

# Das Risiko des Scheiterns hat System

## Strukturelle Barrieren und Schwellen der Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung

Nicole Rosenbauer

Der Beitrag verfolgt die These, dass der Blick auf Situationen, die Beziehungsebene oder Einzelfälle ebenso wie der Blick auf einzelne junge Menschen und Eltern oder Fachkräfte für die Frage des Scheiterns nicht ausreichend ist. Notwendig ist die Erweiterung um eine strukturelle Perspektive, die Bedingungen und Anforderungen der Hilfen zur Erziehung selbst und Fragen der Aneignung durch die Adressat\*innen in den Mittelpunkt stellt, um strukturelle Barrieren und Schwellen der Inanspruchnahme aufzeigen und in der Folge abbauen zu können.

Die Perspektive struktureller Barrieren und Schwellen stellt die Anforderungen und Grundbedingungen des Inanspruchnahmeprozesses der Hilfen zur Erziehung selbst in den Vordergrund und die innerhalb des Systems erzeugten Risikofaktoren für problematische Hilfeverläufe (vgl. insb. Ader 2002). Strukturelle Barrieren und Schwellen gehen typischerweise mit dem Risiko einher, dass sie produktive Aneignungsprozesse von jungen Menschen und Eltern erschweren, begrenzen oder verhindern können (vgl. Oelerich u. a. 2019) und Hilfen in diesem Sinne ‚scheitern‘. Im Folgenden werden zunächst Anforderungen der Inanspruchnahme von stationären Wohngruppen für junge Menschen und Eltern betrachtet und Ableitungen für strukturelle Barrieren und Schwellen der Hilfen zur Erziehung zusammengefasst. Hieran anknüpfend wird knapp auf strukturelle Barrieren in der Hilfgewährung eingegangen. Abschließend werden Perspektiven aufgezeigt, die strukturelle Risikofaktoren begrenzen könnten, die dem Jugendhilfesystem in seiner derzeitigen institutionellen Verfasstheit eingeschrieben sind.

### Anforderung der Inanspruchnahme stationärer Hilfen an Kinder und Jugendliche: Gruppe und Regeln

Für die Aneignungsprozesse des Lebensorts ‚stationäre Wohngruppe‘ durch Kinder und

Jugendliche kommen den Aspekten ‚Gruppe‘ und ‚Regeln‘ zentrale Bedeutung zu. Zwei wesentliche Anforderungen sind die Akzeptanz der Gruppe als Bestandteil des neuen Lebensorts, das Finden eines Umgangs mit ihrer Zusammensetzung, mit Gruppenprozessen und -dynamiken sowie die Einhaltung und Umsetzung der je einrichtungsbezogenen Normen und Regularien. Kinder und Jugendliche müssen sich in stationären Wohngruppen einer Grundbedingung unterwerfen und anpassen, die alle Organisationen kennzeichnet und für alle Mitglieder gilt: die Akzeptanz von Statusfunktionen und Regeln.

Regeln sind im Wesentlichen an Organisationszwecken und Funktionserfordernissen ausgerichtet; sprich institutionellen Interessen. Regeln nehmen in stationären Wohngruppen eine explizite Orientierungsfunktion ein und sind systematisch mit dem Thema ‚Strafen und Belohnungen‘ verknüpft: „So berichteten alle Jugendlichen über gut sichtbare Regeltafeln oder visualisierte Verstärkerpläne in Form von Punktesystemen, die erwünschtes Verhalten belohnen und unerwünschtes Verhalten sanktionieren. „Wer hat dir Fragen beantworten können, als du in die Gruppe gekommen bist?“ JE2: „Die Erzieher und die Regeltafel. Da vorne diese Karteikarten, wo die ganzen Regeln hängen““ (Caumanns 2013: 72). Da es Einrichtungen möglichst ist,

die Fremdunterbringung zu beenden, wenn Kinder und Jugendliche den an sie gestellten Anforderungen und Regularien am neuen Lebensort nicht nachkommen, sind Anpassungsleistungen sehr wahrscheinlich – die sich dann in den institutionellen Attribuierungen von Kindern und Jugendlichen als ‚gruppenfähig‘ und ‚haltbar‘ verdichten. Caumanns arbeitet hierbei eine *Tendenz zur Selbstbürokratisierung von Kindern und Jugendlichen* heraus: Zentrales Thema ihrer Selbsterzählungen und ihres Selbstkonzepts ist die „Verhaltensänderung“ (2013: 71). Ihre Sprache und Wortwahl ist passiv, sie sprechen von sich und den Fachkräften in der dritten Person, schildern sich selbst und ihre Anliegen wiederholt als Verwaltungsvorgang. Kurz: Sie konstituieren sich als *Objekte* eines Hilfegeschehens.

Ein Korrektiv zu den an institutionellen Interessen orientierten Regeln sind die an individuellen Bedürfnissen und Interessen orientierten Rechte junger Menschen. Dem Recht auf Partizipation und Mitbestimmung kommt eine herausragende Bedeutung für Aneignungsfragen zu. „Partizipation ist die einzige Möglichkeit, mittels derer Nutzerinnen und Nutzer sozialer Dienstleistungen auf die Form und die Art und Weise ihrer Inanspruchnahme ... aktiv Einfluss nehmen ... können“ (Herzog u. a. 2018: 99f.). Infrage steht also nicht die Existenz von Regeln oder Regelwerken, sondern inwieweit darin eine reflexiv-individuelle Aushandlung mit den Kindern und Jugendlichen über die Bedingungen an ihrem Lebensort Wohngruppe ermöglicht wird und entsprechend auch ihr Recht auf Partizipation geachtet ist. In aktuelleren Studien antworten weniger als die Hälfte befragter Kinder und Jugendliche in stationären Hilfen, dass sie ‚sehr gut‘ (9,4 %) oder ‚gut‘ (37,5 %) bei Entscheidungen, die für sie selbst wichtig sind, mitbestimmen können (insg. 46,9 %). Mehr als die Hälfte einer forschungstechnisch tendenziellen Positivauswahl<sup>1</sup> an Kindern und Jugendlichen erlebt dies also nicht in dieser Weise.

1 Forschungsstrategische Zugänge zu den Kindern und Jugendlichen bei fragebogengestützten Erhebungen über die Einrichtungen selbst legen eine solche Positivauswahl nahe; zudem stellt sich mit Blick auf Rücklaufquoten die Frage, warum Einrichtungen sich nicht beteiligen bzw. keine Befragungen der bei ihnen untergebrachten Kinder und Jugendlichen ermöglichen.

Die Aspekte ‚Regeln‘ und ‚Gruppe‘ rangieren im unteren Drittel der Mitbestimmungsmöglichkeiten: Bei der Erstellung von Gruppenregeln geben 15,7 Prozent der Kinder und Jugendlichen an, dass sie mitbestimmen können, bei Fragen von Strafen und Belohnungen 11,7 Prozent. Essenzielle Fragen in Bezug auf die Gruppe, in der sie leben (müssen), bilden dann das Schlusslicht der Mitbestimmung bei Einzug (3 %), Wechseln (1,7 %) oder Rauschmissen (2,7 %) von jungen Menschen (vgl. Müller u. a. 2016: 65).

Die Anpassungserfordernisse von ‚Regeln‘ und ‚Gruppe‘ stellen in der Praxis kaum hinterfragte Selbstverständlichkeiten der Inanspruchnahme dar – wie konflikthaft sich jedoch die Aneignung für die Kinder und Jugendlichen darstellen kann, zeigen Ergebnisse von Beschwerdeverfahren. In der Studie ‚Beteiligung leben‘ belegen Beschwerden über das Verhalten von Mitbewohner\*innen den ersten Platz (mit 56,5 %), gefolgt von Beschwerden über die Regeln mit 53,5 Prozent auf Platz 2 (vgl. Müller u. a. 2016: 74). Damit dürfte weiterhin gelten, dass relativ wenige Kinder und Jugendliche existierende Regeln in stationären Hilfen als gerecht und nachvollziehbar wahrnehmen (vgl. bspw. Sierwald/Wolff 2008: 166). Dem Komplex ‚Strafen und Belohnen‘ kommt eine zentrale Funktion für institutionell geforderte Anpassungsleistungen zu. Bis zu zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen lernen, wenn ihre eigene Position von der der Betreuer\*innen abweicht oder sie missliebiges Verhalten an den Tag legen, auch den Rechte-Entzug als pädagogisches Erziehungsmittel in Wohngruppen kennen; als bspw. Taschengeld-Entzug, Ausschluss von Aktivitäten (Freizeit), Smartphone-Entzug (Zugang zu den Medien und Informationsfreiheit) oder Streichung von Besuchskontakten/Heimfahrten zu ihren Eltern (Recht auf Eltern/Familie) (vgl. Marmier u. a. 2002: 67, Gragert u. a. 2005: 23f.).

### **Anforderung der Inanspruchnahme stationärer Hilfen an Eltern: Übergabe des Erziehungsverhältnisses und Wiederannahme bei Kooperationswilligkeit**

Die Partizipation von Eltern an stationären Unterbringungen ist wenig erforscht. Hansbauer/Gies (2016) resümieren, die in Interviews geschilderten Erfahrungen mit dem Übergang von ambulanter in eine stationäre

Hilfe seien unter Partizipationsperspektive „ernüchternd“, obgleich es sich auch hier um eine „Positivauswahl“ von Eltern handelte. Eigene Rechte ausüben und insofern auch weiterhin verantwortlich am Leben ihrer Kinder teilhaben zu können, sei „praktisch inexistent“ (ebd.: 344). Im Übergang in eine stationäre Hilfe fände vielmehr eine Umkehrung der Verhältnisse statt: „Mit der Verlagerung des Lebensortes des Kindes verändern sich offenbar übergangslos, und ohne dass dies von den beteiligten Akteuren ernsthaft in Frage gestellt wird, die Rollen zwischen Eltern und Fachkräften samt ihren Aufgaben und Einflussmöglichkeiten“ (ebd.: 350). Faktisch gäbe es keine Beteiligung der Eltern an den Rahmenbedingungen, unter denen die Erziehung ihrer Kinder stattfindet, ihr Einfluss werde radikal begrenzt (ebd. 2017: 235) – ohne dass dies jedoch über geltendes Recht legitimiert sei, etwa einem Sorgerechtsentzug der Eltern. Die Fachkräfte, so Hansbauer/Gies (2016: 350), deuten mit Beginn der Fremdunterbringung das „faktisch noch immer triadische Partizipationsverhältnis in ein dyadisches“ um, „um nunmehr in die Rolle der Eltern einzutreten“. Im Übergang zu stationären Hilfen sind also auch Eltern gefordert, sich den institutionell erzeugten Statusfunktionen und Regeln zu unterwerfen. Eltern können ihre Rechte der Personensorge nicht mehr zur Geltung bringen, da die Fachkräfte de facto über Regularien und Bedingungen entscheiden – systematisch unterstützt u. a. durch zu Beginn einer Unterbringung verlangte Phasen der Kontakt- und Besuchsverbote. Exemplarisch eine Mutter: *„Es wurde im Heim so festgelegt, dass die Ausgangszeiten so sind. Ich muss das erst einmal so hinnehmen“* (Hansbauer/Gies 2017: 234). Fachkräfte nehmen durch Regularien zentral Einfluss auf „Kommunikation und Kontakt“ zwischen Eltern und Kindern<sup>2</sup>, wobei sich diese Regularien nahezu selbstverständ-

Ein Korrektiv zu den an institutionellen Interessen orientierten Regeln sind die an individuellen Bedürfnissen und Interessen orientierten Rechte junger Menschen.

lich perpetuieren und kaum Gegenstand von Aushandlungsprozessen oder Diskussionen werden. „Eltern werden zwar bei allen wichtigen Entscheidungen das Kind betreffend angehört“, die Beteiligungsstufe geht „jedoch in den seltensten Fällen über die bloße Information hinaus“ (ebd.). Die Vorgaben zu Tagesablauf, Telefon- und Hausaufgabenzeiten, Ablauf und Dauer von Besuchen, Entscheidungen über die Anwesenheit der Eltern bis hin zu Entscheidungen wie Nicht-Teilnahme der Eltern an Geburtstagsfeiern ihres Kindes (vgl. ebd. 2016: 349ff.), enthalten in der Regel keine individuellen Differenzierungen; auch bspw. nicht nach dem Rechtsstatus der Eltern (ebd.: 350).

Bei aller Varianz zeichne sich ein Muster ab, dass „Einrichtungen zunächst versuchen, das ‚Erziehungsverhältnis‘ zwischen Fachkräften und Kind ‚unter Kontrolle‘ zu bekommen – d.h. den Kontakt zu den Eltern anfänglich ganz zu unterbinden oder ihn stark zu beschränken – um ihn dann wieder sukzessive zu ermöglichen, wenn sich die Eltern als ‚kooperationswillig‘ erweisen. Auf diese Weise wird der Eltern-Kind-Kontakt zum Gegenstand eines impliziten Belohnungssystems, durch das Eltern und Kinder gleichermaßen ‚erzogen‘ werden“ (ebd. 2016: 358). Das institutionelle Wohngruppensetting führt dergestalt zu Ausschlussprozessen der Eltern aus dem alltäglichen Erziehungsverhältnis zu ihren Kindern und adressiert sie gleichzeitig auf der Hinterbühne als *Objekte einer Erziehung*. Von Eltern ist gefordert, diese Umkehrung der Verhältnisse und den ihnen zugewiesenen Status zu akzeptieren, sich anzupassen und so ‚mit zu tun‘, dass ihnen die Fachkräfte wieder Chancen gegenüber ihren Kindern eröffnen. Zugang zu internen Beschwerdeverfahren haben Eltern bis dato kaum. Empirische Hinweise auf konflikthafte Aneignungsprozesse geben jedoch die Anliegen, mit denen sie sich an die in jüngerer Zeit entstandenen unabhängigen Ombudsstellen wenden; dies u. a. mit den Anliegen „Umgangs-/Besuchskontakte und -regelungen“ sowie „Probleme in der

<sup>2</sup> Dies manifestiert sich dann bspw. in selektiver Weitergabe von Informationen über die Kinder und Jugendlichen an die Eltern; einer Limitierung des Zugangs zu Kommunikationsmedien, d.h. Mobiltelefonen und Internet, und der Häufigkeit von Gesprächen; deren direkter Überwachung durch Betreuer\*innen oder einer künstlichen Verknappung von Kontaktmöglichkeiten bspw. durch Beschränkung von Telefonaten nur über das ans Festnetz angeschlossene Gruppentelefon (Hansbauer/Gies 2016:357).

Kommunikation mit der Einrichtung“ (vgl. bspw. Straus u. a. 2020: 44).

### Strukturelle Barrieren im Kontext stationärer Wohngruppenerziehung

„Regeln“ und „Gruppe“ stellen für sich keine Barrieren dar, sondern sind Anforderungen, die in ihrer Gestaltung hinterfragt werden müssten, inwiefern sie je subjektiv produktive Aneignungsprozesse für Kinder und Jugendliche sowie Eltern ermöglichen oder verhindern und erschweren. Beschwerden als erst jüngst entstandene empirische Quelle können als direkte Hinweise auf solche erschwerenden oder blockierenden Aspekte der Aneignung von Hilfen aus subjektiver Sicht der Adressat\*innen verstanden werden.

Auf Basis der Ausführungen zeigt sich das strukturell erzeugte Risiko der Entstehung eines *Objektstatus* von jungen Menschen und Eltern. Als weitere Barrieren und Schwellen für produktive – hier verstanden als auf einem wahrnehmbaren Subjektstatus basierende – Aneignungsprozesse können die *„Missachtung und Verwehrung von Beteiligungsrechten“*, der *„Ausschluss von Elternrechten“*, *„Inkompetenzunterstellungen gegenüber den Adressat\*innen“* bezogen auf die Realisierbarkeit von Partizipation (vgl. Messmer 2018), die *„Überbewertung institutioneller Interessen“* (vgl. Ader 2002) bzw. *„institutionelle Zwänge“* in Organisationskontexten (vgl. Messmer 2018) sowie die *„Zuschreibung stigmatisierender Attribute“* (vgl. Oelerich u. a. 2019) charakterisiert werden. Letztere sind spiegelbildlich die negativ konnotierten Attribute von Personen als ‚nicht-gruppenfähig‘, ‚nicht haltbar‘ und ‚kooperationsunwillig‘ im Horizont institutioneller Anforderungen, die Ausschluss- und Abbruchprozesse von Hilfen provozieren und legitimieren. Spezifisch für stationäre Kontexte wirkt die *Dominanz einer verhaltens-, regel- bzw. disziplinerorientierten pädagogischen Grundhaltung* als strukturelle Barriere: Diese Grundhaltung erzeugt in der Alltagspraxis in vorhersehbarer Weise Konflikte und Eskalationsdynamiken bspw. als Steigerungslogiken in der Anwendung immer rigiderer Eingriffe oder Sanktionsdrohungen; hohe Alltags-Regulierung und zunehmende Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen verdichten sich in destruktiven Zirkeln (vgl. jüngst AGJ 2015: 8f.). Eine Kontroll- und Moraliserungsneigung innerhalb der Einrichtungskultur korreliert mit

der Wahrscheinlichkeit von stationären Hilfeabbrüchen (vgl. Tornow u. a. 2012: 101).

### Strukturelle Barrieren im Prozess der Hilfestellung

Basale Anforderung im Hilfestellungsprozess ist, dass Eltern und junge Menschen den Status ‚Inanspruchnehmer\*in‘ bzw. ‚Hilfeempfänger\*in‘ akzeptieren und hiermit verbundene Einstellungs- und Wahrnehmungsmuster einnehmen gegenüber dem privilegierten, mit Handlungs- und Entscheidungsmacht ausgestatteten und durch öffentlich-professionellen Auftrag legitimierten Status der Mitarbeiter\*innen. Die *„Missachtung und Verwehrung von Beteiligungsrechten“* ist auch eine Barriere in der Leistungsgewährung (vgl. BRJ 2018: 8 ff.). Die institutionelle Positionierung als ‚Hilfeempfänger\*innen‘ erschwert es nicht nur, aber insbesondere in Interessenkonflikten, den eigenen Wünschen und subjektiven Vorstellungen Gewicht zu verleihen und für eine Entscheidung relevant zu machen. „Mittels Ein- und Ausschluss (bzw. reden mit/re-den über), der Zuteilung von Rederechten sowie der Bestimmung der Wichtigkeit einzelner Redebeiträge wird eine Fallwirklichkeit generiert, die sich unter Umständen selbst immunisiert und von außen nur schwer zu durchbrechen ist“ (Messmer 2018: 119). Als sehr fragile Grundlage für produktive Aneignungsprozesse erweist sich immer wieder das Vertrauen zu Fachkräften. Diese Ressource wird in der Praxis angegriffen bspw. durch die Entwertung und Nicht-Berücksichtigung der ‚subjektiven Hilfepläne‘ der Adressat\*innen, durch Beschämungen, verletzendes und entwürdigende Kommunikationsweisen oder Missachtung bzw. Geringschätzung von Gutachten und Empfehlungen, die ihre Perspektive unterstützen (vgl. BRJ 2018: 24ff.). In Hilfeplangesprächen können Kinder und Jugendliche Einfluss auf Entscheidungen nehmen – vorausgesetzt, so resümieren Messmer/Hitzler (2011) ihre Studie, die Anliegen der jungen Menschen laufen den Interessen oder Standpunkten der anwesenden Fachpersonen nicht zuwider. In Gesprächen werden jungen Menschen bspw. stationäre Hilfen ‚angeboten‘, die ihren jeweiligen Lebenswelten etwa aufgrund der sozialräumlichen Lokalisation der Einrichtungen (vgl. BRJ 2018: 9) sehr fern liegen, wobei diese ‚Angebote‘ als *Konstruktionen von Alternativlosigkeit* kommuniziert werden können.

Solche Konstruktionen ebenso wie die *Knüpfung der Hilfgewährung an Bedingungen* (wie bspw. unterbrechungsfreier Schulbesuch oder Drogenabstinenz) bauen Grenzen auf, die dicht an der Schwelle zur rechtlichen Unzulässigkeit liegen, wenn hierdurch alternative Entscheidungsoptionen im Rahmen der gegebenen Anspruchsvoraussetzungen verschleiert werden und/oder Voraussetzungen für eine Gewährung von Hilfe definiert werden, die Hilfeziele selbst wären (vgl. BRJ 2018: 26, s. hierzu auch den Beitrag ‚Erfahrungen mit Abbrüchen im System Schule und Jugendhilfe‘ in diesem Heft). Spezifisch im Rahmen des Hilfgewährungsprozesses wirken „hochschwelliges Verwaltungshandeln“, „Kosten- und Finanzierungsgesichtspunkte“ sowie die „Schwelle der Volljährigkeit“ als weitere potenzielle Barrieren der Inanspruchnahme (vgl. ausführlich BRJ 2018: 13ff.).

### **Perspektiven: Geteilte Macht, bedingungslose Jugendhilfe**

Betrachtet man Scheitern unter dem Fokus von Aneignung und der Blockierung eines Subjektstatus', dann zahlen Kinder, Jugendliche und Eltern für die Anpassung an institutionelle Bedingungen partiell einen hohen Preis. Geforderte Anpassungsleistungen und Barrieren führen angesichts der vielschichtigen Deutungs- und Bewertungsweisen der Adressat\*innen und ihren vorhandenen Bewältigungskompetenzen nicht notwendigerweise zu Eskalationen oder Abbrüchen, sondern – weniger erkennbar und weniger thematisierbar – zu Wahrnehmungen der „Inanspruchnahme als Angriff auf die eigene Integrität“ (Herzog u. a. 2018: 99).

Barrieren und Schwellen der Inanspruchnahme sind dabei untrennbar mit dem Thema Macht und mit institutionellen Machtverhältnissen verbunden. Während Oelerich u. a. (2019: I) die existierende strukturelle Machtasymmetrie als Barriere selbst fassen, ist sie aus meiner Sicht vielmehr die zentrale Basis und Ermöglichungsbedingung für den Aufbau und die Aufrechterhaltung struktureller Barrieren und Schwellen. Das heißt auch, dass Barrieren und Schwellen keine unüberwindbaren Hürden darstellen, wenn objektivierendes machtvoll Agieren von einzelnen Akteur\*innen und Institutionen nicht unwidersprochen bleibt; eine Aufgabe, die nicht allein an externe Interessensvertretungen, wie

Strukturell bleiben die Hilfen zu Erziehung in eine tief gestaffelte Widerspruchsstruktur eingebunden, klassisch thematisiert im Doppelmandat von Hilfe und Kontrolle, solange sie als wohlfahrtsstaatliche Leistungen „nur unter Bedingungen“ beansprucht werden können.

die unabhängige Ombudschaft oder die Selbstorganisation der Careleaver, delegiert werden kann, um sich selbst davon zu entlasten. Über die Themen Macht und Ohnmacht in Erziehungs- und Bildungsfeldern wird jedoch nach wie vor vielfach geschwiegen (vgl. Geiss/Magyar-Haas 2015). Macht ist weitgehend tabuisiert und erzeugt bei Thematisierung Abwehrreaktionen – insbesondere bei den durch sie Privilegierten (Reher 2018: 105). Ein erster Schritt, Machtressourcen gezielt einsetzen und auch abgeben bzw. teilen zu können, wäre die Bereitschaft, sich unter diesem Fokus der eigenen Praxis zuzuwenden, und ein Sensibilisierungs- und Reflexionsprozess in Einrichtungen, Teams, Supervisionen und in der Ausbildung bspw. unter Perspektive des Powersharings. Dies richtet sich „an all diejenigen, die strukturell privilegiert sind und ein politisches Interesse daran haben, ... Strukturen hin zu einer gerechteren Verteilung von Macht, Zugängen, Lebens- und Beteiligungschancen zu verschieben“ (Nasir-Shahnian 2020: 29). Adressiert sind damit fachpolitisch Verantwortliche ebenso wie Fachkräfte, die täglich Hilfen zur Erziehung gestalten. Für sie ginge es paradoxerweise um eine Öffnung hin dazu, „welche Erfahrungen ich *nicht* mache“ (ebd.: 34). Solcherart interessierte Akteur\*innen könnten je regional und kleinräumig Orte schaffen, an denen ihnen junge Menschen und Eltern über ihre Aneignungsprozesse, auch über ihre Verletzungen und Leidenserfahrungen mit den Hilfen zur Erziehung erzählen könnten – also eine Etablierung von Orten des Sprechens, des Anhörens und Zuhörens. Strukturell bleiben die Hilfen zu Erziehung in eine tief gestaffelte Widerspruchsstruktur eingebunden, klassisch thematisiert im Doppelmandat von Hilfe und Kontrolle, solange sie als wohlfahrtsstaatliche Leistungen „nur unter Bedingungen“ beansprucht werden können (Cremer-Schäfer 2005: 164). Diese Bedin-

gungen und institutionelle Anforderungen an Adressat\*innen werden machtvoll in die Praxis transformiert. Strukturell würden diverse Barrieren und Schwellen der Inanspruchnahme obsolet, wenn Hilfen zur Erziehung als vorbedingungslose Regelleistungen für Kinder, Jugendliche und Eltern etabliert würden ohne Rückgriff auf eine defizitorientierte Leistungsschwelle und in einem Verständnis normaler sozialer Infrastruktur des Aufwachsens (vgl. jüngst Schrödter/Freres 2019). Smessaert (2018: 55) entwirft eine Anspruchsnorm, in der auch sozioökonomisch benachteiligte, sprich arme Kinder und Jugendliche vom Anspruch auf individuelle Hilfen ein- und nicht ausgeschlossen wären. Jenseits solcher Vorschläge, die auf das Gesamtfeld der Hilfen zur Erziehung zielen, wäre der Beginn einer Diskussion vor Ort, in Teams und Fachrunden zu den durch die Gestaltung von Settings gesetzten Bedingungen und Anforderungen sowie deren Konsequenzen für die Aneignungsprozesse von den jungen Menschen und Eltern ein wichtiger Bestandteil einer reflexiven Professionalisierung. Erst durch das viel radikalere Analysieren der Auswirkungen von organisationskulturellen Routinen und Praxisgestaltungen in Form von – womöglich ungewollten – ‚scheiternden‘ Aneignungsprozessen könnten bestehende Schwellen und Barrieren abgebaut werden. Eine solche Professionalisierung wüsste auch selbstbewusst entsprechende Rückmeldungen von Adressat\*innen einzuholen, bspw. in Form von Beschwerden, und diese produktiv aufzunehmen.

## Literatur

- Ader, S. (2002): Wie werden aus Kindern in Schwierigkeiten die „besonders Schwierigen“? In: Henkel, J. u. a. (Hrsg.): Was tun mit schwierigen Kindern? Münster, S. 108-147.
- AGJ (2015): Freiheitsentziehende Maßnahmen im aktuellen Diskurs. Berlin.
- BRJ (2018): Zuständig sein und zuständig bleiben! Eine Fallanalyse aus ombudschaflicher Sicht. Berlin.
- Caumanns, K. (2013): „Und dann stelle ich ein Antrag auf ein Hobby ...!“. In: Alisch, M./May, M. (Hrsg.): Sozialraumentwicklung bei Kindern und Jugendlichen. Opladen, S. 61-92.
- Cremer-Schäfer, H. (2005): Lehren aus der (Nicht-) Nutzung wohlfahrtstaatlichen Dienste. In: Oelerich, G./Schaarschuch, A. (Hrsg.): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. München, S. 163-177.
- Geiss, M./Magyar-Haas, V. (Hrsg., 2015): Zum Schweigen. Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung. Weilerswist.
- Gragert u. a. (2005): Entwicklungen (teil)stationärer Hilfen zur Erziehung. DJI, München.
- Hansbauer, P./Gies, M. (2016): Elternpartizipation und Machtbalancen in der stationären Erziehungshilfe. In: ZfSp, 04, S. 341-364.
- Hansbauer, P./Gies, M. (2017): Beteiligung und Beschwerde aus Sicht von Eltern mit Kindern in stationären Erziehungshilfen. In: Equit, C. u. a. (Hrsg.): Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung. Frankfurt, S. 226-243.
- Herzog, K. u. a. (2018): Beschränkungen des Nutzens Sozialer Arbeit. In: Stehr J. u. a. (Hrsg.): Konflikt als Verhältnis – Konflikt als Verhalten – Konflikt als Widerstand. Wiesbaden, S. 83-103.
- Mamier, J. u. a. (2002): Einrichtungsbefragung. DJI, München.
- Messmer H./Hitzler S. (2011): Interaktion und Kommunikation in der Sozialen Arbeit. Fallstudien zum Hilfeplangespräch. In: Oelerich G./Otto, H.-U. (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 51-64.
- Messmer, H. (2018): Barrieren von Partizipation. In: Dobsław, G. (Hrsg.): Partizipation – Teilhabe – Mitgestaltung. Leverkusen, S. 109-127.
- Müller, H. u. a. (2016): Beteiligung leben! Abschlussbericht, Stuttgart.
- Nassir-Shahnian, N. (2020): Powersharing. In: Jagusch, C. (Hrsg.): Empowerment und Powersharing.. Weinheim, S. 29-42.
- Oelerich, G. u. a. (2019): Barrieren der Inanspruchnahme sozialer Dienstleistungen Düsseldorf.
- Reher, F. (2018): „Als ob uns was geschenkt worden wäre ...“. In: Mai, H. u. a. (Hrsg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Wiesbaden, S. 105-118.
- Schrödter, M./Freres, K. (2019): Bedingungslose Jugendhilfe. In: neue praxis, Nr. 3, 221-233.
- Sierwald, W./Wolff, M. (2008): Beteiligung in der Heimerziehung. In: SPI (Hrsg.): Kinderschutz, Kinderrechte, Beteiligung. München, S.160-176.
- Smessaert, A. (2018): Auf zu einem zweiten Anlauf! Zur Weiterführung der Debatte um ein inklusives SGB VIII. In: Forum Jugendhilfe, Nr. 1, S. 52-60.
- Straus, F. u. a. (2020): Evaluation der Berliner Beratungs- und Ombudsstelle Jugendhilfe. Endbericht.
- Tornow, H. u. a. (2012): Abbrüche in stationären Erziehungshilfen (ABiE). In: EREV-Schriftenreihe, Nr. 3, Hannover.

*Nicole Rosenbauer*, Professorin für Wissenschaft der Sozialen Arbeit, Ev. Hochschule (EHS) Dresden, nicole.rosenbauer@ehs-dresden.de