Der dargestellte Zusammenhang von Bewegung und Entwicklung kognitiver Fähigkeiten lässt den Schluss zu, dass die Zirkusdisziplinen auch kognitive Fähigkeiten fördern.

Insgesamt fällt auf, dass die Akrobatik eine besondere Stellung einnimmt. Sie kann in allen Bereichen (sozial – personal – motorisch) beste Fördermöglichkeiten bieten, wie es keine der anderen Disziplinen so explizit schafft.

Diese Tabellen sind aber kein „Rezept“, die einfach nach dem Prinzip Ursache (Zirkusdisziplin) und Wirkung (Kompetenz) angewendet werden sollten. Bei all dem muss immer das Grundprinzip Empowerment und Freiwilligkeit im Blick behalten werden. Besonders wichtig ist es, dass die Kinder und Jugendlichen selbst auswählen und sich freiwillig auf die jeweiligen Zirkusdisziplinen einlassen.

Literaturangaben:

Bös, K.: Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In: Schmidt, W./Hartmann-Tews, I./Brettschneider, W-D. (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf 2006, S. 86.

Hirt, A./Marmulla C./Riehle, H.: Sport mit asthmakranken Kindern - Verbesserung der Koordination unter Berücksichtigung von sportmotorischen und psychomotorischen Aspekten. In: motorik 12/1999, 22. Jahrgang, S. 163.

Kiphard, E. J.: Bewegungs- und Koordinationsschwächen im Grundschulalter. Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports Band 39, Schorndorf 1970, S. 11.

Knauf, H.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Einführung in das Thema. In: Knauf, H./Knauf, M. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Bielefeld 2003, S. 14.

Pühse, zitiert in: Volkmer, M.: Die Schülergruppe als Potenz für soziales Lehren und Lernen im Sportunterricht der Grundschule. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor philosophiae. Leipzig 2003, S. 8.

Sonntag, K./ Schmidt-Rathjens, C.: Kompetenzmodelle - Erfolgsfaktoren im HR- Management? Ein strategie- und evidenzbasierter Ansatz der Kompetenzmodellierung. In: Personalführung Band 37, 10/2004, S. 18.

Speck, O.: System Heilpädagogik – eine ökologisch reflexive Grundlegung, München 1998, S. 61.

Emil Hartmann / Simone Lechner / Volker Traumann

Circus Giovanni – a healing educational circus project in the setting of educational support

This practical example summarizes the experience of curative circus work of 20 years.

This is very specific, because on the one hand, it is trying to implement the teaching of Don Bosco, while on the other hand, it is dealing with another target group that is particularly demanding. In the circus we support young people who have a particularly high need for assistance and are considered to have "original behavior/displaying behavioral disorders". However, if you take into consideration the fundamental attitude and the principles of our circus work, then "Circus pedagogy" can evolve from "making Circus" and effects can also be achieved in other formats of implementation. (The masculine spelling was chosen for reasons of readability and intelligibility, but both sexes are meant.)

1. What it is about

"Standing in the center and being allowed to stand out"

"Don't make such a circus" ["Don't make such a fuzz"] can be a situation in everyday life, which could describe a living group in the (semi-) residential youth welfare service organization, when it all gets busy and chaotic ["The wheels start turning"]: everyone does what they like to, what they can and what they feel particularly good at because ultimately they have to stand out / attract attention.

In the worst case the situation ends in a crisis, it is loud and tears flow, tears of despair.

In the best case, it can become an educational, (curative) "work of art": Then everyone in the group does what they like, what they can and where they feel particularly good at and ultimately is able to get noticed.

In this event, there will also be tears at the end, but tears of joy, satisfaction and success with sparkling eyes and with thunderous applause.

That is a curative circus with young people: creative moments in the spotlight – in the middle of the ring, a colorful life in diversity and vitality, a public event with happy artists and proud parents, with a positive, infectious atmosphere that is marked by applause, appreciation and encouraging.

"There is a feeling of happiness when you do something that others like," says Tobias (20) after his successful trapezoidal performance at the closing ceremony and Mark (14) needs no Ritalin when he does trapeze training... The curative Giovanni circus project breaks new ground and tries to make heroes out of underdogs.

2. Materials and conditions

Educational Circus offers require adequate staffing, spatial and material conditions depending on the size, content, audience and purpose. In our curative educational "Circus Giovanni", these are:

Staffing:

3 social workers (part-time) with circus and / or theater pedagogical additional training

1 artistic professional with mime training

1 tent warden (part time)

Additional educational and special education staff that are qualified by regular internal and external circus educational training

Spatial options:

Stationary 1 fourmaster, 1 mobile twomaster and several other smaller exercise tents including lighting and sound systems, grandstands, circus rings, curtain heating systems

1 large circus movement space (100 m²), 1 small circus movement space (50 m²), 1 gym (80 m²), 1 black light theater space (30 m²)

2 containers for wardrobe, props, lighting and sound

1 circus wagon as office and storage space

2 offices

Large grounds with meadows and solid flooring for outdoor training

Other rooms of the Don Bosco Youth Office for sewing and

storage

Material facilities:

Aerial acrobatics: trapezoidal, vertical rope- and aerial silk plants
 Acrobatics: 5 acrobatic mats (6mx2m), 4 soft floor mats, 20 small mats
 Balance Arts: 16 unicycles, 6 high wheels, 13 balance balls, 5 Rola Bola, 2 wire systems, 2 balance beams, 8 pairs of stilts

Fakir Arts: 3 beds of nails, 1 sword box, Fakir shards

Fire arts: fire-sticks, -faculae, -clubs, -ropes, -pois and the appropriate fire protection systems (fire extinguishers, fire blankets, etc.)

Hand Arts: springs, towels, plates, rings, diabolos, bean bags, stage balls, clubs, poi, devil sticks and flowersticks

Magic: diverse props for small and large illusions
 Other: Wave boards, skateboards, inline skates, [ropes] skipping ropes; hula hoop rings, gymnastics bands, theatrical props and various game materials for cooperative adventure games

Costumes: costume store with approximately 150 costumes and accessories

Background: Development of "Making Circus" with young people in Germany: From "Making Circus" to "Circus Pedagogy"

2. Background information

The circus pedagogy has established itself in Germany and became more and more intensified since the 80s as an independent educational discipline and integrates, among other things, cultural, recreational, experiential, motorbikes, backlash, theatrical, sporting, social and curative aspects, respectively, depending on suppliers, target groups and objectives. In contrast to pure circus work the circus pedagogy sees its goals not only in the artistic education of the actors but also to promote personal, social and motor skills.

Educational circus groups, offers and projects can be found today in Germany in schools, leisure centers, sports clubs, in open children and youth work, in special educational and therapeutic facilities, and as a team building measure in the corporate area/business field.

In practice, the circus pedagogy combines educational perspectives with classic artistic content such as aerial and

ground acrobatics, balance skills (e.g. with a unicycle, running ball, rope, Rola Bola, stilts), manual arts (e.g. towels, balls, clubs, rings, plates, diabolos, Devil Sticks Pois), fakir and fire arts, illusion Arts and clowning. There are also musical and theatrical elements such as mimes, moderations, black theater, shadow theater, dance, singing and musical accompaniment / performance.

There's a place for everything in the Giovanni Theatre.

In addition, the educational circus work integrates organizational, artistic, creative, technical and manual processes, such as planning, organizing and conducting performances, artistic staging of the performances, the creative use of lighting and sound equipment or the manufacture and design of props, equipment, sets, costumes, posters, tickets and flyers.

Educational circus offers can be focused on individuals and groups. Depending on the task, in addition to the motor skills, also the "soft skills" of the participants are addressed, for example, in terms of joint cooperation, communication, coordination, cognitive and creative potential of the group.

The variety of possible content and priorities requires a thorough education of circus teachers and educators as well as theoretical and practical educational and circus tools. This can hitherto only be acquired exclusively at private educational institutions via further and advanced training. Duration, content and costs of educational services vary by provider. Founded in 2005, the "Federal Association of Circus Pedagogy" aims at the standardization of training for circus educators and awards since 2013 in compliance with time and content standards, the professional title "Circus teacher / Circus educator (BAG)"

4. Our attitude, our principles and our approach:

In the practice of curative circus work, we regard the following principles and elements as meaningful and important. This is less about the procedure of individual workouts and their concrete description or the planning of the entire training process, but more about the basic attitude and educational settings and principles that can be successful for curative circus work.

4.1. Empowerment

Empowerment is a fundamental principle of the Don Bosco Youth Foundation Bamberg's remedial circus work. Empowerment is a process in which the child or young person takes the matter into their own hands, becomes conscious of their own abilities, develops their own strengths and uses their social resources. The educator is a companion and assistant, who accompanies the child or youth and helps him through cooperative, professional support, to lead a life of self-organization and empowerment (Empowerment).

Empowerment is therefore a principle which occupies a significant place in our remedial/curative circus work.

Thus, the disadvantaged young people have the opportunity to freely decide which circus discipline they try to train and with whom they want to work together in the group. Only through casual try and play, can your own capabilities and resources be identified and promoted. An important requirement for such empowerment processes is that the focus is not put on the deficits, but on the individual strengths and abilities of young people. Such a philosophy is in accordance with the pedagogical profile of Don Bosco; working with the resources available in order to thus reduce shortcomings and disadvantages and to provide young people with a strong positive self-image.

Empowerment is therefore closely connected with the principles described below, the resource orientation and voluntariness.

4.2. Resource orientation – working with the strengths

Resource orientation focuses on the strengths (resources) and not the deficits. Therefore consistent resource oriented work avoids deficient descriptions of thought and action patterns and looks for access of understanding, even and especially of such practices, which are described as problematic and labeled accordingly. This means that educational support is not the compensation of deficits, but specifically builds on existing strengths and abilities.

The task of educators is to discover each person's strengths, resources and action potentials and to promote them. Resources help people achieve their goals and accomplish their tasks, difficulties and burdens constructively. Resources can be

found both in oneself as well as in the environment.

In particular, disadvantaged children and youths want to be and should be defined by their strengths. Curative circus work is oriented towards the interests, needs and abilities of children and youth, because thereby the self-determination of their own strengths and energies can be mobilized.

Therefore, educational circus work primarily develops individual strengths in order to achieve rapid success experiences and thereby attract young people to perennial regular training and to bring them into a spiral of success.

The consequent resource orientation of the curative circus work also includes the consideration of circus work as a sanction-free space. This does not mean that in the circus everything is allowed and there are no boundaries. Rather, what is meant is a separation from the regulations and conflicts of everyday life. Children and adolescents can always – no matter what has happened in the group and in everyday life – participate in the circus training and thus find an orientation to their strengths and abilities.

4.3. Voluntariness

Voluntariness is an important part of the curative educational circus work of the Giovanni Circus. It is a prerequisite for further conceptual emphases. Due to the duration of the circus training, the associated sense of achievement, the positive experiences through group work and the upcoming Circus Gala, a certain commitment emerges, mostly independently, in the children and adolescents, so that they are continuously and actively involved in the circus training.

In addition to the voluntary participation, the voluntary nature plays a big role in terms of choosing which discipline to train and (whether) to participate in the Gala.

4.4. Fascination and motivation

Curative circus work uses the intrinsic motivation of the "Adventure Circus" for the participating children and adolescents. The circus training is interesting in itself and has a very challenging character. The adventure, the material and the variety of circus disciplines, the tension between success and

failure and everything else that children and young people associate with the circus, have a magical attraction and create an important basis for successful educational work, namely the motivation.

Therefore, participants mostly work in a focused manner because it is exciting and fun. Achievements in training allow their confidence in their abilities to grow.

A key motivating element is also provided by the performances. Due to the desired performance, it is possible that the young people motivate themselves again and again. The success in the ring and the applause of the audience acknowledges and highly rewards the efforts of young people's efforts.

In addition, the mutual support, empowering and appreciative feedback (extrinsic motivation) from other children, young people and the educators are equally as important.

4.5. Obligatory and free circus offers

The curative circus work takes place in different forms. On the one hand there is training with obligatory circus offers. This means all regular guided workouts are fixed with a time and training location.

Parallel to this, many children and young people also organize training themselves in their spare time, what is herein referred to as free circus offers. These free training spaces emerge because of the fascination and motivation, the sense of achievement and the fun of training, and provide space for the discussion of the topic spare time. The partly very frequent workouts result in performance optimization and, consequently, increased motivation. Participants experience more and more that with perseverance and motivation even ambitious goals can be achieved. Likewise, the mutual learning and support plays a large role in the free offers. An important basis for the free circus offers is the availability of circus material in everyday life.

Moreover, the free circus offers establish a connection to everyday life. The circus is not a sealed-off area, which is marked by successes, but these achievements are integrated into the often difficult daily life, and circus learning processes, can be more easily transmitted.

4.6. Participation and cooperation

In the development of individual performances or the entire choreography, in the selection of costumes, the props, the trainers and educators are not the artists, but the young people are involved in the entire process from starting point.

The participation in the design of every circus and the gala as a whole is important. The implementation of this principle is closely linked to the principle of "empowerment" - the teacher assists the young people in the design and during training. The educator prepares and helps the young people "at eye level and in dialogue", as effectively as possible to implement their own goals.

4.7. Group orientation

In addition to the resource orientation, a central reference point of the educational circus work is the respective group. In peer groups elementary learning processes take place and important social skills and behaviors are learned and practiced.

In this way, the educational circus training always takes place in groups or small groups. The young people are here perceived both with their own abilities and strengths as well as in their role in the respective group. A successful appearance in the ring needs the cooperation of the group. The respective group processes thus play an important role in the pedagogical circus every day. A Gala succeeds only in the composition of individual performances, the individual performance is effective only in a Gala, with the motto "One for all, all for one".

The circus trainer has to act as the companion and assistant – in the sense of the empowerment principle – who opens the learning and experience fields and brings processes in motion and accompanies them.

4.8. Spacial Education

Spaces and their design have an impact on the experience and behavior of children and adolescents. They have an impact on how people deal with one another, whether groups are created etc. On the one hand, spaces provide structure for orientation, but should at the same time allow space for creativity and free creation. They should call for the active deeds and actions, but

also offer retreats. Because of this, the educational circus work of the Don Bosco Youth Foundation Bamberg is performed in circus tents and appealing movement spaces. The children and adolescents, who enter a tent, become curious very quickly and want to tackle the materials and like to put themselves in a "favorable light" in the ring.

However, even without the big circus tent a space can be turned into a circus ring with little effort; for example, a parachute hung as a circus tent from the ceiling, a curtain is mounted to it and chairs and benches can be used as a tribune.

4.9. The path is the goal

Every circus type usually has the goal of a collective and great performance. In the curative circus work this is not the main aim in the foreground, but it is part of the overall process. It's not just about the artist controlling his circus discipline, the appearance being carefully planned and the circus performance being a success. In the total process, this initially is not the focus. Instead, the young people have the ability to deal freely with the various circus disciplines without any pressure. The process, which is triggered by the regular training, planning and arrangements between individual subjects and in the group, is the focus. The circus performance hereby serves as a motivating factor and represents the culmination of the entire process for the artists. Here, the young people can show others what they can do and what they have learned. In all public performances the maximum output is not of significance, but it is important that the artists are themselves satisfied with what they did in the ring, and can stand before the audience and feel safe. To allow this to happen is an important task of the educator.

4.10. The systemic and ecological context

Considering the systemic and environmental context is essential, because the young person, with their individual and / or social disadvantage is not isolated by themselves, but is excluded from their environment due to lack of or limited skills and competences. The child may only experience the circus positively if as many frameworks are involved as possible. Ideally, parents, friends, neighbors, teachers... are involved in

services that are important for a successful circus Gala, either in the role of tent builder or as a helper in the props department, or with the curtain, at the entrance, etc., to support the interest of the child with circus life.

4.11. Circus as an opportunity for a new beginning – for the individual and for the group

The learning of circus arts often allows children with an original behavior a stress free fresh start. Circus is mostly a new field, where the children have not had any negative experiences. Sometimes they can already expand on known skills, sometimes they discover their potential for the first time. In the Giovanni circus children may be as they are with their strengths and weaknesses. The curative circus should be a competition-free space in which everyone can support the others, without competing against one another. These processes must be promoted by the educators continuously. Group forming (Teambuilding) games and exercises, such as cooperative games and discussions, are, in addition to the circus skills training, an important part of the remedial circus work.

4.12. Circus as a place of holistic education

Young people with high emotional and social disorders are often "over the head" unreachable, they are tired of school and sometimes refuse (going to/the concept of) school. They are reached with holistic education that goes beyond "head, heart and hand". Circus is an excellent medium for this type of training because of the structure of thinking, behavior and motivation structures is directly linked and the young person can experience success with all of their senses.

5. Sensitive Points

5.1. Pedagogical – Circus Technique – Art

In the circus pedagogy these three elements are combined and thus offer the action space for the educators. An important aspect here is a basic balance between the acquisition of circus art, the experience of individual promotion and the expression of artistic abilities. A circus educator should have these three elements equally in mind, whereas these can and must be

emphasized alternately.

5.2. Qualification

An appropriate qualification is essential for successful curative circus work, at least, if the educator wants to go beyond simply "playing circus". For a circus artist is not automatically a circus trainer, a circus trainer is not automatically a circus teacher and an educator/pedagogue is not automatically a circus educator. Imparting circus technology and artistic ability requires the trainer himself to have knowledge and skills in these areas. It is generally useful when a circus trainer is capable of the discipline that he wants to convey, and has experienced and tested it. Moreover, knowledge of safety standards in educational circus work, especially in disciplines such as trapezoid, ball running, rope, unicycle, fakir and fire arts, is crucially important.

On the other hand it is important that circus experienced people or circus performers possess appropriate educational or curative experience and qualifications. An outstanding circus performer needs accordingly methodical / didactic tools to be a good circus trainer. A good student is not automatically a good teacher. In order not just to imply sportive mediation of motion content and circus techniques, the trainer needs additional pedagogical / curative or educational circus training and experience in group and individual educational work. Like this, a circus trainer evolves to be a circus educator.

Training opportunities in the field of circus pedagogy include following facilities and institutions:

- jojo – Centre for Circus Arts and Theater, Gschwend, Baden-Württemberg
- shake-Academy, Berlin
- ZAK – circus and acrobatics Köln
- CircO – network for circus arts, Hannover
- Educational institution Gauting, Bavaria (Further education Culture Pedagogic Specializing in Movement and Circus Arts)
- Don Bosco Youth Foundation Bamberg

5.3. "The path/journey is the destination" contra "performance orientation"

In curative circus work, as already described, the result, such as the trained circus ability or the Gala, is not in the foreground, but the promotion of motor, social and personal skills. In practical work and in preparing a Gala presentation, there's always the danger of "falling into the trap of performance orientation". However, an impressive and successful Gala for the audience is not the yardstick for successful educational work, but the recognition and use of the many small and large educational situations and moments within the entire process. Thus, a training session for example, which may appear rather insignificant in respect to the Gala, is of great importance from educational criteria. In this context it is also clear that conflict is given as much space as communication, cooperation or even the creativity of the group. For example, curative success in the circus is not a successful trapezoidal appearance, but when – after an initially unsuccessful attempt – the young person dares a new attempt without "giving up" or takes a controlled bow in front of the audience, rather than running angrily behind the curtain. Another aspect is closely related to the fundamental principle of empowerment, because the circus manager is not the artist, but the children and adolescents. Thus, the trainer does not decide the choreography, the number selection, the music, the storyboard, etc., but he brings the youths in the situation where they feel up for the task and creates a space in which the individual and the group can be creative. This ensures that participants create and decide themselves.

5.4. Individualized approach

The main focus of curative circus work is the adolescent and his interests and not the transmitted contents. Therefore, it cannot be about setting out a common content for all in the sense of "Get up everyone. We're now learning 3-ball-juggling!".

The curative circus work loses its effect when the trainer / educator thinks that certain children should try certain disciplines, as they are particularly suitable for this, for instance assigning building pyramids to aggressive and disturbed children, or assigning Fakir arts to particularly anxious children

or having children who have poor concentration run on the ball. This will not constitute a long-term path to your destination, but will cause frustration for all involved. Instead, the adolescent will be part of picking the matching content and props himself and the contents are customized to the individual needs of the adolescent. In addition, the entire training course is based on the motivation, perseverance, frustration tolerance, ability to concentrate, etc. of the adolescent. It is accordingly also about the consideration of the concerns and inhibitions of adolescents as well as to search achievable learning goals and not too demanding content. The pedagogical principle, picking up the adolescent where he is, is therefore to be taken into account. The aspect of the individualized approach stands not contrary to the principle of group orientation. Both have their place in the curative circus work, both regarding the interests and possibilities or learning objectives of individual adolescents, as well as the orientation of the group and the processes taking place there.

5.5. Motivation instead of criticism

When working with disadvantaged young people in the circus it is an important aspect for us to motivate instead of criticize. Especially disadvantaged young people have experienced rather a lot more criticism and blame than praise in their lives, because they are just not how one would like them to be. Therefore, it is even more important to meet the adolescent with praise, recognition, appreciation, and mindfulness. Nothing is more motivating for young people, than the feeling to do something right, something good and something to be valued for. In the curative circus work this concretely means rather than "You're doing wrong!", "Wow, let's see how you do it!! Interesting!" There is thus not a 'wrong' movement (exception: unhealthy, health hazardous movements). Why should someone talk someone out movements that they find fun? If you want to purposefully give the young people yet another movement, it is important to still appreciate the idea and then outline alternatives.

5.6. Authenticity and accuracy with regard to the target group

The circus educator should be clear about it: the more adolescent and adult the target group, the more "authentic" the contents and spaces offered have to be. Teens crave for real material and an authentic coach who knows what he is talking about and the materials and contents offered and / or can include them authentically. The younger the participants are, the more they can "play circus", be carried away by it and be inspired.

In a mixture of different target groups (children / adolescents or boys / girls or disabled / without disabilities) the different needs, such as gender, age-specifics and other target group-related needs, have to be taken very seriously and into equal consideration in order to avoid a non-success/failure.

5.8. Staffing

Especially when working with disadvantaged young people the staff ratio also plays an important role. Young people want to be seen, want to immediately show their successes to the educators and demand very much attention from circus educators. Moreover, group educational processes, such as team processes, can be more easily initiated into smaller groups than into larger groups. The number of participants per teacher / coach should not be too large. In addition, there are other factors that may indicate a limitation on the number of participants, such as the content offered (trapeze, fire, etc.), characteristics of the target group (age, indications, etc.) or particular group dynamics.

6. The educational idea

In the curative Don Bosco Youth Foundation Bamberg's circus work, it is not about the artistic performance. The trainer or educator pursues the objectives of the assistance plan in accordance with §§ 36 SGB VIII (social security statute book), in which it comes to the restoration or promotion of social, personal and emotional competencies or as SPECK says: "establishing or re-establishing the conditions for its own self-realization and belonging, for the acquisition of skills and sense of life"⁵³

53Speck, O.: System Special Education – an ecologically reflexive foundation, Munich

The circus medium provides a motivating place of functional (space and material), content-related and methodical promising educational realities, where it is possible to train competencies in custom educational settings. Skills are a collective term used for "knowledge, skills, motivation, interests, skills, behaviors, and other features that a person needs to successfully carry out their tasks"⁵⁴ In the curative circus work of the Don Bosco Youth Association/Foundation Bamberg the following competence areas are emphasized:

- Promotion of human resources skills
- Promotion of social skills
- Promoting motor skills

Social skills	Personal skills	Motor skills
Ability to cooperate	Motivation	Conditional skills Power Endurance
Empathy	Work virtues: organizational capacity concentration capacity precision capability stamina reliability flexibility	Coordination skills: ability to maintain balance rhythmic ability conversion ability responsiveness coupling capability differentiation ability orientation ability
Conflict resolution skills	Positive Self esteem	→ Impact of the movement on cognitive performance
A sense of responsibility	Aesthetic self-experience	
Confidence in Others	Creativity	

6.1.Promotion of social skills

By social learning we understand "intentional, planned and organized teaching and learning of social behaviors, with the aim of awakening social awareness and the construction of social skills, concretized in the ability to be insightful, tolerant and cooperative in dealing with one another".⁵⁵ Social skills include

1998, p 61.

54 Sonntag, K. / Schmidt-Rathjensdorf, C.: competency models – success factors in HR management? A strategic and evidence-based approach to competence modeling. In: Personnel management Volume 37, 10/2004, p. 18

55 Pühse, quoted in: Volkmer, M. : The student group as a power for social teaching

knowledge, skills and abilities that make it possible to act appropriately to the situation in relations with other people. Besides communication and cooperation skills, these include the ability to handle conflict and empathy among other things.

6.2.Promotion of personal skills

By self-competence⁵⁶ we understand "skills and attitudes, in which the individual attitude to the world and to work expresses itself".⁵⁷ (In the current literature, the terms personal skills and work ethics are often used interchangeably, but that the term self-competence would be too narrow, because it is also about general personality characteristics that are not only restricted to the work process meaning.⁵⁸ In assessing curative circus work in the Don Bosco Youth Association, especially the following competences are considered: motivation, positive self-esteem, self-aesthetic experience, creativity, organizational skills, concentration, precision, reliability and flexibility.

6.6.Promotion of motor skills

By motor processes "the totality of the structures and functions is meant that are responsible for the acquisition and the emergence of movement acts".⁵⁹ Motor skills are the visible traits of such motion actions. The quality of execution of motor skills determines the motor skills such as strength, endurance, coordination, speed and agility.

Through circus arts movement coordination is promoted in the field of motor abilities. By coordination of movement KIPHARD understands "the harmonious and most economical interaction of muscles, nerves and senses to targeted, equilibrating, safe movement actions [...] and rapid, situation-adapted reactions"⁶⁰

and learning in physical education at primary school. Dissertation for the academic degree Doctor philosophiae. Leipzig 2003, p. 8.

56 Synonymous with personal competences

57 See. Knauf, H.: The concept of key skills and its importance for the university.

Introduction to the topic. In: Knauf, H./Knauf, M. (ed.): Key skills practically. 2003, p. 14

58 See. Ibid., p. 14.

59 Bös, K.: Motor Development in children and adolescents. In: Schmidt, W./Hartmann-Tews, I./Brettschneider, W-D. (Ed.): First German Children's and Youth's Sports Report. Schorndorf 2006, p. 86.

60 See. Kiphard, E. J.: Movement and Coordination Weaknesses in Elementary Age. Series on the practice of physical education and sport Volume 39, Schorndorf 1970, p 11.

Coordination skills can be trained only through demanding coordination exercises. Coordination exercises are unfamiliar or complicated exercises as well as easy movement skills complicated by variations.⁶¹

This is particularly present in the circus arts such as juggling, unicycling, ball rolling, etc.. According to HARRE, following seven basic coordination skills can be distinguished: equilibrium ability, coupling ability, rhythmic ability, differentiation capacity, responsiveness, conversion ability, orientation ability.

Circus arts have substantial promotional potential in all of the displayed competence areas/fields.

The funding possibilities of circus disciplines are represented in terms of the skills in the following tables. They result from a review of the relevant literature (KIPHARD, GAAL, V.GRABOWIECKI, BALLREICH). These results were, however, only sparsely supported on research by the different authors. The circus arts that have basic funding opportunities are represented with an "X". An "XX" all circus disciplines with a particularly high funding relevance have. "O" on the other hand means low funding relevance.

Tab. 1: Social skills and circus arts:

competences	equilibristics	acrobatics	juggling	clowning	magic ⁶²	fakir arts	rope jumping
ability to cooperate	XX	XX	X	X	0	X	XX
ability to communicate	X	XX	X	X	X ⁶³	X	X
Empathy	XX	XX	0	X	0	X	0
Conflict management	X	X	X	X	0	X	X
Sense of responsibility	XX	XX	X	X	X	XX	X
Trust in Other	XX	XX	0	0	0	XX	X

61 See Hirt, A./Marmulla C./Riehle, H.: Sport with asthmatic children – improving coordination taking account of sport motor and psychomotor aspects. In: motorik 12/1999, Volume 22, p 163

62 When spells then social skills can be promoted when several children conjure together. Mostly, however, the magician stands alone on the stage.

63 Communication with the audience

Looking at the "social skills" it is striking that the acrobatics and equilibristics offer a special contribution to the training of social skills. Especially "taking responsibility" and "trusting others" are sensitively trained by acrobatics, equilibrium arts, but also by the fakir arts. All other disciplines can contribute in the areas of cooperation, communication and conflict resolution skills.

Tab. 2: Personal Competencies and circus arts:

competences	equilibristics	acrobatics	juggling	clowning	magic	fakir arts	rope jumping
motivation	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX
postive self-eseem	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX
Aesthetic self-awareness	XX	XX	XX	X	X	X	X
Creativity	X	X	X	XX	X	X	X
Organizational capability	X	X	X	X	X	X	X
Concentration	XX	XX	XX	X	XX	XX	XX
Precision capability	X	X	X	X	X	X	X
Perseverance/Endurance	XX	X	XX	X	X		X
Reliability	X	X	X	X	X	X	X
Flexibility	X	X	X	X	X	X	X

In the table of the "personal skills" it is clear that they are trained in their entirety by circus arts.

Tab. 3: Motor skills and circus arts

competences	equilibristics	acrobatics	juggling	clowning	magic	fakir arts	rope jumping
Conditional skills	0	X	0	0	0	0	XX
Coordination skills	XX	XX	XX	X	X	X	XX

The coordination skills can be trained by all circus arts to a high degree. The illustrated connection of movement and development of cognitive abilities suggests that the circus disciplines also promote cognitive skills.

Overall, it is obvious that acrobatics occupy a special position. You can in all areas (social – personal – motoric) offer the best funding opportunities, that none of the other disciplines can achieve so explicitly.

However, these tables are not a "recipe" that should easily be applied according to the principle cause (circus discipline) and effect (competence). In all this, the basic principle of empowerment and voluntariness must always be kept in mind. It is particularly important that children and adolescents select by themselves and willingly to take on the respective circus disciplines.

Literature:

Bös, K.: Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In: Schmidt, W./Hartmann-Tews, I./Brettschneider, W-D. (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf²2006, S. 86.

Hirt, A./Marmulla C./Riehle, H.: Sport mit asthmakranken Kindern – Verbesserung der Koordination unter Berücksichtigung von sportmotorischen und psychomotorischen Aspekten. In: motorik 12/1999, 22. Jahrgang, S. 163.

Kiphard, E. J.: Bewegungs- und Koordinationsschwächen im Grundschulalter. Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports Band 39, Schorndorf 1970, S. 11.

Knauf, H.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Einführung in das Thema. In: Knauf, H./Knauf, M. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Bielefeld 2003, S. 14.

Pühse, zitiert in: Volkmer, M.: Die Schülergruppe als Potenz für soziales Lehren und Lernen im Sportunterricht der Grundschule. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor philosophiae. Leipzig 2003, S. 8.

Sonntag, K./ Schmidt-Rathjens, C.: Kompetenzmodelle - Erfolgsfaktoren im HR- Management? Ein strategie- und evidenzbasierter Ansatz der Kompetenzmodellierung. In: Personalführung Band 37, 10/2004, S. 18.

Speck, O.: System Heilpädagogik – eine ökologisch reflexive Grundlegung, München 1998, S. 61.

Kjell Hauge

Structures of youth services in Norway and Green Care system

EFFSE
Juni 2016



Heimpflege/Institutionen

- Kinder bis zum Alter von 13 Jahren – hauptsächlich Pflegeunterbringung
- 100 Kinder jünger als 13 Jahre in Institutionen
- Insgesamt – 11 200 in Pflegeunterbringung – 1300 in Institutionen – 2000 in eigener Unterbringung mit Beobachtung und Unterstützung sowie unabhängigem Training
- Institutionen sind weniger geworden
- Pflegeunterbringung hat zugenommen

Differenzierung der Zielgruppen

- Studien und Untersuchungen dokumentieren, dass die Vermischung von Zielgruppen nicht zum Vorteil der Kinder und Jugendlichen ist.
- Das Risiko des Scheiterns nimmt zu.
- Die Vermischung von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen Problemen mit jenen mit Verhaltensstörungen stellt ein Hauptrisiko bei der Entwicklung von Verhaltensstörungen für Kinder mit emotionalen Problemen dar.

Bewertete Zielgruppen

- Kinder und Jugendliche mit emotionalen Problemen und solche, die Vernachlässigung ausgesetzt waren
- Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen und einem niedrigen Risiko einer weiteren negativen Entwicklung
- Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen und einem hohen Risiko einer weiteren negativen Entwicklung

Vernachlässigung und emotionale Probleme

- Sexueller Missbrauch
- Häusliche Gewalt, gewalttätige Übergriffe
- Bindungsunfähigkeit
- Psychische Störung

Verhaltensprobleme mit niedrigem Risiko

- Die Verhaltensprobleme traten erstmals im Teenageralter auf
- Kriminalität, Verhaltensstörungen
- Schulabbruch
- Hinwendung zu destruktivem Umfeld
- Umgehung der Fürsorge und Kontrolle
- Drogen- oder Alkoholmissbrauch

Verhaltensprobleme mit hohem Risiko

- Missbrauch von Alkohol, illegalen Drogen oder Medikamenten sowie Abhängigkeit
- Die negativen Konsequenzen der Abhängigkeit treten in der Schule, in der Familie, in der Freizeit und in sozialen Beziehungen zutage und führen zur Änderung der Persönlichkeit
- Bei Urintests dokumentiert
- Freizügige Einstellung zu Drogen, mit der Drogenszene assoziiert, Glorifizierung der Drogen
- Extreme Gewalt

Art der Institutionen, Mitarbeiter und Spezialisten

- Institutionen für bis zu 8 Jugendliche (MultifunC-Modell) – 6 arbeiten tagsüber sowie nachmittags und abends und 2 während der Nacht
- Institutionen für 3 - 4 Jugendliche – 2 oder 3 arbeiten
- Institutionen für 1 - 2 Jugendliche – 1,2 oder 3 arbeiten
- NGO-Institutionen und öffentliche Institutionen

Mitarbeiter, Spezialisten – Schichten

- Mindestens 50% müssen trainierte Spezialisten sein
- Öffentliche Institutionen – 3 Schichten, Tag, Nachmittag/Abend und Nacht
- NGO-Institutionen – 4 Tage, 7 Tage frei – 3 Tage, 7 Tage frei

Dauer – biologische Eltern – Schule

- Der Aufenthalt in der Institution ist für 1 Jahr vorgesehen, kann aber auf 2 Jahre verlängert werden.
- Die Entscheidung wird immer von einem speziellen Gericht gefällt.
- Paralleles Bemühen und Arbeiten mit den biologischen Eltern, um deren Elternkompetenz zu entwickeln, damit sie ihr Kind nach der Rückkehr in das Elternhaus beobachten und für dieses sorgen können.
- Besuch der normalen Schule, mit angepasstem Unterricht und Lehrstoff, häufig in Verbindung mit praktischen Aufgaben und praktischer Arbeit.

Finanzierung – wer bezahlt für den Service?

- Der staatliche Kinderschutzdienst – 2/3 der Kosten
- Der Kinderschutzdienst der örtlichen Kommunen – 1/3 der Kosten

Stø kurs mot endring og vekst!



Wie kann das übergeordnete Ziel erreicht werden?

- Kleine Institutionen, 3 Jugendliche, 2 Therapeuten (4-7/3-7)
- Bewertungen, Beobachtungen und Registrierungen
- Partizipation
- Der Aufenthalt wird so kurz wie möglich sein; Ziel ist es, wieder nach Hause oder in Pflegeunterbringung zu gehen.
- Kooperation mit Schulen unter Anwendung der staatlichen Richtlinien
- Psychiatrische Agenturen und Familienberatung

Stø kurs mot endring og vekst!



Zielsetzung der Jugendlichen

- Sicherheit
- Beziehungen
- Individuelle Planung
- Was sind Zweck und Ziel des Aufenthaltes?
- Was geschieht nach Beendigung des Aufenthaltes?

Ethik

- Eine Kultur der Reflexion anstatt einer Kultur der Wiederholung (so haben wir es immer gemacht und so machen wir es auch jetzt).
- Ethik der Nähe, Bindung, Reflexion, Empathie, individueller Anpassung und Förderung sowie des Respekts.

Methoden und Herangehensweisen

- **Mentalisierung** – die Fähigkeit, sich selbst von außen und andere von innen zu sehen
- **Affektregulation** – Kontrolle der Emotionen für den Jugendlichen und den Therapeuten
- **Parent Management Training Oregon (PMTO), TRCO (Treatment Residential Care Oregon), TFCO (Treatment Foster Care Oregon),**
 - **Beobachtung**
 - **gute Nachrichten**
 - **Lob und Ermutigung**
 - **Konfliktlösung**

Methoden und Herangehensweisen

- Meistern von Fertigkeiten – **Aktivitäten** – Selbstvertrauen aufbauen
- Für Jugendliche mit Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom oder Verhaltensstörungen eignen sich Aktivitäten die **sofort Feedback** liefern, falls der Ablauf nicht eingehalten wird; zum Beispiel das Abseilen/Hinunterklettern an einer Fels- und Steinwand.
- **Circle of Security (COS)**, sicherer Zufluchtsort während des Erforschens, basierend auf Bindung, sicherer Zufluchtsort während des Erforschens, Affektregulation

Methoden und Herangehensweisen

Interkulturelle Kinder und Jugendliche

- Welche Erfahrungen machen Kinder, die mit verschiedenen kulturellen Einflüssen aufwachsen?
- Dilemmas und Herausforderungen
- Die Norm wird von mono-kulturellen Kindern und Jugendlichen vorgegeben; das bedeutet, dass interkulturelle Kinder die an sie gestellten Erwartungen entweder erfüllen oder aufgeben müssen.
- Sie können außergewöhnliche Kompetenz der Kenntnis zweier Kulturen erreichen; dies sollte mit Respekt und Anerkennung belohnt werden.

Methoden und Herangehensweisen

Unterstützung von schwulen, lesbischen, bisexuellen und transgender Jugendlichen

- 7-9 % aller Jugendlichen haben intime Erfahrungen mit Menschen des gleichen Geschlechts
- Manche Jugendliche ringen mit ihrer sexuellen Orientierung
- Sie brauchen Hilfe, um ihre eigene Sexualität während einer sehr wichtigen Phase ihres Lebens zu verstehen (Teenageralter)
- Negative Einstellungen können Schäden verursachen und die Existenz des Jugendlichen verkomplizieren und zu unerwünschten Entwicklungen führen.
- Menschenrechte – Unterstützung und Respekt

Methoden und Herangehensweisen

Partizipation der Kinder

- Kooperation mit der Nationalen Gesellschaft für die Kinderfürsorge
- Nutzerforum (Kinder, Eltern), Entwicklung neuer Services und Service-Design
- Unternehmenspolitik
- Beschwerdeablauf, WEB-Seite, SMS
- Sprecher/Sprecherin

Methoden und Herangehensweisen

Partizipation der Kinder

- Kundenorientiert und Information zum Ergebnis der Therapie
- Messung der Erfahrung der Kinder betreffend Schule, Freunde, Familie und allgemein (Lebensqualität)
- Feedback an den Koordinator zur Beratung

Prioritater

Schule

- Der Faktor mit größtem Einfluss auf die Zukunftsperspektiven
- Unterstützung für die Kinder, damit sie in der Schule erfolgreich sind
- Kooperation mit anderen Institutionen, Psychiatrie, Gesundheit, Schule und Kinderschutzeinrichtungen

Prioritater

Physiske Gesundheit

- Jährliche Gesundheitsuntersuchung
- Kinder in Pflegeeinrichtungen sind für das Auftreten von Krankheiten prädisponiert.
- Kinder in Pflegeeinrichtungen werden vor ihrer Obhut keiner medizinischen Untersuchung unterzogen.

Psychiatrische Gesundheit

- Sicherstellung, dass die Kinder die notwendige Unterstützung und Behandlung erhalten
- Bewertung ihrer psychiatrischen Gesundheit

Durchschnittlicher Aufenthalt – nächster Schritt

- Die Zielgruppe umfasst Jugendliche im Alter von 13 - 19 Jahren.
- Das Durchschnittsalter ist 15 Jahre.
- Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer beträgt 3 Jahre.
- Umzug in Pflegeunterbringung
- Umzug zur biologischen Familie
- Nachbetreuung – Selbststandigkeitstraining – Eigenständiges Wohnen

Gerwin Karafiol
Soziale Bildung

Immer mehr Kinder und Jugendliche werden aufgrund ihrer speziellen Biographien und Bedürfnisse nicht mehr von formalen und nicht-formalen Bildungseinrichtungen erreicht. Hierfür gibt es verschiedene Gründe, die darin liegen, dass die bestehenden Institutionen zum einen auf Gruppenfähigkeiten angewiesen sind, zum anderen auf Aussonderung von Störfaktoren setzen. Diese formalen Bildungsangebote sind sehr stark inputorientiert, d.h. sie setzen auf den Inhalt der Lehr- bzw. Lernpläne, die von mehr oder weniger zentralen Stellen festgelegt werden, ohne dabei auf das einzelne Individuum schauen zu können. Das bedeutet auch, dass der Erhalt des bestehenden Systems oder der Einrichtung im Vordergrund stehen muss und nicht das individuelle Lern- und Bildungsergebnis.

Bildung wird oftmals reduziert auf die Vermittlung von Wissen und das Erreichen von formalen Bildungsabschlüssen. Sie beinhaltet jedoch wesentlich mehr, denn sie muss alle Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln, die Schlüsselqualifikationen einer Mündigwerdung europäischer Bürger sind. Dazu zählen insbesondere soziale Kompetenz, kulturelle, gesundheitliche und politische Bildung, aber auch die Entwicklung der sogenannten Kardinaltugenden wie Pünktlichkeit, Benehmen und Verlässlichkeit, die für eine Integration in eine moderne Gesellschaft als unerlässlich angesehen werden müssen. In diesem Sinne ist es neben der Umsetzung des Rechtes auf Bildung ebenso wichtig, Kindern und Jugendlichen weiter gefasste Bildungs- und Entwicklungschancen zu bieten, um ihnen so eine, in diesem Sinne verstandene, soziale Bildung zu vermitteln und zu ermöglichen.

Soziale Bildung bedeutet in diesem Zusammenhang vor allem, individuell angepasste Systeme herzustellen, die ein ganzheitliches Lernen ermöglichen. Hierbei sind Wissensvermittlung, Persönlichkeitsbildung und emotionale Entwicklung gleichberechtigte Säulen einer integrierten sozialen Bildung. Die

lernenden Kinder und Jugendlichen stehen als handelnde Subjekte im Mittelpunkt der Lernprozesse. Sie werden so zu Architekten ihrer eigenen Bildung in einem partizipatorischen System. Die Adressaten wirken also im Sinne einer echten Koproduktion am Entstehen ihrer eigenen Bildungsziele als wichtiger bzw. wichtigster Partner mit und sind somit zentraler Teil ihrer eigenen Subjektwerdung.

Dieser erweiterte und im Rahmen der deutschen Hilfen zur Erziehung auch neue Bildungsgedanke wie auch die individuellen Rechte auf Bildung, Entwicklung und Gesundheit sind in der UN-Kinderrechtskonvention festgeschrieben. Das Fernbleiben mancher Kinder und Jugendlichen von formalen wie nicht-formalen Bildungseinrichtungen sowie die in Deutschland oft wegbrechenden familiären Bindungssysteme führen dazu, dass wir einigen Kindern mit speziellen Bedürfnissen diese Rechte nicht mehr einräumen bzw. ihnen diese vorenthalten.

Für solche Kinder und Jugendlichen ist eine individualpädagogische Maßnahme im Ausland, die neben der klassischen jugendhilfeorientierten Zielerreichung gemäß der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII auch eine individuelle Bildungsplanung beinhaltet, eine Möglichkeit, sich wieder in gesellschaftliche Prozesse zu integrieren. Bestehende Störungsbilder, die in der Regel in einer Mischung aus schulischen, psychiatrisch/psychologischen und pädagogischen Teilen bestehen, müssen als eine versuchte Antwort auf mangelnde Teilhabe und Aufmerksamkeit oder als eine durch einschneidende, meist traumatisch erlebte Ereignisse geprägte kindliche Entwicklung, verstanden werden. Je weiter sich diese Störungsbilder manifestieren, desto schwieriger ist es, sie mit pädagogischen Regelangeboten zu behandeln, gerade wenn die Gruppenfähigkeit reduziert ist oder Bindungsstörungen vorliegen. Oftmals bleibt dann als einzige Alternative nur noch die Inhaftierung oder eine (geschlossene) psychiatrische Unterbringung. Solche Interventionen manifestieren die Störungsbilder jedoch weiter, ohne den betreffenden Kindern und Jugendlichen adäquate Bildungsangebote unterbreiten zu können.

Eine Unterbringung in einer fremden Umgebung kann verschiedene bestehende Routinen der Kinder und Jugendlichen unterbrechen helfen. Viele Verhaltensweisen, die in der Heimat und in der Nähe der Peer-Group überlebenswichtig waren, verlieren an Bedeutung. Ebenso lassen sich die Kinder und Jugendlichen aufgrund der fremden Umgebung und der fremden Sprache wieder freiwillig auf eine Beziehung zu einer erwachsenen Bezugsperson ein. So kann seit langem wieder eine Beruhigung einkehren, die notwendig ist, um neue Reflexionsprozesse und die Erarbeitung neuer Routinen zu initiieren. Fremde Umgebungen, fremde Sprachen und landschaftliche Reizarmut sind dabei notwendige Grundpfeiler einer Neukonstruktion gewohnter Abläufe. Es bedeutet zugleich die Umstellung angeeigneter, nun nicht mehr passender Verhaltensweisen auf eine neue Situation, so dass ein neuer Grundstock entstehen kann, auf dem echte und ernste Partizipation erst wieder möglich wird.

Die Wirkfaktoren, die durch Klawe¹ und Macsenaere² wissenschaftlich belegt wurden, bilden die Grundlage des oben erwähnten „neuen“ Bildungskanons. Sie beschreiben die Verschmelzung der versäulten Bildungsideale von formaler, nicht-formaler und informeller Bildung im deutschen Bildungssystem und -denken.

Viele Kinder und Jugendliche entwickeln sich dann sehr schnell und positiv, wenn das komplette Betreuungs- und Bildungssystem auf sie abgestimmt ist und sie sich nicht mehr an bestehende Systeme anpassen müssen, was in der Vergangenheit immer wieder zu negativen Erlebnissen und Stigmatisierungen geführt hat. Durch die wirkliche Co-Produktion individualpädagogischer Maßnahmen wird eine maximale Partizipation der Kinder und Jugendlichen erreicht, die sie wieder zu handelnden Subjekten macht und ihnen ihre Selbstverantwortung zurückgibt, ohne ihnen dabei die Macht über das System an sich zu verleihen. So erleben Kinder und Jugendliche das erste Mal seit langem wieder, dass sie etwas zu leisten im Stande sind, dass sie Ziele erreichen können, dass sie positive Rückmeldungen bekommen und dass sie somit als ein Teil der Gesellschaft agieren können. Diese positiven Erlebnisse können sowohl im Bereich der Arbeit, Schule und

Ausbildung, als auch in der individuellen Beziehungsgestaltung oder individuellen gesellschaftlichen Interaktion erlebt werden. Häufig holen die jungen Menschen während dieser Zeit nicht nur verpassten schulischen Lernstoff auf und schaffen es über die individuell angepassten Systeme, vorzeitig formale Bildungsabschlüsse zu erreichen. Oftmals können sie auch im informellen Bildungsbereich durch die gezielte Entwicklung ihrer Ressourcen beschriebene Defizite minimieren (vgl. IKJ3). Durch die auch subjektiv als positiv empfundene Entwicklung lassen sich weitere Kompetenzen fördern, die notwendig sind für ein modernes, gesundes und im europäischen Sinne gesellschaftliches Leben.

Die individuell geplanten und im Ausland durchgeführten Bildungstätigkeiten für Kinder und Jugendliche vermitteln Soft Skills wie gesellschaftliche und zwischenmenschliche Kompetenzen, Problemlösungsstrategien, Selbstvertrauen, Verantwortungsbewusstsein und Selbstmanagement. Sie machen es möglich, im Sinne des europäischen Inklusionsansatzes, alle Kinder und Jugendliche in gesellschaftliche Prozesse zu integrieren, um Ihnen so die Möglichkeit zu bieten, ihre Entwicklung selbständig weiter fortzuführen.

Pädagogische Maßnahmen, wie Wellenbrecher e.V. sie in Polen durchführt, bieten eine einmalige Chance, Kinder und Jugendliche mit speziellen Biographien und Bedürfnissen zu erreichen und sie wieder in gesellschaftliche Prozesse zu integrieren. Darüber hinaus fördern sie auch den europäischen Einigungsprozess, indem sie jungen Menschen den Zugang zu anderen europäischen Ländern ermöglichen. Die Kinder und Jugendlichen kehren aus den Bildungsmaßnahmen in ihr Herkunftsland zurück, beherrschen eine weitere europäische Sprache und besitzen Wissen über andere gesellschaftliche Wertigkeiten und Kulturen. Die europäische Gesellschaft bekommt damit weitere Motoren und Multiplikatoren ihres Integrationsprozesses, die auf allen Ebenen unerlässlich sind zur Bildung einer gut funktionierenden europäischen Gesellschaft.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass individualpädagogische Jugendhilfemaßnahmen, die im Ausland

durchgeführt werden, einerseits im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention das dort festgeschriebene Recht aller Kinder auf Bildung, Erziehung und Partizipation einlösen und andererseits integraler Bestandteil eines enger zusammenwachsenden Europas sind. Soziale Bildung muss im Fokus europäischer Bildungsbemühungen stehen, damit allen Menschen innerhalb der EU die gleichen Chancen zur Teilhabe eingeräumt werden. In diesem mehrdimensionalen Sinne fördert sie einen ebenso mehrdimensionalen Wissenstransfer zwischen den Bürgerinnen und Bürgern der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union.

Im Hinblick auf Deutschland als Hauptentsendeland solcher Maßnahmen ist festzustellen, dass es nicht nur Aufgabe der kommunal organisierten Jugendhilfe sein kann, diese Hilfen zu finanzieren, da sie weit über die Ziele der Hilfen zur Erziehung, wie sie im SGB VIII festgeschrieben sind, hinausgehen. Vielmehr muss eine gesamtgesellschaftliche Anstrengung darin bestehen, die verschiedenen Säulen und Finanzierungskonzepte in der deutschen Sozial- und Bildungsgesetzgebung festzuschreiben. Nur so lässt sich ein Inklusionsgedanke, der tatsächlich alle Menschen einschließt, umsetzen.

Soziale Bildung im beschriebenen Sinne geht aber weit über derzeit deutsche Bemühungen hinaus. Ein so beschriebener europäischer Bildungsbegriff muss eine gemeinschaftliche Anstrengung einer im besten Sinne gedachten europäischen Gesellschaft sein und allen Kindern und Jugendlichen innerhalb der EU die gleichen Bildungschancen bieten. Dies setzt ohne Zweifel voraus, dass europäische Bildungsprozesse nicht nur angeglichen, sondern auch neu gedacht werden, und dass finanzielle Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es ermöglichen, dass jedes Kind und jeder Jugendliche Profiteur der beschriebenen Strategien der Gremien der EU werden können.

1 Klawe, Willy: Das Ausland als Lebens- und Lernort, Unterkulturelles Lernen in der Individualpädagogik. Dortmund 2013

2 Klein, Joachim; Arnold, Jens; Macsenaere, Michael (Hrsg.): InHAus. Individualpädagogische Hilfen im Ausland: Evaluation, Effektivität, Effizienz. Freiburg 2011

3 ebd.

Michael Karkuth, Jörg Bading, Rainer Zimmermann

Das Modellprojekt „Drehscheibe“

Mit dem Projekt „Drehscheibe“ wird ein Rückkehrmanagement konzeptionell entwickelt, erprobt und evaluiert. Dieses Rückkehrmanagement soll Kinder und Jugendliche, die in individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen von Wellenbrecher e.V. betreut werden, möglichst frühzeitig auf ihre Rückkehr nach Deutschland und die Reintegration in den Alltag vorbereiten.

Die intensiven individualpädagogischen Betreuungen werden im Rahmen der Erziehungshilfen gemäß § 27ff SGB VIII finanziert. Das Projekt wird aus Mitteln der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW über einen Zeitraum von drei Jahren gefördert. Es wird inhaltlich, methodisch und organisatorisch durchgeführt vom Jugendhilfeträger „Wellenbrecher e.V.“ mit Sitz in Dortmund. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgt als externe Evaluation durch den Lehrstuhl für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit im Department Heilpädagogik und Rehabilitation der Universität zu Köln.

Hintergrund ist die vielfach nicht nur aus der Praxis der Jugendhilfe, sondern ebenso aus der Jugendstrafrechtspflege und der Kinder- und Jugendpsychiatrie berichteten Erfahrung, dass die Wirkungen stationärer intensivpädagogischer Maßnahmen in diesen Bereichen deutlich nachlassen bzw. „verpuffen“, wenn die Entlassung aus diesen in der Regel hoch strukturierten Maßnahmen nicht frühzeitig und sorgfältig vorbereitet und begleitet wird.

Zielsetzung

Am Beispiel der von Wellenbrecher e.V. durchgeführten Erziehungshilfen im In- und Ausland wird ein Konzept entwickelt und erprobt, das die betreuten Kinder und Jugendlichen schon während der intensiven individualpädagogischen Betreuung auf die Rückkehr in den Alltag und eine konstruktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vorbereitet. Ziel des Projektes „Drehscheibe“ ist es, ein in die stationären Projekte von

Wellenbrecher voll integriertes, übertragbares und wissenschaftlich begleitetes Rahmenkonzept zu entwickeln, zu erproben und für die reguläre Praxis nutzbar zu machen, das von Beginn der Hilfe an begleitend die Voraussetzungen für den Transfer und nachhaltigen Erfolg auch für die Zeit *nach* Abschluss der Maßnahme schafft. Neben dem individuell wirksamen Ziel für die betroffenen Kinder und Jugendlichen kann das Projekt unter volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten eine Verkürzung oder Vermeidung von kostenintensiven weiteren Leistungen der Jugendhilfe (z.B. Verselbständigungen, Betreutes Wohnen...) oder anderer Leistungssysteme (SGB XII oder Hartz IV) bewirken. Andernfalls wären die Betroffenen nicht nur auf weitere Jugendhilfeleistungen, sondern darüber hinaus häufig auf eine lebenslang notwendige gesellschaftliche Unterstützung angewiesen. Indem Erziehungshilfen nachhaltig werden, wird Jugendhilfe damit erfolgreich und gleichsam „endlich“.

Die Erziehungshilfen im Ausland stehen dabei exemplarisch für stationäre Unterbringungen in hochstrukturierten, weitgehend isolierten Rahmenbedingungen. Die Übertragbarkeit auf vergleichbare Erziehungshilfen bzw. stationäre Unterbringungen auch im Inland (Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuungen, Geschlossene Unterbringung, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Haftvermeidung usw.) wird während des Verlaufes und der wissenschaftlichen Begleitung des dreijährigen Modellprojektes als weiteres Ziel mitberücksichtigt und durch zwei trägerübergreifende Fachveranstaltungen unterstützt.

Zielgruppe

Das Modellprojekt richtet sich exemplarisch an Kinder und Jugendliche im Alter von 12–18 Jahren, die im Ausland im Rahmen von erzieherischen Hilfeangeboten von Wellenbrecher e.V. für eine Dauer von durchschnittlich 1,5–2 Jahren betreut werden. Diese Maßnahmen kommen in der Regel für ältere Kinder und für Jugendliche in Frage, die bei Beendigung des Auslandsaufenthaltes das 14. Lebensjahr überschritten haben.

Die von Wellenbrecher e.V. im Ausland durchgeführten erzieherischen Hilfen betreffen Kinder und Jugendliche, deren

Lebensbild und Lebensgestaltung aufgrund komplexer und unterschiedlichster Rahmenbedingungen kein Herauskommen aus unerwünschten Verhaltensformen und Verhaltensmustern zulässt. Nur eine völlig veränderte Lebenswelt kann einen Neuanfang ermöglichen. Die Ausgangssymptome dieser Kinder und Jugendlichen sind häufig Treibgang, Schulverweigerung, Psychiatrie-Aufenthalte, Delinquenz oder Inhaftierung bzw. drohende Inhaftierung sowie Drogenkonsum. Die Kinder und Jugendlichen, für die diese Art von stationären Betreuungsformen in Frage kommt, sind meist komplex traumatisiert und sehr stark bindungsverunsichert. Bei den Hilfen handelt es sich um stationäre Angebote für Kinder und Jugendliche, die nicht in ihrem angestammten Umfeld verbleiben können. Durch das Leben in einer Betreuungsstelle (in der Sprache von Jugendhilfeträgern werden Betreuungsstellen auch oft als „Projektstellen“ bezeichnet) wird eine räumliche Distanz zum belastenden Herkunftsmilieu hergestellt. Die Betreuungsform beinhaltet, dass in der Regel ein Kind bzw. ein(e) Jugendliche(r) kurz- oder längerfristig in den Haushalt eines Betreuers/einer Betreuerin oder einer Betreuerfamilie integriert ist (1:1-Betreuung – eine Betreuungsperson pro Jugendlicher).

„Intensivpädagogische Auslandsmaßnahmen sind Grenzfälle des deutschen Jugendhilfesystems.“¹ Die Kinder und Jugendlichen in diesen Maßnahmen „gelten als besonders schwierige Fälle der Jugendhilfe, die eine so genannte „Jugendhilkarriere“ hinter sich haben, und benötigen auf ihre Individualität zugeschnittene professionelle pädagogische Settings.“²

Träger

Wellenbrecher e.V. ist seit 1993 anerkannter Träger der freien Jugendhilfe mit Sitz in Dortmund. Der Verein entwickelt, plant und realisiert flexible und individuelle Hilfen für Kinder, Jugendliche, junge Volljährige und Familien. Bei den angebotenen Hilfen handelt es sich um ein breites Spektrum stationärer und ambulanter Maßnahmen, wobei der Schwerpunkt klar auf individualpädagogischen Hilfen liegt. Die Maßnahmen werden durch nordrhein-westfälische Büros in Beckum, Dortmund, Dülmen, Düren, Duisburg, Essen,

Euskirchen und Rheine angeboten und organisiert. Darüber hinaus gibt es noch ein Büro in Burg (Schleswig-Holstein) sowie zur Unterstützung der Auslandsprojekte Vor-Ort-Repräsentanzen in den Projekt-Gastländern Finnland, Lettland, Polen, Rumänien, Russland, Spanien und Ungarn.

Die Arbeit des Vereins basiert auf den rechtlichen Bestimmungen des § 27ff SGB VIII. In einigen Fällen stützt sie sich zusätzlich auf die Richtlinien des SGB XII.

Wellenbrecher e.V. ist dem Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband (DPWV) angeschlossen, und die Mitarbeiter engagieren sich in dessen Fachgremien für Erziehungshilfe. Der Verein ist darüber hinaus aktives Mitglied in folgenden Verbänden: Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e.V. (AIM), Bundesverband für Erziehungshilfe e.V. (AFET), Arbeitskreis Auslandsmaßnahmen (AKA) beim Landesjugendamt Niedersachsen, European Forum for Social Education/Europäisches Forum für Soziale Bildung (EFFSE).

Für die Konzeptentwicklung und die praktische Erprobung des Modellprojektes „Drehscheibe“ steht ein barrierefreies Haus in Castrop-Rauxel zur Verfügung, das sich im Besitz von Wellenbrecher e.V. befindet und vielfältige Möglichkeiten für die Kinder, Jugendlichen und ihre BetreuerInnen bietet. Das Haus umfasst ca. 700 qm. Hiervon können knapp 300 qm für das Projekt „Drehscheibe“ zur Verfügung gestellt werden. Der Rest wird von Wellenbrecher für Verwaltungstätigkeiten sowie 4 Appartements für Verselbständigungsprojekte und Gästewohnungen im Rahmen der Elternarbeit genutzt. Für die Drehscheibe sind ca. 8 Zimmer für 4 Betreute und 4 BetreuerInnen, 2 Gemeinschaftsräume (Wohnküche und Aufenthaltsraum) sowie ein ca. 50 qm großer Pavillon zur Mehrzwecknutzung vorgesehen. Zusätzlich gibt es ein ca. 400 qm großes Außengelände mit Garten.

Vor Ort in Castrop-Rauxel ist Wellenbrecher eingebunden in ein großes Netzwerk von privaten und kommunalen Einrichtungen. Besonders unter dem Aspekt der Förderung der beruflichen Wiedereingliederung ist eine vorbereitete Kooperation mit dem Agora Kulturzentrum Castrop-Rauxel von Bedeutung.

Hintergrund

Stationäre Betreuungen bei Wellenbrecher e.V.

Wellenbrecher e.V. betreut Kinder und Jugendliche stationär im In- und Ausland. Durch die Unterbringung soll den jungen Menschen eine stabile Beziehung und somit eine weitere Chance auf eine langfristige Bindung ermöglicht werden. So entsteht eine Perspektive für ein besseres und gutes Leben mit konstruktiver Teilhabe am Leben in der Gesellschaft.

Diese Maßnahmen werden von den Jugendämtern nach § 35 SGB VIII in Hilfeplanverfahren unter Mitwirkung der Personensorgeberechtigten beauftragt und finanziert.

Jugendliche als Rückkehrer aus erzieherischen Hilfen im Ausland

Ein wichtiger Grund für die Durchführung von Auslandsprojekten ist die Notwendigkeit, eine Unterbringung zu gewährleisten, möglichst viel Abstand zur alltäglichen Lebenswelt, dem Herkunftssystem und den vorhandenen Peer Groups bietet. Damit erreichen wir ein von den Einflüssen der gewohnten Beziehungsstrukturen und Bedingungen weitgehend geschütztes Betreuungssetting.

Gleichzeitig bedeutet das für die Jugendlichen aber einen gravierenden biographischen Bruch. In der Konfrontation mit einer unbekanntem ausländischen Kultur und Sprache wird dieser Bruch als „**erster Strukturbruch**“³ oder auch als „**Kulturschock**“⁴ beschrieben.

Die Rückführung des Jugendlichen nach Deutschland bedeutet erneut einen schwerwiegenden Einschnitt in die Lebenswelt der Jugendlichen. Dieser wird daher als „**zweiter Strukturbruch**“ bezeichnet⁵.

Aufgrund der kulturellen und sprachlichen Besonderheiten der Auslandsprojekte sind beide Strukturbrüche recht ausgeprägt. Zwischen ihnen liegt eine Phase, in der relativ ungestört eine wirksame und sehr oft erfolgreiche intensivpädagogische Betreuung in einem hochstrukturierten und weitgehend isolierten Rahmen stattfindet. Verschiedene wissenschaftliche Evaluationsstudien belegen die hohe Wirksamkeit eindrucksvoll⁶. Junge

Menschen erzielen in den stationären Jugendhilfemaßnahmen im Ausland meistens sehr große Fortschritte im Sinne der Hilfeplanzielsetzung.

Fragestellung

Gerade der zweite Strukturbruch (s.o.), der verbunden ist mit der Rückführung der Kinder und Jugendlichen nach Deutschland, führt zur Fragestellung des Modellprojektes.

Während der erste Strukturbruch (die Konfrontation mit der fremden Umgebung/Kultur) absolut gewollt, geplant und durch die verantwortlichen KoordinatorInnen und BetreuerInnen gesteuert wird, holt uns der erneute, zweite Strukturbruch bei der Wiedereingliederung in Deutschland zwangsläufig ein. Diesmal wollen ihn weder der junge Mensch, dessen Familie, die BetreuerInnen noch der/die zuständige Koordinator/in, und er ist nicht einfach plan- und steuerbar. Vorliegende Erfahrungen zeigen, dass viele Kinder und Jugendliche trotz der großen Erfolge unserer individualpädagogischen Betreuungen und aller guten Vorsätze sowie einer zeitnahen und inhaltlich guten Hilfeplanung häufig mit der (neuen) Situation nach ihrer Rückkehr überfordert sind. Vor allem ein Mangel an Gruppenfähigkeit und allgemeiner Sozialkompetenz kennzeichnet ihre Situation nach der intensivpädagogischen Einzelbetreuung im Ausland und erschwert ihre positive Integration in den Alltag. Für viele Kinder und Jugendliche stellt dies eine Überforderung dar. Sie resignieren, und der Effekt des in der Betreuungsstelle neu Erlernten schmilzt dahin. Oft greifen sie auf alte Verhaltensweisen zurück, die ihnen früher in solchen Situationen scheinbar geholfen haben (durchaus auch, um zu überleben). Dies gilt umso mehr, wenn sich das frühere Umfeld in der Herkunftsfamilie und den Peer Groups nicht auch positiv weiterentwickelt hat. Aus Sicht der beteiligten pädagogischen Fachkräfte ist der Transfer der positiven Entwicklung dann jedoch nicht gelungen, der junge Mensch und damit die Maßnahme gescheitert. Um die Rückkehr nach Deutschland pädagogisch abzufedern halten wir bereits spezielle Betreuungsstellen vor und bieten darauf zugeschnittene Anschlussmaßnahmen an. Dennoch zeigen die Erfahrungen aus

der Praxis der letzten 15 Jahre bei uns wie auch bei anderen Jugendhilfeträgern, dass nach Abschluss der intensiven Betreuung ein zu hoher Anteil der Betreuten an den Herausforderungen des ungewohnten neuen alltäglichen Umfeldes scheitert. Diese Problematik ist in der individualpädagogischen Jugendhilfe noch nicht vollständig gelöst.

Das Modellprojekt befasst sich mit der Frage, wie ein geeignetes Rückkehrmanagement von Beginn der erzieherischen Hilfe im Ausland an in die zeitliche und inhaltliche Planung vorbereitender Angebote und ggf. einer Anschlusshilfe in Deutschland einbezogen werden kann. Dabei gehen wir zunächst davon aus, dass das Rückkehrmanagement bereits mit der Anbahnung und der Perspektivklärung zu beginnen hat. Es wird eine enge Abstimmung mit der jeweilig zuständigen fallführenden Koordination der einzelnen Gastländer einschließen müssen. Dazu gehört eine kontinuierliche Kommunikation über den aktuellen Stand und die weiter geplanten Entwicklungsziele inklusive der damit verbundenen Methoden.

Vor allem die Auslandsprojekte und deren Weiterentwicklung durch das Modellprojekt bieten sich dabei exemplarisch für Problemlagen anderer vergleichbarer Betreuungssettings an. So könnten die hier gemachten Erfahrungen übertragbar auf andere Erziehungshilfen sein, die bislang eine Unterbringung in ähnlich stark strukturierten und isolierten Rahmenbedingungen vorsahen, wie z.B. bei einer geschlossenen, teilgeschlossenen oder stationären psychiatrischen Unterbringung. Auch hier gibt es vergleichbare Strukturbrüche, die nach einem ganzheitlichen Konzept für ein spezielles „Rückkehrmanagement“ verlangen.

Konzeptioneller Ansatz

Aufgrund der weiter oben beschriebenen schwierigen Ausgangssituation der Kinder und Jugendlichen werden sie in erzieherischen Hilfen im Ausland nur im 1:1-Kontext in isolierter und reizarmer Umgebung betreut. Mangelnde Gruppenfähigkeit und fehlende Sozialkompetenz können in dieser Umgebung nicht ausreichend bearbeitet werden. Das schließt sich

gegenseitig aus. Naheliegend ist daher, dass sich das Konzept der Drehscheibe zunächst damit befassen müsste, diese Defizite mit den jungen Menschen in Gruppen-Kontexten und flankiert durch eine geeignete Arbeit mit den Eltern oder anderen Bezugssystemen aufzuarbeiten. Denkbar sind u.a. Maßnahmen wie folgende – welche konkret in dem Projekt konzeptionell umgesetzt werden, wird das Ergebnis des gemeinsamen Auseinandersetzungsprozesses sein:

Training der Gruppenfähigkeit

Während der Aufenthalte in der Drehscheibe über den gesamten Verlauf der erzieherischen Hilfe im Ausland hinweg soll die soziale Kompetenz und Gruppenfähigkeit im Alltag trainiert werden. Dabei werden 3 bis 4 junge Menschen aus einem oder auch aus verschiedenen Projektländern im Rahmen ihrer individualpädagogischen 1:1-Betreuung mit ihren BetreuerInnen in den Räumlichkeiten der Drehscheibe für 5 bis 10 Tage zu Gast sein.

Unter pädagogischer Anleitung wird in den einzelnen Gruppen der zu erwartende Alltag gelebt und bewältigt. Weitere Übungsfelder stellen gezielte gemeinsame Freizeitaktivitäten mit erlebnispädagogischen Anteilen dar. Positive wie auch negative Erfahrungen können so situativ in der Gruppe zwischen mehreren Kindern, Jugendlichen und BetreuerInnen besprochen und aufgearbeitet werden.

Platzangebot für Rückkehrer

Die Drehscheibe bietet Platz für bis zu vier junge Menschen für die Zeit bis eine geeignete Anschlussbetreuung oder Wohnung gefunden wird. Diese Übergangssituation beinhaltet die Chance, den Zeitraum bis zur Realisierung einer weiteren Perspektive optimal zu nutzen, etwa durch zusätzliche Trainingseinheiten zur Sozialkompetenz oder durch Berufspraktika. Sie dienen der weiteren Orientierung und eröffnen die Möglichkeit, eine Verselbständigung einzuüben.

Unterstützung von Clearing-Maßnahmen

Zeitlich befristet auf 8 bis 12 Wochen, bietet die Drehscheibe auch die Möglichkeit zur Durchführung individueller Clearingprozesse. „Clearingprozesse“ bezeichnen Maßnahmen

zur Perspektivklärung, in deren Verlauf Chancen, Ressourcen (Stärken) und Risiken der betroffenen Kinder und Jugendlichen aufgedeckt werden. So lässt sich am Ende einer ganzheitlichen pädagogischen Diagnostik eine fundierte Empfehlung für sinnvolle Hilfen abgeben. Darüber hinaus können auch Reiseprojekte zeitweise zum Aufarbeiten bestimmter Termine und Inhalte als Clearingprojekt an die Drehscheibe und deren Appartements angedockt werden.

Flankierende Arbeit mit den Eltern

In der Regel findet über den gesamten Verlauf von Jugendhilfemaßnahmen eine flankierende Elternarbeit statt. Diese ist sicherlich ebenfalls ein wichtiger Teil eines funktionierenden Rückkehrmanagements. Die im Verlauf der Arbeit mit den Eltern erlangten Erkenntnisse fließen direkt in die Planung der Angebote der Drehscheibe mit ein und finden sich in der Arbeit mit der/dem Betreuten wieder.

Die spezielle Elternarbeit im Projekt „Drehscheibe“ sieht Schulungen der Eltern in Form von Gruppenseminaren vor. Hierzu bieten sich Themen an, die in bestimmten Abschnitten einer erzieherischen Hilfe im Ausland Bedeutung erlangen, beispielsweise Fragen wie nach dem Beginn einer Maßnahme, dem ersten Kontakt nach mehreren Wochen Aufenthalt, einem möglichen Besuch der jungen Menschen vor Ort oder ihre Rückkehr in das Herkunftssystem.

Wissenschaftliche Begleitung

Kooperation mit Universität zu Köln

Die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes wird über einen Zeitraum von 3 Jahren in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit der Universität zu Köln durchgeführt.

Nach Aussagen des Lehrstuhlinhabers, Prof. Dr. Philipp Walkenhorst, handelt es sich bei der Drehscheibe um ein innovatives Projekt, das in dieser Form noch nicht existiert. Walkenhorst ist ausgewiesener Experte für Erziehungshilfen in hochstrukturierten Rahmenbedingungen und bietet die Gewähr dafür, dass die Erfahrungen mit dem Modellprojekt auch anderen

Trägern der Jugendhilfe zugutekommen, die mit vergleichbaren Betreuungssettings arbeiten.

Aufgabenstellung

Schwerpunkt der Begleitforschung ist im Projekt „Drehscheibe“ die Konzeptentwicklung, –testung und Evaluation auf fachwissenschaftlicher Basis. Ziel ist es, für zukünftig an entsprechenden individualpädagogischen Maßnahmen teilnehmende Kinder und Jugendliche belastbare Konzepte der Rückkehrvorbereitung und Nachbegleitung zu entwickeln. Dabei sollen bisherigen Fehlentwicklungen z.B. durch abrupte und übergangslose Beendigung der Hilfen und unzureichende Vorbereitung der Maßnahmebeendigung (= Transfer) sowie fehlende Nachsorge neue Konzepte und Förderprogramme zur Verbesserung der Gruppenfähigkeit sowie zur Neuorientierung in der Heimat nach langer Abwesenheit (= Normalisierung) gegenübergestellt werden, um dem Ziel einer gelingenden sozialen Integration näherzukommen. Diese wissenschaftliche Begleitung bezieht sich sowohl auf die Entwicklung und Testung entsprechender zielführender Konzepte im Hinblick auf die Verschränkung von Auslands- und Heimataufenthalten wie auch auf die Rückkehrbegleitung und –unterstützung unter besonderer Berücksichtigung der Herkunftsfamilien.

¹ Buchkremer et al.: *Individualpädagogische Auslandsmaßnahmen*, Köln 2011

² a.a.O.

³ vgl. 6 Phasen-Modell, Witte, M. D. (2009): *Jugendliche in intensivpädagogischen Auslandsprojekten. Eine explorative Studie aus biografischer und sozialökologischer Perspektive*, Hohengehren

⁴ Rastschetina, S.; Süß, W.; Witte, M. D. (2010): *„Kulturschock und sozialpädagogische Betreuung Jugendlicher im Ausland. Theorie und Praxis“*

⁵ vgl. Witte, M. D. (2009)

⁶ z. B. Klein, J.; Arnold, J.; Macsenaere, M. (2011): *InHAus – Individualpädagogische Hilfen im Ausland: Evaluation, Effektivität, Effizienz*

Michael Karkuth, Jörg Bading, Rainer Zimmermann

The “Hub“ Model Project

Under the “hub” project return management is conceptually developed, tested and evaluated. This return management is intended to prepare children and adolescents cared for in individual-pedagogical foreign programmes provided by Wellenbrecher e.V. as early as possible for their return to Germany and for their reintegration into everyday life. The intensive individual-pedagogical support is financed within the scope of the educational assistance under § 27ff SGB (social act) VIII. The project benefits from development funds from the NRW Welfare Care Foundation over a period of three years.

It is continually, methodologically and organizationally provided by the youth welfare provider „Wellenbrecher e.V.“ based in Dortmund. Scientific supervision is provided as external evaluation by the department of education support and social work in the department of therapeutic education and rehabilitation of the Cologne university .

It is to be seen against the background of the experience often reported not only from the practice of youth welfare, but also of juvenile justice and child and adolescent psychiatry, that the effects of static intensive-pedagogic programmes in these fields clearly subside or “fizzle out” when release from these normally highly structured activities is not early and carefully prepared and overseen.

Objective

Based on the example of educational aid provided by Wellenbrecher e.V. at home and abroad, a concept is being developed and tested, which prepares children and adolescents under supervision even during the intensive individual educational care to return to everyday life and constructive participation in society. The aim of the “hub” project is to develop a transferable and scientifically verified framework

fully integrated into the residential projects of Wellenbrecher, to test it and make it usable in regular practice, that will create from the beginning of the programme the conditions for the transfer and long-term success for the time *after* the end of programme. In addition to the individually effective target for the affected children and adolescents, the project may achieve in economic terms a reduction or avoidance of cost-intensive further benefits of the services for youth welfare (e.g. gaining independence, assisted living ...) or other benefit systems (SGB (social act) XII or Hartz IV). Otherwise, the persons concerned would often be reliant not only on further youth welfare benefits but also on life-long social support. As educational support becomes sustainable, youth welfare will become successful by this and quasi "finite".

The foreign educational programmes are examples of residential placements in highly structured, largely isolated conditions. Transferability to similar educational programmes or residential placements including those in the home country (intensive social-pedagogic individual care as well as closed accommodation, child- and adolescent psychiatry, avoidance of imprisonment, etc.) is taken into account as further objective during the course of the three-year model project, and in its scientific supervision, and is supported by two provider-comprehensive special events.

Target group

The model project is intended as an example for children and adolescents aged 12–18 years, who are cared for abroad within the scope of educational aid provision offered by Wellenbrecher e.V. for a period of average 1.5–2 years. These programmes are generally for older children and adolescents, who have exceeded the age of 14 years at the termination of the stay abroad.

The educational support provided by Wellenbrecher e.V. abroad relates to children and adolescents whose life image and way of life, because of complex and very varied circumstances do not allow an escape from undesirable types

and patterns of behaviour. Only a completely changed life world can make a fresh start possible. The initial symptoms of these children and adolescents often vagrancy, truancy, psychiatry stays, delinquency or detention or potential detention as well as drug use. The children and adolescents who qualify for this type of residential care forms are mostly complex traumatized and highly insecure with regards to bonding.

The support in question comprises residential services for children and adolescents who cannot remain in their original environment. By living in a care centre (in youth welfare parlance care centres are often referred to as "Project locations") a spatial distance to the original stressful milieu is created. The form of care means that usually a child or adolescent is integrated short- or long-term into the household of a carer (male or female), or a caretaking family (1:1 care - 1 carer per adolescent).

"Intensive foreign educational programmes are extreme cases of the German youth welfare system."¹ The children and adolescents in these measures "are considered as particularly difficult youth service cases, who have the so-called "youth welfare career" behind them, and require professional educational settings, tailored to their individuality."²

Provider

Since 1993 Wellenbrecher e.V. has since 1993 been a recognized provider of independent youth welfare based in Dortmund. The association develops, plans and realizes flexible and individual support for children, adolescents, young adults and families. The assistance offered covers a broad spectrum of inpatient and outpatient programmes, with the main emphasis clearly on individual educational supports. The programmes are offered and organized by North-Rhine-Westphalian offices in Beckum, Dortmund, Dülmen, Düren, Duisburg, Essen, Euskirchen and Rheine. In addition, there is an office in Burg (Schleswig-Holstein) and there are onsite

representative offices in the project host countries Finland, Latvia, Poland, Romania, Russia, Spain and Hungary for the support of foreign projects.

The association's work is based on the legal provisions of § 27ff SGB (social act) VIII. In some cases it also relies additionally on the guidelines of SGB (social act) XII.

Wellenbrecher e.V. is connected to the German Parity Welfare Association (DPWV) and the employees are involved in the technical committees for educational assistance. The association is also an active member of the following organisations: Federal Association for Individual Education e.V.* (AIM), the Federal Association of Educational Support e.V.* (AFET), Working Group foreign activities (AKA) at the State Youth Welfare Office Niedersachsen, European Forum for Social Education / European Forum for Social Education (EFFSE).

For concept development and practical testing of the "hub" model project an accessible house in Castrop-Rauxel is available, owned by Wellenbrecher e.V. and offering many opportunities for children, young people and their carers. The house covers about 700 square meters. Of this almost 300 square metres can be made available for the "hub".

The rest is used by the Wellenbrecher for administrative activities and 4 apartments for independent-living projects and apartments for guests within the scope of work with parents. For the hub there are about 8 rooms for 4 clients and 4 carers, 2 common rooms (kitchen-living room and common room) as well as a 50 sq m large gazebo/pavilion for multipurpose use. Additionally there is a 400 square meters large outside area with garden.

Locally in Castrop-Rauxel Wellenbrecher is integrated into a large network of private and community facilities. Especially important in terms of promotion of vocational rehabilitation a planned cooperation with the Agora Cultural Centre Castrop-Rauxel.

Background

Residential care at Wellenbrecher e.V.

Wellenbrecher e.V. provides residential care for children and adolescents at home and abroad. This offers the young people a stable relationship, and thus another chance for a long-term commitment. This creates the prospect of a better and good life with constructive participation in life in society.

These measures are mandated and financed by the youth welfare services according to § 35 SGB (social act) VIII in assistance plan processes with the collaboration of the legal guardians.

Adolescents as returnees from educational assistance abroad

An important reason for the implementation of foreign projects is the need to ensure accommodation that provides as much distance as possible from the everyday world, the original system and existing peer groups. Thus, we achieve a care setting which is largely protected from the influences of the usual relationship structures and conditions.

But at the same time this means a serious break in their life history for the adolescents. In the confrontation with an unknown foreign culture and language this break is described as "**first structural break**" ³ or as a "**culture shock**" ⁴. The return of the adolescent to Germany means again a serious turning point in the world of the adolescents. This is therefore designated as "**second structural break**"⁵.

Because of the cultural and linguistic characteristics of the foreign projects both structural breaks are quite pronounced. Between them is a phase in which there takes place an effective and very often successful intensive educational support in a highly structured and largely insulated frame and relatively undisturbed. Various scientific evaluation studies impressively demonstrate the high efficacy of this support⁶. In the residential care measures abroad young people mostly make great progress in terms of the assistance plan objective.

Questioning

Especially the second structural break (see above), which is connected with the return of the children and adolescents to Germany, leads to the questioning of the model project. While the first structural break (the confrontation with the foreign environment / culture), is absolutely desired, planned and controlled by the responsible coordinators and supervisors, the second structural break necessarily overtakes us during reintegration in Germany. This time neither the young person, their family, the carer(s) nor the competent coordinator(s) want it, and it cannot easily be planned or controlled.

Existing experiences show that many children and adolescents are often overwhelmed by the (new) situation after their return, despite the great success of our individual educational care and all good intentions and timely care with good content. Above all, a lack of group skill and general social skills characterizes their situation after the intense pedagogical individual care abroad and complicates their positive integration into everyday life.

For many children and adolescents this represents an excessive demand. They resign, and the effect of new learning acquired in the care centre melts away. Often they resort to old behaviours that previously helped them seemingly in such situations (indeed helped them to survive).

This applies even more when the previous environment in the family of origin and the peer group has not continued to develop positively, too. From the perspective of the participating educational specialists the transfer of the positive development not succeeded after all, the young person and therefore the programme have failed.

In order to cushion the return to Germany in pedagogical terms we already have special care centres available and provide tailored follow-up measures for this. Nevertheless, our practical experience of the last 15 years and that of other youth service providers shows that after completion of the intensive care too high a proportion of the persons cared for fail when faced with the challenges of the unfamiliar new everyday environment. This set of problems is not fully resolved in the individual-

pedagogical youth services.

The model project is concerned with the question of how appropriate return management from the beginning of the educational assistance abroad can be incorporated into the temporal and content planning of preparatory offers and possibly follow-up guidance in Germany. We first assume that return management already has to start with the initiation and clarification of prospects. It will need to include close coordination with the relevant coordinating bodies of the various host countries. This includes continuous communication on the current state and the further planned development goals, including methods associated with this.

Especially the foreign projects and their further development by the pilot project can be seen as exemplars for problem situations in other comparable care settings. So the experience gained here could be transferable to other forms of educational support that have previously provided a placement in similar highly structured and isolated conditions, such as in a closed, partially closed or residential psychiatric accommodation. Here too there are comparable structural breaks, which call for a holistic concept for a specific "return management".

Conceptual Approach

Because of the difficult initial situation of children and adolescents described at greater length above, they are cared for in educational assistance abroad only in the 1:1 context in an isolated and unattractive environment. Deficiency in group skill and lack of social skills cannot be sufficiently worked on in this environment. They are mutually exclusive.

It is obvious therefore, that the concept of the hub would first have to deal with remedying these deficits with the young people in group contexts and flanked by appropriate work with parents or other reference systems. It is possible *inter alia* to imagine measures such as those below, - which are practically implemented conceptually in the project and will be the result of joint discussion process:

Training of group skills

During the stays in the hub over the entire course of the educational support abroad and beyond, social and group skills should be trained in everyday life. Here 3 to 4 young people from one or more project countries shall be guest(s)/hosted for 5 up to 10 days, this within the scope of their individual pedagogical 1:1 care with their supervisors at the hub premises. Under pedagogical guidance the routine expected is lived and managed in the individual groups. Other areas of practice provide targeted joint leisure activities with pedagogical adventure-based content. Positive and negative experiences can be situationally discussed and processed in the group among several children, adolescents and carers.

Placement provision for returnees

The hub can provide space for up to four young people until suitable follow-up care or accommodation is found. This transition situation includes the chance to optimally use the period until the implementation of a broader perspective, such as additional training units for social skills or work experience placements. They serve for further orientation and offer the opportunity to practise independent living.

Support of clearing measures

With a time-limited of 8 to 12 weeks, the hub also provides the ability to perform individual clearing processes. "Clearing processes" refer to measures to clarify prospects, during which opportunities, resources (strengths) and risks of the children and adolescents are revealed. So, following holistic educational diagnostics a sound recommendation for useful support can be provided. In addition, travel projects may be temporarily docked in the hub and its apartments, in order to process certain dates and content as a clearing project.

Accompanying work with parents

Normally there will be a parallel work with parents throughout the course of youth welfare programmes. This is certainly also an important part of a functioning return management. The findings obtained in the course of working with the parents are directly fed into the planning of the offers of the hub project and

inform the work with the clients.

The specific work with parents in the "hub" project provides training of parents in the form of group seminars. Appropriate topics are questions which become important in certain sections of an educational programme abroad, such as at the beginning of a programme, the first contact after several weeks stay, a possible visit of the young people in situ or their return to their system of origin.

Supporting Scientific Research

Cooperation with the University of Cologne

The scientific research supporting the pilot project is being carried out over a period of 3 years in cooperation with the department of Education Support and Social Work, University of Cologne.

Department chair Prof. Dr. Philipp Walkenhorst views the hub as an innovative project, hitherto unknown in this form. Walkenhorst is an acknowledged expert on parenting support in highly structured framework conditions and provides the guarantee, that the experience with the pilot project will also benefit other providers of youth welfare operating in comparable care settings.

Task

The focus of the accompanying research in the "hub" project is concept development, testing and evaluation on a professional scientific basis. The objective is to develop reliable ideas concerning return preparation and follow-up support in future for children and adolescents participating in appropriate educational measures. Recent negative developments as provided by abrupt and transition-free completion of support and inadequate preparation of programme completion (= Transfer) as well as a lack of follow-up are to be contrasted with new concepts and programmes to improve group skills and achieve reorientation in the home country after a long absence (= normalization), so as to move towards the goal of successful social integration.

This scientific supervision relates to both the development and

testing of appropriate expedient concepts with regard to the interconnection of foreign and home visits as well as to care and support on return with special attention to the families of origin.

¹ *Buchkremer et al.: Individual-pedagogical foreign programmes, Cologne 2011*

² a.a.O. *ibid.*

³ cf. 6 Phase model, *Witte, M. D. (2009): Adolescents in intensive-pedagogical foreign projects. An explorative study of biographical and socio-ecological perspective, Hohengehren*

⁴ *Rastschetina, S.; Süß, W.; Witte, M. D. (2010): „Kulturschock und sozialpädagogische Betreuung Jugendlicher im Ausland. Theorie und Praxis“ (Cultural shock and social care of adolescents abroad. Theory and practice)*

⁵ cf. *Witte, M. D. (2009)*

⁶ e.g.: *Klein, J.; Arnold, J.; Macsenaere, M. (2011): InHAus – Individual-pedagogical support abroad: Evaluation, Effectiveness, Efficiency*

Besuch in den Workshops



Dr. Wladimir Süß

Kulturschock in der sozialpädagogischen Arbeit

1. Dialog der Kulturen: Deutsch-russische Kooperation in der sozialpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen aus Risikogruppen

Der rezent geführte „Dialog der Kulturen“ betrifft auch die Soziale Arbeit, denn das Recht auf staatliche und gesellschaftliche Unterstützung von Kindern und Jugendlichen aus Risikogruppen ist europaweit anerkannt.

Das Internet ermöglicht aktiven transnationalen Erfahrungsaustausch und universelle innovative Lösungsstrategien. Gemeinsame europäische Zielsetzungen:

1. juristische Absicherung des Schutzes der Rechte von Kindern und Jugendlichen durch staatliche Dokumente;
2. Suche nach Lösungswegen zur Wiedereingliederung der Heranwachsenden in die Gesellschaft und nach Gemeinsamkeiten in der Umsetzung begleitender Maßnahmen;
3. länderübergreifende sozialpädagogische Betreuung, wie sie seit 16 Jahren durch die deutsche Organisation „Wellenbrecher e.V.“ umgesetzt wird.

Zusammenarbeit von „Wellenbrecher e.V.“ und Herzen-Universität

„Wellenbrecher e.V.“ plant und führt im Auftrag des Jugendamtes erzieherische Hilfsmaßnahmen im Ausland durch. Die Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche aus Risikogruppen, die eine negative Entwicklung durchlaufen haben und bei denen die in § 35 des SGB VIII festgelegten Hilfsmaßnahmen nicht fruchten, sodass man zu unkonventionellen pädagogischen Mitteln greifen muss. Ziel ist der vollwertige Sozialisierungsprozess der Betroffenen, deren Leben bislang durch

Perspektivlosigkeit und ein stark ausgeprägtes negatives Verhalten geprägt war.

Gründe für die Teilnahme:

- soziale Desorientierung,
- Vermeidung von Arrest,
- Erziehungsprobleme,
- die Weigerung, an erzieherischen Maßnahmen des Jugendamtes in Deutschland teilzunehmen,
- Trennung von negativen Einflüssen durch andere Jugendliche.

Seit 2001 gibt es eine Kooperationsvereinbarung zwischen „Wellenbrecher e.V.“ und dem Lehrstuhl für Sozialpädagogik an der St. Petersburger Russischen Staatlichen Pädagogischen Herzen-Universität, der das Projekt wissenschaftlich betreut. Grundlage der Zusammenarbeit und wichtiger Indikator im Prozess der Unterstützung und Begleitung ist Vertrauen. Weiterhin am Projekt beteiligt sind das Jugendamt, russische Sozialpädagogen, Lehrer und Dozenten sowie deutsche Lehrer, Psychiater, Eltern und Erziehungsberechtigte.

Warum Russland?

Gemeinsame methodische Ansätze:

- Pädozentrismus und Individualisierung des Resozialisierungsprozesses;
- Erlebnispädagogik als Mittel zur Umlenkung in eine neue Entwicklungsrichtung;
- Ausbildung von Sozialpädagogen in St. Petersburg und Pskov;
- soziale Sicherung in der Kindheit; Aufbau von staatlichen Bildungseinrichtungen.

Vorteile individualpädagogischer Maßnahmen im ländlichen Russland:

1. Ein spontaner Abbruch der Projektteilnahme ist nicht möglich. Ohne Kenntnisse der Sprache und

Gepflogenheiten des Landes ist es schwierig, in die „westliche Zivilisation“ zu gelangen.

2. Gastfreundschaft und intensive soziale Kontakte verhelfen auch bei Jugendlichen mit schweren Problemen zu einer Rückfindung des Vertrauens, speziell zu Erwachsenen, und festigen das Gefühl der eigenen Würde.
3. Die über Generationen entwickelte Tradition und Ordnung in den Familien vermag den Jugendlichen den fehlenden Halt zu geben.
4. Es gibt kaum ein kriminelles Umfeld. Die Integration in das lokale jugendliche Milieu erfordert das Ablegen früherer Verhaltensstereotypen und Denkweisen.
5. Durch ein In-Gang-Setzen des Überdenkens der eigenen Lebenspositionen beim Jugendlichen bekommt der Erzieher eine Zugangsmöglichkeit und kann Hilfe und Unterstützung bei der Suche nach neuen Wegen bieten.

Betreuerprofil

- verbindendes Element zwischen zwei Kulturen;
- Vermittlung von Sicherheit und Vertrauen;
- pädagogische und kreative Fähigkeiten;
- ausreichende Motivation;
- Erfahrung in erfolgreicher Krisenbewältigung;
- Erfahrung mit Kindern aus Risikogruppen;
- richtiges Alter;
- Kenntnisse der deutschen Sprache;
- Wohnort in ländlicher Region.

Methodische Arbeit mit den Betreuern

- „Runder Tisch“;
- Workshops (Fortbildungsseminare);
- Supervision;
- Beratung/individuelle Arbeit mit Betreuern durch Koordination vor Ort;
- Weiterbildung an der St. Petersburger Herzen-Universität.

Zusammenarbeit/Kooperationspartner

- theoretische und praktische Unterstützung durch den Fachbereich Sozialpädagogik der Herzen-Universität;
- Generalkonsulat der BRD in St. Petersburg;
- „Freundeskreis zum Entgegenwirken von Desadaptation im Kindes- und Jugendalter“ – „GEROJ“ (St. Petersburg);
- Staatsanwaltschaft St. Petersburg/Abteilung zur Aufsicht über das Kinder- und Jugendschutzgesetz;
- Kinderklinik Witten-Herdecke, Dr. Meusers;
- Sonneck-Schule/Distanzbeschulung (Neukirchen-Vluyn).

2. Chancen und Ziele des Auslandsaufenthalts

Die deutschen Jugendlichen leben eine Zeitlang fern der Heimat und vertrauter Kontakte in der geschützten Umgebung eines russischen Sozialpädagogen. Die systemische Neuorganisation der Lebenssituation eröffnet ihnen die Chance zu lernen, ihre Probleme selbstständig zu überwinden und ihres Lebens wieder Herr zu werden. In der neuen Umgebung „erproben“ sie eine andere Lebensweise: positives soziales Verhalten und neue Kommunikationsstrategien sowohl in einfachen als auch in Konfliktsituationen, wie sie der Alltag in der Betreuung bietet. Ziel ist, die bisherige Problemsituation zu durchbrechen und neue Perspektiven zu eröffnen. Die individualpädagogische Maßnahme soll helfen, Misstrauen abzulegen, Selbstvertrauen aufzubauen, die Verweigerung von Beziehungen und Pflichten sowie aggressives Verhalten zu überwinden. Wichtigste Bezugsperson ist dabei der ausländische Betreuer.

Der Wiederaufbau der sozialen Entwicklungsprozesse fundiert auf folgenden Faktoren:

1. räumliche Trennung von bestehenden Beziehungssystemen: der Familie, der Schule und auf der Straße;
2. Abbruch von Kontakten mit Personen, die negativen Einfluss ausüben;
3. Strukturierung des Lebenswandels durch feste Pflichten und einen ritualisierten Tagesablauf;
4. Umorientierung bezüglich Wertgrundlagen;
5. Ausrichtung auf persönliche Ressourcen;

6. Verpflichtung zu sozial wertvoller Tätigkeit, die den Jugendlichen selbst und der Umgebung Zufriedenheit verschaffen;
7. täglicher interaktiver Kontakt zum Sozialpädagogen, basierend auf Vertrauen, Geborgenheit und Empathie.

Projektsystematik und Aufgaben der Koordination

Die erzieherische Hilfe im Ausland ist ein schwieriger Prozess, der in allen Schritten durchstrukturiert werden muss – von der Ausreise bis zur Rückkehr nach Deutschland. Wellenbrecher e.V. hat eine Abfolge von Schritten erarbeitet.

1. Vorbereitungsphase

- Das Jugendamt sendet Unterlagen über einen Problemfall an Wellenbrecher und bittet um Unterstützung.
- Ein Koordinator erstellt eine Einschätzung, daraufhin wird über die Teilnahme an einer Auslandsmaßnahme entschieden.
- Es folgen Gespräche mit dem Jugendlichen über das Projekt, das Aufenthaltsland sowie seine Motivation zur Teilnahme.
- Die Auswahl des Auslandsbetreuers erfolgt nach festen Kriterien anhand der sogenannten „Miniprojekte“, die die persönlichen Profile der Sozialpädagogen aufzeigen, z. B. Erfahrung mit der konkreten Kategorie, Dauer der Arbeit auf sozialpädagogischem Gebiet, zusätzliche Qualifikationen; Wünsche bezüglich des Geschlechts und Alters des Schützlings; persönliche Qualitäten, Neigungen, Interessen, Hobbys; familiäre Situation, Vorhandensein von eigenen Kindern; Lage und Infrastruktur des Projektortes in ländlicher Umgebung.
- Der Sozialpädagoge wird über die Probleme des Jugendlichen, seine soziale Entwicklungssituation und über die Einschätzungen der Fachleute informiert.
- Liegt das Einverständnis der Erziehungsberechtigten vor, wird ein Vertrag zwischen dem Jugendamt und „Wellenbrecher e.V.“ sowie zwischen „Wellen-

brecher e.V.“ und dem betreuenden Sozialpädagogen geschlossen.

-

2. Hauptphase:

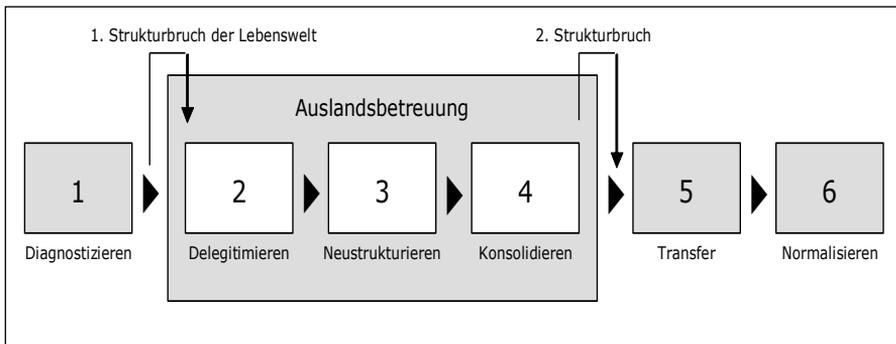
- Die Auslandsmaßnahme beginnt, der Jugendliche fliegt nach Russland.
- Der Koordinator hält stets engen Kontakt zu allen Beteiligten:
 - Erstens unterstützt und berät er den Betreuer, welcher ein Tagebuch führt, an Supervisionsmaßnahmen teilnimmt und monatliche Berichte erstellt.
 - Zweitens besucht er regelmäßig den Jugendlichen, bespricht mit ihm Probleme, löst ggf. Konflikte und ermöglicht, falls erforderlich, den Kontakt zum Jugendamt, den Eltern oder Erziehungsberechtigten.
 - Drittens informiert er sich bei den russischen Lehrkräften der Fernschule, die die Schüler nach dem Lehrplan der deutschen allgemeinbildenden Schule unterrichten.
 - Viertens hält er Kontakt zu den Organisatoren, die den Aufenthalt ermöglichen.
 - Darüber hinaus kümmert er sich um potenzielle neue Kräfte, welche sozialpädagogische Betreuungen durchführen möchten, und organisiert Runde Tische und Fortbildungsseminare mit Erfahrungsaustausch. Er informiert das Jugendamt in Deutschland und die Erziehungsberechtigten über den Verlauf des Projekts und hält ggf. Kontakt zu Pädagogen oder Psychiatern.
 - Diese Phase endet ca. nach einem Jahr mit einem Treffen aller Projektbeteiligten, bei dem über eine Beendigung bzw. Fortführung des Auslandsaufenthalts entschieden wird.

- ## **3. Weiterbetreuung in Deutschland:** Bei einer Rückkehr soll die anschließende Weiterbetreuung dafür sorgen, dass er sich sozialisierend reintegriert.

3. Auslandsprojekt als Gesamtprozess

- Alternative zu lebensweltnahen Betreuungs- und Beratungsangeboten;
- Projekt zielt auf kulturelle *Entbettung* bei gleichzeitiger Absicht einer späteren *Rückbettung*;
- Auslandsaufenthalt ist *Teilprozess* eines umfassenden Gesamtprozesses;
- stets im Blick: vor – während – danach;
- unterbrochen jeweils durch einen Strukturbruch.

Die sechs Phasen des Auslandsprojekts⁶⁴



Phase 1 (Vorbereitung im Heimatland): Diagnostizieren

- beobachten, beschreiben, erklären (Persönlichkeitsmerkmale, familiäre Herkunft, soziale Kontexte und biografische Besonderheiten; Eignungsanalyse);
- Formulierung des pädagogischen Ziels;
- Suche nach geeignetem Setting:
 1. Form der Auslandsbetreuung;
 2. Entscheidung über Rahmenbedingungen;
 3. Setting nach der Rückkehr.

⁶⁴ Witte, Matthias D.: Erziehungshilfe im Ausland. In: Kulturschock und sozialpädagogische Betreuung Jugendlicher im Ausland: Theorie und Praxis. Hrsg.: S. Rastschetina, W. Süß. St. Petersburg 2010. S. 160-173.

Phase 2 (Umsetzung im Ausland): Delegitimieren

1. Versetzung des Jugendlichen aus dem gewohnten Umfeld in eine andere Lebenswelt: alte Bezüge werden gelöst, Routinen unterbrochen; Erschütterung der Denkmuster; Irritation durch Erkenntnis, dass die bislang üblichen Muster nicht greifen; Infragestellung des eingefahrenen Denkens;
2. Erkenntnis löst fundamentale Orientierungskrise aus;
3. Lernprozess wird in Gang gesetzt.

Phase 3 (Ausland): Neustrukturieren

Fundamente des Vertrauens- und Bindungsaufbaus:

- physische Nähe und emotionale Verfügbarkeit des Betreuers;
- sprachlicher Austausch über das Erlebte;
- gemeinsame Aktivitäten;
- Betreuer muss Balance halten aus Unterstützung und Autonomie.

Aufbau neuer Strukturen

- Durch festes Tagesprogramm entstehen neue Wahrnehmungs- und Denkstrukturen beim Jugendlichen;
- Übernahme neuer Verhaltensmuster im Zuge der aktiven Loslösung von Selbstverständlichkeiten;
- in der Folge ändert sich die Handlungsstruktur.

Phase 4 (Ausland): Konsolidieren

Festigung der neuen Strukturen durch zunehmende Einbindung in Verantwortungsbereiche

- Vorgabe ausreichender Erfahrungsmöglichkeiten;
- implizit:* unbewusste Aneignung von Fähigkeiten im Zuge positiver und negativer Erfahrungen (z.B. Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Ordnung und Sauberkeit)
- explizit:* Vermittlung konkreter Fähigkeiten wie handwerkliche Kompetenz;
- reflektierte Vorbereitung auf die Rückkehr;
- Planung einer Fortführung des Erlernten in Deutschland.

Phase 5 (Rückbettung ins Heimatland): Transfer

Erneuter Strukturbruch: Rückkehr als „Fremder“ nach Deutschland

- pädagogisch schwer kompensierbar;
- Gefahr eines Rückfalls in alte Verhaltensweisen;
- das Erlernte muss „hinübergerettet“ werden;
- Betreuung steigert die Erfolgsaussichten.

Optionen:

1. Wiedereingliederung in vorheriges Umfeld. Konfrontation mit alten Mustern ist für die Etablierung des Neuen kontraproduktiv;
2. Integration in ein neues Umfeld
 - begünstigt die Aktivierung neu erworbener Einstellungen und Fähigkeiten;
 - Erinnerung an Erleichterung des Umgangs mit Neuem durch Neustrukturierung während des Auslandsaufenthalts;
 - Antizipation erleichtert den Transfer der erlernten Verhaltensweisen;
3. Umgehung des Transfers: Der Jugendliche verbleibt im Ausland;
4. Migration in ein drittes Land;
5. Transmigration: Pendeln zwischen zwei Ländern.

Mögliche Transformationsformen

1. *keine Veränderung (erfolglos)*
 - Ursache: fehlende Vertrauensbindung zu Betreuer und/oder Familie
2. *nicht intendierte Veränderung (erfolglos)*
 - erfolgreiche Delegitimation, aber die pädagogischen Ziele wurden nicht erreicht
3. *partielle Veränderung (Teilerfolg)*
 - doppelte Identifikation durch Koexistenz alter und neuer Strukturen;
 - psychosoziale Entwicklung nur teilweise vollzogen;
 - Prozess der Transformation ist *noch nicht abgeschlossen*, der Jugendliche aber motiviert oder vorerst nicht zu weiteren Veränderungen gewillt;

4. *vollständig pädagogisch intendierte Veränderung (erfolgreich)*

- Neuinterpretation der alten Lebenswelt in Deutschland

Phase 6 (Rückbettung ins Heimatland): Normalisieren

- nochmaliges Konsolidieren, jetzt im Heimatland;
- Ziel: „Denken wie üblich“;
- im Vordergrund: Selbsterhalt des Jugendlichen;
- Gesamtprozess muss einen Abschluss finden;
- Voraussetzungen:
 1. Vertrauen, dass neu erworbene Handlungsmuster zur Problemlösung befähigen;
 2. Zuverlässigkeit der im Ausland erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen;
 3. im Alltagsgeschehen reicht ein Wissen über Ereignisse aus;
 4. Gewissheit gesellschaftlicher Akzeptanz der im Ausland erworbenen Handlungsmuster.

Einschätzung des Erfolgs

- Ambivalenz des Prozesses: einerseits Abschlusswunsch, andererseits potenziell grenzenlos;
- wesentliches Kriterium: Entwicklungsbeobachtung beim Jugendlichen;
- Residualabweichungen akzeptabel, wenn System ungefährdet;
- Abweichungen sogar erstrebenswert, da keine Normalität die wahre ist.

Abschließende Betrachtung

- sozialpädagogische Arbeit nicht begreifbar als Aneinanderreihung von Wirkungsabläufen;
- Jugendliche nur bedingt steuerbar;
- Auslandsprojekt: Vermittlung einer *Grundstruktur* des zeitlichen Ablaufs;
- Durch Einzigartigkeit eines jeden Jugendlichen auch Einzigartigkeit eines jeden Projekts.

4. Die Kulturschocktheorie als Grundlage der Auslandsprojekte

Was ist ein Kulturschock?

- Anpassungsprozess an einen anderen Kulturkreis;
- Erleben von Widersprüchen zwischen prägenden kulturellen Normen, Werten und Orientierungen des Heimatlandes zu einem anderen Land;
- schockartiger Sturz aus der Euphorie in das Gefühl, fehl am Platze zu sein, wenn Menschen in die Fremde reisen und mit einer unbekanntem Kultur zusammentreffen.

Die Kulturschocktheorie entstand im letzten Jahrzehnt während des Aufbaus des gemeinsamen europäischen Raums, denn die kulturellen Verbindungen von Menschen mit unterschiedlichen Lebensweisen wurden immer wichtiger.

Sie fußt auf der Erkenntnis, dass sich der Mensch zwar nach und nach einer neuen Kultur anzupassen vermag, doch bevor diese Adaption erfolgt, müssen Stereotype und illusorische Vorstellungen zerstört und durch neue, realistischere Kenntnisse ersetzt werden. Dieser schmerzhafteste Prozess ruft das in der Psychologie als „Kulturschock“ bezeichnete Symptom hervor.

Ablauf des Anpassungsprozesses:

- Gefühle von Fremdheit und Verlassenheit;
- Differenzerfahrung;
- Neuorientierung: andere Sprache, Umgebung, Menschen, Werte etc.;
- Spannung zwischen parallelen Wünschen: nach Abgrenzung und Autonomie versus soziale Zugehörigkeit, Gemeinschaft, Beheimatung;
- Umwandlungsprozess von Gefühlen der Hilflosigkeit und Zurückweisung, Irritation und Angst hin zur Entwicklung interkultureller Fähigkeiten im Zuge des „Verstehens“ einer anderen Kultur.

Die einzelnen Phasen (Ausprägungsgrad individuell unterschiedlich):

1. Aufbruch;
2. Ankunft und Entdeckung;
3. Ernüchterung und Enttäuschung;
4. Anpassung an die fremde Kultur;
5. sich zu Hause fühlen;
6. Rückkehrschock;
7. Reintegration in der Heimat.

Die unterschiedlichen Phasen des „Kulturschocks“ sind nur als ein Aspekt der pädagogischen und methodischen Arbeit zu betrachten. Er repräsentiert nicht die gesamte pädagogische Bandbreite der individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen. Im Verlauf eines Projektes stehen neben dem „Kulturschock“ Stabilisierung, Aufarbeitung, Perspektivfindung und Sicherung und Transfer der erreichten Ziele im Mittelpunkt.

Der Kulturschock als Mittel in der Individualpädagogik

Das Auslandsprojekt von Wellenbrecher e.V. basiert auf der Theorie, dass jeder Mensch eigene Reserven hat, ein verborgenes Potenzial zur Überwindung sozial gefährlicher Situationen. Die abrupte Änderung der Lebenssituation soll die Bedingungen schaffen, damit diese Reserven aktiviert werden.

Folgende Chancen bieten sich:

- Anstoß eines Umwandlungsprozesses von Gefühlen wie Hilflosigkeit und Irritation zum Wunsch, das Neue zu verstehen und sich anzupassen;
- Skepsis gegenüber bisherigen Erfahrungen und Meinungen sowie Hinterfragung der daran geknüpften negativen Verhaltensabläufe;
- Entwicklung neuer Orientierungspunkte und Werteinstellungen;
- positive Einflussnahme durch den begleitenden Sozialpädagogen auf den Prozess der sozialen Adaption und positiven Selbstidentifikation;

- Aufbau einer neuen Art von Beziehungen: zum Erzieher, zur Aufnahmefamilie und letztendlich zu dem neuen Land.

Der Jugendliche wird in Russland in den kulturellen Raum des Dorfes oder der Stadt „hineingestoßen“. Der Betreuer vermittelt ihm kulturologische Hintergründe, was einen inneren Dialog bewirkt: die Gegenüberstellung einzelner Aspekte der russischen und der deutschen Kultur. Dies ist im Sinne der Kulturschocktheorie als psychologischer Prozess des Eintauchens in eine neue soziokulturelle Situation und ihrer Adaption anzusehen. Die Kulturschocktechnik ist somit der durch den Sozialpädagogen realisierte Prozess, kulturelle Möglichkeiten zu aktualisieren, die dem Jugendlichen seine Umwelt und sich selbst darin tiefer wahrnehmen lassen, sodass er die Chance erkennt, sich zu überwinden und auf neue Beziehungen einzulassen.

Russland als Gastgeber

- Reizreduziertes Leben in den ländlichen Regionen bedeutet weniger Ablenkung und damit Konzentration aufs Wesentliche;
- klimatische und geographische Gegebenheiten eignen sich für Grenzerfahrungen;
- Abstand zur bisherigen Lebensweise;
- Status des Gastes erleichtert den Neubeginn;
- Werte und Normen bieten Orientierung und Unterstützung;
- Integration in intakte soziale Systeme dient als Auffangnetz;
- hohe Flexibilität der Betreuer ermöglicht maßgeschneiderte Konzepte.

Spezifika des Kulturschocks beim Jugendlichen im Ausland

- Erleben eines doppelten Schocks: einerseits der neuen Kultur, andererseits der neuen Familie;

- Erweiterung von Wissensgrenzen über die Welt sowie sich selbst;
- Auslösung von Widersprüchen zwischen parallel existierenden Wünschen nach Orientierung an der Kultur des eigenen Landes und der sozialen Zugehörigkeit zur neuen Gemeinschaft;
- soziale Adaption an die neue kulturelle Umgebung.

Aufgaben innerhalb des Projektes

- Betreuer: Beobachtung und einfühlsames Reagieren auf die psychischen Zustände des Jugendlichen in den unterschiedlichen Stadien des Kulturschocks;
- Begleitung der Aktualisierung positiver und Nivellierung negativer Emotionen;
- Aufgaben von Wellenbrecher e.V.: Erarbeitung methodischer Materialien für die Betreuer, Schulung der Projektteilnehmer zur Umsetzung der sozialpädagogischen Betreuung unter Berücksichtigung der Kulturschock-Situation, Ermöglichung eines Erfahrungsaustauschs der Betreuer.

Haltung und psychische Zustände des Jugendlichen und Aufgabe des Betreuers während der einzelnen Kulturschockstadien

1. Vorbereitung, Abreise und Ankunft in Russland

Vor der Abreise

Der Jugendliche:

- Erwartung von Neuem;
- Wunsch, vor angehäuften Problemen zu fliehen;
- Wunsch, sich unter neuen Bedingungen auszuprobieren, zum Besseren zu ändern und Abstand zu nehmen zum bisherigen Lebenswandel.

Der Betreuer:

- Vorbereitung auf die Ankunft;
- Einarbeitung in die Geschichte des Jugendlichen;
- Bestimmung neuer Lebensperspektiven.

Bei der Ankunft

Der Jugendliche:

- Interesse an der neuen Situation;
- Wunsch nach Neubeginn: Er möchte sich von negativen Gewohnheiten befreien, sich von seiner besten Seite zeigen;
- Hindernisse wie fehlende Kenntnis der Sprache, der Kultur und Mentalität will er so schnell wie möglich überwinden;
- die ganze Energie ist auf Adaption an die neuen Gegebenheiten gerichtet; Klärung und Reanimation positiver Persönlichkeitsmerkmale sind möglich.

Der Betreuer:

- Aufbau eines positiven Kontakts;
- Schaffung guter Bedingungen für den Aufenthalt in der Familie.

2. Entdeckung der Kultur des Landes

Der Jugendliche:

- Bestreben, die neue Kultur genauer kennenzulernen, sich eine andere Welt zu eröffnen, sich in die neuen Gegebenheiten einzugliedern;
- Wunsch, charakterliche Stärke zu zeigen;
- Angestautes und Negatives verschwindet, er beginnt zu verstehen, was gut und was schlecht ist, was er darf und was nicht;
- Intention, neu erfahrene familiäre Traditionen für das eigene weitere Leben zu übernehmen: Sorge für Alte und Kinder, innerfamiliäre Unterstützung, Geduld miteinander, füreinander auf etwas verzichten können usw.

Der Betreuer:

- Unterstützung der positiven Wünsche;
- Hilfestellung beim Erwerb neuer Qualitäten, bei der Stabilisierung emotionaler und psychischer Zustände, bei der Selbstidentifikation: Wer bin ich? Wozu lebe ich? Wer braucht mich?

3. Erkennen der Situation und Enttäuschung

Der Jugendliche:

- Ernüchterung und Enttäuschung darüber, dass vieles „auf ungewohnte Weise“ geht;
- Heimweh nach Verwandten und Freunden;
- Langeweile, da gewohnte Mittel zur Unterhaltung nicht vorhanden sind;
- Empfinden der Sprachbarriere, der fehlenden gewohnten Herkunftskultur;
- Rückzug in sich selbst, Gereiztheit, Konflikte, Tränen, chauvinistische Äußerungen;
- Flucht in Illusionen und Träume;
- spontane Provokationen: Drohungen, Simulation von Krankheiten, Slang und Schimpfworte, ständige Beschwerden, Anrufe nach Deutschland usw.

Der Betreuer:

- Anwendung unterschiedlicher pädagogischer Techniken, etwa „Spiegelung“: der Betreuer demonstriert dieselben Gefühle wie der Jugendliche; oder „Identifikation“: der Betreuer vergleicht sich mit dem Land, welches negative Gefühle beim Jugendlichen hervorruft, und führt vor, wie der „tote Punkt“ überwunden werden kann.

4. Adaption im fremden Milieu

Der Jugendliche:

- teilweise Verständnis der neuen Kultur und ihrer Werte;
- Identifikation mit den Menschen anderer kultureller Herkunft, mit anderen kulturellen Werten;
- Gefühl der Zugehörigkeit zur anderen, wenn auch noch unbekanntem Gesellschaft;
- Adaption: Suche nach eigenem Platz im Lebensumfeld, Bestreben, alte und neue Ziele und Werte in Einklang zu bringen

Der Betreuer:

- Einbeziehung des Jugendlichen in Tätigkeiten und Kontakte;

- Aktualisierung des Interesses an seiner Persönlichkeit als einem Menschen mit anderer Kultur;
- Aktualisierung des Interesses an der anderen Kultur durch Einführung in das kulturelle Erbe des Landes.

5. Gefühl von neuem Zuhause

Der Jugendliche:

- innerer Abgleich von Wertepositionen und -orientierungen;
- bewusste Wahrnehmung seiner selbst als Teil der Gesellschaft, gleichzeitig Differenzierung als Mensch anderer kultureller Herkunft;
- Entstehung positiver Emotionen aufgrund von Verständnis;
- Stärkung der Fähigkeiten, zu analysieren, Parallelen zu ziehen und Entscheidungen aufgrund gesammelter Erfahrungen zu treffen.

Der Betreuer:

- Unterstützung des Strebens, Träger der eigenen Kultur zu sein und diese auch zu vertreten;
- Unterstützung beim Finden der eigenen „Nische“, der eigenen Sache;
- Vorbereitung auf die Rückkehr.

6. Rückkehr nach Deutschland

Der Jugendliche:

- erneuter Kulturschock und Suche nach Halt (Kontakte, Familie, Beruf);
- Erkenntnis: „Ich habe mich verändert, aber in der Familie ist alles beim Alten geblieben, die Situation hat sich nicht geändert“;
- Versuch, alte Stereotypen zu „verdrängen“;
- andere Weltsicht, Interessen haben sich geändert, es soll nicht mehr so sein wie früher.

Der Betreuer:

- Hilfestellung dabei, die innere Harmonie, die der Jugendliche im Projekt erworben hat, mit nach Deutschland zu nehmen.

7. Reintegration im Heimatland

Der Jugendliche:

- Abwägen von Möglichkeiten, z. B. Schule, Familie, neuer Projektplatz oder Beruf.

Der Betreuer:

- Hilfestellung bei der Organisation des Lebens auf einem neuen qualitativen Niveau;
- Begleitung des Jugendlichen bis zur vollständigen Stabilisierung.

Geduld, Vertrauen, Gespräche und Vorausschau als wichtige Elemente der Maßnahmen

Auch wenn manche Jugendliche Russland nach kurzer Zeit wieder verließen, weil ihr Bedürfnis, in die gewohnte Umgebung zurückzukehren, zu stark war und sie die Aufnahme neuer Beziehungen völlig ablehnten, äußerten sie, nach Alternativen suchen zu wollen zur Veränderung ihrer Situation.

Andere hielten zwar durch, verhielten sich aber sehr ablehnend, und das bisherige Leben auf der Straße trat häufig hervor in unterschiedlichen negativen Handlungen. In solchen Fällen heißt es, geduldig zu sein, mögliche Rückfälle vorzusehen, nichts zu fordern, was der Jugendliche noch nicht leisten kann, und Bemühungen um eine positive Veränderung zu unterstützen.

Als Grundlage des Dialogs mit dem Sozialpädagogen dienen Gedankengänge des Jugendlichen über Unterschiede des Lebens „hier“ und „dort“, über sich als Träger der Kultur des eigenen Landes sowie über parallel existierende Orientierungen an beiden Kulturen. Die Gespräche unterstützen positive Gefühle sowie den Wunsch, die neue Situation verstehen und beurteilen zu wollen, während negative emotionale Zustände aufgefangen werden.

Die Interaktion zwischen Betreuer und Betreutem ist auf den Aufbau von Vertrauen gerichtet. Man geht davon aus, dass beide füreinander zu wichtigen Personen werden, zumal fehlende Sprachkenntnisse beiderseits das „Verständnis ohne Worte“ fördern, was mit positiven Emotionen verbunden ist.

Dr. Wladimir Süß

Culture shock in socio-pedagogical work

1. Dialogue of cultures: German-Russian cooperation in socio-pedagogical work with adolescents from risk groups

The recent „Dialogue of cultures” also relates to social work, because the right to governmental and social support of children and adolescents in risk groups is recognized throughout Europe.

The internet allows for active transnational exchange of experience and universal innovative solution strategies. Common European objectives:

1. Legal safeguarding of the protection of the rights of children and adolescents by governmental documents;
2. Search for solutions for the reintegration of the adolescents into society and for common features in the implementation of accompanying measures;
3. Transnational socio-pedagogical care, as implemented by the German organisation “Wellenbrecher e.V.” for the past 16 years.

Cooperation between “Wellenbrecher e.V.” and Herzen University

“Wellenbrecher e.V.” plans and carries out educational assistance programmes abroad on behalf of the youth welfare service. The target group is children and adolescents from risk groups, who have suffered from poor development and where the supporting measures determined in § 35 of the SGB (= social act) VIII are not effective, so that one has to resort to unconventional educational resources. The goal is the full process of socialization of the persons concerned, whose lives have hitherto been marked by a lack of prospects and markedly negative behaviour patterns.

Reasons for participating:

- Social disorientation,

- Avoidance of arrest,
- Education problems,
- A refusal to participate in educational activities of youth welfare services in Germany,
- Separation from the negative influence of other adolescents.

Since 2001 there has been a cooperation agreement between "Wellenbrecher e.V." and the professorial chair of social education at the Russian State Pedagogical Herzen University in St. Petersburg, which provides scientific support for the project. Trust forms the basis for this cooperation and is also an important indicator in the process of support and guidance. The youth welfare service, Russian social workers, teachers and lecturers as well as German teachers, psychiatrists, parents and legal guardians are also participating in the project.

Why Russia?

Common methodological approaches:

- The resocialization process is child-centred and individualized;
- Experiential learning as a means for redirection down a new developmental path;
- Training of social workers in St. Petersburg and Pskov;
- Social protection in childhood; constitution of government education institutes.

Advantages of individual-pedagogical programmes in rural Russia:

1. Unilateral termination of project participation is not possible. Without language skills and knowledge about the customs of the country it is difficult to get into "Western civilization".
2. Hospitality and intensive social contacts help even adolescents with serious problems regain trust, especially towards adults, and strengthen the sense of their own value.
3. Tradition and order developed over generations within families can give adolescents the support they lack.

4. The environment is almost without criminality. Integration into the local youth scene requires a rejection of previous behavioural stereotypes and modes of thinking.
5. By encouraging the adolescents to rethink their own attitudes in life, the educator has an opportunity to approach them and can offer help and support in the search for new pathways.

Carer profile

- connecting element between two cultures;
- Conveys security and trust;
- Pedagogical and creative skills;
- Good level of motivation;
- Experience in successful crisis management;
- Experience with children from risk groups;
- Appropriate age;
- Knowledge of the German language;
- Residence in a rural region.

Methodological work with carers

- „Round table“;
- Workshops (training seminars);
- Supervision;
- Consulting/individual work with counsellors through local coordination in situ;
- Advanced training at the Herzen University in St. Petersburg.

Cooperation partners

- Theoretical and practical support from the Social Pedagogy department of Herzen University;
- Consulate General of FRG in St. Petersburg;
- „Circle of friends against disaffection in childhood and adolescence“ – „GEROJ“ (St. Petersburg);
- St. Petersburg public prosecutor's office for supervision of the Children and Youth Protection Act;

- Witten-Herdecke Children's Hospital, Dr. Meusers;
- Sonneck School / Distance schooling (Neukirchen-Vluyn).

2. Opportunities and objectives of the stay abroad

The German adolescents live for a while far from home and familiar contacts in the protected environment of a Russian social worker. The systematic reorganization of their living environment gives them the opportunity to learn how to overcome their problems independently and to take control of their lives again. In the new environment they "try out" another way of life: positive social behavior and new communication strategies both in simple and in conflict situations, as daily routine in care may provide. The aim is to break with the existing problematic situation and to open up new perspectives. The individual-pedagogic programme is intended to help adolescents abandon distrust, to reinforce self-confidence, to overcome refusal of relationships and obligations as well as aggressive behavior. The most important contact here is the foreign carer.

Restoration of social development processes depends on the following factors:

8. Spatial separation from existing relation systems: family, school and the street;
9. Severance of contact with persons exerting a negative influence;
10. Structuring of lifestyle by fixed duties and a ritualized daily routine;
11. Reorientation regarding basic values;
12. Focus on personal resources;
13. Commitment to socially valuable activities that give satisfaction to the adolescents themselves and to those around them;
14. Daily interactive contact with the social worker, based on trust, security and empathy.

Project systematization and coordination tasks

Educational assistance abroad is a difficult process, which has to be structured at every stage - from departure to return to Germany. Wellenbrecher e.V. has worked out a series of steps.

4. Preparatory phase

- The youth welfare service sends documents on a problem case to Wellenbrecher and asks for support.
- A coordinator makes an assessment, then a decision is made for participation in a foreign programme.
- There follow discussions with the adolescent on the project, the country of stay as well as his motivation to participate.
- The foreign carer is chosen on the basis of solid criteria, informed by so-called "mini-projects" that demonstrate the personal profiles of the social workers, for example experience with the specific category, duration of work in a socio-pedagogical field, additional qualifications; wishes regarding the gender and age of the protégé; personal qualities, preferences, interests, hobbies; family situation, presence of own children; location and infrastructure of the project site in a rural environment.
- The social worker is informed about the problems of the adolescent, his social development situation and the assessments by specialists.
- With the consent of parents or legal guardians, contracts are drawn up between the youth welfare service and "Wellenbrecher e.V." and between "Wellenbrecher e.V." and the supervising social worker.

5. Main phase:

- The foreign programme begins, the adolescent flies to Russia.
- The coordinator keeps in close contact with all involved parties at all times:
 - Firstly he supports and advises the carer who keeps a diary, carries out supervisory duties and prepares monthly reports.

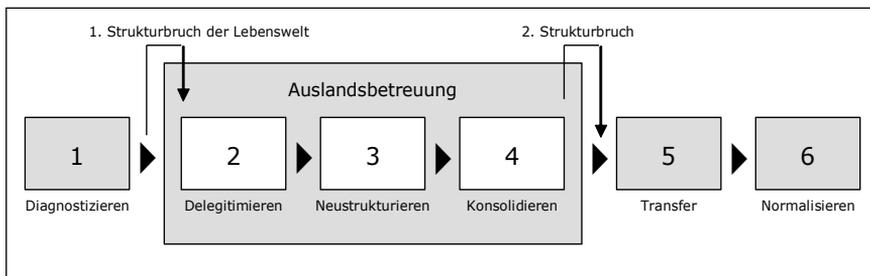
- Secondly, he regularly visits the adolescent, discusses problems with him, resolves conflicts if they arise and, if necessary, facilitates contact with the youth welfare service, parents or legal guardians.
- Thirdly he gathers information from Russian distance schooling teachers, who teach the students according to the German mainstream school syllabus.
- Fourthly, he keeps in contact with the organizers facilitating the stay.
- In addition to this he will take care of potential new staff wanting to provide socio-pedagogic care, and will organize round table discussions and training seminars with exchange of experiences. He will update the youth welfare service in Germany and the parents/legal guardians on the progress of the project and where appropriate make contact with teachers or psychiatrists.
- This phase ends after approx. 1 year with a meeting of all concerned, in which a decision is made on the termination or continuation of the stay abroad.

6. *Ongoing care in Germany:* On return, ongoing care has to ensure that participants will reintegrate themselves socially.

3. Foreign project as holistic process

- An alternative to care and counselling services in the adolescent's normal living environment; Project aims at cultural *disembedding* with simultaneous intention of later *reembedding*;
- The stay abroad is a *part process* of a comprehensive overall process;
- Always in view: before - during - after;
- Interrupted by a structural break in each case.

The six phases of the foreign project⁶⁵



1. Structural break of living environment

2. Structural break

Foreign care / assistance

1

2

3

4

5

6

diagnosis delegitimizing restructuring consolidation transfer normalization

Phase 1 (preparation in the home country): diagnosis

- observe, describe, explain (personality traits, family background, social contexts and biographical peculiarities; suitability analysis);
- Formulation of the educational objective;
- Search for suitable setting:
 4. Form of foreign care;
 5. Decision on framework conditions;
 6. Settling after returning.

Phase 2 (Implementation abroad): delegitimization

4. Displacement of the adolescent from regular environment to another living environment: old relationships are dissolved, routines interrupted; unsettling of thought patterns; irritation at finding that hitherto customary patterns prove ineffective; questioning of habitual thinking;

⁶⁵ Witte, Matthias D.: Educational support abroad. In: „Kulturschock und sozialpädagogische Betreuung Jugendlicher im Ausland“ (Culture shock and social-pedagogic care of adolescents abroad): Theory and practice. ed.: S. Rastschetina, W. Süß. St. Petersburg 2010. p. 160-173.

5. Realization triggers a fundamental crisis of orientation;
6. Learning process is set in motion.

Phase 3 (abroad): restructuring

Foundations of growth of trust and bonding:

- Physical proximity and emotional availability of carer;
- oral exchange about experiences;
- joint activities;
- Carer to ensure balance between support and autonomy.

Creation of new structures

- By means of a fixed daily routine the adolescent gains new forms of perception and thought;
- Adoption of new patterns of behaviour as a result of active detachment from matters taken for granted;
- As a result, the mode of action changes.

Phase 4 (abroad): consolidation

Consolidation of the new structures by increasing integration into areas of responsibility

- Specification of sufficient experience opportunities;
implicit: unconscious acquisition of skills in the context of positive and negative experiences (e.g. reliability, punctuality, order and cleanliness) *explicit*: Acquisition of specific abilities such as workmanlike skill;
- Reflective preparation for return home

Planning a continuation in Germany of what has been learned

Phase 5 (Reembedding in home country): transfer

Another structural break: returning to Germany as a "foreigner"

- Educationally difficult to compensate;
- Risk of a relapse into old behaviours;
- What was learned has to be "preserved";
- Support increases the chances of success.

Options:

1. Reintegration into the previous environment.
Confrontation with old patterns is counterproductive for the establishment of the new;
2. Integration into a new environment
 - promotes the activation of newly acquired attitudes and skills;
 - A reminder of easier interaction with the new by restructuring during the stay abroad;
 - Anticipation facilitates the transfer of learned behaviours;
3. Avoidance of transfer: the adolescent remains living abroad;
4. Migration to a third country;
5. Transmigration: shuttling between two countries.

Possible forms of transformation

1. *No change (unsuccessful)*
 - Cause: lack of trust towards carer and/or family
2. *unintended change (unsuccessful)*
 - successful delegitimization, but educational goals not achieved
3. *Partial change (partial success)*
 - double identification by coexistence of old and new structures;
 - psychosocial development only partially accomplished;
 - process of transformation is *not yet completed*, the adolescent, however, is motivated or unwilling to change further for the time being;
4. *complete educationally intended change (successful)*
 - New interpretation of the old living environment in Germany

Phase 6 (reembedding in home country): normalization

- Renewed consolidation, now in home country;
- Target: "thinking as usual";
- In the foreground: self-preservation of the adolescent;
- The whole process must reach completion;
- Preconditions:

1. Trust that newly acquired patterns of action enable problem-solving;
2. Reliability of skills and competence acquired abroad;
3. Sufficient knowledge about events in everyday life;
4. Certainty of social acceptability of behavioural patterns acquired abroad.

Assessment of success

- Ambivalence of the process: on the one hand desire for completion, on the other hand potentially limitless;
- Essential criterion: observation of the adolescent's development;
- Residual deviations acceptable if the system is not at risk;
- Deviations are even desirable, as there is no one true normality.

Concluding observation

- Socio-pedagogic work is not comprehensible as a series of causal processes;
- Adolescents only partially controllable;
- Foreign project: conveying a *basic structure* of timing;
- The uniqueness of each adolescent requires each project also to be unique.

4. The culture shock theory as basis of foreign projects

What is a culture shock?

- Process of adapting to a different cultural environment;
- Experience of contradictions between formative cultural norms, values and orientations of the home country and another country;
- Shock-like fall from euphoria to the feeling of being out of place when people travel into foreign territory and meet with an unknown culture.

The culture shock theory arose in the last decade during the construction of the common European area, because the cultural connections between people with different lifestyles have become increasingly important. It is based on the

perception that although mankind can gradually adapt to a new culture, stereotypes and illusory ideas must be destroyed before this adaptation occurs and replaced by new, more realistic knowledge. This painful process provokes the symptom known in psychology as "culture shock".

Progression of adaptation process:

- Feelings of alienation and abandonment;
- Experience of difference;
- Reorientation: different language, environment, people, values, etc.;
- Tension between parallel desires: for demarcation and autonomy versus social belonging, community, sense of a (spiritual) home;
- Conversion process from feelings of helplessness and rejection, irritation and anxiety to the development of intercultural skills through "understanding" another culture.

The individual phases (severity different from person to person):

8. Departure;
9. Arrival and discovery;
10. Disillusionment and disappointment;
11. Adaptation to the foreign culture;
12. Feeling at home;
13. shock of returning;
14. Reintegration in the home country.

The different phases of "culture shock" should be interpreted as only one aspect of educational and methodological work. It does not represent the entire educational spectrum of individual educational programmes abroad. In the course of a project, in addition to "culture shock", there is a focus on stabilization, reappraisal, the finding of perspective, as well as safeguarding and transfer of the objectives achieved.

Culture shock as a tool in individual pedagogy

The foreign project of Wellenbrecher e.V. is based on the theory that each person has their own reserves, a hidden potential to overcome socially dangerous situations. An abrupt change in life situation is intended to create the conditions for these reserves to be activated.

The following opportunities are available:

- Initiation of a process of transformation of feelings such as helplessness and irritation into the desire to understand the new and adapt oneself;
- Scepticism towards former experiences and opinions as well as questioning of the negative behaviour processes linked to them;
- Development of new points of reference and scales of values;
- Positive influence exerted on the process of social adaptation and positive self-identification by the dedicated social worker;
- Creation of a new type of relationships: with the educator, with the host family and, ultimately, with the new country.

In Russia the adolescent is "thrust" into the cultural space of the village or town. The carer provides him with the cultural background, causing an internal dialogue: the juxtaposition of individual aspects of Russian and German culture. In culture shock theory this is regarded as a psychological process of immersion in a new socio-cultural situation and adaptation to it. Culture shock technique is thus the process realized through the social worker to update cultural potential, which leads the adolescent to a deeper appreciation of his environment and himself in it, so that he recognizes the opportunity to overcome himself and to embark on new relationships.

Russia as host

- The less attractive lifestyle of rural regions means less distraction and thus concentration on the essential;

- Climatic and geographical conditions are suitable for extreme experiences.
- Detachment from the previous way of life;
- The status as guest facilitates new beginning;
- Values and norms provide guidance and support;
- Integration in intact social systems serves as a safety net;
- High flexibility of carers allows for tailor-made concepts.

Specifics of culture shock for the adolescent abroad

- Experience of a double shock: on the one hand the new culture, on the other hand the new family;
- Broadening of knowledge about the world and about oneself;
- Triggering of contradictions between desires existing in parallel, to focus on the culture of the own country and of social belonging to the new community;
- Social adaptation to the new cultural environment.

Tasks within the project

- Carers: observation of, and sensitive reaction to the mental states of the adolescent in the different stages of culture shock;
- Support of the actualization of positive emotions and attenuation of negative ones;
- Responsibilities of Wellenbrecher e.V.: Development of methodological materials for carers, training project participants to implement social-pedagogic care taking into account the culture shock situation, facilitating exchange of experience for carers.

Attitude and mental states of the adolescent and task of carers during the various stages of culture shock

1. Preparation, departure and arrival in Russia

Before departure

The adolescent:

- Anticipation of the new;
- Desire to flee from accumulated problems;
- Desire to test oneself under new conditions, to change for the better and to distance oneself from the previous way of life.

The carer:

- Preparation for arrival;
- Familiarisation with the adolescent's history;
- Determination of new life perspectives.

On arrival*The adolescent:*

- Interest in the new situation;
- Desire for a new beginning: He wants to free himself from negative habits and to show the best of himself;
- He wants to overcome as quickly as possible obstacles such as lack of language skill, culture and mentality;
- All energy is directed to adaptation to the new circumstances; clarification and reanimation of positive personality traits is possible.

The carer:

- Creation of a positive contact;
- Creation of good conditions for staying in the family.

2. Discovering the culture of the country*The adolescent:*

- Endeavour to get to know the new culture more closely, to open up another world for himself, to integrate himself into the new circumstances;
- Desire to show strength of character;
- Bottled-up and negative things disappear, he begins to understand what is good and what bad, what he is allowed and not allowed to do;
- Intention to adopt newly experienced family traditions for his own future life: caring for the elderly and children,

intrafamily support, patience with each other, making sacrifices for each other, etc.

The carer:

- Support of positive desires;
- Assistance in the acquisition of new qualities, in stabilizing emotional and psychological states and in self-identification: Who am I? What am I living for? Who needs me?

3. Recognizing the situation and disappointment

The adolescent:

- Disillusionment and disappointment that a lot happens the "unusual way";
- Homesickness for relatives and friends;
- Boredom in the absence of usual means of entertainment;
- Awareness of the language barrier, the lack of familiar native culture;
- Retreat into oneself, irritability, conflicts, tears, chauvinistic utterances;
- Escape into illusions and dreams;
- Spontaneous provocations: threats, simulated illness, slang and abusive expressions, constant complaints, phone calls to Germany, etc.

The carer:

- Application of different pedagogical techniques, such as "Reflection": carer demonstrates the same feelings as adolescent; or "Identification": the carer compares himself with the country, which causes negative feelings in the adolescent, and demonstrates how the "low point" can be overcome.

4. Adaptation to the unfamiliar environment

The adolescent:

- partial understanding of the new culture and its values;

- Identification with people from other cultural backgrounds, with different cultural values;
- Sense of belonging to the new society though it is still unfamiliar;
- Adaptation: Search for one's own space in the living environment, endeavour to bring both old and new goals and values into harmony:

The carer:

- Involvement of adolescent in activities and contacts;
- Actualization of interest in his personality as a human being with a different culture;
- Actualization of interest in the other culture through introduction to the cultural heritage of the country.

5. Feeling of new home

The adolescent:

- Internal comparison of value positions and orientations;
- Conscious perception of oneself as part of society, simultaneously differentiation as a human being from other cultural background;
- Formation of positive emotions because of understanding;
- Strengthening of the capacity to analyze, to draw parallels and make decisions on the basis of experience gained.

The carer:

- Support for the adolescent's attempt to be a representative of his own culture and to present it;
- Support in finding one's own "niche", one's own cause;
- Preparation for return.

6. Returning to Germany

The adolescent:

- renewed culture shock and quest for contact (contacts, family, work);

- Awareness: "I have changed, but in the family everything has remained the same, the situation has not changed";
- Attempt to "displace" old stereotypes;
- Different world-view, interests have changed, things must not be the same as before.

The carer:

- Assistance in bringing to Germany the inner harmony which the adolescent has acquired in the project.

7. Reintegration in the home country

The adolescent:

- Weighing of options, e.g. School, family, new project space or career.

The carer:

- Assistance in the organization of life on a new qualitative level;
- Care of the adolescent until stabilization is complete.

Patience, trust, conversations and projections as important elements of the programme

Although many adolescents left Russia after a short time, because their need to return to their familiar surroundings was too strong and they totally rejected the adoption of new relationships, they stated that they were seeking alternatives in order to change their situation.

Although others persevered, they behaved very negatively, and their past life on the streets often emerged in various negative actions. In such cases, it is vital to be patient, to foresee possible relapses, not to require anything the adolescent cannot yet accomplish, and to support efforts to change for the better.

A dialogue with the social worker can be based on the adolescent's thoughts about differences in life "here" and "there", about himself as the bearer of his own country's culture as well as about attitudes to both cultures existing in parallel. Such conversations support positive feelings and a desire to

understand and to assess the new situation, while negative emotional states are offset.

The interaction between carer and protégé is directed towards establishing trust. It is assumed that each will become an important person for the other, especially as imperfect language skills on both sides promote "understanding without words", which is associated with positive emotions.

Kari Koistinen
Green care and social pedagogical horse activities



Green Care

Green Care ist ein unterstützender Service für individuelle Teilnehmer oder Gruppenteilnehmer auf Farmen. Der Service hat eine gesicherte Qualität.

Der Service unterstützt die Verarbeitung der Erfahrungen, die Entwicklung von Fertigkeiten und erhöht das Wohlbefinden und die Lebensqualität der Teilnehmer.

Die relevanten Farmen sind kleinere, nicht diejenigen, die industriell arbeiten, sondern jene, die verschiedene Arten der Landwirtschaft, Forstwirtschaft oder des Gartenbaus als Kleinunternehmen betreiben.

Die Aktivitäten und Services sind mit dem Leben und den Aufgaben auf der Farm verbunden.

Green Care

- Nutzung der Farm für Aktivitäten und Services mit einem Bezug zur Betreuung.
- Menschen gehen eine Verpflichtung ein und kreative Fähigkeiten werden als Services angeboten, die den Farmen helfen, profitabler zu werden.



Ste kurs mot endring og vekst!



Green Care

Zielgruppen:

- Kinder und Jugendliche
- Menschen mit Drogenabhängigkeit
- Menschen mit psychischen Störungen
- Menschen mit Behinderungen
- Menschen mit geistigen Behinderungen

Ste kurs mot endring og vekst!



Green Care

Zielgruppen:

- Arbeitslose Menschen als Arbeitstraining
- Ältere Menschen
- Menschen mit Demenz

Die wichtigsten Bereiche, denen die Services angeboten werden:

- Erziehung und Bildung
 - Kinder und Jugendliche, alternativ, komplementär und zusätzlich zur normalen Schule
 - Kinder und Jugendliche mit Behinderungen
 - Kindergärten
 - Freizeitaktivitäten
- Arbeit
 - Arbeitstraining
 - Rehabilitation

Green Care**Die wichtigsten Bereiche, denen die Services angeboten werden:**

- Gesundheit und Pflege
 - Pflegeunterbringung
 - Abhängigkeit
 - Psychische Störungen
 - Behinderungen
 - Geistige Behinderung
 - Demenz
- Neu dazu kommen
 - Flüchtlinge, unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, Integrationsprojekte
 - Alternative zum Gefängnis, eine Strafe verbüßen

Ste kurs mot endring og vekst!



Green Care

- Erfahrung mit Green Care seit 1995
- Training in landwirtschaftlichen Qualitätsprogrammen
- Voraussetzung, um als Anbieter von Green Care anerkannt zu werden
- Ein wachsender Service in Norwegen
- Anbieter von Green Care Services sind im jeweiligen Land als Netzwerk organisiert.

Ste kurs mot endring og vekst!



Green Care

Wer ist involviert:

- Die Teilnehmer
- Die Farmen, die Serviceanbieter
- Die Besteller und Bezahler des Services
- Qualitätssicherung, Anerkennungssystem



Stø kurs mot endring og vekst!



Green Care

Norwegen hat eine nationale Strategie für Green Care:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/lmd/vedlegg/brosjyrer_veiledere_rapporter/m-0734_green_care_national_strategy.pdf

http://www.matmerk.no/cms/files/776/rapport_green_care

Stø kurs mot endring og vekst!



Green Care



Green Care

Die Vorteile der Farm:

- Der Tagesablauf, die Jahreszeiten und die Tiere erfordern sowohl einen vorhersehbaren Rhythmus auf der Farm sowie auch Abwechslung und Routine
- Klarer Bezug der Tätigkeit zum Ergebnis
- Die Farm erzählt eine Geschichte, oft sogar die Geschichte von Generationen
- Sichere und vorhersehbare Rahmenbedingungen
- Natürliche Werte, Respekt, Fürsorge, Verantwortung, Lernen und Empathie

Green Care

Die Farm als Ressource:

- Die Aufgaben sind natürlich und nicht fabriziert
- Die Aufgaben eignen sich für jeden Level und alle Fähigkeiten
- Für jede Art von Talent gibt es Aufgaben
- Ablenkung von den problematischen Themen
- Möglichkeiten der Zugehörigkeit und zum Knüpfen von Beziehungen

Stø kurs mot endring og vekst!



Green Care



Stø kurs mot endring og vekst!



Green care

Die Farm als Ressource :

- Die Kinder können über ihre Erfahrungen reden und mit anderen teilen
- Fördert die Beziehung zur Umwelt und unterstützt gesunde Aktivitäten
- Wohltuender Ausgleich von Nähe und Distanz
- Vertrauenswürdigkeit – Fürsorge für Tiere und Menschen

Green Care

Am Leben und am Kreislauf auf der Farm teilnehmen:

- Unterstützt und hilft Kindern erfolgreich zu werden
- Heilt und unterstützt die Kinder beim Aufbau einer neuen Identität
- Pro-soziale Beziehungen bilden
- Teil einer größeren Gemeinschaft sein
- Kontinuität, gibt der Existenz Sinn



Green Care

Tiere können wichtig sein:

- Das Bemühen des Kindes ist von entscheidender Bedeutung, z.B. in der Fürsorge für Tiere.
- Kann positive emotionale Reaktionen aktivieren
- Kann pro-soziale Beziehungen wiederherstellen. Kinder, die das Vertrauen in Menschen verloren haben, können Beziehungen zu Tieren aufbauen.

Stø kurs mot endring og vekst!



Green Care

Ziel ist es, den Kindern positive Erfahrungen zu vermitteln, damit sie ihre Fähigkeiten entwickeln und pro-soziale Beziehungen bilden können.

Dies wird innerhalb des überschaubaren Rahmens und der Struktur auf der Farm getan.



Stø kurs mot endring og vekst!



Green Care

Die Stiftung Lighthouse hat ein Konzept für die Rekrutierung und das Training von Betreuern auf Farmen entwickelt.

<https://www.fyrlykta.no/fyrlykta-familie>