

**Förderung besonderer Begabungen in Einrichtungen
der stationären Erziehungshilfe**

Von der Philosophischen Fakultät
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades eines Doktors der
Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation

von Lars Becker, geb. Riske
geboren am 25.06.1979 in Hildesheim

2015

Referent: Prof. Dr. Klaus K. Urban
Korreferent: Prof. Dr. Rolf Werning
Tag der mündlichen Prüfung: 11.06.2015

Zusammenfassung

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung richtet sich auf die Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Kinder, Jugendlichen sowie jungen Erwachsenen, die in stationären Angeboten der Erziehungshilfe betreut werden. Da diese Merkmalskombination *hochbegabt* und *Nutzer stationärer Erziehungshilfe* zuvor weder in der Begabungsforschung noch in der Wissenschaft zur Sozialen Arbeit untersucht worden ist, wurde mit dem Einsatz qualitativer Forschungsmethoden eine explorative Untersuchung realisiert. Als Mitarbeiter des Kölner Schwerpunktträgers der Kinder- und Jugendhilfe, in dem die Datenerhebung stattfand, bekleidete der Forscher eine Doppelfunktion, die ihm einen vertieften Einblick in den gewählten Ausschnitt des Forschungsfeldes ermöglichte. Als Fälle wurden sechs Wohngruppen identifiziert und i.S. einer Daten-Triangulation aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. 15 Mitarbeiter aus drei Funktionsbereichen wurden in leitfadengestützten Experten-Interviews zum Untersuchungsgegenstand befragt. Ergänzend wurden im weiteren Verlauf zwei Interviews mit Leitungspersonen einer kooperierenden Schule sowie eines gruppenübergreifenden Fachdienstes geführt. Entsprechend des zirkulären Vorgehens der Grounded Theory wechselten sich Datenerhebung, Datenanalyse sowie Theoriebildung fortwährend ab.

Die Auswertung bringt neben den Ergebnissen zur Förderung das multifaktorielle Begabungsverständnis der handelnden Akteure im Forschungsfeld hervor. Danach vollzieht sich die individuelle Begabungs- und Leistungsentwicklung der Nutzer in intellektuellen, sozialen, sportlichen, künstlerischen sowie musikalischen Domänen unter dem moderierenden Einfluss internaler und externaler Faktoren. Die Ergebnisse weisen zudem einen hohen Bezug zu der jeweiligen Zielgruppe der Wohngruppe auf, weshalb neben übergreifenden auch nutzergruppenspezifische Ergebnisse ermittelt werden konnten für hoch- bzw. besonders begabte Nutzer mit AD(H)S, mit Essstörungen sowie für unbegleitete, minderjährige Flüchtlinge (UMF).

Trotz umfangreicher Datenlage aus vorangegangenen stationären Aufenthalten bzw. Behandlungen stützt sich die Identifikation in den störungsbezogenen Nutzergruppen allein auf den IQ-Wert des Nutzers, der i.d.R. entweder vor der Aufnahme in der Kinder- und Jugendpsychiatrie oder nach der Aufnahme in der internen Psychodiagnostik ermittelt wird. Aufgrund der hohen individuellen Belastungen werden interventionsorientier-

te Erziehungsmaßnahmen in den Hilfen dieser Nutzer umgesetzt und die adäquate Begabungs- und Leistungsförderung zu einem mittel- bzw. langfristigen Ziel erklärt, das während der Unterbringung nicht mehr realisiert wird. Das Identifikationsverfahren in der Nutzergruppe UMF, zu der auch Nutzer mit einer geringen Rückführungswahrscheinlichkeit gezählt werden, besteht aus mehreren Stufen: In der freien Verhaltensbeobachtung aufgegriffene Begabungssignale führen dazu, dass die Nutzer in externen Fördermaßnahmen platziert werden, deren Auswahlverfahren als weitere Stufe der Identifikation genutzt werden. Die Effekte dieser Förderung werden danach bewertet, ob sie zum Erreichen der Hauptziele einer Hilfe beitragen konnten.

Die Studie belegt, dass hoch- bzw. besonders begabte Kinder, Jugendliche sowie junge Erwachsene in den stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe betreut und als solche identifiziert werden. Es dominiert eine interventionsorientierte Förderstrategie, deren Umsetzung maßgeblich von den internalen sowie externalen Ressourcen beeinflusst wird, die die Nutzer in ihre Erziehungsarbeit einbringen.

Schlagnworte: Hochbegabung, Erziehungshilfe, Heimerziehung

Abstract

The interest of this study is aimed at promoting highly or especially gifted children, adolescents and young adults who are being cared for in inpatient programs of youth services. As the combination *gifted* and *users of residential care* has been investigated neither in talent research nor in the science of social work, an exploratory study was implemented with qualitative research methods. As an employee of the Cologne focus carrier of child and youth services, in which the data collection took place, the researcher held a double function that allowed him a deeper insight into the selected section of the research field. Six cases of inpatient programs were identified and considered in terms of a data triangulation from different perspectives. 15 employees of three functional areas were interviewed as experts on the subject matter in semi-structured interviews. In addition, two interviews were conducted with the head of a cooperating school and an executive of an internally educational service in the further course of the study. According to the circular approach of the grounded theory, data collection, analysis and theorizing alternated continuously.

Along with the results on promotion, the evaluation shows the multi-factorial understanding of giftedness of the acting employees in the inpatient programs. Thereafter, the individual development of giftedness and capacity takes place in intellectual, social, sporting, artistic and musical domains under the moderating influence of internal and external factors. The results also show a high regard for the target group of the inpatient program: Therefore, not only general but also specific results could be found for highly talented users of these programs with ADHD, eating disorders or a background of refuge.

Despite extensive data available from previous hospitalizations and treatments, the identification in the user groups of ADHD and eating disorders based solely on the IQ score that is either assessed before the admittance to a child or youth psychiatry ward or after the admittance to internal psychological diagnostics. Because of the high individual loads measures are being implemented in education that are designed to tackle deficits. Adequate promotion of talents will be declared a long-term goal but for its implementation during the accommodation time is missing. The identification procedure in the target group of refugees as well as other users who have a low probability to return to their families consists of several stages: In the free behavioral observation talent signals are being picked up. Then the user will be placed in external programs to promote his talent. The process of selection of these programs represents a further stage of identification. The effects of this promotion will be assessed on whether they contribute to achieving the main objectives of the aid or not.

The study proves that highly and especially gifted children, adolescents and young adults, who are identified as such, do live in inpatient programs of youth services. It is dominated by an intervention-oriented development strategy. Its implementation is decisively influenced by internal and external factors.

Keywords: Giftedness, youth services, residential care

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	11
2 Stationäre Erziehungshilfe	13
2.1 Geschichte der Erziehung außerhalb der Familie.....	14
2.1.1 Ursprünge der institutionellen Versorgung und Betreuung	14
2.1.2 Waisenhausstreit.....	17
2.1.3 Rettungshausbewegung.....	19
2.1.4 Von der Zwangserziehung zur Fürsorgeerziehung.....	21
2.1.5 Öffentliche Erziehung im Nationalsozialismus.....	24
2.1.6 Heimkampagne	27
2.1.7 Einführung Kinder- und Jugendhilfegesetz	30
2.2 Verfasstheit der stationären Erziehungshilfe.....	32
2.2.1 Perspektiven auf die Hilfe	32
2.2.2 Stationäre Hilfen in der Gesellschaft.....	34
2.2.3 Lebensweltorientierung	37
2.2.4 Soziale Dienstleistung.....	40
2.3 Struktur der öffentlichen Jugendhilfe.....	42
2.3.1 Jugendamt.....	42
2.3.1.1 Verwaltung	43
2.3.1.2 Jugendhilfeausschuss	44
2.3.2 Landesjugendamt	46
2.3.3 Jugendhilfeplanung	47
2.4 Individuelles Hilfeplanverfahren.....	47
2.4.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen.....	48
2.4.2 Steuerung des Verfahrens.....	49
2.4.3 Betroffenenbeteiligung	52
2.4.4 Auswahl der Angebotsform.....	55
2.5 Formen stationärer Erziehungshilfen	57
2.5.1 Ausdifferenzierung der Heimerziehung	59
2.5.2 Leistungsanforderungen	59
2.5.3 Strukturelle Gemeinsamkeiten	61
2.5.4 Angebotsformen	62
2.5.4.1 Innenwohngruppe.....	62
2.5.4.2 Außenwohngruppe	62
2.5.4.3 Spezifische Betreuungsangebote	63
2.5.4.4 Clearinggruppe	64
2.5.4.5 Therapienachsorge.....	65
2.5.4.6 Betreutes Wohnen	65
2.5.4.7 Erziehungsstellen	66
2.6 Pädagogisches Personal.....	67
2.6.1 Ausbildung.....	67
2.6.2 Motivation.....	68
2.6.3 Soziale Arbeit.....	70
2.6.3.1 Professionalisierung der Heimerziehung	70
2.6.3.2 Rahmenbedingungen	72
2.6.3.3 Handlungskompetenz	74
2.6.3.4 Person als Werkzeug	76
2.6.3.5 Relevanz der Beziehungsarbeit	77

2.7 Aktuelle Daten der stationären Erziehungshilfe.....	80
2.7.1 Erziehungsberatung als Sonderfall.....	80
2.7.2 Familienersetzende Hilfen zur Erziehung.....	81
2.7.3 Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen	82
2.7.4 Altersverteilung.....	83
2.7.5 Geschlechterverteilung	86
2.7.6 Lebenslagen der Herkunftsfamilien	89
2.7.6.1 Familienformen	90
2.7.6.2 Ökonomische Familienbedingungen.....	92
2.7.6.3 Migrationserfahrungen	93
2.7.7 Personale Situation bei den Hilfen zur Erziehung	96
2.7.7.1 Personal in den Einrichtungen	97
2.7.7.2 Personal in den Jugendämtern.....	99
2.8 Kosten der Hilfen zur Erziehung.....	100
3 Hochbegabung.....	101
3.1 Geschichte	101
3.1.1 Antike	102
3.1.2 Mittelalter	103
3.1.3 Neuzeit	104
3.1.4 Beginn empirischer Forschung.....	105
3.1.5 20. Jahrhundert	106
3.1.6 Begriffsentwicklung im deutschsprachigen Raum	109
3.2 Definitionen.....	112
3.2.1 Ex-post-facto-Definitionen	113
3.2.2 IQ-Definitionen.....	114
3.2.3 Soziale Definitionen.....	116
3.2.4 Prozentsatzdefinitionen	118
3.2.5 Definitionen mit Schwerpunkt Kreativität	119
3.2.6 Umfassenderes Begabungsverständnis	120
3.3 Modelle zur Hochbegabung	121
3.3.1 Drei-Ringe-Modell	121
3.3.2 Triadisches Interdependenzmodell.....	124
3.3.3 Differenziertes Begabungs- und Talentmodell.....	125
3.3.4 Münchner Hochbegabungsmodell.....	128
3.4 Hochbegabung und Benachteiligung.....	130
3.4.1 Vorurteile	131
3.4.2 Karitative Dimension	132
3.4.3 Hochbegabte Migranten und Randgruppen	135
3.5 Hochbegabung in der Sonderpädagogik	138
3.5.1 Vergleich Deutschland - USA.....	139
3.5.2 Twice exceptional.....	141
3.5.2.1 Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (AD(H)S)	145
3.5.2.2 Teilleistungsstörungen	149
3.5.2.3 Autismus.....	153
4 Forschungsdokumentation	158
4.1 Entdeckung der Problemstellung	158
4.2 Bestimmung des theoretischen Bezugsrahmens.....	159
4.3 Entscheidung für ein qualitatives Vorgehen	161
4.3.1 Grounded Theory	162
4.3.2 Gütekriterien	164

4.3.3 Triangulation	167
4.4 Erkenntnisinteresse.....	168
4.4.1 Sensibilisierendes Konzept.....	168
4.4.2 Forschungsfrage	169
4.4.3 Sammlung weiterer Fragen	170
4.4.4 Veränderung im Untersuchungsverlauf	172
4.5 Zugang ins Feld.....	173
4.5.1 Berufstätigkeit des Forschers	173
4.5.2 Jugend- und Behindertenhilfe Michaelshoven	174
4.5.3 Unterstützung der Untersuchung	175
4.5.4 Doppelfunktion des Forschers	176
4.5.5 Anonymisierung	177
4.6 Auswahl der Fälle	178
4.6.1 Festlegung eines Falls.....	180
4.6.2 Gatekeeper zu den Fällen.....	181
4.6.3 Nominierung der Wohngruppen als Fälle	182
4.6.3.1 Wohngruppe AD.....	184
4.6.3.2 Wohngruppe AE	185
4.6.3.3 Wohngruppe AF	186
4.6.3.4 Wohngruppe AG.....	187
4.6.3.5 Wohngruppe AH.....	189
4.6.3.6 Wohngruppe AI	190
4.6.4 Fallübersicht	192
4.7 Interviews	193
4.7.1 Theoretisches Sampling	193
4.7.2 Interviewtechnik	195
4.7.2.1 Mitarbeiter als Experten	195
4.7.2.2 Expertenwissen	196
4.7.2.3 Das Leitfaden-Interview	196
4.7.3 Interviewvorbereitungen	197
4.7.3.1 Entwicklung des Interview-Leitfadens	197
4.7.3.2 Pre-Test-Interviews	199
4.7.3.3 Der Interview-Leitfaden	201
4.7.4 Auswahl der Interviewpartner	203
4.7.4.1 Teamleitung AE	207
4.7.4.2 Erziehungsdienst AE	207
4.7.4.3 Bereichsleitung AF.....	208
4.7.4.4 Psychosozialer Dienst AGHI.....	208
4.7.4.5 Bereichsleitung ADE	209
4.7.4.6 Bereichsleitung AGHI.....	209
4.7.4.7 Erziehungsdienst AF	210
4.7.4.8 Teamleitung AGH	210
4.7.4.9 Leitung Psychosozialer Dienst	210
4.7.4.10 Erziehungsdienst AG	211
4.7.4.11 Erziehungsdienst AH.....	211
4.7.4.12 Erziehungsdienst AI	212
4.7.4.13 Teamleitung AI	212
4.7.4.14 Erziehungsdienst AI2	213
4.7.4.15 Leitung Schule B	213
4.7.4.16 Leitung Heilpädagogische Tagesförderung	214
4.7.4.17 Psychosozialer Dienst ADE	214
4.7.5 Hinweis zur Interviewdauer	214
4.7.6 Datenaufbereitung	216

4.8 Datenauswertung.....	217
4.8.1 Strukturierung der Einzelinterviews.....	217
4.8.2 Kodierung	218
4.8.3 Thematischer Vergleich.....	219
4.8.4 Theoretische Konzeptualisierung.....	220
4.8.5 Theoretische Generalisierung	220
4.8.6 Darstellung der Ergebnisse.....	221
4.8.7 Ergebnisinterviews	222
5 Ergebnisse	223
5.1 Darstellung des Begabungsverständnisses	223
5.1.1 Verwendung theoretischer Begriffe.....	223
5.1.1.1 Intelligenz	224
5.1.1.2 Hochbegabung – besondere Begabung	224
5.1.1.3 Begabung - Talent	226
5.1.1.4 Verwendung der Begriffe in der Ergebnisdarstellung.....	228
5.1.2 Spezifische Nutzergruppen	229
5.1.2.1 Nutzergruppen Essstörungen, UMF und AD(H)S	230
5.1.2.2 Sonderfall Nutzergruppe Autismus.....	234
5.1.3 Kategoriensystem.....	236
5.1.3.1 Anlage- / Umweltdiskussion.....	239
5.1.3.2 Ganzheitlichkeit.....	241
5.1.3.3 Einflüsse auf das Verständnis.....	243
5.1.4 Anteil der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer	245
5.1.5 Fallbeispiele hoch- bzw. besonders begabter Nutzer	247
5.1.5.1 Nutzergruppe Essstörung: „Die Einserkandidatin“	248
5.1.5.2 Nutzergruppe UMF: „Ein begnadeter Fußballer“	251
5.1.5.3 Nutzergruppe AD(H)S: „Vorsitzender im Jugendparlament“	254
5.2 Begabungen.....	258
5.2.1 Intellektuelle Begabung.....	258
5.2.2 Soziale Begabung.....	266
5.2.3 Sportliche Begabung	273
5.2.4 Künstlerische Begabung	274
5.2.5 Musikalische Begabung.....	277
5.2.6 Nutzergruppenspezifische Ergebnisse	278
5.2.6.1 Nutzergruppe Essstörungen.....	278
5.2.6.2 Nutzergruppe UMF.....	280
5.2.6.3 Nutzergruppe AD(H)S.....	282
5.2.7 Resümee	284
5.3 Internale Faktoren	286
5.3.1 Selbstkonzept	287
5.3.1.1 Allgemeines Selbstkonzept	288
5.3.1.2 Spezifische Selbstkonzepte	290
5.3.1.3 Rolle als Heimkind	293
5.3.1.4 Moderierende Einflüsse	295
5.3.2 Leistungsmotivation	298
5.3.2.1 Vermeidungstendenz	299
5.3.2.2 Zielorientierung.....	301
5.3.3 Freiwilligkeit	304
5.3.3.1 Stationäre Hilfe zur Erziehung.....	305
5.3.3.2 Fördermaßnahmen	308
5.3.3.3 Innere Zustimmung als Wirkfaktor	309

5.3.4 Lernstrategien	311
5.3.5 Teilleistungsstörungen	313
5.3.6 Entwicklungsstand.....	314
5.3.7 Physische Gesundheit	316
5.3.8 Bindungsverhalten	317
5.3.9 Nutzergruppenspezifische Ergebnisse	318
5.3.9.1 Nutzergruppe Essstörungen.....	318
5.3.9.2 Nutzergruppe UMF.....	322
5.3.9.3 Nutzergruppe AD(H)S.....	323
5.3.10 Resümee.....	327
5.4 Externale Einflussfaktoren	329
5.4.1 Herkunftsfamilie des Nutzers.....	329
5.4.1.1 Die Veränderungsnotwendigkeit der innerfamiliären Bedingungen	330
5.4.1.2 Akute Belastungssituationen in der Herkunftsfamilie	333
5.4.1.3 Intransparenz der familiären Situation	336
5.4.1.4 Umgang mit Hochbegabung.....	341
5.4.1.5 Risikofaktoren	342
5.4.1.6 Schutzfaktoren	351
5.4.1.7 Einfluss auf die Begabungs- und Leistungsentwicklung.....	356
5.4.2 Das Jugendamt	362
5.4.2.1 Der fallübergreifende Auftrag	363
5.4.2.2 Hilfeplanverfahren als Steuerungsinstrument.....	365
5.4.2.3 Hochbegabtenförderung als Teil der Hilfeplanung.....	366
5.4.2.4 Einflüsse auf die Entscheidungen des Leistungsträgers.....	377
5.4.2.5 Auswirkungen eines Auftrags zur Hochbegabtenförderung.....	389
5.4.3 Stationäres Angebot der Erziehungshilfe.....	393
5.4.3.1 Stigmatisierung der Nutzer	394
5.4.3.2 Lage der Wohngruppe.....	396
5.4.3.3 Ausstattung der Wohngruppe.....	402
5.4.3.4 Nutzer der stationären Angebote	407
5.4.3.5 Mitarbeiter des stationären Angebots.....	418
5.4.3.6 Einfluss des Risikofaktors Mehrbelastung.....	432
5.4.4 Schule	437
5.4.4.1 Nutzergruppe AD(H)S.....	438
5.4.4.2 Nutzergruppe UMF.....	443
5.4.4.3 Nutzergruppe Essstörungen.....	444
5.4.5 Resümee.....	445
5.5 Förderung	447
5.5.1 Identifikation	447
5.5.1.1 Identifikationspraxis in der Nutzergruppe Essstörungen.....	448
5.5.1.2 Identifikationspraxis in der Nutzergruppe AD(H)S.....	452
5.5.1.3 Identifikationspraxis in der Nutzergruppe UMF.....	456
5.5.1.4 Vergleich.....	461
5.5.1.5 Kritischer Umgang mit der Intelligenzdiagnostik	463
5.5.1.6 Eingangsdiagnostik.....	466
5.5.1.7 Psychodiagnostik.....	472
5.5.1.8 Datenquellen und Instrumente.....	475
5.5.2 Förderstrategie.....	479
5.5.2.1 Erziehungsplanung als Steuerungsinstrument.....	481
5.5.2.2 Differenzierung der Erziehungsziele	487
5.5.2.3 Einfluss individueller Ressourcen.....	498
5.5.2.4 Platzierungsstrategie.....	503

5.5.3 Außerschulische Maßnahmen.....	510
5.5.3.1 Angebotsinterne Maßnahmen.....	511
5.5.3.2 Beziehungsarbeit.....	522
5.5.3.3 Gruppenübergreifende Angebote.....	525
5.5.3.4 Externe Angebote.....	530
5.5.4 Schulische Förderung.....	537
5.5.4.1 Nutzergruppe AD(H)S.....	537
5.5.4.2 Nutzergruppe UMF.....	543
5.5.4.3 Nutzergruppe Essstörungen.....	544
5.5.5 Wirkung.....	546
6 Fazit.....	551
6.1 Methodisches Vorgehen.....	551
6.2 Folgerungen.....	554
6.3 Ausblick.....	559
6.4 Ergebnisinterviews.....	560
6.4.1 Ergebnisinterview 1.....	560
6.4.2 Ergebnisinterview 2.....	565
Danksagung.....	569
Literaturverzeichnis.....	570
Abbildungsverzeichnis.....	597
Tabellenverzeichnis.....	598
Lebenslauf.....	599

1 Einleitung

Um sich dem Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit anzunähern, kann man auf dem Pfad der Begabungsforschung wandeln oder auf dem der Wissenschaft zur Sozialen Arbeit. Gekreuzt haben sich beide bisher allenfalls, wenn Sozialarbeit in den Schulen auf hochbegabte Schüler trafen (Hochbegabung steht dann neben Kinderarmut unter den Belastungsfaktoren; Kugler, 2012).

Andererseits hat die Begabungsforschung bereits damit begonnen, auch die gesellschaftlichen Ränder zu betrachten, aber sie hat dort bisher vor allem die Migranten entdeckt. Dabei dürften die Nutzer stationärer Erziehungshilfe in einem besonderen Maße davon betroffen sein, dass hohe Begabungen „bei Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus nicht einmal vermutet [werden]. Kompetenz, Begabung, soziale Herkunft und Leistungsentwicklung stehen deshalb bei diesen Gruppen in einem systemischen Zusammenhang“ (Stamm, 2007, 5). Wie weitreichend die Auswirkungen auf die individuelle Fähigkeitsentwicklung und das Selbstkonzept der Betroffenen sein können, wenn einer ganzen Gruppe von Kindern und Jugendlichen pauschal die Fähigkeit abgesprochen wird, hohe Begabungen zu besitzen oder eine überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit entwickeln zu können, beschreibt Tan (2005) für ebendiese Gruppe der besonders begabten Migranten: „Die Betroffenen selbst sehen ihre Begabungspotentiale nicht oder verleugnen diese, weil sie die gesellschaftlichen Bewertungsmaßstäbe in ihr Selbstbild aufgenommen haben“ (S. 13). Erschwerend kommen die Belastungen hinzu, die mit der Herausnahme aus der Herkunftsfamilie für die Kinder einhergehen, die so hoch sind, dass es die Fremdunterbringung zu einem eigenen Risikofaktor in manchem Resilienzkonzept schafft (Sturzbecher & Dietrich, 2007). Hinter diesen Belastungen drohen Begabungen zu verschwinden, wie Pluto, Gragert, Santen und Seckinger (2007) zu den Migranten ergänzen: „Die spezifischen, kulturell geprägten Ressourcen ausländischer Kinder und Jugendlicher werden bislang in der Diskussion zur Lebenslage vernachlässigt. Betont werden bisher vorwiegend besondere Belastungen, die mit der Lebenslage (...) in Deutschland verbunden sind“ (S. 471). Für die begabten Migranten stellt es eine Addition der Risikofaktoren dar, dass ihnen keine besonderen Begabungen zugetraut werden und ihre Förderung defizitorientiert ausgerichtet ist. Es stand zu befürchten, dass sich die Ausgangssituation der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer stationärer Hilfen nicht viel besser darstellt.

Mit dieser Arbeit soll nun der Pfad der Begabungsforschung bis hinein in die stationären Angebote der Erziehungshilfe ausgebaut werden. In diesen Angeboten lebten Ende 2012 bereits 100.359 Kinder, Jugendliche sowie junge Menschen und damit 0,64% aller Menschen in Deutschland unter 21 Jahren (Fendrich, Pothmann & Tabel, 2014). Meine Berufstätigkeit für einen Kölner Schwerpunktträger ermöglichte es mir, ähnlich einem Werksdoktoranden in der Wirtschaft, mit den wissenschaftlichen Methoden der qualitativen Forschung einen vertieften Einblick in die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe zu nehmen, um das Erkenntnisinteresse zu stillen, in welcher Form die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer stationärer Erziehungshilfe gefördert werden. Die Ergebnisse liegen nun vor (siehe Kap. 5) und der Forschungsverlauf ist von der Entdeckung der Fragestellung bis zum Vorgehen bei der Auswertung dokumentiert (siehe Kap. 4).

2 Stationäre Erziehungshilfe

Es tragen verschiedene Gründe dazu bei, dass die Heimerziehung unter allen Hilfen zur Erziehung als die bekannteste Form gilt. Da ist zum einen die lange und bewegte Geschichte der institutionellen Erziehung außerhalb der Familie in Deutschland, die u.a. mit den Begriffen Zwangserziehung und Heimkampagne sowie bis heute mit ihrer Ausgestaltung während des Nationalsozialismus verbunden wird. Die Heimunterbringung ist zudem die eingriffsintensivste Form der Hilfen zur Erziehung, die deshalb von vielen Menschen, ob sie selbst betroffen sind oder nicht, als eine Art Schicksalsschlag interpretiert wird. Ein guter Teil ihrer Bekanntheit dürfte auch auf die Tatsache zurückzuführen sein, dass sie die kostenintensivste Leistung ist: Mit fast drei Milliarden Euro machten die Ausgaben für die Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen 2010 mehr als die Hälfte aller Ausgaben für die Hilfen zur Erziehung aus, was sie immer wieder in den Mittelpunkt wissenschaftlicher Wirksamkeitsforschungen und politischer Haushaltsdebatten rückt. Und nicht zuletzt ist die Bezeichnung „Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen“ eine konkretere Umschreibung der geleisteten Hilfe, als z.B. „Erziehungsbeistand“ oder „Sozialpädagogische Familienhilfe“.

Beginnend mit den Findelhäusern im achten Jahrhundert wird in diesem Kapitel zunächst die Geschichte der institutionellen Erziehung außerhalb der Familie (siehe Kap. 2.1) nachgezeichnet, bevor die aktuelle Verfasstheit der stationären Erziehungshilfe unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet wird. Diese Darstellung konzentriert sich dabei auf die Bereiche, die für den empirischen Teil dieser Arbeit von Bedeutung sind: Die Stellung der stationären Erziehungshilfe in der Gesellschaft (siehe Kap. 2.2) und ihre Struktur als soziale Dienstleistung des Staates an seine Bürger (siehe Kap. 2.3), das Verfahren zur individuellen Fallarbeit (siehe Kap. 2.4), die unterschiedlichen Formen der Heimerziehung heute (siehe Kap. 2.5) sowie die pädagogische Arbeit in den Wohngruppen (siehe Kap. 2.6). Die Situation der Kinder und Jugendlichen, die in den Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe als Nutzer leben, wird in jedem Abschnitt in den Bezug zum jeweiligen Schwerpunkt gesetzt. Den Abschluss bildet eine Darstellung der aktuellen Daten der stationären Erziehungshilfe (siehe Kap. 2.7), die einen Eindruck von der Größe des Forschungsfeldes vermittelt und einen Einblick in die Situation in den Einrichtungen sowie in den Herkunftsfamilien der Nutzer bietet.

2.1 Geschichte der Erziehung außerhalb der Familie

Eine zusammenfassende Darstellung der historischen Entwicklungen in der stationären Erziehungshilfe erfordert eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Entwicklungslinien öffentlicher Erziehung, „denn »Erziehungshilfen« oder »Hilfen zur Erziehung« sind durch aktuelle Rechtssetzung geprägte Begriffe, die sowohl systematisch wie historisch eine Vielzahl von Arbeitsfeldern und Institutionen öffentlicher Erziehung zusammenfassen“ (Kuhlmann & Schrapper, 2001, S. 283). Es ist also jeweils zu prüfen, welche Formen der institutionellen Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern und Heranwachsenden in die Betrachtung aufgenommen werden und wie die Entwicklungen rückblickend zu bewerten sind. Kuhlmann und Schrappers (ebd.) haben hierzu erkenntnisleitende Fragen formuliert: „Wann und warum wurde eine öffentliche Verantwortung für private Lebensschicksale jeweils institutionell organisiert, wie wurde sie begründet und legitimiert, welche gesellschaftliche Funktion hatte sie und wie sollte sie pädagogisch gestaltet werden?“ (S. 283 f.). Mit Blick auf die Zielstellung dieser Arbeit ist zudem von Interesse, wie es um die Reputation der betroffenen Kinder und Jugendlichen, aber auch der jeweiligen Institutionen selbst bestellt war, denn „nicht nur die unmittelbare Erfahrung der Heimerziehung wirkt stigmatisierend auf den Heranwachsenden, sondern ebenso das öffentliche Renommee, die Vorstellung also, die Außenstehende mit der Heimerziehung verbinden“ (Kappeler, 2009, S. 3). Die Vorbehalte, mit denen sich die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer der stationären Erziehungshilfe heute konfrontiert sehen, sind nicht nur durch die gegenwärtige Erziehungshilfe geprägt, sondern auch durch die vorangegangenen Betreuungsformen und deren Renommee: „Bürger und Eltern drohen mit der Heimerziehung“ (ebd.). Außerdem wurden die vorhandenen Quellen daraufhin untersucht, ob sich darin Aussagen zu den Potentialen, Entwicklungszielen und Perspektiven der betroffenen Kinder und Jugendlichen in den jeweiligen Epochen finden.

2.1.1 Ursprünge der institutionellen Versorgung und Betreuung

Vor den ersten Formen der institutionellen Versorgung und Betreuung von Kindern in eigens dafür geschaffenen Einrichtungen war die Waisenversorgung jahrhundertlang in Religions- und Familiengemeinschaften organisiert, da in allen Weltreligionen die Fürsorge für Witwen und Waisen als moralische Pflicht verstanden wurde (Kuhlmann & Schrapper, 2001, S. 284).

Dass sich die christliche Kirche aber nicht nur für die Versorgung von Waisenkindern zuständig fühlte, belegt die Auseinandersetzungen von Kirchenkonzilen, Synoden sowie Bußbüchern mit Kindesaussetzungen und -tötungen bereits vor Beginn des Mittelalters. Es wurde festgesetzt, wie Finder mit ausgesetzten Kindern umzugehen haben und wie sie dafür entschädigt werden sollten. Außerdem wurde mit einem Marmorbecken in Kirchen die Möglichkeit geschaffen, Kinder sicher abzulegen. (Sulner, 2008, S. 23)

Die religiösen Überzeugungen von der Verdorbenheit des Fleisches, die es zu überwinden galt, sowie das Verständnis von Kindern als »kleinen Erwachsenen« führten dazu, dass sich die Fürsorge gegenüber Waisenkindern in Klöstern häufig auf eine Grundversorgung beschränkte, aber keine wohlwollende, dem Menschen zugewandte Erziehung stattfand (Esser, 2010, S. 49). Dies muss nicht pauschal für alle Betreuungen jener Zeit gelten, wie beispielhaft die dokumentierte Stellungnahme des Heiligen Anselm, Erzbischofs von Canterbury, belegt, der gegenüber einem Abt für einen einfühlsameren Umgang mit Kindern in kirchlicher Obhut warb und die Erfahrung von Nächstenliebe als wichtigen Bestandteil eines gelungenen Aufwachsens erachtete (Sulner, 2008, S. 27). War die Betreuung der Waisenkinder in Klöstern und Gemeinden also noch dem selbstgewählten Versorgungsauftrag entsprungen, „waren die ersten speziellen Findelhäuser (...) bereits eine ausdrückliche Reaktion der Kirche auf die zahlreichen Kindstötungen und Abtreibungen des Mittelalters“ (Kuhlmann & Schrappner, 2001, S. 285).

Das wohl erste Findelhaus Europas wurde 787 n. Chr. von Datheus, seinerzeit Archipesyter in Mailand, ebendort gegründet. Er nahm die Kinder auf, die an Kirchen ausgesetzt wurden und betreute sie bis zu ihrem achten Lebensjahr. Was den Kindern damit (vorerst) erspart blieb, ist in Aufzeichnungen dokumentiert: Kinder bzw. deren Arbeitsleistungen wurden auf öffentlichen Märkten verkauft. Auf diesem Weg wurden Kinder bäuerlicher Eltern zu Dienstboten in städtischen Haushalten. Das betraf auch die ausgesetzten Kinder: Wie Formulare belegen, wurden sie direkt von ihren Findern verkauft. (Sulner, 2008, S. 23 f.)

Es folgten nicht nur weitere kirchliche Einrichtungen im ganzen europäischen Raum (z.B. in Laibach ab 1041, in Rom ab 1198 und in St. Gallen ab 1228), sondern ab dem

14. Jahrhundert entstanden auch städtische Findelhäuser (z.B. in Ulm ab 1337 und in Köln ab 1341). Auch in dieser Zeit blieb die Versorgung von Waisenkindern im großfamiliären Rahmen die vorwiegende Betreuungsform, die aber gerade in Zeiten kollektiver Notlagen immer wieder unter Druck geriet. So lösten Kriege, Hungersnöte und Epidemien im 16. Jahrhundert eine wahre Gründungswelle von Bürgerwaisenhäusern aus, von denen viele keine unehelichen Kinder aufnahmen, sondern vor allem die durch Pestepidemien verwaisten Kinder der Stadtbürger versorgten. (Kuhlmann & Schrappner, 2001, S. 285)

Dieser bürgerlich-solidarische Gedanke sorgte für eine solide finanzielle Ausstattung der Einrichtungen durch Stiftungen und Schenkungen, denn der frühe Tod durch Krieg oder Pest konnte potentiell jeden treffen und sorgte für eine große Unterstützung (Kuhlmann, 2009, S. 5). Wie der Nationale Ethikrat (2009) in seiner Stellungnahme zur anonymen Kindesabgabe ausführte, boten nach den Kirchen nun auch diese Findelhäuser sowie Hospitäler und Klöster Müttern die Möglichkeit, ihr Neugeborenes sicher und anonym abzulegen. Ähnlich den heute bekannten „Babyklappen“ waren im Mauerwerk Drehläden installiert, in denen sie ihr Kind sicher von der Außen- auf die Innenseite des Gebäudes befördern konnten. Dies war als Unterstützung für Mütter wie Kinder gleichermaßen gedacht: Den Kindern sollte die Schande einer unehelichen Geburt erspart bleiben und die Mütter die Möglichkeit erhalten, ihren Fehltritt wieder zu bereinigen. Aus der Auswertung der damaligen Zahlen scheint hervorzugehen, dass Findelanstalten auch bedarfsweckend gewirkt haben, insbesondere wenn die Findelbetreuung in der Region eine lange Tradition hatte. (S. 11 f.)

Neben einer hohen Kindersterblichkeit in den Anstalten und den immensen Kosten war die Förderung der Unmoral durch eine vereinfachte Abgabe der Kinder einer der Hauptkritikpunkte an den Findelhäusern (Sulner, 2008, S. 36). Die Drehläden wurden in romanischen Ländern aber noch bis ins 20. Jahrhundert hinein genutzt (Trede, 2002, S. 650).

Dezidierte Aussagen über die Erziehung, Entwicklungsziele und Perspektiven der betreuten Kinder zu jener Zeit sind selten. Kuhlmann und Schrappner (2001) weisen in ihrer Darstellung auf den Pragmatismus hin, der die Betreuungsform, ihre Dauer und Ausgestaltung bestimmt:

Aus eher pragmatischen Versorgungsnotwendigkeiten wurden Säuglinge und Kleinkinder in vielen Fällen vom Kloster aus zu Ammen gegeben, später manchmal in Familien, bis sie mit 5 bis 7 Jahren groß und widerstandsfähig [sic] genug waren, ihren Lebensunterhalt eigenständig durch Betteln zu verdienen. Über eine Unterweisung in religiösen und weltlichen Ordnungen und die Vermittlung notwendiger Fertigkeiten zur Mitarbeit in Landwirtschaft und Haushalt hinaus, gab es keine Ansätze einer planvollen Unterrichtung oder Ausbildung; dies gilt jedoch für die Gesamtheit der Kinder unterer Schichten in dieser Zeit. (S. 285)

Die Absicht und die Methoden passten nicht zueinander, wie bei Kuhlmann (2009) deutlich wird, wenn sie davon berichtet, dass die Gründung der Bürgerwaisenhäuser durchaus als bürgerlich-solidarische Hilfe gedacht war, „obwohl es in diesen Einrichtungen mehr um Versorgung und Aufsicht als um Erziehung ging und körperliche Strafen durchaus üblich waren“ (S. 5). Dieser Widerspruch kommt auch bei Sulner (2009) zum Ausdruck, wenn sie die Begegnung des Erzbischofs von Canterbury mit einem Abt beschreibt, „der sich bei ihm über die Widerspenstigkeit der Jungen in seiner Obhut beklagte, obwohl er ‚nicht aufhörte, sie Tag und Nacht zu schlagen, werden sie nur noch schlimmer und schlimmer““ (S. 27). So kann es nicht verwundern, dass die Zustände in den Einrichtungen sowie die Perspektivlosigkeit der darin betreuten Kinder im 18. Jahrhundert zum Inhalt einer öffentlichen Debatte wurden, des sogenannten Waisenhausstreits.

2.1.2 Waisenhausstreit

Denn die kriegerischen Auseinandersetzungen jener Zeit sowie die weit verbreitete Armut ließen die Zahl der Kinder, die in Waisenhäusern betreut werden mussten, weiter ansteigen. Das verschärfte die ohnehin bereits bestehenden Missstände: So führten die schlechten hygienischen Bedingungen zu einer Mortalität von über 25% in einzelnen Einrichtungen (Heitkamp, 1984, S. 27). Mit der steigenden Zahl der jungen Menschen, die in Waisenhäusern aufgewachsen waren, war auch ihre Perspektivlosigkeit nicht mehr zu übersehen, denn „um dem Ideal des fleißigen und gottesfürchtigen Arbeiters zu entsprechen, wurden nicht mehr Almosen verteilt, sondern (...) der Arbeitszwang eingeführt“ (Esser, 2010, S. 50) und das auf Kosten der Bildung. Aus dem deutschen Pietismus heraus entwickelten sich „Versuche, der Ausbeutung und Disziplinierung kindlicher Arbeitskraft eine *erzieherische* Grundlage zu geben (...). Wirtschaftlicher Ertrag wurde zunehmend mit einer religiösen Pflichtethik verknüpft, humanitäre Gesinnung ging einher mit konsequenter Disziplinierung“ (Wolffersdorff, 2001, S. 153). Mit der Entscheidung, den gestiegenen Bedarf an kindlichen Arbeitskräften im Gewerbe und

Manufakturwesen mit Waisenkindern befriedigen zu wollen, hatte sich die Wirklichkeit in den Waisenhäusern inzwischen weit von den einst proklamierten Zielen religiöser Erziehung und Pflichtethik entfernt (ebd., S. 152 ff.). Die Einrichtungen bzw. die Betreuungspersonen bereicherten sich an der Arbeitskraft der Waisenkinder und bereiteten sie nicht auf ein eigenständiges Leben nach der Zeit im Waisenhaus vor. Auch daran entzündete sich der Waisenhausstreit, denn immer häufiger gab das Verhalten der jungen Menschen nach ihrer Zeit im Waisenhaus Anlass zur Kritik: „Die Waisenhäuser wurden als Mördergruben bezeichnet und ihnen wurde vorgeworfen, dass dort erst die Kinder verdorben würden“ (Esser, 2010, S. 50 f.). Das Stimmungsumfeld des Waisenhausstreits zeichnet Blandow (2004a) nach:

Die Zeit war reif geworden für einen Kompromiss zwischen kindlichen Bedürfnissen und dem Bedarf der aufkommenden Industrie nach besser vorgebildeten Kindern und Jugendlichen. Bereits am Ende der vergangenen Epoche hatte man deshalb damit begonnen, mehr Rücksicht auf pädagogische Bedürfnisse der Kinder zu nehmen, dem Schulunterricht mehr Beachtung zu schenken und auf eine bessere Kost und Hygiene zu achten. Wert wurde jetzt auch auf eine gewisse Ausbildung der Waisenerzieher gelegt und das Ausmaß an Strafen und an unbotmäßiger Arbeitsbelastung wurde zurück genommen [sic]. Gerade diese Reformen sensibilisierten für die weiterhin bestehenden Missstände. (S. 27)

Bereits damals gesellte sich zu aller inhaltlichen Kritik an der Waisenhaus-erziehung die ökonomische Komponente: Die Unterbringung von Waisenkindern in Familien war deutlich kostengünstiger (ebd.).

Über Jahrzehnte rangen Befürworter und Gegner der Anstaltspflege um die beste Lösung, wobei sich auch die Gegner der Anstalten häufig nicht für eine vollständige Ablösung stark machten. Die von den Motiven der Aufklärung inspirierten Philanthropen prangerten die Zustände in den bestehenden (kirchlichen) Einrichtungen öffentlich an, indem sie Erziehungsschriften für das lesende Bürgertum veröffentlichten und Erziehungsheime wie das Philantropinum in Dessau gründeten, das sie nach ihren pädagogischen Vorstellungen gestalteten und in denen die unverletzlichen Rechte des Menschen erstmals auch für Kinder gelten sollten (Wolffersdorff, 2001, S. 153 f.). Auch fehlte es an brauchbaren Alternativen zur Anstaltspflege. Zwar waren viele Kritiker davon überzeugt, dass nur das Aufwachsen in einer Familie eine angemessene Erziehung darstellte, aber „gerade Menschen, die mit den Verhältnissen der Armutsbevölkerung gut bekannt waren, hatten erhebliche Bedenken gegen die tatsächlichen Verhältnisse im Ziehkinderwesen“ (Blandow, 2004a, S. 28). Und diese Bedenken wurden bestätigt,

wenn in großer Zahl Kinder bei Pflegefamilien in Stadt und Land untergebracht wurden und dort als billige Arbeitskräfte missbraucht wurden (Wolffersdorff, 2001, S. 154).

In der rückschauenden Betrachtung stellt der Waisenhausstreit sowohl eine (erste) Reformbewegung für die Praxis der Anstaltspflege dar, als auch den Beginn einer systematisierten Familienpflege, bei der man durch standesgerechte Unterbringung (verwaiste Bürgerkinder wurden in Bürgerfamilien in der Stadt, Findelkinder in ländlichen Pflegefamilien untergebracht) und eine Beaufsichtigung ihrer Entwicklung, z.B. durch Schuldirektoren oder Bürgermeister, einem Missbrauch vorbeugen wollte (Blandow, 2004a, S. 29). Die Einsicht, dass familiäre Strukturen auch die Grundlage eines gelingenden Aufwachsens der Waisenkinder bilden, gepaart mit der Erfahrung, dass geeignete Pflegefamilien allerdings nicht in ausreichendem Maße vorhanden sind, öffnete die Arbeit in den Waisenhäusern für die Ideen und Vorstellungen der Aufklärung, formuliert u.a. durch Rousseau und Pestalozzi (u.a. Esser, 2010; Günder, 2011).

2.1.3 Rettungshausbewegung

Mit den gewaltigen Umbrüchen des 19. Jahrhunderts vollzog sich auch ein Paradigmenwechsel in der Anstaltserziehung, denn nun wurden neben den verwaisten Kindern auch sogenannte verwahrloste und vernachlässigte Kinder betreut. Bei Kuhlmann und Schraper (2001) findet man die gesellschaftlichen Veränderungen beschrieben, die diese Umstellung notwendig machten:

Die industrielle Revolution, die Bevölkerungsexplosion, die französische Revolution und die nachfolgenden napoleonischen Kriege markieren die Ausgangspunkte der Umstrukturierung einer feudalen Gesellschaft mit vorherrschend landwirtschaftlich-handwerklicher Produktionsweise hin zu einer Klassengesellschaft mit städtischer, fabrikmäßiger Produktion. (...) Erneut verloren große Bevölkerungskreise ihre Existenzgrundlage, darüber hinaus verloren viele Kinder und Jugendliche ein gesichertes Sozialisationsfeld, da die Eltern nicht mehr »zu Hause«, sondern in der Fabrik arbeiteten. (S. 289)

Mit der nun aufkommenden Rettungshausbewegung war es dem Staat weiterhin weitestgehend möglich, „sich aus der Armenpflege herauszuhalten und speziell die Erziehung der Verwahrlosten der freien Liebestätigkeit der Kirchen zu überlassen“

(Wolffersdorff, 2001, S. 156 f.), denn es waren erneut christliche Erziehungsanstalten, die nun landesweit entstanden. Als die prägende Persönlichkeit der Rettungshausbewegung gilt der Hamburger Theologe und Lehrer Johann Hinrich Wichern, der 1833 in einem Hamburger Vorort das „Rauhe Haus“ gründete, das in kurzer Zeit zu einem Rettungsdorf heranwuchs und in dessen einzelnen Gebäuden die betreuten Jungen und ab 1835 auch Mädchen in familienähnlichen Gruppen mit den Brüdern, den männlichen Erziehungspersonen, zusammenlebten (Häusler, 2012). Wie eine Musterlösung aus den Erfahrungen der Zeit des Waisenhausstreits erscheint diese Kombination des Familienprinzips mit der Anstaltserziehung. Und auch das Konzept, das die Erziehungsarbeit im Rettungsdorf anleitet, enthielt neben den drei Grundsteinen der selbstbestimmten Ordnung, der nützlichen Beschäftigung und des fleißigen Gebrauchs des göttlichen Worts eine Ergänzung, die den familiären Aspekt dieses Modells unterstreicht und aus den Lehren der Aufklärung abgeleitet ist: „Ein viertes Mittel besteht in dem Bemühen, Liebe in den Herzen der Kinder zu erwecken und hierin namentlich offenbart das Rauhe Haus am Deutlichsten seine besondere Eigentümlichkeit – das Familienleben, ein gemütliches Beisammenwohnen, welches es allen anderen Einrichtungen vorgezogen hat; denn es ist der naturgemäßigste Boden für das Gedeihen des kindlichen Lebens, und das Förderlichste einer gegenseitigen Erziehung“ (Pädagogische Real-Encyclopädie, 1852, nach Günder, 2011, S. 24). Wichern gründete darüber hinaus eine Brüderanstalt, „die eine planmäßige und fundierte, vor allem theologische Ausbildung von Rettungshausvätern durchführte“ (Kuhlmann & Schrapper, 2001, S. 289).

An den Orten, wo die Auswirkungen der industriellen Revolution unmittelbar spürbar waren, also in den neuen Industriehochburgen und den zunehmend verarmenden Gebieten der bisherigen Heimarbeit, gründeten kommunale Autoritäten und besorgte Lehrer sogenannte Erziehungsvereine, die verarmte und ‚verwahrloste‘ Kinder und Jugendliche in den Rettungsanstalten unterbrachten und die Kosten dafür trugen (ebd.). Auch von einer ersten Belegung durch öffentliche Stellen, die z.B. Kinder und Erwachsene nicht gemeinsam in den von ihnen unterhaltenen Einrichtungen der Armenhilfe unterbringen wollten und stattdessen eine feste Anzahl von Plätzen in Rettungshäusern abonnierten, berichten die Autoren: „Offenbar wurde dieses »Abonnement« für beide Seiten zum Ausgangspunkt einer fruchtbaren Zusammenarbeit und damit zum ersten Zeugnis von Subsidiaritätsprinzip und Pflegesatzfinanzierung in der öffentlichen Erziehung“ (ebd., S. 290), für die aber weiterhin eine rechtliche Grundlage fehlte.

Aber nicht nur die Zuweisung von Kindern und Jugendlichen in Rettungsanstalten durch öffentliche Stellen blieb unregelt: „Aus heutiger Sicht verblüfft, dass es für die eigentliche Aufgabe – die Erziehung – seitens der verantwortlichen Provinzialverwaltung keinerlei Vorgaben für die Heime in kirchlicher Trägerschaft gab“ (Blum-Geenen, 2006, nach Esser, 2010, S. 55 f.). Dieses Fehlen einer öffentlichen Instanz, welche die Anstaltserziehung hätte ordnen und überblicken können, dürfte ein wesentlicher Grund dafür gewesen sein, dass Anstalten wie das Rauhe Haus in Hamburg positive Ausnahmen blieben und die Anstaltserziehung insgesamt ihren Schrecken nicht verlor, da in vielen Einrichtungen bereits bekannte pädagogische Grundsätze weiterhin keine Beachtung fanden oder sogar ins Gegenteil pervertiert wurden (Günder, 2011, S. 25).

2.1.4 Von der Zwangserziehung zur Fürsorgeerziehung

Es war dann auch nicht die Versorgung der verwaisten oder der verarmten Kinder, die eine staatliche Regelung der Erziehung hervorbrachte, sondern die Situation einer dritten Gruppe von Kindern und Jugendlichen, nämlich der Gefängnisinsassen. In der Mitte des 19. Jahrhunderts waren ein Drittel der etwa 30.000 Insassen in preußischen Haftanstalten unter 16 Jahre alt und durch Vagabundieren, Betteln oder vergleichbare Delikte auffällig geworden (Esser, 2010, S. 53). Das preußische Zwangserziehungsgesetz von 1878 regelte fortan die Unterbringung und Erziehung von straffällig gewordenen Kindern und Jugendlichen in den vorhandenen, überwiegend kirchlich geführten Erziehungsanstalten und verlagerte die Aufsicht über die Vollstreckung von der Justiz hin zu einer Verwaltungsbehörde, nämlich zu den preußischen Oberpräsidenten (Kuhlmann & Schrapper, 2001, S. 291). Die Ablösung der Besserungshaft durch die Zwangserziehung war nicht unbedingt zum Vorteil der kriminell gewordenen Minderjährigen, denn nun wurde nicht mehr vorrangig die Tat, sondern die Persönlichkeit des Täters beurteilt und die Unterbringung in den Erziehungsanstalten erfolgte solange, bis die Zwangserziehung erfolgreich war, also auf unbestimmte Zeit (Kuhlmann, 2009, S. 6).

Im Jahr 1900 wurde das Zwangserziehungsgesetz durch das preußische Gesetz zur Fürsorgeerziehung Minderjähriger abgelöst, das die Fürsorgeerziehung unter staatliche Aufsicht und Finanzierung stellte und das bereits die Grundzüge des späteren Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes und der darauf folgenden Gesetzgebungen bis 1990 beinhaltete (Müller, 2009, S. 72). Die Zwangserziehung straffälliger Minderjähriger wurde damit nicht aufgehoben, aber durch das neue Gesetz bestand nun die Möglichkeit, eine staatli-

che Ersatzerziehung auch präventiv anzuordnen, wenn eine Verwahrlosung des Minderjährigen vorlag oder durch die äußeren Umstände drohte. Als Folge dieser engen Verknüpfung von Kinderschutz auf der einen und Kontrolle auf der anderen Seiten haftete der Fürsorgeerziehung und damit natürlich auch den Minderjährigen in den Einrichtungen selbst im 20. Jahrhundert das Stigma der ‚Schwererziehbarkeit‘ an (Kuhlmann, 2009, S. 6). Während öffentliche Erziehungsanstalten nur langsam entstanden oder bestehende Einrichtungen durch die öffentliche Hand übernommen wurden, befand sich die Mehrzahl der Einrichtungen weiterhin in kirchlicher Trägerschaft, ohne dass sich daraus eine übergreifende Koordination oder gültige Standards entwickelt hätten (Müller, 2010, S. 72). Außerdem bestand für die Minderjährigen aus der Fürsorgeerziehung die Möglichkeit, dass sie in geeignete Familien eingewiesen wurden (Kuhlmann, 2009, S. 6).

Die Option der Familienpflege bestand weiterhin auch für Waisenkinder, die ansonsten in kommunalen Waisenhäusern betreut wurden und deren Zahl u.a. durch eine verbesserte medizinische Versorgung stetig abnahm. Dafür wurden zunehmend uneheliche Kinder, sogenannte Sozialwaisen, aufgenommen. Um die Waisenhilfe zu gewährleisten und die Entwicklung der Zieh- und Kostkinder zu kontrollieren, entstanden ab 1910 die ersten kommunalen Jugendämter, die zunächst also die Vormundschaft für diese Kinder ausübten. Erst nach Ende des 1. Weltkriegs wurden im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz die genauen Aufgaben und die Verbreitung dieser Jugendämter gesetzlich geregelt. (ebd., S. 6 f.)

Alle Maßnahmen der staatlichen Ersatzerziehung verfolgten das Ziel, „aus den verwahrlosten Jugendlichen sittlich anständige, fleißige und gläubige Untertanen des Kaisers zu formen“ (Esser, 2009, S. 55). Mit Hilfe von Diagnosen, die medizinisch-psychiatrisch orientiert waren, bekamen die Minderjährigen die Schuld zugeschrieben und wurden sie für ‚schwererziehbar‘ oder gar für ‚unerziehbar‘ erklärt, wenn die Fürsorgeerziehung diese Ziele verfehlte (ebd.).

Während des 1. Weltkriegs fand die staatliche Ersatzerziehung häufig unter personell wie infrastrukturell unzulänglichen Bedingungen statt, da zahlreiche Heime zu Lazaretten umfunktioniert und später durch die Besatzungstruppen beschlagnahmt wurden (Lütze, 2002, S. 29). Da mit der Not, die der Krieg verursachte und die nun auch den

bürgerlichen Mittelstand betraf, der Bedarf an öffentlicher Unterstützung familiärer Versorgung und Erziehung zunehmend dringlicher wurde (Kuhlmann & Schrapper, 2001, S. 294), „wurden in der Weimarer Verfassung erstmals die Rechte der Eltern und des Staates in bezug [sic] auf die Erziehung der Kinder manifestiert und abgegrenzt“ (Paterek, 1999, S. 115). In der gesetzlichen Ausführung, dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1924, wurde darüber hinaus jedem Kind ein Recht auf Erziehung zugesprochen. §1 des RJWG lautete:

- (1) Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit.*
- (2) Das Recht und die Pflicht der Eltern zur Erziehung werden durch dieses Gesetz nicht berührt. Gegen den Willen des Erziehungsberechtigten ist ein Eingreifen nur zulässig, wenn ein Gesetz es erlaubt.*
- (3) Insoweit der Anspruch des Kindes auf Erziehung von der Familie nicht erfüllt wird, tritt, unbeschadet der Mitarbeit freiwilliger Tätigkeit, öffentliche Jugendhilfe ein.*

Das RJWG enthielt auch erstmals eine gesetzliche Festlegung über die Zusammenarbeit von konfessionellen und öffentlichen Einrichtungen: Es „war eine deutsche Besonderheit die Festlegung des subsidiären Prinzips, d.h. der Vorrangigkeit der ‚freien Träger‘, die vor allem durch den starken Einfluss der katholischen Partei, des ‚Zentrums‘ zustanden kam“ (Kuhlmann, 2009, S.7) und die bis heute Gültigkeit besitzt.

Die Weimarer Republik war für die öffentliche Erziehung eine Epoche voller Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit zugleich, denn „großartige konzeptionelle Entwürfe einer bis heute modernen Sozialpädagogik sowie beeindruckende Reformprojekte gehören ebenso dazu wie eine disziplinierende Erziehungspraxis, die den Alltag der neuen Jugendämter und der alten Fürsorgeerziehungsanstalten dominierte“ (Kuhlmann & Schrapper, 2001, S. 295). Es waren Frauen wie Gertrud Bäumer und Marie Baum, die sich dafür stark machten, das bislang von Männern dominierte Berufsfeld auch Frauen zugänglich zu machen (Wolffersdorff, 2001, S. 158). So wird von einzelnen Personen berichtet, die reformpädagogische Ansätze, z.B. von Hermann Nohl, auf die Heimpädagogik übertrugen, so z.B. Karl Wilker:

Das ursprünglich gefängnisähnliche, geschlossene Heim sollte – von älteren Erziehern und Aufsichtsbehörden misstrauisch beobachtet – zu einem Ort persönlicher Beziehung und pädagogischer Begegnung werden. Persönlichkeitsentfaltung statt Dressur, kulturelle Bildung (z.B. durch Museumsbesuche mit den Jugendlichen) statt Einschüchterung – mit solchen

Vorstellungen formulierten Wilker und mit ihm viele andere den Anspruch auf ein nicht nur baulich, sondern vor allem pädagogisch offenes Konzept von Heimerziehung. (ebd., S. 159)

In der Zeit der Weimarer Republik wurde die Heimerziehung in die Gesellschaft geholt, denn die Herausforderungen jener Zeit machten es notwendig, über die Integration der in Zwangsanstalten eingeschlossenen Jugendlichen nachzudenken (Böhnisch, 1999, S. 419). Aber reformpädagogischen Bemühungen in der Anstaltspraxis war nur eine kurze Zeit beschieden: „Als hätte es sich bei den Modellen von Ganzheitlichkeit und Freundlichkeit, von denen die Ära der Reformpädagogik getragen war, nur um einen flüchtigen Spuk gehandelt, dominierten am Ende der Zwanzigerjahre wieder die hoffnungslosen Bilder von Einschluss und Erziehungsterror die Wirklichkeit der Heime und der Jugendgefängnisse“ (Wolffersdorff, 2001, S. 159).

2.1.5 Öffentliche Erziehung im Nationalsozialismus

Nach der Machtübernahme begannen die Nationalsozialisten damit, tiefgreifende Umstrukturierungen im Bereich der Fürsorgeerziehung vorzunehmen, welche „vor allem durch die zunehmende Überlagerung mit rassehygienischem Gedankengut und die Indienstnahme für erbgene Gesundheitliche »Aufartungs«-Programme charakterisiert [waren]“ (Sachße & Tennstedt, 1992, S. 166). Dies geschah weniger auf der Grundlage einschneidender Gesetzesänderungen, als vielmehr durch eine ideologisch getragene Neuinterpretation des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes, dessen rechtliche Bestimmungen im Sinne einer nationalsozialistischen Erziehung ausgelegt werden sollten (Jordan, Maykus & Stuckstätte, 2012, S. 54). Die Ideologisierung lässt sich auch bei der Neuverteilung der Aufgaben, die bisher in den Zuständigkeitsbereich des Jugendamtes fielen, nachvollziehen: Von nun an waren die Mütter- und Säuglingsberatung eine Frage der Volksgesundheit und deshalb im Bereich des Gesundheitswesens angesiedelt und die Hitlerjugend bekam den Führungsanspruch für die gesamte Jugend im Reich zugesprochen, wodurch die Jugendämter auch den erst mit dem RJWG entstandenen Bereich der Jugendpflege, der heutigen Jugendarbeit, wieder verloren (Rätz-Heinisch, Schröer & Wolff, 2009, S. 22). In der Praxis war es nun so, dass „in den Heimen [...] die Hitlerjugend (HJ) und der Bund deutscher Mädel (BdM) in die Erziehungsarbeit mit einbezogen [wurden]“ (Esser, 2010, S. 59).

Die freien Wohlfahrtsverbände wurden entweder aufgelöst und verboten (z.B. die Arbeiterwohlfahrt) oder in ihrem Wirken stark eingeschränkt und unter Aufsicht der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV) gestellt, die nun immer mehr Aufgaben der Fürsorgeerziehung übernehmen sollte (ebd., S. 58). Die neue Macht- und Aufgabenverteilung zwischen den freien, meist konfessionellen Trägern und der NSV wurde folgendermaßen beschrieben:

Da die NS-Volkswohlfahrt sich grundsätzlich für die Besserung von Erbgut, Rasse, Gesundheit und Leistungssteigerung einsetzt, enthält sie sich aller darüber hinausgehenden rein karitativen Aufgaben, die den drei anderen Verbänden, der Caritas, der Inneren Mission und dem Roten Kreuz, im Rahmen der Reichsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege vorbehalten bleiben sollen. Unsere Aufgabe als Parteidienststelle der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei ist die Mitarbeit an der Verwirklichung unseres Parteiprogrammes. Deshalb können und dürfen wir uns mit rassistisch und erbbiologisch minderwertigem Menschenmaterial nicht befassen, sondern werden diese Aufgaben (...) den rein karitativen Verbänden überlassen. (Papke, zit. n. Kraus, 1974, S. 169; gefunden in: Jordan et al., 2012, S. 56)

Die christlichen Erziehungsanstalten trugen weiterhin den weitaus größten Teil der öffentlichen Erziehung, aber auch „hier bestanden die einschneidendsten Veränderungen vor allem im Wechsel von karitativ- bzw. diakonisch-christlichen zu »modernen« sozialrassistischen Deutungsmustern von Verwahrlosung, die sich – mehr oder weniger – auch in diesen Anstalten durchsetzten“ (Kuhlmann & Schrapper, 2001, S. 296) und durch die NSV und die Jugendverbände in den Einrichtungen durchgesetzt wurden. „Von Bedeutung für Jugendhilfe und Wohlfahrtspflege ist hier auch, dass – nachdem schon ein Teil der evangelischen Kirche (...) mit dem NS-Regime zusammenarbeitete – auch die katholische Kirche (...) in ein sehr positives Verhältnis zum NS-Staat trat“ (Jordan et al., 2012, S. 61). Die Autoren weisen aber darauf hin, dass „es daneben vielfältige Formen aktiver und passiver Verweigerung gegeben hat und Gruppen aus dem konfessionellen Bereich, der bürgerlichen und der Arbeiterjugendbewegung auch nach der ‚Machtergreifung‘ noch Widerstand gegen den Faschismus geleistet haben“ (ebd.). Um sich von der Fürsorge- und Wohlfahrtspolitik der Weimarer Republik abzugrenzen, verwendeten die Nationalsozialisten nun den Terminus Jugendhilfe.

Im Schwerpunkt konzentrierte sich die NSV auf präventive und familienunterstützende Angebote und eröffnete erstmals flächendeckend Erziehungsberatungsstellen, die von jungen, hoch qualifizierten Pädagogen geleitet wurden (Kuhlmann & Schrapper,

2001, S. 297). Die Rassenbiologie war bis 1933 in der Sozialpädagogik nicht mehrheitsfähig, aber auch keine verbotene Denkrichtung, so dass „viele Sozialpädagogen sich nicht nur mit fliegenden Fahnen der sogenannten »nationalen Revolution« anschlossen, sondern sogar den neuen Machthabern ihre langgehegten Ausleseprojekte aufzuschwätzen versuchten“ (Peukert, 1989, S. 326). Die bisher praktizierte Differenzierung der Minderjährigen nach Alter, Geschlecht und Bildungsgrad musste nun einer nicht objektivierbaren, sondern aus Alltagsbeobachtungen abgeleiteten Differenzierung nach dem Schweregrad der Erbbelastung weichen: „In manchen Provinzen gab es bis zu 11 Auslestufen, vom »erbgesunden, geistig normalen Jugendlichen aus schlechten Verhältnissen« bis zum »verwahrlosten rassistischen Fremdling«“ (Kohlmann & Schrapper, 2001, S. 296).

Ende der dreißiger Jahre bildeten die sogenannten Beobachtungsheime, die Jugendheimstätten für Erbgesunde und die Erziehungsanstalten für gemeinschaftsgefährdende Jugendliche den zentralen Bereich der stationären Jugendhilfe (Kuhlmann & Schrapper, 2001, S. 296 f.). Für die Erziehung in den Jugendheimstätten galt der Grundsatz, „dass kein Mittel zu teuer und kein menschlich-persönlicher Einsatz zu wertvoll sein dürfte, um diese Jugend der Volksgemeinschaft als wertvolle Glieder zuzuführen“ (Vagt, 1935, nach Jordan et al., 2012, S. 56). Entsprechend unterschieden sich die Jugendheimstätten, die in enger Verbindung zur HJ standen und deren Erziehungsmaßnahme nach einem Jahr abgeschlossen sein sollte, von der kirchlichen Anstaltserziehung jener Tage:

Es gab regelmäßige Dienstbesprechungen und einen individuell gestalteten Erziehungsplan. Die Gruppen umfassten nicht mehr als 15 Kinder. Das Haus sollte familienähnlich gestaltet sein und die Schule des Ortes besucht werden. Der erzieherische Umgang und der Tagesablauf lehnten sich an die Gemeinschaftsunternehmungen der Hitlerjugend in Lagern an, nicht mehr, wie noch in vielen kirchlichen Anstalten, an klosterähnliche Tagesabläufe. Die Heimbewohner wurden nicht mehr Zöglinge, sondern »Heimkameraden und Heimkameradinnen«, die HeimerzieherInnen, die meist aus HJ und BdM kamen, »Heimscharführer« genannt. (Kuhlmann & Lange, 2001, S. 297)

Nach Beginn des 2. Weltkriegs wurden die Jugendkonzentrationslager in Moringen (1940) und der Uckermark (1942) eingerichtet, die zunächst durch Polizeikräfte und später auch durch sozialpädagogisches Personal beaufsichtigt wurden. Die Funktion der beiden Lager sowie ihrer abgemilderten Formen, die als Arbeitslager in unterschiedlichen Regionen eingerichtet wurden, „bestand vor allem in der Drohung, dorthin überwiesen zu werden, wie auch darin, »Endstation« für diejenigen zu sein, die in Erzie-

hungsanstalten nicht mehr tragbar schienen“ (ebd., S. 295). Im Lager Moringen wurden zunächst 400 und später 800 Jugendliche unter vergleichbaren Bedingungen wie in Konzentrationslagern für Erwachsene auf unbestimmte Zeit und ohne Rechte untergebracht (Götte, 2003, S. 406). Die Einweisung konnte von unterschiedlichen Stellen vorgenommen werden, aber „vor allem Erziehungsheime und Jugendämter machten von dieser Möglichkeit Gebrauch, um sich missliebiger Zöglinge zu entledigen“ (Sedlaczek, 2004, S. 3). Auch innerhalb des Jugendkonzentrationslagers wurde noch einmal selektiert: Wurde ein Häftling als ‚erziehungsfähig‘ erkannt, wurde er dem Reichsarbeitsdienst oder der Wehrmacht zugeführt, während die ‚Unerziehbaren‘ in letzter Konsequenz an Heilanstalten und Konzentrationslager für Erwachsene weitergereicht wurden (Kuhlmann & Schrapper, 2001, S. 294 f.). „Aufgrund der mangelnden hygienischen Verhältnisse und der katastrophalen Ernährungslage bei gleichzeitiger Schwerstarbeit kam es zu zahlreichen Todesfällen, von denen 89 von der SS registriert wurden. Die tatsächliche Todesrate dürfte weitaus höher gelegen haben“ (Sedlaczek, 2004, S. 8).

Die sozialen Probleme, mit denen sich die öffentliche Erziehung am Ende des 2. Weltkriegs konfrontiert sah, waren verheerend. Mehr als zwei Millionen Minderjährige waren aus ihrer Heimat vertrieben worden und lebten zum großen Teil in Massenunterkünften. Mehr als anderthalb Millionen Kinder hatten im Krieg ein Elternteil oder beide Elternteile verloren, bei Hunderttausenden Familien fehlte der Vater durch Kriegsgefangenschaft. Die Jugendarbeitslosigkeit war extrem hoch und ein Drittel aller Minderjährigen lebte in völlig unzureichenden Wohnverhältnissen. Die Folgen waren u.a. ein schlechter Gesundheitszustand der Minderjährigen sowie eine hohe Jugendkriminalität. (Jordan et al., 2012, S. 62) „Die Not entwurzelter, familienloser, auf öffentliche Versorgung angewiesener Kinder und Jugendlicher traf auf viele im Krieg ganz oder teilweise zerstörte Heime, einen großen Mangel an geschultem Fachpersonal in der Heimerziehung, außerordentlich knappe finanzielle Mittel der öffentlichen Stellen, ein Orientierungsproblem in der an ihrer Ideologie zerbrochenen Gesellschaft“ (Trapper, 2002, S. 24).

2.1.6 Heimkampagne

„Zu einem wirklichen Bruch mit den in der NS-Zeit entwickelten Anschauungen kam es erst nach 1968“ (Kuhlmann, 2009, S. 8), denn beim Wiederaufbau einer funktionierenden Jugendhilfe nach Beendigung des 2. Weltkriegs stand zunächst die Exis-

tenzsicherung der Minderjährigen an erster Stelle. Auch durch das starke Engagement der beiden christlichen Kirchen entstanden innerhalb kurzer Zeit neue Wohn- und Erziehungsheime verschiedenster Art, in denen der alltägliche Mangel durch persönliches Engagement und Improvisation der Erwachsenen so gut wie möglich kompensiert werden sollte (Trapper, 2002, S. 24). Die Bedingungen ließen aber wenig Spielraum zu, denn um mit Gruppen von 30 oder mehr Kindern „einigermaßen fertig zu werden, blieben dem nicht qualifizierten Personal nur wenige Methoden übrig, die auf Strenge, Disziplin, Ruhe, Ordnung und Unterordnung basierten“ (Günder, 2011, S. 26). Auch in dieser Zeit gab es natürlich Personen wie Andreas Mehringer oder Hermann Gmeiner, die sich für eine Rückbesinnung auf die Reformpädagogik der 1920er-Jahre einsetzten und in ihren Einrichtungen methodisch neue Wege gingen, um die Unterschiede zwischen einem Familienkind und einem Anstaltskind nicht zu groß werden zu lassen (ebd., S. 27 f.). Kappeler (2009) berichtet von Anstaltskritikern und Reformpädagogen der Vorkriegszeit, die den Krieg überlebt hatten und nun mit neuen Reformvorschlägen erfolgreich Einfluss auf die Entstehung der neuen Jugendhilfe nahmen (S. 11 f.). Gleichwohl aber gehörten „bis in die späten Sechzigerjahre (...) geschlossene, oft mit hohen Zäunen und Stacheldrähten bewehrte Heime zum Normalbild öffentlicher Erziehung (Wolffersdorff, 2001, S. 164). Durch die Anstrengungen ehemaliger Heimkinder, auf ihr Schicksal aufmerksam zu machen, nahm die Öffentlichkeit in den vergangenen Jahren Notiz von den teilweise unhaltbaren Zuständen in der Anstaltserziehung der 1950er- und 1960er-Jahre: „Die Betroffenen hatten während ihrer Heimaufenthalte massive Eingriffe in ihre Persönlichkeitsrechte erleiden müssen, sie wurden wie selbstverständlich zu unentgeltlichen Arbeiten angehalten, sie mussten drakonische Strafen über sich ergehen lassen und sie leiden noch heute unter den (sexuellen) Gewaltübergriffen ihrer ehemaligen Betreuer(innen)“ (Günder, 2011, S. 28). Kappeler (200) weist in seinem Vortrag während der 1. Arbeitssitzung des Rundes Tisches zur Aufarbeitung der Heimerziehung der vierziger bis siebziger Jahre darauf hin, dass „das geltende Jugendrecht und die in der Kinder- und Jugendhilfe auch damals schon entwickelten Standards (...) in der Praxis der Heimerziehung und der ‚Wege ins Heim‘ – von wenigen Ausnahmen abgesehen – nicht verwirklicht [wurden]“ (S. 12).

Obwohl die vorhandenen Standards in der Praxis häufig nicht angewandt wurden und sich einzelne Wissenschaftler und Pädagogen für Reformen einsetzten, kam es erst Ende der 1960er-Jahre, also über zwei Jahrzehnte nach Ende des 2. Weltkriegs und des

Wiederaufbaus der Jugendhilfe, zu einer grundsätzlichen Infragestellung der Praxis der Anstaltserziehung – und diese wurde nicht etwa aus dem Arbeitsfeld der Jugendhilfe heraus initiiert, sondern ihr von außen aufgezwungen (Bürger, 2001, S. 635). Die Skandalisierung der Heimerziehung durch linke Studentengruppen machte den Reformbedarf für eine breite Öffentlichkeit sichtbar, denn durch sie „wurde – teilweise in spektakulärer Form – auf die Not der in Heimen lebenden jungen Menschen aufmerksam gemacht“ (Günder, 2011, S. 28). Es galt, das kapitalistische Gesellschaftssystem anzuprangern und sich mit den Randgruppen, die es produziert, zu verbünden. „Dem Erzieherberuf wurde das Stigma der ‚Unterdrückerrolle‘ angeheftet“ (Bluthardt, 2002, S. 33) und „aus Heimeinrichtungen entwichene Jugendliche fanden Unterstützung bei Studenten, Sozialarbeitern und Erziehungswissenschaftlern“ (Trapper, 2002, S. 49). Überhaupt unterlagen die gesellschaftlichen Vorstellungen von gelingender Erziehung in jener Zeit einem Veränderungsprozess, genau wie die wissenschaftliche Diskussion durch Neills Veröffentlichungen zur Theorie und Praxis von Summerhill neue Impulse erhielt (Günder, 2011, S. 28).

Die Hauptkritikpunkte der Bewegung bezogen sich aber nicht nur auf die Erziehungspraxis in den Anstalten (wie Nichtbeachtung der Grundrechte, autoritärer Führungsstil und veraltete sexualpädagogische Konzepte), sondern auch auf die mangelnden Perspektiven der Heimkinder durch ungleiche Bildungschancen und fehlende Berufsausbildungen insbesondere für Mädchen (Müller, 2010, S. 74). Die Kritik an der Anstaltserziehung führte zu Beginn der 1970er-Jahre dazu, dass vermehrt Forderungen nach einer Abschaffung der Anstaltserziehung bei gleichzeitigem Ausbau des Pflegekinderwesens sowie der Stärkung der Herkunftsfamilien laut wurden, die in dem Spruch ‚Die schlechteste Familie ist immer noch besser als das beste Heim‘ bis heute nachhallen (Bluthardt, 2003, S. 34). Die Reformforderungen für die Anstaltserziehung, die später auch ihre Umsetzung fanden, lesen sich wie eine Rückbesinnung auf die Zeit der Aufklärung, wenn eine Verkleinerung der Heimgruppen und die Abschaffung der autoritären Erziehungsmethoden sowie der Stigmatisierungsmerkmale wie Anstaltskleidung und abgelegene Heime gefordert wurden (Günder, 2011, S. 28 f.).

Schlötzel-Kamp und Köhler-Saretzki (2010) ziehen eine Bilanz der sogenannten Heimkampagne, in der sie noch einmal die historische Dimension dieser Bewegung beschreiben:

Die Heimkampagne war in der Geschichte der Heimerziehung von wesentlicher Bedeutung, da sie zum Auslöser für tiefgreifende Reformen wurde. (...) Die Heimkampagne hat im demokratischen Sinne das bewirkt, was Staat und Gesellschaft hätten tun müssen. (...) Erst durch die massiv und teilweise auch aggressiv durchgeführte Kampagne im Rahmen der Studentenbewegung ist das Maß an Öffentlichkeit erreicht worden, das notwendig war, um Veränderungen zu bewirken. Und selbst dann noch schafften es die für die skandalösen Zustände Verantwortlichen, den Reformprozess derart in die Länge zu ziehen, dass von umfassenden strukturellen Veränderungen erst seit den 80er Jahren die Rede sein kann. Von der Heimkampagne 1969 brauchte der Staat mehr als zwei Jahrzehnte, um das Kinder- und Jugendhilfegesetz zu verabschieden. (S. 124 f.)

2.1.7 Einführung Kinder- und Jugendhilfegesetz

Diese Reformbemühungen bewirkten ab den 1970er-Jahren Veränderungen in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe. Neben der Entwicklung fachlicher Standards, die zur Erneuerung der pädagogischen Konzepte in den Einrichtungen führte, waren das die Reduzierung der Gruppengrößen, eine verbesserte personelle Ausstattung der Einrichtungen bei gleichzeitiger Qualifizierung des Personals sowie institutionelle Veränderungen auf Seiten der Träger (Müller, 2010, S. 74). „Diese aus pädagogischen Gründen zu begrüßende Strukturveränderung und Qualifizierung hatte allerdings ganz erhebliche Kostensteigerungen zur Folge. Ungefähr 70 bis 80 Prozent der Heimkosten resultierten aus Personalkosten“ (Günder, 2011, S. 33). In diesem Fall aber beschleunigte der Kostendruck einmal eine Entwicklung, die auch pädagogisch vorangetrieben wurde: nämlich den Versuch, Heimerziehung bereits im Vorfeld durch präventive Maßnahmen abzuwenden (ebd.).

Die bestehende Gesetzeslage war immer noch maßgeblich durch das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1924 geprägt, das wiederum durch „seine Herkunft aus dem Polizeirecht (Pflegekinderschutz) und dem Strafrecht (Fürsorgeerziehung) und durch obrigkeitliche Vorstellung einer eingreifenden Verwaltung“ (BFMJG, 1972, zitiert nach Gedrath & Schröer, 2011, S. 879) bestimmt war. Die jahrzehntelange Diskussion um die Entwicklung des neuen Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG), das nach mehreren gescheiterten Versuchen 1991 in Kraft trat (Müller, 2010, S. 74 f.), wurde „auch durch eine Veränderung der fachlichen Ausbildung und Forschung in der Sozialpädagogik seit den 1970er Jahren begleitet“ (Rätz-Heinisch et al., 2009, S. 24).

Das KJHG ist ein Dienstleistungsgesetz, das gerechte Lebensbedingungen für alle Heranwachsenden und ihre Familien schaffen soll und das Recht auf Förderung durch

Erziehung herausstellt (ebd.). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, erlebte die Kinder- und Jugendhilfe zwangsläufig „einen Trend zur Differenzierung, neben der Heimerziehung und Erziehung in Pflegefamilien entstanden verschiedene ambulante und teilstationäre Hilfeangebote“ (Müller, 2009, S. 75). Aber auch innerhalb der Heimerziehung entstanden vielfältige Angebote, u.a. pädagogisch-therapeutische Gruppen, Familienangebote wie Mutter-Kind-Wohngruppen oder Außenwohngruppen (ebd.), die an anderer Stelle dieser Arbeit eingehender beschrieben werden. Diese Vielfältigkeit spiegelt die Pluralisierung der Lebenslagen wider, aus denen die Kinder und Jugendlichen entstammen und die unter der fachlichen Leitlinie der Lebensweltorientierung aufgegriffen werden sollen: „Lebensweltorientierte Jugendhilfe meint (...) die ganzheitliche Wahrnehmung von Lebensmöglichkeiten und Schwierigkeiten, wie sie im Alltag erfahren werden“ (Thiersch, 2009, S 24).

Mit der neuen gesetzlichen Grundlage und der beschriebenen Interpretation musste in den 1990er-Jahren auch die Kinder- und Jugendhilfe in den ostdeutschen Bundesländern nach der Wiedervereinigung um- und ausgebaut werden. Der erste Runde Tisch für sozialpädagogisch Tätige hatte im Herbst 1989 erste Reformvorschläge formuliert, darunter die Beendigung der Staatskontrolle in den Einrichtungen, keine getrennte Unterbringung von Geschwisterkindern mehr und keine willkürliche Verlegung von Kindern in andere Heime, aber die Veränderungsbereitschaft war von Einrichtung zu Einrichtung sehr unterschiedlich, wie Kupffer und Martin (2000) beschreiben:

Im geschlossenen Durchgangsheim in Ostberlin sägten Mitarbeiter die Gitter vor den Fenstern ab. In einem der Großheime wurde der große Auszug geplant. (...) Die Veränderungen, die ab 1989 immer deutlicher Raum griffen, waren also das Ergebnis von Überlegungen der Erzieherinnen und Erzieher aus Ost. Innovation kam zustande, ohne daß man sich auf westliche Erfahrungen berufen konnte. (...) Der Drang nach Veränderung war regional sehr unterschiedlich, und in vielen Einrichtungen blieb er ganz aus. Man blieb in einer Art Verharungszustand. (S. 34)

Unter dem Begriff Umerziehung war „die gesamte DDR-Pädagogik und besonders die Heimerziehung, die einen intensiven Zugriff des Staates auf die Kinder und Jugendlichen garantierte, (...) auf möglichst reibungsloses Funktionieren ausgerichtet“ (Zimmermann, 2004, S. 3).

Günder (2011) weist darauf hin, dass die gewaltigen Veränderungen in den letzten Jahrzehnten, in denen sich Anstalten mit Aufbewahrungscharakter zu pädagogischen In-

stitutionen mit Fachkräften verändert haben, von der breiten Öffentlichkeit immer noch wenig wahrgenommen und anerkannt werden und deshalb die Heimerziehung weiterhin mit der unfreiwilligen Fürsorgeerziehung gleichgesetzt und als letztes Mittel der Pädagogik angesehen wird (S. 38).

2.2 Verfasstheit der stationären Erziehungshilfe

Bereits der Begriff Heimerziehung, der jenen Teilbereich der Sozialen Arbeit zusammenfasst und benennt, der sich mit der Erziehung und der Betreuung von Minderjährigen und jungen Erwachsenen in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe auseinandersetzt, ist ein Indiz dafür, dass vor allem eine Hilfeform prägend für die Entwicklung und auch für die Wahrnehmung der stationären Erziehungshilfen war. Vor allem der Entwicklung der letzten beiden Jahrzehnte wird der Begriff schon lange nicht mehr gerecht, denn die stationären Hilfen stellen sich inzwischen viel differenzierter dar, als es die Zusammenfassung unter dem Begriff Heim vermuten lässt (siehe Kap. 2.5). Objektiv formuliert haben stationäre Angebote „die zentrale Aufgabe, positive Lernorte für Kinder und Jugendliche zu bilden, wenn diese vorübergehend oder auf Dauer nicht in ihrer Familie leben können“ (Günder, 2011, S. 19). Aber die Angebote der Erziehungshilfe, seien sie nun ambulanter oder (teil-)stationärer Art, werden selten objektiv betrachtet, weil sie nicht unter Forschungsbedingungen stattfinden. Die Erziehungshilfe vollzieht sich in jedem Einzelfall, in jeder Wohngruppe, zwischen den Beteiligten und im Sozialraum, also dem Ausschnitt der Gesellschaft, in dem sie eingebettet ist.

2.2.1 Perspektiven auf die Hilfe

Die gestellten Erwartungen an die Erziehungshilfe sind „aufgrund der unterschiedlichen Interessensgruppen zwangsläufig verschieden oder zumindest nicht immer identisch“ (Seehusen & Dibbern, 2000, S. 56). In einer typischen Betreuungssituation sind folgende Beteiligte mit jeweils eigenen Erwartungen an die Hilfe gesetzt:

- **Der Nutzer** selbst, der in der Einrichtung lebt
- **Seine Eltern**, die häufig der Entscheidung zur Unterbringung zugestimmt haben
- **Der zuständige Mitarbeiter im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD)** des Jugendamts, der den jungen Menschen in der Einrichtung untergebracht hat

- **Der Gesetzgeber**, der die Rahmenbedingungen definiert
- **Die Mitarbeiter der Einrichtung** selbst, die ihre Erwartungen an eine gelingende pädagogische Praxis z.B. in ihrer Wohngruppe haben
- **Der Sozialraum** als Ausschnitt der Gesellschaft

Der Nutzer und seine Eltern werden als Betroffene bezeichnet. Im Alltag vieler Einrichtungen sind aber noch weitere Institutionen und Personen mit ihren eigenen Erwartungshaltungen eingebunden:

- **Ein Vormund**, der Teilbereiche oder die gesamte Personensorgeberechtigung übertragen bekommen hat und aktiv an der Hilfeplanung beteiligt wird
- **Der zuständige Mitarbeiter der Wirtschaftlichen Jugendhilfe (WIJU)**, der eine eigene Erwartungshaltung an die Praxis hat und an die Kosten, die diese verursacht
- Nicht nur die Mitarbeiter, auch **der Träger der Einrichtung** hat eine Erwartung an die Erziehungspraxis

Diese Auflistung der Erwartungshaltungen ist nicht vollständig, denn allein aus dem direkten Umfeld der Nutzer können noch, je nach Einzelfall, viele weitere Personen beteiligt sein:

- **Stiefelternteil ohne Sorgerechtsberechtigung**
- **Ehemalige Stiefeltern**, zu denen noch Kontakt besteht
- **Geschwister**
- **Stiefgeschwister**
- **Großeltern**
- **Stiefgroßeltern**
- **Freunde**
- **Partner**
- **Bekannte**, z.B. aus Einrichtungen, in denen die Nutzer vorher gelebt haben
- **Lehrer**
- **Trainer**

Diese Personen sind, mehr oder weniger intensiv, am Erziehungsprozess in der Einrichtung beteiligt und haben jeweils eine eigene Erwartungshaltung, die während der Betreuungszeit auch wechselt. Wie komplex die Erziehungsarbeit in Einrichtungen der

stationären Erziehungshilfe ist, verdeutlicht die Tatsache, dass zu jedem Nutzer eine solche Auflistung gemacht werden kann. In einer Regelwohngruppe mit acht Nutzern haben es die Mitarbeiter also mit einer Vielzahl von ASD-Mitarbeitern, Vormündern, Eltern usw. zu tun, die alle Erwartungen an ihre Arbeit stellen.

Aus den einzelnen Funktionen der Personen und ihrer Beziehungen zueinander lässt sich ableiten, dass zwischen ihren Erwartungshaltungen durchaus Abhängigkeiten bestehen: „Eine gut funktionierende Zusammenarbeit der wirtschaftlichen Jugendhilfe (WIJU) mit dem Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) und umgekehrt ist eine der wichtigsten Säulen eines jeden Jugendamtes“ (Cölln, 2011, S. 1) und deshalb wird der ASD-Mitarbeiter seine Ansprüche an die Erziehungsarbeit immer in Einklang mit dem zuständigen WIJU-Mitarbeiter bringen. Für die Mitarbeiter stellt Günder (2011) fest, dass pädagogische Erfolge wesentlich von der beruflichen Zufriedenheit und Identifikation der Erzieher abhängig sind und diese gestört wird, wenn ihre eigenen Erwartungen an die Erziehungsarbeit in der Einrichtung von den Kollegen oder den Vorgesetzten nicht mitgetragen werden (S. 107 ff.). Und wenn Eltern in den Mitarbeitern „bisweilen lästige Konkurrenten [sehen], die ihnen die Kinder weggenommen haben“ (ebd., S. 243), hat diese negative Erwartungshaltung Einfluss auf die Erwartungen der Kinder. Innerhalb dieser und vieler anderer Spannungsfelder vollzieht sich die Heimerziehung in der Praxis.

2.2.2 Stationäre Hilfen in der Gesellschaft

Die Erziehungspraxis in den Einrichtungen der stationären Hilfen steht aber nicht nur unter der Beobachtung jener Personen und Institutionen, die am Erziehungsprozess in der Einrichtung beteiligt sind, sondern auch im gesellschaftlichen Fokus. Seehusen und Dibbern (2000) weisen darauf hin, dass die öffentliche Meinung nicht mit der veröffentlichten Meinung in den Medien gleichzusetzen ist, aber sie sehen in einer Öffentlichkeitsarbeit, die das Ziel der Meinungsbildung verfolgt, insbesondere für die stationäre Erziehungshilfe ein bedeutsames Instrument, „da die Einrichtungen, ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und die betroffenen Kinder und Jugendlichen einer gewissen Unterstützung und Tolerierung bedürfen“ (S. 56). In den Presseberichten zu Bürgerinitiativen, die sich gegen die Errichtung stationärer Einrichtungen in ihrer Nachbarschaft einsetzen, wird häufig von einem Informationsmangel berichtet:

Anwohner haben sofort eine Petition unterschrieben, die die Umnutzung und damit das Wohnprojekt verhindern soll. (...) André Schneider sitzt im Bauausschuss. Der 39-jährige Abgeordnete der SPD in der Wandsbeker Bezirksversammlung glaubt zu wissen, warum die Bürger am Heideknick so verunsichert sind. ‚Die haben Angst vor Dingen, die sie nicht kennen‘, sagt er. Die Politik der Großstadtmission sei nicht förderlich gewesen. ‚Das hätte anders laufen müssen. Die Großstadtmission hätte vorab die Anwohner informieren sollen.‘ Ihm sei daran gelegen, die Gräben nicht noch weiter zu vertiefen. (Robben, 2012)

Die Gründe für derartige Protestaktionen sind vielfältig und sicher nicht allein mit Unkenntnis der Erziehungspraxis in den Einrichtungen zu erklären. Stahlmann (2000a) weiß zu berichten, dass die stationäre Erziehungshilfe insgesamt aber an Ansehen gewonnen hat und „Tendenzen der Normalisierung bzw. der Konstitution der Heimerziehung als legitime, wählbare Alternative zur Familie, als eine weitere Variante des Aufwachsens [vorliegen]“ (S. 13). Mit der anhaltenden Differenzierung der stationären Erziehungshilfe durch spezialisierte Angebote (z.B. Mutter-Kind-Wohngruppen oder Gruppen für Autisten) verdeutlicht sich auch für Außenstehende ihr Nutzen und eine Pauschalisierung fällt schwieriger. Diese veränderte Einstellung gegenüber der stationären Erziehungshilfe ist auch bei Jugendlichen wahrzunehmen, die zunehmend „selbst entscheiden, ob sie z.B. in Jugendwohngemeinschaften statt in der Familie wohnen wollen“ (ebd.). Außerdem hat der Ausbau der ambulanten und teilstationären Hilfen dazu geführt, dass nun mehr Kinder und deren Familien eine Hilfe zur Erziehung in Anspruch nehmen und Erfahrungen sammeln können.

Für die Praxis in den Einrichtungen ist es von großer Bedeutung, dass die Menschen und Institutionen, die den Erziehungsprozess verantwortlich mitgestalten, auch selbst den Blick nach außen richten und gesellschaftliche Veränderungen wahrnehmen und aus diesen Veränderungen Rückschlüsse auf einen veränderten Auftrag ziehen und entsprechend umsetzen. Diese Offenheit für die Wahrnehmung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen ist die Grundvoraussetzung dafür, dass die Erziehungshilfe ihre Strukturmaximen wie Lebensweltorientierung und Prävention (siehe 2.2.3) überhaupt erfüllen kann. Ein Beispiel für eine solche Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, das die Heimerziehung seit langem beschäftigt, nennt Stahlmann (2011) als Ausdehnung der Jugendphase in das dritte Lebensjahrzehnt: „Diese Entstrukturierung und Pluralisierung der Jugendphase hat dazu geführt, daß Jugend einen eigenen sozialisatorischen Wert hat und sich vom bloßen Schonraum zu einer Lebensphase entwickelt hat, die sich als Experimentierfeld für alternative Lebensformen

und Lebensmuster darstellt“ (S. 11). Für die Erziehungspraxis in den Einrichtungen bedeutet eine ausgedehnte Jugendzeit von fünfzehn oder mehr Jahren, „dass sich der Unterstützungsbedarf im Verlauf der Jugend grundlegend verändert, aber kaum dass er mit dem Erreichen der Volljährigkeit einen tiefen Einschnitt erfährt“ (Schröder, 2011, S. 9). Während die Gesetzgebung die Jugendhilfe bis zum 27. Lebensjahr gewährt hat, vollzieht sich in der Praxis für viele Nutzer mit dem Erreichen des 18. Lebensjahres ein Schnitt. Der bundesweit gültige Rechtsanspruch auf die Gewährung einer Hilfe auch nach dem Erreichen der Volljährigkeit ist also eine durchaus adäquate Reaktion des Gesetzgebers auf die beschriebene Ausdehnung der Jugendzeit, die in der Praxis aber durch die „Tendenz, das achtzehnte Lebensjahr als feststehende zeitliche Grenze für die Beendigung der stationären Jugendhilfe anzusehen“ (Graßl, 2011, S. 57), nicht zur Geltung kommt. Dass diese Tendenz nicht in allen Jugendämtern zu beobachten ist, macht die Situation für die Nutzer nicht besser: „Ob eine junge Volljährige eine Hilfe erhält, kann also von den fachlichen Kulturen vor Ort und damit sozusagen von der Postleitzahl ihres oder seines Wohnortes abhängen – trotz der Existenz eines bundeseinheitlichen Rechtsanspruches“ (Rosenbaum, 2011, S. 76). In der Praxis ist es also an den Trägern der Einrichtungen im Allgemeinen und an den Mitarbeitern der Gruppe für jeden Nutzer, dessen Hilfe verlängert werden soll, den weiterhin bestehenden Hilfebedarf anzumelden, während die Jugendämter im Allgemeinen und die zuständigen Mitarbeiter im ASD und der WIJU im konkreten Fall die besseren Teilhabechancen des jungen Erwachsenen über den vorherrschenden Kostendruck stellen müssten (u.a. Graßl, 2011; Rosenbauer, 2011).

Wie gesellschaftliche Veränderungen die Rahmenbedingungen der Erziehungshilfe verändern können, lässt sich gut an den Begriffen Familie und Normalbiografie aufzeigen. Nach der wechselhaften Entwicklung der Heim- und Anstaltserziehung hatten sich spätestens seit der sogenannten Heimkampagne (siehe s.2.6) Ende der 1960er-Jahre neben den Verhaltensstörungen, die häufig als Legitimationsgrundlage für die Anordnung einer Heimerziehung dienten, zwei gesellschaftliche Orientierungspunkte herausgebildet, die Stahlmann (2000a) zusammen mit den Verhaltensstörungen als die drei damaligen Grundpfeiler der Heimerziehung bezeichnet, nämlich die handlungsleitende Orientierung der Erziehungshilfe am Konstrukt Familie und an der Normalbiografie (S. 14). Alle verlieren durch die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte an Bedeutung. Während das Konstrukt Familie, auf das sich viele Konzepte der Heimerziehung bezogen, aus

Mutter, Vater und zwei oder mehr Kindern bestand, haben unterschiedliche gesellschaftliche Entwicklungen der letzten Jahrzehnte zu einer Pluralisierung der Familienformen geführt und den „Mythos ‚Familie‘ als einzig erstrebenswerte Lebensform grundsätzlich in Frage gestellt“ (ebd.). Und hatte sich die Planung und Zielsetzung in der Erziehungshilfe stets an einer Normalbiografie orientiert, die für die Nutzer angestrebt werden sollte, vollziehen sich seit Jahren tiefgreifende Veränderungen in den Mustern der Lebensführung: „Wir beobachten eine Erosion standardisierter Erwerbsbiographien und traditioneller Lebensverläufe, dies betrifft auch und im Besonderen den Übergang in das Erwachsenenalter“ (Knauf & Oechsle, 2007, S. 144). Die Ausdehnung der Jugendphase, wie sie oben beschrieben wurde, ist eine beobachtbare Auswirkung dieser Entwicklung. Neben der strukturellen Massenarbeitslosigkeit in einigen Regionen oder für bestimmte Bildungsschichten sowie der zunehmenden Individualisierung war es die Erkenntnis, dass Normalbiografien in der Regel patriarchalische Strukturen aufwiesen, die für eine Ablösung der Normalbiografie durch flexiblere Modelle der Lebensführung wie z.B. der Identitätscollage verantwortlich waren (Stahlmann, 2000, S. 14 f.).

2.2.3 Lebensweltorientierung

Bereits im 8. Jugendbericht der Bundesregierung von 1990 wird die Pluralisierung von Lebensformen und sozialen Verhältnissen in der Bundesrepublik Deutschland thematisiert. Es handelt sich also nicht um eine neue Entwicklung, aber sie hat in den letzten beiden Jahrzehnten sicher weiter an Dynamik gewonnen. In ihrer Stellungnahme zu dem Bericht sieht die Bundesregierung die Jugendlichen mit dem Risiko konfrontiert, von zunehmend komplexeren und vielfältigeren Herausforderungen überfordert zu werden, weil „insgesamt die gesellschaftlich vorgegebene ‚Normalbiografie‘ in der Jugendphase an Konturen und Verbindlichkeit verliert, (...) der Druck zu selbstverantwortlicher Lebensgestaltung zu[nimmt]“ (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, 1990, S. 5 f.). Dabei sollen Strukturmaximen die Arbeit einer lebensweltorientierten Erziehungshilfe tendenziell bestimmen. Hans Thiersch, Mitglied der Sachverständigenkommission des 8. Jugendberichts, hat in den Jahren nach der Veröffentlichung diesen Ansatz weiterentwickelt.

- *Prävention:* Eine lebensweltorientierte Erziehungshilfe strukturiert ihre Angebote dergestalt, dass starke Krisen für Kinder und Jugendliche im Vorhinein ver-

mieden werden können. Eine präventive Erziehungshilfe „muss einerseits stabile Verhältnisse schaffen und zum anderen Hilfe leisten in Situationen, die sich erfahrungsgemäß zu Krisen entwickeln“ (Brizay, 2011, S. 52). Diese können vorhersehbar sein (z.B. Übergangsphasen im Bildungsverlauf), als auch unvorhersehbar (z.B. die Trennung der Eltern). Auch wenn für schwerwiegende Krisensituationen die stationären, familienersetzenden Angebote erhalten bleiben, „zielt die Handlungsmaxime Prävention darauf, daß die frühzeitigen – also die begleitenden, unterstützenden und ambulanten – Maßnahmen ausgebaut und die gravierenden, stationären abgebaut werden“ (Thiersch, 2009, S. 31).

- *Dezentralisierung*: Die Erziehungshilfe entspricht nicht der Lebenswirklichkeit der Menschen mit ihren pluralisierten Lebenslagen und regionalen Besonderheiten, wenn sie auf zentralisierte Strukturen und Einrichtungen setzt. Die Regionalisierung der Erziehungshilfe setzt deshalb auf die Verlagerung der Zuständigkeiten an die Basis, um damit die Planung und Kooperation im Kontext der lokalen und regionalen Gegebenheiten zu ermöglichen (ebd.). Zentrale Großeinrichtungen mit einem weiten Einzugsgebiet wirken häufig anonym auf die Menschen, da sie nicht in ihren Alltag eingebettet sind und historisch gewachsene Strukturen aus deren Umfeld außen vor lassen (Brizay, 2011, S. 52 f.). Für die fachliche Entwicklung der Erziehungshilfe ist es wichtig, dass diese regionale Organisation in überregionalen Strukturen eingebunden wird, um verbindliche Standards, gesicherte Verantwortlichkeiten und notwendige Kommunikation zu garantieren“ (ebd., S. 53).
- *Alltagsorientierung*: Damit ist zum einen die Schaffung sogenannter niedrigschwelliger Angebote in der Erziehungshilfe gemeint. Dazu ist es notwendig, alle Hemmnisse zu identifizieren, welche die Nutzer von der Inanspruchnahme des Angebots abhalten (könnten), um sie abzuschaffen oder zu umgehen. Dementsprechend ist es sinnvoll, die Angebote in den Alltag der Klienten einzubetten, wie es z.B. mit dem Ausbau von Kindertagesstätten zu Familienzentren in Nordrhein-Westfalen geschieht: „Das Ziel eines Familienzentrums ist es, über die Kindertageseinrichtung Angebote zur Förderung und Unterstützung von Kindern und Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und mit unterschiedlichen Bedürfnissen bereitzustellen“ (Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007, S. 2). Zum anderen muss sich aber auch die inhaltliche Ausrichtung der Hilfen an der Lebens-

welt der Klienten orientieren: „Der Klient muss mit allen seinen Ressourcen, seiner spezifischen Wahrnehmung, seinen alltäglichen Selbstverständlichkeiten, seinen Belastungen und seinen unterschiedlichen sozialen Netzwerken gesehen werden“ (Brizay, 2011, S. 53). Das Kind wird nicht isoliert, sondern innerhalb seiner Bezugssysteme betrachtet, für deren Probleme und Störungen er möglicherweise als Symptomträger fungiert. Diese Ausrichtung ist aber, wie die anderen Strukturmaximen auch, nicht absolut zu sehen, denn eine konkrete Bearbeitung individueller, systemunabhängiger Probleme muss natürlich weiterhin möglich sein.

- *Integration:* Die Erziehungshilfe soll durch ihre Angebote integrativ wirken, indem sie das Vorhandensein spezieller Bedürfnisse bei ihren Klienten akzeptiert, identifiziert und bearbeitet, ohne in ihnen die Grundlage einer Separation zu verstehen. „Integration meint die Anerkennung von Unterschiedlichkeiten auf der Basis elementarer Gleichheit, also Respekt und Offenheit für Unterschiedlichkeit“ (Grunwald & Thiersch, 2005, S. 1144). In einer Erziehungshilfe, deren Angebotspalette dieser Maxime gerecht wird, kann theoretisch jeder Minderjährige Klient werden, da es keinen Grund für einen Ausschluss gibt. Das führt zu einer Normalisierung, denn Besonderheiten und Abweichungen werden nicht aus dem öffentlichen Bewusstsein, also der Alltagswelt der anderen Menschen, gedrängt (Brizay, 2009, S. 53 f.).
- *Partizipation:* Als selbstverantwortlichen Akteuren in ihrer Lebenswelt ist den Betroffenen entsprechend ihres Entwicklungsstands das Recht zur aktiven Mitgestaltung einzuräumen, denn mit der freiwilligen Inanspruchnahme eines Angebote der Erziehungshilfe und deren gemeinschaftlicher Ausgestaltung übernehmen die Klienten Mitverantwortung für den Hilfeprozess und können ihren eigenen Beitrag leisten (ebd.). Dass eine systematische und kontinuierliche aktive Beteiligung der Betroffenen, die eine Grundlage der Lebenswelt- und Ressourcenorientierung darstellt und im KJHG (§§ 5, 8, 36) gesetzlich verankert ist, in der Praxis dennoch keine Selbstverständlichkeit ist, darauf weist Günder (2011) zurecht hin: „Die praktizierte Wirklichkeit des Kinder- und Jugendhilfegesetzes zeigt allerdings auf, dass trotz der eindeutigen gesetzlichen Regelungen eine erhebliche Diskrepanz zwischen Forderungen und der Beachtung sowie der Realisierung einer Partizipation besteht“ (S. 59). So sind die Leistungsberechtigten, z.B. die Eltern, zwar auf ihr gesetzlich garantiertes Wunsch- und Wahlrecht

hinzuweisen, das ihnen die Möglichkeit einräumt, „zwischen Einrichtungen und Diensten verschiedener Träger zu wählen und Wünsche hinsichtlich der Gestaltung der Hilfe zu äußern“ (§5 gemäß SGB VIII), aber ohne die aktive Anleitung durch die Mitarbeiter des ASD dürfte das in aller Regel eine Überforderung für die Eltern darstellen. Bei der aktiven Beteiligung der Minderjährigen am Hilfeprozess zählt ebenfalls nicht die Quote der Fälle, in denen eine Form der Beteiligung protokolliert wurde, „wenn die Fachkräfte nicht Haltungen einnehmen und für Rahmenbedingungen sorgen, welche die echte innere Beteiligung eines betroffenen jungen Menschen in vielen Fällen erst ermöglichen“ (Günder, 2011, S. 60). Eine ausführliche Betrachtung der Mitbestimmung im Hilfeplanprozess erfolgt bei der Darstellung des Hilfeplanverfahrens (siehe 2.4.3).

2.2.4 Soziale Dienstleistung

Die inhaltlichen Reformbemühungen in den stationären Hilfen zur Erziehung, welche mit der Heimkampagne in Bewegung gesetzt wurden und durch die Einführung des KJHG eine gesetzliche Grundlage fanden, bewirkten einen Perspektivwechsel in der öffentlichen Jugendhilfe, nämlich „von der Angebots- zur Adressatenorientierung, von der Input- zur Outputsteuerung“ (Schröder, 2002, S. 27). Die Autoren des 9. Kinder- und Jugendberichts warnten, dass die Jugendhilfe „zunehmend Gefahr läuft, an den Interessen, Bedürfnissen und Problemlagen ihrer Adressaten und Adressatinnen vorbeizugieren“ (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, 2004, S. 586) und forderten eine Orientierung an Dienstleistungsmodellen, um vor allem das Verhältnis zu den Adressaten zu reformieren: „Unabhängig davon, ob Hilfe und Unterstützungsleistung freiwillig nachgefragt oder die Kompensationsleistungen durch die Jugendhilfe selbst eingeleitet werden“ (ebd., S. 583). Aus den Eltern und Kindern, deren Unterordnung in den vorherigen Strukturen vorausgesetzt wurde, waren nun Leistungsempfänger und Leistungsadressaten geworden sowie Auftraggeber gegenüber den Leistungserbringern. Aus den gesetzlichen Leistungsansprüchen, Leistungsverpflichtungen und der indirekten Finanzierung der Hilfe ergibt sich ein sozialrechtliches Leistungsdreieck (Abb. 1) zwischen dem Leistungsträger, dem Leistungsempfänger und dem Leistungsadressaten. In der Theorie sollen sich die Beteiligten gleichberechtigt begegnen, aber in der Praxis „fehlt die dafür notwendige Konsumentensouveränität, mit der Adressatinnen und Adressaten eine Jugendhilfeleistung kaufen oder verweigern und woanders kaufen

können“ (Teuber, 2002, S. 20). Die im 9. Kinder- und Jugendbericht geforderte „stärkere Durchsetzung der Nachfragedimension (...) gegenüber der vorherrschenden Anbieterposition“ (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, 2004, S. 584), die einer Adressatenorientierung entsprechen und die Position der Betroffenen stärken würde, steht in der Praxis meist hinter der Angebotssteuerung zurück. Neben einem vereinfachten Marktverständnis sieht Münder (2002) darin auch eine Machtfrage, denn die Angebotssteuerung hat zur Konsequenz, „dass die Klientinnen und Klienten nur das bekommen können, was ihnen von den sozialstaatlichen Akteuren geboten wird“ (S. 11). Hinzu kommt, dass sich der Aushandlungsprozess der Hilfeplanung, mit dem die Betroffenenbeteiligung realisiert werden soll, „in aller Regel in einem von den Fachkräften vorgegebenen Rahmen ab[spielt]“ (ebd., S. 12). Ein Beispiel hierfür ist die Auswahl des zuständigen Sachbearbeiters im Jugendamt, welche die Betroffenen nur selten beeinflussen können. Eltern fühlen sich machtlos, wenn ihnen eine Fachkraft zugeweiht wird, obwohl sie diese unsympathisch finden und keine Arbeitsbasis mit ihnen finden (Blandow, 2004b, S. 12). Andererseits verfügen die Eltern „über die Macht, sich den Zumuten von Sozialarbeitern zu widersetzen und gegen sie anzuarbeiten, selbst wenn sie sich als ohnmächtig erleben“ (ebd., S. 27). Überhaupt sind die Rollen innerhalb des sozialrechtlichen Leistungsdreiecks nicht immer so eindeutig verteilt, wie es die gesetzlichen Vorgaben eigentlich erwarten lassen. Büttner (2002) nämlich sieht in den Kostenträgern durchaus auch Auftraggeber für die Leistungserbringer, auch wenn das laut Gesetz das Kind und die Familie sind: „Diese Balance zwischen den verschiedenen Adressaten gerät aus Sicht der Leistungserbringer häufig zum Drahtseilakt“ (S. 24).

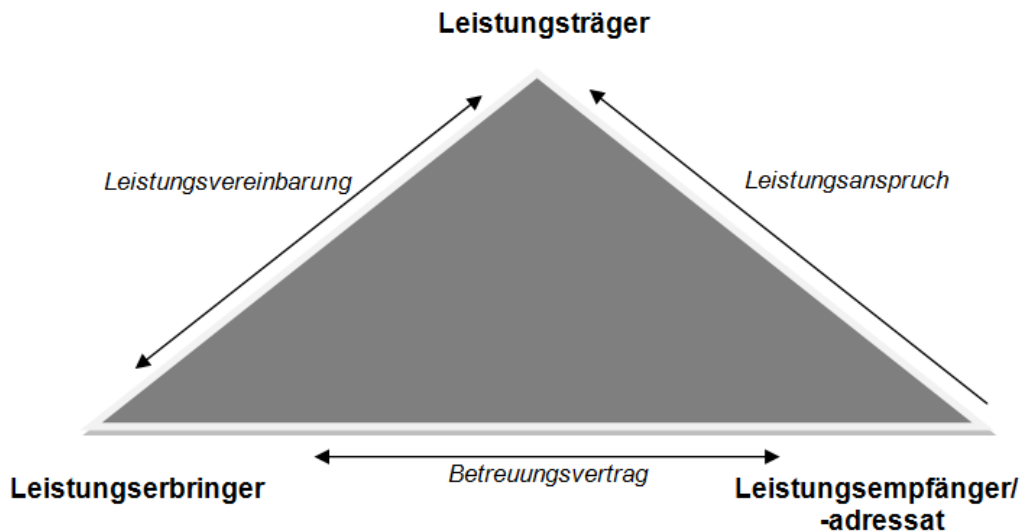


Abbildung 1: Sozialrechtliches Leistungsdreieck

2.3 Struktur der öffentlichen Jugendhilfe

Nach §69 Absatz 3 SGB VIII sind die örtlichen öffentlichen Träger wie Landkreise oder kreisfreie Städte verpflichtet, ein Jugendamt einzurichten, welches die im KJHG festgelegten Aufgaben wahrnimmt. In Deutschland existieren rund 600 Jugendämter, die von 17 Landesjugendämtern, davon zwei in Nordrhein-Westfalen, in ihrer Arbeit unterstützt werden. In den folgenden Abschnitten werden die Strukturen und die Aufgabenbereiche dieser Ämter gegeneinander abgegrenzt.

2.3.1 Jugendamt

Als Träger müssen die Landkreise und kreisfreien Städte sicherstellen, dass ihr Jugendamt den lokalen Herausforderungen an die Jugendhilfe gerecht wird, indem sie bei der Ausgestaltung der Behörde einen angemessenen Kompromiss zwischen der Leistungsfähigkeit (u.a. Sach-, Finanz- und Personalmittel) und der Bürgernähe andererseits finden, was in den Landkreisen mit großem Einzugsgebiet z.B. durch eine verstärkte Dezentralisierung einzelner Dienste erreicht werden könnte (Proksch, 1992, S. 33 f.). Trotz der im Bundesgesetz eindeutig formulierten Errichtung eines „Jugendamts“ nennen viele Träger ihre Ämter inzwischen „Fachbereich Jugend“ oder „Fachbereich Familie“ oder legen die Fachbereiche Jugend, Soziales und Familie zu einer Organisationseinheit zusammen, so dass sich „die Aufgaben und die Ausgaben des Jugendamtes nicht mehr von den anderen Aufgaben im Rahmen der sozialen Hilfen trennen [lassen]“ (Esser, 2010, S. 34). Der gesetzliche Auftrag des Jugendamtes ist die Umsetzung der im

Kinder- und Jugendhilfegesetz geregelten Aufgaben vor Ort. Und obwohl die Leistungen und Aufgaben der Jugendhilfe gemeinsam von freien Trägern und dem Jugendamt erbracht werden, weist das Kinder- und Jugendhilfegesetz dem Jugendamt eine doppelte Gesamtverantwortung zu, nämlich sowohl für die Sicherstellung der Infrastruktur (ausreichend erreichbare Angebote vor Ort), als auch die Gewährleistungsverantwortung für die gesetzeskonforme Durchführung einzelner Angebote auch durch freie Träger (Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL), 2011, S. 9 f.).

Jedes Jugendamt ist zweigliedrig strukturiert und besteht neben der Verwaltung aus dem Jugendhilfeausschuss (JHA), dessen Funktion im nächsten Abschnitt beschrieben wird. Die Aufgabe der Verwaltung, „deren Organisation der kommunalen Selbstverwaltung überlassen bleibt“ (Proksch, 1992, S. 35) und die sich „je nach Größe und sozialer Struktur der Stadt oder des Landkreises, nach kommunalpolitischen Schwerpunktsetzungen und verwaltungsinternen Richtlinien [unterscheidet]“ (LWL, 2011, S. 9), „sind die laufenden Geschäfte im Rahmen der Satzung und Beschlüsse der Vertretungskörperschaft und des Jugendhilfeausschusses. (...) Damit fallen alle grundsätzlichen Angelegenheiten zumindest sowohl in die Kompetenz des Ausschusses als auch der Verwaltung“ (Jung, 2003, S. 81), wobei der JHA das übergeordnete Gremium darstellt.

2.3.1.1 Verwaltung

Auch wenn das Jugendamt nach außen hin eine Einheit darstellt, sind es die Tätigkeiten der Verwaltung, die von einer breiten Öffentlichkeit wahrgenommen werden, weil dort Leistungen der Erziehungshilfe für den Einzelfall organisiert werden. Für diese Aufgabe ist i.d.R. die Abteilung Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD) zuständig, in einzelnen Jugendämtern auch Kommunaler Sozialer Dienst (KSD) genannt. Der ASD bzw. KSD ist der Basisdienst für alle Personensorgeberechtigten und Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen und unterscheidet sich durch sein weites Aufgabenspektrum von spezialisierten Beratungsstellen (Jugendamt Nürnberg, 2012, S. 5). In einer öffentlichen Jugendhilfe, die als Dienstleistung des Staates an seine Bürger verstanden wird, ist das Jugendamt die Dienstleistungsbehörde und der ASD bzw. KSD der Dienstleister (Gissel-Palkovich, 2011, S. 198). Die Abteilung führt außerdem das sogenannte Wächteramt gemäß §1 Absatz 2 SGB VIII aus, indem sie über das Kindeswohl und die Erziehungstätigkeit der Eltern wacht. „Die Akzentuierung der kontrollierenden Funktion des ASD kollidiert mit dem (...) Verständnis der beratenden, begleitenden Hilfe und

Dienstleistung“ (ebd., S. 41). Mörsberger (2001) sieht in den Begriffen Dienstleistung und Wächteramt keinen Gegensatz, denn „vielmehr ist auch die gesamte Jugendhilfe – ob in Form der Leistungen oder in Wahrnehmung der so genannten anderen Aufgaben der Jugendhilfe – als Teil des staatlichen Wächteramtes zu verstehen“ (S. 32). Tätig werden kann der ASD bzw. KSD auf unterschiedliche Weise: Neben der selbstinitiierten Vorstellung der Familien, Eltern, Kinder, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen wird das Jugendamt von Gerichten oder Behörden zur Unterstützung herangezogen oder es erhält Meldungen von der Polizei, den Familiengerichten, Schulen, Verwandten oder Nachbarn. In der Arbeit der Mitarbeiter des ASD bzw. KSD sollen Alltagsorientierung, Partizipation, Prävention und Regionalisierung als Leitlinien der öffentlichen Jugendhilfe erkennbar werden (LWL, 2011, S. 8). Um diesen vielfältigen Herausforderungen gerecht zu werden, bedarf es im ASD bzw. KSD an qualifiziertem Personal: „ASD-Fachkräfte sind den Zahlen zufolge vergleichsweise gut ausgebildet und verfügen zudem über Berufserfahrung“ (Pothmann, 2008, S. 13).

2.3.1.2 Jugendhilfeausschuss

Der §71 SGB VIII regelt auf bundesgesetzlicher Ebene die Zusammensetzung des Gremiums aus stimmberechtigten und nur beratenden Mitgliedern sowie das Größenverhältnis innerhalb der Gruppe der stimmberechtigten Mitglieder, während Einzelheiten wie die Zahl der Mitglieder oder das Vorschlagsrecht auf landesrechtlicher und kommunaler Ebene geregelt werden (LVR, 2009, S. 22). Demnach gehören dem JHA zu drei Fünfteln des Anteils aller Stimmen Mitglieder der Vertretungskörperschaft des Trägers der öffentlichen Jugendhilfe sowie mit zwei Fünfteln Frauen und Männer an, die auf Vorschlag der im Bereich des öffentlichen Trägers wirkenden und anerkannten Träger der freien Jugendhilfe von der Vertretungskörperschaft gewählt wurden (gemäß 71 Absatz 1 SGB VIII). Der §4 Absatz 1 AG-KJHG begrenzt die Anzahl der stimmberechtigten Mitglieder, die aufgrund der festgelegten Quotenregelung immer durch fünf teilbar sein muss, in Nordrhein-Westfalen auf höchstens 15. Der Umstand, dass der JHA durch die Mitwirkung von Vertretern der freien Träger sowie von sachverständigen Bürgern nur teilweise die Mehrheitsverhältnisse der Vertretungskörperschaft (z.B. dem Kreistag) widerspiegelt, macht ihn zur Ausnahme unter den kommunalen Ausschüssen (LVR, 2009, S. 22). Außerdem handelt es sich beim JHA um „das einzige durch Bundesrecht normierte Kommunalorgan“ (Jung, 2003, S. 82).

„Der Jugendhilfeausschuss befasst sich mit allen Angelegenheiten der Jugendhilfe“ (§71 Absatz 2 SGB VIII). Diese bewusst so weit gefasste Formulierung „stellt zunächst klar, dass der JHA grundsätzlich jede Aufgabe aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zum Gegenstand seiner Arbeit machen kann, seine Beratungskompetenz also umfassend ist“ (LVR, 2009, S. 30). Drei Themenbereiche sind im Gesetz ausdrücklich genannt:

- *aktuelle Problemlagen junger Menschen:* Diese Anwaltsfunktion für junge Menschen, die geschaffen wurde, um die Interessensvertretung der Kinder und Jugendlichen in den Kommunen zu stärken und die viele Jugendamtsleiter als „verwaltungsexterne Stärkung der Kinder- und Jugendlobby in ihrem Alltagsgeschäft zu schätzen wissen“ (Becker-Textor & Textor, 2012), „ist der Ausgangspunkt für die Wahrnehmung von Interessen junger Menschen und ihrer Familien gegenüber anderen Ämtern und Stellen“ (LVR, 2009, S. 30).
- *Jugendhilfeplanung:* Die übliche Vorgehensweise ist, dass der JHA im Bereich dieses zentralen Steuerungsinstruments der Jugendhilfe, das im übernächsten Abschnitt beschrieben wird, Grundsatzentscheidungen trifft und Zielvorstellungen verabschiedet, während er die Begleitung des eigentlichen Planungsprozesses einem Unterausschuss oder einer Arbeitsgruppe überlässt (LVR, 2009, S. 31).
- *Förderung der freien Jugendhilfe:* Dieser Auftrag steht in engem Zusammenhang mit der Jugendhilfeplanung und bezieht sich sowohl auf die Förderung freier Träger im Allgemeinen als auch auf die Förderung einzelner Maßnahmen, Dienste und Einrichtungen (ebd., S. 32). Bereits die Zusammensetzung des JHA ist auf die Förderung der freien Träger ausgelegt, denn „hier kann sich Trägerbeteiligung als eine Mitverantwortung gesellschaftlicher Kräfte in der Jugendhilfe konstituieren“ (Marquard, 2000, S. 5).

Während die Verwaltung des Jugendamts die Beschlüsse des JHA ausführt und das ihr untergeordnete Organ darstellt, ist die Vertretungskörperschaft berechtigt, den JHA „durch Beschlüsse zu binden bzw. seine Beschlüsse aufzuheben und gegebenenfalls durch eigene zu ersetzen“ (Proksch, 1992, S. 35). In der Praxis bedeutet dies, dass der JHA ein „Beschlussrecht in Angelegenheiten der Jugendhilfe im Rahmen der von der Vertretungskörperschaft bereitgestellten Mittel, der von ihr erlassenen Satzung und der

von ihr gefassten Beschlüsse [hat]“ (§71 Absatz 3 SGB VIII). Dieser Beschlussrahmen darf wiederum nicht beliebig reduziert werden und ist in der Praxis meist weit gefasst (LVR, 2009, S. 33). Der §71 Absatz 3 SGB VIII räumt dem JHA darüber hinaus ein Anhörungsrecht z.B. bei der Berufung eines neuen Jugendamtsleiters ein sowie ein Antragsrecht gegenüber der Vertretungskörperschaft, um seiner Anwaltsfunktion für die Jugend gerecht werden zu können.

Der Jugendhilfeausschuss hat einen kinder- und jugendpolitischen Gestaltungsauftrag, dem er nur nachkommen kann, wenn er seine Aufgaben selbstbewusst wahrnimmt und seine Rechte offensiv nutzt (Marquard, 2000, S. 6). Damit die einzelnen Mitglieder dies tun können, unterstützt sie das Landesjugendamt bei der Ausübung ihres Mandats. Das Landesjugendamt des Landschaftsverbands Rheinland unterstützt die Mitglieder der Jugendhilfeausschüsse in seinen Kommunen mit unterschiedlichen Angeboten, die sie fachlich qualifizieren, in Kontakt mit Mitglieder aus anderen Kommunen bringen und Gelegenheiten zum Austausch zu aktuellen Themen der Kinder- und Jugendhilfe bieten sollen (LVR, 2009, S. 46).

2.3.2 Landesjugendamt

Das Landesjugendamt, zu dessen Errichtung der überörtliche Träger gemäß §69 SGB VIII verpflichtet ist, nimmt auf Landesebene die überregionalen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe wahr. Dies ist „zur Sicherung der Gleichheit der Lebensverhältnisse nach dem Grundgesetz und den Verfassungen der Bundesländer notwendig“ (Tintner, 2012). Zu den Aufgaben der Landesjugendämter, die in §85 Absatz 2 SGB VIII festgelegt sind, zählen u.a. die Weiterentwicklung der Jugendhilfe durch fachliche Empfehlungen zur Umsetzung des KJHG und die Durchführung von Modellprojekten, die Beratung der örtlichen und freien Träger und die Förderung ihrer Zusammenarbeit sowie die Fortbildung der Mitarbeiter der Jugendhilfe. Außerdem nimmt das Landesjugendamt die Heimaufsicht gemäß §45 SGB VIII wahr. „Beratung und Dialog mit Trägern, Eltern, Fachkräften, den Spitzenverbänden der Jugendhilfe sowie den örtlichen Jugendämtern bestimmen das tägliche Handeln“ (LVR, 2009, S. 48). Wie die Jugendämter sind auch die Landesjugendämter zweigliedrig aufgebaut und bestehen jeweils aus der Verwaltung und dem Landesjugendhilfeausschuss.

2.3.3 Jugendhilfeplanung

Die Bedeutung der Jugendhilfeplanung als Steuerungsinstrument der Kinder- und Jugendhilfe wird deutlich, wenn man sich die Regelungen zu diesem Verfahren im KJHG näher betrachtet: In §79 Absatz 1 SGB VIII hat der Gesetzgeber den öffentlichen Trägern die Gesamtverantwortung für die Erfüllung der Aufgaben des KJHG zugewiesen und ausdrücklich auf die Planungsverantwortung hingewiesen. Die Jugendhilfeplanung, die gemäß §71 Absatz 2 SGB VIII zu den originären Aufgaben des Jugendhilfeausschusses zählt und die i.d.R. durch einen Unterausschuss oder eine Arbeitsgemeinschaft begleitet werden, wird in §80 SGB VIII näher erläutert. Demnach gilt es, eine Bestandsfeststellung vorzunehmen, den Bedarf zu ermitteln und eine Maßnahmenplanung festzulegen. Aus diesen gesetzlichen Vorgaben hat sich in der Praxis „in einem beispielhaften Zusammenspiel von theoretischen Überlegungen und praktischem Tun (...) ein allgemein anerkanntes Anforderungsprofil für die Jugendhilfeplanung entwickelt“ (Falten & Kreft, 2006, S. 14). Danach werden die im Gesetz festgelegten Phasen um eine Sozialraumplanung ergänzt, mit der Beteiligung der freien Träger und der Leistungsberechtigten durchgeführt und evaluiert (ebd.). Das Instrument der Jugendhilfeplanung nutzt der Jugendhilfeausschuss, um seinem Auftrag der Förderung der freien Jugendhilfe gemäß §71 Absatz 2 SGB VIII nachzukommen. Die frühzeitige Beteiligung der freien Träger, aber auch der Leistungsberechtigten spricht dafür, dass die Jugendhilfeplanung als öffentlichen und kommunikativen Prozess zu gestalten (Marquard, 2000, S. 6). Mit einem transparenten Verfahren kann auch der Kritik begegnet werden, dass „viele VertreterInnen in den Jugendhilfeausschüssen (...) oft nur Lobbyisten für ihre Partei oder ihren Verein [sind]“ (ebd., S. 8).

2.4 Individuelles Hilfeplanverfahren

Das Hilfeplanverfahren stellt ein gesetzlich normiertes Instrument dar, welches die Betroffenenbeteiligung in der Jugendhilfe und die Qualität der Hilfeleistung sicherstellen soll. Die Bedeutung des Verfahrens wird nicht zuletzt dadurch deutlich, dass der im Verlauf festgelegte Hilfeplan, der i.d.R. alle sechs Monate erneuert wird, die vertragliche Grundlage zwischen den am Hilfeprozess beteiligten Parteien bildet.

2.4.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen

Der §36 SGB VIII bezieht sich auf die Mitwirkung der Betroffenen und das Hilfeplanverfahren. Um der Spezifik des Einzelfalls Rechnung zu tragen, wird das Verfahren nicht bis in die Details geregelt, sondern die Rahmenbedingungen benannt (Wiesner, 2005, S. 15). Damit sind die elementaren Bestandteile des Verfahrens vorgegeben, die in der Praxis der individuellen Hilfeplanung eine unterschiedlich starke Gewichtung finden. Diese Bestandteile sind:

- *Beratung*: Um ihr Beteiligungsrecht entsprechend ausüben zu können, sind die Betroffenen, also die Personensorgeberechtigte(n) sowie das Kind, der Jugendliche oder der junge Volljährige, „vor der Entscheidung über die Inanspruchnahme einer Hilfe und vor einer notwendigen Änderung von Art und Umfang der Hilfe zu beraten und auf die möglichen Folgen für die Entwicklung des Kindes oder des Jugendlichen hinzuweisen“ (§36 Absatz 1 SGB VIII).
- *Prüfung einer Adoption*: „Vor und während einer langfristig zu leistenden Hilfe außerhalb der eigenen Familie ist zu prüfen, ob die Annahme als Kind in Betracht kommt“ (ebd.). Mit dieser Verpflichtung macht der Gesetzgeber deutlich, dass unter den entsprechenden Voraussetzungen eine Adoption des Kindes allen anderen Formen der stationären Erziehungshilfe vorzuziehen ist.
- *Betroffenenbeteiligung*: Mit der Aufnahme der gesetzlich garantierten Beteiligung ins KJHG hat die Stellung der Betroffenen innerhalb der Erziehungshilfe eine Wandlung erfahren, denn anders als früher sind sie nun keine „Angehörige[n] aus Problemfamilien, Versager und Bittsteller, denen Hilfe angedroht, verordnet oder mildtätig gewährt werden [konnte]“ (Günder, 2011, S. 63 f.), sondern ernstzunehmende Partner der am Prozess beteiligten Fachkräfte. Und die Mitbestimmungsrechte der Betroffenen wurden weit gefasst, denn „unterhalb der Kindeswohlgefährdung sind Fachkräfte (...) auf deren Einverständnis angewiesen“ (U. Urban, 2005, S. 236). Wenn eine Hilfe außerhalb der Herkunftsfamilie erforderlich ist, räumt ihnen das KJHG ein Wunsch- und Wahlrecht ein, das in §5 SGB VIII festgelegt und in §36 Absatz 2 SGB VIII noch einmal verpflichtend als Prozessbestandteil genannt wird: „Der Wahl und den Wünschen ist zu entsprechen, sofern sie nicht mit unverhältnismäßigen Mehrkosten verbunden sind.“

- *Dreiecksverhältnis*: Der Hilfeplanprozess findet nicht ausschließlich zwischen dem Jugendamt als Träger der öffentlichen Jugendhilfe und den Betroffenen statt, sondern in einem Dreiecksverhältnis mit den Leistungserbringern, also dem Träger und den Mitarbeitern des jeweiligen Betreuungsangebots, das in Anspruch genommen wird. Und „nur wenn es gelingt, dass sich alle Beteiligten auf ein gemeinsames Konzept verständigen und am Hilfee Erfolg mitarbeiten, kann das Hilfeziel erreicht werden“ (Wiesner, 2005, S. 17). Im Einzelfall kann es erforderlich sein, dass neben den Mitarbeitern der Einrichtung weitere Fachkräfte, die mit dem Kind oder dem Jugendlichen vertraut sind, wie z.B. Lehrer oder Ärzte, an der Hilfeplanung mitwirken.
- *Hilfeplan*: Die Fachkräfte sind aufgefordert, „zusammen mit dem Personensorgeberechtigten und dem Kind oder dem Jugendlichen einen Hilfeplan auf[z]ustellen, der Feststellungen über den Bedarf, die zu gewährende Hilfe sowie die notwendigen Leistungen enthält“ (§36 Absatz 2 SGB VIII) und „gewissermaßen die gemeinsam erarbeitete Geschäftsgrundlage für die jeweils folgende Hilfephase [darstellt]“ (Wiesner, 2005, S. 17 f.). Deshalb werden im Hilfeplan u.a. die Aufgaben bzw. Aufträge aller Beteiligten festgehalten.
- *Kontinuierliche Fortschreibung*: Das Gesetz fordert die kontinuierliche Evaluierung des Hilfeplans und damit die Prüfung, „ob die gewählte Hilfeart weiterhin geeignet und notwendig ist“ (§36 Absatz 2 SGB VIII). In der Praxis finden zu diesem Zweck sogenannte Hilfeplangespräche statt, für die i.d.R. alle sechs Monate die zuständigen Fachkräfte aus dem Jugendamt und der Einrichtung mit den Betroffenen zusammenkommen.

2.4.2 Steuerung des Verfahrens

Ein Hilfeplan ist laut KJHG dann erforderlich, wenn eine Hilfe voraussichtlich mittel- oder langfristig angelegt ist, was bei der Inanspruchnahme eines Angebots der stationären Erziehungshilfe i.d.R. gegeben ist. Weil die Hilfeplanung ein Steuerungsinstrument darstellt, mit dem die Träger der öffentlichen Jugendhilfe die Inanspruchnahme und den Verlauf der einzelnen Hilfen beeinflussen können, übernimmt der zuständige ASD-Mitarbeiter die Aufstellung und die Fortschreibung des Hilfeplans (Wiesner, 2005, S. 13 ff.). Die strategische Bedeutung der Hilfeplanung ist groß:

Hilfeplanung ist der zentrale Schlüsselprozess für alle einzelfallbezogenen Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Im Arbeitsprozess der Hilfeplanung werden fachliche Entwicklung, Beratung und Reflexion, transparente Beteiligung und Mitwirkung von Eltern und Kindern, finanzielle Kalkulation und Steuerung sowie administrative und sozialrechtliche Kontrolle und Überprüfung wahrgenommen und gestaltet. (Pies, 2005, S. 82)

Ebenfalls nicht zu unterschätzen ist die Bedeutung der Hilfeplanung für die Betroffenen selbst sowie für die Leistungserbringer. Die Betroffenen haben häufig ein falsches Bild von der Erziehungshilfe verinnerlicht, denn „Heimerziehung wurde und wird von Außenstehenden häufig als Schicksalsschlag angesehen, als eine fremdbestimmte Maßnahme, die über Betroffene hereinbreche“ (Günder, 2011, S. 65). Die Hilfeplanung mit ihrem Mitwirkungsrecht bietet den Betroffenen nun die Möglichkeit, aktiv Einfluss auf die Auswahl und den Verlauf der Hilfe zu nehmen und die Heimunterbringung als planbaren und mit allen Beteiligten ausgehandelten und abgesprochenen Prozess wahrzunehmen. Die Beobachtung, dass „nur in seltenen Fällen (...) zwischen den Personensorgeberechtigten, dem Kind/Jugendlichen und den Fachkräften keine Einigung über die notwendige Hilfe erzielt werden [kann]“ (ebd.), scheint dies zu bestätigen. Auch mit den beteiligten Leistungserbringern erzielt das Jugendamt i.d.R. Einigkeit über den weiteren Hilfeverlauf, aber im Hilfeplanverfahren wird ein Interessenskonflikt der beiden Seiten offensichtlich, denn „angesichts der Eigengesetzlichkeit der Entgeltfinanzierung [müssen] Leistungserbringer tendenziell ein Interesse an einer möglichst langen Dauer der Hilfe haben, während das Jugendamt an einer baldigen Beendigung der Hilfe interessiert ist“ (Wiesner, 2005, S. 21). Dieser Interessenskonflikt kann den Prozess der Hilfeplanung belasten, weil er die Kooperation beider Parteien voraussetzt und die von den Mitarbeitern der Einrichtung eingebrachten „Feststellungen und Bewertungen zu den erzielten Fortschritten während des Hilfeprozesses und zu dem weiter bestehenden Hilfebedarf (...) nur im begrenzten Umfang von der fallzuständigen Fachkraft im Jugendamt überprüft werden [können]“ (ebd.). Aber nicht nur die Einlassungen der Leistungserbringer können durch ein Eigeninteresse beeinflusst werden, denn auch die Entscheidungen des Jugendamts werden durch die Leistungserbringer häufig als Folge betriebswirtschaftlicher Vorgaben verstanden. So berichtet Graßl (2011) von der Tendenz der Jugendämter, das vollendete 18. Lebensjahr zunehmend als Zeitpunkt für die Beendigung der Heimerziehung zu verstehen, ohne den Einzelfall ausreichend zu prüfen, wogegen den Leistungserbringern bzw. den Betroffenen ggf. nur eine Verwaltungsgerichtsklage oder deren Ankündigung bleibt (S. 57). Solche Eskalationen bilden aber die Ausnahme.

Aus der Bedeutung der Hilfeplanung für das System der Erziehungshilfe sowie für die beteiligten Institutionen und Personen ergibt sich eine Reihe von Anforderungen an den Verlauf. Der ASD-Mitarbeiter steuert den Prozess, in dem er die unterschiedlichen Erwartungen und Einschätzungen der beteiligten Personen wahrnimmt, abwägt und daraus eigene Entscheidungsvorschläge kreiert, die ein hohes Maß an Akzeptanz erwarten lassen und die Leistungsberechtigten wie Klienten gleichermaßen zur Mitarbeit motivieren, während er seine wirtschaftlichen Vorgaben erfüllt (Wiesner, 2005, S. 21). Wie die Mitarbeiter der Jugendämter den Prozess der Hilfeplanung wahrnehmen und welche Faktoren sie in der Praxis als entscheidend für einen erfolgreichen Verlauf ansehen, hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zwischen 2002 und 2005 in der Studie „Hilfeplanung als Kontraktmanagement?“ untersuchen lassen, die u.a. zu folgenden Ergebnissen (Schrapper, 2005; Pies & Schrapper, 2005; Sierwald & Strehler, 2005) kam:

- *Kooperation:* Die Zusammenarbeit mit den Einrichtungen und Angeboten der freien Träger wurde durch die Mitarbeiter der Jugendämter als überwiegend produktiv und vertrauensvoll bezeichnet, auch wenn jeder Dritte sie durch Abhängigkeiten gekennzeichnet sieht. Eine gute Zusammenarbeit wurde insbesondere bei schwierigen Fällen oder während Krisen als besonders wichtig eingestuft, ein mangelnder Informationsfluss von Seiten der Einrichtungen von jedem dritten Befragten als Grund für das Scheitern von Hilfeplanprozessen genannt. Trotzdem sind in vier von zehn Jugendämtern keine oder nur wenige Vereinbarungen für die Regelung der Zusammenarbeit mit den Trägern getroffen worden.
- *Auswahl der Hilfen:* Das Ziel des Hilfeplanverfahrens, nämlich die Auswahl bzw. die Entwicklung einer passgenauen Hilfe für den Klienten, sieht nicht einmal jeder fünfte Befragte nach seinen Erfahrungen als eindeutig erfüllt. Dass 22% dieses Ziel sogar als „eher nicht“ oder „gar nicht“ erfüllt sehen, „ist ein Hinweis darauf, dass Hilfeentscheidungen sich (immer noch) mehr am vorhandenen Angebot ausrichten und der geforderten Einzelfallorientierung und Flexibilität weniger gerecht werden (können)“ (Pies & Schrapper, 2005, S. 70). 35% der Befragten sehen in der vorhandenen Angebotsstruktur eine Beschränkung für die Auswahl der geeigneten Hilfe, 64% können das „eher nicht“ oder „gar nicht“ erkennen.

- *Kostendruck*: Die Hälfte der Befragten räumt ein, dass Kostengesichtspunkte bei der Entscheidung für die Hilfe eine Rolle spielen und damit die fachlichen Entscheidungen beeinflussen, „wobei allerdings die meisten Jugendämter angeben, die als geeignet und notwendig befundene Hilfe dennoch zu realisieren“ (ebd., S. 70 f.). Auch die befragten Trägervertreter wiesen darauf hin, dass keine finanziellen Vorbehalte gegenüber notwendigen Hilfen und den aus ihnen resultierenden Zusatzkosten bestehen dürfen.

2.4.3 Betroffenenbeteiligung

Die befragten Jugendamtsmitarbeiter wiesen außerdem auf einen Entwicklungsbedarf bei der Beteiligung der Betroffenen an der Hilfeplanung hin, der insbesondere die Kinder und Jugendlichen betrifft (ebd., S. 71). Auch die Vertreter der Einrichtungen sehen diesen Punkt kritisch, denn „oftmals brächten hauptsächlich die Eltern ihre Ziele ein, die Fachkräfte formulierten diesen und der junge Mensch schaltet ab“ (Sierwald & Strehler, 2005, S. 15). Das KJHG fordert in §8 Absatz 1 SGB VIII eine Beteiligung der Kinder und Jugendlichen „entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen“. In der Fachliteratur wird die Frage diskutiert, ob ein Verfahren wie die Hilfeplanung mit seinen Instrumenten wie dem Hilfeplangespräch überhaupt geeignet ist, eine entsprechende Beteiligung der Betroffenen sicherzustellen, da es eine an der Mittelschicht orientierte Kommunikationsfähigkeit voraussetzt und damit eine ständige Überforderung der (klassischen) Klienten der Erziehungshilfe darstellt (u.a. Wiesner, 2005; Günder, 2011). Wiesner (2005) identifiziert die Betroffenenbeteiligung als eine Kernaufgabe der an der Hilfeplanung beteiligten Fachkräfte aus dem Jugendamt und den Einrichtungen: „Vielmehr gehört es zu den fachlichen Kompetenzen der Sozialarbeit, Eltern und Kinder beteiligungsfähig zu machen“ (S. 20) und dies erfordert neben der Fähigkeit, auch nonverbale Äußerungen zu deuten (ebd.), „eine hohe Professionalität verbunden mit der Fähigkeit zur Empathie und fachlichen Reflexivität“ (Günder, 2011, S. 64). In der Praxis scheint es an einer eindeutigen Aufgabenverteilung zwischen den Fachkräften des Jugendamts und denen der Einrichtungen, insbesondere für die Vorbereitung der Betroffenen auf die Hilfeplangespräche, zu fehlen (Sierwald & Strehler, 2005, S. 15). Dabei ist das Hilfeplangespräch das Instrument, mit dem sich die Betroffenen aktiv am Aushandlungsprozess beteiligen können: „Die Einschätzung des jeweiligen Ist-Zustandes können sie im Hilfeplan nun selbst wesentlich mitbestimmen, sie

können widersprechen, andere Ansichten und Erklärungen fördern und so zu gemeinsam erarbeiteten Lösungsmöglichkeiten und zu Perspektivfindungen gelangen, die sie als Betroffene mittragen und akzeptieren können, weil sie selbst mitentschieden haben und nicht über sie entschieden wurde“ (Günder, 2011, S. 64). Die Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen ist deshalb so wichtig, weil sie die Funktion und Bedeutung des Hilfeplangespraches verstanden haben müssen, um sich der Tragweite der dort getroffenen Entscheidungen bewusst zu sein (ebd., S. 67).

Der Aufwand, um eine adäquate Betroffenenbeteiligung zu erreichen, ist nicht zu unterschätzen. „Ein besonderes Problem der Helferinnen und Helfer ist, dass das tief greifende Unvermögen der Eltern, Beziehungen aufzubauen und zu erhalten, nicht nur deren Problem im Umgang mit den Kind darstellt, sondern auch zum Kernwiderstand gegen den Aufbau einer helfenden Beziehung wird“ (Münder & Mutke, 2001, S. 111). Aber auch für den nicht seltenen Fall, dass sich die Personensorgeberechtigten trotz der Bemühungen der Fachkräfte im Jugendamt und in der Einrichtung abwehrend, passiv oder desinteressiert verhalten, kann der Anspruch an die Beteiligung nur heruntergesetzt, nicht aber aufgegeben werden, denn „in jedem Fall müssen die Eltern über die vorgesehenen beziehungsweise erbrachten Hilfen für das Kind informiert und (...) ihnen immer wieder Gelegenheit zur Kooperation gegeben werden“ (Wiesner, 2005, S. 20). Lehnen die Personensorgeberechtigten die Hilfe ab, die das Jugendamt nach einer Prüfung aber als notwendig ansieht, um eine Kindeswohlgefährdung abzuwenden, wird das Jugendamt das Familiengericht zur Prüfung anrufen, das ggf. einen Vormund oder Pfleger einsetzt und den Eltern das Sorgerecht vollständig oder teilweise entzieht (Tammen, 2007, S. 13 f.). Bei vier von fünf Neuaufnahmen in der stationären Erziehungshilfe kann ein Sorgerechtsentzug vermieden werden (Statistisches Bundesamt, 2002), auch durch die Betroffenenbeteiligung, die den Eltern die Möglichkeit einräumt, Wünsche und Meinungen gegenüber dem Jugendamt zu äußern (Günder, 2011, S. 66). Aber selbst ein Sorgerechtsentzug „entlässt“ die Eltern bzw. das Elternteil nicht aus dem Prozess der Hilfeplanung: „Der Hilfeplan ist aber auch den Eltern zur Kenntnis zu geben, denen die Personensorge vollständig oder teilweise entzogen wurde“ (Jung, 2008, S. 338). Auch deshalb ist ein Sorgerechtsentzug tunlichst zu vermeiden, denn „er schafft die denkbar schlechteste Voraussetzung für eine Kooperationsbeziehung und bildet den häufigsten Anlass für störende elterliche Interventionen (...) bei Heimunterbringungen“ (Blandow, 2004b, S. 17). Die Herkunftsfamilie besteht aber nicht nur aus

den Eltern. „Vielmehr ist zu berücksichtigen, dass es sich immer um komplexe Fallgeschichten handelt, in denen gerade die betroffenen Kinder Beziehungen entwickelt haben, die es sorgfältig und vorurteilsfrei zu analysieren gilt“ (Faltermeier, 2004, S. 52). Die Pluralisierung der Familienformen hat dazu geführt, dass die in der Fallarbeit erstellten Genogramme in Einzelfällen kaum noch zu überblicken sind. Als ein Beispiel kann der Ex-Stiefvater genannt werden, der nach der Trennung von der Mutter ein gutes Verhältnis zum Kind aufrecht erhalten hat und dessen eigene Eltern durch den Minderjährigen wie Großeltern betrachtet werden. Die Fachkräfte, aber auch die Betroffenen müssen entscheiden, welche Personen an der Hilfeplanung beteiligt werden müssen, um einen erfolgreichen Hilfeverlauf zu erreichen.

Die Betroffenenbeteiligung kann aber nur gelingen, wenn sie nicht ausschließlich auf die Erfüllung gesetzlicher Vorgaben abzielt, sondern viel mehr Ausdruck einer pädagogischen Grundhaltung ist, hinter der die Wertschätzung des Einzelnen steht und die Betroffene „hinter der Hilfe“ versammeln möchte (Schrapper, 2005, S. 57). Dazu müssen die beteiligten Fachkräfte von der Bedeutung und der Wirksamkeit des Instruments Hilfeplanung überzeugt sein. Gute Argumente für diese Überzeugung erhalten sie aus der Wirkungsforschung in der stationären Erziehungshilfe, die Kooperation als einen zentralen Wirkfaktor identifiziert hat: „Gelingt diese aktive Mitarbeit im Rahmen der Hilfe, verbessert sich die Aussicht auf Erfolg erheblich – unterbleibt sie, ist ein Misserfolg der Hilfe hochwahrscheinlich“ (Macsenaere, 2009, S. 8). Die aktive Beteiligung der Betroffenen als Koproduzenten der Hilfe (siehe 2.6.3.2) ist nicht zu erreichen, wenn die Fachkräfte die Auffassung vertreten, „dass der formale Akt der Hilfekonferenz ja ohnehin keinen nennenswerten Beitrag zur Klärung irgendwelcher wichtiger Fragen leisten kann und auch nicht zu Vereinbarungen führen wird, die eine nennenswerte Relevanz für das Folgende haben“ (Blandow, 2004b, S. 17). Die Rolle der Koproduzenten tragen natürlich vor allem die Kinder und Jugendlichen selbst:

Kritisch wird es freilich, wenn Kinder oder Jugendliche selbst die pädagogische Unterstützung ablehnen, wenn sie für eine pädagogische Einflussnahme nicht erreichbar sind. Im Hinblick auf den staatlichen Schutzauftrag kann das Jugendamt die Hilfe nicht vom Einverständnis des Kindes oder Jugendlichen abhängig machen, allerdings muss eine Basis für eine helfende Beziehung vorhanden sein oder geschaffen werden. Hier ist die Sozialarbeit ganz besonders gefordert. (Wiesner, 2005, S. 20)

Es gilt also, die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an der Hilfeplanung frühzeitig und in geeigneter Form sicherzustellen und zu befördern. Im Rahmen der Hilfeplangespräche kann das z.B. durch eine gemeinsame Vorbereitung der Gespräche bei einem gesonderten Termin im Jugendamt, durch die Sicherstellung einer angenehmen Gesprächsatmosphäre unter Hinzuziehung des besten Freundes sowie durch eine kindgerechte Dokumentation der Gespräche im Nachhinein geschehen (Petersen, 2002, S. 920). Vor der Auswahl eines stationären Angebots können, um die Beteiligungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen sowie das Wunsch- und Wahlrecht der Eltern zu stärken, Besichtigungen durchgeführt und „beispielsweise auch ein ‚Probewohnen‘ vereinbart werden, um zu einer besseren Entscheidungsbasis zu gelangen“ (Günder, 2011, S. 66). Ein Probewohnen darf unter dem Gesichtspunkt der Transparenz und Ehrlichkeit aber nur dann stattfinden, „wenn Kinder und Jugendliche selbst auch tatsächlich eine Wahl haben, ansonsten fühlen sie sich direkt zu Beginn der Hilfe hintergangen und der Aufbau vertrauensvoller Beziehungen wird erschwert“ (Pies, 2004, S. 431). In den stationären Angeboten der Erziehungshilfe sollte die Beteiligung der dort lebenden Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein selbstverständliches Grundprinzip sein, das sich in einem Mitspracherecht bei den Gruppenregeln, bei dem Ziel der Urlaubsfahrt, der Anschaffung neuer Möbel, aber auch bei der Einstellung neuer Mitarbeiter und vor der Aufnahme neuer Bewohner ausdrückt (Günder, 2011, S. 62). Wie Pluto & Seckinger (2003) aufzeigen, existieren in der Praxis weiterhin zahlreiche Argumente gegen eine weit gefasste Beteiligung der Kinder und Jugendlichen in den Einrichtungen, die „genau jene Spannungsfelder auf[zeigen], mit denen die Fachkräfte zwangsläufig aufgrund ihrer pädagogischen Tätigkeit konfrontiert sind“ (S. 79) und die darauf hinweisen, „dass genau das Ausbalancieren der unterschiedlichen Interessen und das Aushalten der Schwierigkeiten, die sich aus dem pädagogischen Geschehen ergeben, Kennzeichen ihrer Professionalität sind“ (ebd.).

2.4.4 Auswahl der Angebotsform

Es ist nicht nur dieses weite Spektrum von Betreuungsformen in der Heimerziehung, das die beteiligten Fachkräfte vor eine große Herausforderung stellt, wenn für den Einzelfall das adäquate Betreuungssetting ausgewählt wird. Eine lineare Zuordnung von Verhaltensstörungen zu einem bestimmten Angebot, wie es in Anlehnung an die medizinische Diagnostik in manchen Einrichtungen z.B. in Clearinggruppen angestrebt wird,

muss ins Leere laufen, „da sie auch für den pädagogischen Bereich die Existenz gesicherter normativer Kriterien der Entscheidungsfindung unterstellt“ (Stahlmann, 2000b, S. 95). Am Anfang jeder Hilfeplanung steht der Versuch, die aktuelle Lebenssituationen des Klienten und seines Umfelds weitestgehend aufzudecken und diese zu deuten, bevor „sich die Entscheidung über die geeignete und notwendige Hilfe an[schließt] – eine Entscheidung, die zwangsläufig auf Hypothesen aufbaut und grundsätzlich vorläufigen Charakter hat“ (Wiesner, 2005, S. 14 f.). Eine weitere Herausforderung ist, dass die hilfegebende Seite nicht „die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen vor dem Hintergrund der verfügbaren Konzepte und Angebote betrachtet“ (Marquard, 2000, S. 3 f.), sondern sich von einer Produktorientierung frei macht, um der Individualität des Einzelfalls gerecht zu werden. Die Fachkräfte müssen also über das weite Spektrum der Angebote hinaus denken. Blandow (2004b) weist darauf hin, dass eine gute Diagnostik mit geringem Aufwand zu leisten ist – „gemessen an den enormen Kosten, die eine Fremdunterbringung verursacht“ (S. 24). Außerdem ist eine subjektorientierte sozialpädagogische Diagnostik „dazu geeignet, bei Eltern beziehungsweise Kindern und Jugendlichen eine Haltung der Koproduktion anzuregen, und trägt somit zur Qualifizierung von Hilfeprozessen bei“ (ebd.). Denn die angemessene Beteiligung der Betroffenen an der Auswahl und der Prüfung der Hilfeform ist eine weitere große Herausforderung für die beteiligten Fachkräfte. Das Wunsch- und Wahlrecht, das die Personensorgeberechtigten als Leistungsempfänger halten, ist in §5 SGB VIII sogar so weit gefasst, dass nur das Entstehen unverhältnismäßiger Mehrkosten eine Ablehnung ihrer Entscheidung rechtfertigen würde. Den Eltern bzw. dem Elternteil ist damit ein Instrument in die Hand gegeben worden, mit dem sie zwischen den Einrichtungen und Diensten verschiedener Träger wählen können. In der Praxis ist allerdings davon auszugehen, „dass eine reine Aufklärung über das Wunsch- und Wahlrecht Leistungsberechtigte nicht in die Lage versetzt, eine Entscheidung über die zukünftige Ausgestaltung der Hilfe zu treffen oder den zukünftigen Hilfeerbringer zu wählen“ (Pfadenhauer, 2011, S. 206). Die Entscheidung der Kinder und Jugendlichen ist nicht minder wichtig, stellt die Heimerziehung als Alternative zum Leben in der Herkunftsfamilie, zumindest wenn sie mittel- bis langfristig angelegt ist, einen einschneidenden Moment in der Biografie des Klienten dar und setzt seine bewusste Entscheidung für die Hilfe voraus (Stahlmann, 2000b, S. 95). Auch deshalb ist die Auswahl des Angebots in der Praxis kein reiner Verwaltungsakt, der durch die Mitarbeiter des Jugendamts vollzogen wird und der sich ausschließlich an verfügbaren Kontingenten und Quotenvereinbarungen mit freien Trä-

gern orientiert, sondern ein fester Bestandteil der Hilfeplanung, die sich „unter partner-schaftlicher Beteiligung der Personensorgeberechtigten sowie der Minderjährigen unter Hinzuziehung mehrerer Fachkräfte [vollzieht]“ (Günder, 2011, S. 62) und der im fol-genden Abschnitt dargestellt wird. An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass mit den defizitären öffentlichen Haushalten insbesondere in der stationären Erziehungs-hilfe als kostenintensivster Hilfeform „dem Kostenfaktor eine zunehmend wichtige Rol-le beigemessen wird, die häufig über fachliche Einschätzungen geht“ (Blandow, 2004b, S. 23).

2.5 Formen stationärer Erziehungshilfen

Die Hilfen zur Erziehung orientieren sich mit ihren Angeboten an den Herkunftsfam-ilien der Nutzer, denn schließlich „gewinnen die sozialpädagogischen Hilfen für junge Menschen ihre Funktion doch überhaupt erst durch den Bezug zur Familienerziehung: In ihrer klassischen Definition wirken sie familienunterstützend, familienergänzend oder familienersetzend“ (Kreft & Mielenz, 2005, S. 219). Die Sinnhaftigkeit dieser gän-gigen Einteilung, in der die Angebote der stationären Erziehungshilfe als familienerset-zende Hilfen angesehen werden, stellt u.a. Esser (2010) in Frage: „Eine befristete Un-terbringung im Heim mit einem begleitenden Elternberatungs- und trainingskonzept kann eine ausgesprochen familienunterstützende Maßnahme sein“ (S. 21). Da dieses Schema trotz der berechtigten Kritik weiterhin Gültigkeit besitzt und u.a. durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend verwendet wird, orientiert sich auch die Darstellung der Hilfen zur Erziehung in dieser Arbeit an dieser Einteilung.

Zu den *familienunterstützenden* Hilfen werden die Erziehungsberatung, die soziale Gruppenarbeit, die Erziehungsbeistände und die Sozialpädagogische Familienhilfe (§§28-31 SGB VIII) gezählt. Als *familienergänzende* Hilfe wird die Tagesgruppe (§32 SGB VIII) bezeichnet. Diese Ausdifferenzierung von ambulanten und teilstationären Hilfen, mit denen intensiveren Hilfeformen vorgebeugt werden soll, wurde mit dem In-krafttreten des KJHG 1990 möglich und ist eine der zentralen Weiterentwicklungen ge-genüber dem Vorgängergesetz (Fendrich & Pothmann, 2005, S. 91). Mit diesen Hilfe-formen wird die Erziehungshilfe dem Anspruch, auf den Erhalt und die Stärkung der Familie abzuzielen, gerecht. Welche Auswirkungen der Ausbau dieser präventiven

Maßnahmen auf die Fallzahlen in der stationären Erziehungshilfe hat, wird bei den aktuellen Statistiken (siehe 2.6) eingehend betrachtet.

Als *familienersetzende* Hilfen gelten die Vollzeitpflege, die Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen sowie die intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (§§33-35 SGB VIII). In allen drei Hilfen werden die Nutzer entweder zeitlich befristet oder dauerhaft außerhalb der Herkunftsfamilie betreut. Obwohl

- diese Hilfeformen nur einen Teil der Angebotspalette darstellen,
- die betroffenen Nutzer nicht den Großteil der Fälle ausmachen und
- die Unterbringung häufig mit Einwilligung der Sorgeberechtigten geschieht

prägen diese eingriffsintensiven Hilfen zur Erziehung die öffentliche Wahrnehmung des Jugendamts. Das liegt zum einen an der deutlich kürzeren Historie der weniger intensiven Hilfen und der früheren Dominanz der Heimerziehung, die so deutlich war, „dass für viele Menschen in Politik, Theorie und Praxis Heimerziehung immer noch synonym zu den Begriffen Jugendhilfe und Erziehungshilfe benutzt wird“ (Esser, 2010, S. 22). Zum anderen hat das Jugendamt eine zweigeteilte Aufgabenstellung, die Krause (2009) als Dilemma bezeichnet:

Es bietet zum einen Hilfe an und realisiert diese. Zum anderen aber ist es gleichzeitig beauftragt, sein Wächteramt wahrzunehmen. Es soll darüber wachen, dass die Rechte – insbesondere von Kindern und Jugendlichen – gewahrt werden und dass die Entwicklungsmöglichkeiten (im Hinblick auf das Kind) von Seiten der das Kind betreuenden Personen im Sinne rechtlicher Vorgaben (z.B. Schulpflicht) genutzt werden. (...) Von daher ist das Jugendamt auch als Eingriffsbehörde zu verstehen. Tritt nun das Amt als Dienstleister im Sinne von Hilfe auf, so müssen die Betroffenen damit rechnen, dass aus der Hilfe auch Eingriff werden kann. (S. 51 f.)

Wie bereits im Titel dieser Studie ausgewiesen, wurden ausschließlich solche Wohngruppen in die Untersuchung einbezogen, die gemäß §34 SGB VIII, Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen, konzipiert waren. Deshalb werden im folgenden Abschnitt jene Wohnformen vorgestellt, die unter diesem Paragraphen in der Praxis realisiert werden.

2.5.1 Ausdifferenzierung der Heimerziehung

Die Ausdifferenzierung der Angebote in der Heimerziehung ist ein Prozess, der durch die Reformbewegungen der 1970er- und 1980er-Jahre angestoßen wurde, der vielfältige und immer neue Impulse erfährt und deshalb auch kein Ende hat. Begonnen hat dieser Prozess als Reaktion der Praxis auf die Kritik an den damaligen Großeinrichtungen, die mit ihren Großküchen, Speisesälen und zentralen Wäschereien der Heimerziehung einen Anstaltscharakter verliehen und sich deshalb den Vorwurf gefallen lassen mussten, die Minderjährigen zur Unselbständigkeit zu erziehen; mit der Auflösung der zentralen Einheiten wurden diese alltäglichen Verrichtungen nun zum Bestandteil der pädagogischen Prozesse in den Wohngruppen, die damit wiederum unabhängig(er) vom Heimgelände wurden und deshalb in andere Stadtteile ausgelagert werden konnten (Günder, 2011, S. 75). Die gesellschaftlichen Veränderungen wie die Pluralisierung der Lebens- und Familienformen oder die Ausdehnung der Jugendzeit in das dritte Lebensjahrzehnt und die damit verbundenen Veränderungen der Klientel stationärer Erziehungshilfe wirken sich nicht nur auf die pädagogische Arbeit in den Wohngruppen aus, sondern haben „notwendigerweise Konsequenzen der institutionellen Formen der Betreuungsarrangements: Neue Konzepte wurden und werden entwickelt, alte kritisiert und bisweilen abgeschafft“ (Stahlmann, 2000b, S. 73). Auch die wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und strafrechtlichen Neubewertungen von „abweichendem Verhalten“ oder „Verhaltensstörungen“ vermögen den Charakter der Heimerziehung zu verändern (ebd.).

2.5.2 Leistungsanforderungen

Die Settings innerhalb der Heimerziehung sind inzwischen so vielfältig, dass ihre Anzahl kaum noch zu überblicken ist. Das hat zur Folge, dass eine trennscharfe Abgrenzung der einzelnen Formen untereinander nur schwer möglich ist, gleichzeitig aber ein großes Spektrum an stationären Hilfen entstanden ist: Von der einfachen Heimgruppe auf dem Heimgelände auf der einen Seite bis zu den Erziehungsstellen auf der anderen, in denen minderjährige Nutzer in sogenannten professionellen Pflegefamilien, von denen meist ein Elternteil beim Träger der Maßnahme angestellt ist, betreut werden. Auch wenn ein solches Angebot auf den ersten Blick nicht wie eine Maßnahme der stationären Erziehungshilfe wirkt, erfüllen all diese unterschiedlichen Konzepte die Voraussetzungen des §34 SGB VIII, in dem Heimerziehung als „Erziehung in einer Ein-

richtung über Tag und Nacht“ definiert wird und der darüber hinaus „sonstige betreute Wohnformen“ einschließt, ohne diese näher zu beschreiben. In allen Settings soll sich die Förderung der Kinder und Jugendlichen „durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten“ vollziehen. In Nordrhein-Westfalen ist die Auslegung dieser gesetzlichen Vorgaben im Rahmenvertrag festgelegt, den die beiden Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe sowie die kommunalen Spitzenverbände mit den Spitzenverbänden der Freien Wohlfahrtspflege geschlossen haben. Im Rahmenvertrag I (Landschaftsverband Rheinland, 2003, S. 21 f.) sind u.a. die sozialpädagogischen Leistungen aufgeführt, die in allen Angeboten gemäß §34 SGB VIII sichergestellt sein müssen:

- *Alltag / Setting:* Als ein zentrales Leistungsmerkmal der stationären Hilfen wird die möglichst eigenständige Gestaltung und Bewältigung des Alltags durch die Klienten genannt, die durch die sozialpädagogischen Fachkräfte sichergestellt werden soll. Diese treten in eine auf Zeit angelegte Beziehung mit den Klienten und ermöglichen diesen ein Lern- und Übungsfeld für die eigenständige Gestaltung ihres Lebens.
- *Individuelle Förderung:* Dieser Gruppenalltag soll ausdrücklich Raum für die gezielte Förderung jedes einzelnen Klienten beinhalten. Dessen emotionale, psychosoziale, kognitive und körperliche Entwicklung soll unterstützt, Stärken ausgebaut werden. Diese Förderung vollzieht sich unter Einbeziehung der sozialen Ressourcen im Umfeld des Klienten, die ausgebaut werden sollen.
- *Eltern- und Familienarbeit:* Die Rückbindung erzieherischer Prozesse in der Gruppe an die Personensorgeberechtigten und die Bearbeitung von (Erziehungs-)Problemen in der Herkunftsfamilie sollen z.B. eine Rückführung des Klienten in diese ermöglichen oder seine Ablösung von ihr erreichen. Zu diesem Zweck soll die Einrichtung mit externen Angeboten des Jugendamts oder anderer Institutionen zusammenarbeiten, bei Bedarf können Zusatzleistungen wie familien-therapeutische Hilfen vereinbart werden.
- *Psychologische Leistungen:* Um Störungen und Leidenszustände der Klienten zu erfassen und soweit möglich im Alltag zu lindern oder abzubauen, sollen pädagogische und psychologische Leistungen miteinander kombiniert werden. Die pädagogischen Fachkräfte sollten durch entsprechende Angebote unterstützt und begleitet werden.

- *Schul- und Ausbildungsbereich:* In der Gruppe sollen die Bedingungen dafür geschaffen werden, dass die Klienten den schulischen und beruflichen Anforderungen gerecht werden können. Eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit Schulen und Ausbildungsbetrieben sowie die Unterstützung bei der Erledigung der alltäglichen Aufgaben sind wichtige Maßnahmen hierfür.

2.5.3 Strukturelle Gemeinsamkeiten

Stahlmann (2000b, S. 75 f.) zählt drei Strukturprinzipien auf, welche die Entwicklung neuer Betreuungssettings beeinflusst haben und weiterhin beeinflussen und die, von wenigen Ausnahmen abgesehen, trotz des großen Spektrums an Maßnahmen eine Gemeinsamkeit darstellen:

- *Regionalisierung:* Das stationäre Angebot ist in die konkreten lokalen und regionalen Strukturen des Stadtteils oder der Gemeinde eingebunden und nimmt Bezug auf die vorhandenen Strukturen, was die Zusammenarbeit mit Behörden und anderen Hilfsangeboten vor Ort erleichtert. Die Angebote ermöglichen die Unterbringung der Kinder und Jugendlichen in der Nähe ihres Herkunftsmilieus.
- *Dezentralisierung:* Mit dem Verzicht auf Großheime mit einer Vielzahl von Gruppen wird nicht das Ziel verfolgt, Familienleben zu simulieren, sondern überschaubare Lebenszusammenhänge für Kinder und Jugendlichen mit ihren Erziehern zu schaffen. Diese können z.B. in Wohnungen innerhalb eines Mehrfamilienhauses oder in Wohnhäusern realisiert werden.
- *Flexibilisierung / Differenzierung:* Einrichtungen müssen sich flexibel den wechselnden Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen während der Betreuungszeit anpassen – und nicht umgekehrt. Wenn Klienten früher aus der Einrichtung entlassen oder in eine andere verlegt wurden, können heute durch Verbundsysteme oder Individualisierungsoptionen wie Jugendwohnungen neue Lebensbedingungen geschaffen werden.

Diese Strukturprinzipien, das Ergebnis der Reformdiskussionen in Wissenschaft und Praxis, wirken für die Ausdifferenzierung der Heimerziehung wie ein Antrieb, denn insbesondere die Forderung nach einer Flexibilisierung innerhalb der Einrichtungen hat dazu geführt, dass viele „mittlerweile über verschiedene Betreuungsformen verfügen, um auf die unterschiedlichsten Problemlagen von Kindern und Jugendlichen reagieren

zu können“ und Verbundsysteme für eine kontinuierliche Betreuung bilden zu können (ebd.).

2.5.4 Angebotsformen

Im Folgenden werden nun einige ausgewählte Betreuungsformen vorgestellt. Neben den Formen der Wohngruppen, die für diese Arbeit untersucht wurden, finden sich in dieser Vorstellung noch weitere Konzepte, um die gegenwärtige Bandbreite der Heim-erziehung zu illustrieren. Bei der Angabe von Standards (wie Anzahl der Plätze in einem Angebot) orientiert sich diese Darstellung an den derzeit gültigen Vorgaben in Nordrhein-Westfalen (Landschaftsverband Rheinland, 2003).

2.5.4.1 Innenwohngruppe

Die Innenwohngruppe, häufig auch nur als Wohngruppe oder WG bezeichnet, befindet sich mit anderen Innenwohngruppen im selben Haus oder in benachbarten Gebäuden auf dem Einrichtungsgelände, auf dem sich meist auch Gebäude der Einrichtungsverwaltung befinden. Die Kinder und Jugendlichen leben in der Gruppe und werden durchgehend von pädagogischem Fachpersonal betreut. Die Unterbringung dient der Perspektivfindung, dem Übergang in andere Betreuungsformen oder der Rückführung in die Herkunftsfamilie und ist deshalb für eine kurz- bis mittelfristige Verweildauer ausgelegt. Die Anzahl der pädagogischen Mitarbeiter und der Plätze richtet sich danach, ob es sich um eine Regel- oder Intensivgruppe handelt. Bei den Intensivgruppen, die noch einmal in Intensitätsgrade unterteilt werden, variiert der Personalschlüssel zwischen 1,0 und 1,69, in Regelwohngruppen zwischen 1,7 und 2,13. Die in der Rahmenvereinbarung I (ebd.) beschriebene Regelgruppenform verfügt über eine personelle Besetzung von 4,7 Fachkräften zu 9 Plätzen und damit über einen Personalschlüssel von einer Fachkraft für 1,91 Klienten (S. 20). Regelwohngruppen sind meist koedukativ und altershomogen.

2.5.4.2 Außenwohngruppe

Die Regionalisierungs- und Dezentralisierungstendenzen (siehe 2.2.3) in der stationären Erziehungshilfe haben zu einer Öffnung der Einrichtungen und zum Entstehen der Außenwohngruppen geführt. Die Außenwohngruppe, kurz AWG, befindet sich nicht

mehr auf dem Einrichtungsgelände, sondern ist in dem üblichen Wohnumfeld der Stadt oder der Region beheimatet. „Die Häuser und Wohnungen sind in der Regel nicht für Heimerziehungszwecke erbaut worden und könnten grundsätzlich auch von anderen Menschen als privater Lebensort genutzt werden“ (Freigang & Wolf, 2001, S. 90). Mit der zunehmenden Verbreitung dieser Betreuungsform bauen die Träger inzwischen auch Gebäude speziell für die Nutzung als AWG, die den spezifischen Anforderungen der Nutzung durch die Erziehungshilfe gerecht werden. Die AWGs sind „in den alltäglichen Lebensvollzügen – Einkauf, Kochen, Wäsche, Alltagsstruktur – weitgehend eigenständige Wohngruppe[n]“ (Esser, 2010, S. 23), deren Mitarbeiter i.d.R. gut mit den lokalen Institutionen wie der Polizei, der öffentlichen Verwaltung und den Vereinen vernetzt sind. Außerdem stehen sie im kontinuierlichen Kontakt mit der Nachbarschaft, was eine Öffnung der Erziehungshilfe gegenüber der Öffentlichkeit bedeutet und einer Stigmatisierung der Kinder und Jugendlichen vorbeugen hilft (u.a. Freigang & Wolf, 2001, S. 91 f.). Mit der Einrichtung von AWGs bietet sich der Erziehungshilfe zudem die Möglichkeit, Kinder und Jugendlichen nahe ihrem Herkunftsfamilien zu betreuen und dieses verstärkt in die pädagogische Arbeit einzubeziehen.

Der Träger einer AWG betreibt meist weitere Außen- und/oder Innenwohngruppen, die als Verbund organisiert sind und unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte besitzen. Denn die Bezeichnung Innen- und Außenwohngruppen beziehen sich allein auf das Strukturmerkmal Ort. Die folgenden Settings weisen inhaltliche Unterschiede auf und können sowohl als Innen-, wie auch als Außenwohngruppe realisiert werden.

2.5.4.3 Spezifische Betreuungsangebote

Die Arbeit mit bestimmten Zielgruppen der stationären Erziehungshilfe stellt besondere Anforderungen an die Betreuungsform, die sich z.B. auf die Expertise des pädagogischen Personals, die Rahmenbedingungen innerhalb der Wohngruppe und/oder die vorhandene Infrastruktur beziehen. Die Einrichtungen gehen vermehrt dazu über, spezifische Wohngruppen für diese Klientel einzurichten. Beispielhaft sollen die Zielgruppen aufgezählt werden, in deren spezifischen Betreuungsangeboten einige der Experten tätig sind, die für diese Untersuchung interviewt wurden:

- *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF)*: Bei der Betreuung der UMF sind die Einrichtungen mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert, die sich

in erster Linie an die pädagogischen Mitarbeiter richten, denn neben den ausgeprägten Fähigkeiten zur differenzierten Wahrnehmung, der Selbstreflexion, kommunikativer und Handlungskompetenz sind die Auseinandersetzung mit der rechtlichen Situation der Zielgruppe, migrationsspezifisches Wissen und - nicht zuletzt - Fremdsprachenkenntnisse gefordert (Stauf, 2012, S. 83). Wenn es sich nicht um spezielle Aufnahmegruppen für UMF handelt, werden in der Wohngruppe neben den UMF i.d.R. noch andere Klientel betreut.

- *Autismus*: Die spezifischen Anforderungen, die mit der adäquaten Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Störungen aus dem Autismusspektrum verbunden sind, schließen die Aufnahme anderer Klienten aus. Diese Intensivgruppen bieten mit einem höheren Personalschlüssel, speziellen Konzepten (z.B. basierend auf dem TEACCH-Ansatz) und einer auf die Zielgruppe ausgerichteten Ausstattung viele Strukturierungshilfen für den Alltag der Klienten, die eine individuelle Förderung überhaupt erst ermöglichen.
- *ADHS*: Mit den steigenden Diagnosezahlen insgesamt wächst auch die Zahl der Kinder und Jugendlichen in den Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe, bei denen eine hyperkinetische Störung diagnostiziert wurde. Durch spezifische Betreuungsangebote sollen die Handlungskompetenz dieser Klienten bezüglich der Gestaltung ihrer persönlichen Lebenssituation weiterentwickelt, ihre häufig äußerst problematische Schulsituation verbessert und durch gleichzeitige Beratung der Familien die Rückkehr in die Herkunftsfamilie erreicht werden.

2.5.4.4 Clearinggruppe

Der Fokus in Clearinggruppen, die auch als Aufnahmegruppen bezeichnet werden, ist auf die Perspektivfindung gerichtet. In diesen Clearinggruppen werden Kinder und Jugendliche nach der Intervention in akuten Krisensituationen aufgenommen und innerhalb eines festgelegten Zeitraums (je nach Träger zwischen drei Monaten und einem Jahr) eine Perspektive entwickelt, z.B. für die weitere Unterbringung in der stationären Erziehungshilfe oder für die ambulante Betreuung in der Herkunftsfamilie. Zu diesem Zweck werden diagnostische Verfahren eingesetzt und eine intensive Zusammenarbeit mit dem Herkunftsmilieu angestrebt. Diese Betreuungsform steht in der Kritik, da bei der Fortsetzung der Unterbringung in der stationären Erziehungshilfe die Clearinggruppe einen Zwischenschritt zwischen der Herkunftsfamilie und der anschließenden Betreuungsform darstellt, der im Sinne eines geordneten Übergangs von der Herkunftsfamilie

milie in die stationäre Betreuung vermieden werden könnte (Stahlmann, 2000b, S. 95). Zumal auch in regulären Wohngruppen die Perspektivklärung, insbesondere bei Neuaufnahmen, ein zentrales Element der Betreuung ist. Außerdem scheint die Form der Clearinggruppe nicht in eine Erziehungshilfe zu passen, die den Klienten in den Mittelpunkt stellt: „Das Kind scheint dem Zweck des Heims untergeordnet – es wird fremdbestimmt“ (ebd.).

2.5.4.5 Therapienachsorge

In der Praxis hat sich gezeigt, dass „zwischen 20% und 35% aller stationär behandelten Patienten einer kinder- und jugendpsychiatrischen Klinik nach der Behandlung nicht in die Herkunftsfamilie zurückkehren“ (Martin, 2011, S. 577) und stattdessen fremduntergebracht werden. Diese hohe Quote wird u.a. damit begründet, dass die Kinder- und Jugendpsychiatrien nicht für die langfristige Betreuung der Patienten ausgelegt sind. Gleichzeitig belegt sie den Bedarf an spezifischen Nachsorgeangeboten in der stationären Erziehungshilfe, da „bei der umfassenden Problematik dieser Störungsbilder eine Integration der betroffenen Menschen in bestehende Hilfeangebote der Jugendhilfe nur schwer möglich ist „(Jugend- und Behindertenhilfe Michaelshoven, 2010, S. 5). Mit einer engen Verknüpfung von pädagogischer Betreuung und medizinisch-therapeutischer Behandlung in Intensivgruppen soll langfristig eine Rückkehr der Klienten in die Herkunftsfamilie oder ihre Verselbständigung erreicht werden. Das Nachsorgeangebot, das im Rahmen dieser Untersuchung betrachtet wurde, ist spezifisch auf das Krankheitsbild ‚Essstörungen bei Mädchen und jungen Frauen‘ ausgerichtet.

2.5.4.6 Betreutes Wohnen

Das betreute Wohnen, auch unter sozialpädagogisch betreutes Wohnen oder mobile Betreuung genannt, schließt i.d.R. an die Unterbringung in einer Wohngruppe an, in welcher der Jugendliche oder junge Erwachsene bereits die grundlegenden Fähigkeiten für ein selbständiges und eigenverantwortliches Leben erlernt und unter Beweis gestellt hat (Günder, 2011, S. 76). Nach dem Umzug in die eigene Wohnung, die für die Dauer der Betreuung durch das Jugendamt finanziert wird und deren Größe sich an den ALG II-Standards orientiert, wird der Klient durch einen pädagogischen Mitarbeiter betreut, den er meist er im Rahmen der Übergangszeit von der Wohngruppe in die eigene Wohnung kennenlernt. Der Umfang der Betreuung richtet sich nach dem im Hilfeplanverfah-

ren festgestellten Hilfebedarf des Klienten. Eine Betreuungszeit von fünf bis sieben Stunden pro Woche ist normal, wobei darin auch die Dokumentations- und Bürotätigkeit des Betreuers enthalten ist. Die Beziehung zwischen dem Betreuer und dem Klienten erfährt ungeachtet der im Vergleich zur Situation in der Wohngruppe reduzierten Stundenzahl eine Aufwertung, da der Klient im Gegensatz zur Wohngruppe im betreuten Wohnen nur noch einen Betreuer hat: „Pädagogische Interventionen erfolgen über Aushandlungsprozesse und Absprachen und nur in geringerem Maß über unmittelbare Sanktionen“ (Esser, 2010, S. 25).

Das betreute Wohnen stellt außerdem eine Betreuungsoption für jene Jugendlichen und jungen Erwachsenen dar, die aus unterschiedlichsten Gründen in einer Wohngruppe nicht zurechtkommen. Für die stationäre Erziehungshilfe stellt das betreute Wohnen bei dieser Zielgruppe „eine Alternative zur völligen pädagogischen Resignation und Hilflosigkeit dar, bei der man den jungen Menschen einfach der Straße und dem Schicksal überließe“ (Günder, 2011, S. 77).

2.5.4.7 Erziehungsstellen

Das Betreuungsmodell der Erziehungsstellen ist nicht nur konzeptionell zwischen der Vollzeitpflege (§33 SGB VIII) und der Heimerziehung (§34 SGB VIII) angesiedelt, sondern auch rechtlich. Entweder stützen sich die Entwicklungsstellen wie in Hessen auf den §33 SGB VIII, nach dem geeignete Formen der Familienpflege für besonders entwicklungsbeeinträchtigte Kinder zu schaffen und auszubauen sind, oder sie gelten als Kleinstheim oder Außenwohngruppe eines Trägers gemäß §34 SGB VIII (Sierk, 2007, S. 41). Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und Entwicklungsdefiziten, die in einer Wohngruppe nur unzureichend betreut werden könnten, kommen für eine Betreuung in einer Erziehungsstelle in Frage (Günder, 2011, S. 77). Diese Klienten, die häufig bereits negative Jugendhilfeeferfahrungen gesammelt haben, sind „in besonderer Weise darauf angewiesen, dass sich PädagogInnen um sie kümmern, die von ihrer fachlichen Qualifikation, von ihrer persönlichen Eignung sowie aufgrund ihrer Einbindung in eine verlässliche Trägerstruktur dazu in der Lage sind, belastbare und krisenfeste Betreuungsangebote zu machen“ (Niemeyer, 2004, S. 166). Deshalb wird diese Klientel nicht in Angeboten der Vollzeitpflege betreut, sondern von sogenannten professionellen Pflegefamilien, in denen die verantwortliche Erziehungs-

person eine pädagogische Qualifikation besitzt und beim Träger der Maßnahme angestellt ist.

2.6 Pädagogisches Personal

Es sprechen zwei Gründe dagegen, das pädagogische Personal in den Angeboten der stationären Erziehungshilfe als homogene Berufsgruppe anzusehen. Zum einen hat die Ausdifferenzierung der Hilfeformen (siehe 2.5.1) zur Folge gehabt, dass im Arbeitsfeld der stationären Hilfen nicht mehr nur die klassischen Angebote der Heimerziehung, sondern auch eine Vielzahl neuer Hilfeformen subsumiert werden. Zum anderen haben die Mitarbeiter keine einheitliche Ausbildung, sondern verschiedene Berufsausbildungen und Studiengänge absolviert (u.a. Fendrich & Tabel, 2012; Martin, 2000). Unter dem Sammelbegriff „Erziehungspersonal in den stationären Hilfen zur Erziehung“ sind also u.a. Erzieher, Heilerziehungspfleger, Sozialarbeiter, Diplom-Pädagogen und Sonderpädagogen zusammengefasst, die u.a. in Innen- und Außenwohngruppen, im betreuten Wohnen, in Clearinggruppen oder anderen Angeboten eingesetzt werden. Trotz dieser Heterogenität der Einsatzgebiete und der Ausbildungen existieren natürlich trotzdem überindividuelle Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Akteuren, die sich u.a. aus den spezifischen Anforderungen des Arbeitsfeldes, so differenziert sich dieses auch darstellen mag, ergeben. Die spezifischen Anforderungen und Bedingungen innerhalb des Arbeitsfeldes werden in diesem Kapitel vorgestellt. Da es ein Ziel dieser Studie ist, die Erziehungspraxis in den Wohngruppen der besonders begabten Nutzer eingehender zu betrachten, sollen in diesem Kapitel außerdem die theoretischen Grundlagen für zwei zentrale Aspekte, nämlich die Beziehungsarbeit und die Methodenkompetenz, dargelegt werden.

2.6.1 Ausbildung

Überschneidungen zwischen den spezifischen Anforderungen der einzelnen Hilfeformen müssen schon deshalb vorhanden sein, weil es in der Praxis nicht unüblich ist, dass die pädagogischen Mitarbeiter im Laufe ihrer Berufstätigkeit die Hilfeform wechseln oder manche in sogenannten Springerpositionen direkt für den Einsatz in mehreren Angeboten eingestellt werden. Aber Mitarbeiter wechseln bzw. springen nicht nur innerhalb der stationären Hilfeformen, sondern im gesamten Spektrum der Hilfen zur Erziehung. Diese hohe Flexibilität des pädagogischen Personals ist auch deshalb möglich,

weil die Ausbildungen und Studiengänge, die für eine Tätigkeit in der Erziehungshilfe qualifizieren, nur selten eine besondere Spezialisierung aufweisen. Wie Günder (2011) in seinen Untersuchungen nachwies, führt dies in der Praxis allerdings häufig dazu, dass es „eine erhebliche Diskrepanz zwischen den Ausbildungsschwerpunkten und der Berufstätigkeit in der stationären Erziehungshilfe gibt“ (S. 165). In den Fachschulen „werden Erzieherinnen und Erzieher fast ausnahmslos für den Kindergartenbereich ausgebildet; für das Gebiet der Erziehungshilfe bringen sie so gut wie keine Kenntnisse mit“ (Büttner, 2002, S. 26). Diese fehlende Spezialisierung in der Phase der beruflichen Qualifizierung führt dazu, dass Mitarbeiter ihre Ausbildungen rückblickend als praxisfern in Bezug auf die absolvierten Praktika, die gelernten pädagogischen Methoden und spezifische Unterrichtsinhalte wie Verwaltung und Recht empfinden (Günder, 2011, S. 165 ff.). Die Ausbildungsdefizite wirken sich u.a. negativ auf das Verständnis der Jugendhilfe im Sinne einer sozialen Dienstleistung sowie auf die Methodenkompetenz aus, aber scheinbar nicht auf die Zufriedenheit der Mitarbeiter in ihrem Beruf (u.a. Günder, 2011; Castello & Nestler, 2004).

Die personelle Situation in den Angeboten der Erziehungshilfe hat das Problem der fehlenden Fachkräfte mit entsprechender Spezialisierung weiter verschärft: Um den hohen Personalbedarf im Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung, das zwischen 2006 und 2010 einen Personalzuwachs um 29% auf 80.272 Beschäftigte verzeichnete, decken zu können, stieg u.a. die Zahl der Berufsanfänger zwischen 20 und 25 Jahren um 77% (Fendrich & Tabel, 2012, S. 11). Um eine Spezialisierung auf die Erziehungshilfe zu ermöglichen, kooperieren zunehmend mehr Fachschulen mit den freien Trägern der Jugendhilfe, denn „die gemeinsame Qualifikation von Fachkräften bietet den Studierenden die Möglichkeit, sich optimal auf die aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten“ (Berufskolleg Michaelshoven, 2012).

2.6.2 Motivation

Das pädagogische Personal der Erziehungshilfe sieht sich mit zahlreichen Vorurteilen konfrontiert, die u.a. ihr Arbeitsfeld, ihr Klientel sowie ihre berufliche Profession betreffen. Bis in die heutige Zeit hält sich das pauschale Urteil, dass die Erziehungshilfe mit ihren Angeboten bei hohen Kosten keine nachhaltigen Erfolge erziele und stattdessen die Negativkarrieren der jungen Menschen beschleunige (Günder, 2011, S. 85). Dazu kommt, dass sie in ihrer Arbeit „als Anwältin einer randständigen Minderheit nur be-

dingt auf Hilfe, Verständnis und allgemeine Anerkennung durch die Öffentlichkeit hoffen [können]“ (Martin, 2000, S. 109). Und ihre Zuständigkeit für die Probleme des täglichen Lebens (siehe 2.6.3) führt dazu, dass Außenstehende häufig nur schwer nachvollziehen können, warum für diese Arbeit besondere Fähigkeiten oder Fachkräfte notwendig sein sollen (Galuske, 2011, S. 42). Auch deshalb nehmen die pädagogischen Fachkräfte in den interdisziplinären Arbeitszusammenhängen, in denen sich die Arbeit in der Erziehungshilfe häufig vollzieht, nicht selten das untere Ende der Statushierarchie ein (ebd., S. 41). Bei diesen (Vor-)Urteilen ist durchaus nachvollziehbar, dass „Idealismus (...) vom Unkundigen als die hervorstechendste Eigenschaft für den Erzieherberuf genannt [wird]“ (Martin, 2000, S. 109 f.).

Auch wenn bislang keine umfangreichen Studien zur Berufsmotivation des Erziehungspersonals in den Hilfen zur Erziehung vorliegen, gibt es zumindest erste Erkenntnisse. In einer Lehrforschungsstudie zur Professionalität der pädagogischen Mitarbeiter wurde auch deren Motivation, diesen Beruf zu ergreifen, abgefragt: Etwa ein Drittel der Befragten nannten ihr generelles Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, während deren Unterstützung und Begleitung im Leben am zweithäufigsten genannt wurde, gefolgt von guten Erfahrungen in einem Praktikum (Günder, 2011, Kap. 7). Spiegel (2008) stellt denkbare Motive für die Entscheidung für einen sozialen Beruf wie die eigene Bedürftigkeit oder die Orientierung am bewunderten Vorbild des Jugendgruppenleiters vor und fordert Mitarbeiter im Sinne einer Professionalisierung auf, „sich die Entwicklungsgeschichte der Berufswahl zu vergegenwärtigen, um entscheiden zu können, welche eigenen Anteile reflektiert und teilweise auch neutralisiert werden müssen“ (S. 109). Castello & Nestler (2004) konnten aufzeigen, dass Aspekte wie Gestaltungsfreiheit im Arbeitsalltag und die Möglichkeit zur Partizipation wichtig für die Berufszufriedenheit des Erziehungspersonals und „möglicherweise ein Ausgleich für die nicht selten beklagte schlechte Bezahlung [sind]“ (S. 276). Wie Frey (2008) feststellt, ist bei den pädagogischen Mitarbeitern durch den hohen Stellenwert der intrinsischen Motive „ein Hang zur Wirkungsorientierung schon immanent gegeben“ (S. 22). Danach dürften die Mitarbeiter ihre Motivation und Zufriedenheit auch aus der Tatsache ziehen, dass Studien den großen Einfluss nachgewiesen haben, den sie auf die Leistungsempfänger und -adressaten tatsächlich haben: Für deren Zufriedenheit mit der Hilfe ist die Person, welche die Hilfe erbringt, maßgeblich und nicht der Träger, denn „ob die Arbei-

terwohlfahrt, die Caritas, der öffentliche Träger oder der SOS-Kinderdorf e.V. der Träger ist, das wissen die Klienten manchmal gar nicht so genau“ (Münder, 2002, S. 13).

2.6.3 Soziale Arbeit

Soziale Arbeit wird als Oberbegriff für die Bereiche Sozialpädagogik und Sozialarbeit verwendet (Kreft & Mielenz, 2005, S. 776). Die stationäre Erziehungshilfe stellt einen Teilbereich dieser Sozialen Arbeit dar, die auch den Begriff der Heimpädagogik abgelöst hat. In diesem Kapitel wird der inhaltliche Wandel der Erziehungshilfe in den letzten Jahrzehnten nachgezeichnet und seine Auswirkungen auf die in ihr tätigen pädagogischen Mitarbeiter. Der Schwerpunkt der Betrachtung liegt auf den Rahmenbedingungen, die geprägt wurden durch die Ausrichtung der Erziehungshilfe als sozialer Dienstleistung.

2.6.3.1 Professionalisierung der Heimerziehung

Der inhaltliche Wandel, den die (stationäre) Erziehungshilfe seit Beginn der Heimkampagne, spätestens seit der Einführung des KJHG durchlaufen hat, konnte nicht ohne Folgen für das in ihr tätige pädagogische Personal bleiben, denn mit ihm stieg der Bedarf an adäquat ausgebildeten Fachkräften: „Es wurden nicht mehr Aufpasser benötigt, die beispielsweise die Einhaltung der Heimordnung peinlich genau im Auge hatten, sondern Mitarbeiter(innen), die in der Lage waren, durch ihre eigene Persönlichkeit und infolge ihrer qualitativen Ausbildungsmerkmale, Kindern zu einer besseren Entwicklung zu verhelfen“ (Günder, 2011, S. 108). Damit veränderten sich auch die Anforderungsprofile für die Mitarbeiter des Erziehungsdienstes, denn statt „blumiger“ Persönlichkeitseigenschaften wurden nun Schlüsselkompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit und Flexibilität nachgefragt, die durch eine einschlägige Ausbildung und Berufserfahrung um methodische Fähigkeiten, Fachwissen und die Entwicklung einer beruflichen Haltung ergänzt werden sollten (u.a. Spiegel, 2005, 2008). In den Einrichtungen entwickelten sich die normativen Wertvorstellungen der Träger und Mitarbeiter zu Ideologien weiter, auf die sich der einzelne Mitarbeiter stützen konnte und die in Konzepten und Leistungsbeschreibungen festgehalten wurden, aus denen „sich Verfahrensgrundsätze, Arbeitsprinzipien und teilweise auch Interventionen ableiten [ließen], die den Angehörigen einer Institution als sichernde ‚Geländer‘ für die Gestaltung ihrer beruflichen Arbeit dienen“ (Spiegel, 2008, S. 93). Das methodi-

sche Arbeiten, das bis dahin im besten Fall bereits auf der Managementebene der Einrichtungen angewendet wurde, sollte nun auch auf der Fallebene zum Standard in der (stationären) Erziehungshilfe werden und dabei vornehmlich drei Funktionen erfüllen:

- *Entlastung der Mitarbeiter:* Die aus der Theorie der Sozialen Arbeit abgeleitete Erwartungshaltung an die Mitarbeiter, in jeder Situation das verfügbare Fachwissen instrumentalisieren und in angemessenes, auf den jeweiligen Einzelfall bezogenes Handeln zu überführen, stellte eine Überforderung dar, aus der eine subjektiv bedrohliche Handlungsunsicherheit resultieren kann (ebd., S. 90). Die standardisierte Nutzung von Handlungsmethoden stellt „dem beruflich Tätigen ein Instrumentarium an erprobten und bewährten Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung (...), um damit die Komplexität der Handlungsanforderungen zu reduzieren und überschaubarer zu machen“ (Galuske, 2011, S. 157). In der Praxis kann das z.B. ein Set an Handlungsprotokollen sein für sogenannte Standardsituationen, also ständig wiederkehrende Ereignisse wie Neuaufnahmen, auf die sich die Mitarbeiter einer Gruppe verständigen und die helfen, diese mitunter belastende und herausfordernde Situation fachlich zu meistern (Günder, 2011, Kap. 6).
- *Verlässlichkeit für die Betroffenen:* Für die meisten Kinder und Jugendlichen war die Zeit vor ihrer Aufnahme in die stationäre Erziehungshilfe durch das unzuverlässige, spontane Verhalten ihrer Bezugspersonen geprägt, das sich zwischen den Extremen einer ausreichenden Versorgung und einer gefährlichen Vernachlässigung bewegt und insbesondere für jüngere Kinder nicht vorherzusehen ist (Unzner, 2004, S. 135). Durch methodisches Handeln auf der Fallebene wird die Kalkulierbarkeit der pädagogischen Interventionen für die Betroffenen erhöht und „bietet zumindest tendenziell einen gewissen Schutz vor (gut gemeinten) Übergriffen und ungewollten Nebenwirkungen“ (Galuske, 2011, S. 160). Das ist u.a. eine Folge der Komplexitätsreduktion für die Mitarbeiter, denn eine Strategie, auf die Überforderung im Arbeitsalltag zu reagieren, kann darin bestehen, „sich selbst als Sachverwalterin eines wohlverstandenen Interesses der Adressaten zu definieren (...), ohne sie explizit zu fragen oder gar einzubeziehen“ (Spiegel, 2008, S. 91).

- *Statusgewinn der Sozialen Arbeit:* Mit der Professionalisierungsdebatte in der Sozialen Arbeit war von jeher auch das Ziel verbunden, den Status und das Prestige des eigenen Berufsstandes durch die Herausbildung eines Berufsprofils und der Entwicklung einer beruflichen Identität zu erhöhen, den Expertenstatus abzusichern und „auf diese Weise berufliche Domänen für die Absolventinnen der neuen Ausbildungsgänge zu sichern“ (Spiegel, 2008, S. 49). Der für die Praxis erhoffte Zugewinn an Autonomie, wie sie Angehörigen beruflicher Professionen aufgrund ihres anerkannten Sachverstands zugestanden wird, hat sich bis heute kaum erfüllt, auch weil es der Sozialen Arbeit aufgrund ihrer Allzuständigkeit nicht gelungen ist, ein Tätigkeitsfeld für sich zu monopolisieren (Galuske, 2011, S. 39 ff.).

2.6.3.2 Rahmenbedingungen

Weil die Praxis in der stationären Erziehungshilfe durch Rahmenbedingungen strukturiert ist, ist die Auswahl pädagogischer Methoden „nicht in allen Fällen allein das Resultat einer den professionellen Kunstregeln entsprechenden Entscheidung“ (Galuske, 2011, S. 51). Diese Rahmenbedingungen werden z.B. durch Gesetze für das gesamte Tätigkeitsfeld bestimmt. Auf der Ebene der Wohngruppe können sie aber auch durch Vorgaben der Gruppenleitung bestimmt werden. So ist „das pädagogische Verhalten der einzelnen Erzieherin bzw. des Erziehers im Heim (...) nur im Zusammenhang mit dem Führungsstil und den Führungsstrukturen der jeweiligen Einrichtung zu verstehen“ (Martin, 2000, S. 108). Die drei folgenden Bedingungen sind global im Feld der Erziehungshilfe gültig und werden deshalb in der Sozialen Arbeit auch als „Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur“ (Spiegel, 2008, S. 36 ff.) bezeichnet. Sie strukturieren im Forschungsfeld dieser Studie sowohl das Arbeitsfeld der ASD-Mitarbeiter, als auch das der pädagogischen Mitarbeiter in den Einrichtungen.

- *Doppeltes Mandat:* Als gesellschaftlich definierte Hilfe, die institutionell organisiert wird, sind die Erziehungshilfe und das in ihr tätige Personal auf die Institution und die Lebenswelt bezogen und können niemals ausschließlich im Sinne ihrer Adressaten agieren (Spiegel, 2005, S. 595). Denn auch wenn „das professionelle Selbstbild durch den Auftrag zur Hilfe geprägt ist, erwartet die Gesellschaft zur Verhinderung oder Korrektur *abweichenden Verhaltens* auch eine Kontrollfunktion“ (Krauß, 2005, S. 581). Diese soziale Kontrolle bezieht

sich sowohl auf die Adressaten, als auch auf die Empfänger der Leistung. Damit diese Verbindung von Hilfe und Kontrolle nicht zu einem Problem in der Zusammenarbeit mit den Betroffenen wird, sollte sie thematisiert und regelmäßig reflexiv analysiert werden, denn „das Ausblenden dieses Spannungsfeldes zwischen den genannten Polen löst die Probleme auf der Handlungsebene nicht“ (Münder, 2002, S. 11).

- *Ko-Produktion:* Die Einführung des KJHG und der damit verbundene Übergang vom Eingriffs- zum Leistungsgesetz machte aus den Betroffenen Ko-Produzenten der Leistung, denn „eine personenbezogene soziale Leistung bedarf der Kooperation zwischen Dienstleistungsanbieter und Nutzer“ (Galuske, 2011, S. 48). Die Betroffenenbeteiligung (siehe 2.4.3) ist deshalb kein Selbstzweck, sondern „die Fragen der Partizipation, der Mitbestimmung und des Respekts vor der Selbständigkeit derer, die eine [soziale] Dienstleistung brauchen, [sind] elementar und konstitutiv“ (Thiersch, 2002, S. 35). Damit die Hilfe erfolgreich sein kann, müssen sich die Betroffenen im Aushandlungsprozess aktiv beteiligen. Nach Günder (2011) ist deshalb die Fähigkeit der Betroffenen, in höchstem Maße selbständig zu handeln, zu unterstützen bzw. zu entwickeln, auch wenn das in der Praxis zu erschwerten Arbeitsbedingungen führen kann: „Je selbstbewusster und aktiver sie ihre eigenen Vorstellungen und Intentionen vertreten, desto schwieriger kann die Arbeit der professionellen Akteure mit den Betroffenen werden“ (S. 10). Deshalb ist nicht nur die Kooperationsfähigkeit zu fördern, sondern auch die tatsächliche Kooperation zwischen den Betroffenen und den Mitarbeitern (Galuske, 2011, S. 48).
- *Technologiedefizit:* Die pädagogische Arbeit in der Erziehungshilfe stellt den einzelnen Menschen in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen und vollzieht sich in sozialen Beziehungen und dem gegenseitigen Vertrauen. Daraus ergibt sich das sogenannte Technologiedefizit, dass die Soziale Arbeit keinen simplifizierten Wenn-Dann-Mechanismen folgt. Technisch formuliert: Ein personales System kann ein anderes personales System nicht durch eine gezielte Intervention vom Ausgangszustand in einen zuvor definierten Zielzustand versetzen (Galuske, 2011, S. 62). Aber nicht nur die Menschen, auch die Problemkonstellationen sind so vielfältig wie einmalig und deshalb kann pädagogisches Handeln nur be-

grenzt im Voraus geplant werden (Frey, 2008, S. 22). Auch wenn es auf Erfahrungswerten und Wahrscheinlichkeitsannahmen beruht, lässt sich dessen Wirkung nicht sicher oder nur begrenzt vorhersagen und behält deshalb den Charakter des Versuchs (Krauß, 2005, S. 581). Und weil pädagogisches Handeln keine vorhersehbaren Abläufe produziert, sondern individuelle Verläufe ergibt und von den beteiligten Menschen beeinflusst wird, ist der einzelne Mitarbeiter im Prozess auch nicht beliebig austauschbar (Martin, 2000, S. 103).

2.6.3.3 Handlungskompetenz

Die Methodendiskussion in der Sozialen Arbeit schürt Hoffnungen wie Befürchtungen gleichermaßen. Denn während sich an den Einsatz der Handlungsmethoden in der Erziehungshilfe die Hoffnung knüpft, mit Hilfe einer „Handlungsanleitung“ Komplexität reduzieren und ein zuvor definiertes Ziel sicher erreichen zu können, schürt er andererseits die Sorge vor einer inhumanen Interventionspraxis, welche die Lebenswirklichkeit der Klienten unbeachtet lässt (Galuske, 2011, S. 58). Während die Hoffnung auf den „pädagogischen Masterplan“ durch das Technologiedefizit enttäuscht wird, tragen eine konsequent angewandte Betroffenenbeteiligung und Lebensweltorientierung dazu bei, „den Subjektstatus des Klienten im Hilfeprozess zu sichern und der Gefahr vorzubeugen, dass der Klient zum Objekt der Behandlung degradiert wird“ (ebd., S. 59). Unumstritten ist allerdings der Einsatz von Methoden, da er berufliches Handeln vom Alltagshandeln unterscheidet. Durch eine Professionalisierung der Sozialen Arbeit soll „nicht zielführendes pädagogisches Verhalten – wie zum Beispiel unreflektierte, einseitige Zuwendung – und damit eine Übertragung ungünstiger familiärer Verhaltens- und Beziehungsmuster auf die Heimerziehung vermieden werden“ (Günder, 2011, S. 164). Von den Fachkräften in der Erziehungshilfe wird erwartet, „dass sie ihre Handlungen transparent und intersubjektiv überprüfbar halten, und dass sie diese berufsethisch rechtfertigen, unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher und erfahrungsbezogener Wissensbestände begründen und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit bilanzieren können“ (Spiegel, 2008, S. 9). Das können sie durch methodisches Handeln erreichen, denn Methoden „thematisieren jene Aspekte im Rahmen sozialpädagogischer/sozialarbeiterischer Konzepte, die auf eine planvolle, nachvollziehbare und damit kontrollierbare Gestaltung von Hilfeprozessen abzielen“ (Galuske, 2011, S. 33). Da keine einzelne Methode dazu geeignet ist, alle Problemstellungen in der stationären Erziehungshilfe zu bearbeiten, ist für jede Methode festzulegen, „welche Probleme mit ihr erkannt und bearbeitet werden

können und für die Zusammenarbeit mit welchen Personen(-gruppen) sie geeignet ist“ (Krauß, 2005, S. 580). Diese Zuordnung ist wichtig, denn „umgekehrt bestimmt dann auch die Entscheidung für die Methode gleichzeitig Qualität und Quantität der Problembearbeitung selbst“ (Geißler & Hege, 2007, S. 25).

Für die pädagogischen Mitarbeiter in den Einrichtungen der stationären Erziehungshilfen können daraus widersprüchliche Schlüsse gezogen werden. Wenn die Auswahl und der Einsatz der Methoden nämlich personen- und gegenstandsadäquat erfolgen müssen (ebd.), bedarf es scheinbar einer breiten Methodenkenntnis der Mitarbeiter, damit diese nicht versucht sind, die Klienten und ihre Problemstellungen ihrer erlernten Methode anzupassen (Galuske, 2011, S. 55). Das kann eine Überforderung darstellen, „da von SozialpädagogInnen, z.B. im Gegensatz zu PsychotherapeutInnen, gefordert wäre, nicht eine Methode, sondern viele Methoden zu kennen und ggf. zu beherrschen“ (ebd.). Für eine stärkere Spezialisierung einzelner Angebote und der darin tätigen Mitarbeiter sprechen auch die Ergebnisse der Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen (EVAS):

Der Abbau von Defiziten gelingt vor allem in Einrichtungen, deren Methodenspektrum einen hohen Spezialisierungsgrad für die verschiedenen individuellen Problemlagen der Kinder und Jugendlichen aufweist. Hier gilt also nicht ‚je mehr Methoden, desto besser‘, sondern ‚je spezifischere Methoden, desto besser‘. Dieser Befund belegt ferner auch die Wichtigkeit einer differenzierten und selektiven Diagnostik bei Aufnahme, um mögliche Fehlentscheidungen bei der Auswahl der Hilfe zu vermeiden. (Macsenae & Herrmann, 2004, S. 37)

Die Kritik am Ausbildungswesen für das pädagogische Personal der stationären Erziehungshilfe wurde in Kapitel 2.6.1 bereits dargestellt. Günder (2011) hielt als Ergebnis seiner Untersuchungen fest, dass die befragten Fachkräfte häufig Schwierigkeiten hatten, die in ihren Arbeitsbereich eingesetzten Methoden zu benennen und stellt daher in Frage, „dass innerhalb dieses Arbeitsfeldes flächendeckend nach methodischen Prinzipien gearbeitet wird“ (S. 172). Von ähnlichen Ergebnissen berichtet Stimmer (2006), der trotzdem auf die methodenbewusste Arbeit in vielen Institutionen hinweist. Spiegel (2005) sieht in den Ergebnissen solcher Untersuchungen vor allem ein Rückschlag für die angestrebte Professionalisierung der Sozialen Arbeit: „Die Fachkräfte entwickeln ihre Muster von Fachlichkeit und Professionalität mit Rückgriff auf ihre in der Kindheit und Jugend gesammelten Erfahrungen und verbinden diese mit Idealvorstellungen vom Beruf sowie aktuellen Erfahrungen und Deutungsmustern“ (S. 116).

2.6.3.4 Person als Werkzeug

In der stationären Erziehungshilfe ist das methodische Handeln durch den Umstand gekennzeichnet, dass die pädagogischen Mitarbeiter „mit ihren AdressatInnen hauptsächlich in deren Alltag (ihrer Lebenswelt) interagieren und hier im Wesentlichen auf den Einsatz ihrer eigenen ‚Person als Werkzeug‘ verwiesen sind“ (ebd., S. 587). Daraus leitet sich für die pädagogischen Mitarbeiter in der Praxis eine Allzuständigkeit ab, denn wirklich alles, „was das (Alltags-) Leben an Problemen hergibt, kann zum Gegenstand sozialpädagogischer Interventionen werden“ (Galuske, 2011, S. 39). Oder anders formuliert: „Es gibt in der Erziehung keine berufsfremde Arbeit“ (Martin, 2000, S. 103). Die gezielte pädagogische Förderung ist in diesen Alltag einzubetten. Damit wird der Alltag „zum therapeutischen Milieu, wenn die eingebetteten Handlungen sich an pädagogischen Vorstellungen orientieren“ (Günder, 2011, S. 208). Und es wirkt nicht nur während planvoller Interventionen oder im direkten Kontakt von Mitarbeiter und Kind: „Heimerziehung wirkt mit allen Rahmenbedingungen positiv oder negativ den ganzen Tag über“ (ebd., S. 151). Auch wenn die Minderjährigen in der stationären Erziehungshilfe heute i.d.R. verstehen (lernen), dass der pädagogische Mitarbeiter in seiner Funktion als angestellte Erziehungsperson zum Dienst in der Wohngruppe erscheint und nicht als Privatperson, ist seine Wirkung trotzdem untrennbar mit seiner Person und nicht ausschließlich mit seiner Funktion verbunden, weshalb er auch nicht auswechselbar ist (Martin, 2000, S. 100 ff.). Zumindest nicht ohne Folgen für die bereits eingeleiteten Erziehungsprozesse, denn „pädagogische Fachkräfte handeln, indem sie mit den Kindern und Jugendlichen kommunizieren und interagieren“ (Graßl, Romer & Vierzigmann, 2000, S. 57). Diese Interaktion erfolgt zwischen zwei personalen Systemen und folgt deshalb keinem Wenn-Dann-Mechanismus, in dem die beteiligten Systeme beliebig austauschbar wären:

Jede Mitarbeiterin und jeder Mitarbeiter ist als Person einmalig. Kinder im Heim haben sich auf diese Einmaligkeit eingestellt. (...) Das Kind braucht nicht die Funktion des Erziehers bzw. der Erzieherin, sondern die gesamte Persönlichkeit einschließlich der Fachkompetenz. Wichtig sind für das Kind alle persönlichen Merkmale: Mann oder Frau, verheiratet oder ledig, groß oder klein, Christ oder Atheist, langes oder kurzes Haar, sportlich oder eher bewegungssträge, ausgeglichen oder spontan. (Martin, 2000, S. 103 f.)

Spiegel (2008) nennt als Voraussetzung für den methodischen, also strategischen und reflektierten Einsatz der beruflichen Persönlichkeit, die das Können, das Wissen

und die beruflichen Haltungen der Fachkraft umfassen, eine gute Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und ihrer Wirkungen sowie maßgeblich die Fähigkeiten zur Empathie, zum Rollenhandeln, zur Selbstbeobachtung und zur Selbstreflexion, denn durch das Verständnis ihrer eigenen Rolle im jeweiligen Kontext und die Beobachtung der Folgen ihrer Interventionen und Arrangements „gewinnen sie eine professionelle Distanz zu ihren Handlungen und Haltungen und können diese als ‚Werkzeug‘ benutzen“ (Spiegel, 2008, S. 100). Weil die Erziehungsarbeit in der stationären Erziehungshilfe aber eine Kombination von persönlicher und institutioneller Leistung darstellt und eine „Alleinverantwortung“, wie sie den Fachkräften in wissenschaftlichen Kompetenzdiskussionen häufig zugeschrieben wird, den Einzelnen systematisch überfordern würde, sollten die Mitarbeiter institutionelle, organisatorische Unterstützungsinstrumente wie Konzeption, Leistungsbeschreibungen und festgelegte Schlüsselprozesse aktiv in ihre Arbeit einbeziehen (ebd., S. 256). Leider ist dies in der Praxis bisher nur unzureichend realisiert (u.a. Günder, 2011; Spiegel, 2008).

2.6.3.5 Relevanz der Beziehungsarbeit

Die hohe Relevanz der Beziehungsarbeit in der stationären Erziehungshilfe leitet sich aus der Funktion der Beziehung in der Sozialen Arbeit ab, da sie überhaupt erst die Grundlage für eine gezielte Einflussnahme auf das Verhalten eines anderen Menschen bietet (Martin, 2000, S. 100). Deshalb sind die pädagogischen Mitarbeiter aufgefordert, sich die Qualität der Beziehungen immer wieder neu zu vergegenwärtigen und aktiv an ihnen zu arbeiten, denn die Beziehungen sind das „Medium“ in der Arbeit mit den Minderjährigen und jungen Erwachsenen, aber auch in der Zusammenarbeit mit allen an der Hilfe beteiligten Fachkräften und Betroffenen (Spiegel, 2008, S. 140). Weil ein erfolgreicher Verlauf der Hilfe als personenbezogener Dienstleistung ohne die aktive Mitarbeit der Minderjährigen oder jungen Erwachsenen nicht denkbar ist, zielt die Beziehungsarbeit auf den Aufbau eines professionellen Arbeitsbündnisses ab, um „die Klienten dazu zu bewegen, die ihnen angebotenen Hilfen und ihre Funktionsbedingungen als eigene Sache zu schätzen und zu nutzen“ (Müller, 2002, S. 88; zitiert nach Blandow, 2004b, S. 27). Diese Ausrichtung verschiebt den Schwerpunkt pädagogischer Arbeit in der (stationären) Erziehungshilfe, „von der expliziten Erziehung durch Belohnung, Strafe und Reglementierung zu einer stärker impliziten Erziehung durch das Arrangieren von entwicklungsfördernden Lebensbedingungen und das Anbieten tragfähiger, wechselseitiger Beziehungen“ (Wolf, 2000, S. 17). Somit ist der Aufbau einer

professionellen, belastbaren Beziehung zum Klienten eine der zentralen Herausforderungen der pädagogischen Mitarbeiter.

Die Beziehungsarbeit wird durch den Umstand erschwert, dass die Minderjährigen und jungen Erwachsenen vielfältige, aber überwiegend negative Beziehungs- und Bindungserfahrungen mitbringen, denn die Notwendigkeit der Fremdunterbringung macht es unwahrscheinlich, dass die Eltern oder andere Bezugspersonen das Kind dauerhaft in angemessener Form versorgt haben (Unzner, 2004, S. 135). Die planvolle Beziehungsanbahnung durch die Mitarbeiter stellt die Minderjährigen und jungen Erwachsenen deshalb vor die doppelte Herausforderung, Vertrauen zu dem Mitarbeiter nicht nur zu entwickeln, sondern Vertrauen trotz der bisherigen Erfahrungen noch einmal zu wagen (Wolf, 2000, S. 29). Aus der Erkenntnis der Wirkungsforschung, dass mit der zunehmenden Zahl der Hilfeformen, die im einzelnen Fall in Anspruch genommen werden, die zu erwartende Effektivität der Hilfe insgesamt abnimmt (Macsenaere, 2009, S. 8), lässt sich ableiten, dass die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen dieses Wagnis nicht beliebig oft eingehen. Als Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Beziehungsaufbau müssen die Mitarbeiter ein Verständnis für die einzigartige Biografie des Klienten, für seine Familiengeschichte und das Beziehungsgefüge, in dem er bislang gelebt hat, entwickeln, um ihr Handeln gezielt darauf abzustimmen, denn sonst „kann sich ein Kind nicht angenommen und ernst genommen fühlen, und den pädagogischen Aktionen fehlt es an Basis und Substanz“ (Graßl, Romer & Vierzigmann, 2000, S. 45). Sowohl die Form der Unterbringung, als auch die Form der Beziehungsanbahnung müssen den Bedürfnissen der Minderjährigen und jungen Erwachsenen entsprechen, damit das neue Bezugssystem Wohngruppe das bisherige Beziehungssystem Herkunftsfamilie ergänzen oder bei entsprechenden Umständen sogar vollständig ersetzen kann (Unzner, 2010, S. 46). Die Sorgen der Klienten müssen verstanden und ernst genommen werden: „Es darf nicht das Gefühl vermittelt werden, dass das Kind seine Eltern verrät, wenn es sich auf neue Beziehungen einlässt“ (Unzner, 2004b, S. 139 f.). In Studien konnte nachgewiesen werden, dass positive Erfahrungen im Beziehungserleben zu einer Reorganisation des Bindungssystems führen können und die Bedingungen institutioneller Fremdunterbringung prinzipiell dazu geeignet sind, auch den Bindungsbedürfnissen von Klienten mit negativen Vorerfahrungen gerecht zu werden (Unzner, 2010, S. 56 f.). Bei überwiegend negativen Vorerfahrungen kommt den pädagogischen Mitarbeitern eine besondere Bedeutung zu: „The construction of secure attachments appears more

dependent on particularly skilled and sensitive adult behaviors when children have experienced prior difficult relationships” (Howes & Spieker, 2008). Gehres (1997) stellt ebenfalls Beziehungen und deren Intensität als Wirkfaktor heraus: „Je intensiver das Gefühl der Annahme durch die Erzieher und Erzieherinnen bei den Heimkindern ausgeprägt ist, desto vertrauensvoller gestaltet sich die Beziehung, und der Einfluss der Heimerziehung ist bedeutend dauerhafter und eindringlicher“ (S. 202; zitiert nach Günder, 2011, S. 105). Ohne dass die Beziehungsqualität Gegenstand der Untersuchung war, kann angenommen werden, dass Ergebnisse der Wirkungsforschung für diesen Zusammenhang und für die Annahme, dass ein nachhaltiger Beziehungsaufbau bei allen Klienten eine gewisse Zeit benötigt, sprechen. Denn Macsenaere und Hermann (2004) berichten, „dass Hilfen zur Erziehung im Durchschnitt erst ab dem zweiten Jahr der Hilfe nachweisbare Erfolge aufweisen, die im dritten Jahr noch erheblich ansteigen“ (S. 39). Um eine kontinuierliche und planvolle Beziehungsarbeit sicherzustellen, wenden viele Angebote der stationären Erziehungshilfe das Bezugserziehersystem an. Das trifft u.a. auf alle untersuchten Wohngruppen in dieser Studie zu. Als Bezugserzieher bzw. Bezugspädagoge übernimmt ein Mitarbeiter die Hauptverantwortung für den jeweiligen Minderjährigen und jungen Erwachsenen:

Die Bezugsperson ist der emotionale Hauptansprechpartner des Kindes. Sie begleitet das Kind in möglichst vielen emotionsbesetzten Situationen, gibt ihm Orientierung und fungiert als »sichere Basis«, damit es verstärkt Selbstvertrauen und Sicherheit für das eigene Handeln gewinnt. (Unzner, 2010, S. 58)

In einer Regelwohngruppe mit vier Mitarbeitern und bis zu zehn Jugendlichen übernimmt ein Mitarbeiter i.d.R. also zwei bis drei Jugendliche als Bezugserzieher. In dieser Funktion verantwortet er auch die Elternarbeit für seine Bezugskinder bzw. Bezugsjünglichen. Darin besteht eine besondere Herausforderung für den Bezugserzieher, denn die Herkunftsfamilie vermischt sich mit dem neuen System Wohngruppe zu einem neuen Gesamtsystem mit einer eigenen Dynamik und Komplexität (Graßl, Romer & Vierzigmann, 2000, S. 47). Eine andere Herausforderung, die zwar global für alle Mitarbeiter der Erziehungshilfe gilt, stellt sich bei der Erfüllung der Bezugsverantwortung in besonderem Maße, denn je intimer die Beziehung ist, desto eher entstehen bewusste oder unbewusste Wünsche, Ängste, Übertragungen und Abwehrmechanismen, die von Fachkräften in familienähnlichen Betreuungssettings erkannt, ausgehalten und reflexiv analysiert werden müssen (ebd.).

2.7 Aktuelle Daten der stationären Erziehungshilfe

Wie das Statistische Bundesamt (2011a) in der Kinder- und Jugendhilfestatistik für das Jahr 2010 ausweist, wurden im Laufe des Jahres 986.026 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene durch Leistungen der Hilfen zur Erziehung erreicht. Addiert mit den 54.903 Adressaten aus dem angrenzenden Leistungsbereich der Eingliederungshilfen für seelisch behinderte, junge Menschen steigt die Zahl in den siebenstelligen Bereich. Obwohl junge Menschen, denen im Jahresverlauf mehrere Hilfen zur Erziehung gewährt werden (keine Verlängerungen), auch mehrfach durch diese Statistik erfasst werden und sich dieser Anteil nicht zuverlässig quantifizieren lässt, ist davon auszugehen, dass etwa 6% aller unter 21-Jährigen in der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2010 durch eine Leistung der Hilfen zur Erziehung und der Eingliederungshilfe erreicht wurden.

Das Spektrum der Hilfen zur Erziehung, die sich hinter diesen Fallzahlen verbergen, ist allerdings so breit, wie man es sich in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen nur vorstellen kann: von der einfachen Hausaufgabenhilfe gemäß §27 SGB VIII bis zur familienersetzenden Heimerziehung gemäß §34 SGB VIII. Für die eingehende Auseinandersetzung mit der aktuellen Situation in der Kinder- und Jugendhilfe ist es daher unerlässlich, diese Gesamtzahlen auf die einzelnen Hilfeformen herunterzubrechen und separat zu betrachten. Auf diesem Wege lassen sich Entwicklungen bei den Hilfen zur Erziehung über die Jahre identifizieren und zueinander ins Verhältnis setzen, wie z.B. bei den ambulanten und stationären Leistungen. Da sich die vorgelegte Studie auf Nutzer aus Wohngruppen gemäß §34 SGB VIII bezieht, soll im Folgenden diese Hilfe zur Erziehung im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.

2.7.1 Erziehungsberatung als Sonderfall

Mit 453.390 Fällen weist die Erziehungsberatung gemäß §28 SGB VIII den größten Anteil an den o.g. 986.026 gewährten Hilfen zur Erziehung im Jahr 2010 auf (Statistisches Bundesamt, 2011b). Die Fälle der Erziehungsberatung werden i.d.R. separat ausgewertet, wie Fendrich et al. (2011a) von der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (KOMStat) ausführen: „[Die] Rahmenbedingungen und Regularien für die Erziehungsberatung [sind] ebenso wie die Zusammensetzung der Klientel kaum vergleichbar mit anderen Formen der Hilfen zur Erziehung“ (S. 2). Als Beispiel ist der An-

teil der Herkunftsfamilien zu nennen, die Transferleistungen beziehen: Während er bei Nutzern in der Erziehungsberatung bei lediglich 19% liegt, beträgt er in den anderen Hilfen zur Erziehung knapp 61% (Fendrich et al., 2011b). Hinzu kommt, dass bei 11% der Erziehungsberatungen nicht „alle Informationen zur Lebenssituation des jungen Menschen bekannt und daher in der Erhebung nicht gemeldet [werden]“ (Lehmann & Kolvenbach, 2010, S. 854).

2.7.2 Familienersetzende Hilfen zur Erziehung

Wie die Bezeichnung verrät, treten die Maßnahmen, die sich aus der Gewährung dieser Hilfen zur Erziehung ergeben, an die Stelle der Herkunftsfamilien der Nutzer. Die Grundlage für die Gewährung können §33 (Vollzeitpflege), §34 (Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen) und §35 (Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung) gemäß SGB VIII sein, aber „Jugendämter sind aufgrund der Öffnungsklausel in §27,2 SGB VIII dazu übergegangen, Leistungen der Hilfen zur Erziehung auch jenseits des Maßnahmenkataloges der in den §§28 bis 35 SGB VIII rechtlich kodifizierten Leistungen zu gewähren“ (Fendrich et al., 2011c, S. 1). Derzeit ist diese Entwicklung für den Bereich der stationären Erziehungshilfe weniger interessant, da es sich bei den sogenannten ‚27er-Hilfen‘ aktuell vor allem um ambulante und teilstationäre Leistungen handelt und gerade einmal 4.142 ‚vorrangig stationäre‘ Maßnahmen auf dieser Grundlage gewährt wurden (Statistisches Bundesamt, 2011c). Deutlich größer sind die Fallzahlen in der Vollzeitpflege mit 73.692 und in der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen mit 95.205 Nutzern (Statistisches Bundesamt, 2011a). Die intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (ISE), 2010 für 6.319 Nutzer die Grundlage ihrer Betreuung, wurde „für Jugendliche in besonders gefährdeten Lebenssituationen (z.B. auf der Straße, nach einer ‚Heimkarriere‘, in Drogen-, Nichtsesshaften-, Prostituiertenmilieus) entwickelt (...), wo sonst die Gesellschaft vor der Alternative Strafvollzug oder Psychiatrie stände“ (Wabnitz, 2009, S. 91) und ist daher nur schwer mit den anderen familienersetzenden Hilfen zu vergleichen. Die Fallzahlen sind jeweils die Summe der zum 31.12.2010 andauernden und der im Laufe des Jahres 2010 beendeten Maßnahmen.

2.7.3 Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen

Für den Berichtszeitraum 2010 weist das Statistische Bundesamt (2011d) 32.014 beendete, 34.722 begonnene sowie 63.191 Hilfen zur Erziehung gemäß §34 SGB VIII aus, die am 31.12.2010 andauerten (S. 9 ff.). Daraus ergibt sich die o.g. Zahl von 95.205 Nutzern, die 2010 von Maßnahmen der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen erreicht wurden. Damit überstieg die Nutzerzahl erstmals den Höchstwert von 95.070 aus dem Jahr 2000, denn danach waren die Nutzerzahlen zunächst zurückgegangen. Wie Lotte & Pothmann (2010) feststellten, war das eine Entwicklung gegen den Trend, denn „für die 2000er-Jahre ist (...) zu konstatieren, dass – bis auf die Heimerziehung – die Zahl der HzE zugenommen hat“ (S. 3). In diese Entwicklung hat sich die Heimerziehung nun wieder eingereiht.

Vor dem Hintergrund des massiven Ausbaus der ambulanten und teilstationären Angebote ist diese Entwicklung besonders interessant, wie Köhler-Saretzki (2008) bereits vor Jahren feststellte und dessen Aussagen durch die anschließende Entwicklung bestätigt wurden: „Interessanterweise ist es trotz des Ausbaus der ambulanten und teilstationären Angebote und der vielfach vorherrschenden, fachpolitischen Erwartung nicht gelungen, eine Reduzierung bei den stationären Heimunterbringungen langfristig zu bewirken, im Gegenteil“ (S. 145). Auch wenn 2010 fast 69% der Hilfen zur Erziehung (ohne Erziehungsberatung) ambulante oder teilstationäre Leistungen waren und „nur“ noch etwa 31% der Nutzer in Pflegefamilien, Heimen oder anderen betreuten Wohnformen, jedenfalls nicht mehr in der Herkunftsfamilie lebten, wäre es vor dem Hintergrund der insgesamt steigenden Nutzerzahlen falsch, von einem Umbau des Hilfesystems zu sprechen: „Fest steht jedoch, dass jeweils ambulant >angebaut< wurde. Dies ist nicht zuletzt auch Ausdruck eines gesellschaftlich gewollten Paradigmenwechsels von einer fürsorglichen zu einer präventiv ausgerichteten lebenswelt- und dienstleistungsorientierten Kinder- und Jugendhilfe“ (Lotte & Pothmann, 2010, S. 4). Auch wenn die erhoffte Kostenreduktion nach dem Ausbau der ambulanten und teilstationären Angebote nicht eingetreten ist, kann davon ausgegangen werden, dass die in den letzten zwanzig Jahren gestiegenen Nutzerzahlen in der Erziehungshilfe auf einen erhöhten Bedarf an Hilfe zur Erziehung zurückzuführen sind, der „ohne den Ausbau der ambulanten und teilstationären Angebote (...) zu viel höheren Kosten im vollstationären Bereich geführt hätte“ (Köhler-Saretzki, 2008, S. 146).

2.7.4 Altersverteilung

Die Entscheidung, ob eine vollstationäre oder eine ambulante Leistung in Anspruch genommen wird, scheint „bei den HzE (...) in hohem Maße vom Alter abhängig zu sein“ (Lotte & Pothmann, 2010, S. 3): Je jünger ein Nutzer in der Erziehungshilfe ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit einer ambulanten bzw. teilstationären Leistung (Abbildung 2). Denn während bei den null bis unter 5-Jährigen nicht einmal jede vierte Hilfe (23%) familienersetzend intendiert ist, steigt dieser Anteil bei den Jugendlichen auf 42,5% und bei den jungen Erwachsenen auf 46% an. Über alle Altersklassen hinweg liegt der Anteil der stationären Leistungen bei etwa 31%.

Noch viel stärker ist der Zusammenhang zwischen dem Alter des Nutzers und der Form der Leistung innerhalb der familienersetzenden Hilfen (Abbildung 3): In den Altersklassen unter einem Jahr, von einem Jahr bis unter drei Jahren und von drei bis unter sechs Jahren befinden sich etwa von acht von zehn Nutzern in der Vollzeitpflege gemäß §33 SGB VIII in einer anderen Familie. Der Anteil sinkt anschließend zwar deutlich auf 67% (sechs bis unter neun Jahre) bzw. 53% (neun bis unter zwölf Jahre), überwiegt aber weiterhin. In der Altersklasse von zwölf bis unter 15 Jahren dreht sich dieses Verhältnis und die Nutzer in den Maßnahmen der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen überwiegen mit 61% bereits deutlich. Bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen erhöht sich ihr Anteil noch einmal auf jeweils über 70%.

Was die prozentuale Verteilung der Hilfeformen nicht darstellt, verdeutlicht ein Blick auf die absoluten Fallzahlen für 2010 (Abbildung 4): In keinem anderen Segment der familienersetzenden Hilfen zur Erziehung wurden auch nur annähernd so viele Nutzer zusammengefasst, wie bei den Nutzern von 15 bis unter 18 Jahren in der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen (34.528). Eine Ausweitung der Altersspanne verdeutlicht die stark unterschiedlichen Nutzerzahlen in der Vollzeitpflege und der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen zusätzlich: In der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen wurden 2010 mehr Nutzer im Alter ab zwölf Jahren erreicht (73.976), als überhaupt Leistungen im Bereich der Vollzeitpflege gewährt wurden (73.692). Insgesamt überwogen die Maßnahmen der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen mit 95.205 deutlich.

2 Stationäre Erziehungshilfe

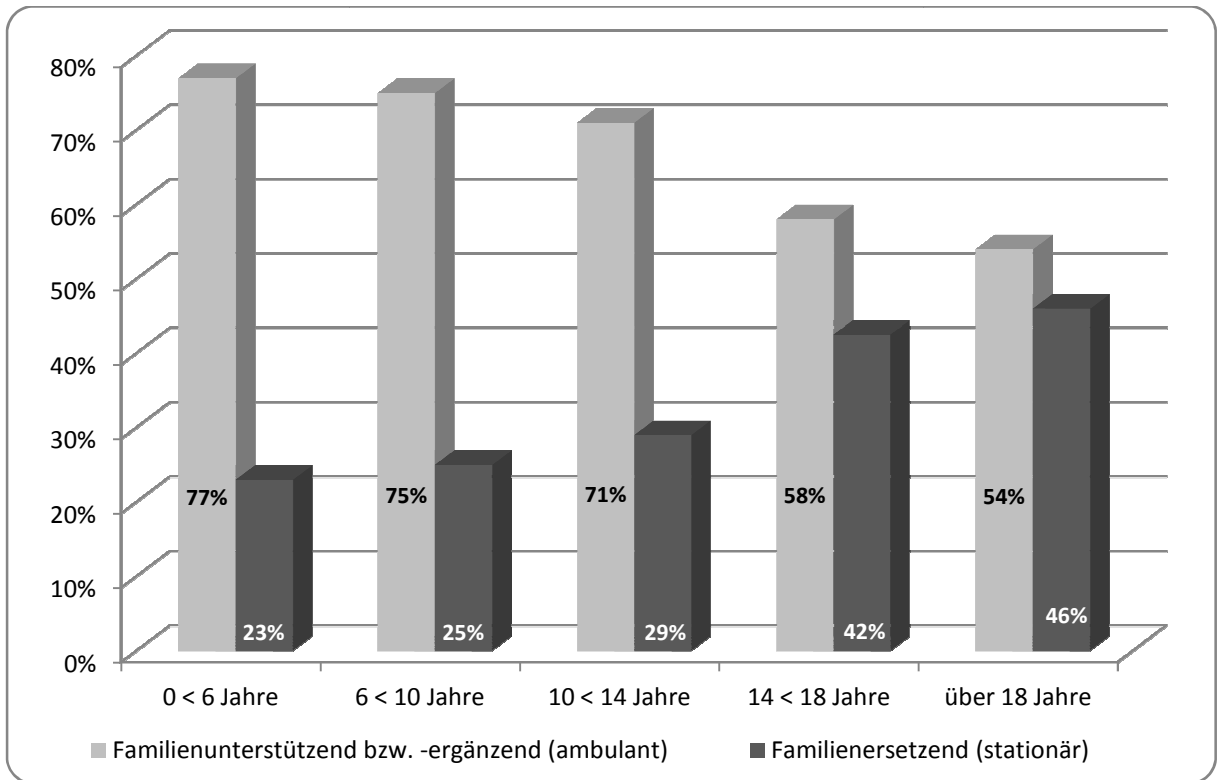


Abbildung 2: Inanspruchnahme Hilfen zur Erziehung (ohne Erziehungsberatung) nach Altersklassen und Leistungssegmenten (Deutschland; 2009; prozentuale Verteilung). Quelle: Lotte & Pothmann (2010); eigene Darstellung

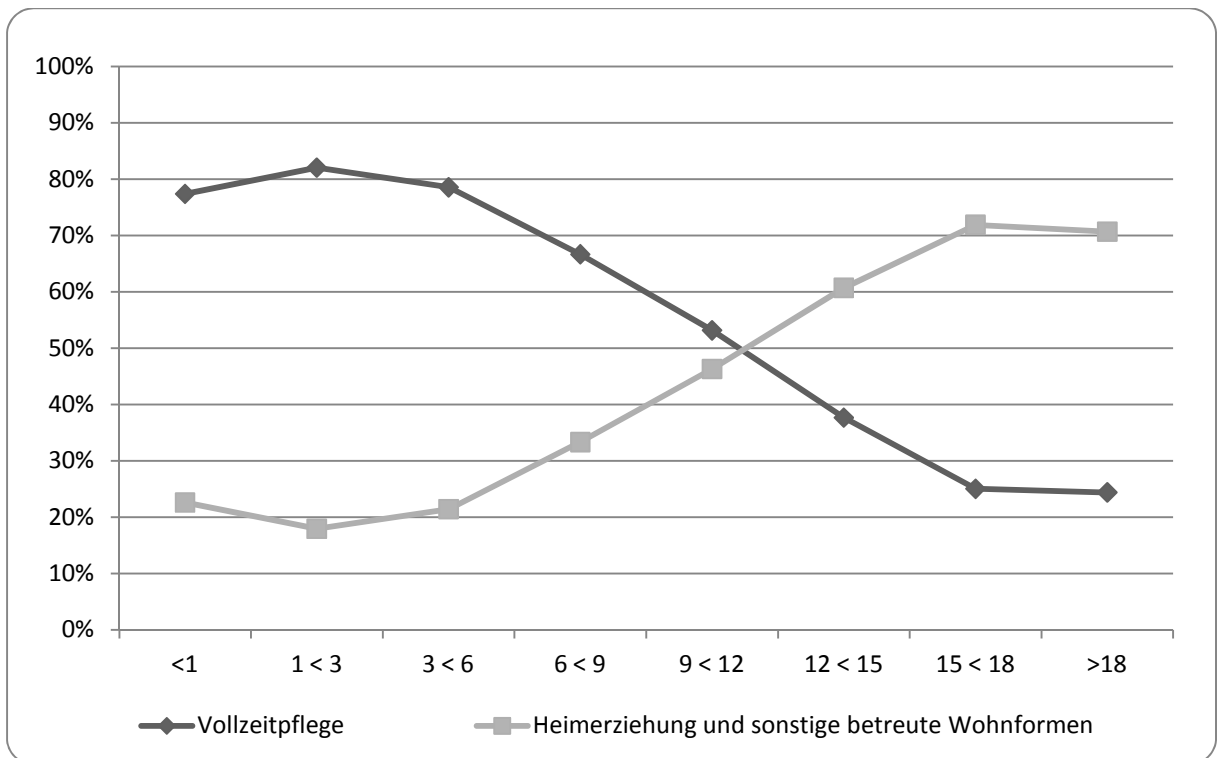


Abbildung 3: Anteil der Vollzeitpflege gemäß §33 SGB VIII und der Heimerziehung/sonstige betreute Wohnformen gemäß §34 SGB VIII an allen familienersetzenden Hilfen zur Erziehung (Deutschland; 2010; prozentuale Verteilung). Datenquellen: Statistisches

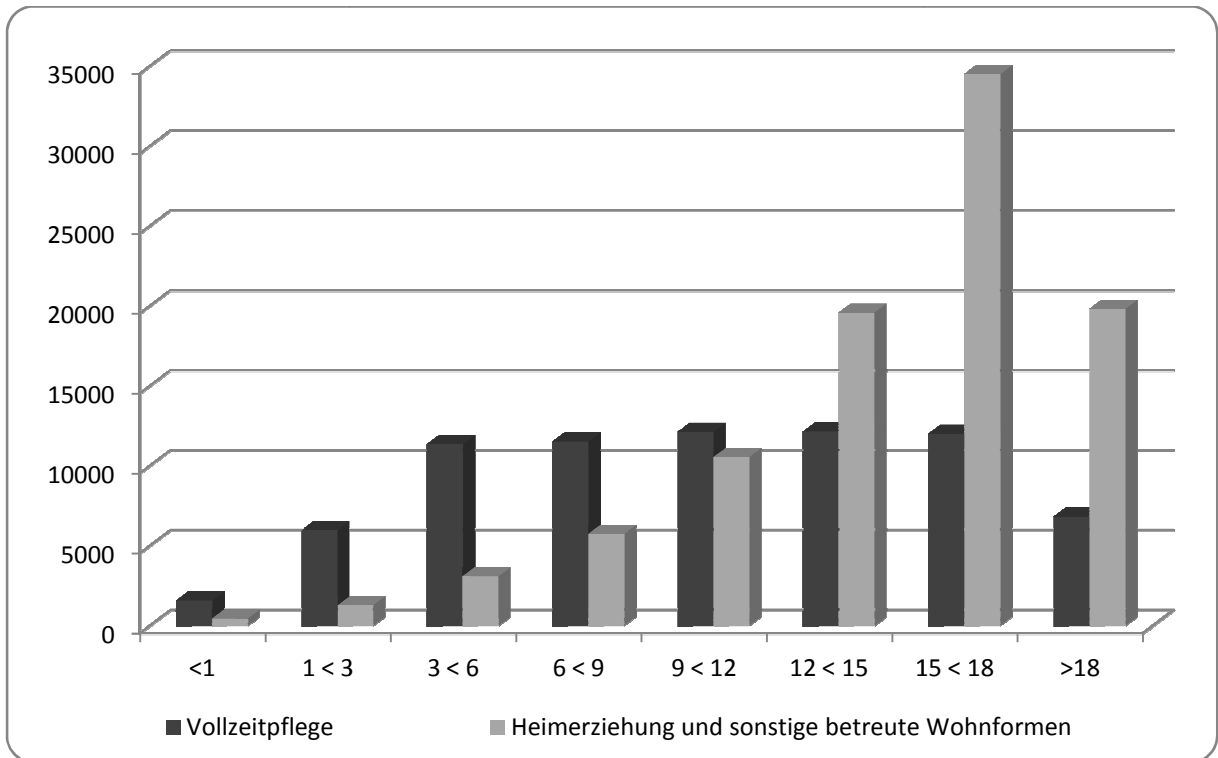


Abbildung 4: Nutzerzahlen von familienersetzenden Hilfen zur Erziehung nach Leistungssegmenten und Altersklassen (Deutschland; 2010; absolute Zahlen). Datenquellen: Statistisches Bundesamt (2011d, 2011e)

Der Tod des zweijährigen Kevin in Bremen im Jahr 2006 hat die öffentliche Jugendhilfe nachhaltig verändert. Der Tod des Jungen, der unter Amtsvormundschaft stand und in der Herkunftsfamilie schwer misshandelt wurde, sowie dessen Aufarbeitung, die von einer breiten medialen Berichterstattung begleitet wurde („Fall Kevin“), führten zu einer signifikanten Zunahme der Fallzahlen bei Kindern unter sechs Jahren sowohl bei der stationären Erziehungshilfe, als auch bei den Hilfen zur Erziehung insgesamt: „[Es] ist nicht von der Hand zu weisen, dass aufseiten der Kinder- und Jugendhilfe infolge der erhöhten Wachsamkeit auch die Interventionsbereitschaft der Jugendämter zugenommen hat“ (Rauschenbach & Pothmann, 2010, S. 2). Auch Esser (2010) bezeichnet den Tod des Kindes und die anschließenden Diskussionen über die Ursachen als Impuls für eine erhöhte Sensibilität in Sachen Kinderschutz, die sich in der Zunahme der Fallzahlen bei Kindern unter sechs Jahren ausdrückt (S. 125). Auch die Zahl der vorläufigen sozialpädagogischen Notfallmaßnahmen, den sogenannten Inobhutnahmen, stieg bei Kindern unter sechs Jahren von 7,3 Fällen pro 10.000 Kinder in der Altersgruppe in 2005 auf 13,5 Fälle in 2009, „aber die Daten lassen auch erkennen, dass sich die Zuwächse zwischen 2008 und 2009 zum Teil deutlich abgeschwächt haben oder zum Stillstand gekommen sind“ (Rauschenbach & Pothmann, 2010, S. 2). Die Autoren sehen in dieser Entwicklung den Beleg dafür, dass die Verunsicherung nach dem „Fall

Kevin“ bei den Mitarbeitern der Jugendämter zurückgegangen ist, ohne dass die erhöhte Sensibilität wieder abgenommen hat. In 2010 wurden 23.842 Nutzer unter sechs Jahren in der stationären Erziehungshilfe gemäß §33-34 SGB VIII erreicht.

2.7.5 Geschlechterverteilung

Die Erhebungsmethoden im Feld der Kinder- und Jugendhilfestatistik differenzieren bei nutzerbezogenen Daten zwischen den Geschlechtern und ermöglichen damit, die Geschlechterverteilung u.a. für einzelne Hilfeformen abzuleiten. Rauschenbach & Pothmann (2006) wiesen bereits vor Jahren darauf hin, dass sich aus diesen Daten aber keine Schlüsse auf eine geschlechtergerechte Verteilung ziehen lassen, denn ein ausgeglichenes Verhältnis von männlichen und weiblichen Nutzern ist nicht erstrebenswert: „Zielsetzung der Kinder- und Jugendhilfe kann dann nur sein, dass junge Menschen unabhängig von Alter, Migrationshintergrund, familiärer Herkunft und eben auch vom Geschlecht die gleichen Chancen auf die Inanspruchnahme und Teilhabe an den vielfältigen Angeboten und Leistungen der Jugendhilfe haben – nicht aber in gleichem Maße von Problemen betroffen sind“ (S. 2).

Die Auswertung der Fallzahlen für Leistungen der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen gemäß §34 SGB VIII (Statistisches Bundesamt, 2011d) ergibt ein eindeutiges Bild: Die männlichen Nutzer sind deutlich in der Mehrzahl. Den 42.487 Mädchen und jungen Frauen, die 2010 mit einer solchen Hilfe zur Erziehung erreicht wurden, stehen 52.718 Jungen und junge Männer gegenüber. Daraus ergibt sich ein Verhältnis von 55,4% zu 44,6% zu Gunsten der männlichen Nutzer. Auch innerhalb der von der Statistik ausgewiesenen Altersgruppen sind jeweils mehr männliche als weibliche Nutzer erfasst (Abbildung 5): Bei Nutzern im Alter von neun bis unter zwölf Jahren fällt die Ungleichheit mit 62,2% zu 37,8% am Größten aus, während sie bei Nutzern ab 18 (51,4% zu 48,6%) und bei Nutzern unter einem Jahr (52,1% zu 47,9%) am Geringsten ist.

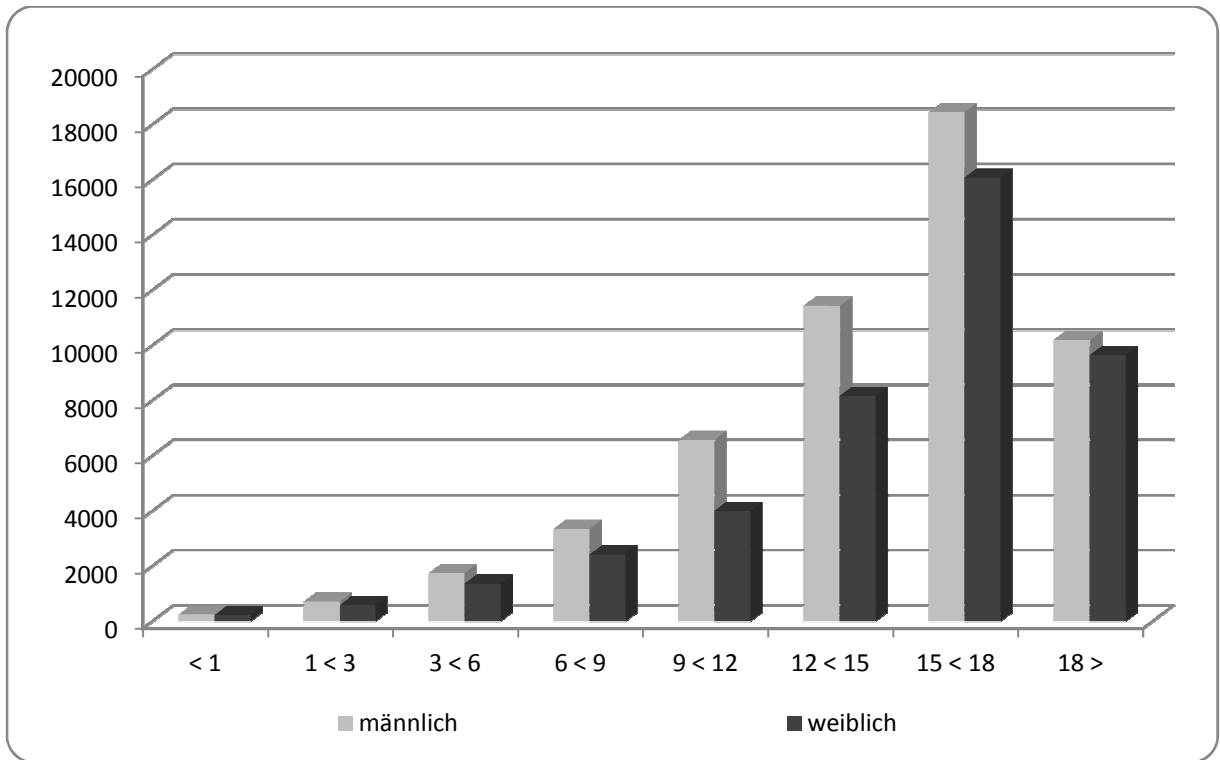


Abbildung 5: Nutzerzahlen in der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen gemäß §34 SGB VIII nach Geschlecht und Alter (Deutschland; 2010; absolute Zahlen). Datenquelle: Statistisches Bundesamt (2011d)

Da die Angebote in der stationären Erziehungshilfe (wie Wohngruppen) i.d.R. altershomogen konzipiert sind, ist es von besonderem Interesse, die Geschlechterverteilung über die ausgewiesenen Altersgruppen hinaus zu betrachten. Die unterschiedlich stark ansteigenden Fallzahlen bei weiblichen und männlichen Nutzern in den ausgewiesenen Altersgruppen bis zum 18. Lebensjahr sorgen dafür, dass die Geschlechterverteilungen zwischen den Angeboten teilweise deutlich voneinander abweichen. Das wird bei Betrachtung der kumulierten Fallzahlen (Tabelle 1) deutlich: Nachdem die Geschlechterverteilung bei Nutzern unter einem Jahr fast ausgeglichen ist, sinkt der Anteil der weiblichen Nutzer in Maßnahmen der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen kontinuierlich bis auf 40,5% bei Nutzern unter zwölf Jahren. Ab zwölf Jahren steigen dann die Fallzahlen bei beiden Geschlechtern deutlich an: Werden bei den Nutzern unter zwölf Jahren noch 12.628 Jungen und 8.601 Mädchen gezählt, verdoppeln sich diese Werte durch Hinzunahme der Altersgruppe zwölf bis unter 15 Jahre nahezu auf 24.069 Jungen und 16.764 Mädchen. Aber bei den weiblichen Nutzern steigen die Fallzahlen ab zwölf Jahren noch stärker als bei den männlichen. Das ist der Grund, warum der Anteil weiblicher Nutzer an Nutzern ab zwölf Jahren auf 45,8%, ab 15 Jahren auf 47,3% und bei den jungen Erwachsenen sogar auf 48,6% steigt. Dieser Anstieg des weiblichen Anteils in den Maßnahmen gemäß §34 SGB VIII mit zuneh-

mendem Alter der Nutzer wird einerseits mit den „sich vorrangig in der Pubertät auswirkenden Widersprüchlichkeiten im weiblichen Lebenszusammenhang“ (R. Schäfer, 2007, S. 95) erklärt. Aber auch die vorherrschende „Fixierung in der professionellen Wahrnehmung auf Abweichungen von weiblichen Rollen- und Verhaltensvorgaben im Jugendlichenalter“ (Finkel, 1998, S. 118) wird kritisch betrachtet. Sie zu überwinden kann einen wichtigen Schritt in Richtung Geschlechtergerechtigkeit in der stationären Erziehungshilfe bedeuten.

Die gerade beschriebenen Beobachtungen gelten auch für die in Tabelle 2 dargestellten Altersspannen, die bei Angeboten der stationären Erziehungshilfe häufig Anwendung finden: Null bis unter sechs Jahre, sechs bis unter zwölf Jahre und zwölf bis unter achtzehn Jahre. Auch hier ist der Anteil weiblicher Nutzer in der mittleren Altersspanne von sechs bis unter zwölf Jahren deutlich niedriger als die Geschlechterverteilungen in den anderen Altersgruppen.

Alter	männl. Nutzer (mN)	Anteil mN in %	weibliche Nutzer (wN)	Anteil wN in %	
< 1	243	52,1%	223	47,9%	Nutzer unter ... Jahren
< 3	958	53,9%	819	46,1%	
< 6	2.700	55,3%	2.180	44,7%	
< 9	6.052	56,8%	4.599	43,2%	
< 12	12.628	59,5%	8.601	40,5%	
< 15	24.069	58,9%	16.764	41,1%	
< 18	42.518	56,4%	32.843	43,6%	
< 27	52.718	55,4%	42.487	44,6%	
18 >	10.200	51,4%	9.644	48,6%	Nutzer ab ... Jahren
15 >	28.649	52,7%	25.723	47,3%	
12 >	40.090	54,2%	33.886	45,8%	
9 >	46.666	55,2%	37.888	44,8%	
6 >	50.018	55,4%	40.307	44,6%	
3 >	51.760	55,4%	41.668	44,6%	
1 >	52.475	55,4%	42.264	44,6%	
0 >	52.718	55,4%	42.487	44,6%	

Tabelle 1: Kumulierte Nutzerzahlen in der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen gemäß §34 SGB VIII nach Alter und Geschlecht (Deutschland; 2010; absolute Zahlen und prozentuale Verteilung). Datenquellen: Statistisches Bundesamt (2011d)

Alter	männl. Nutzer (mN)	Anteil mN in %	weibliche Nutzer (wN)	Anteil wN in %	
0 < 6	2.700	55,3%	2.180	44,7%	Nutzer ab ... Jahren
6 < 12	9.928	60,7%	6.421	39,3%	
12 < 18	29.890	55,2%	24.242	44,8%	

Tabelle 2: Nutzerzahlen in der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen gemäß §34 SGB VIII nach Alter und Geschlecht (Deutschland; 2010; absolute Zahlen und prozentuale Verteilung). Datenquellen: Statistisches Bundesamt (2011d)

2.7.6 Lebenslagen der Herkunftsfamilien

Seit der Neukonzeption der Kinder- und Jugendhilfestatistik 2007 sind dieser auch Daten über die Herkunftsfamilien der Nutzer zu entnehmen, die Auskunft über die Lebensumstände geben sollen, in denen sich die Nutzer vor ihrer Aufnahme befunden haben. Bei Nutzern in Maßnahmen der familienersetzenden Hilfen, also der intensivsten

Form der Hilfen zur Erziehung, ist davon auszugehen, dass sich die Entwicklung der Nutzer in den allermeisten Fällen unter prekären Bedingungen innerhalb der Herkunftsfamilie vollzogen hat. Die Situation dieser Eltern ist meist „durch die Kumulation mehrerer schwieriger psychosozialer und ökonomischer Problemlagen gekennzeichnet. (...) Ihre Lebensverläufe bis zur Unterbringung ihres Kindes sind von ‚Unordnung, Diskontinuitäten und Mangelerfahrungen‘ geprägt“ (Sauer, 2007, S. 34). Mit der Erhebung der Daten zur Herkunftsfamilie soll auch geklärt werden, ob bestimmte Familienkonstellationen besonders von der Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung betroffen sind. Denn „wichtige Indikatoren, die häufig einen Zusammenhang mit diesen prekären Lebenslagen aufweisen, sind beispielsweise die ökonomische Situation, die ethnische Herkunft sowie der familiäre Status“ (Rauschenbach et al., 2009, S. 9). Langfristig sollen die gewonnenen Erkenntnisse zur Prävention familienersetzender Hilfen zur Erziehung eingesetzt werden.

Auch wenn diese Daten erst seit relativ kurzer Zeit erfasst werden, konnte bereits festgestellt werden, „dass Familien mit einem besonderen sozialen Hintergrund (...) häufiger auf eine professionelle pädagogische Unterstützung angewiesen sind als andere Familien“ (Lehmann & Kolvenbach, 2010, S. 863). Drei Merkmale dieser Familien werden im Folgenden eingehender betrachtet.

2.7.6.1 Familienformen

Für den Stichtag 31.12.2010 weist das Statistische Bundesamt (2011d) insgesamt 63.191 Nutzer in Maßnahmen der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen aus. Von 94,7% dieser Nutzer ist die Familienform ihrer Herkunftsfamilie bekannt: 2% dieser 59.823 Nutzer waren Vollwaisen und bei 19,1% der Nutzer lebten beide Elternteile zusammen, bei 27% ein Elternteil mit einem neuen Partner mit oder ohne weitere/n Kinder/n („Patchwork“). Der mit deutlichem Abstand größte Teil der Nutzer, nämlich 51,9%, stammt aus Herkunftsfamilien, in denen ein Elternteil alleinerziehend ist. Wie aus Abbildung 6 hervorgeht, ist diese Aufteilung über die letzten Jahre sehr stabil.

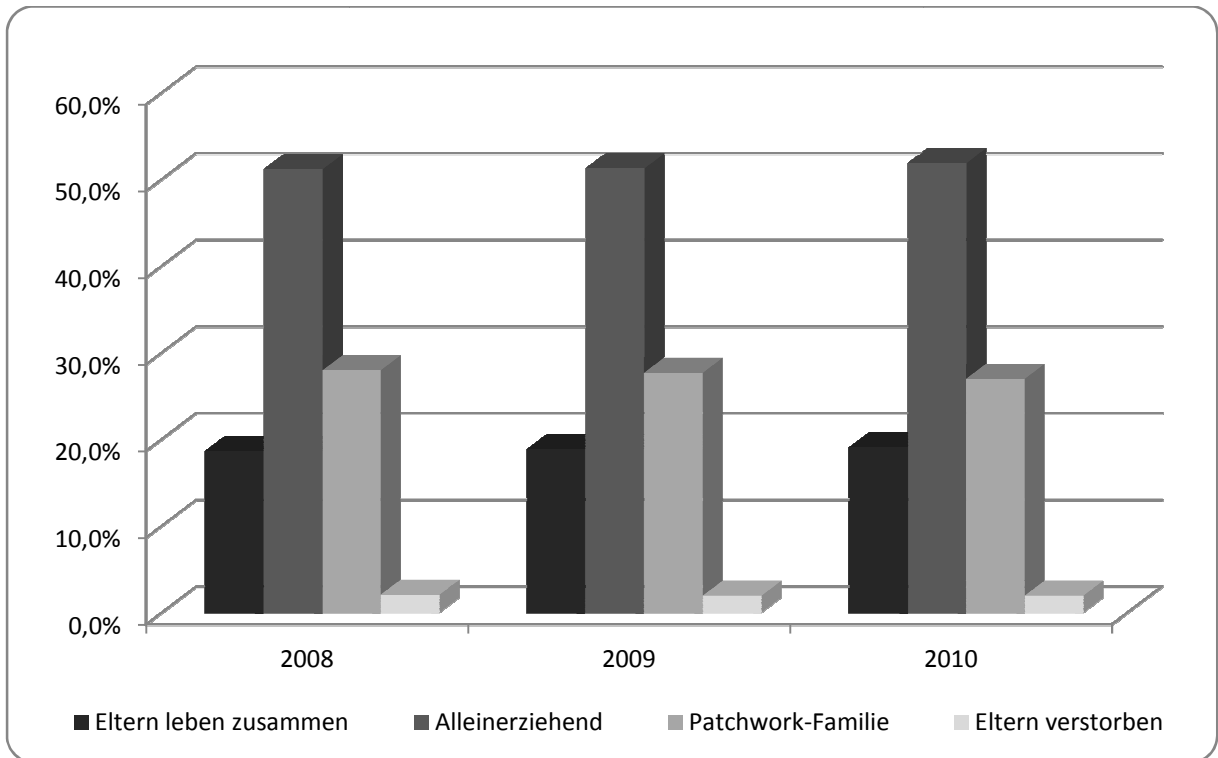


Abbildung 6: Nutzer der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen nach Familienform der Herkunftsfamilie (Deutschland; 2008-2010; prozentuale Verteilung). Datenquellen: Statistisches Bundesamt (2010a, 2011d, 2011f)

Unter allen Kindern und Jugendlichen, die sich am 31.12.2010 in Maßnahmen der Vollzeitpflege befanden, lag der Anteil derer mit einem alleinerziehenden Elternteil als Herkunftsfamilie sogar bei 59,3% (Statistisches Bundesamt, 2011e). Dass der Anteil Alleinerziehender an Familien mit minderjährigen Kindern in der Gesamtbevölkerung 2010 „nur“ 19% betrug (Statistisches Bundesamt, 2011g), unterstreicht noch einmal die Auffälligkeiten der Häufigkeitsverteilung in der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen. Mit 197 Maßnahmen pro 10.000 Familien mit allein erziehendem Elternteil gegenüber 42 Maßnahmen pro 10.000 Ehepaaren und nicht-ehelichen Lebensgemeinschaften ergibt das eine 4,7-mal höhere Wahrscheinlichkeit für Kinder von allein erziehenden Elternteilen, bis zu ihrem 18. Lebensjahr in einer Maßnahme der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen betreut zu werden. Bei der Vollzeitpflege ist die Wahrscheinlichkeit sogar 6,6-mal so hoch (Tabelle 3).

	Maßnahmen pro 10.000 Ehepaaren und nichtehelichen Lebensgemeinschaften mit minderjährigen Kindern	Maßnahmen pro 10.000 allein erziehenden Eltern teilen mit minderjährigen Kindern	Verhältnis
Heimerziehung §34 SGB VIII	42	197	1 : 4,7
Vollzeitpflege §33 SGB VIII	32	212,8	1 : 6,6

Tabelle 3: Häufigkeitsverteilung von Maßnahmen der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen gemäß §34 SGB VIII nach Familienform der Herkunftsfamilie (Deutschland; 2010). Datenquellen: Statistisches Bundesamt (2011d, 2011e)

2.7.6.2 Ökonomische Familienbedingungen

Der Kinder- und Jugendhilfestatistik sind auch Daten über die ökonomische Situation der Herkunftsfamilie zu entnehmen. Konkret wird dabei erfasst, ob die Herkunftsfamilien der Nutzer „teilweise oder ganz von Arbeitslosengeld II (SGB II), Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung oder Sozialhilfe (SGB XII) [lebt]“ (Statistisches Bundesamt, 2011d). Bei jungen Erwachsenen, die Hilfen zur Erziehung erhalten, wird analog dazu erfasst, ob diese selbst Transferleistungen in den genannten Formen beziehen. Was vor der Erfassung dieser Daten „nur vermutet werden konnte, wird nunmehr auf der Basis der neuen Erhebung deutlich sichtbar: der Zusammenhang von Armutslage und erzieherischem [Hilfe-]Bedarf“ (Rauschenbach et al., 2009, S. 10).

Der beschriebene Zusammenhang gilt vor allem für die Leistungen der stationären Erziehungshilfe, denn der Anteil der Herkunftsfamilien, die Transferleistungen beziehen, steigt mit der Intensität der Hilfeform (Abbildung 6). Die Sonderstellung der Erziehungsberatung innerhalb der Hilfen zur Erziehung wird an diesem Beispiel besonders deutlich, denn dort bezieht nur etwa ein Fünftel der Familien Transferleistungen, während der Anteil bei allen anderen Hilfeformen bei etwa 61% liegt (Fendrich et al., 2011b). Auffallend sind zudem der stark steigende Anteil der transferleistungsbeziehenden Herkunftsfamilien bzw. erwachsenen Nutzer selbst in den stationären Erziehungshilfen: zwischen 2007 und 2010 stieg der Anteil in der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen um 3,7%, in der Vollzeitpflege sogar um 5,6% an. Dort beziehen inzwischen fast acht von zehn Herkunftsfamilien Transferleistungen.

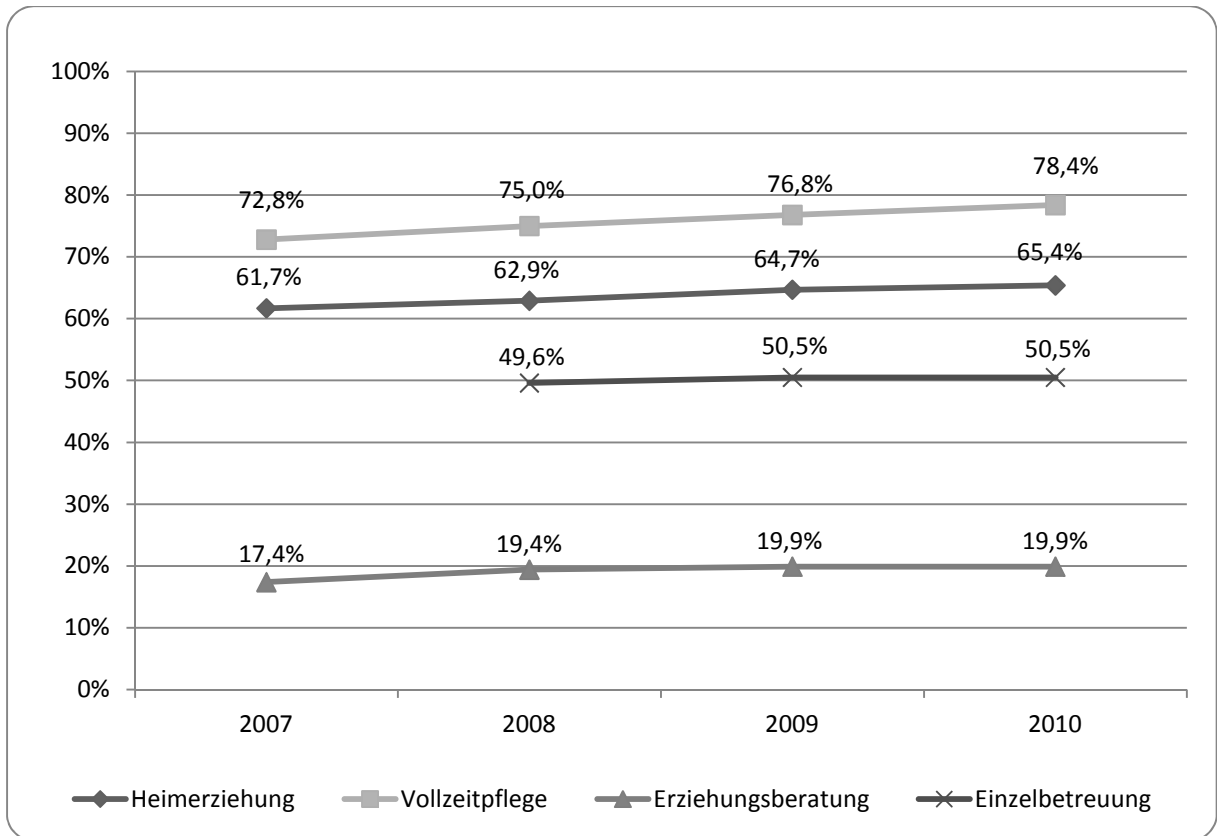


Abbildung 7: Anteil der Herkunftsfamilien mit Transferleistungsbezug nach Form der Hilfen zur Erziehung (Deutschland; 2007-2010). Datenquellen: Statistisches Bundesamt (2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2010d, 2011d, 2011e, 2011f, 2011h, 2011i, 2011j, 2011k)

In der Gruppe der Alleinerziehenden erhöhen sich diese ohnehin bereits hohen Anteile der Transferleistungsbezieher unter den Herkunftsfamilien noch einmal deutlich: von 61% bei allen Hilfeformen (ohne Erziehungsberatung) auf 72% der Alleinerziehenden, bei der Vollzeitvollpflege sind es 82% statt der durchschnittlich 78%. Rauschenbach et al. (2009) schließen daraus, „dass insbesondere Alleinerziehende durch zusätzliche Belastungen in Form von fehlenden materiellen Ressourcen stärker unter Druck geraten“ (S. 10) und der erzieherische Hilfebedarf steigt.

2.7.6.3 Migrationserfahrungen

Einem Kind, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen wird in der Kinder- und Jugendhilfestatistik ein Migrationshintergrund zugewiesen, „wenn mindestens ein Elternteil aus dem Ausland stammt, unabhängig von der aktuellen Staatsangehörigkeit der Eltern oder des jungen Menschen“ (Lehmann & Kolvenbach, 2010, S. 854). Zusätzlich wird erhoben, ob in der Herkunftsfamilie des Nutzers vorrangig deutsch gesprochen wird oder nicht.

Seit der ersten Erfassung dieser Merkmale im Jahr 2007 stieg der Anteil der Nutzer mit Migrationshintergrund an allen Nutzern, die am 31.12. des jeweiligen Jahres in einer Maßnahme der Erziehungshilfe (ohne Erziehungsberatung) betreut wurden, kontinuierlich an: von 23,7% auf 26,8% im Jahr 2010. Durch den deutlichen Anstieg der Fallzahlen im gleichen Zeitraum bedeutet das einen Zuwachs von über 50% bei den Nutzern mit Migrationshintergrund: von 68.010 Nutzern im Jahr 2007 auf 102.346 Nutzer am 31.12.2010 (Abbildung 8). Im gleichen Zeitraum sank der Anteil der Herkunftsfamilien, in denen nicht vorrangig deutsch gesprochen wurde, an allen Herkunftsfamilien der Nutzer mit Migrationshintergrund von 53,1% auf 47,6%. Damit befanden sich am 31.12.2010 fast 50.000 Nutzer mit Migrationshintergrund, in deren Herkunftsfamilie nicht vorrangig deutsch gesprochen wurde, in Maßnahmen der Erziehungshilfe. Und auch wenn dieses Merkmal nicht direkt etwas über die Sprachfähigkeit des jeweiligen Nutzers aussagt, ist davon auszugehen, dass es eine zusätzliche Herausforderung für die Arbeit der Pädagogen darstellt, sowohl in der direkten Auseinandersetzung mit dem Nutzer sowie in der Elternarbeit.

Aus den Ergebnissen des Mikrozensus 2010 (Statistisches Bundesamt, 2011) geht hervor, dass der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung der Bundesrepublik Deutschland etwa 19% beträgt. Bei Menschen unter 25 Jahren liegt der Anteil mit 28,3% deutlich höher und damit auch über dem Anteil junger Menschen mit Migrationshintergrund in den Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung (ohne Erziehungsberatung). Der Vergleich der Inanspruchnahme von Maßnahmen der Erziehungshilfe durch junge Menschen mit Migrationshintergrund für einzelne Altersgruppen hat für das Jahr 2008 ergeben, dass der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den erzieherischen Hilfen deutlich hinter ihrem Anteil in der Gesamtbevölkerung zurückbleibt. „Demgegenüber beanspruchten Jugendliche ab 15 Jahren und junge Erwachsene häufiger professionelle erzieherische Hilfe“ (Lehmann & Kolvenbach, 2010, S. 855). Wenn diese Beobachtung auch zukünftig Bestand hat, wird sich der weiter steigende Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund (2010 hatten 34,8% aller Kinder von null bis unter fünf Jahren in Deutschland einen Migrationshintergrund) erst mit einigen Jahren Verzögerung in den Maßnahmen der erzieherischen Hilfen abbilden.

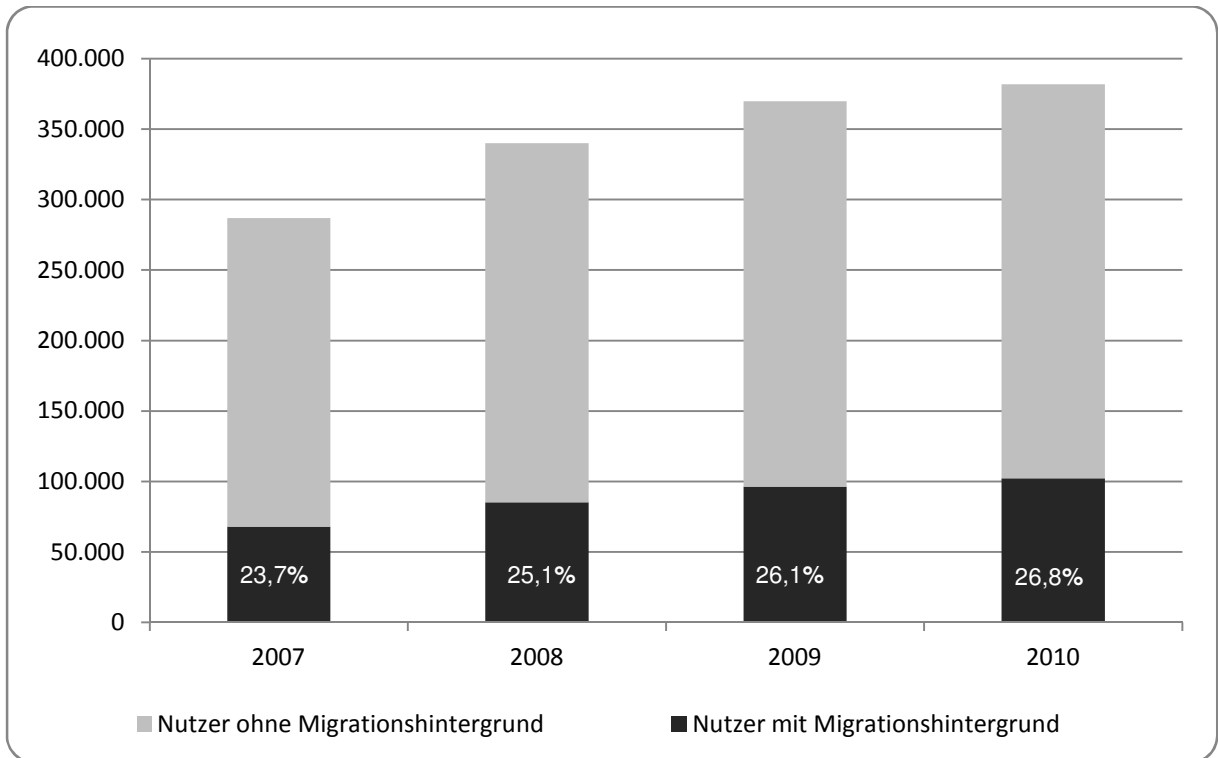


Abbildung 8: Nutzer in den Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung (ohne Erziehungsberatung) mit oder ohne Migrationshintergrund (Deutschland; 2007-2010; absolute Zahlen und prozentuale Verteilung). Datenquellen: Statistisches Bundesamt (2009d, 2009e, 2010e, 2011a)

Aber nicht nur zwischen den Altersgruppen, sondern auch zwischen den einzelnen Formen der Hilfen zur Erziehung zeigen sich deutliche Unterschiede in Bezug auf das Merkmal Migrationshintergrund. So bleibt der Anteil der Nutzer mit Migrationshintergrund bei den stationären Erziehungshilfen hinter dem Anteil bei allen Hilfearten (ohne Erziehungsberatung) deutlich zurück (Abbildung 9). Insbesondere bei der Vollzeitpflege gemäß §33 SGB VIII, aber auch bei der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen gemäß §34 SGB VIII liegt der Anteil der Nutzer mit Migrationshintergrund unter dem Durchschnitt. Die Soziale Gruppenarbeit gemäß §29 SGB VIII weist den höchsten Anteil von Nutzern mit Migrationshintergrund auf, was Lehmann & Kolvenbach (ebd.) auf die starke Ausrichtung der Hilfe auf Jugendliche zurückführen, „also auf die Altersgruppe, in der jungen Menschen mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig eine erzieherische Hilfe gewährt wird“ (S. 855). Über die Hälfte der Nutzer mit Migrationshintergrund in der Sozialen Gruppenarbeit sprechen zuhause vorrangig nicht deutsch.

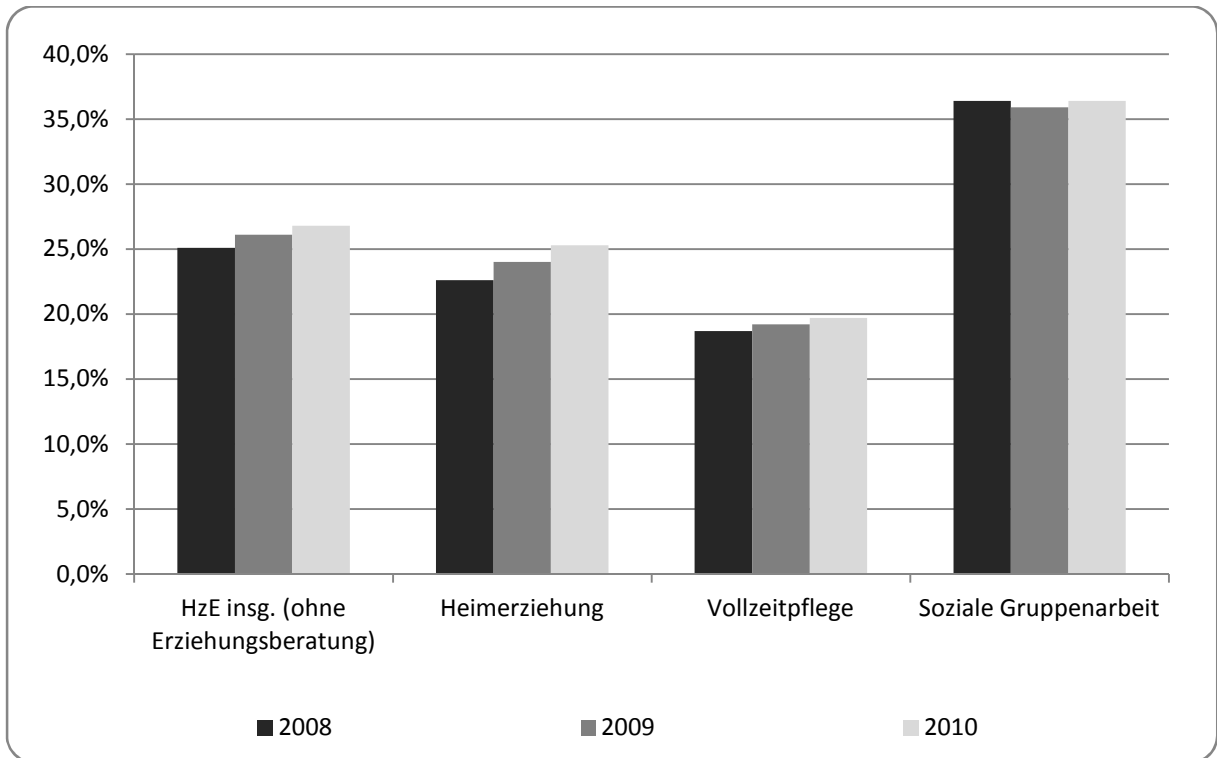


Abbildung 9: Anteil der Nutzer mit Migrationshintergrund an ausgewählten Formen der Hilfen zur Erziehung (Deutschland; 2008-2010; prozentuale Darstellung). Datenquellen: Statistisches Bundesamt (2009e, 2010a, 2010b, 2010e, 2010f, 2011a, 2011d, 2011e, 2011f, 2011h)

Deutliche Unterschiede zwischen Nutzern mit und ohne Migrationshintergrund sind bei der Frage zu beobachten, wer die Anregung für die Hilfe gegeben hat. Wenn junge Menschen mit Migrationshintergrund 2008 eine erzieherische Hilfe (ohne Erziehungsberatung) begannen, hatten in 14% der Fälle externe Beobachter in Schulen oder Kindertageseinrichtungen den Anstoß gegeben. Bei Nutzern ohne Migrationshintergrund liegt dieser Anteil gerade einmal bei 8%. Demgegenüber ergriffen nur 27% der Eltern mit Migrationserfahrung selbst die Initiative und wandten sich an das Jugendamt, während es bei Nutzern ohne Migrationshintergrund 36% der Eltern waren. Die Fallzahlen, bei denen Nutzer selbst oder soziale Dienste die Anregung für die Hilfe gegeben hatten, unterscheiden sich dagegen bei beiden Gruppen kaum (ebd., S. 856 f.).

2.7.7 Personale Situation bei den Hilfen zur Erziehung

Ein Blick auf die aktuellen Beschäftigtenzahlen (Fuchs-Rechlin & Rauschenbach, 2012) in der Kinder- und Jugendhilfe verdeutlicht, welche Größe dieses Arbeitsfeld hat: Derzeit sind mehr als 730.000 Personen im Feld der Kinder- und Jugendhilfe tätig, etwa 640.000 davon pädagogisch. Allein seit 2006 sind 114.000 neue Mitarbeiter und fast ebenso viele Vollzeitstellen hinzugekommen. Auch wenn der weitaus größte Anteil der

pädagogischen Mitarbeiter (443.458) und auch der größte Anteil des Mitarbeiterzuwachses auf die Kindertageseinrichtungen entfällt, steigen die Beschäftigtenzahlen im Bereich der Hilfen zur Erziehung und im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) der Jugendämter.

2.7.7.1 Personal in den Einrichtungen

Wie den aktuellen Beschäftigtenzahlen im Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung zu entnehmen ist, stieg die Zahl der Beschäftigten zwischen 2002 und 2010 deutschlandweit um 28,8% auf 80.272 Mitarbeiter. In allen Bundesländern ist ein Zuwachs zu verzeichnen, aber die Stadtstaaten Hamburg (87,2%) und Berlin (56,1%) sowie das Flächenland Hessen (53,0%) stechen mit überproportional starken Mitarbeiterzuwächsen heraus. In Westdeutschland (mit Berlin) stieg die Zahl der Beschäftigten um 30,9%, in Ostdeutschland um 17,8%. Die starke Zunahme der Beschäftigtenzahlen bildet sich auch in den Vollzeitäquivalenten, also den rechnerischen Vollzeitstellen, ab: Im genannten Zeitraum sind allein in den Maßnahmen der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen 11.470 Mitarbeiter und 5.975 Vollzeitäquivalente neu hinzugekommen (Abbildung 10). (Fendrich & Tabel, 2012, S. 8 f.)

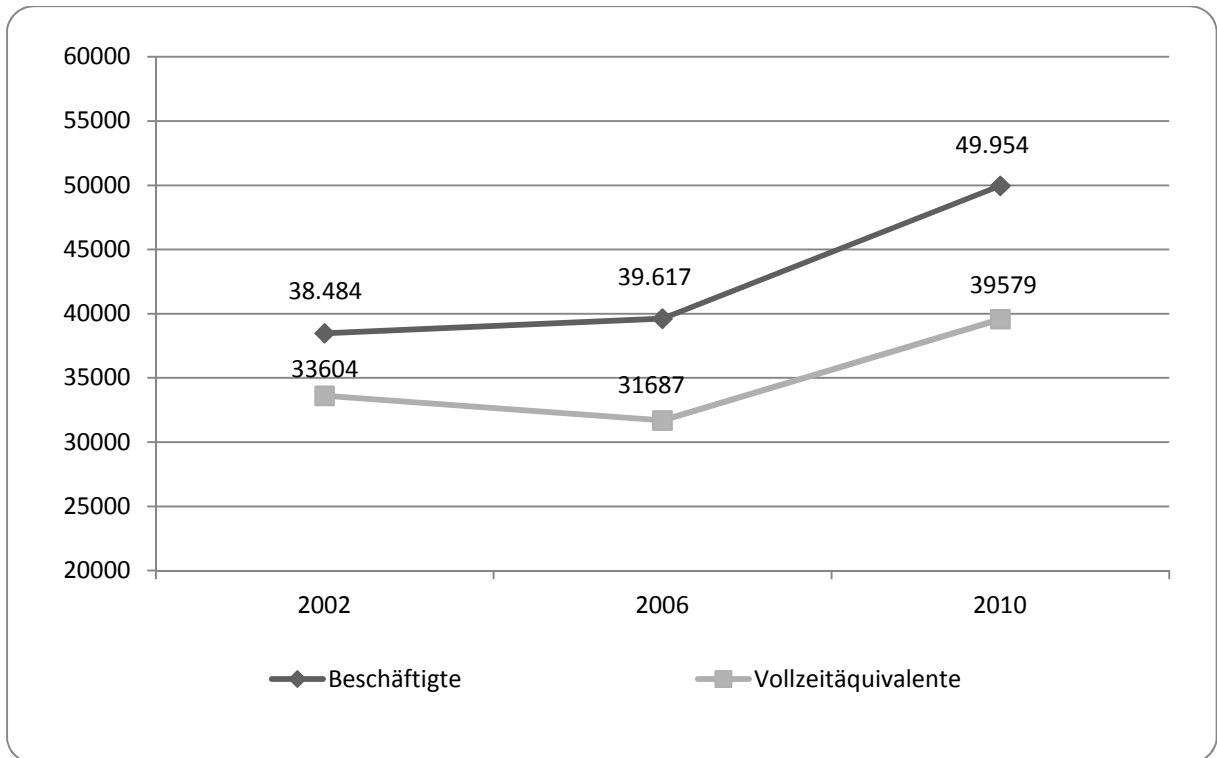


Abbildung 10: Beschäftigte und Vollzeitäquivalente in der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen gemäß §34 SGB VIII (Deutschland; 2002-2010; absolute Zahlen). Quelle: Fendrich & Tabel (2012); eigene Darstellung

Diese deutlichen Mitarbeiterzuwächse liegen aber unter den ebenfalls deutlich gestiegenen Fallzahlen, wie das Beispiel der ambulanten Hilfen verdeutlicht: Während die Zahl der Vollzeitstellen um 40,7% zugenommen hat, stieg die Anzahl der gewährten Hilfen in diesem Bereich um 54,3%. „Zumindest rechnerisch hat sich die Fallzahlenbelastung pro Vollzeitstelle erhöht“ (ebd., S. 9). In der stationären Erziehungshilfe war neben der Zunahme der Beschäftigtenzahl auch ein sich weiter veränderndes Arbeitsfeld zu beobachten, denn hier setzt sich der Trend zur Dezentralisierung fort: Entfielen 1998 noch 49,2% aller Plätze in der stationären Erziehungshilfe auf sogenannte zentralisierte Einrichtungen, also auf Einrichtungen mit mehreren Gruppen auf einem (Heim-)Gelände, waren es 2010 nur noch 39,6%. Im gleichen Zeitraum stieg der Anteil der Plätze in dezentralen Einrichtungen wie Außenwohngruppen oder betreutes Wohnen von 28,3% auf 34%. Die übrigen Plätze befinden sich in Einrichtungen mit besonderem Setting, z.B. geschlossene Unterbringungsformen (11,1%) oder teilstationäre Angebote (15,3%).

Mit dem Anstieg der Beschäftigtenzahl ging eine Verjüngung des Personals und eine Steigerung des Qualifikationsprofils (Anteil der Mitarbeiter mit einer einschlägig akademischen Ausbildung) in Ost- wie in Westdeutschland einher, wo inzwischen

27,4% bzw. 40,7% der Mitarbeiter über eine einschlägige akademische Ausbildung verfügen (ebd., S. 11).

2.7.7.2 Personal in den Jugendämtern

Auch in den kommunalen Jugendämtern ist die Zahl der Beschäftigten zwischen 2006 und 2010 gestiegen, aber im Vergleich mit der Zunahme der Mitarbeiterzahl in den Hilfen zur Erziehung, also den Einrichtungen, im gleichen Zeitraum (28,8%) erscheinen die 4% sehr gering. Allerdings weisen Pothmann & Tabel (2012) darauf hin, dass die Jugendämter seit der Umsetzung des SGB VIII eine starke Dynamik bei den Beschäftigungszahlen erlebt haben: zwischen 1994 und 2010 stieg die Zahl der Mitarbeiter um fast 21%.

Der Personalzuwachs in den letzten vier Jahren auf nun 34.959 Mitarbeiter erfolgte insbesondere im personalintensiven Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD). Waren dort 2006 noch 24,2% aller Beschäftigten in den kommunalen Jugendämtern beschäftigt, stieg dieser Anteil 2010 auf 27,1%. Die Zahl der Beschäftigten im ASD ist um 17% gestiegen, die Zahl der Vollzeitäquivalente sogar um fast 24%. Stieg die Zahl der Beschäftigten in den Einrichtungen in allen Bundesländern, ist das Bild bei der Personalsituation in den Jugendämtern konturiert: „So sind auf der einen Seite im Saarland oder in Sachsen Personalrückgänge um bis zu 20% zu beobachten, während auf der anderen Seite in Brandenburg (+46%) oder Rheinland-Pfalz (+60%) Zuwächse bei den Beschäftigten zu verzeichnen sind, die weit über dem Bundesdurchschnitt liegen“ (ebd., S. 12).

Die steigenden Beschäftigungszahlen im ASD waren zu erwarten, denn hier muss auch das Wächteramt organisiert und gewährleistet werden. Allerdings stiegen die Fallzahlen im gleichen Zeitraum auch hier stärker als die Vollzeitäquivalente (32,4% gegenüber 24%). Dass insbesondere der Anteil der 25- bis 30-jährigen Mitarbeiter im ASD angestiegen ist, veranlasst Pothmann & Tabel (ebd.) zu einer deutlichen Warnung, denn es „weist darauf hin, dass der wachsende Personalbedarf (...) offenbar nicht konsequent mit berufserfahrenen Fachkräften abgedeckt wird, sondern mit unerfahrenen Berufsanfänger/-innen, was sich fachlich rasch als fatal erweisen kann. (...) Auch wenn die ‚Verjüngung‘ der Altersstruktur im Grundsatz dem ASD durchaus zugutekommen könnte, so muss diese doch im Lichte der anspruchsvollen Aufgaben im Zusammenhang mit dem Kinderschutz als die richtige Antwort zum falschen Zeitpunkt erscheinen“ (S. 13).

2.8 Kosten der Hilfen zur Erziehung

Die Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung kosteten die öffentlichen Haushalte 2010 fast 5,8 Mrd. Euro, was einer Kostensteigerung gegenüber dem Vorjahr um 4,7% entspricht. Die Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen waren aufgrund ihrer intensiven Betreuungsform mit fast 3 Mrd. Euro für mehr als die Hälfte der Ausgaben verantwortlich (Tabelle 4).

	2010 in Mio. Euro	Veränderung zu 2009
Hilfen zur Erziehung insgesamt	5.797	4,7%
davon:		
Andere erzieherische Hilfen	314	8,6%
Institutionelle Beratung	68	0,3%
Soziale Gruppenarbeit	84	5,3%
Erziehungsbeistandsschaft, Betreuungshelfer	224	6,5%
Sozialpädagogische Familienhilfe	729	7,3%
Erziehung in einer Tagesgruppe	437	2,1%
Vollzeitpflege	853	5,5%
Heimerziehung / sonstige betreute Wohnformen	2.994	4,2%
Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung	94	-4%

Tabelle 4: Entwicklung der Kosten für Hilfen zur Erziehung nach Leistungsarten (Deutschland; 2010; absolute Zahlen und prozentuale Darstellung). Quelle: Schilling (2012)

3 Hochbegabung

Im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht die Hochbegabtenförderung innerhalb der Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe, die bislang noch kein Gegenstand der Forschung gewesen ist. Umso mehr bedarf der Forschungsstand der eingehenden Prüfung, um mögliche Anknüpfungspunkte zu identifizieren und auf diesem Weg den theoretischen Bezugsrahmen dieser Untersuchung zu bestimmen (siehe Kap. 4.2). Dazu werden zunächst die Entwicklungsgeschichte der Phänomenologie der Hochbegabung und ihre Erforschung (siehe Kap. 3.1) betrachtet sowie die Vielzahl von Definitionen (siehe Kap. 3.2) und Modellen (siehe Kap. 3.3), die darauf hervorgegangen sind. Darüber hinaus erscheinen jene Erkenntnisse interessant, die einen abweichenden Umgang mit Hochbegabten und dessen Ursachen in den Blick nehmen (siehe Kap. 3.4). Die sonderpädagogische Perspektive auf die Hochbegabung (siehe Kap. 3.5) interessiert zudem besonders vor dem Hintergrund der zunehmenden Ausrichtung stationärer Angebote der Erziehungshilfe auf Zielgruppen mit einem spezifischen Unterstützungsbedarf (siehe Kap. 2.5.4.3).

3.1 Geschichte

Seit jeher ziehen Menschen die Aufmerksamkeit anderer auf sich, wenn sie in der Lage sind, weit überdurchschnittliche Leistungen zu vollbringen. Die Versuche, diese Menschen und ihre Leistungsfähigkeit zu beschreiben oder zu bezeichnen, waren in der Geschichte genauso vielfältig wie die Vorstellungen darüber, wie solche Leistungen entstanden und warum sie dieser Mensch zu vollbringen vermochte. Der Blick in die Vergangenheit liefert auch die Erkenntnis, dass vermeintlich aktuelle Diskussionen, z.B. über die Notwendigkeit einer speziellen Erziehung für hochbegabte Kinder oder deren Vereinnahmung als nationale Ressource, bereits vor Jahrhunderten begannen und ihren Ursprung also nicht zwangsläufig in der gegenwärtigen Leistungs- und Erfolgsorientierung der Gesellschaft haben. Der geschichtliche Überblick beginnt mit Plato, der bereits in der Antike über den Ursprung besonderer Fähigkeiten philosophierte und Anleitungen ersann, um die Fähigsten zu identifizieren, damit diese ihre Fähigkeiten zum Wohle der Gemeinschaft einbringen können.

3.1.1 Antike

In „Der Staat“ beschreibt Plato, dass nur jene Verantwortung für die Gemeinschaft in herausgehobener Stellung übernehmen sollten, die höchsten Ansprüchen genügen. In einem phoikinischen Märchen teilt er den Bürgern mit, dass Gott denen, „die zum Herrschen berufen sind, bei ihrer Erschaffung Gold beigemischt [hat], daher sind sie die wertvollsten; den Gehilfen aber Silber und den Bauern und sonstigen Handarbeitern Eisen und Erz“ (Platon, 1989, S. 130). Er machte sich darüber Gedanken, wie die „wertvollsten Naturen“ für den höchsten der drei Stände zu erkennen seien: Man soll die Menschen „von Kindheit auf beobachten, indem man ihnen Aufgaben stellt, bei denen sie (...) sich täuschen lassen können, und den muß man für das Amt ausersuchen, dessen Gedächtnis sich als stark bewährt und der einer Täuschung nicht leicht zugänglich ist“ (ebd., S. 128). Mit diesen Worten beschreibt Plato weniger eine singuläre Aufnahmeprüfung, als vielmehr eine spezielle Erziehung und Ausbildung, denn diese ständigen Prüfungen sollen bei abwechselnden praktischen Tätigkeiten und wissenschaftlichem Unterricht bis zum 50. Lebensjahr dauern, denn erst dann hat der Mensch die notwendige Reife. Überliefert sind die Kriterien, nach denen die Kinder für diese Erziehung, die sie entweder auf die höchste Stufe zum staatenlenkenden Philosophen führt oder zuvor als Wächter bzw. Krieger endet, ausgewählt werden sollen: nur die festesten, tapfersten und nach Möglichkeit wohlgestaltetsten Kinder sollten es sein, unter denen wiederum die scharfsinnigsten, lerneifrigsten und die mit einem guten Gedächtnis begabten Kinder gefunden werden sollten (Maurer, 1970, S. 31). Von Platos Annahme, das Überleben und Gedeihen der griechischen Demokratie hänge von der Erziehung der hervorragenden Bürger ab, ist über die Jahrhunderte die Idee der sozialen Erwünschtheit einer Förderung von Talenten und Begabungen erhalten geblieben (Urban, 2004, S. 20).

Zuvor hatte bereits Konfuzius in den „göttlichen Kindern“ den Garanten für nationalen Reichtum vermutet und diese an seinem Hofe erziehen lassen, wobei eine hohe Sensitivität sowie eine hohe Hör- und Sehfähigkeit als Ursprung außergewöhnlichen Talents betrachtet wurden (ebd., S. 19). Mit der Verbreitung des Christentums wurde auch das antike Begabungsverständnis von der göttlichen Abstammung bzw. von der göttlichen Gnade beinahe unverändert in den deutschen Sprachraum übertragen (Ziegler, 2008, S. 9 f.).

3.1.2 Mittelalter

In der Bibel ist nachzulesen, dass ein Mensch unterschiedliche Gaben besitzt „nach der Gnade, die ihm gegeben ist“ (Römerbrief 12,6). Damit verbunden ist Verpflichtung, sie in Gottes Sinne zum Wohl der Gemeinschaft einzusetzen:

Jeder soll dem anderen mit der Begabung dienen, die ihm Gott gegeben hat. Wenn ihr die vielen Gaben Gottes in dieser Weise gebraucht, setzt ihr sie richtig ein. Bist du dazu berufen, vor der Gemeinde zu reden, dann soll Gott durch dich sprechen. Hat jemand in der Gemeinde die Aufgabe übernommen, anderen Menschen zu helfen, dann arbeite er in der Kraft, die Gott ihm gibt. So ehren wir Gott mit allem, was wir sind und haben. (1. Petrus 4, 10-11)

Mit dem steigenden Einfluss der Kirche gewann auch dieses Begabungsverständnis weiter an Bedeutung für die Staaten und deren Bürger. Als Beispiel für den Glauben, dass Begabungen von höherer Stelle verliehen und damit weder erworben werden noch in der Person selbst begründet sein können, nennt Ziegler (2008) das Gottesgnadentum des deutschen Kaisers (S. 10). Diesem entpersonalisierten Begabungsverständnis folgend konnten auch individuelle Leistungen mit Neuheitscharakter nicht (allein) dem Individuum zugeschrieben werden: „Inventions and discoveries were not considered as an act of creation but only represented the rediscovery of natural phenomena created by God“ (Grupp, Dominguez-Lacasa & Friedrich-Nishio, 2003, S. 1018). Die zunehmende Verknüpfung der Begabungen mit der Person selbst, die sprachetymologisch für den lateinischen Sprachraum bereits ab dem 4. Jahrhundert nachzuweisen ist, begann in Mittel- und Nordeuropa erst zehn Jahrhunderte später und setzte sich erst mit dem aufkommenden Protestantismus durch, denn nun wurde der irdische Erfolg des Menschen als ein Ausdruck von Gottes Segen interpretiert und schloss auch den wirtschaftlichen Erfolg ausdrücklich ein (Ziegler, 2008, S. 10). Von Martin Luther selbst wird berichtet, dass er sich zuerst für eine Verlängerung der Schulzeit für die tüchtigsten Schüler, später sogar für einen Schulzwang für begabte Kinder aussprach, mehr als zwei Jahrhunderte vor Einführung der allgemeinen Schulpflicht (Feger, 1988, S. 31). Aber zu der Weiterentwicklung des Begabungsverständnisses sowie zur Wertschätzungen individueller Begabungen in Europa trugen nicht nur die vorwiegend christlichen Gebiete Europas bei. Im Osmanischen Reich wurden unter dem Begriff Devşirme (Knabenlese) insbesondere unter Süleyman dem Prächtigen große Anstrengungen unternommen, um christliche Jungen aus den Provinzen des Reiches zu finden, von denen die besten wie-

derum vielseitig zum Wohle des Osmanischen Reiches ausgebildet und in den Staatsdienst übernommen wurden (Heinbokel, 1996, S. 20). Dieses Vorgehen war aus unterschiedlichen allerdings nicht unproblematisch, denn der Begriff wurde zuvor „für die Praxis der Abführung eines Fünftels der Kriegsbeute, speziell an Gefangenen aus Feindesland, an den Herrschenden gebraucht“ (Ursinus, 2004, S. 359) und die Erziehung, die auch immer die islamische Religionslehre beinhaltete, geschah teilweise gegen den Willen der ausgewählten Kinder sowie deren Familien (Schmitt, 2008, S. 67). So widersprüchlich es klingt, aber diese Praxis stellte dennoch eine Aufwertung für die Bürger in den eroberten Provinzen dar, wurden sie vorher doch ausschließlich als Sklaven, einfache Arbeitskräfte oder Soldaten niederer Ränge angesehen.

3.1.3 Neuzeit

Beflügelt von der Zielstellung der individuellen Freiheit des Menschen, wurde das Begabungsverständnis in der Renaissance auf die sinnvolle Nutzung vorhandener Begabungen ausgeweitet und der Begriff ‚Talent‘ durch den Philosophen Paracelsus erstmals als eine geistige Anlage des Menschen definiert, die dieser zur Erlangung persönlicher Ziele einsetzen konnte (Ziegler, 2008, S. 10). Die Umstände jener Zeit ermöglichten es außerdem einzelnen Menschen, als „Universal-Genies“ zu wirken. Die Komplexität des heutigen Wissens schließt es nahezu aus, dass ein Mensch es Leonardo da Vinci gleichtut, „der fußend auf den Erkenntnissen seiner Zeit in einer universalen Weise in einer breiten Palette kultureller und wissenschaftlicher Leistungen den Mitmenschen seiner Zeit weit voraus war“ (Urban, 2004, S. 20). Mit dem Zeitalter der Aufklärung wurde logisches, kritisches und eigenständiges Denken zur Tugend erhoben und jedem Menschen die Fähigkeit zugesprochen, „aus eigener Kraft neue Erkenntnisse [zu] schaffen“ (Ziegler, 2008, S. 11). Auch Jefferson, der dritte Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika, erkannte die Notwendigkeit einer systematischen Förderung von begabten Kindern für die Nation:

By that part of our plan which prescribes the selection of the youths of genius from among the classes of the poor, we hope to avail the state of those talents which nature has sown as liberally among the poor as the rich, but which perish without use, if not sought for and cultivated. (Jefferson, 1787, S. 247).

In vielen Nationen boten Begabungen nun den Kindern aus armen Familien die Möglichkeit, einen sozialen Aufstieg zu erreichen. Und dazu war nicht unbedingt eine

der bereits beschriebenen staatlichen Initiativen notwendig, denn es gab immer wieder Fälle, „in denen die besondere Begabung eines armen Jungen von einem Dorfschulmeister oder einem Pfarrer entdeckt wurde und dessen Ausbildung dann von einem reicheren Bürger oder gar vom Landesherren selber finanziert wurde“ (Heinbokel, 1996, S. 21). Zu den frühen Stipendiaten in Deutschland gehörten u.a. Carl Friedrich Gauß und Friedrich Schiller, wobei letzterer erkennen musste, dass die Förderung nicht seinen Talenten galt, sondern stärker an der für ihn vorgesehenen Verwendung in einem öffentlichen Amt ausgerichtet war (ebd.).

3.1.4 Beginn empirischer Forschung

Wie dieser historischen Betrachtung, die (natürlich) keineswegs vollständig ist, zu entnehmen ist, haben sich Menschen aus verschiedensten Kulturen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Geschichte ihre Gedanken über das Phänomen gemacht, das heute als (Hoch-)Begabung bezeichnet und erforscht wird. Eine solche Vielstimmigkeit konnte nicht folgenlos bleiben, denn „von einem Begriff wie dem der Begabung, dessen Bedeutungsentwicklung eine lange Geschichte hat und der sich aus vielen Wurzeln speist, ist kaum zu erwarten, dass er einheitlich verwendet wird“ (Ziegler, 2008, S. 12). Diese Feststellung trifft nicht minder auf den Begriff „Genie“ zu. Bevor die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Genies gegen Ende des 19. Jahrhunderts zum Ausgangspunkt der empirischen Begabungsforschung wurde (Urban, 2004, S. 22), brachte der Begriff eine Jahrhunderte zurückreichende Geschichte mit zahlreichen Deutungsversuchen mit, die im hiesigen Sprachraum u.a. mit klingenden Namen wie Leibniz, Kant, Humboldt oder Herder verbunden ist und z.B. Letzterer, der Künstler „mit Prometheus vergleicht, der dem Ton der Erde Leben einblies und so die Menschen erschuf, läßt (...) das Schöpfertum des Genies empathisch hervortreten und nimmt diejenigen Gedanken und Wünsche auf, die in der Figur Pygmalions über die Jahrtausende die menschliche Phantasie anregen“ (Hubig, 1983, S. 196). Der Geniekult in der Zeit der Aufklärung entzog das Phänomen des Genies einem normalen menschlichen erhob es in den Rang Gottes oder zumindest eines Gottes und wirkte lange in religiösen und mystischen Vorstellungen nach (ebd.). An dieser Stelle setzte Galton mit seinen Forschungen an, der allen Menschen die Merkmale „intellect, zeal, and power of work“ (Galton, 1892, S. 46) zuschrieb, die in der Stärke ihrer Ausprägung aber das Genie (z.B. Lenker erfolgreicher Nationen) von den einfach Arbeitern unter-

schied. Von den Arbeiten seines Cousins Charles Darwin beeinflusst, benannte Galton die genetische Ausstattung des Menschen als entscheidende Determinante individueller Leistungs- und Intelligenzunterschiede: „I propose to show in this book that a man's natural abilities are derived by inheritance, under exactly the same limitations as are the form and physical features of the whole organic world“ (ebd., S. 1).

Diese frühe empirische Forschungsarbeit zum Phänomen des Genies lässt sich auch mit den heute gebräuchlichen Begriffen Expertise- bzw. Exzellenzforschung beschreiben, denn mangels entsprechender Testverfahren, welche die individuelle Ausprägung der von ihm festgelegten Merkmale hätten messen können, beschränkte sich Galton auf die Untersuchung hoch angesehener Personen: „The general plan of my argument is to show that high reputation is a pretty accurate test of high ability“ (ebd., S. 2). Diese Beschränkung erklärt die große Bedeutung, die der Intelligenzmessung bis heute in der Hochbegabungsforschung eingeräumt wird, denn mit der Entwicklung der ersten Intelligenztests zur Messung interindividueller Unterschiede in der geistigen Leistungsfähigkeit „schien es möglich, einen Faktor zu messen, der Hochbegabung, Genie determinierte“ (Urban, 2004, S. 23). Die Hochbegabtenforschung ist seit der Entwicklung der ersten Tests zu Beginn des 20. Jahrhunderts fest mit der Intelligenzmessung verbunden. Und diese Feststellung gilt nicht nur für die öffentliche Wahrnehmung und die Praxis vieler Auswahlverfahren, sondern auch in der Wissenschaft „reduzieren noch einige Forscher den gesamten Facettenreichtum des menschlichen Geistes auf einen einzigen Zahlenwert und ordnen die gesamte Vielfalt menschlicher Begabung entlang einer einzigen Dimension an“ (Ziegler, 2008, S. 24).

3.1.5 20. Jahrhundert

Die Anfänge der modernen Intelligenztestung sind mit unterschiedlichen Namen verbunden und nicht zwangsläufig auf das Bestreben, Höchstleistung prognostizieren oder überdurchschnittliche Begabung messen zu wollen, zurückzuführen. So lautete etwa der Auftrag für den ersten modernen Intelligenztest, den der Franzose Binet unter Mitarbeit von Simon für die französische Regierung entwickelte und 1905 veröffentlichte, ein Verfahren zu entwickeln, um „gezielt und treffsicher Grundschüler mit angeborener und frühzeitig erworbener Intelligenzminderung [zu] identifizieren“ (Petermann, 2006, S. 71). Dieser Test sollte dazu eingesetzt werden, Schüler entsprechend ihrer geistigen Leistungsfähigkeit zu beschulen. Entsprechend ihres Verständnisses von

Intelligenz als Fähigkeit zum logischen Denken, Anpassungsvermögen sowie „gesundem Menschenverstand“ entwickelten die Wissenschaftler 30 Aufgaben, die Wissen und Fähigkeiten des Alltags testeten (z.B. Ziffern wiederholen, Gewichte sortieren) und prägten damit die Struktur „moderner“ Intelligenztests (Preckel & Brüll, 2008, S. 52). Binet (1905), der selbst auf die Limitation seines Tests hinwies und eine Beurteilung der intellektuellen Leistungsfähigkeit auf der alleinigen Grundlage eines Testergebnisses ablehnte, erkannte die Notwendigkeit eines *relativen* Testergebnisses: „We shall determine their intellectual level, and, in order the better to appreciate this level, we shall compare it with that of normal children of the same age“ (Binet, 1905; übersetzt durch Kite, 1916).

Binet und Simon ordneten daher den Aufgaben Altersstufen zu, um als Ergebnis das Intelligenzalter (IA) zu ermitteln, das sich wiederum an der Entwicklung der großen Mehrheit einer Altersstufe orientierte. Weil die Differenz zwischen dem IA und dem tatsächlichen Lebensalter (LA) im jüngeren Kindesalter eine andere Wertigkeit besitzt, als etwa im Jugendalter, ersann Stern 1912 mit der Formel $\frac{IA}{LA} * 100$ ein standardisiertes Maß für intellektuelle Leistungsfähigkeit: den Intelligenzquotienten (Holling & Kanning, 1999, S. 3). Terman griff Binets und Simons Test auf, entwickelte ihn an der Stanford Universität in den USA weiter und veröffentlichte 1916 den *Stanford-Binet-Individual Test Of Intelligence*, der nach wenigen Jahren weltweit Verbreitung fand (Ziegler, 2008, S. 23). Terman sollte mit seinen Mitarbeitern die Hochbegabtenforschung in den nächsten Jahrzehnten entscheidend prägen. Im Jahr 1921 starteten sie unter dem Titel *Genetic Studies of Genius*, der später in *Terman Study of the Gifted* geändert wurde, eine Langzeitstudie, deren Teilnehmerzahlen beeindruckend sind: Etwa 6.000 Lehrer großer und mittlerer kalifornischer Städte nominierten ca. 25.000 Schüler (in ihrer Klasse die drei intelligentesten, den jüngsten sowie den intelligentesten ehemaligen Schüler), die mittels unterschiedlicher Intelligenztests getestet wurden; die Gruppe der hochbegabten Schüler, für die Terman als Grenzwert ein Testergebnis von IQ 140+ festgelegt hatte, umfasste allein 1.444 Schüler (Terman, 1926). Die Ergebnisse belegten eine überdurchschnittliche gute Entwicklung der Hochbegabten in den unterschiedlichsten Feldern (u.a. psychische und physische Gesundheit, Schulerfolg). Der beeindruckende Umfang sowie die einmalige Kontinuität dieser Studie können aber nicht über die einseitige, von der Eugenik geprägte Zielstellung, die (nicht nur darin begründeten) forschungsmethodischen Mängel und die deshalb begrenzte Aussagekraft hinwegtäuschen

(u.a. Kaufmann, 2009; Ziegler, 2008; Urban, 2004). Unzweifelhaft bleibt dennoch, dass die Ergebnisse der Terman-Studie die Hochbegabtenforschung und -förderung zu diesem frühen Zeitpunkt vorangetrieben hat (Mitchell, 2000) – und sei es nur, um sie mit neuen Erkenntnissen zu widerlegen. Nachdem zunächst neue, von Terman unabhängige Forschungen weitgehende Übereinstimmungen hervorgebracht hatten, löste sich das wissenschaftliche Begabungsverständnis zunehmend von der eindimensionalen Beschränkung auf das Intelligenzkonzept, was zu komplexeren und differenzierteren Fragestellungen führte und die einseitig positive Sichtweise auf die Entwicklung hochbegabter Kinder von Terman in Frage stellte (Urban, 2004, S. 28).

Mit der stark ansteigenden Anzahl wissenschaftlicher Publikationen zum Thema Hochbegabung, unter denen sich bis zum Ende der 1970er-Jahre nur wenige deutschsprachige Publikationen finden lassen, und dem Wandel des Begabungsverständnisses entwickelten sich zwangsläufig neue Forschungsschwerpunkte wie das Underachievement oder die Untersuchung der sozio-ökonomischen Entwicklungsbedingungen der hochbegabten Kinder (ebd.). Der Schwerpunkt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Hochbegabung lag weiterhin in den USA. Feger (1988, S. 38) attestiert der amerikanischen Politik allerdings ein wenig konstantes Interesse an dem Thema, weil in einem Jahr die Begabungsförderung und deren Finanzierung gesetzlich verankert und zur nationalen Aufgabe erklärt, sie im folgenden Jahr aber zugunsten einer „Integration aller Kinder“ wieder hinten angestellt wurde. Beispielhaft dafür steht der sogenannte Sputnikschock: Der 1957 offensichtlich gewordene sowjetische Vorsprung in der prestigeträchtigen Raumfahrttechnologie hatte das amerikanische Vertrauen in die eigene Vormachtstellung im technischen Bereich derart erschüttert, dass neben anderen bildungspolitischen Programmen die Hochbegabtenforschung und deren Programme zur Begabtenförderung, aber auch deren wissenschaftliche Evaluation eine neue Hochzeit erlebten (Stamm, 2003, S. 92f). Anstatt weiterhin unkritisch die generelle Überlegenheit der hochbegabten Kinder vorauszusetzen, rückten nun zunehmend die Probleme bei ihrer Erziehung in den Vordergrund, denn erwartungswidrige Minderleistung wurde als Problem erkannt und Kinder, die ihre Begabung (noch) nicht in Leistung umsetzen konnten, als Begabungsreserve ausgemacht. Die Ablösung des eindimensionalen Begabungsverständnisses, nach dem allein die Intelligenz eine Begabung determinierte, schuf Raum für neue Erklärungsansätze „u.a. zur Anerkennung und Verwendung auch von Kreativitätsmaßen zur Bestimmung hochbegabter und talentier-

ter Kinder; Potentiale, die mit Tests der allgemeinen Intelligenz übersehen würden“ (Urban, 2004, S. 29). Intelligenz stellt in den neueren Modellen zur Hochbegabung (siehe Kap. 3.3.3) eine Domänen neben anderen (z.B. Musikalität oder Kreativität) dar: Eine hohe Begabung kann in ihr auftreten, aber hohe intellektuelle Fähigkeiten sind keine zwangsläufige Voraussetzung für eine Hochbegabung. Die verstärkte Fokussierung auf die Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder ist nicht zuletzt auf die Entstehung zahlreiche Vereine und Gesellschaften zurückzuführen, die häufig aus Elterninitiativen heraus entstanden und die nicht nur den Austausch zwischen Eltern ermöglichten, sondern auch Programme und Initiativen zur Förderung der Kinder anstießen (ebd.).

3.1.6 Begriffsentwicklung im deutschsprachigen Raum

Die deutsche Forschung zur Hochbegabung ist, verglichen mit den Bemühungen im anglo-amerikanischen Sprachraum, eine junge Disziplin mit heute knapp 35 Jahren Geschichte. Während über die erste explizite Nutzung des Begriffs Hochbegabung unterschiedlichen Angaben gemacht werden, die von William Stern 1928 (Scheidt, 2004, S. 63) über Richard Meili 1951 (Heller, 2001, S. 22) bis hin zu Franz Mönks 1963 (Urban, 2004, S. 21) reichen, setzte die regelmäßige Veröffentlichung deutschsprachiger Literatur zum Thema Hochbegabung am Ende der 1970er-Jahre ein und führte zu mehr als 2.500 Publikationen zu Beginn des 21. Jahrhunderts (ebd.). Wie eine Auswertung der einschlägigen Artikel in den deutschen Printmedien (Heinbokel, 2001) belegt, begann auch die öffentliche Auseinandersetzung mit intellektueller Hochbegabung im Jahr 1978, nachdem Schmidts Studie über hochbegabte Kinder mit Verhaltensstörungen (1977) aus dem Vorjahr der Presse vorgestellt, die (spätere) Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind gegründet und über einen Kongress zum Thema Hochbegabung in Nizza berichtet wurde (S. 15). Rost (2003) vermutet, dass die deutschen Berührungspunkte mit dem Thema Hochbegabung in jener Zeit in einer nicht immer gerechtfertigten Verbindung mit dem Elite-Begriff begründet lagen, zumal das Wort Elite selbst eigentlich etwas Positives ausdrücke, nämlich „die Auslese der Besten“ (S. 13). Die Sozialwissenschaften bezogen den Begriff allerdings auf die Mächtigen einer Gesellschaft, worin Dreitzel (1962) das utopische Element des Elite-Begriffs ausmachte, nämlich die Vorstellung, dass sich die „objektiv Besten“ auch tatsächlich immer an der Spitze von Gruppen, Gesellschaften und Organisationen befänden (S. 13 ff.). Zumal der

Begriff durch historische Erfahrungen dauerhaft belastet schien. Dazu trug maßgeblich, aber nicht ausschließlich der Nationalsozialismus mit seinem darwinistisch begründeten Verständnis von Elite bei, sondern auch die allgemeingültige Einschätzung, nach der die wirtschaftliche und politische Elite das Scheitern der Weimarer Republik zu verantworten hatte (Braun, 1999, S. 24 f.). In welcher Form Hochbegabung und Elite damals miteinander in Verbindung gebracht wurden, belegen Aussagen beteiligter Bildungspolitiker: „In die bildungspolitische Landschaft der 70er Jahre paßte es nicht, sich für die Förderung Hochbegabter (...) einzusetzen. Die wenigen, die es damals schon taten, zogen den Vorwurf auf sich, ‚elitäre‘ schul- und bildungspolitische Vorstellungen zu propagieren“ (Seeringer, in: Heitzer, 1984, S. 173).

Anlässlich der 6. Weltkonferenz für hochbegabte und talentierte Kinder in Hamburg, die laut Heinbokel (2001) einen „Durchbruch“ für die öffentliche Berichterstattung zum Thema Hochbegabung darstellte, lehnte u.a. der Deutsche Gewerkschaftsbund die Förderung hochbegabter Kinder ab, weil sie ein „durchsichtiges Manöver zur Sicherung von Standesprivilegien [darstellt]“ (S. 32). Urban (2004) machte Mitte der 1990er-Jahre eine allgemeine Tendenz zu einem weniger verkrampten Umgang mit dem Elite-Begriff aus, wie er im Sport schon länger zu beobachten war: Bei diesem Verständnis steht Elite nicht für eine gesellschaftliche Klassenkategorie, sondern synonym für hervorragende Leistungen in der jeweiligen Domäne (S. 160 f.), z.B. in der Mathematik oder der Musik. Dreitzel (1962) spricht in diesem Zusammenhang vom „qualifikatorischen Element“ des Elite-Begriffs, dem Prinzip der Offenheit und Durchlässigkeit von unten, das die Zugehörigkeit zur jeweiligen Elite ohne Berücksichtigung sozialer Rangkriterien, allein über eine qualifizierende Leistung ermöglicht (S. 43 ff.). Ein solches Eliteverständnis ist die Voraussetzung, um ihn in Bezug auf Hochbegabung anwenden zu können.

Auch wenn über die Maßnahmen und Wege, die zur Begabungsförderung ergriffen werden sollen, durchaus Differenzen bestehen, haben sich inzwischen alle großen nationalen Parteien für die Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher ausgesprochen (Heinbokel, 2001, S. 59). Die Bundesregierung erklärt die Begabtenförderung zu einer Zukunftsinvestition und verweist ausdrücklich auf die Bedeutung einer frühen Förderung:

Die Bundesregierung setzt auf das Beste, was wir in diesem Land haben: Engagierte Menschen, die ihre Talente und Fähigkeiten für Wirtschaft und Gesellschaft einsetzen. Sie zu fördern, ist eine Investition in die Zukunft unseres Landes, die nicht früh genug beginnen kann. Indem wir Talente gezielt fördern, wollen wir unser Land zu einer international anerkannten Talentschmiede entwickeln. (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2013)

Ziegler (2008) attestiert dem (Hoch-)Begabungsbegriff inzwischen eine hohe gesellschaftliche Wertschätzung, mit der allerdings auch eine (im Vergleich zu anderen Nationen) überdurchschnittlich hohe Erwartungshaltung an Hochbegabte und deren Leistungsfähigkeit einherzugehen scheint: „Von den 42 als hochbegabt identifizierten Kindern einer breit angelegten Hochbegabtenstudie war keines den eigenen Eltern oder den Lehrkräften besonders aufgefallen gewesen; offensichtlich waren deren (zu) hohen Ansprüche an eine Hochbegabung nicht erfüllt worden“ (S. 13).

Die folgenden Abschnitte über Definitionen (siehe Kap. 3.2) und Modelle (siehe Kap. 3.3) zur Hochbegabung werden allerdings verdeutlichen, dass selbst innerhalb der Wissenschaft keineswegs Einigkeit darüber besteht, welche Bedeutung einzelnen Begriffen zuzuordnen ist, wie sie voneinander abgegrenzt werden sollten und welche Faktoren sie determinieren. Es ist daher möglich und sogar wahrscheinlich, um in Zieglers Beispiel zu bleiben, dass einige (oder viele) der angesprochenen 42 Kinder, die in der Studie als hochbegabte identifiziert wurden, in einer anderen Studie unter Anwendung anderer Kriterien nicht als hochbegabt bezeichnet worden wären, was die Elternurteile also bestätigt hätte.

Im deutschen Sprachraum sind im Zusammenhang mit Hochbegabung verschiedene Begriffe und Formulierungen verbreitet, die sowohl in der Alltagssprache, als auch in der Wissenschaft häufig synonym, teilweise aber auch voneinander abgegrenzt verwendet werden. Dazu zählen u.a. Hochbegabung, Höchstbegabung, Spitzenbegabung, Hochintelligenz, überdurchschnittliche Begabung, hohe Begabung, besondere Begabung, Höchstleister, Talent oder Wunderkind. In den teilweise gravierenden Unstimmigkeiten in Bezug auf die Interpretation der zentralen Begriffe der Hochbegabtenforschung sowie auf deren Beziehungen zueinander erkennt Ziegler (2008) einen der Gründe für die extrem erschwerte Kommunikation innerhalb der Fachwissenschaft. Diese Unstimmigkeit sind sowohl innerhalb der deutschsprachigen Literatur, als auch in Fragen der Übersetzung fremdsprachiger Publikationen zu finden.

3.2 Definitionen

Wie sich aus dieser uneinheitlichen Verwendung der Terminologie bereits schließen lässt, findet sich in den wissenschaftlichen Publikationen nicht *die* Definition für Hochbegabung, sondern eine Vielzahl von Definitionen. Heinbokel (1996) berichtet von einem Studenten, der bereits zu Beginn der 1960er-Jahre den Versuch unternahm, eine vollständige Auflistung der vorhandenen Definitionen zur Hochbegabung zu erstellen und diesen nach 113 Definitionen abbrach (S. 23). Und bereits Mitte der 1980er-Jahre, also erst wenige Jahre nach dem Beginn der Hochbegabtenforschung hierzulande, wurden bereits mehr als 30 deutschsprachige Definitionen aufgefunden (Barth, 1985; zitiert nach Schick, 2008, S. 16). Torrance (1982), der in der fehlenden einheitlichen Definition schon früh einen Nachteil für die öffentliche Akzeptanz der Hochbegabtenförderung erkannte, führte diese Vielfalt auf die ständige Weiterentwicklung des Konzepts Hochbegabung zurück und auf die immer neuen Formen der Hochbegabung, die entdeckt würden (S. 31). Diese Weiterentwicklung für aber nicht zwangsläufig zu Definitionen, in denen sich der bisherige Wissensstand kumuliert und mit neuen Erkenntnissen angereichert wird. Selbst wenn eine *generelle* Entwicklung (wie z.B. mit der Einführung multifaktorieller Erklärungsmodelle) zu konstatieren ist, bedeutet dies nicht, dass eine Definition zumindest als *gegenwärtig gültig* anerkannt wird. Keine neue Definition, kein neues Modell bleibt unwidersprochen, was den Transfer dieser Ansätze in die Praxis zusätzlich erschwert (zur weiterhin dominierenden Stellung des Intelligenzquotienten in der Praxis siehe Ziegler, 2008, S. 20 ff.). Der wesentliche Grund für diese Definitionsvielfalt sieht Heller (1987) in der hypothetischen Struktur der Hochbegabung:

Die häufig anzutreffende – naive – Vorstellung, wonach Hochbegabungen an und für sich existieren, ist wissenschaftlich betrachtet nicht haltbar. Aus Beobachtungen über interindividuelle Unterschiede im Leistungsverhalten und bei der Bewältigung besonders anspruchsvoller Aufgabenstellungen leiten wir (...) die Vermutung ab, daß solche Differenzen durch individuell unterschiedliche Kompetenzen, die wir zusammenfassend «Hochbegabung» nennen, zustande kommen. (S. 159)

Die Erklärungs- oder Beschreibungsversuche, die sich daraus ergeben, sind abhängig von der Wissenschaftsdisziplin, aus welcher der Forscher stammt, „vom jeweiligen Verwendungszweck, z.B. von der Intention und Art des Förderprogramms, wissenschaftlichen Zielsetzungen oder auch von gesellschaftlichen Bedürfnissen und Normen“ (ebd., S. 160). So sind in primitiven Gesellschaften weitere Fähigkeiten von Bedeutung,

die in Industrienationen allenfalls noch einen Freizeitcharakter (z.B. jagen) besitzen, während umgekehrt Hochbegabungsdefinitionen auf Fähigkeiten zugeschnitten werden, die im Lebenskontext eines Großteils der Erdbevölkerung allenfalls einen verzichtbaren Luxus darstellen (z.B. musizieren) (vgl. Roedell, Jackson & Robinson, 1989).

Um in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Hochbegabung nicht von der Vielfalt der Definitionen gelähmt zu werden, hat es sich bewährt, ihre Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. In den folgenden Abschnitten wird das Ordnungsschema nach Lucito (1964; nach Feger, 1988, S. 57 ff.) angewandt, der zunächst fünf unterschiedliche Gruppen von Definitionen bildete:

- 3.2.1 Ex-post-facto-Definitionen
- 3.2.2 IQ-Definitionen
- 3.2.3 Soziale Definitionen
- 3.2.4 Prozentsatzdefinitionen
- 3.2.5 Definitionen mit Schwerpunkt Kreativität

Diesen Definitionen fügte Lucito eine eigene Hochbegabungsdefinition hinzu, die in der abschließenden Bewertung des Begabungsverständnisses (siehe 3.2.6) aufgeführt ist.

3.2.1 Ex-post-facto-Definitionen

Ex-post-facto heißt übersetzt *Nach der Tat* oder passender *from after the fact*. Das Verbindende dieser Hochbegabungsdefinitionen bezieht sich also nicht auf die erbrachte Leistung (die Tat) selbst oder auf die Bedingungen, die sie ermöglicht haben, sondern auf den Zeitpunkt ihrer Bewertung. Sie werden daher vornehmlich in Publikationen angewandt, die sich mit Genies und deren Entwicklungsverlauf hin zur Leistungsexzellenz auseinandersetzen. Coleman & Cross (2001) weisen darauf hin, dass diese Definitionen dazu geeignet sind, einen Menschen für seine erbrachte Leistung posthum zu einem Hochbegabten zu erklären, wenn z.B. die gültigen Wertvorstellungen dies zu Lebzeiten verhindert haben: „Incidentally, many gifted persons were recognized only after their death. An example is (...) the composer Belá Bartók, who died unrecognized and in near poverty in 1945” (S. 6).

Die in der Wissenschaft wohl bekannteste Arbeit dieser Form ist „The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses“ von Cox (1926), zu diesem Zeitpunkt Mitarbeiterin Termans und an der Entwicklung des Stanford-Binet-Tests beteiligt. Cox stellte anhand historischer Dokumente die geistige Ausstattung und die charakteristischen Persönlichkeitsmerkmale aus der Kindheit und Jugend von 301 der berühmtesten Menschen der Geschichte fest und wies z.B. dem jungen Goethe einen IQ von über 200 zu: „Goethe’s true IQ may in the history of mankind have been equalled in a few instances; one may well wonder whether it has ever been exceeded“ (Cox, 1926, S. 163). Eine Ex-post-facto-Definition muss um die Kriterien erweitert werden, an denen sich eine Hochbegabung zu einem späteren Zeitpunkt identifizieren lässt. Für Cox war das entscheidende Kriterien „a standard of unquestioned eminence“, der z.B. nicht auf die familiäre Abstammung (z.B. in Monarchien) zurückzuführen sein durfte (ebd., S. 31).

Mit der zunehmenden Verbreitung der Intelligenztests verloren Ex-post-facto-Untersuchungen an Bedeutung, denn die Wissenschaft versprach sich von dem neuen Instrument, herausragende Leistungen nun mit hoher Zuverlässigkeit voraussagen zu können. Ein Ex-post-facto-Verständnis von Hochbegabung beinhaltet immer die Annahme, dass sich eine Hochbegabung „durchsetzt“ und Hochbegabte anhand von Rekordlisten, Gehaltstabellen oder Berühmtheitsgraden identifiziert werden können. Weil dieses Verständnis i.d.R. zeitgenössische oder gar historische Maßstäbe an die zu erbringenden Leistungen anlegt, kommen (fast) ausschließlich Erwachsene als Hochbegabte in Frage (Roedell et al., 1989, S. 57). Aus diesem Verständnis leitet sich zudem die Annahme ab, dass „wahre“ Hochbegabung keine spezielle Förderung benötige, um außergewöhnliche Leistung hervorzubringen (Delisle, 2002, S. 6).

3.2.2 IQ-Definitionen

Die Anwendung einer IQ-Definition setzt Hochbegabung mit einer hohen Intelligenz gleich. Diese wiederum wird mittels eines Intelligenztests gemessen, der eine zuverlässige Vergleichbarkeit der intellektuellen Leistungsfähigkeit von Menschen ermöglichen soll. Bei Anwendung einer IQ-Definition muss ein Grenzwert festgelegt werden, ab dem eine Hochbegabung zugewiesen wird. Auch wenn dieser Grenzwert variiert, beschreibt Urban (2004) einen weitgehenden Konsens, nach dem Hochbegabung ab einem Schwellenwert von IQ 130 beginnt, gemessen mit einem Test mit der Standardabweichung

chung von 15 (S. 11). Wasserman (2003) definiert die Konsenswerte mit englischem Vokabular wie folgt:

Bezeichnung	IQ-Spannweite
Profoundly gifted	über 175-180
Exceptionally gifted	160-174
Highly gifted	145-159
Gifted	130-144

Tabelle 5: „Levels of Intellectual Giftedness“, Wassermann, 2003, S. 435; Testergebnisse bei einer Standardabweichung von 15; eigene Darstellung

Ob es sich bei den Angaben Urbans und Wassermanns um einheitliche Grenzwerte handelt, hängt nun also entscheidend davon ab, ob der deutsche Terminus *Hochbegabung* mit *gifted* oder *highly gifted* gleichgesetzt wird. Einigkeit scheint in jedem Fall darin zu bestehen, dass ein Testergebnis von mind. zwei Standardabweichungen über dem Mittelwert, der bei der angenommenen Normalverteilung von 2% der Population erreicht wird, die Aufmerksamkeit der Hochbegabtenforschung erregt. Nun wies Burt (1963) nach der Auswertung von über 4,500 Intelligenztests darauf hin, dass die Normalverteilung eine grobe Orientierung biete, aber keine exakte Vorhersage der Ergebnisverteilung darstelle und die Abweichungen insbesondere in den jeweiligen Randbereichen sehr groß ausfallen:

Thus the proportion of those with I.Q.s over 160 proves to be more than 12 times as that deduced from the normal curve, and the proportion of those with I.Q.s over 175, instead of being only about 3 or 4 per million (assumed in several official or semi-official statements), must be at least 70 per million, probably more. (S. 189)

Die Konzentration allein auf das Ergebnis eines Intelligenztests, die weitere Daten (z.B. aus Beobachtungen) oder Instrumente (z.B. Kreativitätstests) unberücksichtigt lassen, wird von zahlreichen Autoren kritisiert. Diese weisen darauf hin, dass ab einem Grenzwert von IQ 120+ andere Variablen wie Kreativität an Bedeutung gewinnen, um die Umsetzung intellektueller Fähigkeiten in hohe Leistungen vorherzusagen (u.a. Ponjaert-Kristoffersen & Klerkx, 1982; Urban, 2004). Zumal Testergebnisse keine unumstößlichen Ergebnisse darstellen. Roedell et al. (1989) führt aus, dass ein um drei IQ-Punkte niedrigeres Testergebnis in einem zweiten Test keinen zwischenzeitlichen Rück-

schritt in der Entwicklung bedeuten, genauso wenig wie eine Differenz von drei Punkten zwischen zwei getesteten Personen einen wesentlichen Begabungsunterschied determiniert (S. 30 f.), ob sie durch einen Grenzwert getrennt sind oder nicht. Ein gemessener IQ-Wert ist unter Berücksichtigung des Vertrauensintervalls nicht mit einem wahren Wert gleichzusetzen, sondern stellt eher „eine gute Schätzung des wahren Wertes [dar]“ (Preckel, 2008, S. 45). In Zahlen ausgedrückt: „Das Vertrauensintervall beträgt beim CFT 1 bei 5%-iger Irrtumswahrscheinlichkeit +/- 9,3 IQ-Punkte“ (Holling, Preckel & Vock, 2004, S. 91). Ein einzelnes hohes Testergebnis stellt, wenn der Intelligenztest korrekt durchgeführt wurde, vielmehr ein Signal für Hochbegabung dar, auf das weitere Maßnahmen zur Identifikation folgen sollten, denn „es ist ausgesprochen unwahrscheinlich, dass ein Testergebnis ein zu hohes Fähigkeitspotential vorspiegelt; (...) Durchaus wahrscheinlicher aber ist, dass das Kind weniger zeigt, als es eigentlich vermöchte“ (Urban, 2004, S. 197 f.).

Diese zweite Definitions-kategorie enthält deutlich weniger Definitionen, als es die große Bekanntheit und lange Historie des Intelligenzquotienten vermuten lässt: „Insgesamt fällt auf, dass ein enger Bezug zum Intelligenzquotienten vermieden wird, obwohl gerade in früheren Arbeiten so gut wie ausschließlich (...) Messwerte für die Zuordnung zu den Gruppen ‚gifted‘ oder ‚non-gifted‘ ausschlaggebend waren“ (ebd., S. 10). Diese Feststellung sieht Ziegler (2008) allerdings auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Hochbegabung beschränkt:

Die Überzeugung, dass eine Hochbegabung im Kern nichts anderes sei als eine hohe Intelligenz, wird zwar heute nur noch von wenigen Hochbegabungsforschern vertreten, sie dominiert aber unter Praktikern, Bildungspolitikern und Verbänden. Das wohl am häufigsten verwendete Hochbegabungskriterium verlangt einen Intelligenzquotienten von mindestens 130. (S. 20)

Um überdurchschnittliche Leistungen in künstlerischen, musischen oder sportlichen Domänen zu erklären, scheint dieser Ansatz ungeeignet.

3.2.3 Soziale Definitionen

Die steigende Aufmerksamkeit der Gesellschaft für herausragende Leistungen in allen, auch den nicht-akademischen, eher alltäglichen Bereichen führte zu einer Auswei-

tung des Begabungskonzepts. Um diesem neuen Begabungsverständnis gerecht zu werden und gleichzeitig eine Ausweitung auf *alle* denkbaren Leistungsbereiche zu verhindern, wurden soziale Definitionen von Hochbegabung vorgenommen:

Das talentierte oder begabte Kind zeigt beständig bemerkenswerte Leistungen in jeglicher Art von erstrebenswerten Bemühungen. Deshalb umschließt dieser Begriff nicht nur das intellektuell begabte Kind, sondern auch jene, die sich in Musik, bildnerischen Künsten, TheaterstückeSchreiben, technischen Fertigkeiten und sozialen Führungsqualitäten vielversprechend zeigen. (Henry, 1958; zitiert nach Holling & Kanning, 1999, S. 93)

Der Terminus „sozial“ meint in diesem Zusammenhang den positiven Nutzen, den der Hochbegabte für die Gemeinschaft bzw. Gesellschaft erbringt. Eine solche Interpretation des Begabungsbegriffes forderte auch Witty (1958), dessen Wortwahl bereits das globale Begabungsverständnis ausdrückt, das sozialen Definitionen zugrunde gelegt wird: „We have recommended that the definition of giftedness be expanded and that we consider any child gifted whose performance, in a potentially valuable line of human activity, is consistently remarkable“ (S. 62).

Ein Begabungsverständnis, das den Menschen ausschließlich dann als hochbegabt bezeichnet, wenn seine *Leistung in einem potenziell wertvollen Bereich menschlicher Tätigkeit konstant bemerkenswert ist*, bedarf an gleich mehreren Stellen einer Interpretation bzw. einer Präzisierung, um eine Identifikation zu ermöglichen (Bongartz, Kaißer & Kluge, 1985, S. 47 f.). Die Bestimmung allgemeingültiger, objektiver Kriterien erweist sich als schwierig: Wer bestimmt die Wertigkeit einer Aktivität? Ab welchem Zeitpunkt ist eine Leistung als konstant zu bezeichnen? Und ab welchem Punkt ist die Leistung bemerkenswert im Sinne der Hochbegabtenforschung?

In der Eliteforschung wird zwischen einer Berufselite und einer Konsumelite unterschieden, wobei Letztere die Führungsrolle in allen jenen Bereichen besitzt, „was den Menschen in seiner ‚Freizeit‘ beschäftigt und was keinen unmittelbaren Bezug zur Berufstätigkeit hat“ (Dreitzel, 1962, S. 147). Dass die Förderung der Kinder und Jugendlichen im Bereich der Konsumeliten seit jeher in der Öffentlichkeit weniger stark diskutiert wurde, als dies für die Förderung intellektuell begabter Kinder und Jugendlicher zu beobachten war, machte sich Palcuzzi, Leiter einer Grundschule in den 1960er-Jahren der USA, zunutze, als er die Regelungen des akzeptierten Förderprogramms der Basketballmannschaft (Schüler werden nach Fähigkeiten gruppiert; täglich fallen Unter-

richtsstunden zugunsten der Begabungsförderung weg; die Schule zahlt Ausflüge, damit diese Schüler ihre Fähigkeiten mit anderen Schülern aus der Nähe oder der weiteren Entfernung teilen und messen können; die Förderung orientiert sich allein an den Fähigkeiten, nicht am Alter der Schüler; diese wird durch extra geschultes Personal mit höheren Gehältern übernommen) auf die Förderung der intellektuell-hochbegabten Kinder übertragen, um sie als Vorschlag auf einer Elternversammlung einzubringen und, vor der Auflösung seines Gedankenspiels, jede Menge Widerspruch von Seiten der Eltern zu provozieren, die vor allem eine nicht gerechtfertigte Benachteiligung ihrer nicht-hochbegabten Kinder fürchteten (Callard-Szulgit, 2012, S. 91 f.). Diese Episode wird in der Wissenschaft als „The Palcuzzi Ploy“ betitelt und verdeutlicht, wie unterschiedlich die Förderung einzelner Begabungen bewertet werden. Die mangelnde Bereitschaft, intellektuelle Fähigkeiten in der Breite ebenso früh und mit hohem Engagement zu fördern, spricht auch Urban (2004) an, wenn er fragt, wie „unsere Gesellschaft einerseits ‚leistungsorientiert‘ genannt werden kann, sie andererseits aber ein breites Feld von Leistungen nicht oder kaum wahrnimmt, akzeptiert oder gar fördert“ (S. 180). Diese Leistungsorientierung bezweifelt Erdmann (2004): „Trotz der besonders von Wirtschaft und Politik gerne benutzten Projektion einer *Leistungsgesellschaft* ist damit unser Gemeinwesen nicht realistisch beschrieben – allein schon wegen der fehlenden generellen Chancengleichheit. Weitaus eher trifft die Bezeichnung *Erfolgsgesellschaft* unser System“ (S. 85).

3.2.4 Prozentsatzdefinitionen

Nach dem Begabungsverständnis, das den Prozentsatzdefinitionen zugrunde liegt, sind Hochbegabte an der Spitze von Ranglisten zu finden. Mit der jeweiligen Definition müssen die Gesamtgruppe, der als hochbegabt einzustufende Prozentsatz sowie das Kriterium bzw. die Kriterien, nach denen die Rangfolge erstellt wird, festgelegt werden. Ein Beispiel für eine solche Definition führt Jolly (2009) an: In Folge des Sputnikschocks wurden in den USA u.a. Förderprogramme für Schüler mit einer akademischen Begabung eingerichtet, an denen jene High-School-Schüler teilnehmen sollten, die eine Standardabweichung über der Norm in Englisch, Mathematik, modernen Sprachen, Natur- und Sozialwissenschaften abschnitten – oder einfach die besten 15-20% (S. 43). In vielen Publikationen wird von Schulnoten als Auswahlkriterium berich-

tet, wodurch ein beträchtlicher Anteil der Hochbegabten übersehen werden dürfte (Feiger, 1988, S. 102).

Die Frage nach dem Anteil der Hochbegabten an der Population bezeichnet Ziegler (2008) als eine der lebhaftesten Diskussionen der Hochbegabtenforschung und die Feststellungen einzelner Wissenschaftler, die zwischen 1% und 20% variieren, als vollkommen willkürlich (S. 16). Das unterschiedliche Verständnis von Hochbegabung und deren Wertschätzung in verschiedenen Kulturen hat einen Einfluss darauf, wie hoch deren Anteil insgesamt eingeschätzt wird. Als 959 Sekundarschullehrer aus Deutschland, den USA und Indonesien gebeten wurden, den Anteil ihrer hochbegabten Schüler zu schätzen, kamen folgende Ergebnisse zustande: „The German teachers recognized 3.5 percent of children as gifted, the Americans 6.4 percent, and the Indonesians 17.4 percent“ (Freeman, 2005, S. 81).

Die Zugehörigkeit des Einzelnen zur Gruppe der Hochbegabten hängt bei der Anwendung von Prozentsatzdefinitionen wesentlich von der Bestimmung der Gesamtgruppe ab, denn das Potential des Einzelnen wird im Verhältnis zum Potential aller definiert. IQ-Definitionen stellen auch Prozentsatzdefinitionen dar, denn das einzelne Ergebnis wird ins Verhältnis zur gesamten Altersgruppe des Getesteten gesetzt, indem ein Prozentrang ermittelt wird, der angibt, wie viele Prozent in der Normstichprobe besser und wie viele schlechter abgeschnitten haben (Preckel & Brüll, 2008, S. 56 f.). Prozentsatzdefinitionen, bei denen die Vergleichsgruppe einzeln festgelegt wird, werden häufig dazu genutzt, um Teilnahmeberechtigungen an Programmen zur Begabtenförderung zu steuern. Für Amerika berichtet Heinbokel (1996), dass „häufig die obersten 10% eines Jahrgangs zur Teilnahme an Projekten für Hochbegabte zugelassen [werden]“ (S. 32). In einem solchen Verfahren hängt die Teilnahme an dem Programm und die damit verbundene Statuszuweisung ‚hochbegabt‘ (auch) von dem Geburtsdatum ab, denn zwei Schüler mit identischen Testergebnissen, Noten o.ä. können unterschiedliche Rückmeldungen über ihren Begabungsgrad erhalten. Kossmann (2002) nennt die Festlegung der jeweiligen Vergleichsgruppe daher willkürlich (S. 22).

3.2.5 Definitionen mit Schwerpunkt Kreativität

Das Aufkommen von Definitionen, welche Kreativität als einen wesentlichen Faktor der Hochbegabung ausweisen, war die Folge eines zunehmend komplexeren Verständ-

nisses von Hochbegabung und deren Ursachen, das die alleinige Konzentration auf intellektuelle Fähigkeiten ablöste. Damit veränderte sich auch die Wahrnehmung der Hochbegabten selbst, denn mit der Integration der Kreativität als konstitutiver Komponente in die Hochbegabungsdefinition wurden aus bloßen hocheffektiven Wissensaneignern und –verwertern nun auch Wissensproduzenten (Urban, 2004b, S. 87). Die Kritik an der Einbeziehung der Kreativität lautet, dass ein vielfältig definierter Begriff (Hochbegabung) nun mit einem weiteren vielfältig definierten Begriff (Kreativität) erklärt werden soll. Kreativität ist kein einheitlich verstandenes Konzept, denn die zahlreichen Richtungen innerhalb der Psychologie haben jeweils ein eigenes Verständnis entwickelt, die sich nur in sehr unterschiedlicher Form – wenn überhaupt – in empirische und psychologisch-diagnostische Fragestellungen umsetzen lassen, von psychologisch-diagnostischen Verfahren noch nicht gesprochen (ebd., S. 111). Ein solches multifaktorielles Verständnis von Hochbegabung erfordert eine umfangreiche Diagnostik, die über standardisierte Intelligenztests hinausreicht, denn „die Breite und Vielfalt intellektueller Begabung (...) zeigt sich in der Praxis oft in der Bewältigung wenig strukturierter Probleme, bei denen es keine definierte ‚richtige‘ Lösung gibt“ (Holling & Kanning, 1999, S. 52). Die Produkte der Hochbegabung entstehen in diesem Verständnis aus dem Zusammenwirken der überdurchschnittlichen Intelligenz bzw. Fähigkeiten, der Kreativität und einer besonderen Aufgabenfokussieren. Eine ausführliche Darstellung eines solchen Verständnisses erfolgt am Beispiel des Drei-Ringe-Modells von Renzulli (siehe Kap. 3.3.1).

3.2.6 Umfassenderes Begabungsverständnis

Seit Beginn der empirischen Begabungsforschung waren zwei wesentliche Änderungen im Verständnis der Hochbegabung zu registrieren: Multifaktorielle Erklärungsansätze haben die monokausale Theorie, nach der intellektuelle Fähigkeiten das alleinige Kriterium für Hochbegabung sind, abgelöst. Zum anderen wurde die Beschränkung auf bereits entwickelte Fähigkeiten aufgehoben, indem ausdrücklich das Entwicklungspotential vorhandener, aber bisher nur unzureichend in Leistung umgesetzter Begabungen und Fähigkeiten eingeschlossen wurde. Nach Lucito (1964) sind die Schüler hochbegabt, deren potentielle Fähigkeiten „ein derartig hohes Niveau haben, daß begründet zu vermuten ist, daß sie diejenigen sind, die in der Zukunft Probleme lösen, Innovationen einführen und die Kultur kritisch bewerten, wenn sie adäquate Bedingungen der Er-

ziehung erhalten“ (zitiert nach Feger, 1988, S. 58). In dieser Definition werden die zukünftigen gesellschaftlichen Anwendungsbereiche der Hochbegabung beschrieben und eine angemessene Förderung zur Voraussetzung dafür erklärt, dass die vorhandenen Anlagen in hohe Leistungen umgesetzt werden können. Eine umfassende Definition, die bereits zu Beginn der 1970er-Jahre sowohl das modifizierte Hochbegabungsverständnis, als auch wichtige Hinweise auf die Förderung der Begabungen enthielt und deshalb in der wissenschaftlichen Literatur häufig zitiert wird, ist im sogenannten Marland Report enthalten. Marland berichtete 1972 als ranghöchster Bildungsbeauftragter der USA über eine zweijährige Untersuchung zur Situation hochbegabter Schüler an amerikanischen Schulen:

Gifted and talented children are those identified by professionally qualified persons, who by virtue of outstanding abilities are capable of high performance. These are children who require differentiated educational programs and services beyond those normally provided by the regular school program in order to realize their contribution to self and society.

Children capable of high performance include those with demonstrated achievement and/or potential ability in any of the following areas:

1. General intellectual ability
2. Specific academic aptitude
3. Creative or productive thinking
4. Leadership ability
5. Visual and performing arts
6. Psychomotor ability

(Marland, 1972; zitiert nach Gross, 1993, S. 33).

3.3 Modelle zur Hochbegabung

3.3.1 Drei-Ringe-Modell

Renzulli hat das Drei-Ringe-Modell am Ende der 1970er-Jahre entwickelt und veröffentlicht. Die Kreise dieser mengentheoretischen Darstellung (siehe Abb. 11) stehen jeweils für eine Gruppe von Merkmalen (cluster of traits): für überdurchschnittliche Fähigkeiten (above average ability), Kreativität (creativity) und Aufgabenverpflichtung (task commitment). Weil nach Renzullis Verständnis von Hochbegabung keine dieser drei Merkmalsgruppen, in welcher hoher Ausprägung sie auch vorhanden ist, für sich allein eine Hochbegabung ausmachen kann, sondern nur die Interaktion, das Wechselspiel zwischen allen drei Merkmalsgruppen, steht die eingefärbte Schnittmenge für die

Hochbegabung bzw. die beobachtbare Leistung der Hochbegabung (gifted behaviour) und damit für das optimale Zusammenwirken (Renzulli, 1998).

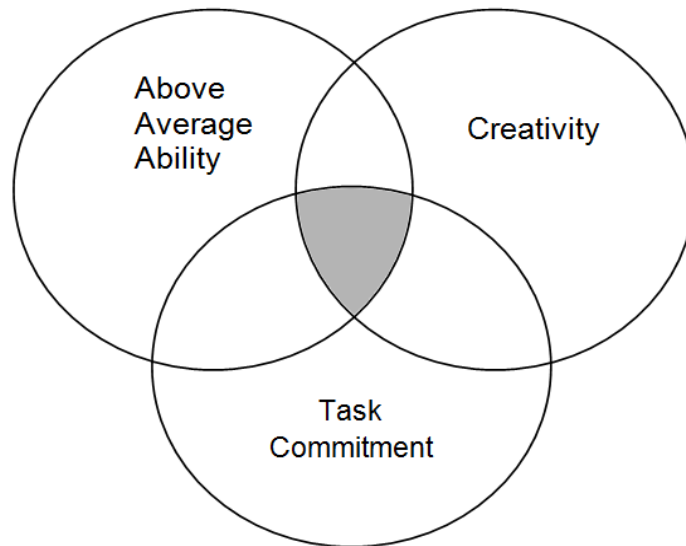


Abbildung 11: „The Three-Ring Conception of Giftedness“ nach Renzulli (1998), eigene Darstellung

Renzulli beschreibt die drei Merkmalsgruppen wie folgt:

- Die **überdurchschnittlichen Fähigkeiten** teilen sich in allgemeine bzw. generelle Fähigkeiten (general abilities) und spezifische Fähigkeiten (specific abilities). Die allgemeinen Fähigkeiten, von Renzulli auch als „schoolhouse giftedness“ bezeichnet, umfassen u.a. eine hohe Fähigkeit zum abstrakten Denken sowie angemessenes Lernen aus Erfahrungen für neue Situationen und werden mithilfe von Tests gemessen. Die spezifischen Fähigkeiten, auch als „creative-productive giftedness“ bezeichnet, beinhalten u.a. den Erwerb zusätzlicher Arbeitstechniken sowie die Leistungsfähigkeit in einem oder mehreren speziellen Wissensgebieten und drücken sich vor allem in „real life“-Situationen aus, können z.T. aber auch getestet werden. Die spezifischen Fähigkeiten im künstlerischen Bereich müssen z.B. in einem oder mehreren auf Leistungspräsentation ausgerichteten Beurteilungsverfahren festgestellt werden.
- Mit **Aufgabenverpflichtung** ist, im Gegensatz zu einer allgemeinen hohen Motivation, eine hohe Form der Motivation gemeint, die sich auf ein besonderes Problem oder einen spezifischen Leistungsbereich bezieht und die sich in einer beharrlichen, ausdauernden, von Selbstvertrauen gekennzeichneten Arbeitsweise ausdrückt. Renzulli bezieht sich dabei auf Studien, die kreativ-produktiven Per-

sonen die Fähigkeiten attestieren, wesentliche Problemstellungen schnell zu identifizieren und mit hoher Einsatzbereitschaft an Aufgaben ihrer Talentdomäne zu arbeiten.

- **Kreativität** ist für Renzulli untrennbar mit Hochbegabung verbunden, weil sie die Umsetzung der Fähigkeiten in Leistung maßgeblich beeinflusst. Zu diesem Sammelbegriff gehören u.a. Eigenschaften wie Neugier, die Bereitschaft zum spielerischen Umgang mit Problemen und die Fähigkeit, über Grenzen hinweg zu denken. Die Kritik, dass keine objektiven Verfahren zur Bewertung kreativer Produkte existieren, kontert Renzulli mit der Aufforderung, sorgfältigere Verfahren für die Bewertung von kreativen Produkten in allen denkbaren Feldern zu entwickeln, anstatt auf Kreativität in einem Begabungsmodell zu verzichten.

(ebd.)

Renzullis Verständnis der Hochbegabung, nach der ein Mensch nicht hochbegabt geboren wird, sondern unter den richtigen Entwicklungsbedingungen ein hochbegabtes (Leistungs-)Verhalten entwickeln kann, bestimmt sein persönliches Ziel, mit seiner Modellierung der Hochbegabung einer möglichst großen Gruppe von potentiell hochbegabten Schülern und Studenten die Möglichkeit zu geben, an adäquaten Förderprogrammen teilzunehmen (ebd.). Kritiker des Modells monieren die Gleichsetzung von Hochbegabung und Leistung, denn die „übersieht die Tatsache, daß es viele Schüler gibt, die trotz in Intelligenztests nachgewiesener herausragender Fähigkeiten nur schwache Schulleistungen erbringen“ (Holling & Kanning, 1999, S. 9). Dass solche Underachiever „trotz ihrer Fähigkeiten nicht als hochbegabt bezeichnet werden, weil ihnen die als notwendig postulierte Motivation (Aufgabenverpflichtung) fehlt (...) widerspricht Renzullis eigenem Anliegen, gerade die seiner Meinung nach große Gruppe der zu Unrecht nicht als hochbegabt identifizierten zu entdecken und zu fördern“ (Feger & Prado, 1998, S. 9). Diese Kritik erkennt die Notwendigkeit einer besonderen Motivation für das Erbringen herausragender Leistungen an, wirbt aber für eine Differenzierung der Begriffe Begabung und Leistung. Renzulli plädiert für eine Änderung des Begabungsverständnisses, das Hochbegabung nicht mehr dem Menschen (being gifted), sondern dessen Leistungsverhalten (gifted behaviour) zuschreibt (Renzulli, 1998). Rost (2008) sieht in der Zunahme der unscharfen, kaum valide zu erfassenden Variable Kreativi-

tät als Definitionsmerkmal für Hochbegabung eine weitere Hürde für eine adäquate Hochbegabendiagnostik (S. 47).

3.3.2 Triadisches Interdependenzmodell

Dieses Triadische Interdependenzmodell (siehe Abb. 12) basiert auf Renzullis Vorarbeiten und erweitert dessen Modell um Faktoren der sozialen Umwelt. Bereits in den 1980er Jahren hatte Renzulli auf die Interaktion der Personmerkmale mit der Umwelt und weiteren Persönlichkeitsmerkmalen hingewiesen und diese durch die Abbildung der Ringe vor einem Hahnentrittmuster zu visualisieren versucht, aber später selbst eingeräumt, die Bedeutung dieser Variablen lange unterschätzt zu haben (Schick, 2008, S. 18). Mönks Erweiterung wird auch als das Mehr-Faktoren-Modell der Hochbegabung bezeichnet.

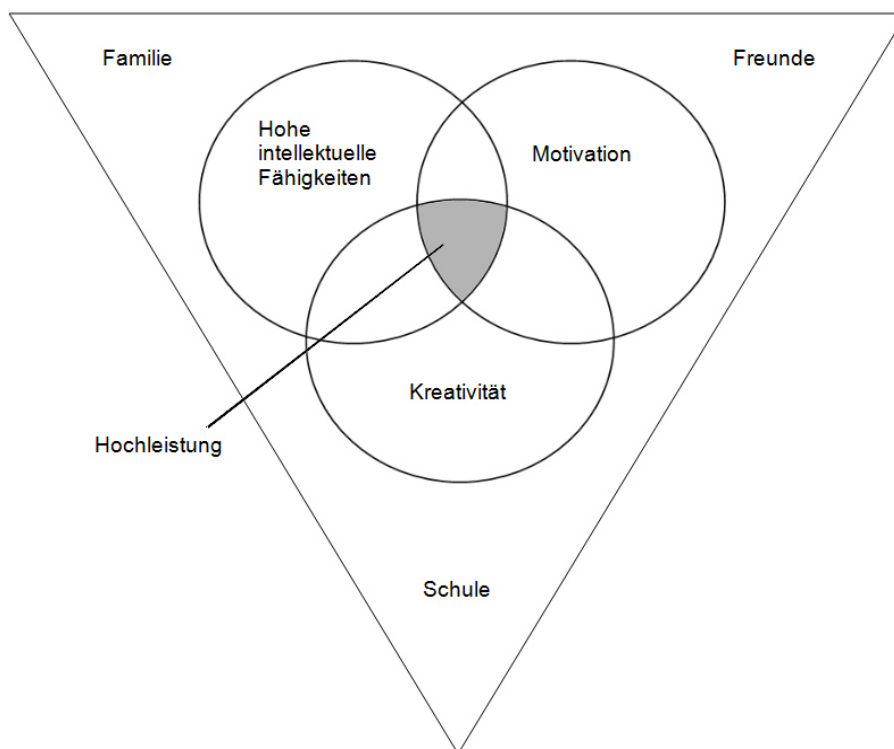


Abbildung 12: Triadisches Interdependenzmodell nach Mönks (Ziegler, 2008), eigene Darstellung

Nach Mönks' Verständnis ist die Entwicklung einer Hochbegabung nicht ausschließlich von den drei Merkmalsgruppen der Person, denen er die Bezeichnungen hohe intellektuelle Fähigkeiten, Motivation und Kreativität zugeordnet hat, abhängig, sondern diese wird entscheidend durch die soziale Umgebung des Individuums beeinflusst, für die er stellvertretend die drei wesentlichen Sozialisationsinstanzen Familie, Schule

und Peers im Modell anführt. Damit trägt Mönks „der Erkenntnis Rechnung, dass die Entwicklung von Hochbegabungen massiv auf anregende und fördernde Lernumwelten angewiesen ist – woraus unter pädagogischer Perspektive die Verpflichtung zu einer angemessenen Hochbegabtenförderung resultiert (Ziegler & Stöger, 2003, S. 10). In den begleitenden Schriften definiert Mönks Hochbegabung als besondere intellektuelle Leistung und als das Resultat des förderlichen Zusammenwirkens der Persönlichkeitsmerkmale mit der sozialen Umwelt. Für Arnold und Preckel (2011) ist das Modell daher „eher ein *Hochleistungsmodell* als ein *Hochbegabungsmodell*“ (S. 30). Und Rost (2003) stellt die Erweiterung als Leerformel in Frage, da die soziale Umwelt für die Entwicklung jeder PersonenvARIABLE von Bedeutung und das Modell daher begabungsunspezifisch ist (S. 48).

3.3.3 Differenziertes Begabungs- und Talentmodell

Gagné entwickelte das „Differentiated Model of Giftedness and Talent“ (siehe Abb. 13) zu Beginn der 1990er-Jahre und unterscheidet darin explizit die Begriffe Begabung (giftedness) und Talent: „The former is associated with domains of abilities which foster and explain exceptional performance in varied fields of activities, that is, talents“ (Gagné, 2004, S. 79). Während Talent hierzulande häufig im Sinne einer genetischen Disposition gebraucht wird, versteht Gagné darunter eine herausragende Leistung auf einem oder mehreren Gebieten (Holling & Kanning, 1999, S. 14).

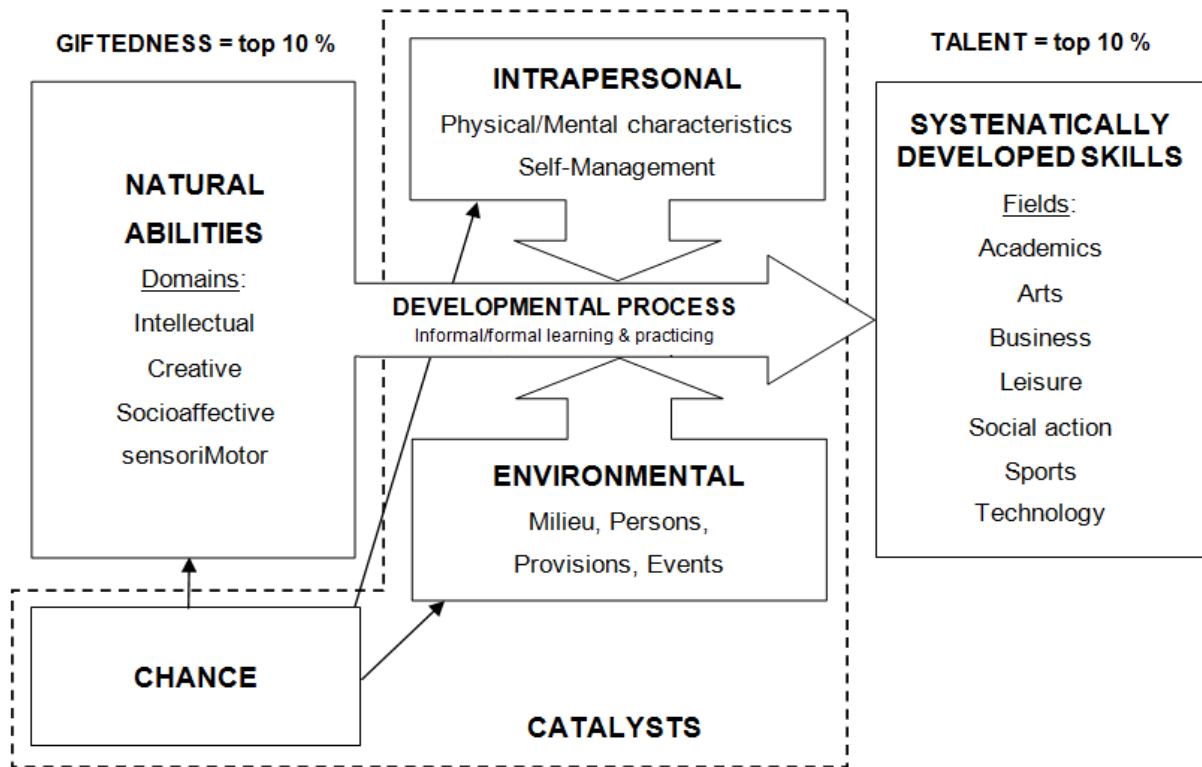


Abbildung 13: "The Differentiated Model of Giftedness and Talent, 2003 Revision" nach Gagné (2007), eigene Darstellung

Für Gagné ergab sich aus seiner kritischen Bewertung anderer Hochbegabungsmodelle die Notwendigkeit, eine eigenständige Modellierung der Hochbegabung zu entwickeln. In den Begleittexten führt er z.B. drei Kritikpunkte an Renzullis Drei-Ringe-Modelle aus:

- *Underachievement*: Gagné stellt die Anforderung an Begabungsmodelle, dass unter den gegebenen Kriterien auch Underachiever als hochbegabt (gifted) bezeichnet werden können. Durch die Einbeziehung der Motivation bzw. der Aufgabenverpflichtung als wesentlicher Komponente für Hochbegabung sieht er diesen Anspruch bei Renzulli nicht erfüllt,
- *Kreativität*: Die Kreativität sieht Gagné als eine wesentliche Bedingung für die Hochbegabung in bestimmten Leistungsdomänen, aber nicht in allen. Danach müsste Kreativität gleichberechtigt neben anderen Fähigkeitsbereichen aufgeführt werden, in denen sich die Hochbegabung (in Gagné's Verständnis also das Potential) ausdrückt,
- *Leistung*: Renzulli erweckt mit seinem Modell und in seinen Ausführungen den Eindruck, dass mit überdurchschnittlichen Fähigkeiten ausschließlich intellektu-

elle Fähigkeiten gemeint sind. Gagné fragt, ob andere Fähigkeitsbereiche nicht auch zu einer Hochbegabung führen könnten. Als Beispiel führt er die Vielfalt der künstlerischen Leistungen an, die auf unterschiedlichen Fähigkeiten beruhen (müssen)

(Gagné, 2004, S. 83 f.).

Der Name des Modells drückt bereits aus, dass die Begriffe Begabung und Talent durch Gagné nicht, wie in vielen wissenschaftlichen Publikationen jener Zeit üblich, synonym verwendet werden, sondern als Bedingung und Resultat eines Prozesses: „Giftedness corresponds to competence which is distinctly above average in one or more domains of ability. Talent refers to performance which is distinctly above average in one or more fields of human performance” (ebd., S. 87).

Demnach zeigt sich Talent in entsprechenden Handlungsweisen (a set of behaviour), die sich auf ein spezifisches Tätigkeitsfeld (specific field of activity) beziehen. Mit den Beispielen, die Gagné für solche Talentdarbietungen in seinem Text wählt (Tontaubenschießen, Mathematik, Malerei), lassen darauf schließen, dass die Terminologie mit Bedacht ein globales Begabungsverständnis ausdrückt (ebd., S. 88). Da jedes dieser Tätigkeitsfelder mit einem speziellen Fähigkeitsprofil (a characteristic profile of abilities) verbunden ist, das als Begabung bezeichnet wird und das überdurchschnittliche Leistung sowie interindividuelle Leistungsunterschiede erklärt, ist nach dem Modell jeder talentierte Mensch auch (hoch-)begabt (gifted), während nicht jeder (hoch-)begabte Mensch auch talentiert ist (ebd.). Das Modell beinhaltet vier allgemeine Fähigkeitsbereiche (general ability domains), in denen ein Mensch begabt sein kann und die sich wiederum in unzählige weitere spezifische Fähigkeitsbereich aufteilen: intellektuell, kreativ, sozio-emotional (socio-emotional) und senso-motorisch. Gagné führt Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen als Beispiel an, wie ein allgemeiner Fähigkeitsbereich (intellektuell) in spezifische Fähigkeitsbereiche (sprachlich-linguistisch, logisch-mathematisch, musikalisch-rhythmisch usw.) unterteilt werden kann (ebd., S. 89 f.). Kreativität wird, gemessen an ihrer Bedeutung in Renzullis Modell, „zurückgestuft“ und ist keine unbedingte Voraussetzung mehr für eine Hochbegabung, sondern ein allgemeiner Fähigkeitsbereich, der gleichberechtigt neben den anderen steht. Die Tätigkeitsfelder, die ihren Namen Gagnés Vorsatz verdanken, im Modell kein Wort doppelt

zu verwenden, um Verwechslungen zu vermeiden (der Terminus *domain* schied daher aus), wurden nicht in allgemeine und spezifische Felder unterteilt, da sich Gagné mit großen Zuordnungsproblemen komplexer Handlungen konfrontiert sah (ebd., S. 90 f.).

Im grafischen Mittelpunkt des Modells steht der Herausbildungsprozess der Talente aus den Begabungen, der sich im Lernen, Trainieren und Üben vollzieht und von internen wie externen Katalysatoren beeinflusst wird. Die Positionierung der Umwelt in der Mitte des Modells mit der entsprechenden Pfeilrichtung nach rechts, in Richtung der Talente, drückt Gagnés Ansicht aus, dass Umweltbedingungen einen wesentlich größeren Einfluss auf die Talente nehmen, als auf die Begabungen, ohne dass er damit die Notwendigkeit der Förderung aller Bereiche in Frage stellen wollte (ebd., S. 91). Zu den Umweltkatalysatoren mit dem größten Einfluss gehören neben den Menschen, mit denen das Individuum aufwächst, und der räumlichen Umgebung, in der es lebt, auch spezifische Lebensmomente, welche z.B. die Berufswahl zu einem späteren Zeitpunkt beeinflussen, sowie außerschulische Förderprogramme (Holling & Kanning, 1999, S. 14). Zur Beantwortung der berechtigten Frage, wie sein Modell empirisch zu prüfen und die neue Vielfalt der daraus abzuleitenden Talente in der Praxis identifiziert werden könnten, verweist Gagné auf Renzullis Aussage, nach der subjektive Begabungs- und Talenteinschätzungen in vielen Fällen standardisierten Tests vorzuziehen seien, weil ungenaue Antworten auf die richtigen Fragen den genauen Antworten auf die falschen Fragen vorzuziehen seien (Gagné, 2004, S. 92).

3.3.4 Münchner Hochbegabungsmodell

Ein weiteres multifaktorielles Modell stellt das Münchner Hochbegabungsmodell dar, welches inzwischen in verschiedenen Modellvarianten publiziert wurde und das in der aktuellen Variante (siehe Abb. 14) aus den *Begabungsfaktoren*, den *Leistungsbereichen* sowie den moderierenden *nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen* und *Umweltmerkmalen* mit den jeweils dargestellten Verbindungen besteht. Dieser Modellierung liegt die Erkenntnis zugrunde, dass sich hervorragende Leistungen in einer Domäne nicht allein anhand der Ausprägung von Begabungsfaktoren vorhersagen lassen, weshalb darüber hinaus „vermittelnde“ Faktoren zwischen den Begabungsdimensionen (Prädiktoren) und Leistungsfaktoren (Kriterien) angenommen [werden]“ (Heller, 2008, S. 450). Diese Differenzierung von Begabung und Leistung führt dazu, dass anhand entsprechender psychometrischer Daten auch derjenige als hochbegabt bezeichnet

werden kann, der sein Potential noch nicht in Leistung umgesetzt hat, denn „Hochbegabung wird als Möglichkeit zu herausragender Leistung in einem oder mehreren Leistungsbereichen verstanden“ (Perleth, Joswig & Hoese, 2012, S. 132).

Die Kritik an dem Modell richtet sich vor allem auf die dargestellten Verbindungen zwischen den verschiedenen Faktoren („Unklar ist, wie man sich die Wechselwirkungen zwischen Begabungsfaktoren und ihren Moderatoren vorstellen sollte“; Ziegler, 2008, S. 51) bzw. auf nicht dargestellte Verbindungen, denn „psychologisch wenig sinnvoll erscheint auch, dass zwischen den Umwelt- und nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen im Modell keine (direkte funktionale) Beziehung bestehen soll“ (Sparfeldt, 2006, S. 37). Dass die Autoren die in dem Modell aufgeführten Variablen zu allen vier Bereichen als beispielhaft bezeichnen, lässt zudem „die Menge im ‚Modell‘ vorkommender Variablen willkürlich erscheinen (...) – und in der Folge auch den Erklärungswert des Unterfangens“ (Rost, Sparfeldt & Schilling, 2006, S. 194).

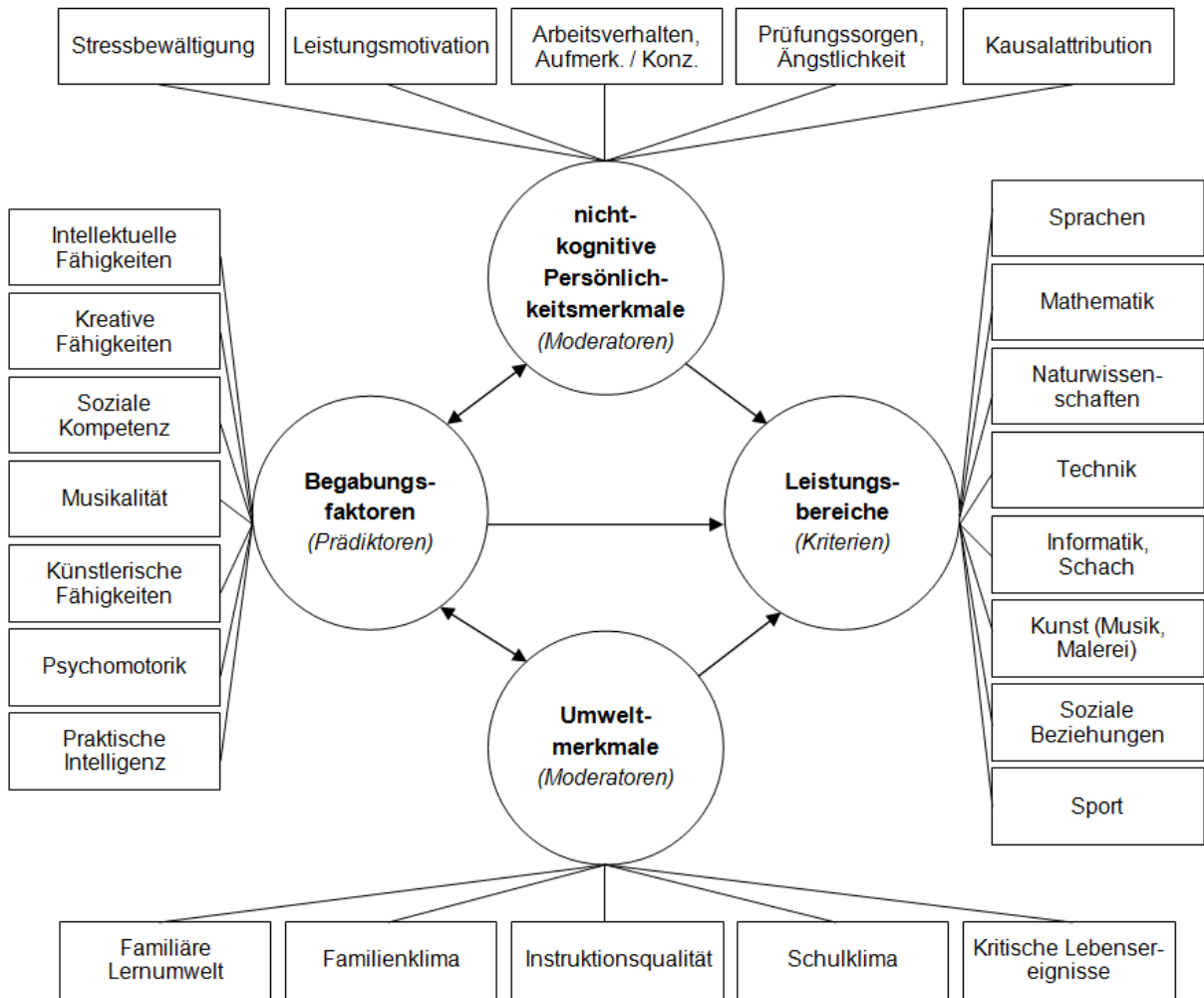


Abbildung 14: „Das Münchner Hochbegabungsmodell“ nach Heller (Ziegler, 2008), eigene Darstellung

3.4 Hochbegabung und Benachteiligung

Wenn die Hochbegabung in der Forschung zur Sozialen Arbeit bislang genauso wenig berücksichtigt wurde wie die stationäre Erziehungshilfe in der Forschung zur Hochbegabung, dann stellt sich die Frage nach den ursächlichen Bedingungen, die allerdings nicht abschließend beantwortet werden kann. Als ein Erklärungsansatz kommen die verbreiteten Vorurteile gegenüber den Hochbegabten in Betracht, deren Auswirkungen bisher vor allem im Lehrerverhalten beobachtet wurden (siehe Kap. 3.4.1) und die im Forschungsfeld durchaus mit den Vorbehalten gegenüber Nutzern stationärer Hilfen kumulieren können. Und während sich aus den wenigen Arbeiten, die der karitativen Dimension der Hochbegabtenförderung nachgehen (siehe Kap. 3.4.2), keine Impulse für die Erforschung der Situation in der stationären Erziehungshilfe ableiten lassen, kann die seit kurzem bestehende Aufmerksamkeit der Hochbegabtenförderung für die Gruppe

der Migranten (siehe Kap. 3.4.3) als ein Indiz für die verstärkte Hinwendung zu spezifischen Zielgruppen betrachtet werden.

3.4.1 Vorurteile

In einschlägigen wissenschaftlichen Publikationen werden wiederholt Populärmeinungen wiedergegeben, die über Hochbegabung kursieren (u.a. bei Heinbokel, 2012; Urban, 2004; Kossmann, 2002). Die daraus abgeleiteten Vorurteile gegenüber den Menschen mit einer Hochbegabung scheinen so vielfältig wie weit verbreitet zu sein, weshalb an dieser Stelle einige Beispiele angeführt werden sollen, die sich vor allem im Verhalten der Lehrkräfte auswirken. So berichtet Heinbokel (2012) in ihrer Forschungsarbeit zur Akzeleration in unterschiedlichen Schulformen von einem Schulleiter, der sich gegen die vorzeitige Versetzung eines Schülers in eine höhere Klasse mit der Begründung ausspricht, aus Prinzip alle Maßnahmen zur Förderung hochbegabter Schüler abzulehnen, da er einer solchen verschwindend kleinen Minderheit keine Aufmerksamkeit widmen möchte (S. 63). Aus der Überzeugung vieler Lehrkräfte, dass hochbegabte Schüler derart selten sind, dass sie ihnen im Schulalltag nicht oder eben nur äußerst selten begegnen, ergeben sich Auswirkungen auf die Identifizierung und die angemessene Förderung dieser Schüler. Wie Rosenthal und Jacobson (1992) bereits 1968 belegen, wirken sich die Leistungserwartungen der Lehrer entsprechend einer selbst erfüllenden Prophezeiung entsprechend positiv oder negativ auf die Leistungsentwicklung der jeweiligen Schüler aus. Diese Erwartungen wirken sich auch auf die Unterrichtsgestaltung aus:

If you think your students can't achieve very much, are not too bright, you may be inclined to teach simple stuff, do lots of drills, read from your notes, give simple assignments calling for simplistic answers (Rhem, 1999).

Von entsprechenden Erfahrungen wird für die Beschulung von Migranten berichtet (siehe Kap. 3.4.3). Brophy hat in seinen Untersuchungen beobachtet, wie sich negative Leistungserwartungen auf das Verhalten der Lehrkraft gegenüber einzelnen Schülern auswirkt: u.a. kritisiert sie den Schüler häufiger für Fehler, lobt ihn seltener für richtige Antworten, steht seltener in Interaktion mit diesem Schüler und interessiert sich weniger für ihn (Dörney, 2001, S. 34 ff.). Felsenstein wiederum berichtet von Lehrkräften, die hinter dem Elternwunsch nach der adäquaten Begabungsförderung ausschließlich deren

übersteigerten Ehrgeiz vermuteten und entsprechenden Maßnahmen aus einem falsch verstandenen Kinderschutz heraus eine Absage erteilten (Heinbokel, 2012, S. 59).

Aber auch die Eltern sind im Umgang mit der Identifikation einer Hochbegabung häufig überfordert: „Besonders Eltern aus der unteren Mittel- und Unterschicht [schämen] sich regelrecht (...), ein hochbegabtes Kind zu haben“ (Heinbokel, 1988, S. 53). Zu einem fehlenden Wissen über Hochbegabung kommen die verbreiteten Meinungen, mit denen Eltern nicht nur in der Schule, sondern auch in ihrem privaten Umfeld konfrontiert werden. Der Ausspruch von *Genie und Wahnsinn*, welche dicht beieinander liegen, scheint hierzulande eine geläufige Erkenntnis zu sein: Konzerne wie die Telekom (2009) werben mit der Abwandlung „Genie gesucht – Wahnsinn kein Hindernis“ um neue Mitarbeiter und der Duden (2013) erklärt ihn mit dem Zusatz „Genialität kann leicht in Wahnsinn umschlagen“. In dieser Redewendung drückt sich die weit verbreitete Annahme aus, „dass zwischen hoher Intelligenz und negativen physischen und psychischen Merkmalen Zusammenhänge bestünden, dass große Leistungen durchweg mit emotionalen Störungen verbunden seien“ (Urban, 2004, S. 25). Ein Blick in die wissenschaftliche Literatur sorgt in diesem Fall nicht für eine unmittelbare Aufklärung, denn je nach Autor wird eine gute psychische Gesundheit der hochbegabten Menschen entweder zum empirisch belegten Normalfall (u.a. Freund-Braier, 2000), zum durch Terman verursachten Mythos (u.a. Winner, 2004) oder zu nichts von beidem erklärt:

Vielmehr wird gezeigt, dass die Persönlichkeitsmerkmale von hoch- und durchschnittlich begabten Kindern und Jugendlichen nicht oder nur gering unterschiedlich sind, sowohl hinsichtlich Verhaltensauffälligkeiten als auch hinsichtlich emotionaler Probleme (...) und ebenso bezüglich der Persönlichkeitsvariablen Extraversion, Geselligkeit und manifestierte Ängstlichkeit (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2006, S. 69).

3.4.2 Karitative Dimension

Ein stationäres Angebot der Erziehungshilfe stellt, auch wenn es von einem der beiden bundesweit größten freien Träger der Hilfen zur Erziehung, den Wohlfahrtsverbänden der christlichen Kirchen in Deutschland, Diakonie und Caritas, getragen wird, keine mildtätige spendenfinanzierte Wohltat dar, sondern eine über Entgelte finanzierte moderne soziale Dienstleistung mit Outputsteuerung sowie Adressatenorientierung (siehe Kap. 2.2.4). Dass die Frage nach einer karitativen Dimension der Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher dennoch eine Relevanz für diese Untersuchung besitzen

könnte, hängt mit der rechtlichen Konstitution der Wohlfahrtsverbände zusammen. Diese sind mit ihren Einrichtungen und Mitarbeitern ein Teil der Kirche: „Die sozialen Einrichtungen in katholischer und evangelischer Trägerschaft [sind] ein Wesenselement und ein elementarer Bestandteil der Kirche“ (Dahme, Schütter & Wohlfahrt, 2008, S. 97). Die Bezeichnung *Freier Träger* ist allein auf die staatliche Unabhängigkeit der Anbieter bezogen und bringt zum Ausdruck, „dass die Wohlfahrtspflege selbstbestimmt tätig sein kann und nicht zur Erfüllung von staatlichen Leistungen verpflichtet ist“ (Bauer, Dahme & Wohlfahrt, 2012, S. 813). Gemäß GG §140 verfügen die Kirchen über ein Selbstbestimmungsrecht, nach dem sie auch von den Mitarbeitern in den Wohlfahrtsverbänden eine Loyalität gegenüber dem kirchlichen Auftrag erwarten kann und „vor allem, dass es Grenzen für staatliche Eingriffe gibt“ (Dahme et al., 2008, S. 98). Diese Loyalitätsverpflichtung kann für die Mitarbeiter zu tiefgreifenden Konflikten führen, wie Beispiele aus dem Bereich konfessioneller Krankenhäuser zeigen: „Beispielhaft sind Fragen der Abtreibung, der Problematik der ‚Pille danach‘, Umgang mit modernen Techniken der Fortpflanzungsmedizin“ (Fischer, 2012, S. 441). Nach ihrem Selbstverständnis erfüllen die Wohlfahrtsverbände mit ihren Angeboten und Mitarbeitern einen advokatorischen Auftrag, dessen Adressaten klar umrissen sind:

Wohlfahrtsverbände erheben den Anspruch, sozialanwaltschaftlich die Interessen benachteiligter Bevölkerungsgruppen zu vertreten, die ansonsten im System der Interessenvermittlung keine Berücksichtigung finden (ebd., S. 98).

Aus diesen Gründen ist vorstellbar, dass die Frage nach einer karitativen Dimension der Hochbegabungsförderung für die Mitarbeiter einer diakonischen Einrichtung, wie sie im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht, durchaus von Relevanz sein kann, wenn z.B. eine Hochbegabtenförderung angebracht ist und entsprechende Maßnahmen zu installieren oder durchzusetzen sind. Da in den Angeboten der stationären Hilfen zur Erziehung 2010 in Westdeutschland 56% und in Ostdeutschland 19% aller Vollzeitäquivalente auf die beiden kirchlichen Wohlfahrtsverbände entfielen (Rauschenberg & Schilling, 2012, S. 2), stellt diese Situation auch keine Ausnahme, sondern insbesondere für Westdeutschland einen Normalfall dar. Ohne an dieser Stelle näher darauf einzugehen, ist die Relevanz dieser Frage sicher auch in den anderen, nicht-konfessionellen Wohlfahrtsverbänden wie dem Paritätischen Wohlfahrtsverband gegeben, für den in Westdeutschland 14% und in Ostdeutschland 25% aller in den stationären Hilfen beschäftigten Personen (Anteil der Vollzeitäquivalente) tätig sind (ebd.). Einen der weni-

gen Versuche, sich dieser Thematik im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit zu nähern, unternimmt Kossmann (2002): Nach ihr richten sich die karitativen Bestrebungen einer Gesellschaft an ihre schwächsten Mitglieder, nämlich an die unterhalb Durchschnitts, die weniger besitzen oder über weniger verfügen, als der Durchschnitt der Bevölkerung, wobei sich weniger z.B. auf die finanziellen Mittel einer Familie, aber auch auf die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit des Einzelnen beziehen kann (S. 59). Nun stellt eine Hochbegabung – isoliert betrachtet – kein weniger dar, insbesondere nicht im Bereich der intellektuellen Begabung. Auch die mediale Berichterstattung, die sich häufig auf die Leistungen sogenannter Wunderkinder konzentriert („10-jähriges Wunderkind will Astrophysik studieren“; Welt.de, 2008) und nur selten ohne die explizite Erwähnung von IQ-Werten auskommt, transportiert ein Bild der generellen Überlegenheit dieser Kinder und Jugendlichen:

Unter den 11,4 Millionen deutschen Schülern finden sich rund 240000 extrem schlaue, die mit einem Intelligenzquotienten von 130 und höher gesegnet sind (Wendt; in: Focus, 2012, S. 63).

Gemäß einer schematischen Sichtweise von mehr und weniger Begabungen würde eine Förderung dieser Schüler also bedeuten, dass sie dabei unterstützt werden, sich weiter vom Durchschnitt nach oben abzuheben. Feger (1988) berichtet von Fällen, in denen in dieser Situation „häufiger das genaue Gegenteil einer Förderung verlangt oder sogar praktiziert [wurde] – nämlich das Bremsen der ‚besseren‘ Schüler“ (S. 22). Schenz (2004) erkennt einen Generalverdacht, der aber inzwischen überwunden scheint: „Vor nicht allzu langer Zeit stand die Hochbegabtenförderung unter dem Verdacht, ‚Privilegierte‘ nochmals zu bevorzugen“ (S. 23). Die Argumentation, dass es einer Gleichbehandlung entspricht, wenn jeder Einzelne entsprechend seiner individuellen Begabungen gefördert würde, wie es auch in Gesetzen gefordert ist (u.a. Stamm, 2009; Urban, 2004), stellt an sich keine karitative Dimension dar. Aber der Anspruch, diese Gleichbehandlung für Kinder und Jugendliche aus Risikogruppen, also den Zielgruppen der Sozialen Arbeit, zu realisieren, hingegen schon. Auch die Eingliederung der Hochbegabtenförderung in das Tätigkeitsfeld der Sonderpädagogik (siehe Kap. 3.5) kann eine entsprechende Argumentation liefern. Es wird an den Aussagen der befragten Mitarbeiter zu prüfen sein, ob Hochbegabungsförderung im Arbeitsfeld der stationären Erziehungshilfe mit rechtlichen Vorgaben begründet werden muss, als selbstverständli-

che Ausprägung einer individuellen Förderung verstanden wird, und/ oder zusätzlich einer karitativen Legitimation bedarf.

3.4.3 Hochbegabte Migranten und Randgruppen

Die bildungspolitische Debatte um die schulische und berufliche Integration der Migranten hat diese gesellschaftliche Gruppe in den letzten Jahren auch zunehmend stärker in den Fokus der Hochbegabungsforschung gerückt, ohne dass man (bereits) von einer Schwemme von einschlägigen Forschungsarbeiten sprechen kann. Die Migranten aber sind „entdeckt, eine vor kurzem noch kaum beachtete Begabungsreserve, wie es in dem der Ökonomie entlehnten Jargon der Bildungspolitik inzwischen heißt“ (Karakaşoğlu, 2010, S. 31). In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den hochbegabten Migranten, die sich aufgrund des derzeit bestehenden Mangels an empirischen Studien (Uslucan, 2011, S. 9) maßgeblich auf der theoretischen Ebene vollzieht, wurden eine Reihe migrationspezifischer Einflüsse auf die Begabungsentwicklung identifiziert, während sich andere mit jenen Faktoren überschneiden, die bereits für die Situation hochbegabter Kinder und Jugendlicher aus gesellschaftlichen Minderheiten festgestellt wurden.

Stamm (2009) stellt zunächst einmal fest, dass wenig Kinder und Jugendliche aus unteren sozialen Verhältnissen als überdurchschnittlich begabt identifiziert und in entsprechenden Fördermaßnahmen aufgenommen werden, obwohl gerade jene, „die von sozialer Benachteiligung betroffen sind, über eine geringe familiäre Ressourcenausstattung verfügen und durch Lebensbedingungen und Lebensführung von der anerkannten schulischen Wissens- und Lernkultur weit entfernt sind, (...) am stärksten auf schulische Begabungsförderung angewiesen [sind]“ (S. 9 f.). Die Feststellung muss in Bezug auf die Gruppe der Migranten differenziert werden. Von einer statistischen Unterrepräsentation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird z.B. bei Abiturienten (Koch, 2001, S. 2), in der akademischen Ausbildung (Siegert, 2009, S. 7) und bei Programmen der Hochbegabtenförderung (Stamm, 2012, S. 1) berichtet. Das Bild ist aber keineswegs einheitlich:

Im Fall der akademischen Abschlüsse (Fachhochschul- oder Universitätsabschluss) zeigt sich, dass die Frauen mit Migrationshintergrund diese häufiger vorweisen können als die Frauen ohne Migrationshintergrund. Differenzierte Analysen machen jedoch deutlich, dass dies nur für Frauen mit Migrationshintergrund ab 45 Jahren sowie mit einem polnischen

oder russischen Hintergrund gilt. In den jüngeren Altersgruppen und gegenüber Migrantinnen aus anderen Herkunftsländern schneiden dagegen die Frauen ohne Migrationshintergrund besser ab. (Siegert, 2009, S. 8)

Auch die familiäre Situation in Migrantenfamilien ist zu heterogen, als dass man Stamms Feststellung eines erhöhten Förderbedarfs pauschal auf diese Gruppe übertragen könnte. Dubovaya (2009) berichtet, dass Kinder mit mindestens einem deutschen Elternteil und/oder mindestens einem Elternteil, das schulische Erfahrung in Deutschland gesammelt hat, weniger oder keine Integrationsprobleme in der Schule aufweisen (S. 1 f.). Als weitere Bedingungen einer gelingenden Integration und einer adäquaten Begabungsentwicklung werden die Einreise in jungen Lebensjahren (oder die Geburt in Deutschland als Migrant einer späteren Generation), die Freiwilligkeit der Migration sowie ein insgesamt optimistischer Charakter und eine hohe soziale Kompetenz bei älteren Migranten genannt (Uslucan, 2011, S. 11). Faktoren, welche die Bildungsbeteiligung gefährden können, sind u.a. Rückkehrabsichten der Eltern, die Sicherheit bzw. Unsicherheit des familiären Aufenthaltsstatus sowie das Wohnumfeld (segregiert oder durchmischt) (ebd., S. 14). Schwierigkeiten, mit denen sich Lehrkräfte im Schulunterricht oder Trainer in der Vereinsarbeit konfrontiert sehen, haben nicht selten ihre Ursachen in kulturellen Unterschieden, die von Kindern selbst noch nicht verstanden und bei fehlender interkultureller Kompetenz als Leistungsverweigerung oder Renitenz interpretiert werden können. Beispiele hierfür sind Jungen, die aufgrund der Stellung der Frau im Islam weiblichen Lehrkräften zunächst mit mangelndem Respekt begegnen oder die bewährten Erziehungsmethoden, die keine oder eine unerwartete Wirkung zu haben scheinen, weil sie nicht kompatibel sind mit dem elterlichen Erziehungsverhalten (Dubovaya, 2009, S. 2). Auch in der Unterrichtsgestaltung und Leistungsbewertung müssen solche nicht immer offensichtlichen Kulturunterschiede berücksichtigt werden, denn nicht selten kommen Schüler „aus Umgebungen, in denen (...) Konzepte wie Vergleichbarkeit, Relativität oder Dialektik negativ bewertet werden“ (Stamm, 2009, S. 55).

Die kulturellen Einflüsse werden auch in Bezug auf die Identifikation der hochbegabten Migranten genannt, wenn auch in unterschiedlichen Zusammenhängen. Tan (2006) bezeichnet es als kulturellen Filter, dass jugendliche Migranten mit ihrem Gesang oder Instrumentenspiel, sofern dieses nicht den westeuropäischen Musikvorstellungen entspricht, trotz größter Virtuosität keinen Anerkennungszuwachs erreichen

werden: „nicht in der Schule, nicht in der Musikszene, nicht in altershomogenen Jugendgruppen“ (S. 4). Dementsprechend ist die Entwicklung dieser musikalischen Begabung gefährdet. Dagegen kann die Übernahme und hochwertige Ausführung fremder, dem neuen Lebensmittelpunkt zuzurechnender Kulturtechniken zu einer massiven Ablehnung der Person innerhalb der Peergroup führen (ebd., S. 12 f.). Uslucan (2011) führt als ein Problem der Identifikation die Kultur der Bescheidenheit in vielen Migrantenfamilien an, die zu einem selbstgehemmten Verhalten der Kinder und Jugendlichen, aber auch der Erwachsenen führt (S. 15). Indem sie die Unauffälligkeit zu ihrer (Über-)Lebensstrategie ausbilden, vermeiden sie zusätzliche, nach ihrem Verständnis unangemessene Aufmerksamkeit und eine gezieltere Begutachtung ihrer Fähigkeiten (Tan, 2006, S. 15). Auf eine mangelhafte Migrations- bzw. Kultursensibilität vieler Intelligenztestverfahren, die in der Praxis dazu genutzt werden, um hochbegabte Kinder und Jugendliche zu identifizieren und/oder den Zugang zu Programmen der Begabtenförderung zu steuern, weisen zahlreiche Autoren hin (u.a. Uslucan, 2011; Stamm, 2009; Tan, 2006).

In dem Umstand, dass hohe Begabungen der Migranten im psychomotorischen Bereich in Deutschland scheinbar schnell erkannt und adäquat gefördert werden, erkennt Tan (2006) die Entwicklung zu einem ethnischen Klassensystem der Begabungen, „wie wir sie in den angelsächsischen Ländern bereits vorfinden: Oberschichten und Etablierte dürfen ihre Begabungen in intellektuellen und sensorischen Bereichen entwickeln und zum Ausdruck bringen, während Unterschichten und Marginalisierten körperliche und gesellschaftlich antagonistische Bereiche zugewiesen werden“ (S. 5). Auch das Begabungsverständnis im Elternhaus beeinflusst die Betonung bestimmter Bereiche. So blockieren stärker maskulin geprägte Orientierungsmuster bei männlichen Kindern und Jugendlichen die Entwicklung z.B. künstlerischer oder sprachlicher Begabungen (ebd., S. 12). In anderen Kulturen erfährt Intelligenz nicht vorrangig als akademische, sondern als soziale Kompetenz eine hohe Wertschätzung: „Kinder aus familiären Milieus, in denen die sozialen Aspekte von Intelligenz betont und gefördert werden, [sind] in der Schule weniger erfolgreich (...) als diejenigen Kinder aus Familienkontexten, in denen die akademischen Aspekte von Intelligenz analog schulischer Wertungen betont werden“ (Stamm, 2009, S. 45). Viele Migranten nehmen diese Erfahrungen in ihr Selbstbild auf, indem sie ihre Begabungen und Leistungen auf der Grundlage ihres *akademischen Marktwertes* bewerten und z.B. ausländische Bildungsabschlüsse oder das Beherrschen

von Sprachen wie Persisch, Kurdisch oder Kwaseli vor anderen Personen, auch ihren Lehrern, verschweigen (Tan, 2006, S. 2). Studien aus Großbritannien legen nahe, dass diese und weitere negativ wirkende Faktoren für Migranten koreanischer sowie indischer Abstammung nicht zutreffen und z.B. die Schüler indischer Abstammung sogar bei vergleichbarem sozio-ökonomischen Status bessere Schulleistungen erzielen als die einheimischen Schüler (ebd., S. 11). Die aktuellen Daten des Bildungsministeriums der USA bestätigen die Sonderrolle der Schüler mit asiatisch-amerikanischer Abstammung und berichten von einer institutionellen Benachteiligung, nach der High Schools mit einem stark afro-amerikanisch und hispanisch geprägten Einzugsgebiet deutlich seltener weiterführende Mathe- und Physikangebote bereitstellen, als dies High Schools mit einem weniger gemischten Einzugsgebiet tun (US Department of Education, 2012).

Für Uslucan (2011) sprechen die bisherigen Erkenntnisse dafür, dass sozialstatus- und migrationsspezifische Faktoren gleichzeitig wirksam werden und Kinder aus Migrantenfamilien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status daher doppelt benachteiligt sind (S. 14). Das erklärt, wenn auch nicht ausschließlich, die Verfestigung einer sozialen Kluft innerhalb der italienischen und türkischen Gruppe der Migranten, denn hier „stehen einer wachsenden Gruppe von Aufsteigern in Bildung, Wissenschaft, Wirtschaft, Kunst und Musik eine große Gruppe an Modernisierungs- bzw. Migrationsverlierern gegenüber“ (Tan, 2006, S. 10).

3.5 Hochbegabung in der Sonderpädagogik

Die ursprüngliche Konzentration der Sonderpädagogik auf Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderungen bzw. Störungen führte dazu, dass Hochbegabung nur im Einzelfall und ausschließlich in Verbindung mit Behinderungen und Störungen zum Arbeitsgegenstand der Sonderpädagogik wurden, wie Hoyningen-Süess und Gyseler (2006) anhand prominenter Beispiele wie der taub-blinden Schriftstellerin Helen Keller und dem körperbehinderten Physiker Stephen Hawking darstellen:

An diesen beiden Fällen lassen sich die Möglichkeiten einer Sonderpädagogik aufzeigen, die sich am Förderpotential körperlich behinderter oder sinnesbehinderter Menschen orientiert. In geradezu paradigmatischer Weise wird davon ausgegangen, dass Schädigungen, Beeinträchtigungen und hohe Begabung grundsätzlich zusammen auftreten können und die Aufgabe der Sonderpädagogik darin besteht, die Begabungsentwicklung von koinzidenten Schädigungen und Beeinträchtigungen zu bewahren. (S. 18)

In einer ganzheitlichen Sichtweise, „bei der nicht nur vorliegende Störungen und Probleme, sondern auch vorhandene Fähigkeiten, Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten in der Umwelt berücksichtigt werden, scheint die Identifikation Hochbegabter auch im Rahmen der Heilpädagogik ein relevantes Thema darzustellen“ (Stöger, 2009, S. 36).

3.5.1 Vergleich Deutschland - USA

Dass die pädagogische Arbeit mit Hochbegabten in den USA, inner- wie außerschulisch, seit vielen Jahren ein etabliertes Feld der *special education* ist, spiegelt sich u.a. in den Strukturen der sonderpädagogischen Verbände wider (Urban, 2004, S. 285). Allerdings wird die *gifted education* im amerikanischen Verständnis nicht der Sonderpädagogik als weiteres Arbeitsfeld oder als Teildisziplin untergeordnet, sondern analog zur *special education* als Sammelbegriff einer besonderen Form der Pädagogik definiert, die sich ebenfalls mit einer Klientel befasst, die außerhalb der Norm liegt (Council for Exceptional Children, 2013). Anders als in deutschsprachigen Publikationen häufig zu lesen, ist eine gesetzliche Gleichstellung dieser Hochbegabtenpädagogik mit der Sonderpädagogik in den USA bislang aber ausgeblieben: Während sich aus der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (*special needs*) nach Bundesrecht ein Rechtsanspruch auf eine angemessene sonderpädagogische Förderung (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)) ergibt, liegt die Entscheidung über den Förderbedarf im Fall einer Hochbegabungsdagnostik bei den einzelnen Bundesstaaten, deren Rechtsprechungen teilweise stark voneinander abweichen und insgesamt eine unübersichtliche Gesetzessituation schaffen, in der es vom Wohnort des jeweiligen Kindes abhängt, ob ein Rechtsanspruch auf eine Förderung besteht (National Association for Gifted Children (NAGC), 2013a, 2013b). Nichtsdestotrotz bleiben die USA der Bezugspunkt im wissenschaftlichen Diskurs zur Rolle der Sonderpädagogik in der Hochbegabungsförderung. Die Auslegung der Sonderpädagogik im deutschsprachigen Raum und in den USA unterscheiden sich grundlegend in der Frage, zu welchem Zeitpunkt der sonderpädagogische Förderbedarf bzw. die *special needs* eintreten. Während die amerikanische Sonderpädagogik aufgrund eines quantitativ-statistischen Verständnisses bereits mit dem Vorhandensein einer Hochbegabung, also einer Bestimmung von außerhalb der Norm liegenden Entwicklungsbereichen, einen besonderen Förderbedarf gegeben sieht, wird eine pädagogische Intervention nach dem methodisch-didaktischen Verständnis im

deutschsprachigen Raum erst dann als notwendig erachtet, wenn der Hochbegabte bei der Umsetzung der Begabungen in Leistungen gefährdet und dies z.B. anhand von Schulschwierigkeiten festzustellen ist (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2006, S. 19 f.). Nach dem amerikanischen Verständnis fallen alle Maßnahmen, die sich an Hochbegabte richten, in den Bereich der *gifted education*, also der an die Sonderpädagogik angeschlossenen Hochbegabungspädagogik, während im deutschsprachigen Raum nur die pädagogischen Interventionen in den Bereich der Sonderpädagogik fallen, die auf bestimmte Teilgruppen der Hochbegabten, z.B. auf Underachiever, abzielen und die den Fokus auf Defizite der Begabungsentwicklung legen. Dementsprechend beschreibt Schenz (2004) die Aufgabe der Sonderpädagogik in der Arbeit mit Hochbegabten wie folgt:

Die sonderpädagogischen Aufgaben liegen (...) sicherlich weniger in der Förderung spezieller Begabungen als vielmehr im Abgleichen zwischen kognitiven und sozialen Bedürfnissen des Kindes. Finden diese sonderpädagogischen Unterstützungsleistungen nicht statt, so kann dies zu hohen Motivationsverlusten in der Schule und in weiterer Folge zu (Leistungs)verweigerungen beim Kind führen. (S. 7)

Bedingt durch die traditionellen Strukturen deutscher Sonderpädagogik, in denen sich jede Teildisziplin eigenständige institutionell-organisatorische Bedingungen in Form von Förderschulen und Rehabilitationseinrichtungen geschaffen hat, hält es Urban (2004) für notwendig, darauf hinzuweisen, dass mit den Forderungen nach sonderpädagogischen Maßnahmen für hochbegabte Kinder und Jugendliche nicht zwangsläufig die Forderung nach einer Einrichtung von Begabenschulen oder vergleichbaren Institutionen verbunden ist (S. 285 f.). Auch wenn in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung die Zuweisung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben bei Hochbegabten an die Sonderpädagogik inzwischen weitgehend akzeptiert scheint, ist deren Umsetzung in der Praxis schwierig, denn dort wird „der sonderpädagogische Handlungsbedarf nach wie vor an Menschen mit einer Behinderung ausgerichtet, und die Sonderpädagogik orientiert sich am Bild des schwachen, gebrechlichen, physisch und psychisch kranken und sozial benachteiligten Menschen“ (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2009, S. 20). Dementsprechend scheint eine Hochbegabung, die gleichzeitig mit einer Behinderung bzw. Störung auftritt, am ehesten die Kriterien der sonderpädagogischen Praxis zu erfüllen (siehe Kap. 3.5.2). Der sonderpädagogische Förderbedarf eines hochbegabten Kindes oder Jugendlichen kann aber auch in den inadäquaten Entwicklungsbedingungen in seinem sozialen Umfeld begründet liegen. Als soziale Dyssynchronie werden z.B. familiäre Situa-

tionen bezeichnet, in denen die Erwartungshaltung der Eltern eklatant von den Bedürfnissen des hochbegabten Kindes abweicht und diese Diskrepanz den Auslöser einer inadäquaten Begabungsentwicklung darstellt (Urban, 2004, S. 292 f.).

3.5.2 Twice exceptional

Menschen, die hochbegabt und gleichzeitig von einer Störung oder Behinderung betroffen sind, werden in der Forschung als *twice-exceptional* bezeichnet. Diese englischsprachige Umschreibung als zweifach bzw. doppelt außergewöhnlich wird auch in der deutschsprachigen Literatur, die bisher nur wenige Aufsätze umfasst, verwendet. Eine Verbindung zum Underachievement, wie sie in einigen Aufsätzen gezogen wird (u.a. Martzog, Stöger & Ziegler, 2009), besteht, allerdings ist eine Performanz unterhalb des individuellen Leistungsvermögens kein konstituierendes Merkmal der *twice-exceptionals*. Im amerikanischen Schulwesen werden diese Schüler wie folgt definiert:

Students who are identified as gifted and talented in one or more areas of exceptionality (...) and also identified with one or more specific diagnosable conditions (...), such as learning disabilities, mental health problems, neurological disorders, physical handicaps, or the asynchronicity that occurs due to the discrepancy between mental age and chronological age that may or may not impede their progress in life (Idaho Department of Education (IDE), 2010, S. 1).

Die Hochbegabung und die Störung bzw. Behinderung können weitgehend unabhängig voneinander auftreten, sich mit ihrer Symptomatik aber auch gegenseitig beeinflussen oder sogar bedingen. Eine Herausforderung für den Menschen und sein soziales Umfeld stellt diese Kombination in jedem Fall dar, denn selbst das parallele, unabhängige Auftreten, bei dem die Begabungsentwicklung nicht oder nur unwesentlich durch die Behinderung beeinflusst wird, kann eine Identifikation und/oder adäquate Förderung der Hochbegabung verhindern. Harder (2009) berichtet von stereotypen Vorstellungen unter Lehrkräften, nach denen das Auftreten der Hochbegabung unvereinbar ist mit einer gleichzeitigen Behinderung und sie deshalb eine geminderte Erwartungshaltung gegenüber Schülern mit Behinderung entwickeln: „Beispielsweise berichten auf einen Rollstuhl angewiesene Menschen, dass mit ihnen laut und langsamer gesprochen wird, als ob sie geistig behindert wären“ (S. 80). Eine geminderte Erwartungshaltung in Bezug auf die intellektuelle Leistungsfähigkeit beschränkt sich nicht nur auf Menschen mit körperlichen Behinderungen und natürlich keineswegs nur auf Lehrkräfte, wie u.a. bei Arceneaux (2006) nachzulesen ist, in dessen Studie ein College Student mit einer Lern-

behinderung berichtet, dass Menschen ihr Verhalten in einer vergleichbar der oben angeführten Weise anpassen, nachdem er sie von seiner Lernbehinderung unterrichtet hat oder sie auf eine andere Weise davon mitbekommen (S. 73).

Selbst minimale Defizite können die Begabungsentwicklung hemmen, z.B. „bei Defiziten im Bereich feinmotorischer Kompetenzen, die eine schnelle und weitgehend automatisierte Handschrift eher behindern, besteht die Gefahr, dass zusätzliche Aufmerksamkeitskapazitäten für die Bewältigung der schreibmotorischen Anforderungen beansprucht werden und für fachliche Überlegungen weniger Kapazität bleibt“ (Martzog, Stöger & Ziegler, 2009, S. 98). Nach Angaben der National Education Association (NEA) stellen Hochbegabte mit einer Lernbehinderung bzw. Entwicklungsstörung gem. ICD-10 F81 die größte Untergruppe der *twice-exceptionals* dar (NEA, 2006, S. 6). Tritt die Lernbehinderung gemeinsam mit einer intellektuellen Hochbegabung auf, ist von einer wechselseitigen Beeinflussung auszugehen, die eine (frühzeitige) Identifikation erschwert (sowohl der Hochbegabung, als auch der Behinderung), denn während die Lernbehinderung die Umsetzung des intellektuellen Potentials in eine entsprechende Leistung erschwert, wird die Störungssymptomatik der Lernbehinderung zu einem gewissen Teil durch die Hochbegabung kompensiert (ebd.). „So durchlaufen sie manchmal als unauffällige Kinder mit anscheinend durchschnittlicher Begabung die Grundschulzeit, bis irgendwann die steigenden Anforderungen eine weitere Kompensation der Symptome nicht mehr zulassen“ (Harder, 2009, S. 65). Unter diesen Bedingungen, in denen Potentiale und Bedarfe verdeckt bleiben, sind Fehldiagnosen mit den entsprechenden Folgen nicht unwahrscheinlich. Eine Identifikation des intellektuellen Potentials, nicht aber der hemmenden Lernbehinderung würde einen Schüler zum Underachiever werden lassen, dessen erwartungswidrige Minderleistung z.B. mit Motivationsdefiziten erklärt würde, während er von den sonderpädagogischen Fördermaßnahmen ausgeschlossen bleibt, die den zunehmend negativen Auswirkungen der Lernbehinderung entgegenwirken könnten (NEA, 2006, S. 5). Dementsprechend wird die Erwartung formuliert, dass in einem Identifikationsverfahren, „um ein realistisches Gesamtbild von Stärken und Schwächen eines Kindes zu erhalten, (...) die Fähigkeitsbereiche differenziert betrachtet werden, damit sich die positiven und negativen Eigenschaften nicht gegenseitig aufheben und das Kind als durchschnittlich oder unterdurchschnittlich eingestuft wird“ (Harder, 2009, S. 79). In der Forschung sind verschiedene Gruppen von Schülern bekannt, die trotz Hochbegabung und Behinderung bzw. Störung

(zunächst) nicht als *twice-exceptionals* identifiziert werden. Aus den Ergebnissen verschiedener Studien lassen sich die folgenden drei Hauptgruppen bilden:

- Schüler, die als hochbegabte identifiziert werden und (zu einem späteren Zeitpunkt) Probleme in der schulischen Leistung oder in spezifischen akademischen Feldern zeigen,
- Schüler, die aufgrund einer Behinderung bzw. Störung eine sonderpädagogische Förderung erhalten, deren Hochbegabung aber (noch) nicht erkannt wurde und
- Schüler, bei denen sich die Hochbegabung und die Behinderung bzw. Störung durch ihre Auswirkungen gegenseitig verdecken und die als durchschnittlich begabt eingestuft werden, dabei aber weit unter ihrem potentiellen Leistungsvermögen bleiben

(Brody & Mills, 1997).

Morrison und Rizza (2007), die ein Identifikationsverfahren für die flächendeckende Anwendung in Schulbezirken entwickelten, leiten aus dieser Typisierung ab, dass eine effiziente Identifikation zunächst bei den Schülern ansetzt, die an Programmen für Hochbegabte teilnehmen und Probleme in bestimmten, für eine Störung bzw. Behinderung typischen akademischen Feldern aufweisen sowie bei Schülern aus sonderpädagogischen, auf Behinderung bzw. Störungen bezogenen Fördermaßnahmen, bei denen Hinweise auf besondere Fähigkeiten (indicators of talent) in akademischen oder anderen Bereichen vorliegen (S. 68). Um das Identifikationsverfahren der *twice-exceptionals* in schulübliche Verfahren zur Identifikation von Hochbegabten (regular gifted screening procedures) einzubinden, müssen deren Grenzwerte abgesenkt werden und auch die Tests der Schüler, deren Ergebnisse darunter liegen, daraufhin ausgewertet werden, ob die Streuung der Teilergebnisse in den einzelnen Subtests keinen Anlass für eine eingehendere Testung liefern (ebd.). Das Vorgehen erfordert eine besondere Sensibilität für die Besonderheiten der Zielgruppe. Spätestens bei der eingehenden Diagnostik müssen die Tests deutlich stärker die vorhandenen Einschränkungen des Schülers berücksichtigen, als dies standardisierte Tests tun (ebd., S. 72). So müssen Testergebnisse „vor dem Hintergrund einer Normstichprobe mit vergleichbarer Behinderung interpretiert werden“ (Harder, 2009, S. 81). Durch die Heterogenität der Zielgruppe müssen zudem die Bedingungen dafür geschaffen werden, dass weder einzelne Begabungsdomänen, noch

einzelne Störungen bzw. Behinderungen im Identifikationsverfahren unberücksichtigt bleiben: „Ihre Begabungen können in einer oder mehreren spezifischen Domänen liegen und sie weisen gleichzeitig Defizite in einem oder mehreren Bereichen auf – von körperlicher Beeinträchtigung bis hin zu psychischen Störungen“ (Harder, 2009, S. 66). Deshalb gilt es, jedem Hinweis auf eine besondere Leistungsfähigkeit nachzugehen, unabhängig vom bisher erreichten Fähigkeitsniveau und unabhängig davon, ob dieser Hinweis aus Testauswertungen, aus Lehrer-, Eltern- oder Peernomination stammt (Morrison & Rizza, 2007, S. 68).

Die Entwürfe einer adäquaten Förderung der *twice-exceptionals* in der einschlägigen Literatur beziehen sich, trotz der beschworenen Vielfalt der möglichen Begabungen, fast ausschließlich auf intellektuelle Hochbegabungen und dementsprechend auf die Förderung im schulischen Kontext. In den USA sieht der IDEA vor, dass für Schüler, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, ein „Individual Education Plan (IEP)“ aufgestellt wird (ebd., S. 71). Diese Regelung schließt Schüler, die als hochbegabt identifiziert wurden, nicht mit ein (siehe Kap. 3.5.1). Im IEP sind das individuelle Lernprofil des Schülers und sein Entwicklungsplan mit Zielen und Fördermaßnahmen hinterlegt, an dem sich die Lehrkräfte im Umgang mit diesem Schüler orientieren sollen und dessen Einhaltung für die Schule und weiterführende Bildungseinrichtungen verpflichtend ist (US Department of Education, 2000, S. 2 ff.). Die Eltern sind an dem Prozess, also von der Gestaltung über die Umsetzung bis zur Evaluation des IEP, zu beteiligen und müssen dabei mindestens genauso häufig über die aktuelle Entwicklung unterrichtet werden, wie Eltern nicht-behinderter Schüler an derselben Schule über ihre Kinder informiert werden (ebd., S. 4). Nach Nielsen & Higgins (2005) soll ein adäquates Förderprogramm für *twice-exceptionals*

- zur Sicherstellung der Qualität und Kontinuität auf einem bewährten Fördermodell (wie dem Schoolwide Enrichment Model) aufbauen,
- ein stimulierendes interdisziplinäres Curriculum anbieten,
- die sozio-emotionalen Bedürfnisse und Verhaltensweisen der Schüler aufgreifen und positiv unterstützen sowie
- sonderpädagogische Initiativen zur Stimulation der Hochbegabung und zum Abbau der Symptomatik der Behinderung bzw. Störung beinhalten

(S. 11 f.).

Dementsprechend muss, in den USA zur Not auch unter der Inanspruchnahme des gesetzlich verbrieften Rechts auf Teilhabe, sichergestellt sein, dass als *twice-exceptional* identifizierte Schüler an bestehenden Programmen der Hochbegabtenförderung und/oder an sonderpädagogischen Fördermaßnahmen teilnehmen können, selbst wenn sie in einem oder beiden Fällen nicht die Aufnahmebedingungen erfüllen, weil sie z.B. mit ihren Testwerten (knapp) unter bzw. über den standardisierten Grenzwerten liegen (Morrison & Rizza, 2007, S. 71). Um die Wahrscheinlichkeit der Identifikation und die Wirksamkeit der Förderung der *twice-exceptionals* zu steigern, wird in den meisten Publikationen eine einschlägige Weiterbildung der aktuellen sowie eine entsprechende Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte empfohlen (u.a. Harder, 2009; Morrison & Rizza, 2007). Über die Förderung von *twice-exceptionals*, die aufgrund einer starken Störungssymptomatik weder an einer Regel-, noch an einer Sonderschule beschult werden, liegt bisher keine wissenschaftliche Literatur vor.

Die im Folgenden vorgestellten Kombinationen sind im Kontext der stationären Erziehungshilfe von besonderem Interesse, da zwei der Störungen häufig anzutreffende Schwerpunkte stationärer Angebote sind und die Teilleistungsstörungen mit einem erhöhten Diagnoseaufwand in den Einrichtungen einhergehen.

3.5.2.1 Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (AD(H)S)

In der *International Classification of Diseases (ICD-10)* der Weltgesundheitsorganisation WHO sind die Symptome für Hyperkinetische Störungen in den drei Kategorien Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität gruppiert. Für die Klassifikation als Störung müssen in den sechs der Diagnostik vorangegangenen Monaten wenigstens sechs der neun Symptome von Unaufmerksamkeit, drei der vier Symptome von Hyperaktivität und eins der vier Symptome von Impulsivität in einem mit dem Entwicklungsstand des Kindes nicht zu vereinbarenden und unangemessenem Ausmaß vorgelegen haben und dies als „erkennbares Leiden oder eine Beeinträchtigung der sozialen, schulischen oder beruflichen Funktionsfähigkeit“ (Bundesärztekammer, 2005, S. 6). In Abgrenzung zu diesen Forschungskriterien, mit denen ein Höchstmaß an operationalisierter Diagnostik angestrebt wird, sind die klinisch-diagnostischen Leitlinien der ICD-10 stärker auf die klinische Routine und die Anwendung im psychiatrisch-

psychotherapeutischen Rahmen ausgerichtet (Schneider, Frister & Olsen, 2006, S. 58). Dementsprechend beschränken sich die klinischen Kriterien in Bezug auf die Hyperkinetischen Störungen darauf, „dass Hyperaktivität / Impulsivität und Aufmerksamkeitsstörung in ausgeprägter Form vorliegen müssen“ (Bundesärztekammer, 2005, S. 6). Die Mehrzahl wissenschaftlicher Studien zu AD(H)S bezieht sich dagegen auf das *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV) der *American Psychiatric Association* (APA), das keine Unterscheidung zwischen klinischer und forschungspraktischer Anwendung vornimmt und dessen weiter gefasste AD(H)S-Definition eine entsprechend höhere Prävalenz (2,4 - 6,8% gegenüber 1,4% bei der ICD-10) bedingt (ebd., S. 8 ff.). Die Aufteilung der Kriterien in die beiden Hauptgruppen Unaufmerksamkeit und Hyperaktivität / Impulsivität im DSM-IV führt zu einer Differenzierung von drei Subtypen, die sich mittlerweile auch in der Praxis weitgehend durchgesetzt hat:

- vorwiegend unaufmerksamer Typ (*predominantly inattentive type*) (ADS),
- vorwiegend hyperaktiv-impulsiver Typ (*predominantly hyperactive/impulsive type*) (ADHS) und
- kombinierter Typ (*combined type*) (ADHS)

(Universitätsklinikum Köln, 2013).

Über die Häufigkeit, mit der hochbegabte Kinder und Jugendliche von der AD(H)S betroffen sind, finden sich in der Literatur unterschiedliche Angaben. Nach Kipman (2011) ist „die Wahrscheinlichkeit des gleichzeitigen Auftretens von Hochintelligenz und AD(H)S (...) schon aufgrund der charakteristischen Merkmale von AD(H)S-Kindern fast auszuschließen“ (S. 32) und die in der Literatur berichteten Fälle sind die Folge von Fehldiagnosen. Während auch Stapf (2010) darauf verweist, dass empirische Befunde über das gleichzeitige Auftreten von Hochbegabung und AD(H)S fehlen und die Forschung daher im Konjunktiv verhaftet bleibt (S. 165 f.), erinnert Baudson (2009) auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung um die Konvergenz und Divergenzhypothese und die damit verbundene Überwindung der Genie-Wahnsinn-Assoziation: „Auch von Aufmerksamkeitsstörungen sind Hochbegabte nicht stärker betroffen“ (S. 8). Laut Schmid (2007) geht die Studienlage von „einer Verminderung der IQ-Leistung auf Testebene um 7-15 Punkte aus (...), allerdings bei breiterer Streuung der Ergebnisse

und ohne Klärung des Einflusses der AD(H)S-Symptomatik auf den Testbefund“ (S. 88). In medizinischen Stellungnahmen wird die Unabhängigkeit der AD(H)S von der individuellen Intelligenz postuliert (Ärztchammer Nordrhein, 2013) und die Selbsthilfeaktivistin Zeevaert-Senger (2010) sieht keinen Grund dafür, „dass eine Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung nicht auch im Hochbegabtenbereich vorkommt“ (S. 121).

Bedingt durch die fehlenden empirischen Belege bleiben auch Aussagen über die Auswirkungen der AD(H)S auf die Entwicklung hochbegabter Kinder und Jugendlicher zumeist auf theoretische Überlegungen oder Ableitungen aus den allgemeinen Befunden beschränkt (Stapf, 2010, S. 149), die stellenweise um Theorien ergänzt werden, welche für *twice-exceptionals* mit anderen Störungen bzw. Behinderungen aufgestellt wurden. Zudem darf nicht unbeachtet bleiben, dass mit der geringen Zahl wissenschaftlicher Veröffentlichungen zu der spezifischen Kombination von AD(H)S und Hochbegabung die Wahrnehmung nicht-wissenschaftlicher, z.B. von Elterninitiativen oder Therapeuten veröffentlichten und inhaltlich geprägten Publikationen steigt, deren eindeutigere, häufig aber nicht belegte Aussagen immer wieder Eingang in wissenschaftliche Aufsätze finden, in denen sie unkritisch zitiert werden.

Harder (2009) beschreibt eine oftmals besonders starke Ausprägung der Asynchronie in der emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung hochbegabter Kinder mit AD(H)S (S. 75). Die retardierte sozio-emotionale Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen mit AD(H)S (i.d.R. zwei bis drei Jahre hinter den Gleichaltrigen) ist auch bei hochbegabten, von ADHS betroffenen Kindern festgestellt worden (Neihart, 2003). Die Annahme, dass diese Kinder „wie Hochbegabte ohne ADHS auch, normalerweise schneller lernen als gleichaltrige Kinder“ (Harder, 2009, S. 75), begründet die Annahme einer stark ausgeprägten Asynchronie. Desweiteren wird in der einschlägigen Literatur darauf hingewiesen, dass die positiven Effekte der Hochbegabung die AD(H)S-typischen Auswirkungen wie mangelnde Konzentrationsfähigkeit oder gesteigerte Vergesslichkeit bis zu einem gewissen Grad ausgleichen können, wie es allgemein für *twice-exceptionals* angenommen wird (siehe Kap. 3.5.2). Eine solche Kompensationsleistung beschreibt auch Simchen (2005), die mit zunehmender Belastung, z.B. durch steigende schulische Anforderungen, aber nicht mehr ausreichend ist, um durchschnittliche Leistungen zu erbringen und zu einschneidenden Misserfolgserlebnissen

führen kann (S. 54). Sie weist auch darauf hin, dass AD(H)S-Betroffene u.a. als sehr kreativ gelten, eine schnelle Auffassungsgabe sowie ausgeprägte empathische Fähigkeiten besitzen, die bei entsprechender Förderung positiv durch andere Fähigkeiten verstärkt würden (ebd., S. 83 ff.).

Die wechselseitige Beeinflussung von Hochbegabung und AD(H)S, insbesondere in Bezug auf die Leistungsentwicklung, stellt eine große Herausforderung für die Diagnostik dar, denn häufig fehlt die Erfahrung und die angewandten Identifikationsverfahren reichen nicht aus, um in der geminderten Leistungsfähigkeit eine solche zu erkennen: „High ability can mask ADHD, and attention deficits and impulsivity tend to depress the test scores as well as the high academic performance that many schools rely on to identify giftedness” (Neihart, 2003). Da die Symptome in Bezug auf Temperament und Energie- / Aktivitätsniveau bei Hochbegabung und AD(H)S ähnlich sind, wird in der Literatur übergreifend die hohe Wahrscheinlichkeit von Fehldiagnosen geäußert, mit denen hochbegabte Kinder und Jugendliche zu AD(H)S-Betroffenen gestempelt werden oder die AD(H)S bei *twice-exceptionals* übersehen wird (u.a. Baudson, 2009; Harder, 2009; Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan & Olenchak, 2004; Neihart, 2003). Wenn durch die Hochbegabung die negativen Auswirkungen des ADHS auf die Leistungsentwicklung zunächst kompensiert werden können, ist auch denkbar, dass weder die Hochbegabung, noch die AD(H)S diagnostiziert werden (Baudson, 2009, S. 8). Wenn Verdachtsmomente für das eine (Hochbegabung) oder das andere (AD(H)S) der Auslöser der Diagnostik sind, vermutet Zeevaert-Senger (2009), dass beides getrennt und ausschließlich betrachtet wird, um „sich mit der daraus folgenden Diagnose »zufrieden« zu geben“ (S. 121). Auch die Durchführung der Diagnostik steht in der Kritik. „Eine saubere Differentialdiagnose erfordert daher erfahrene und sensible Experten, die sich mit beiden Phänomenen auskennen“ (Baudson, 2009, S. 9). Stapf (2009) sieht bei hochbegabten Kindern und Jugendlichen, bei denen die AD(H)S festgestellt wird, die zentrale Forderung nicht erfüllt, nach der die Unaufmerksamkeit, Impulsivität und/oder Hyperaktivität in mindestens zwei verschiedenen Bereichen auftreten muss:

Tatsächlich sind dabei Schulsituation und Hausaufgabensituation nicht als verschieden zu bewerten. Zu Recht wird in DSM-IV auf die Auswirkungen von Unterstimulation in der Schule hingewiesen, bei deren Vorliegen Unaufmerksamkeit dann wohl nicht als »Störung« anzusehen ist. (S. 167)

Um problematische Verhaltensweisen angemessen beurteilen zu können, müssen die Umwelt, der Kontext und die curricularen Herausforderungen berücksichtigt werden (Harder, 2009, S. 76). Neihart (2003) fordert, dass Informationen zur Intelligenz eines Kindes oder Jugendlichen, also z.B. Intelligenztestergebnisse, nach einer AD(H)S-Diagnose neu bewertet werden müssen, um die Störung angemessen in der Testung zu berücksichtigen.

Die Folgen einer Fehldiagnose können schwer wiegen. Eine ausbleibende Hochbegabtenförderung gefährdet die soziale und kognitive Entwicklung, was zum Erlernen einer Hilflosigkeit bei ausbleibendem Erfolg und zu chronischem Underachievement führen kann (ebd.). Eine fälschlicherweise getroffene AD(H)S-Zuweisung wird nicht folgenlos für das Selbstbild des Kindes bleiben und dessen eigentliche Förderbedarfe verdecken (Baudson, 2009, S. 9), während u.U. eine therapeutische und/oder medikamentöse Behandlung der nicht vorhandenen AD(H)S erfolgt (Fischer-Brehm, 2010, S. 213). Weil die Einnahme von Psychostimulanzien wie Methylphenidat auch bei gesunden Kindern und Erwachsenen zu einer Steigerung der Konzentrationsfähigkeit führt (Hüther, 2010), sind entsprechende Beobachtungen nicht zur Bestätigung der AD(H)S-Diagnose geeignet. Als pädagogische Interventionen werden u.a. Techniken des Selbstmanagements, der Selbstüberwachung (Harder, 2009, S. 76) sowie eine Anpassung der Umweltbedingungen genannt (u.a. ebd.; Hüther, 2010). Die Platzierung in Programmen zur Hochbegabtenförderung, die auch von Hochbegabten ohne AD(H)S genutzt werden, sind wegen der retardierten sozio-emotionalen Entwicklung nicht risikofrei, aber auch nicht pauschal auszuschließen (Neihart, 2003, S. 1).

3.5.2.2 Teilleistungsstörungen

Mit Teilleistungsschwächen bzw. -störungen werden „Beeinträchtigungen des Lern- und Leistungsverhaltens infolge von Funktionsstörungen der Wahrnehmungsverarbeitung, der Konzentration, der Feinmotorik und der Merkfähigkeit bei ansonsten ungestörter körperlicher und geistiger Funktionsfähigkeit bezeichnet“ (Simchen, 2005, S. 72). Da die Teilleistungsschwächen in der ICD-10 als umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (UES) und im DSM-IV als Lernstörungen klassifiziert werden, wird insbesondere die Bezeichnung Lernstörung (*learning disorder*) häufig synonym zu Teilleistungsschwäche verwendet. Dem von Graichen entwickelten Konzept der Teilleistungsschwäche liegt eine Normalitäts- und eine Diskrepanzannahme zugrun-

de (Blender, 2004, S. 10), die Wirth (2000) zusammenfasst: „Teilleistungsschwächen hindern ansonsten gut begabte Kinder, eine ihrem Intelligenzniveau angemessene schulische Entwicklung zu durchlaufen“ (S. 184). In dem Verständnis, dass Schüler mit einer mindestens nichtunterdurchschnittlichen Intelligenz in ihren (Schul-)Leistungen deutlich hinter der für sie ermittelten Leistungsfähigkeit zurückbleiben, besteht eine Verbindung zum Phänomen des hochbegabten Minderleisters (*gifted underachiever*) aus der Forschung zur Hochbegabung. Reis (2002) vermutet aufgrund entsprechender Studienergebnisse, dass sich hinter dem Etikett des Underachievements, das Lehrer häufig mit der Einschätzung „intelligent, aber unmotiviert“ (*bright but unmotivated*) verleihen, nicht selten ein hochbegabter Schüler verbirgt, der von einer Lernstörung betroffen ist. Es scheint schwer nachvollziehbar zu sein, was für diese Schüler zutreffen soll: „Children who are both gifted and learning disabled exhibit remarkable talents or strengths in some areas and disabling weaknesses in others“ (Baum, 1990, S. 2). Kommen die Stärken des Schülers ausschließlich in außerschulischen Aktivitäten zum Ausdruck oder in Fächern, die als nicht-akademisch gelten, wird die Lernstörung wahrscheinlich unentdeckt bleiben, weil das potentielle Leistungsvermögen des Kindes oder Jugendlichen im schulischen Bereich nicht erkannt wird. Die Identifikation erschwert, dass Teilleistungsstörungen vielfältig sind und in unterschiedlichem Ausmaß auftreten. In der ICD-10 sind explizit die Lese- und Rechtschreibstörung, eine isolierte Rechtschreibstörung, eine Rechenstörung sowie kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten genannt, aber auch sonstige Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten ohne nähere Bezeichnung. „Ausmaß und Schwere der Teilleistungsstörung hängen von der Gesamtheit der einzelnen Funktionsstörungen ab“ (Simchen, 2005, S. 72). Dazu zählen u.a. vorhandene Konzentrationsschwächen, eine emotionale Instabilität, schlecht ausgebildete fein- und graphomotorische Fähigkeiten, eine eingeschränkte Merkfähigkeit, die fehlende strategische Kompetenz zur Problemlösung sowie Mängel bei der auditiven und/oder visuo-motorischen Reizverarbeitung, aber auch eine negative Einstellung zum Lehrer und seinen Unterrichtsmethoden sowie ein mangelndes Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit (ebd.).

Die Bestätigung der Normalitäts- und der Diskrepanzannahme ist die Grundvoraussetzung, um eine UES zu diagnostizieren. Darüber hinaus muss ausgeschlossen werden, dass es sich bei der Minderleistung um die Folge eines unqualifizierten Unterrichts oder versäumter Unterrichtszeiten handelt und dass Störungen keine direkten Folgen einer

neurologischen Erkrankung, einer Hör- oder Sehbehinderung sind (Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (DGSPJ), 2013). Demnach bezeichnen UES „nichts anderes als Minderleistungen beim absichtsvollen Lernen“ (Lauth, Brunstein & Grünke, 2003, S. 13). UES treten nicht zwingend isoliert auf, sondern sind häufig assoziiert mit klinischen Syndromen wie AD(H)S, affektiven Störungen und Störungen des Sozialverhaltens sowie mit umschriebenen Entwicklungsstörungen des Sprechens, der Sprache oder der motorischen Funktionen (Blender, 2004, S. 11). Diese Unfähigkeit, intellektuelle Fähigkeiten aufgrund der mangelhaft ausgeprägten Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und/oder Rechnen in entsprechende Leistungen umsetzen zu können, löst innerpsychische Konflikte in den Kindern aus, insbesondere „wenn sie sich im sozialen Vergleich zu ihren Klassenkameraden betrachten, denen die Kulturtechniken keine Probleme bereiten“ (Harder, 2009, S. 72). Lernstörungen stellen bei allen, nicht nur bei den hochbegabten Kindern, eine massive Gefährdung der normalen Entwicklung dar, wenn sie nicht frühzeitig erkannt werden. Prior, Smart, Sanson & Oberklaid (1999) konnten bei Kindern im Übergang zum Jugendalter (11-12 Jahre) bei 65% der Kinder mit Rechenschwäche und bei 31% der Kinder mit Lese-Rechtschreibschwäche eine Komorbidität der Lernstörung mit externalisierten und internalisierten Verhaltensstörungen feststellen (zitiert nach Blender, 2004, S. 51). Der diagnostische Prozess ist umfangreich und sollte „das Intelligenzprofil, die Leistungen, die Kreativität, das Selbstkonzept, die Lehrerbeurteilungen und familiäre Unterstützung einbeziehen, erhoben durch Interviews mit Lehrern, Eltern und Beratern sowie durch die Schülerakte und bei Bedarf anhand zusätzlicher Testungen“ (Harder, 2009, S. 72). Die Diskrepanzannahme sieht z.B. im Fall der Lese-Rechtschreibschwäche vor, dass „bei durchschnittlicher Intelligenz (...) der Prozentrang im Rechtschreib- und/oder Lesetest nicht größer als 10 sein [sollte]“ (DGSPJ, 2013). Erzielt der Schüler ein überdurchschnittliches Intelligenztestergebnis, sieht die ICD-10 vor, dass anhand folgender Kriterien ein wesentlicher Unterschied zwischen der allgemeinen intellektuellen Begabung und den Leistungen im Rechtschreiben und/oder Lesen nachgewiesen werden muss:

- Die Schulnoten in Mathematik müssen um mindestens zwei Noten von denen der Diktate abweichen (mind. seit sechs Monaten),
- der T-Wert-Unterschied zwischen dem IQ-Wert und dem Schreib-/Lesetest >12 sein und

- die Rechtschreibtestergebnisse und der IQ-Wert um mindestens 1,5 Standardabweichungen auseinanderliegen

(ebd.).

Für die Diagnostik anderer USE liegen vergleichbare Kriterien vor. Die Einbeziehung des sozialen Umfelds in die Diagnostik ist unabdingbar, da sich die Probleme dieser Schüler häufig ausschließlich im schulischen Bereich manifestieren (Douglass, 2007, S. 2). Die Feststellung einer Rechenschwäche lässt keine Aussage über die potentielle Leistungsfähigkeit in den Domänen zu, in denen die Performanz weniger stark von numerischen Fähigkeiten abhängig ist, wie z.B. im künstlerischen oder sprachlichen Bereich (Harder, 2009, S. 71 f.). In gut einem Drittel der Fälle, bei denen eine Lese-Rechtschreibschwäche diagnostiziert wird, berichten Familienangehörige ersten Grades in der Anamnese über besondere Schwierigkeiten im Lesen oder im Diktat (DGSPJ, 2013).

An eine möglichst frühzeitige Identifikation sollte eine Förderung anschließen, die eine Lernberatung und außercurriculare Aktivitäten beinhaltet, die Verantwortungsübernahme durch das Kind befördert sowie die unterstützenden Strukturen (Eltern, außerfamiliäre Bezugspersonen) stärkt (Douglass, 2007, S. 10). Bereits in mehrwöchigen, intensiven Programmen, in denen die Stärke der Kinder in den Mittelpunkt gestellt, ihnen positive Rückmeldungen gegeben und Erfolgserlebnisse ermöglicht werden, steigern das Selbstvertrauen und vermitteln den Kindern ein Bewusstsein dafür, dass Schule Freude bereiten kann und sie die Anforderungen erfolgreich bewältigen können (Harder, 2009, S. 81 f.). Baum (1990) hat vier Faktoren einer erfolgreichen Förderung hochbegabter Schüler mit Lernstörungen ausgemacht:

- *Kompensationsstrategien fördern:* Eine Lernstörung kann dauerhaft sein, aber ihre Auswirkung ist beeinflussbar. Indem Kompensationsstrategien gelernt werden, verleiht das dem Schüler die Sicherheit, dass er aktiv Einfluss nehmen und die Störung soweit begrenzen kann, dass sie seine Leistungsentwicklung in anderen Feldern mittragen kann.
- *Stärken und Schwächen offenlegen:* Für eine aktive Beteiligung an seinem weiteren Entwicklungsprozess ist es von wesentlicher Bedeutung, dass der Schüler seine Stärken und Schwächen nachvollziehen kann. Nur auf dieser Grundlage

wird es ihm möglich sein, nachzuvollziehen, welche Bedeutung die Annahme von Unterstützung für seinen persönlichen (Schul-)Erfolg hat.

- *Fokus auf die Begabungsentwicklung legen:* Die hochbegabten Kinder mit einer Lernstörung müssen anders gefördert werden, als normal-begabte Kinder mit einer Lernstörung. Ihnen müssen Gelegenheiten geschaffen werden, in denen sie ihre Fähigkeiten demonstrieren können, denn eine Konzentration auf die Schwächen steigert das Stressempfinden und wirkt sich negativ auf das Selbstbewusstsein und die Motivation der Kinder aus. Ein herausforderndes, stimulierendes Lernumfeld sollte gezielt den Schwächen der Kinder ausweichen, um ihnen ihre Möglichkeiten aufzuzeigen.
- *Individuelle Unterschiede wertschätzen:* Baum greift Gardners Kritik auf, das Schulen zu viel Zeit darauf verwenden, den Kindern die Fähigkeiten beizubringen, die sie als Hochschulprofessor benötigen, anstatt sie auf vielfältige Art zu fördern und zu fordern. Ein gut gemachtes Video zum Leben im Amazonasgebiet sollte die gleiche Wertschätzung erfahren, wie ein gut geschriebenes Essay zum selben Thema. In einem solchen Umfeld können auch hochbegabte Schüler mit Lernstörungen Felder für sich entdecken, in denen sie glänzen können und sich nicht als Schüler zweiter Klasse fühlen

(S. 4 ff.).

Eine individuelle Förderstrategie besteht demnach sowohl aus Enrichmentprogrammen für die Begabungen, als auch aus Kompensationsstrategien für die Auswirkungen der Lernstörung. Die Anforderungen an ein förderliches Umfeld beziehen sich dabei sowohl auf die Schule, als auch auf das Elternhaus und außerschulische Aktivitäten.

3.5.2.3 Autismus

Das Asperger-Syndrom und der Frühkindliche Autismus (nach Kanner) stellen unter den drei autistischen Störungen, die sowohl in der ICD-10, als auch im DSM-IV als „Tiefgreifende Entwicklungsstörungen“ (*Pervasive developmental disorders*) klassifiziert werden, die beiden bestimmenden Diagnosen des Autismus dar, während der Atypische Autismus als dritte Störung in den Fällen diagnostiziert wird, in denen eine autistische Störung keinem der anderen Fälle eindeutig zugeordnet werden kann (Hartl, 2010, S. 28 f.). Die diagnostischen Kriterien für Autismus sind in beiden Klassifikati-

onssystem in drei Gruppen zusammengefasst: Qualitative Auffälligkeiten der sozialen Interaktion, qualitative Auffälligkeiten der Kommunikation sowie eingeschränkte, repetitive und stereotype Verhaltensweisen, Interessen und Aktivitäten (Dose & Weber, 2012, S. 352). Während für die Diagnose Frühkindlicher Autismus Auffälligkeiten in allen genannten Bereichen vorliegen müssen und die Entwicklung des Kindes vor dem dritten Lebensjahr als auffällig und beeinträchtigt wahrgenommen werden muss, zeichnet sich das Asperger-Syndrom über Auffälligkeiten im Bereich der sozialen Interaktion sowie der repetitiven, stereotypen Interessen und Verhaltensmuster aus, ohne dass eine Sprachentwicklungsverzögerung oder kognitive Beeinträchtigungen vorliegen (Schlitt, 2010, S. 6). „Oft wird sogar eine sich früh entwickelnde und sehr ausgereifte Sprache beobachtet, kleine Asperger-Autisten werden daher manchmal als ‚altklug‘ bezeichnet“ (Hartl, 2010, S. 33). Auch innerhalb des Frühkindlichen Autismus‘ findet eine Differenzierung statt, die sich maßgeblich an der kognitiven Leistungsfähigkeit orientiert und Kindern mit hohem Funktionsniveau einen *high functioning autism* zuweist (Bernhard-Opitz, 2007, S. 19). Während sich in den 1970er- und 1980er-Jahren drei von vier Autismus-Diagnosen auf schwere Fälle bezogen, die gleichbedeutend mit schwerer geistiger Behinderung waren, hat sich durch eine verbesserte Diagnostik der Anteil dieser schweren Fälle bei steigenden Autismus-Diagnosen insgesamt auf 20-50% abgesenkt (Poustka, 2006, S. 2). Die Konfrontation mit dieser zunehmenden Heterogenität der Betroffenen in Bezug auf die Ausprägung ihrer Entwicklungsstörung hat in der Wissenschaft den inzwischen weitgehend akzeptierten inoffiziellen Begriff der Autismus-Spektrum-Störung hervorgebracht, der als Kontinuum mit den beiden Diagnosen Frühkindlicher Autismus und Asperger-Autismus als Eckpunkten verstanden wird, auf der sich die unterschiedlichen Störungen mit ihren jeweils unterschiedlichen Ausprägungen im Einzelfall einordnen lassen (Hartl, 2010, S. 37 f.). In dieses dynamische Störungsverständnis lässt sich auch der High-Functioning-Autismus einordnen, bei dem die Betroffenen „in jungen Jahren phänomenologisch ein ‚Kanner-Syndrom‘ zeigten, sich aber im Verlauf immer mehr in Richtung eines ‚Asperger-Syndroms‘ entwickelten“ (Poustka, Bölte, Feineis-Matthews & Schmötzer, 2004; zitiert nach Hartl, 2010, S. 31 f.). Fombonne (2009) hält nach Auswertung internationaler Studien eine Prävalenz von 6-7/1,000 für Autismus-Spektrum-Störungen für realistisch, wobei Jungen etwa vier Mal häufiger betroffen sind als Mädchen (S. 592 ff.). Während Autisten mit einer schweren kognitiven Beeinträchtigung häufig in Einrichtungen der Behindertenhilfe betreut werden, richten sich die Angebote der stationären Erziehungshilfe mit Schwer-

punkt Autismus vornehmlich an Menschen mit einer Asperger- bzw. einer High-Functioning-Autismus-Diagnose.

Herausragende Leistungsfähigkeit von Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung sind, im Gegensatz zu den bisher vorgestellten Kombinationen, ausführlich beschrieben und wissenschaftlich dokumentiert, was sich u.a. darin ausdrückt, dass für Menschen mit dieser Kombination der Terminus *Autist Savant* geschaffen wurde. Der Begriff *Savant* kennzeichnet zunächst einmal „Personen mit geistiger Retardierung oder einer anderen schwerwiegenden psychischen oder sensorischen Beeinträchtigung, die auf einem umschriebenen Gebiet über erstaunliche (...) Fertigkeiten verfügen“ (Bölte, Uhlig & Poustka, 2002, S. 291). Bis in die 1990er-Jahre war die Bezeichnung *Idiot Savant* verbreitet, die „vor allem deshalb aufgegeben [wurde], weil es sich nicht um »Idioten« in der ursprünglichen Bedeutung handelte, also um Personen mit einem IQ unter 25“ (Ziegler, 2010, S. 141). Miller (1998) führt dies auf die Ausweitung des Störungsbegriffs im *Savant*-Modell zurück, der nun nicht mehr ausschließlich auf intellektuelle Beeinträchtigungen angewendet wird, sondern in einem umfassenderen Sinne verstanden wird, so dass nun auch Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung eingeschlossen werden: „In these cases standardized intelligence test performance may be within the normal range“ (S. 76). Wie bereits ausgeführt, hat sich auch das Autismus-Verständnis selbst in dieser Zeit gewandelt, so dass eine Autismus-Diagnose in der Mehrzahl der Fälle nicht mehr mit einer schweren geistigen Behinderung einherging. Entsprechend dieses weiter gefassten Verständnisses können Menschen mit unterschiedlichen Störungen des Autismus-Spektrum zu *Autist Savants* werden. Die besonderen Fähigkeiten, die sie dabei auszeichnen und die häufig ohne wahrnehmbares Training im Alter zwischen vier und acht Jahren auftreten, zählen u.a.

- das Berechnen von Wochentagen zu beliebigen Daten,
- schnelles Multiplizieren und Radizieren,
- die Anfertigung perspektivisch exakter Bilder,
- ein absolutes Gehör,
- ausgeprägte Geruchswahrnehmung,
- eine besondere Feinmotorik und
- Hyperlexie

(Bölte et al., 2002, S. 291 ff.).

Auch wenn bislang nur wenige Studien zur Prävalenz des *Savant-Syndroms* vorliegen und verlässliche Aussagen deshalb schwer fallen, scheinen sie einen deutlichen Unterschied zwischen Menschen mit geistiger Behinderung und Autisten zu belegen: Während bei ersteren nur etwa 1% über besondere Fähigkeiten verfügen, sollen es bei den Autisten ungefähr 10% mit einem deutlichen Überhang der Jungen sein (ebd., S. 292). Weil diese Menschen die Fähigkeiten in unterschiedlichem Maße beherrschen und sie sich zudem in der Stärke ihrer (Autismus-)Störung unterscheiden, wird eine Differenzierung anhand des Verhältnisses dieser beiden Eigenschaften vorgenommen: *Talented savants* sind kognitiv beeinträchtigte Menschen mit besonderer Leistungsfähigkeit in zumeist einer Talentdomäne, die vor dem Hintergrund ihrer gesamten Behinderung (*overall disability*) beeindruckend ist, während *prodigious savants*, die äußerst selten sind, so außergewöhnliche Fähigkeiten besitzen, dass sie auch dann noch atemberaubend/spektakulär (*spectacular*) wären, wenn sie von Menschen ohne Beeinträchtigung oder Behinderung vollbracht würden (Treffert, 2009, S. 3). Die Unterscheidung erscheint sinnvoll, „um angesichts eines zumeist unklaren normativen Hintergrunds einer ungerechtfertigten und wenig hilfreichen Mystifizierung von zumeist psychisch beeinträchtigten Personen vorzubeugen“ (Bölte et al., 2002, S. 291 f.).

Eine einheitliche Erklärung für die Entstehung des *Savant-Syndroms* existiert nicht, wohl aber eine Vielzahl an unterschiedlichen Theorien, in denen sich wiederholende Schwerpunkte zu identifizieren sind. Neben den hereditären Einflüssen, welche die Entwicklung begünstigen sollen, wird eine besondere Motivation und Verstärkung angenommen, die sich u.a. aus der sensorischen und sozialen Isolation des Menschen, einem besonderen Drang nach Kompensation seiner Behinderung sowie einer vorhandenen Neigung zu obsessivem, extensivem Wiederholens von Tätigkeiten und Abläufen sowie einer abnormen Aufmerksamkeit ergeben soll (Dubischer-Krivec, 2006, S. 7 ff.). Desweiteren werden u.a. ein eidetisches Vorstellungsvermögen, der Hang zum konkreten Denken als Ausgleich einer Schwäche im abstrakten Denken sowie verschiedene Theorien über die Gedächtnisfunktionen diskutiert (ebd.). Miller (1998) sieht in verschiedenen Studienergebnissen den Zusammenhang zwischen der allgemeinen Intelligenzleistung und dem Fähigkeitsniveau in der Talentdomäne zumindest für die *talented savants* bewiesen, stellt die besondere Bedeutung einer differenzierten Intelligenztes-

tung heraus und schließt daraus, dass die besonderen Fähigkeiten vielleicht einfach Weiterentwicklungen einer Begabungsdomäne darstellen, in denen erblich bedingte Stärken vorliegen (S. 80).

4 Forschungsdokumentation

In der Forschungsdokumentation wird der Untersuchungsverlauf nachgezeichnet und die Entscheidungen für Auswahl und Einsatz von Methoden an den Stellen begründet, an denen sie im Forschungsverlauf getroffen wurden.

4.1 Entdeckung der Problemstellung

Der Suche nach einem geeigneten Untersuchungsgegenstand für dieses Promotionsvorhaben geht auf den Wunsch zurück, das im Studium erworbene Wissen zur Hochbegabung weiter zu vertiefen. An das Studium schloss sich die Berufstätigkeit im Erziehungsdienst einer Regelwohngruppe an, in der ein interdisziplinäres Team u.a. einen männlichen Jugendlichen betreut hatte, der in der Jugendmannschaft eines Bundesligisten Basketball spielte und die *Eliteschule des Sports* besuchte. Die vom Olympischen Sportbund (DOSB) zertifizierten Verbundsysteme aus Schule, Sport und – bei Bedarf – Wohnen „koordinieren die ‚duale Karriere‘ der künftigen Spitzenathleten, die parallele schulische Bildung und sportliche Ausbildung“ (DOSB, 2014). Die Erfahrung, dass ein Jugendlicher parallel zu seiner Betreuung in dem Angebot der intensivsten Form der Hilfen zur Erziehung in einem renommierten Nachwuchsprogramm des Leistungssports gefördert wurde, weckte das Interesse an den besonders begabten Nutzern der Erziehungshilfe. Denn das gleichzeitige Auftreten eines hohen Unterstützungsbedarfs (Grundlage der Hilfestellung) und eines sehr hohen Fähigkeitspotentials (Grundlage der Aufnahme in die Förderung) mag in der stationären Erziehungshilfe eine Ausnahme darstellen, aber angesichts der hohen Fallzahlen sicherlich keinen Einzelfall markieren.

Dass die Recherche nach Forschungsarbeiten und wissenschaftlichen Texten zu besonders begabten Kindern und Jugendlichen in der Erziehungshilfe ergebnislos verlief (siehe Kap. 4.2), wurde als ein Hinweis auf eine bestehende Forschungslücke interpretiert. Die Situation der besonders begabten Nutzer stationärer Hilfen erschien damit nicht nur die Untersuchung in einem Promotionsvorhaben wert, sondern es ließ sie noch interessanter werden: Wenn sich nämlich die Fachkräfte in den Angeboten mit der Betreuung dieser Nutzer konfrontiert sahen, ohne dass dies bisher zum Forschungsgegenstand gemacht wurde, dann war davon auszugehen, dass die Praxis bereits eigene Strategien und Organisationsformen zur Hochbegabtenförderung in der Erziehungshilfe

hervorgebracht hatte. Das war auf unterschiedlichen Ebenen vorstellbar, von den gruppenübergreifenden Maßnahmen über die Erziehungsarbeit in den Wohngruppen bis hin zum Verhalten des einzelnen Mitarbeiters. Die Auswahl der Untersuchungsmethoden, die in der vorliegenden Forschungsdokumentation ausführlich dargestellt wird, hatte sich daran zu orientieren, dass es diese Praxis der Hochbegabtenförderung zu erfassen galt. Durch die Aussagen der im Forschungsfeld tätigen Akteure sollte es darüber hinaus auch möglich sein, diese Nutzer über die Förderung hinaus kennenzulernen: Denn ihr hoher Unterstützungsbedarf und ihr hohes Fähigkeitspotential stellen nur scheinbar einen Widerspruch dar, weil diese isolierte Betrachtungsweise die Umstände unbeachtet lässt, die zu der Aufnahme des jeweiligen Nutzers in der Erziehungshilfe geführt haben.

Die Untersuchung würde nicht nur einen Beitrag zur Begabungsforschung leisten, sondern auch die Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit in der Erziehungshilfe unterstützen, denn deren Auftrag, „Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen Entwicklung optimal zu fördern und ein gelingendes Aufwachsen zu ermöglichen, erfordert ein Höchstmaß an Reflexion der eigenen Arbeit und an offensiven Qualitätsentwicklungsprozessen sowohl bezogen auf die Kompetenz der Fachkräfte als auch auf die strukturellen Ausgangsbedingungen der Institutionen“ (K. Schäfer, 2009, S. 65). Daneben stellte sich die Frage nach den Kostenträgern der Hilfen und deren Umgang mit den besonders begabten Nutzern.

4.2 Bestimmung des theoretischen Bezugsrahmens

Wie die wissenschaftliche Recherche ergab, waren die besonders Begabten unter den jährlich über 90.000 Nutzern der stationären Erziehungshilfe bislang noch nicht Gegenstand einer wissenschaftlichen Untersuchung. Nur in einzelnen Publikationen der Rechtswissenschaften wurde die Frage aufgeworfen, ob eine Hochbegabung einen Rechtsanspruch auf Kinder- und Jugendhilfe gemäß §35a SGB VIII, Seelische Behinderung, legitimiert (u.a. Jung, 2008, S. 317). Aber die Verbindung zwischen den Nutzern der (stationären) Erziehungshilfe und besonderen Begabungen wurde bislang nicht gezogen, weder in der Begabungsforschung noch in der Forschung zur Sozialen Arbeit. Diese beiden Wissenschaftsdisziplinen, die den prästrukturierenden Bezugsrahmen dieser Untersuchung bilden, haben das Thema nicht aufgegriffen, obwohl sich in der bisherigen Forschung beider Disziplinen durchaus Anknüpfungspunkte finden lassen. In der

Begabungsforschung sind es u.a. die Arbeiten zum Phänomen des Underachievements, die sich in besonderer Weise mit der Situation besonders begabter Menschen aus benachteiligten oder randständigen Gruppen auseinandersetzen, in denen die Gruppe der Heimkinder aber bisher keine Berücksichtigung fand. In der Forschung zur Sozialen Arbeit hätte in Arbeiten zur Ressourcenorientierung der Frage nachgegangen werden können, wie Nutzer mit besonderen Begabungen oder überdurchschnittlicher Leistungsfähigkeit in der (stationären) Erziehungshilfe gefördert werden.

Neben diesem theoretischen Bezugsrahmen bildet die persönliche Biografie des Forschers mit den sozialen und historischen Kontexten, seinen Interessen sowie seinem Alltagswissen den Ausgangspunkt der Forschung, die deshalb nicht an einem Nullpunkt startet (Flick, 1991, S. 152). Denn Forscher „kennen sich mit bestimmten wissenschaftlichen Theorien aus und konzipieren empirische Forschungen, um die mit ihrer Hilfe gewonnenen Ergebnisse wieder in einen Kanon von Theorien einzuordnen bzw. diesen zu ergänzen“ (Brüsemeister, 2008, S. 25). Diese Ausgangsbedingungen lenken das Interesse des Wissenschaftlers auf das jeweilige Forschungsfeld, worin Fuhs (2007) den ersten Schritt im Forschungsprozess erkennt: „Es wird eine allgemeine Zielsetzung festgelegt (...) und die Forschung in einen theoretischen Rahmen gestellt“ (S. 60), bevor eine Forschungsfrage formuliert wird. Wie oben beschrieben, wurde dieses Promotionsvorhaben mit der Zielsetzung initiiert, einen Beitrag zur Begabungsforschung zu leisten. Zur Konkretisierung wurde die Gruppe der besonders begabten Menschen, die in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe leben, ausgewählt. Deshalb bilden die Begabungsforschung und die Forschung zur Sozialen Arbeit den theoretischen Bezugsrahmen dieser Untersuchung, auch wenn beide Disziplinen bis dahin keine Forschung in diesem spezifischen Feld unternommen haben. Dieser theoretische Bezugsrahmen, als das „für die Forschungsfrage relevante und bereits durch andere erarbeitete Wissen“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 34), wurde zusammen mit Informationen zu den institutionellen Rahmenbedingungen des Forschungsfeldes im theoretischen Teil dieser Arbeit dargestellt und kam als sensibilisierendes Konzept (siehe Kap. 4.4.1) bei der Planung der Untersuchung zur Anwendung.

4.3 Entscheidung für ein qualitatives Vorgehen

Da keine wissenschaftlichen Vorarbeiten vorlagen, konnte das Ziel dieser Untersuchung nur lauten, eine möglichst präzise und dichte Beschreibung eines noch näher zu definierenden Ausschnitts des Forschungsfeldes zu liefern, um damit den Auftakt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Situation der besonders begabten Nutzer in der stationären Erziehungshilfe zu machen. Diese Ausgangslage prädestinierte die Untersuchung für ein qualitatives Vorgehen, denn das „ist immer dort zu empfehlen, wo es um die Erschließung eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereiches («Felderkundung») (...) geht“ (Flick, Kardoff & Steinke, 2008, S. 25). Qualitative Forschung hat zwei Welten zum Ausgang: „Zum einen die Herkunftswelt des Forschers und zum anderen jene Welt, die aus der Perspektive der Herkunftswelt des Forschers unbekannt und erklärungsbedürftig ist“ (Fuhs, 2007, S. 18 f.). Diese Welten bedingen einander. Weil das wissenschaftliche Konstrukt der Hochbegabung existierte und bekannt war, konnte im Praxisfeld der Erziehungshilfe das Unbekannte, Erklärungsbedürftige entdeckt werden, nämlich die Situation der Hochbegabten in diesen Einrichtungen. Dem qualitativen Paradigma entsprechend leitet der Forscher aus diesem Vorwissen, seiner Herkunftswelt, keine Hypothesen ab, um zu vermeiden, dass er „mittels der Hypothesen auf bestimmte Aspekte «festgeschrieben» wird, die er «vorab» nur aus seinem eigenen (wissenschaftlichen und alltäglichen) Relevanzbereich gewinnen kann, deren «Passung» mit den Deutungsmustern der von ihm untersuchten Personen aber nicht von vornherein gewährleistet ist“ (Meinefeld, 2008, S. 266). Dementsprechend wurde auch keine der existierenden Definitionen von Hochbegabung als maßgeblich für das Verständnis von Hochbegabung in dieser Untersuchung festgelegt, um das im Forschungsfeld gültige Verständnis von Hochbegabung ermitteln zu können. Denn mit qualitativer Forschung werden die Wissensbestände und Deutungsmuster der im Forschungsfeld tätigen Akteure rekonstruiert, um im weiteren Verlauf der Untersuchung mit Hilfe generativer Fragen aus den erhobenen Daten wissenschaftliche Theorien zum Untersuchungsgegenstand zu entwickeln (Brüsemeister, 2008, S. 23). Daher zeichnen sich qualitative Forschungsstrategien und -methoden durch ihre Offenheit und Sensibilität für das Unbekannte, für das Neue im Untersuchten aus und sind „dadurch «näher dran» als andere Forschungsstrategien, die eher mit großen Zahlen und stark standardisierten, dadurch auch stärker objektivistischen Methoden und normativen Konzepten (...) arbeiten“ (Flick et al., 2008, S. 17). Denn „auch wenn keine feste Regel ausgemacht werden kann, kann doch gesagt

werden, dass die Fragestellungen der Qualitativen Forschung weniger hypothesenprüfend als hypothesengenerierend sind“ (Fuhs, 2007, S. 50). Es sind die Erkenntnisziele, die mit dem Einsatz qualitativer und quantitativer Forschung klassischer Weise verbunden werden, die sich voneinander unterscheiden. Daher sind sie das entscheidende Kriterium für die Entscheidung für ein qualitatives oder ein quantitatives Vorgehen: „Die Begriffe ‚Überprüfung‘ und ‚Entdeckung‘ bezeichnen den Hauptunterschied, aus dem sich alle weiteren Unterschiede zwischen den Methoden ergeben“ (Brüsemeister, 2008, S. 268). Wie das qualitative Paradigma in den einzelnen Schritten des Forschungsverlaufs umgesetzt wurde, wird in den jeweiligen Abschnitten dieser Forschungsdokumentation erläutert.

4.3.1 Grounded Theory

Entwickelt in den 1960er-Jahren durch die amerikanischen Soziologen Glaser und Strauss im Rahmen medizinisch-soziologischer Untersuchungen und später maßgeblich von Glaser, Strauss und Corbin, Charmaz sowie Clarke weiterentwickelt (u.a. Legewie, 2006; Birks & Mills, 2011), ist die Grounded Theory seitdem zu einem der am weitesten verbreiteten Forschungsstile der qualitativ-interpretativen Sozialforschung geworden (Strübing, 2008, S. 7). Strauss, der sich sowohl von der globalen Verbreitung der Grounded Theory, wie auch von deren Popularität in unterschiedlichen Disziplinen der Wissenschaft beeindruckt zeigte (Strauss & Corbin, 1998, S. vii), sah in dem Ansatz „weniger eine Methode oder ein Set von Methoden, sondern eine Methodologie und ein Stil, analytisch über soziale Phänomene nachzudenken“ (Forum: Qualitative Sozialforschung (FQS), 2004, S. 14). Bei der Grounded Theory handelt es sich nicht um einen vorstrukturierten Verfahrensablauf oder einen Leitfaden, den es strikt einzuhalten gilt, sondern um „eine konzeptuell verdichtete, methodologisch begründete und in sich konsistente Sammlung von Vorschlägen, die sich für die Erzeugung gehaltvoller Theorien über sozialwissenschaftliche Gegenstandsbereiche als nützlich erwiesen haben“ (Strübing, 2008, S. 7). Entsprechend diesem Verständnis fordert Strauss zu einer variablen Nutzung der Grounded Theory und zu einer Anpassung der Methodologie an die Fragestellung und die Rahmenbedingungen der jeweiligen Untersuchung auf, solange die drei Bestandteile Theoretisches Sampling, Kodieren sowie ständiges Vergleichen integriert werden (FQS, 2004, S. 14 f.). Eine Besonderheit dieser Methodologie liegt in dem Umstand begründet, dass sie „gar nicht erst versucht, eine idealtypische und von

den situativen Umständen des konkreten Forschungsvorhabens unabhängige Sequenzialität einzelner Prozessschritte zu suggerieren“ (Strübing, 2008, S. 14). Birks & Mills (2011) erklären die Notwendigkeit dieses zirkulären Vorgehens:

In practice, however, the research process is not so linear. Grounded theorists stop and write whenever ideas occur to them. Some of our best ideas may occur to us late in the process and may lure us back to the field to gain a deeper view. Quite often, we discover that our work suggests pursuing more than one analytic direction. (S. 10)

Der ständige Wechsel von Datenerhebung, Datenanalyse sowie Theoriebildung setzt konsequenterweise mit dem ersten erhobenen Datenmaterial ein. Am Beginn der Untersuchung, dem qualitativen Paradigma folgend noch ohne Theorie zum Untersuchungsgegenstand, „erfolgt die Auswahl eines oder weniger erster Fälle auf der Basis theoretischer und praktischer Vorkenntnisse, die hier (...) als »sensibilisierende Konzepte« (...) zum Tragen kommen“ (Strübing, 2008, S. 31). Die Zirkularität von Handlung und Reflexion dient der fortlaufenden Präzisierung der Forschungsfrage und der kontinuierlichen Hypothesen- und Theoriegenerierung (Mey & Mruck, 2011, S. 23). Entsprechend dieser Forschungslogik befinden sich Hypothesen und Theorien während des Untersuchungsverlaufs im Zustand einer ständigen Vorläufigkeit, denn die nächste Datenerhebung verfolgt das Ziel ihrer Verifikation. Aus diesem Grund kann auch die Auswahl der zu erhebenden und zu analysierenden Daten nicht im Voraus erfolgen, „sondern muss auf der Basis der analytischen Fragen erfolgen, die der bisherige Stand der Theoriebildung am konkreten Projekt aufwirft“ (Strübing, 2008, S. 30). Dieses Herantasten an den Untersuchungsgegenstand und die Beantwortung der Forschungsfrage qualifiziert die Grounded Theory in besonderem Maße für die Verwendung in explorativen Untersuchungen: „The strongest case for the use of grounded theory is in investigations of relatively uncharted water“ (Stern, 1995, S. 30).

Das Auswahlverfahren, Theoretisches Sampling (siehe Kap. 4.7.1) genannt, wird dann durch den Forscher beendet, „wenn keine theoretisch relevanten Ähnlichkeiten und Unterschiede mehr im Datenmaterial entdeckt werden können“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 49). Dieser Punkt wird als Theoretische Sättigung bezeichnet. Diese subjektive Entscheidung des Forschers bedarf einer Legitimation in der Forschungsdokumentation, beendet sie doch die parallele Abfolge von Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung und setzt die Theorie als Endpunkt fest (Strübing, 2008, S. 14 ff.). Legewie (2006) weist darauf hin, dass es sich in erster Linie um ein pragmatisches Abbruchkrite-

rium handelt, denn „die angestrebte Präzision muss von der Fragestellung und vom jeweils vertretbaren Forschungsaufwand abhängig gemacht werden“ (S. 15). Für die Datenanalyse dieser Untersuchung (siehe Kap. 4.8) wurden Vorschläge von Meuser & Nagel (2009) aufgegriffen, welche die Prozesse des theoretischen Kodierens und kontinuierlichen Vergleichens an die Struktur des Expertenwissens und an das mit Experteninterviews verbundene Erkenntnisinteresse anpassten.

4.3.2 Gütekriterien

Die Kriterien, die zur Beurteilung wissenschaftlicher Qualität an Studien angelegt werden, unterschieden sich bei der Bewertung der quantitativen und der qualitativen Forschung. Auch wenn die Diskussionslinien in wissenschaftlichen Publikationen zu qualitativen Forschungsmethoden entlang der drei Möglichkeiten verlaufen, generell auf Gütekriterien zu verzichten, eigene Kriterien zu entwickeln oder sie aus der quantitativen Forschung zu übernehmen oder abzuleiten (u.a. Newman & Benz, 1998; Steinke, 2008; Flick, 2009), wird die Anwendung quantitativer Kriterien letztendlich als ungeeignet abgelehnt: „Quantitative Kriterien können insbesondere aufgrund der vergleichsweise geringen Formalisierbarkeit und Standardisierbarkeit qualitativer Forschung nicht unmittelbar auf diese übertragen werden“ (Steinke, 2008, S. 322). In der mangelnden Anwendbarkeit „bewährter“ Kriterien, die zum Misstrauen gegenüber qualitativer Forschung in Teilen der Wissenschaft beiträgt (Kelle, Kluge & Prein, 1993, S. 7), erkennt Helfferich (2009) keinen Makel, denn „die Unmöglichkeit von Objektivität ist ja nicht ein Mangel, sondern Ausgangspunkt qualitativer Forschung, daher kann es nicht um anzustrebende *Objektivität* gehen, sondern um einen anzustrebenden *angemessenen Umgang mit Subjektivität*“ (S. 155). Als einer der Begründer der Grounded Theory sieht Strauss (1998) das genauso, wenn er über die Analysearbeit des Forschers schreibt:

Seine Interpretation des Datenmaterials ist sicherlich nicht die einzig mögliche (nur Gottes Interpretationen können ‚absolute Vollständigkeit‘ beanspruchen), aber sie wird nachvollziehbar und sinnvoll sein und weiteren Ausarbeitungen und Überprüfungen an der Wirklichkeit standhalten (S. 37).

In der pauschalen Ablehnung von Gütekriterien liegt wiederum die Gefahr der Willkürlichkeit und der Beliebigkeit, womit sie nicht zur Erfüllung der Anforderung beiträgt, die sich auch qualitativen Forschern stellt, nämlich „andere vom Wert und der

Qualität ihrer Untersuchungen und Ergebnisse zu überzeugen“ (Steinke, 2008, S. 322), denn „qualitative Forschung wird mit der Qualitätsfrage von außen konfrontiert werden, auch wenn sie solche Fragen intern nicht beantwortet“ (Flick, 2009, S. 508). Um die Beurteilungskriterien an der wissenschaftstheoretischen und der methodologischen Konzeption qualitativer Forschung auszurichten (Lamnek, 2005, S. 143), sollten diese „vielmehr auf einer Einschätzung der allgemeinen Merkmale qualitativer Sozialforschung beruhen – der Art der Datensammlung (...), der Analyse und Darstellung und der (...) Weise, in der qualitative Analysen gelesen werden“ (Glaser & Strauss, 1979; zitiert nach Flick, 2009, S. 500). Deshalb sieht Fuhs (2007) die Güte einer qualitativen Untersuchung im Wesentlichen davon bestimmt, „dass die Methoden dargestellt, begründet und reflektiert werden und dass das Vorgehen von der Fragestellung her begründet und in allen Schritten nachvollziehbar wird“ (S. 54). Damit wird die Frage nach der Güte qualitativer Forschung auf der Ebene der Forschungsplanung und der Prozessevaluation angesiedelt (Flick, 2009, S. 511 f.). Steinke (2008), die darin zudem den Vorteil erkennt, dass die Leser der Studie ihre eigenen Kriterien an diese anlegen können und nicht an vorgegebene oder verwendete Kriterien gebunden sind, hat zentrale, breit angelegte Kernkriterien zur Beurteilung qualitativer Forschung entwickelt, die „für die Anwendung *untersuchungsspezifisch* – d.h. je nach Fragestellung, Gegenstand und verwendeter Methode – konkretisiert, modifiziert und gegebenenfalls durch weitere Kriterien ergänzt werden“ (S. 324). Die Kernkriterien werden in dieser Studie wie folgt erfüllt:

- *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit:* Beim vorliegenden Kapitel handelt es sich um eine ausführliche Dokumentation des Forschungsverlaufes, in der die Auswahlentscheidungen erläutert und die Methodenanwendung beschrieben werden. Die untersuchten Wohngruppen und die Interviewpartner werden vorgestellt, die Entwicklung der Forschungsfrage sowie des Interviewleitfadens nachgezeichnet. Die Vorgehensweise während der Datenauswertung wird erläutert, von der Aufbereitung der Daten über deren Analyse bis hin zur Darstellung der Ergebnisse. Die orientiert sich an den Kategorien, die aus den Daten generiert wurden und deren Ausprägung mit Belegstellen aus den Interviews plausibilisiert werden (siehe Kap. 5). Der Mangel an theoretischen Kontexten führt dazu, dass sich an die Ergebnisdarstellung keine Ergebnisdiskussion vor dem Hintergrund des theoretischen Bezugsrahmens anschließt, sondern die Ergebnisse in einer theorie-

generierenden Interpretation betrachtet und ihre Gültigkeit in zwei weiteren Interviews getestet wird (siehe Kap. 6.4).

- *Indikation des Forschungsprozesses:* Die Angemessenheit des qualitativen Forschungsstils, der Gütekriterien, der Methodenauswahl und deren Anwendung sowie die Strategie des Theoretischen Samplings werden im vorliegenden Kapitel ausführlich begründet. Die Kompatibilität von Sampling, Datenerhebung und Datenanalyse wird durch die Anwendung der Methodologie der Grounded Theory gewährleistet.
- *Empirische Verankerung:* An den Belegstellen aus den Interviews lässt sich nachvollziehen, dass die entwickelten Kategorien aus dem empirischen Material abgeleitet werden. Diese Entwicklung erfolgt im ständigen zirkularen Ablauf von Induktion, Deduktion und Verifikation (Strauss, 1998, S. 37).
- *Limitation:* Der Gegenstandsbezug wird in den Folgerungen aus den Ergebnisse in Kap. 6.2 dargestellt und anschließend in weiteren Interviews mit Mitarbeitern vergleichbarer Angebote diskutiert.
- *Relevanz:* Die Relevanz der Fragestellung wird an unterschiedlichen Stellen dieser Arbeit diskutiert (siehe Kap. 1). Der explorative Charakter dieser Studie bedingt eine Darstellung, die an der Grenze von Beschreibung und Erklärung verläuft. Da explorative Studien darüber hinaus ihre Relevanz aus der Vorläuferfunktion für hypothesen- und theorieprüfende Untersuchungen erhalten, werden in Kap. 6.3 ausführlich Anknüpfungspunkte für weitere Untersuchungen im Forschungsfeld dargelegt.
- *Reflektierte Subjektivität:* Die persönliche und berufliche Ausgangssituation des Forschers sowie deren Auswirkungen auf die Untersuchung werden in Kap. 4.5 ausführlich behandelt. Die scheinbare Passivität des Forschers während der Datenanalyse in der Grounded Theory hat u.a. Dey (1999) kritisch kommentiert: „Konzepte, Eigenschaften und deren Beziehungen scheinen fast automatisch aus den Daten zu emergieren“ (S. 35). Die aktive und kreative Rolle des Forschers bei der Theoriegenerierung wird durch deren Prüfung am empirischen Material kontrolliert.

Zudem wird in dieser Untersuchung eine Daten-Triangulation realisiert, die einer der alternativen Ansätze zur Verbesserung und Sicherung der Qualität qualitativer Forschung ist, „die über die Formulierung und Anwendung von Qualitätskriterien (...) hin-

ausgehen“ (Flick, 2009, S. 511). Die Daten-Triangulation wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

4.3.3 Triangulation

Um den Untersuchungsgegenstand möglichst umfassend zu untersuchen und mit den aufgewendeten Ressourcen (auf Seiten des Forschers, aber auch auf Seiten des beteiligten Unternehmens) einen maximalen Erkenntnisgewinn zu erzielen, wurde in der Planung des Forschungsdesigns das Konzept der Triangulation umgesetzt. Triangulation meint, „dass ein Forschungsgegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus betrachtet – oder konstruktivistisch formuliert: konstituiert – wird“ (Flick, 2008c, S. 11). Die Vorerfahrung des Forschers, dass die stationäre Erziehungshilfe ein interdisziplinäres Arbeitsfeld darstellt, sowie die Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Ressourcen führten dazu, dass eine Daten-Triangulation realisiert wurde: „Data-triangulation describes the use of various data sources, all focusing on a similar topic, which are used to collect diverse views about the topic in order to verify the findings“ (Tobin & Begley, 2010, S. 423). Zum einen wurde die Förderung der besonders begabten Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen an unterschiedlichen Fällen (Wohngruppen) untersucht, zum anderen wurden zu jedem der Fälle mehrere Interviews geführt. Um eine möglichst große Variationsbreite der Perspektiven zu erhalten, wurden Mitarbeiter aus unterschiedlichen Funktionskontexten befragt:

- Pädagogische Fachkräfte aus dem Erziehungsdienst der Wohngruppe,
- Psychologen aus dem Psychosozialen Dienst der Einrichtung und
- die zuständigen Bereichsleitungen.

Darüber hinaus wurden im Verlaufe der Untersuchung Hinweise der Interviewpartner aufgenommen, die zur Einbeziehung eines weiteren Fachdienstes (Tagesförderung) und einer kooperierenden Schule (Schule B) führten.

4.4 Erkenntnisinteresse

4.4.1 Sensibilisierendes Konzept

Auch wenn Hypothesen und Theorien in der qualitativen Forschung am Ende der Untersuchung stehen und nicht am Anfang (Meinefeld, 2008, S. 268), beruht die Annahme, mit der Situation der besonders begabten Nutzer in den Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe ein unbekanntes und erklärungsbedürftiges Feld entdeckt zu haben, auf der Hypothese, dass in den Einrichtungen tatsächlich besonders begabte Menschen betreut werden. Diese Ausgangshypothese wurde aus dem theoretischen Vorwissen und den Beobachtungen in der Praxis der Erziehungshilfe generiert (siehe Kap. 4.1) und leitete das Vorgehen an. Denn jede noch so offene Forschungsfrage benötigt zumindest solche Vorannahmen:

Denn wie sollte man ohne sie überhaupt auf etwas Bestimmtes aufmerksam werden. Ein reiner Datensammler, der mit einem völlig leeren Kopf losziehen wollte, würde alles und gleichzeitig nichts sammeln, weil für ihn alles gleich wichtig und unwichtig ist. Nur mit theoretischen Hypothesen lassen sich konkretere Unterscheidungen einführen, die auf etwas Bestimmtes im Unterschied zu etwas Anderem aufmerksam machen. (Brüsemester, 2008, S. 24 f.)

In der Grounded Theory wird das theoretische Vorwissen des Forschers nicht ausgeblendet, sondern als sensibilisierend für die Untersuchung verstanden:

Dieses Kontextwissen sollte wegen der in der Forschung vorherrschenden Lehrmeinung, derzufolge die Forschung tendenziös wird, wenn persönliche Erfahrungen und Daten ins Spiel kommen, nicht ausgeblendet werden; denn derlei Maßstäbe führen dazu, daß wertvolles Kontextwissen unterdrückt wird. Wir sagen aber lieber: ‚Graben Sie in Ihrem Erfahrungsschatz, möglicherweise finden Sie Gold!‘ (Strauss, 1998, S. 36)

Deshalb leitet es nicht nur die Auswahl der ersten Interviewpartner an (siehe Kap. 4.3.1), sondern kommt darüber hinaus in der Datenanalyse zum Tragen. Das theoretische Vorwissen und das Alltagswissen des Forschers dürfen nicht mit gültigen Aussagen über die zu erforschenden Phänomene gleichgesetzt werden und es sollen auch keine Hypothesen abgeleitet werden, sondern dieses Kontextwissen erhält seinen Stellenwert daraus, dass der Forscher mit ihm tentativ Fragen an und Untersuchungsperspektiven auf das empirische Material generiert (Strübing, 2008, S. 31 ff.). De-

mentsprechend stellt Clarke (2005) fest: „‘Sensitizing concepts‘ (...) tell us directions in which to look but *not* what to see” (S. 257).

4.4.2 Forschungsfrage

Forschungsfelder sind zu komplex, um sie mit einer einzigen Untersuchung aufzuarbeiten, weshalb am Beginn des Forschungsprozesses – „und dies auch noch so früh wie möglich“ (Flick, 2008a, S. 258) – der Ausschnitt des Feldes bestimmt werden muss, der bearbeitet werden soll: „It is impossible for any investigator to cover all aspects of a problem. The research question helps to narrow the problem down to a workable size” (Strauss & Corbin, 1998, S. 40). Indem Wissenschaftler mithilfe der Forschungsfrage(n) den Ausschnitt eingrenzen, den sie als wesentlich erachten, entscheiden sie sich für einen bestimmten Blickwinkel auf das zu untersuchende Feld (Fuhs, 2007, S. 50). Die Formulierung der Fragestellungen müssen so gewählt werden, „dass sie (im Rahmen der geplanten Studie und mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen) beantwortbar sind“ (Flick, 2008a, S. 258). In dem Forschungsprozess kommt der Formulierung der Fragestellung eine besondere Bedeutung zu, denn diese Reduktion der Komplexität hat direkte Auswirkungen auf verschiedene Aspekte der Untersuchung:

- *Datenerhebung*: Wenn ein Ausschnitt des Forschungsfeldes als wesentlich gekennzeichnet und in den Vordergrund gerückt wird, drängt das andere Ausschnitte des Feldes zumindest in den Hintergrund oder schließt diese aus der Untersuchung aus, was die Datenerhebung teilweise unumkehrbar (z.B. bei einmaligen Interviews) beeinflusst (Flick, 2009, S. 134 f.).
- *Methodenauswahl*: „The way in which one asks the research question is important because it determines, to a large extent, the research methods that are used to answer it” (Strauss & Corbin, 1998, S. 39). Die Fragestellung bestimmt die Methoden und muss gleichzeitig den Bedingungen im Forschungsfeld entsprechen (ebd., S. 39 ff.).
- *Angemessenheit*: Eine eindeutige Vorstellung vom Untersuchungsgegenstand ist notwendig, um die Angemessenheit von methodischen Entscheidungen im Forschungsverlauf beurteilen zu können (Flick, 2009, S. 132 f.).

Die theoriegenerierende Zielstellung der Felderkundung, wie sie die vorliegende Untersuchung darstellt (siehe Kap. 4.2), erfordert eine entsprechende Fragestellung: „It

is necessary to frame a research question in a manner that will provide the flexibility and freedom to explore a phenomenon in depth” (Strauss & Corbin, 1998, S. 41). Mittels generativer Fragen ist die Forschungsarbeit in eine sinnvolle Richtung zu lenken (Strauss, 1998, S. 50), aber Flick (2009) beschreibt die Probleme der angemessenen Formulierung:

Forschungsfragen können einerseits zu breit gehalten sein, weswegen sie dann kaum eine Orientierung bei der Planung und Umsetzung der Studie geben. Sie können aber auch zu eng gehalten sein und darüber am untersuchten Gegenstand vorbeiziehen oder die Entdeckung des Neuen eher blockieren als fördern. (S. 259)

Um gerade letzteres zu vermeiden, schlagen Strauss & Corbin (1998) die globale Formulierung der Forschungsfrage zu Beginn der Untersuchung vor, die im Verlaufe der Untersuchung systematisch eingegrenzt und fokussiert wird, wenn Hypothesen und Theorien zum Forschungsgegenstand entwickelt werden (S. 41). Forschungsfragen sollen dabei zwei Grundaussagen enthalten: “The research question in a qualitative study is a statement that identifies the phenomenon to be studied. It tells the readers what the researcher specifically wants to know about the subject” (ebd.).

Die Forschungsfrage dieser Untersuchung lautet dementsprechend:

Wie werden die besonders begabten Nutzer in den Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe gefördert?

Diese Fragestellung nimmt einen Ausschnitt des Forschungsfeldes in den Blick, der als wesentlich für dessen Erkundung betrachtet wird, nämlich die in der Praxis stattfindende Hochbegabtenförderung. Hierfür liegen weder von der Begabungsforschung, noch von der Wissenschaft zur Sozialen Arbeit Konzepte vor, auf die sich die Akteure im Forschungsfeld beziehen können. Diese Studie untersucht nun, wie die Mitarbeiter in der Erziehungshilfe damit umgehen, wenn sie mit der Erziehungsarbeit für einen besonders begabten Nutzer beauftragt sind.

4.4.3 Sammlung weiterer Fragen

Neben der Frage nach den angewendeten Methoden und Konzepten der Förderung verbinden sich mit dieser Fragestellung weitere Themen, die für die Erkundung des For-

schungsfeldes von Interesse sind. Während der Entwicklung des Interviewleitfadens wurden diese Fragen gesammelt und im Sinne einer ausführlichen Dokumentation des Forschungsprozesses protokolliert:

- *Verständnis besonderer Begabungen:* Welches Verständnis von besonderen Begabungen existiert im Forschungsfeld? Ist ein einheitliches Verständnis vorhanden? Ist es der speziellen Lebenssituation der Nutzer sowie den Anforderungen des Arbeitskontextes angepasst?
- *Diagnostik der Begabungen:* Wie werden die besonderen Begabungen identifiziert? Findet eine Identifikation vor, zu Beginn oder während der Zeit der Unterbringung statt? Wer leistet die Diagnostik? Wer beauftragt sie? Handelt die Einrichtung aktiv oder reaktiv, z.B. auf Hinweise von Lehrern?
- *Interne Rahmenbedingungen:* Wurden entsprechende Stellen geschaffen, z.B. interne Ansprechpartner? Sind Konzepte zur Förderung erarbeitet worden? Werden Fortbildungen angeboten oder ermöglicht? Welche Ressourcen sind vorhanden? Bestehen gruppenübergreifende Angebote zur Begabungsförderung innerhalb der Einrichtung?
- *Externe Rahmenbedingungen:* Wie verhält sich das Jugendamt als Auftraggeber der Erziehungshilfe bei Fragen zur Förderung besonderer Begabungen? Ist die Förderung Bestandteil der Hilfeplanung? Besteht ein gesetzlicher Auftrag zur Begabtenförderung?
- *Mitarbeiter als Begabtenförderer:* Welche Mitarbeiter sind mit der Förderung beauftragt und warum? Welche Kompetenzen sind auf Seiten des Mitarbeiters notwendig? Welche fachlichen Qualifikationen besitzen sie? Welche persönlichen Eigenschaften werden als hilfreich empfunden?

Wie das Beispiel des Jugendlichen auf der *Eliteschule des Sports* (siehe Kap. 4.1) nahelegt, nehmen Nutzer der Erziehungshilfe an externen Programmen der Begabungsförderung teil. Auch die Teilnahme an Programmen außerhalb der Erziehungshilfe ist unter verschiedenen Gesichtspunkten für die Untersuchung von Interesse:

- *Zugang:* Wie haben die Nutzer Zugang zu der Maßnahme erhalten? Auf wessen Initiative hin wurde die Maßnahme ausgewählt? War es für das Auswahlverfahren von Bedeutung, dass der Jugendliche in der stationären Erziehungshilfe lebt?

- *Begleitung*: Besteht eine Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitern der Erziehungshilfe und den Mitarbeitern der Fördermaßnahme? Werden Informationen ausgetauscht? Findet eine Übernahme von Zielen der Maßnahme in den Bereich der Wohngruppe statt?
- *Unterstützung*: Hat die Teilnahme an der externen Maßnahme Einfluss auf die internen Abläufe in der Wohngruppe? Stehen für die Teilnahme zusätzliche Ressourcen zur Verfügung?
- *Unterschiede*: Unterscheidet sich die Teilnahme an Maßnahmen zur Begabungsförderung von den Maßnahmen anderer Nutzer?

Von der Untersuchung wird zudem ein Hinweis darauf erhofft, wie häufig die Mitarbeiter der untersuchten Einrichtung mit der Betreuung von besonders begabten Nutzern beauftragt sind und welchen Anteil sie an der Gesamtzahl der Nutzer ausmachen.

4.4.4 Veränderung im Untersuchungsverlauf

Die bewusst globale Formulierung der Forschungsfrage in einer qualitativen Untersuchung ermöglicht es dem Forscher, im Untersuchungsverlauf anhand der erhobenen Daten jene inhaltlichen Schwerpunkte zu identifizieren, welche die befragten Akteure im Forschungsfeld als Experten des Untersuchungsgegenstandes (siehe Kap. 4.6) für relevant erklären. Die theoriegeleitete Auswertung führt zu einer zunehmenden Fokussierung auf die zentralen Merkmale, die für die Befriedigung des Erkenntnisinteresses von Bedeutung sind (siehe Kap. 4.8). In der vorliegenden Untersuchung vergrößerte sich der Fokus während der zirkulären Datenerhebung und -auswertung über die in den Fragen formulierten Themen hinaus auf die für die individuelle Begabungs- und Leistungsentwicklung wesentlichen Einflussfaktoren innerhalb sowie außerhalb der Person des besonders begabten Nutzers. Neben den von den Interviewpartnern dargestellten Einflüssen wird der unmittelbare Zusammenhang dieser Faktoren mit der Förderung der besonders begabten Nutzer durch den Umstand bestätigt, dass sie in allen siebzehn Interviews angesprochen werden, obwohl der Interviewleitfaden (siehe Kap. 4.7.3.3) ohne einen Fragenkomplex zu ihnen auskommt: Die im Forschungsfeld tätigen Akteure scheinen sich daher einig zu sein, dass die Förderung der besonders begabten Nutzer ohne diese Einflussfaktoren nicht angemessen dargestellt werden kann (siehe Kap. 6.1).

4.5 Zugang ins Feld

Die Berufstätigkeit für einen freien Träger der Erziehungshilfe erleichterte den Zugang ins Feld, denn dessen Angebote der stationären Erziehungshilfe bildeten die Fallgruppe der Untersuchung. Die Unterstützung der Geschäftsführung ermöglichte es, die für diese Untersuchung relevanten Mitarbeiter zu identifizieren und zu befragen sowie einen Einblick in die Konzeptionen der verschiedenen Angebote sowie der Fachdienste zu nehmen. Nach einer Darstellung der Berufstätigkeit des Forschers in diesem Unternehmen sowie der Vorstellung des Unternehmens selbst werden die Einzelheiten der Zusammenarbeit für diese Untersuchung ausgeführt.

4.5.1 Berufstätigkeit des Forschers

Im März 2009 begannen die Vorarbeiten zu der vorliegenden Untersuchung. Zu diesem Zeitpunkt lag der Einstieg als pädagogische Fachkraft im Betreuungsdienst einer Regelwohngruppe der Jugend- und Behindertenhilfe Michaelshoven (JBM) in Köln, einem Unternehmensbereich der Diakonie Michaelshoven (DM), genau zwei Jahre zurück. In den folgenden Jahren folgten sowohl ein Wechsel der Arbeitsstelle innerhalb der JBM, als auch ein Wechsel der Arbeitsstelle in einen anderen Unternehmensbereich der DM. Diese Wechsel sowie das Ausscheiden aus dem Unternehmen im Juni 2012 geschahen auf eigenen Wunsch und hatten keinen Einfluss auf die Untersuchung. Im gesamten Zeitraum der Datenerhebung war der Forscher in der JBM beschäftigt, genau wie 16 der 17 Interviewpartner zum Zeitpunkt ihres Interviews. Zur besseren Nachvollziehbarkeit sind die Daten der Berufstätigkeit und der Datenerhebung in Abb. 15 dargestellt.



Abbildung 15: Berufstätigkeit innerhalb der Jugend- und Behindertenhilfe Michaelshoven, einem Geschäftsbereich der Diakonie Michaelshoven.

4.5.2 Jugend- und Behindertenhilfe Michaelshoven

Hinweis: Der Geschäftsbereich *JBM* besteht zu dem Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Studie nicht mehr. Die Angebote der Erziehungshilfe sind inzwischen unter dem Namen *Kinder- und Familienhilfen* zusammengefasst. Die Angaben zum Unternehmen beziehen sich auf den Zeitraum während der Datenerhebung und stammen aus dem Jahresbericht 2010 (JBM, 2010a).

Die JBM ist ein Geschäftsbereich der DM, dem größten diakonischen Träger im Rheinland. Mit 690 Mitarbeitern und 530 Vollzeitäquivalenten (Stand: 31.12.2010) erwirtschaftete die JBM im Jahr 2010 einen Umsatz von 31,5 Millionen Euro. Das Unternehmen ist in die beiden Arbeitsfelder Behindertenhilfe und Kinder- und Jugendhilfe unterteilt. In der Kinder- und Jugendhilfe sind wiederum die Angebote der Erzieherischen Hilfen und der Kindestagesbetreuung zusammengefasst. Neben den sogenannten Servicebereichen wie Verwaltung, Controlling oder Marketing unterhält die JBM außerdem zahlreiche Fachdienste, welche die pädagogische Arbeit um weitere fachliche

Bausteine ergänzen und die übergreifend tätig sind. Zu diesen Fachdiensten zählen u.a. der Psychosoziale Dienst, die Reittherapie, die Heilpädagogische Tagesförderung sowie Sport- und Freizeitangebote. Die JBM bietet im Bereich der Erzieherischen Hilfen u.a. 191 stationäre Plätze, die auf Wohngruppen an den beiden zentralen Unternehmensstandorten in Köln-Rodenkirchen und Rösrath sowie in Außenwohngruppen in Köln und dem Rheinisch-Bergischen Kreis angeboten werden. Von den 27 Wohngruppen sind fünf Regelangebote. Die Zahl der Anfragen übersteigt die freien Kapazitäten deutlich. So sind im Jahresbericht 2010 318 Anfragen aufgeführt, die eindeutig den stationären Wohngruppen zugeordnet werden konnten. Von den Anfragen richteten sich etwa 70% an die intensiv-pädagogischen Angebote.

4.5.3 Unterstützung der Untersuchung

Nach der Zulassung zur Promotion im November 2009 wurde der Geschäftsführung der JBM das Promotionsvorhaben in einem persönlichen Gespräch vorgestellt. Die Planung sah vor, dass die Datenerhebung innerhalb der JBM beginnt. Die Geschäftsführung zeigte sich sehr interessiert an der Bearbeitung dieses Themas, da ihr aus persönlicher Erfahrung Fälle bekannt waren, in denen Hochbegabte in einem Angebot der stationären Erziehungshilfe betreut wurden. Sie sicherte ihre Unterstützung für die Untersuchung zu und wies unaufgefordert auf die Bereichsleitung AF hin, die sie als Experten für diese Thematik bezeichnete. Ihre Unterstützung umfasste die Bereitschaft, die Leitung der Kinder- und Jugendhilfe über die Zusammenarbeit zu informieren und damit den Zugang zu den Wohngruppen und deren Mitarbeitern, aber auch zu den Bereichsleitungen und den Fachdiensten zu ermöglichen. Darüber hinaus sicherte die Geschäftsführung zu, dass die Interviewzeit für die Interviewpartner als Arbeitszeit gilt. Angesichts der verbreiteten Diskussionen zur Arbeitsverdichtung und den Wert von Arbeitsstunden konnte das als deutliches Zeichen – für den Forscher, aber vor allem für die Interviewpartner – gewertet werden, dass die Bearbeitung dieses Themas von Interesse für das Unternehmen und das Arbeitsfeld der Erziehungshilfe war. Mit dieser *Arbeitszeitregelung* dürfte die Bereitschaft der Mitarbeiter, sich für die Untersuchung befragen zu lassen, gestiegen sein, auch wenn dies keiner der Interviewpartner explizit ansprach. Ein weiterer Aspekt dieser Zusage war der Umstand, dass sich die Mitarbeiter während der Interviews nun *im Dienst* befanden. Die Doppelfunktion des Interviewers als Forscher und Mitarbeiter der JBM, also als Kollege der Interviewpartner, wird die-

sen Effekt zusätzlich verstärkt haben. Allerdings lassen kritische Äußerungen u.a. zur Rolle der Vorgesetzten oder den Prozessen innerhalb des Unternehmens darauf schließen, dass sich der Umstand zumindest nicht einseitig gegen eine umfassende Datenerhebung ausgewirkt hat.

4.5.4 Doppelfunktion des Forschers

Durch die angesprochene Doppelfunktion als Forscher und Mitarbeiter des Unternehmens, in dem die Datenerhebung stattfindet, sind unterschiedliche Auswirkungen auf den Forschungsprozess denkbar, die wiederum von zahlreichen weiteren Faktoren abhängig sind. Im direkten Kontakt von Interviewer und Interviewpartner ist die Nähe der Arbeitsbeziehung vor dem Interview sicherlich einer dieser Faktoren. Alle Interviewten wurden bereits bei der ersten Kontaktaufnahme durch den Forscher über dessen Berufstätigkeit in der JBM unterrichtet, wenn dieses noch notwendig war. Von den 17 Interviewpartnern

- arbeiteten die zwei, mit denen Pre-Test-Interviews durchgeführt wurden, als direkte Arbeitskollegen mit dem Forscher in einer Wohngruppe,
- hatten zwei weitere vor den Interviews regelmäßig im beruflichen Kontext mit dem Forscher zu tun,
- stammte einer nicht aus der JBM,
- waren dem Forscher zwei von internen Fortbildungen *flüchtig* bekannt und
- waren zehn dem Forscher nicht oder ausschließlich namentlich, aber nicht persönlich bekannt.

Bereits diese Variationsbreite der Arbeitsbeziehungen zu den Interviewten spricht für unterschiedlich starke Einflüsse auf die einzelnen Interviews. Als weitere individuelle Faktoren auf Seiten der Interviewten sind u.a. ihre persönlichen Erfahrungen mit Kollegen und Vorgesetzten zu nennen. Der Person des Forschers mit allen denkbaren Dimensionen kommt in der qualitativen Forschung eine besondere Bedeutung zu, denn von den Rollen und Positionen, die der Forscher im Kontakt mit dem Feld einnimmt oder die ihm zugewiesen werden, „hängt wesentlich ab, zu welchen Informationen der Forscher Zugang findet und zu welchen er ihm verwehrt bleibt“ (Flick, 2009, S. 143). Denn um einen umfassenden Einblick in den Kommunikationszusammenhang von Organisationen zu erhalten und nicht ausschließlich deren Außendarstellung beobachten

zu können, muss der Forscher vom Außenstehenden zum Beteiligten werden (Wolff, 2008, S. 340). Die Erfüllung dieser Anforderung ist sicherlich eine besondere Möglichkeit der Doppelfunktion, denn sowohl die Anschlussfähigkeit an die Interessen und Abläufe der jeweiligen Organisationseinheit (ebd.), als auch der zentrale Schritt der Aushandlung einer gemeinsamen Sprachregelung zwischen dem Forscher und dem Interviewten (Flick, 2009, S. 146) wurden durch die Berufstätigkeit im selben Unternehmen unzweifelhaft erleichtert. Denn mit dem gemeinsamen Wissen um die institutionellen Gegebenheiten innerhalb der JBM war es möglich, in den Interviews einen umfassenderen Einblick in die Förderung innerhalb der einzelnen Wohngruppen zu erhalten. Mit dieser Vertrautheit wurde die Wirklichkeit zum Gegenstand der Untersuchung, die für Eingeweihte reserviert ist und die sich von der Wirklichkeit, die Außenstehenden präsentiert wird, unterscheidet (ebd., S. 150). Meuser & Nagel (1991) bezeichnen als Gewähr für die Wahrhaftigkeit der Aussagen in Experten-Interviews, dass die Interviewpartner davon ausgehen müssen, dass auch ihre Kollegen interviewt werden und erkennen darin „einen immanenten Zwang zur Wahrheit und dazu, z.B. eher zu schweigen als zu lügen“ (S. 466). Es ist davon auszugehen, dass ein Kollege als Interviewer eine vergleichbare Wirkung erzielt.

4.5.5 Anonymisierung

Um die Offenheit der Interviewpartner zu befördern, wurde mit der Geschäftsführung der JBM sowie den beteiligten Mitarbeitern vereinbart, dass die Interviews ab dem Zeitpunkt der Transkription anonymisiert werden. Ab diesem Zeitpunkt finden sich weder Namen von Personen, Wohngruppen, noch von Einrichtungen in dem Datenmaterial. Die einzige Ausnahme bildet die JBM. Dabei wurde mit folgender Systematik vorgegangen:

- *Wohngruppen:* Die Namen der Wohngruppen wurden durch eine Abkürzung ersetzt, z.B. **Wohngruppe AD**. Weil die Datenerhebung ursprünglich bei verschiedenen Trägern der Erziehungshilfe durchgeführt werden sollte, kennzeichnet das A den Träger (für JBM). Für die Wohngruppen wurden die Buchstaben D bis I verwendet.
- *Fachdienste:* Die Bezeichnungen der Fachdienste wurden nicht ersetzt, da es sich um fachterminologische Bezeichnungen handelt, wie sie in anderen Einrich-

tungen ebenfalls zu finden sind. Damit soll die Verallgemeinerung der Ergebnisse in die Praxis anderer Einrichtungen erleichtert werden.

- *Schule:* Der Kooperationspartner der JBM wurde mit der Bezeichnung **Schule B** abgekürzt. Das B, das ursprünglich der Trägerkennzeichnung dienen sollte, verdeutlicht die Unabhängigkeit dieser Schule von der JBM.
- *Interviewpartner:* Die Namen der Interviewpartner wurden durch ihren Einsatzbereich und das Kürzel der Wohngruppe, in der sie tätig bzw. für die sie zuständig sind, ersetzt, z.B. **Erziehungsdienst AF**. Drei Interviewpartner, bei denen aufgrund ihrer exponierten beruflichen Stellung und dem Zeitraum der Datenerhebung ein Rückschluss auf ihre Person möglich wäre, stimmten der Nutzung ihrer Berufsbezeichnung zu.
- *Sonstige Namen:* Die Namen anderer Mitarbeiter, Nutzer, Wohngruppen, Fachdienste oder Organisationen, die in den Interviews genannt wurden, wurden durch einfache Abkürzungen ersetzt, z.B. **Nutzer II**. Wenn nachvollziehbar, wurde innerhalb eines Interviews bzw. mehrerer Interviews zu einem Fall dieselbe Abkürzung für einen Nutzer, Mitarbeiter usw. verwendet. Da einige Interviewpartner auf die Nutzung von Namen verzichteten, war dies nicht immer gewährleistet.

Die Geschäftsführung der JBM erhielt von Seiten des Forschers keine Mitteilung, welche Wohngruppen, Fachdienste oder Personen in die Untersuchung einbezogen wurden. Entsprechende Informationen wurden auch zu keinem Zeitpunkt nachgefragt.

4.6 Auswahl der Fälle

Im Verlauf der Untersuchung sind Forscher wiederholt mit Auswahlentscheidungen konfrontiert, die sich auf die Erhebung der Daten, auf deren Interpretation sowie auf die Darstellung der Ergebnisse beziehen (Flick, 2009, S. 155). Der Gegenstand dieser Untersuchung ist die Förderung der besonders begabten Nutzer innerhalb der Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe. Während die ursprüngliche Planung vorsah, die Datenerhebung in verschiedenen Unternehmen durchzuführen, um eine angemessene Zahl von Fällen zu untersuchen, stellen nun allein die stationären Angebote der JBM die Fallgruppe dieser Untersuchung dar. Das ist zu begründen: Im Wesen explorativer Untersuchungen liegt begründet, dass sich Fälle im Verlauf der Datenerhebung komplexer

darstellen können, als dies zuvor angenommen wurde. Diese Vorannahmen dienen wiederum dazu, die Untersuchungsplanung an den vorhandenen Ressourcen auszurichten. Die Datenerhebung in der JBM brachte bereits zahlreiche Hinweise auf stationäre Angebote hervor, in denen besonders begabte Nutzer betreut werden bzw. wurden, weshalb eine Entscheidung zu treffen war, wie mit diesen Hinweisen zu verfahren ist. Nach Abwägung der Möglichkeiten sowie der Rücksprache mit dem Betreuer der Promotion wurden die verfügbaren Ressourcen auf diese Fallgruppe konzentriert und zugunsten ihrer umfassenden Bearbeitung von der Datenerhebung in einer weiteren Einrichtung abgesehen. Diese Entscheidung wurde u.a. von der Größe des Trägers beeinflusst, denn als Schwerpunktträger der Kinder- und Jugendhilfe in Köln hält die JBM eine große Zahl von stationären Plätzen vor, so dass sich die Vielfalt des Forschungsfeldes in den verschiedenen Angeboten widerspiegelt. Zudem ermöglicht die Einbindung des Forschers in das Unternehmen einen Einblick, die ihm in anderen Unternehmen verwehrt bleibt (siehe Kap. 4.5.4). Von entscheidender Bedeutung war zudem die gleichrangige Behandlung der bereits erhaltenen Hinweise auf die verschiedenen Angebote, denn mit einer Aufteilung der Ressourcen auf verschiedene Unternehmen hätte nicht allen Hinweisen nachgegangen werden können: Die Entscheidung für oder gegen einen Hinweis wäre aber nicht nur willkürlich gewesen, sondern sie hätte auch die Absprachen mit den Bereichsleitungen missachtet und deren Eignung als Gatekeeper zum Forschungsfeld in Frage gestellt (siehe Kap. 4.6.2). Um die Ergebnisse dieser Untersuchung dennoch in einen Kontext zum Arbeitsfeld zu stellen und ihre Gültigkeit einer ersten Prüfung zu unterziehen, wurden im Anschluss an die Auswertung Ergebnisinterviews mit Vertretern vergleichbarer Einrichtungen geführt (siehe Kap. 4.8.7).

Für die Datenerhebung waren die stationären Angebote, auch als Wohngruppen bezeichnet, von Interesse, in denen die besonders begabten Nutzer leben. Diese Angebote bilden zusammen die Fallgruppe, jede einzelne Wohngruppe einen Fall. Die einzelnen Fälle sollen umfassend und im Sinne der Daten-Triangulation aus verschiedenen Perspektiven bearbeitet werden. Zu Beginn des Samplings stellte sich die Herausforderung, aus allen stationären Angeboten der JBM diese Wohngruppen zu identifizieren. Dazu waren zwei Schritte notwendig:

- i. Die Kriterien eines Falls müssen definiert werden
- ii. Alle Wohngruppen müssen mit diesen Kriterien geprüft werden

4.6.1 Festlegung eines Falls

Die Beschreibung „Wohngruppen, in denen besonders begabte Nutzer gefördert werden“ enthält drei Kriterien, die es zu definieren gilt: Wohngruppen, besonders begabte Nutzer und gefördert werden.

- *Wohngruppen:* Nach der Ausdifferenzierung der Heimerziehung (siehe Kap. 2.5.1) erscheint es sinnvoll, einen Ausschnitt des Angebotsspektrums zu bestimmen, um die Fallgruppe auf ein bearbeitbares Maß zu reduzieren und eine Vergleichbarkeit sicherzustellen. Die Fallgruppe dieser Untersuchung bilden die Wohngruppen, die eine Leistung gemäß §34 SGB VIII erbringen. Diese Angebotsform entspricht der klassischen Heimerziehung, kann als Außen- und Innenwohngruppe realisiert und in unterschiedlichen Intensitätsgraden (Regelangebot und verschiedene Stufen der Intensivangebote) umgesetzt werden. In der JBM erfüllen 27 Wohngruppen mit insgesamt 191 Plätzen dieses Kriterium.
- *Besonders begabte Nutzer:* Es stellt scheinbar ein Dilemma dar, das im Feld gültige Verständnis von besonderen Begabungen erheben zu wollen (siehe Kap. 4.4.3), aber bereits vor der Untersuchung definieren zu müssen, was einen besonders begabten Nutzer im Sinne dieser Untersuchung auszeichnet. Aber für die Zielstellung dieser Studie ist es nicht notwendig, eine Vorstellung von besonderen Begabungen festzulegen, denn im Sinne dieser Untersuchung gelten jene Nutzer als besonders begabt, die durch die Mitarbeiter als besonders begabt bezeichnet werden, denn aus dieser Einschätzung leitet sich die Förderung ab. Als Kriterium der Begabungen gelten allein die Definitionen der Mitarbeiter, die während der Datenerhebung erfasst werden sollen und die sich in vielfältiger Weise voneinander unterscheiden können.
- *Gefördert werden:* Das KJHG spricht in §1 Art. 1 jedem jungen Menschen ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung zu. „Fördern wird als Gegensatzbegriff von ‚hindern‘ aufgefasst“ (Bundschuh, Heimlich & Krawitz, 2007, S. 76) und impliziert eine Intention desjenigen, der die Förderung betreut. Der Begriff ist allgegenwärtig in der erziehungswissenschaftlichen Terminologie. Martin (2000) fragt nach der Berufsfunktion *Erziehen* in der Erziehungshilfe und stellt eine Scheu fest, die alltägliche Arbeit der pädagogischen Fachkräfte in den Angeboten als *erziehen* zu bezeichnen: „Beraten, betreuen, begleiten werden lieber

als Vokabeln verwandt“ (S. 103). Auch *fördern* fällt in diese Kategorie. Um auszuschließen, dass ein für die Studie bedeutsamer Fall aufgrund eines unterschiedlichen Terminologieverständnisses unentdeckt bleibt, wird die Förderung aus der Falldefinition ausgeklammert und durch „lebt“ ersetzt.

Die Ausgangsdefinition eines Falls in dieser Untersuchung lautet also: *Eine Wohngruppe gemäß §34 SGB VIII, in der mind. ein Kind, Jugendlicher oder junger Erwachsener lebt, der durch die Mitarbeiter als besonders begabt bzw. hochbegabt bezeichnet wird.*

In der nächsten Stufe der Fallauswahl, der Prüfung der Wohngruppen anhand dieser Kriterien, wurde die Definition weiter spezifiziert, um ihre Praxistauglichkeit zu steigern.

4.6.2 Gatekeeper zu den Fällen

Um die stationären Angebote auf die festgelegten Kriterien hin zu prüfen, muss eine Datenquelle erschlossen werden, die zuverlässige Aussagen zu den Wohngruppen in Bezug auf die drei Kriterien treffen kann. Die Zuverlässigkeit dieser Aussagen ist aus zwei Gründen von besonderer Bedeutung für den weiteren Verlauf der Untersuchung:

- Die zur Verfügung stehenden Ressourcen sollen ausschließlich auf relevante Fälle verwendet werden. Eine Fehlidentifizierung könnte zwar während der Datenerhebung festgestellt werden, aber dann wären bereits unnötige Anstrengungen unternommen worden, sowohl auf Seiten des Forschers, als auch auf Seiten des Unternehmens sowie des einzelnen Mitarbeiters.
- Im Anschluss an diese Prüfung wird an die ausgewählten Wohngruppen mit der Bitte herangetreten, sich an dieser Untersuchung zu beteiligen. Es ist davon auszugehen, dass die Bereitschaft zur Mitarbeit nicht zuletzt von der Glaubwürdigkeit der Fallauswahl abhängig ist.

Aus der Kenntnis der institutionellen Strukturen innerhalb der JBM heraus fiel die Entscheidung auf die Bereichsleitungen der Erzieherischen Hilfen, welche die Funktion als Gatekeeper zu den Fällen übernehmen sollten. Die Bereichsleitungen erfüllen die Voraussetzungen für diese Funktion aus unterschiedlichen Gründen. Als Einzelpersonen

sind die Bereichsleitungen für mehrere Wohngruppen verantwortlich und die Dienstvorgesetzten der dortigen Mitarbeiter. Gegenüber den Jugendämtern sind sie die Ansprechpartner für die Belegung der Wohngruppen und haben daher Kenntnis von allen Nutzern und deren Vorgeschichten. Durch mind. monatlich stattfindende gemeinsame Teamsitzungen in den Wohngruppen sind sie über die aktuellen Entwicklungen informiert. Damit verfügen sie über detaillierte Kenntnisse zu den einzelnen Wohngruppen, deren Mitarbeitern und Nutzern. Es ist außerdem davon auszugehen, dass die Mitarbeiter ihren Dienstvorgesetzten als Gatekeeper akzeptieren, auch wenn die Teilnahme an der Untersuchung freiwillig bleibt.

4.6.3 Nominierung der Wohngruppen als Fälle

Mit der Leitung der Kinder- und Jugendhilfe war zunächst vereinbart, dass die Kriterien der Fallauswahl (siehe Kap. 4.6.5) durch den Forscher in einer der wöchentlich stattfindenden Bereichsleitungssitzungen vorgestellt werden und die Bereichsleitungen eine Prüfung für die Wohngruppen in ihrem Zuständigkeitsbereich vornehmen. Da dieser Termin von Seiten der Einrichtung über zwei Monate immer wieder verschoben wurde, wurde eine alternative Vorgehensweise vereinbart, um mit der Datenerhebung beginnen zu können. Die Bereichsleitungen wurden nun einzeln durch den Forscher über die Kriterien informiert und prüften daraufhin, ob eine oder mehrere ihrer Wohngruppen einen Fall für diese Untersuchung darstellen. Mit ihren Rückfragen und Hinweisen sorgten sie für eine weitere Spezifizierung der Falldefinition. Diese lautete zunächst: *Eine Wohngruppe gemäß §34 SGB VIII, in der mind. ein Kind, Jugendlicher oder junger Erwachsener lebt, der durch die Mitarbeiter als besonders begabt bzw. hochbegabt bezeichnet wird.* Diese Definition erwies sich in zwei Punkten als zu wenig präzise:

- i. In der Praxis der stationären Erziehungshilfe legt die Verbindung der Begriffe Wohngruppe und Mitarbeiter den Schluss nahe, dass ausschließlich nach dem Urteil der Mitarbeiter des Erziehungsdienstes gefragt wird. Die Bereichsleitungen beziehen sich in ihrem Urteil natürlich auch auf ihre eigenen Einschätzungen sowie auf die Einschätzungen der Mitarbeiter des Psychosozialen Dienstes.
- ii. Die Bereichsleitungen wiesen auf besonders begabte Nutzer hin, welche die Wohngruppe inzwischen wieder verlassen haben. Die Wohngruppen sollten als Fälle behandelt werden, auch wenn sie zum Zeitpunkt der Datenerhebung kei-

ne(n) besonders begabten Nutzer betreuten, da die Mitarbeiter aus der Arbeit mit diesen ehemaligen Nutzern Erkenntnisse über die Arbeit mit besonders begabten Nutzern gewonnen haben.

In ihrem Urteil bezogen sich die Bereichsleitungen nun auf den gesamten Zeitraum, in dem sie für die Wohngruppe zuständig waren. Die modifizierte Falldefinition lautete: *Eine Wohngruppe gemäß §34 SGB VIII, in der mind. ein Kind, Jugendlicher oder junger Erwachsener lebt oder gelebt hat, der durch die Mitarbeiter (Erziehungsdienst, Psychosozialer Dienst, Bereichsleitung) als besonders begabt bzw. hochbegabt bezeichnet wird.*

Die Verwendung von „besonders begabt“ und „hochbegabt“, die am Ausgangspunkt der Untersuchung als synonym definiert wurden und die in der Falldefinition nur deshalb doppelt aufgeführt wurden, um eine vollständige Erhebung der vorhandenen Fälle sicherzustellen, sollte sich während der Datenerhebung als notwendig herausstellen, da zahlreiche Interviewpartner diese Begriffe differenzieren.

Zwei der sechs Bereichsleitungen, die für mind. eine Wohngruppe gemäß §34 SGB VIII zuständig waren, schlossen für ihren Zuständigkeitsbereich aus, dass eine der Wohngruppen einen Fall im Sinne dieser Untersuchung darstellt. Da im weiteren Verlauf der Untersuchung keine Hinweise auf besonders begabte Nutzer aus diesen Wohngruppen erhoben wurden, während bei anderen Wohngruppen Querverweise aufgenommen wurden (z.B. durch einen Mitarbeiter eines übergreifenden Dienstes, der von einem hochbegabten Nutzer aus einer Wohngruppe berichtet), können andere Gründe wie z.B. eine mangelnde Teilnahmebereitschaft für diese Nichtnominierungen weitgehend ausgeschlossen werden. Eine Bereichsleitung berichtete von einem hochbegabten Nutzer in einer Erziehungsstelle, die zwar ebenfalls ein stationäres Angebot darstellt, aber aufgrund der Fokussierung auf Wohngruppen die Kriterien der Falldefinition nicht erfüllt. Drei Bereichsleitungen machten unter den Angeboten ihres Zuständigkeitsbereiches mindestens einen Fall für diese Untersuchung aus. Diese Bereichsleitungen willigten ein, die Nominierung im Anschluss an ein Interview vorzunehmen, in dem sie über ihre Arbeit mit besonders begabten Nutzern befragt werden sollten. Bei dieser Vorgehensweise nahmen die Bereichsleitungen die tatsächliche Nominierung erst nach einer ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand im Interview vor.

Insgesamt nominierten die Bereichsleitungen fünf Wohngruppen für diese Untersuchung, eine weitere Nominierung wurde im Anschluss an ein Interview mit einem Mitarbeiter des Psychosozialen Fachdienstes ergänzt.

4.6.3.1 Wohngruppe AD

Sowohl die zuständige Bereichsleitung ADE, als auch der zuständige Mitarbeiter Psychosozialer Dienst ADE machten auf den Zusammenhang zwischen der Ausrichtung des Angebots als Psychiatrienachsorge für essgestörte Mädchen und junge Frauen und der Häufigkeit von besonders begabten Nutzern aufmerksam. Trotz dieser Aussagen wies die Teamleitung der Wohngruppe AD die Anfrage nach einer Teilnahme zumindest eines Mitarbeiters des Erziehungsdienstes mit dem Hinweis zurück, dass in der Wohngruppe AD keine besonders begabten bzw. hochbegabten Nutzer betreut werden. Der Hinweis, dass widersprüchliche Einschätzungen ebenfalls von Interesse der Forschung – und vielleicht auch der Arbeit in der Wohngruppe selbst – sind, konnte die Leitung nicht umstimmen. Eine erneute Anfrage zu einem deutlich späteren Zeitpunkt wurde ebenfalls abgelehnt.

Die Wohngruppe AD, die ein freistehendes Haus mit vier Doppelzimmern sowie Gemeinschafts- und Diensträumen auf dem Unternehmensgelände der JBM im Kölner Süden belegt, bietet bis zu acht Mädchen und jungen Frauen ab 14 Jahren mit einem erhöhten Hilfebedarf Platz. Das Angebot schließt i.d.R. an vorangegangene stationäre Aufenthalte in der Kinder- und Jugendpsychiatrie an. Wie die Auswertung zeigen wird, führt die Spezialisierung des Angebots auf Nutzer mit einer Essstörung zu einer besonderen Stellung innerhalb der Fallgruppe, denn diese Nutzer sowie ihre Herkunftsfamilien unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht von der üblichen Klientel der stationären Erziehungshilfe. Der Personalschlüssel dieses Intensivangebots liegt bei 1:1,26. Der multiprofessionell besetzte Erziehungsdienst wird eng durch den Psychosozialen Fachdienst sowie eine Diätassistentin unterstützt. Mit den Doppelzimmern stellt die Wohngruppe AD die Ausnahme unter den sechs Fällen dieser Untersuchung dar. Diese Besonderheit der Rahmenbedingungen ist ebenfalls Gegenstand der Interviews.

Durch die Weigerung der Teamleitung, sich mit dem Erziehungsdienst an der Untersuchung zu beteiligen, wurden für den Fall der Wohngruppe AD ausschließlich die zuständige Bereichsleitung sowie der zuständige Mitarbeiter des Psychosozialen Dienstes

befragt. Die schriftliche Konzeption des Angebots, der einige Daten dieser Beschreibung entnommen wurden, lag ebenfalls vor.

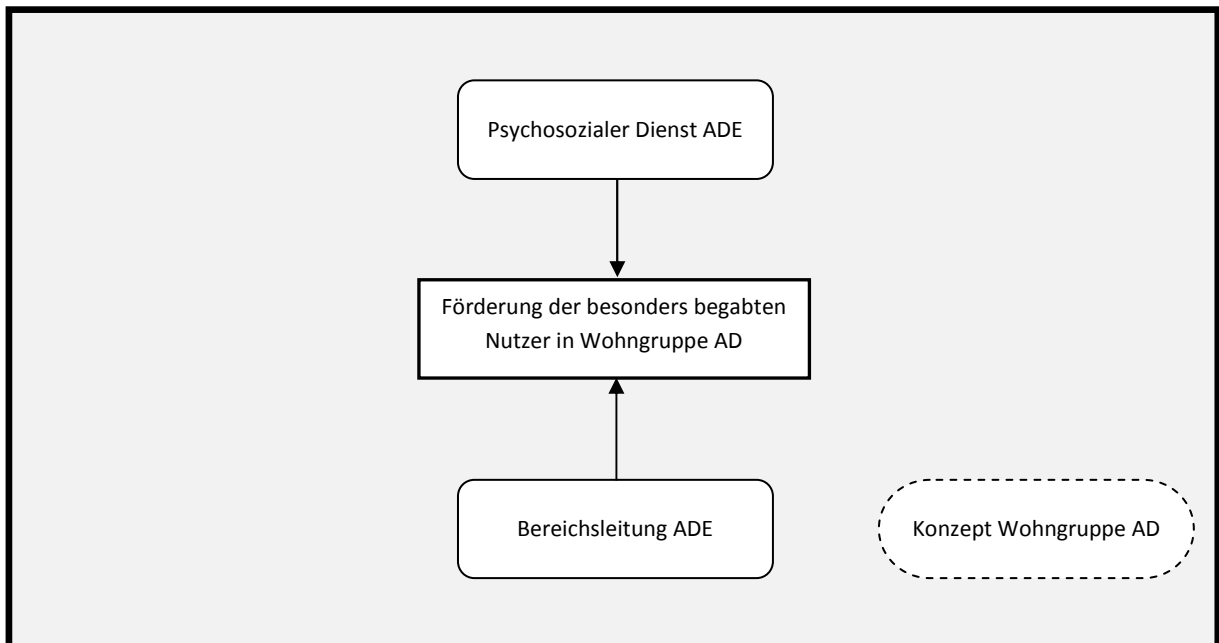


Abbildung 16: Datenquellen für den Fall der Wohngruppe AD

4.6.3.2 Wohngruppe AE

In der Wohngruppe AE war der Forscher vor Beginn der Untersuchung sowie während der ersten Monate der Datenerhebung im Erziehungsdienst beschäftigt. Die Beobachtungen während der Berufstätigkeit in dieser Wohngruppe waren der Auslöser für diese Untersuchung.

Die Wohngruppe AE belegt als Außenwohngruppe ein Haus im rechtsrheinischen Köln. Es handelt sich um ein koedukatives Regelangebot, in dem Jugendliche aus unterschiedlichen Nationen gemeinsam betreut werden. Die personelle Besetzung der Wohngruppe ist auf die Betreuung von acht Jugendlichen und jungen Erwachsenen ab 13 Jahren ausgerichtet, verfügt aber über zehn Einzelzimmer. Einen Schwerpunkt bildet die Betreuung von minderjährigen unbegleiteten Flüchtlingen (UMF). Daneben werden auch Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund sowie deutsche Nutzer aufgenommen. In der Wohngruppe arbeiten vier pädagogische Fachkräfte im Erziehungsdienst, darunter die Teamleitung. Der Erziehungsdienst wird von einer Hauswirtschaftskraft sowie einem Erzieher im Anerkennungsjahr unterstützt.

Mit zwei pädagogischen Fachkräften des Erziehungsdienstes wurden im Vorfeld der Untersuchung Pre-Test-Interviews geführt, um den Interviewleitfaden zu testen und anzupassen. Die anschließende Nominierung der Wohngruppe durch die zuständige Bereichsleitung bestätigte einerseits die Vorannahme, dass in der Wohngruppe AE besonders begabte Nutzer betreut werden, und ermöglichte andererseits, dass die in den positiv verlaufenen Pre-Test-Interviews erhobenen Daten in die Untersuchung einfließen konnten. Zusätzlich wurden Interviews mit der zuständigen Bereichsleitung und dem zuständigen Mitarbeiter des Psychosozialen Dienstes geführt. Die Konzeption lag außerdem vor.

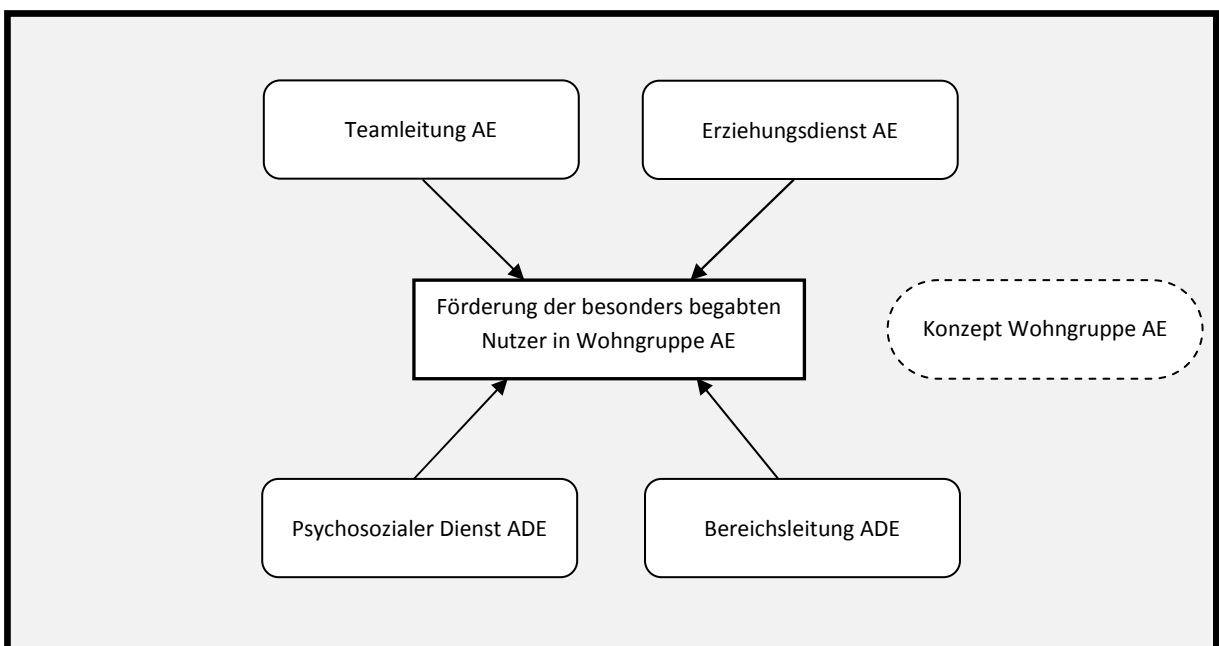


Abbildung 17: Datenquellen für den Fall der Wohngruppe AE

4.6.3.3 Wohngruppe AF

Die zuständige Bereichsleitung arbeitete zum Zeitpunkt des Interviews seit fast 30 Jahren in der DM und stand kurz vor der Pensionierung. Die Verantwortung für weitere Angebote waren bereits auf die Bereichsleitung AGHI übergegangen, die ebenfalls für diese Untersuchung befragt wurde. Im Interview bezog sich Bereichsleitung AF dennoch auf eine ganze Reihe von Wohngruppen, die zuvor in seinem Zuständigkeitsbereich gelegen hatten. Für die Untersuchung nominierte die Bereichsleitung die Wohngruppe AF und empfahl den Mitarbeiter Erziehungsdienst AF für ein Interview.

Die Wohngruppe, die in einem freistehenden Wohnhaus mit Einzelzimmern auf dem Jugenddorfgelände der JBM außerhalb Kölns untergebracht ist, nimmt bis zu acht männliche Nutzer ab 13 Jahren auf, die bis zu ihrer Rückführung in die Herkunftsfamilie oder bis zum Übergang in den Verselbständigungsbereich betreut werden. Der Altersdurchschnitt unter den Nutzern wurde in den letzten Jahren abgesenkt. Der fachliche Schwerpunkt des Angebots liegt auf der individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit AD(H)S, aber in den Aufnahmekriterien werden auch Lernbehinderungen, schulische Defizite, Lernschwächen und Entwicklungsstörungen aufgezählt. Daraus ergibt sich eine große Heterogenität unter den Nutzern. Die vier pädagogischen Fachkräfte im Erziehungsdienst stammen aus unterschiedlichen Altersgruppen und werden durch eine Hauswirtschaftskraft unterstützt.

Interviews wurden mit der zuständigen Bereichsleitung und einem Mitarbeiter des Erziehungsdienstes geführt. Der zuständige Mitarbeiter des Psychosozialen Dienstes stand ohne Angabe von Gründen nicht zur Verfügung.

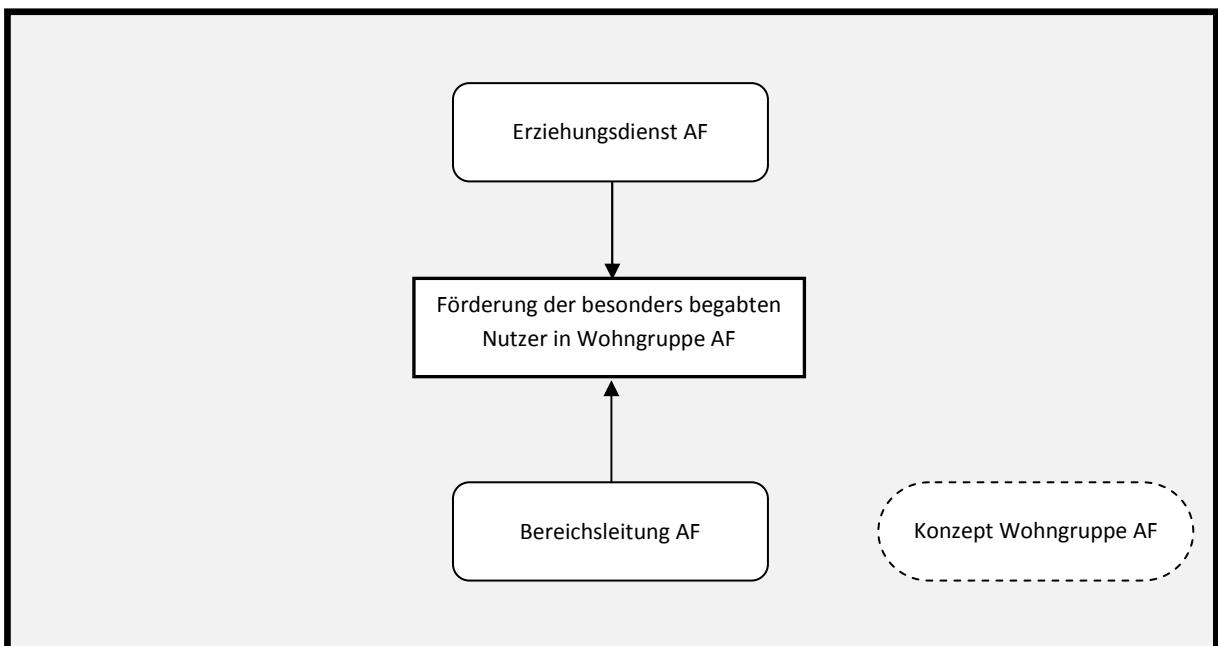


Abbildung 18: Datenquellen für den Fall der Wohngruppe AF

4.6.3.4 Wohngruppe AG

Die personelle Situation in den beiden Wohngruppen AG und AH war zum Zeitpunkt der Datenerhebung durch Personalveränderungen gekennzeichnet:

- *Bereichsleitung:* Die zuständige Bereichsleitung AGHI hatte diese Funktion in den Monaten vor dem Interview übernommen. Die beiden Wohngruppen und ihre internen Abläufe waren ihr sehr gut bekannt, da sie bis dahin in einer Doppelfunktion die Teamleitung beider Wohngruppen inne hatte.
- *Teamleitung:* Die neue Teamleitung der beiden Wohngruppen, Teamleitung AGH, hatte zuvor im Erziehungsdienst der Wohngruppe AH als pädagogische Fachkraft gearbeitet. Im Interview bezog sie sich auf eigenen Wunsch nur auf die Wohngruppe AH, da die Einarbeitungszeit noch nicht abgeschlossen war.
- *Psychosozialer Fachdienst:* Zum Zeitpunkt des Interviews umfasste der Zuständigkeitsbereich des Psychologischen Mitarbeiter AGHI u.a. die Wohngruppen AH und AI. Bis einige Monate vor dem Interview war sie außerdem für die Wohngruppe AG zuständig. Im Interview bezog sie sich auf die Erfahrung aus diesen drei Wohngruppen.

Die Außenwohngruppe, in einem freistehenden Einfamilienhaus mit großem Garten in ländlicher Umgebung gelegen, verfügt über acht Einzelzimmer, von denen eins für vorübergehende Aufnahmen oder Besucher zur Verfügung steht. Das Intensivangebot mit einem Personalschlüssel von 1:1,46 bietet sieben Plätze für Jungen und Mädchen ab 12 Jahren. Die Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche mit einem erhöhten Betreuungsbedarf, seelischen Beeinträchtigungen und Behinderungen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung befanden sich ausschließlich männliche Jugendliche im Alter zwischen 14 und 19 Jahren in der Wohngruppe AG. Die fünf Mitarbeiter des Erziehungsdienstes arbeiten – wie in allen Wohngruppen dieser Untersuchung – mit dem Bezugspädagogensystem, bei dem jedem Nutzer ein Mitarbeiter zugeordnet wird, der seine Erziehungsplanung verantwortlich steuert, die Außenkontakte zur Herkunftsfamilie, zum Jugendamt und zur Schule übernimmt und eng mit dem Nutzer an der Perspektiventwicklung arbeitet.

Trotz der beschriebenen Personalveränderungen war es möglich, drei Mitarbeiter mit einer langjährigen Erfahrung in der Arbeit der Wohngruppe AG zu befragen. Die drei Mitarbeiter waren sich einig in ihrer Einschätzung, dass in der Wohngruppe AG besonders begabte bzw. hochbegabte Nutzer betreut werden bzw. wurden. Mit Blick auf die Ressourcen dieser Untersuchung wurde darauf verzichtet, die zum Zeitpunkt der Da-

tenerhebung zuständige Mitarbeiterin des Psychosozialen Fachdienstes zu befragen, da sie die Wohngruppe erst seit einigen Monaten betreut.

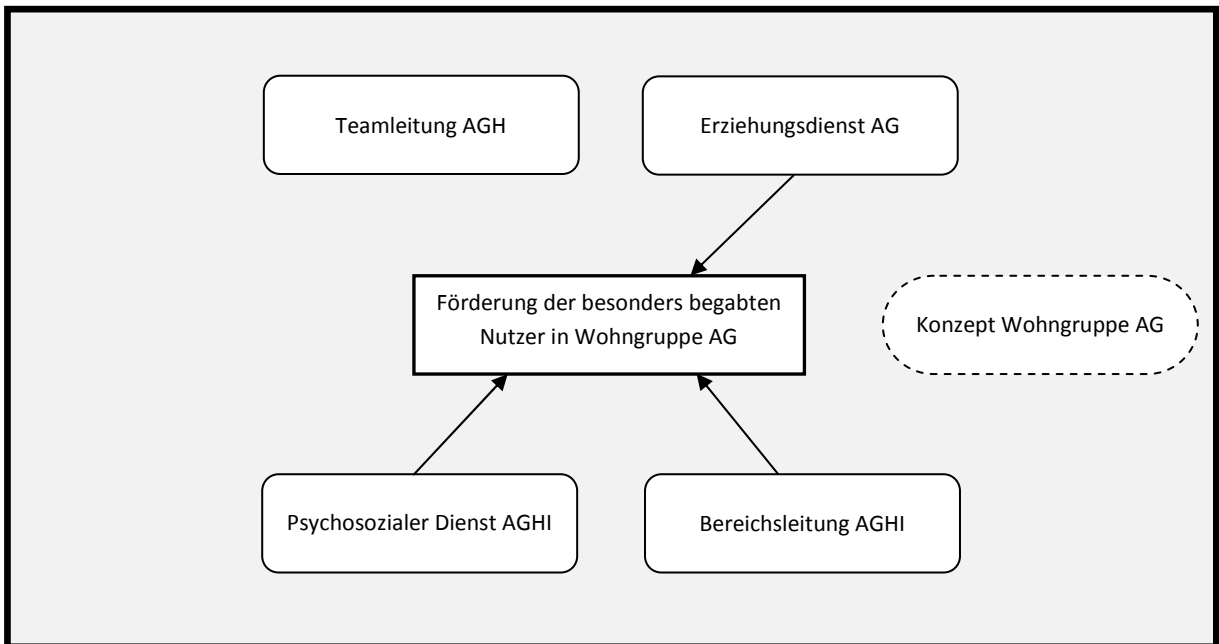


Abbildung 19: Datenquellen für den Fall der Wohngruppe AG; Die befragte Teamleitung äußerte sich im Interview ausdrücklich nur zu dem anderen Fall in ihrem Zuständigkeitsbereich (Wohngruppe AH).

4.6.3.5 Wohngruppe AH

Durch die Überschneidung der Zuständigkeitsbereiche in der Teamleitung, des Psychosozialen Fachdienstes sowie der Bereichsleitung sind drei der vier befragten Mitarbeiter identisch mit dem Fall der Wohngruppe AG. Allerdings bezog sich die Teamleitung AGH in ihrem Interview ausdrücklich auf diesen Fall.

Die Außenwohngruppe verfügt als Intensivangebot I über einen Personalschlüssel von 1:1,08. Sie bietet sieben Kindern und Jugendlichen ab 12 Jahren mit Autismus-Spektrum-Störungen, AD(H)S oder Lernbehinderungen Platz. Sowohl bei der Auswahl des Hauses mit Garten in einer ruhigen, ländlichen Umgebung, als auch bei der Innenausstattung wurde das besondere Bedürfnis der Zielgruppe nach Struktur und Reizarmut berücksichtigt. Die fünf Mitarbeiter des Erziehungsdienstes werden durch eine Hauswirtschaftskraft und einen Mitarbeiter des Psychosozialen Fachdienstes unterstützt. Außerdem nimmt ein niedergelassener Kinder- und Jugendpsychiater quartalsweise an den Teamsitzungen teil. Für die berufliche Orientierung der Nutzer ist die Wohngruppe Kooperationen mit Anbietern außerhalb der Erziehungshilfe eingegangen.

Der Mitarbeiter Erziehungsdienst AH stand der Nominierung der Wohngruppe durch die zuständige Bereichsleitung skeptisch gegenüber, gewährte aber einen Einblick in die Förderung der Nutzer. Die Teamleitung AGHI, die zu Beginn des Interviews ebenfalls Zweifel äußerte, kam am Ende des Interviews zu einem anderen Schluss:

„Im Nachhinein würde ich sagen, dass unsere Gruppe doch gar nicht so schlecht geeignet war für die Fragestellung, einfach weil Autismus so eine spezielle Sache ist, wo man natürlich schon von irgendwelchen Hochbegabungen in dem Sinne ausgehen kann, wenn man es halt so definiert“ (Teamleitung AGH, 856-860).

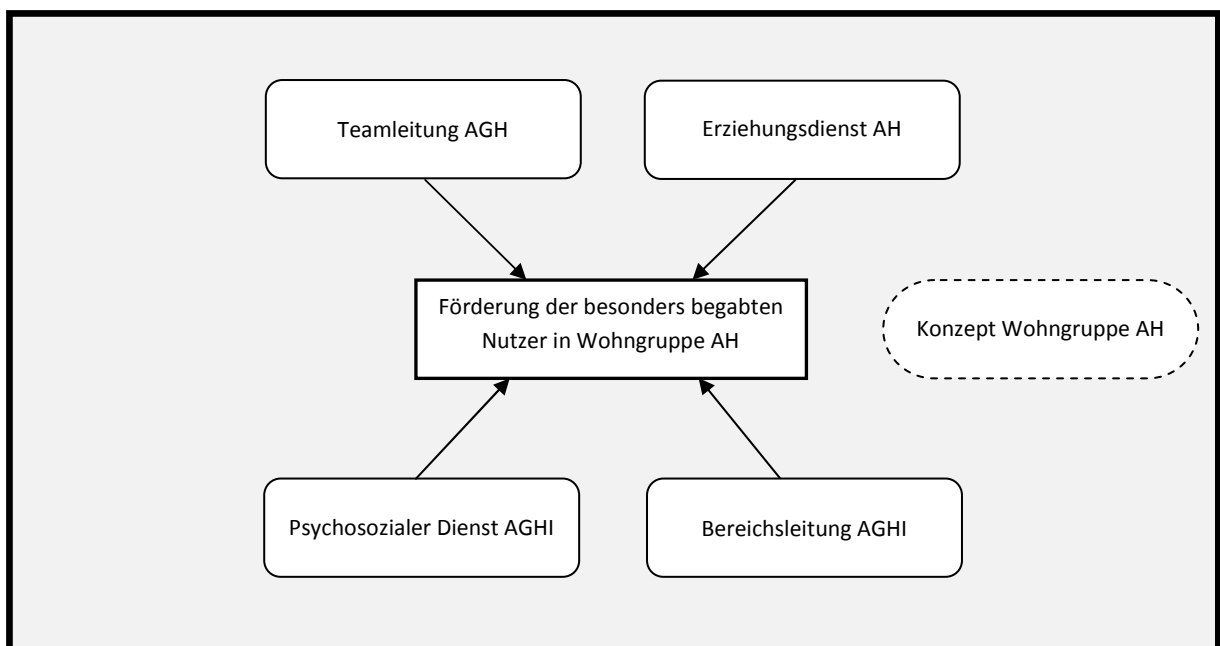


Abbildung 20: Datenquellen für den Fall der Wohngruppe AH

4.6.3.6 Wohngruppe AI

Die Wohngruppe AI wurde durch die zuständige Bereichsleitung AGHI nicht als Fall für diese Untersuchung nominiert. In seinem Interview wies der zuständige Psychologische Mitarbeiter AGHI allerdings mehrfach auf besonders begabte bzw. hochbegabte Nutzer aus dieser Wohngruppe hin. Auch die Bereichsleitung AF, die zuvor für die Wohngruppe AI zuständig war, schlug diese Gruppe für die Untersuchung vor. Nach Rücksprache mit der Bereichsleitung AGHI wurde die Wohngruppe AI als Fall nominiert. Ein möglicher Grund für die vorangegangene Nichtnominierung kann die gewechselte Zuständigkeit unter den Bereichsleitungen gewesen sein, denn Bereichsleitung AGHI hatte diese erst in den Monaten vor dem Interview übernommen.

Die Wohngruppe befindet sich auf dem Unternehmensgelände der JBM im Kölner Süden. Die koedukative Gruppe bietet sieben Kindern und Jugendlichen im Alter ab acht Jahren Platz. Die Gruppenstrukturen und die angewandten Methoden sind vor allem auf die Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit einer ADHS-Problematik ausgerichtet, aber auch Nutzer mit anderen Entwicklungsproblemen können von den sehr strukturierten Abläufen in der Gruppe profitieren. Ein weiterer Schwerpunkt der Gruppe ist die gezielte Hinführung zu einer aktiven Freizeitgestaltung, bei der Sport und kreative Tätigkeiten im Vordergrund stehen. In der Wohngruppe arbeiten vier pädagogische Fachkräfte und eine Hauswirtschaftskraft. In der Nachmittagsbetreuung sind i.d.R. zwei Mitarbeiter in der Gruppe anwesend. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren acht männliche Kinder und Jugendliche in der Wohngruppe AI untergebracht. Die Wohngruppe hat sich durch die Kooperation mit der privaten, weiterführenden Schule B zu einem bundesweit nachgefragten Angebot für Kinder und Jugendliche mit ADHS entwickelt. Die Schulgebühren muss der Kostenträger zusätzlich zur Heimunterbringung bewilligen.

Bei der Kontaktaufnahme zeigte sich Teamleitung AI sehr interessiert an der Untersuchung, da nach ihrer Einschätzung zu diesem Zeitpunkt zwei hochbegabte Nutzer in der Wohngruppe betreut wurden. Sie erklärte sich zu einem Interview bereit und schlug außerdem zwei Fachkräfte aus dem Erziehungsdienst für weitere Interviews vor, die ebenfalls einwilligten. In den Interviews zu diesem Fall wurde die Bedeutung der Schule B, mit der die Wohngruppe und weitere Gruppen der JBM kooperieren, für die besonders begabten Nutzer deutlich. Die Leitung der Schule stand ebenfalls für ein Interview zur Verfügung. Auch wenn sich die Leitung der Schule in ihren Aussagen nicht direkt auf die Wohngruppe AI bezog, ist dieses Interview dennoch im Kontext dieses Falls zu nennen.

Da die Bereichsleitung AGHI zum Zeitpunkt ihres Interviews diese Wohngruppe nicht als Fall identifiziert hatte, ist davon auszugehen, dass sich ihre Aussagen nicht auf diesen konkreten Fall beziehen.

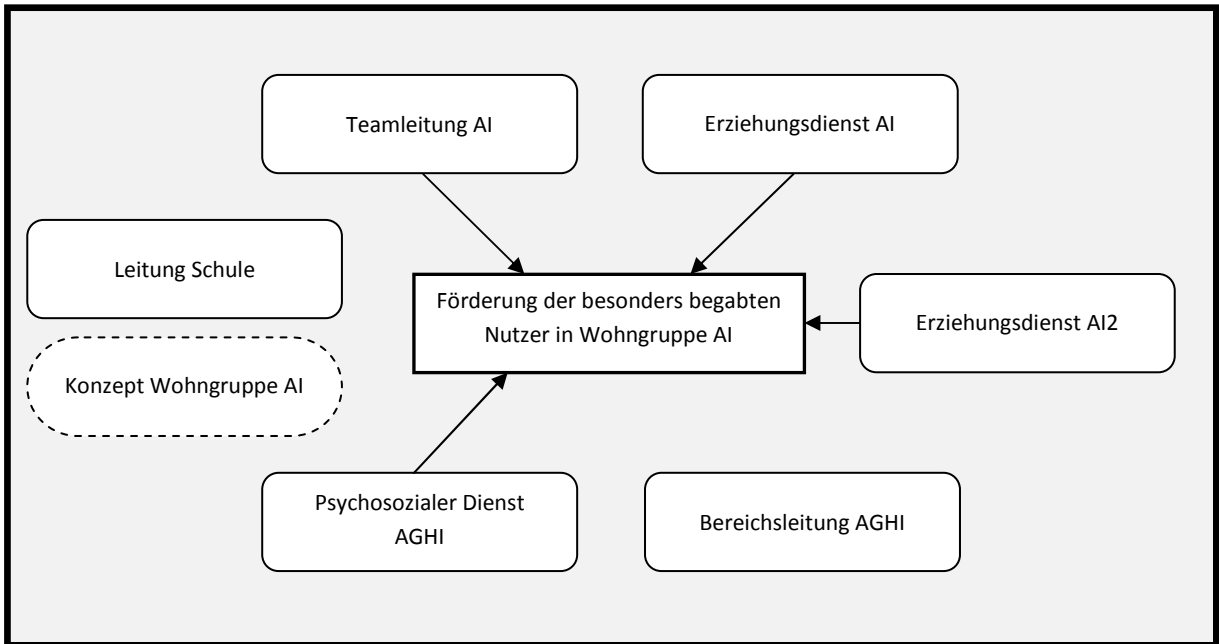


Abbildung 21: Datenquelle für den Fall der Wohngruppe AI

4.6.4 Fallübersicht

Sechs der 27 Wohngruppen, die in die Untersuchung einbezogen wurden, erfüllen nach Einschätzung der befragten Mitarbeiter die Kriterien der Falldefinition dieser Untersuchung. Ihr Anteil liegt damit bei etwa 22%. In Tabelle 6 werden die wesentlichen Kriterien dieser stationären Angebote noch einmal nebeneinander gestellt.

Wohngruppe	Plätze	Angebotsform	Intensität	Zielgruppe			Datenquellen				
				Alter	m/w	Schwerpunkte	Interviews				weitere
							BL	PSD	TL	ED	
AD	8	WG	Intensiv I	14 – 21	w	Psychiatrienachsorge; Esstörungen	x	x			Konzept
AE	8	AWG	Regel	14 – 21	m/w	Schwerpunkt: unbegleitete minderjährige Flüchtlinge	x	x	x	x	Konzept; eig. Berufstätigkeit
AF	8	WG	Intensiv I	13 – 21	m	Jungen mit psychosozialen Störungen; AD(H)S	x			x	Konzept
AG	8	AWG	Intensiv I	12 – 21	m/w	Autismus, AD(H)S, erhöhter Betreuungsbedarf	x	x		x	Konzept
AH	7	AWG	Intensiv I	12 – 21	m/w	Autismus, AD(H)S, Lernbehinderung	x	x	x	x	Konzept
AI	7	WG	Intensiv I	8 – 21	m/w	AD(H)S, Autismus, Entwicklungsstörungen		x	x	x x	Konzept; Leitung Schule

Tabelle 6: Die für die Untersuchung nominierten Fälle im Vergleich; Legende: BL = Bereichsleitung, PSD = Psychosozialer Fachdienst, TL = Teamleitung, ED = Erziehungsdienst, WG = Wohngruppe auf einem Heimgelände, AWG = Außenwohngruppe

4.7 Interviews

4.7.1 Theoretisches Sampling

Die Entscheidungen darüber, welche Daten für die Untersuchung erhoben werden sollen, folgten dem Prinzip des Theoretischen Samplings, das die Datenerhebung, deren Analyse sowie die Theoriebildung als einen zirkulären Prozess versteht, „bei dem sich der Forscher auf einer analytischen Basis entscheidet, welche Daten als nächstes zu erheben sind und wo er diese findet“ (Strauss, 1998, S. 70). Dementsprechend konnten die Wohngruppen und Interviewpartner, die einbezogen werden sollten, nicht während der Untersuchungsplanung festgelegt werden, sondern erst im Untersuchungsverlauf.

Die Auswahl der Bereichsleitungen als Gatekeeper zum Forschungsfeld erfolgte aufgrund des Kontextwissens (siehe Kap. 4.4.1). Deren Nominierung im Anschluss an ihre Interviews führte zu den Wohngruppen, die Fälle im Sinne der Untersuchung darstellen. Die Bereichsleitungen konnten sowohl explizite Nennungen einer oder mehrerer Wohngruppen vornehmen, als auch Hinweise auf einen besonders begabten Nutzer geben und das jeweils auch außerhalb ihres eigenen Zuständigkeitsbereichs. Im Anschluss an die Nominierung(en) der Wohngruppe(n) wurde die jeweilige Bereichsleitung gebeten, jene Mitarbeiter des Erziehungsdienstes zu benennen, die sie als geeigneten Ansprechpartner zu dem Untersuchungsgegenstand ansieht. Als Vorgesetzte der pädagogischen Fachkräfte im Erziehungsdienst, die zusammen das sogenannte Team bilden, schienen die Bereichsleitungen besonders geeignet zu sein, um die jeweiligen Experten innerhalb des Teams einer Wohngruppe zu identifizieren. Die alternative Vorgehensweise war die Nominierung durch die Teamleitung. Vier der neun befragten Fachkräfte aus dem Erziehungsdienst wurden durch die Bereichsleitungen vorgeschlagen. Für zwei Wohngruppen wurde die Bitte ausgesprochen, die jeweilige Teamleitung anzusprechen. Bei einer dieser Wohngruppen schlug die Teamleitung sich selbst sowie zwei ihrer Kollegen für die Interviews vor, während die Teamleitung der anderen Wohngruppe die Teilnahme des Erziehungsdienstes an der Untersuchung verweigerte. Bei den anderen Interviews mit den Mitarbeitern des Erziehungsdienstes handelte es sich um die Pre-Test-Interviews.

Ein Merkmal des Theoretischen Sampling ist, dass „die Auswahlkriterien im Verlauf des Projektes zunehmend spezifischer und eindeutiger werden“ (Strübing, 2008, S.

30). Im Verlauf der Datenerhebung verdichteten sich Hinweise auf Institutionen und Angebote innerhalb und außerhalb der JBM, die an der Förderung der besonders begabten Nutzer beteiligt waren. Aus der Datenanalyse ging hervor, dass zwei Angeboten eine zentrale Bedeutung zugeschrieben wurde, so dass die Entscheidung getroffen wurde, sie in diese Untersuchung einzubeziehen. In beiden Fällen erklärte sich jeweils die Leitung bereit, für ein Experteninterview zur Verfügung zu stehen:

- Die Leitung des gruppenübergreifenden Fachdienstes Heilpädagogische Tagesförderung und
- die Leitung der Schule B, die von zahlreichen besonders begabten Nutzern besucht wird.

Im Verlauf der Untersuchung zeichnete sich außerdem die wichtige Funktion des Psychosozialen Fachdienstes für die Identifikation der besonders begabten Nutzer ab. Durch Überschneidungen der Zuständigkeiten und eine Interviewabsage wären aber nur zwei Mitarbeiter des Fachdienstes interviewt worden. Daher wurde frühzeitig auch die Leitung des Fachdienstes in die Untersuchung einbezogen.

Aufgrund der bereits beschriebenen Überschneidungen der Zuständigkeitsbereiche waren zwei Mitarbeiter des Psychosozialen Fachdienstes und drei Bereichsleitungen für die sechs Wohngruppen zuständig. Deren Aussagen bezogen sich sowohl auf die einzelnen Fälle, als auch auf die Vergleichbarkeit der Förderung in unterschiedlichen Wohngruppen. Für diese Untersuchung ergaben sich damit verschiedene Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand (siehe Abb. 22).

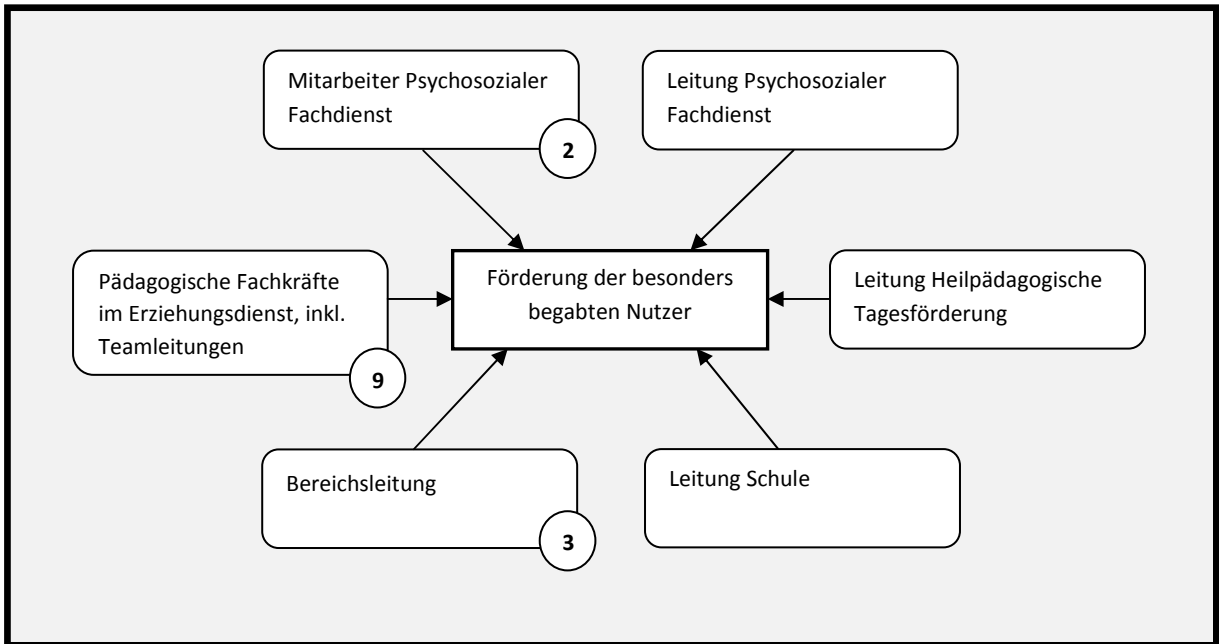


Abbildung 22: Daten-Triangulation durch unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand der Untersuchung; Ziffer in den Kreisen: Anzahl der befragten Mitarbeiter mit dieser Funktion, keine Angabe = Ein Interview.

4.7.2 Interviewtechnik

4.7.2.1 Mitarbeiter als Experten

Das Forschungsinteresse richtet sich auf die Rollen der einzelnen Mitarbeiter als Funktionsträger innerhalb der JBM und den „damit verknüpften Zuständigkeiten, Aufgaben, Tätigkeiten und die aus diesen gewonnenen exklusiven Erfahrungen und Wissensbestände“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 444). Die Mitarbeiter werden „als Repräsentanten einer Gruppe (von bestimmten Experten) in die Untersuchung einbezogen“ (Flick, 2008a, S. 214), nämlich der Experten für die Förderung der besonders begabten Nutzer in der stationären Erziehungshilfe.

Eine Person wird im Rahmen eines Forschungszusammenhanges als Experte angesprochen, weil wir wie auch immer begründet annehmen, dass sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht notwendigerweise alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist (Meuser & Nagel, 2009, S. 37).

Der Experte ist damit Teil des Handlungsfeldes und nicht zu verwechseln mit dem „Experten, der von außen – im Sinne eines Gutachters – Stellung zum Handlungsfeld nimmt“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 443). Damit ist der Status des Experten auf die spezifische Fragestellung der Untersuchung bezogen, also relational und „in gewisser Weise vom Forscher verliehen“ (ebd.). Dem befragten Experten kommt damit „die spezifi-

sche Rolle als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte [zu]“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 12).

4.7.2.2 Expertenwissen

Anders als in den idealtypischen Bestimmungen der klassischen Wissenssoziologie angenommen, handelt es sich bei dem Spezial- oder Expertenwissen nicht um ein Sonderwissen, das dem Experten in vollem Umfang präsent ist und daher nur abgefragt werden muss (Meuser & Nagel, 2009, S. 49 f.). Viel mehr besteht „das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- und Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen“ (Bogner & Menz, 2002, S. 46; zitiert nach Flick, 2009, S. 215). Der Experte wird sein Sonderwissen über die Förderung besonders begabter Nutzer in der stationären Erziehungshilfe also nicht in Form eines Manuals darlegen, „es kann allerdings aus dem, was der Interviewte sagt, rekonstruiert werden. Dies gelingt am besten auf der Basis konkreter Beispielerzählungen. (...) Sie können über Entscheidungsfälle berichten, auch Prinzipien benennen, nach denen sie verfahren.“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 51)

4.7.2.3 Das Leitfaden-Interview

Die Teilnahme der Experten an dieser Untersuchung in ihrer Funktion als Mitarbeiter der JBM muss bei der Konstruktion der Erhebungsmethoden genauso berücksichtigt werden wie die beschriebene Heterogenität des Expertenwissens und der explorative Charakter dieser Studie. Da eine Teilstandardisierung der Erhebungsmethode diesen unterschiedlichen Bedingungen gerecht wird, wurden die Interviews als Leitfaden-Interviews durchgeführt. Die damit verbundene stärkere Fokussierung auf die potentiell relevanten Informationen wird außerdem dem Umstand gerecht, dass die Anrechnung der Interviewzeit als Arbeitszeit auf Seiten der Experten zu einem Zeitdruck führen kann (Flick, 2009, S. 215), der z.B. gegenüber dem Arbeitgeber, den Arbeitskollegen, den zu betreuenden Nutzern oder – nicht zuletzt – durch das eigene Bedürfnis nach Freizeit empfunden werden kann. Außerdem wird damit verdeutlicht, dass sich das Forschungsinteresse auf den „Befragte[n] weniger als (ganze) Person denn in seiner Eigenschaft als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld [richtet]“ (ebd., S. 214). Trotz der

fokussierenden Funktion sollte der Leitfaden flexibel und unbürokratisch gehandhabt werden, um unerwartete und spontane Themendimensionierungen der Experten zu ermöglichen und diese selbst zu aktivieren (Meuser & Nagel, 2009, S. 54). Der Leitfaden sollte deshalb weder die genauen Formulierungen der Fragen, noch ihre Reihenfolge festlegen, um sich mit dem Interview so weit wie möglich einem natürlichen Gesprächsverlauf annähern zu können, in dem Themenwechsel genauso möglich sind wie Nachfragen auf gegebene Antworten (Gläser & Laudel, 2009, S. 42). Die Struktur des Expertenwissens erfordert es, dass sich die Fragen vor allem auf das Wie des Entscheidens und Handelns beziehen, dabei deutlich auf das überpersönliche, institutionsbezogene Wissen abzielen und im Falle von Nachfragen Berichte über konkrete Ereignisse auslösen (Meuser & Nagel, 2009, S. 54). Mit einem selbst erstellten Leitfaden vermittelt der Interviewer zudem seine Kompetenz in dem jeweiligen Themengebiet, was nicht zu unterschätzen ist, da „der Ertrag eines Experteninterviews auch davon bestimmt wird, ob der Experte den Interviewer als kompetenten Gesprächspartner wahrnimmt“ (ebd.).

4.7.3 Interviewvorbereitungen

Bevor die Datenerhebung mittels der Experten-Interviews beginnen konnte, musste der Interview-Leitfaden entwickelt werden. Aufgrund der begrenzten Zahl von Experten für den Untersuchungsgegenstand war es von besonderer Bedeutung, den Einsatz des Leitfadens vor den ersten Interviews zu testen, um von Beginn ein taugliches Instrument anzuwenden.

4.7.3.1 Entwicklung des Interview-Leitfadens

Das Sammeln der weiterführenden Fragen und Stichwörter zur Forschungsfrage und dem Forschungsinteresse während der Konzeption dieser Studie (siehe Kap. 4.4) bildete den ersten Schritt in der Entwicklung eines Interview-Leitfadens. Im zweiten Schritt wurde das SPSS-Prinzip der Leitfadenerstellung (Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren) nach Helfferich (2009) angewendet und Fragen und Stichwörter auf ihre Eignung für die Verwendung in einem qualitativen Interview geprüft und z.B. jene Fragen aussortiert oder umformuliert, die nur Fakten abfragen oder bekanntes Vorwissen bestätigen sollen (S. 181 ff.). Die verbleibenden Fragen und Stichwörter werden zunächst unter bis zu vier Oberthemen gebündelt, für die es wiederum jeweils „eine einzige, möglichst einfache Erzählaufforderung zu finden [gilt], unter die die Einzelaspekte

„subsumiert“ (=untergeordnet) werden können“ (ebd., S. 185). Im Interview-Leitfaden dieser Untersuchung waren es drei thematische Abschnitte, nämlich die Identifizierung der besonders begabten Nutzer, deren Förderung sowie die Zielerreichung dieser Förderung.

Diesen drei thematischen Abschnitten wurden zwei Fragen vorangestellt und eine Frage angeschlossen. Vor dem ersten Themenabschnitt, der Identifikation, wurden die Experten nach ihrem Verständnis des Auftrags der Erziehungshilfe sowie nach ihrem Verständnis von besonderen Begabungen bzw. Hochbegabung gefragt. Der Entscheidung für dieses Vorgehen lag einerseits die Annahme zugrunde, dass die Antworten auf diese Fragen ein Fachwissen darstellt, das direkt abgefragt werden kann. Andererseits äußerten einige der Experten bereits bei der Terminabsprache oder unmittelbar vor der Interviewdurchführung ihre Unsicherheit in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand, also auf die Verbindung von besonderen Begabungen und Erziehungshilfe. Die Abklärung ihres Verständnisses von besonderen Begabungen bzw. Hochbegabung sollte den Referenzrahmen ihres Interviews bilden. Eine Einigung von Interviewer und Experten auf ein gemeinsames Verständnis war ausdrücklich nicht das Ziel dieser Eingangsfragen, sondern das Erfassen des Expertenverständnisses als Kontextinformation, um die späteren Aussagen im Interview und in der Auswertung einordnen zu können. Den drei thematischen Abschnitten schloss sich die Frage nach den Chancen und Risiken für die besonders begabten Nutzer an, die sich aus der Tatsache ergeben, dass sie in der stationären Erziehungshilfe leben. Diese Frage wurde auch dann gestellt, wenn Chancen und Risiken einzelner Nutzer bereits angesprochen wurden, denn mit dieser Frage sollten die Experten aufgefordert werden, „über den Tellerrand“ einzelner Fälle hinauszublicken. Die Frage musste dementsprechend in den Interviews formuliert oder durch Nachfragen präzisiert werden.

Eine Ausnahme vom SPSS-Prinzip stellt die Eingangsfrage dar, mit der die Experten gebeten wurden, ihren gegenwärtigen Arbeitsbereich vorzustellen. Diese Frage, die auf die Erhebung von Fakten abzielt, die auch durch andere, offen zugängliche Quellen hätten erhoben werden können, diente als sogenannte „Aufwärmfrage“. Die Experten befanden sich i.d.R. erstmals in der Situation des Interviewten. „Deshalb ist es wichtig, dass die Interviewpartner zu Beginn des Interviews das Gefühl gewinnen, die Situation zu meistern“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 148). Die Abschlussfrage lautete, „ob der In-

interviewpartner aus seiner Sicht noch ihm wichtige Aspekte des Themas nennen möchte, die seinem Gefühl nach im Interview zu wenig berücksichtigt wurden“ (ebd., S. 149).

4.7.3.2 Pre-Test-Interviews

Den ersten Interviews mit den Bereichsleitungen, die in ihrem Zuständigkeitsbereich Fälle identifiziert hatten, gingen Pre-Test-Interviews voraus, mit denen zwei Ziele verfolgt wurden. Denn die flexible und unbürokratische Handhabung des Interview-Leitfadens, die eine weitgehende Annäherung an eine natürliche Gesprächssituation ermöglichen soll (siehe Kap. 4.6.7.3), erfordert vom Interviewer neben einer hohen Sensibilität für den Interviewverlauf und den Experten einen ständigen Überblick über das bereits Gesagte und dessen Relevanz für die Untersuchung; deshalb sollte die Interviewdurchführung trainiert werden (Flick, 2009, S. 223). Außerdem wurden die bei der Entwicklung des Interview-Leitfadens ausgewählten Themen, Fragen und Stichwörter in den Pre-Test-Interviews einem Praxistest unterzogen, um auszuschließen, „dass die entworfenen Fragen nicht das bewirken was sie bewirken sollen“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 150). Bei der Auswahl der Interviewpartner für die Pre-Test-Interviews wurde der bestmögliche Ausgang dieser Interviews angenommen:

Idealerweise wird man einen Fall wählen, der für die Hauptuntersuchung hätte gewählt werden können. Wenn die Methoden nicht allzu viele Fehler aufweisen, erhält man dann nämlich zusätzliche auswertbare Informationen. (ebd., S. 108)

Diese Aussage traf auf Wohngruppe AE zu. Die beiden Pre-Test-Interviewpartner waren dort als Teamleitung und im Erziehungsdienst und damit als direkte Kollegen des Forschers tätig. Aus den Beobachtungen während dieser Berufstätigkeit in der Wohngruppe wurde der Schluss gezogen, dass die Wohngruppe AE einen Fall im Sinne dieser Untersuchung darstellen könnte und die beiden Mitarbeiter damit vergleichbar waren mit jenen, die zu einem späteren Zeitpunkt in die Untersuchung einbezogen würden. Die Nominierung der Wohngruppe AE durch die zuständige Bereichsleitung als Fall für diese Untersuchung sowie der insgesamt positive Verlauf der beiden Pre-Test-Interviews ermöglichte es, beide Interviews in die Untersuchung einzubeziehen.

Im Anschluss an ihre Interviews wurden beide Interviewpartner um Rückmeldungen über den Interviewverlauf gebeten. Die Rückmeldungen sowie die eigene Wahrneh-

mung des Forschers führten zu Veränderungen im Interview-Leitfaden und in der Form der Interviewführung:

- *Formulierung der Fragen:* In den drei thematischen Abschnitten Identifikation, Förderung und Zielerreichung wurden keine ausformulierten Fragen mehr aufgeführt, sondern nur noch stichwortartige Beschreibungen der interessierenden Themen. Das Vorhandensein von ausformulierten Fragen erschwerte die flexible Handhabung des Leitfadens, weil das Abweichen von vorgegebenen Formulierungen während des Interviews in den Pre-Test-Interviews schwer fiel.
- *Begleitung des Interviewverlaufs:* Fragen oder Abschnitte, die auf dem Leitfaden aufgeführt waren, wurden in den Pre-Test-Interviews durchgestrichen, wenn sie im Interview besprochen waren. Mitarbeiter Erziehungsdienst AE empfand dieses Streichen als Wertung der eigenen Aussagen, auch weil kein freier Blick auf den Leitfaden bestand. Das Streichen wurde in den ersten Interviews durch kleine Markierungen neben den Fragen ersetzt, nach einer gewissen Einübungsphase waren auch diese Markierungen nicht mehr notwendig. Vor der ersten Frage aus dem thematischen Abschnitt wurden die drei Abschnitte nun kurz vorgestellt und der Blick auf den Interviewleitfaden ermöglicht. Das sollte zu einer natürlicheren Gesprächsatmosphäre beitragen und bei den Experten das Gefühl vermeiden, sich in einer Testsituation mit vorformulierten Fragen zu befinden.
- *Fragestellung:* Aus der eigenen Wahrnehmung der Rolle als Interviewer wurde der Schluss gezogen, dass die Fragen offener, situativer formuliert werden mussten (s.o.) und dass den Experten mehr Zeit für die Antworten eingeräumt werden musste. Die stillen Phasen zwischen der Frage und den Antworten gaben den Experten die Möglichkeit, ihre Antworten zu entwickeln oder durch gezieltes Nachfragen ein besseres Verständnis zu gewinnen. Mit zunehmender Routine in der Interviewführung gelang dies besser.

Die Bedingungen für die Interviews unterschieden sich damit zwischen der Pre-Test-Phase und der eigentlichen Untersuchungsphase. Dennoch ist eine Verwendung der Daten für die Studie sinnvoll und zulässig, da beide Interviewverläufe insgesamt positiv zu bewerten sind. Mit den vorgenommenen Änderungen wären vielleicht weitere Daten erhoben worden, was die Qualität der vorliegenden Daten und damit deren Ver-

wendbarkeit nicht wesentlich einschränkt. Im Fall der Wohngruppe AE wurden außerdem zwei weitere Interviews geführt, wodurch die Daten aus den Pre-Test-Interviews ergänzt wurden.

4.7.3.3 Der Interview-Leitfaden

Aus der Anwendung des SPSS-Prinzips zur Leitfadententwicklung und den Erfahrungen aus den beiden Pre-Test-Interviews ist der Interview-Leitfaden für die Experteninterviews entstanden (siehe Abb. 23). Da der Leitfaden im Verlauf der Datenerhebung immer wieder leicht verändert wurde, indem z.B. Stichworte zu einzelnen Themen und Fragen hinzugefügt, entfernt oder umformuliert wurden, soll hier die Version abgebildet werden, die in den letzten beiden Experten-Interviews verwendet wurde.

Interviewleitfaden

I. Einstieg

Beschreibung des aktuellen Tätigkeitsfeldes

Gruppen, Rechtsform, Klientel

II. Verständnis

Auftrag der (stationären) Erziehungshilfe

Allgemein, spezifisch für Gruppe(n), persönlich

Besondere Begabungen bzw. Hochbegabung

Definitionskriterien; spezifische Kriterien für Erziehungshilfe?

III. Identifikation

Identifizierung der besonderen Begabungen bzw. Hochbegabung der Nutzer

Zielstellung, Initiator, Zeitpunkt, Prozessverantwortung, Ablauf (Wiederholung?), Datenquellen, Instrumente

Wenn Diagnostik vor der Aufnahme:

a) Begabungsförderung expliziter Teil des Auftrags?

b) Umgang mit Etikettierung vor und nach der Aufnahme?

IV. Förderung

Förderung der besonders begabten Nutzer in der Wohngruppe

Aufgaben der MA bei der Förderung

Anforderungsprofil

Unterstützende Strukturen innerhalb und außerhalb

Maßnahmen außerhalb der Einrichtung

Unterschiede zur Förderung anderer Nutzer

V. Zielerreichung

Ziele der Förderung

Perspektiven der Nutzer

Leistungsexzellenz?

Bedeutung im Hilfeplanverfahren

Auswirkungen auf die Hilfe

VI. Abschluss

Chancen und Risiken für Nutzer in der Erziehungshilfe

Möchten Sie noch etwas erwähnen?

Abbildung 23: Der Interview-Leitfaden für die Experteninterviews in der finalen Version

4.7.4 Auswahl der Interviewpartner

Nachdem im vorliegenden Kapitel bereits die Entscheidungen für die Anwendung teilstandardisierter Interviews sowie die Verbindung von Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung im Theoretischen Sampling erläutert wurden, soll an dieser Stelle die chronologische Reihenfolge der Nominierungen und der Auswahl der Interviewpartner dargestellt werden, um die überindividuelle Nachvollziehbarkeit (siehe Kap. 4.3.2) zu gewährleisten. Eine Auflistung der Nominierungen und Hinweise aus den geführten Interviews bietet Tabelle 7. Im Vorgespräch zu dieser Untersuchung (siehe Kap. 4.5.3) bezeichnete Geschäftsführung JBM die Bereichsleitung AF als Experten für den Untersuchungsgegenstand. Auch wenn eine Nominierung oder Empfehlung in diesem Gespräch nicht angestrebt oder eingefordert wurde, fand dieser Hinweis im Sinne eines offenen Untersuchungsverlaufes Berücksichtigung in den Forschungsnotizen. Das gelungene Interview mit Bereichsleitung AF wurde als Bestätigung für dieses Vorgehen gewertet.

Die Hinweise und Empfehlungen aus den beiden Pre-Test-Interviews wurden ebenfalls aufgenommen, ohne daraus direkt Schlüsse für das weitere Vorgehen zu ziehen.

Das erste Interview fand mit Bereichsleitung AF statt, welche die Wohngruppe AF als Fall nominierte und Mitarbeiter Erziehungsdienst AF für ein Interview empfahl. Sie wies zudem auf die Wohngruppe AI hin, für die sie bis vor einigen Monaten zuständig war. In diesem Zusammenhang hatte die Bereichsleitung AF mit Mitarbeiter Psychosozialer Dienst AGHI zusammengearbeitet und diesen ebenfalls im Interview für die weitere Datenerhebung als Interviewpartner vorgeschlagen. Das Interview enthielt zudem Daten über die Angebote der Heilpädagogischen Tagesförderung, die Kooperation mit Schule B sowie zur Zusammenarbeit mit dem Psychosozialen Fachdienst.

Aus terminlichen Gründen auf Seiten der Interviewpartner wurde das zweite Interview mit Mitarbeiter Psychosozialer Dienst AGHI geführt. Dieser bezog sich in seinen Aussagen auf die Wohngruppen AH und AI aus seinem aktuellen Zuständigkeitsbereich sowie auf die Wohngruppe AG, die er bis vor kurzem ebenfalls betreut hatte. Die Angebote der Heilpädagogischen Tagesförderung sowie die Kooperation mit Schule B waren ebenfalls Gegenstand des Interviews. Für weitere Interviews wurden die Teamleitung AGHI, Erziehungsdienst AG sowie Erziehungsdienst AH empfohlen.

Die Bereichsleitung AGHI bestätigte im Interview die Einschätzungen zu den Wohngruppen AG und AH aus dem vorangegangenen Interview, in dem sie beide als Fälle nominierte. Auch die Empfehlungen für weitere Interviews wurden auf Nachfrage unterstützt. Die Bereichsleitung AGHI wies darauf hin, dass eine Untersuchung in den Ambulanten Angeboten ebenfalls von Interesse sein könnte und empfahl als Interviewpartner Teamleitung Ambulante Angebote A. Im Interview waren Hinweise auf die Angebote der Heilpädagogischen Tagesförderung sowie auf die Zusammenarbeit mit dem Psychosozialen Dienst zu finden. Nach einer Analyse der ersten Interviews auf die Wohngruppe AI hingewiesen, erklärte die Bereichsleitung AGHI, dass sie aufgrund eines erst kurzfristig erfolgten Zuständigkeitswechsels keine Aussagen über diese Wohngruppe in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand treffen könnte. Als Dienstvorgesetzte stimmte sie der Einbeziehung der Wohngruppe in die Untersuchung zu.

Bereichsleitung ADE nominierte die Wohngruppe AD sowie AE aus ihrem Zuständigkeitsbereich als Fälle. In der Wohngruppe AE hatten die Pre-Test-Interviews stattgefunden, deren Daten nun in die Untersuchung einbezogen werden konnten. Für die Wohngruppe AD erging keine Empfehlung für Interviewpartner, sondern der Hinweis, die Teamleitung anzusprechen. Die Teamleitung lehnte die Anfrage für den gesamten Erziehungsdienst der Wohngruppe ab. Die Kompetenz des Psychosozialen Dienstes in Bezug auf besondere Begabungen bzw. Hochbegabung wurde durch die Bereichsleitung ADE im Interview erwähnt.

Die weiteren Interviews enthielten nur noch vereinzelt Hinweise auf Wohngruppen, die laut den Interviewpartnern als Fälle in Frage kämen. Teamleitung AI berichtete von einer Wohngruppe AJ, in der ein besonders begabter Nutzer vor einiger Zeit gelebt hat. Da aber weder die zuständige Bereichsleitung, noch ein Mitarbeiter eines der übergreifenden Dienste von diesem Nutzer oder dieser Wohngruppe berichtet hatte, wurde diesem Hinweis nicht weiter nachgegangen. Der Hinweis der Teamleitung AGH, in Wohngruppen mit dem Schwerpunkt Autismus zu forschen, wurde als Feststellung verstanden, dass sie eine spezifische Untersuchung in diesen Angeboten für notwendig hält.

Die Leitungen der Heilpädagogischen Tagesförderung, der Schule B sowie des Psychosozialen Dienstes wurden für die Untersuchung befragt, nachdem sich die Hinweise

auf die Bedeutung dieser drei Angebote in den erhobenen Daten verdichtet hatten. Der Hinweis auf den internen Arbeitskreis AD(H)S wurde dahingehend aufgegriffen, dass einige der Interviewpartner Mitglieder dieser Arbeitsgruppe waren und die Thematik ADS und ADHS in den Interviews ausführlich thematisiert wurde. Der Hinweis auf die ambulante Erziehungshilfe wurde im Sinne der Fokussierung auf stationäre Angebote nicht weiter verfolgt.

4 Forschungsdokumentation

<i>Interviewpartner</i>	<i>Wohngruppe</i>	<i>Personen</i>	<i>Weitere Institutionen</i>
Geschäftsführung JBM (<i>im Vorgespräch, kein Interview</i>)		Bereichsleitung AF	
Teamleitung AE (<i>Pre-Test-Interview</i>)		Bereichsleitung AE	Heilpädagogische Tagesförderung
Erziehungsdienst AE (<i>Pre-Test-Interview</i>)		Psychosozialer Dienst AE	Psychosozialer Dienst
Bereichsleitung AF	Wohngruppe AF Wohngruppe AI	Erziehungsdienst AF Psychosozialer Dienst AGHI	Psychosozialer Dienst Schule B Heilpädagogische Tagesförderung
Psychosozialer Dienst AGHI	Wohngruppe AG Wohngruppe AH Wohngruppe AI	Teamleitung AGH Erziehungsdienst AG Erziehungsdienst AH	Schule B Heilpädagogische Tagesförderung
Bereichsleitung ADE	Wohngruppe AD Wohngruppe AE		Psychosozialer Dienst Schulpsychologischer Dienst
Bereichsleitung AGHI	Wohngruppe AG Wohngruppe AH Wohngruppe AX	Erziehungsdienst AH Teamleitung AGH* Erziehungsdienst AG* Teamleitung Ambulante Angebote A	Psychosozialer Dienst Heilpädagogische Tagesförderung Angebote der ambulanten Erziehungshilfe
Erziehungsdienst AF			Interner Arbeitskreis ADHS Psychosozialer Dienst Heilpädagogische Tagesförderung Schule B
Teamleitung AGH	Wohngruppen mit Schwerpunkt Autismus	Erziehungsdienst AG	
Leitung Psychosozialer Dienst			Heilpädagogische Tagesförderung
Erziehungsdienst AG			Heilpädagogische Tagesförderung
Erziehungsdienst AH			
Erziehungsdienst AI		Sozialpädagogik Schule B	Jugendparlament Schule B
Teamleitung AI	Wohngruppe AE Wohngruppe Ax	Leitung Schule B Erziehungsdienst AI** Erziehungsdienst AI2**	Jugendparlament Interner Arbeitskreis ADHS Schule B
Erziehungsdienst AI2			Jugendparlament Schule B
Leitung Schule		Bereichsleitung AF	
Leitung Tagesförderung			
Psychosozialer Dienst ADE			Schule C

Tabelle 7: Übersicht der Wohngruppen, Mitarbeiter sowie sonstigen Institutionen und Personen, die in den Interviews in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand genannt wurden. Angebote wurden nur aufgenommen, wenn deren Funktion beschrieben wurde oder ihre Nennung mit der expliziten Aufforderung verbunden waren, sie in der Untersuchung zu berücksichtigen.

** Die Bereichsleitung AGHI griff die Nennungen des Mitarbeiters Psychosozialer Dienst AGHI auf*

*** Die Teamleitung AI empfahl die Mitarbeiter des Erziehungsdienstes bei der Kontaktaufnahme*

Am Beginn des Interviews wurden die Interviewpartner gebeten, ihren aktuellen Tätigkeitsbereich zu beschreiben. Im weiteren Interviewverlauf wurden sie nach ihrer persönlichen Motivation für die Arbeit in der Erziehungshilfe befragt. Es stand ihnen frei, darauf zu antworten und darüber hinaus Angaben zu ihrer Person sowie zu ihrem beruflichen Werdegang zu machen. Die Antworten und Kontextinformationen, die im Rahmen der Kontaktaufnahmen und der weiteren Gespräche vor oder nach dem Interview erhoben wurden, bilden die Grundlage der folgenden Kurzbeschreibungen. Deren Reihenfolge entspricht der chronologischen Reihenfolge der Interviews (inklusive der beiden Pre-Test-Interviews).

4.7.4.1 Teamleitung AE

Die Teamleitung AE ist ausgebildet als Erzieher und leitet den Erziehungsdienst der Wohngruppe zum Zeitpunkt des Interviews seit ungefähr zehn Jahren. Darüber hinaus verfügt sie über Berufserfahrung bei einem anderen Träger, auf die sie sich in einer vergleichenden Aussage bezieht. Die Teamleitung erklärte sich direkt zu einem Pre-Test-Interview bereit, das in einem Tagungsraum im Gebäude der Wohngruppe stattfand. Nach der Erfahrung der anderen Interviews lässt sich in der rückschauenden Beurteilung feststellen, dass die Zusammenarbeit des Interviewpartners mit dem Forscher im Erziehungsdienst einen Einfluss auf den Verlauf des Interviews hatte. Dieser lässt sich an der hohen Zahl der Nutzer nachvollziehen, die die Teamleitung namentlich anspricht (14). Trotz der Vertrautheit beschreibt der Interviewpartner die Wohngruppe und ihre internen Prozesse sehr detailliert und rückt die Integrationsbestrebungen seines Angebots in den Vordergrund. Die Interviewdauer beträgt 68:13 Minuten.

4.7.4.2 Erziehungsdienst AE

Der Interviewpartner Erziehungsdienst AE hat eine Erzieherausbildung absolviert und ist seit mehr als fünf Jahren im Erziehungsdienst der Wohngruppe AE tätig. Er erklärte sich zu einem Pre-Test-Interview bereits, das ebenfalls in dem Tagungsraum im Gebäude der Wohngruppe AE stattfand. Der Interviewpartner präsentiert ein breit gefächertes Begabungsverständnis und beschreibt an verschiedenen Praxisbeispielen die Förderung begabter Nutzer. Auffallend sind die im Vergleich zu den anderen Interviews kürzeren Antworten und häufigeren Nachfragen. Da es sich auch bei diesem Interviewpartner um einen direkten Arbeitskollegen des Forschers aus dem Erziehungsdienst

handelt, sind diese Abweichungen möglicherweise auf die eingeschliffenen Kommunikationsgewohnheiten zurückzuführen. Im Anschluss an die Pre-Test-Phase, die durch Training (für den Interviewer) und Testung (des Leitfadens) gekennzeichnet ist, wurden die Rückmeldungen der Interviewpartner eingeholt und u.a. die Fragetechnik angepasst (siehe Kap. 4.7.3.2). Dauer des Interviews: 58:59 Minuten.

4.7.4.3 Bereichsleitung AF

Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitete die Bereichsleitung AF seit ungefähr 30 Jahren in dieser Funktion für die DM und stand kurz vor dem Eintritt in den Ruhestand. Zu Beginn des Interviews betont die Bereichsleitung die Veränderung dieser Berufsfunktion in den letzten zehn Jahren hin zu einer Managementaufgabe. Dieses Interview wurde im Büro des Interviewpartners auf dem Jugenddorfgelände außerhalb Kölns geführt, auf dem sich zahlreiche Wohngruppen befinden (Dauer: 51:15 Minuten). Die Bereichsleitung AF genießt in der Einrichtung ein hohes Ansehen und wurde sowohl von der Geschäftsführung der JBM als auch von zwei Interviewpartnern als Experte für den Untersuchungsgegenstand bezeichnet. Die Aussagen in diesem Interview zeichnen sich durch eine hohe Bestimmtheit aus und die präzisen Beschreibungen der Haltungen, Strategien und angewandten Maßnahmen in der Erziehungsarbeit mit den hochbegabten Nutzern stellen in dieser frühen Phase der Datenerhebung eine wertvolle Grundlage für das Verständnis der Situation im Forschungsfeld dar.

4.7.4.4 Psychosozialer Dienst AGHI

Dieser Interviewpartner des Psychosozialen Dienstes war bereits seit mehreren Jahren in unterschiedlichen Funktionen und mit wechselnden Stundenkontingenten in der JBM tätig. Nach Abschluss des Psychologie-Studiums arbeitete er zum Zeitpunkt des Interviews als Wohngruppenberater für den Fachdienst. Mit 84:32 Minuten zählt das Interview zu den längsten während dieser Untersuchung. Durch wechselnde Aufgaben und Zuständigkeiten hat der Interviewpartner Psychosozialer Dienst AGHI einen guten Einblick in das Unternehmen und berichtet aus drei Wohngruppen (AG, AH, AI). Seine persönliche Motivation stammt aus der eigenen Biografie sowie aus dem Gefühl, eine sinnhafte und wirkungsvolle Arbeit zu erfüllen. Das Gespräch ist durch lange Erzählpassagen des Interviewpartners geprägt, in denen Beispiele aus der Praxis dargestellt werden. Das Interview zeichnet sich außerdem durch eine große Offenheit gegenüber

der Forschung im Allgemeinen und dieser Untersuchung im Speziellen aus, so dass der Interviewpartner auch seine Kritikpunkte benennt (z.B. die Problemfokussierung in der Erziehungsplanung). Seine Einschätzung, dass es sich bei den Wohngruppen AG und AH um Fälle im Sinne dieser Untersuchung handelt, wurde durch die zuständige Bereichsleitung bestätigt.

4.7.4.5 Bereichsleitung ADE

Das dritte Interview der Datenerhebung fand im Büro der Bereichsleitung ADE auf dem Einrichtungsgelände der JBM im Kölner Süden statt (Dauer: 58:59 Minuten). Obwohl der Interviewpartner vor Beginn des Interviews Zweifel äußerte, ein angemessener Interviewpartner für den Untersuchungsgegenstand zu sein, präsentierte er im Interviewverlauf ein klares Begabungsverständnis und differenzierte besondere von hohen Begabungen. Die Bereichsleitung nannte als Besonderheit der Nutzer in ihrem Zuständigkeitsbereich die vorangegangenen Behandlungen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Für die Untersuchung ergaben sich aus dem Interview wertvolle Hinweise auf den internen Umgang mit Vorinformationen sowie auf den Zusammenhang von spezifischen Nutzergruppen und hohen bzw. besonderen Begabungen.

4.7.4.6 Bereichsleitung AGHI

Bereichsleitung AGHI hatte diese Funktion zum Zeitpunkt des Interviews erst seit wenigen Monaten inne, nachdem sie zuvor in einer Doppelfunktion die Teams der Wohngruppen AG und AH leitete. Dementsprechend bezog sie sich in den Aussagen häufig auf Beispiele aus diesen beiden Wohngruppen sowie auf ihre Erfahrungen aus der vorangegangenen Tätigkeit im Erziehungsdienst. Das Interview fand in dem Büro der Bereichsleitung auf dem Jugenddorfgelände statt. Neben der intellektuellen Hochbegabung und besonderen Begabungen (z.B. Inselbegabungen bei Menschen mit Autismus) bringt die Bereichsleitung eine weitere Begabungsform in diese Untersuchung ein, deren Entstehung sie maßgeblich durch die spezifischen Entwicklungsbedingungen der Nutzer stationärer Hilfen beeinflusst sieht. Diese Begabung drückt sich in einem Verhalten der Nutzer aus, das sie als *Überlebensstrategien* bezeichnet. Im Verlauf des Interviews wird zudem herausgearbeitet, welcher Grad an individueller Förderung innerhalb einer Wohngruppe möglich ist (siehe Kap. 4.6.1.6).

4.7.4.7 Erziehungsdienst AF

Der Interviewpartner Erziehungsdienst AF, der von der für die Wohngruppe AF zuständigen Bereichsleitung als Experte für den Untersuchungsgegenstand benannt wurde, reagierte auf die erste Kontaktaufnahme zurückhaltend und machte seine Teilnahme von der Zustimmung der Teamleitung abhängig. Die Zustimmung erfolgte im zweiten Telefonat. Mit 86:21 Minuten ist es das längste Interview, obwohl es kaum Wiederholungen enthält. Der Interviewpartner reflektiert die Erziehungsarbeit mit den besonders begabten Nutzern und weist auf die Differenz zwischen dem Potential dieser Nutzer und ihrer tatsächlichen Leistungsfähigkeit hin. Daraus ergeben sich aus seiner Sicht Probleme für Entwicklung der Nutzer, die im Verlauf des Interviews ausführlich dargestellt werden. Zudem finden sich in den Aussagen zahlreiche Hinweise auf die gruppenübergreifenden Angebote des Fachdienstes Heilpädagogische Tagesförderung.

4.7.4.8 Teamleitung AGH

Die Teamleitung AGH, die diese Funktion erst in den Monaten vor dem Interview übernommen hatte, sagte bei der ersten Kontaktaufnahme für ein Interview zu. Sie bezieht sich in ihren Aussagen auf eigenen Wunsch auf die Wohngruppe AH, in der sie bis zu ihrem Wechsel im Erziehungsdienst tätig war. In dem Interview, das in einem Tagungsraum auf dem Jugenddorfgelände stattfand, äußert sie Zweifel an ihrer Eignung als Interviewpartner und an der Nominierung der Wohngruppe AH als Fall in dieser Untersuchung, da aus ihrer Sicht dort keine hoch- bzw. besonders begabten Nutzer betreut werden. Den Widerspruch zu der Einschätzung der Bereichsleitung und des Beraters des Psychosozialen Dienstes erklärt die Teamleitung mit Unterschieden im Verständnis hoher bzw. besonderer Begabungen. Wie bereits in der Fallbeschreibung wiedergegeben (siehe Kap. 4.6.8), stellt die Teamleitung im letzten Satz des Interviews (Dauer: 62:23 Minuten) fest, dass die Nominierung der Wohngruppe bei einem weiter gefassten Verständnis besonderer Begabungen möglicherweise doch gerechtfertigt sein kann.

4.7.4.9 Leitung Psychosozialer Dienst

Leitung Psychosozialer Dienst ist als Diplom-Psychologe und Psychotherapeut seit 30 Jahren in dieser Funktion für die JBM tätig und darüber hinaus Beauftragter für die Personalentwicklung. Der Fachdienst, der zwölf Mitarbeiter in Voll- und Teilzeitstellen

beschäftigt, ist schwerpunktmäßig mit der Beratung der Mitarbeiter in den Erziehungsdiensten betraut. Die Leitung erklärte sich bei der ersten Anfrage für ein Interview bereit, das in den Räumlichkeiten des Fachdienstes im Jugenddorf stattfand (Dauer: 57:26 Minuten). Die Leitung präsentiert ein weit gefasstes Verständnis von Hochbegabung, dessen Gültigkeit sie selbst einschränkt, wobei sie sich auf eine vermeintlich allgemeingültige Definition zu beziehen scheint. Eine Fixierung auf den IQ-Wert lehnt sie ab, da er keine Aussage darüber zulasse, wie derjenige mit seinen intellektuellen Fähigkeiten umzugehen versteht. Das träge insbesondere auf die hochbegabten Nutzer der Erziehungshilfe hin, die trotz ihrer Begabungen nicht gut integriert sind und daher eine besondere Gruppe der Hochbegabten darstellen. Sie sieht diese Nutzer in der Pflicht, ihre Begabungen für das Gemeinwohl (insbesondere in der Wohngruppe) einzubringen. Zudem enthält das Interview Kontextinformationen zum Auftrag der Erziehungshilfe und der Zielstellung der Diagnostik.

4.7.4.10 Erziehungsdienst AG

Der Interviewpartner Erziehungsdienst AG, der seit dem Anerkennungsjahr des Studiums der Sozialpädagogik vor vier Jahren in der Wohngruppe AG tätig ist, ließ sich das Forschungsinteresse bei der ersten Anfrage detailliert erklären und meldete sich eine Woche später zurück, um einem Interview zuzustimmen. Dieses Interview fand in einem Tagungsraum auf dem Jugenddorfgelände statt (Dauer: 68:54 Minuten). Der Interviewpartner bezieht den Begabungsbegriff auf verschiedene Domänen und betont die Bedeutung der ressourcenorientierten Erziehungsarbeit. Zudem weist er auf die z.T. stark ausgeprägte Resilienz der Nutzer hin. In den Aussagen zu der schulischen Situation der Nutzer bei ihrer Aufnahme in dem stationären Angebot wird deutlich, dass deren Beschulung häufig nicht mehr ihrem Leistungsvermögen entspricht.

4.7.4.11 Erziehungsdienst AH

Bei der ersten Interviewanfrage zeigte sich Interviewpartner Erziehungsdienst AH unschlüssig und forderte Bedenkzeit. Einige Tage später erfolgte die Zusage für das Interview. Seine Aufgabe in der Arbeit mit den männlichen Nutzern mit Autismus versteht der Interviewpartner als eine Vermittlungsaufgabe, sowohl der Welt außerhalb der Wohngruppe nach innen, als auch umgekehrt. Weil der Mitarbeiter Hochbegabung auf den schulischen Bereich und den Intelligenzquotienten bezieht, betrachtet er die Wohn-

gruppe AH auch nicht als Fall für diese Untersuchung. Darin liegt ein Widerspruch zu den Aussagen zur zuständigen Bereichsleitung AGHI und des Interviewpartners Psychosozialer Dienst AGHI. Den Praxisbeispielen zur Förderung der „Spezialinteressen“ der Nutzer mit Autismus sind nur schwer Strategien und Methoden zu entnehmen. Das Interview mit einer Dauer von 51:46 Minuten fand in einem Tagungsraum des Jugenddorfes statt und verdeutlicht noch einmal die vielfältigen Einschätzungen zum Untersuchungsgegenstand im Forschungsfeld.

4.7.4.12 Erziehungsdienst AI

Der Interviewpartner Erziehungsdienst AI zählte zum Zeitpunkt des Interviews zu den dienstältesten Mitarbeitern der Wohngruppe AI, da er seit deren Eröffnung vor sieben Jahren im dortigen Erziehungsdienst tätig war. Für das Interview, das in dem Nachtbereitschaftsraum der Wohngruppe stattfand (Dauer: 70:37 Minuten), wurde der Interviewpartner von der Teamleitung empfohlen. Er bezeichnet zwei aktuelle und drei ehemalige Nutzer als hochbegabt und macht einen Handlungsbedarf in Bezug auf deren Förderung aus. Der Interviewpartner berichtet über den internen Umgang mit Testergebnissen und die Probleme der Mitarbeiter, eine individuelle Förderung dieser Nutzer im Alltag der Wohngruppe zu installieren. Außerdem wird die Kooperation des stationären Angebotes mit der Schule B ausführlich thematisiert.

4.7.4.13 Teamleitung AI

Die Teamleitung AI hatte zum Zeitpunkt des Interviews neben der Leitungsfunktion im Erziehungsdienst der Wohngruppe AI die Teamleitung einer weiteren Wohngruppe inne, die aber keinen Fall dieser Untersuchung darstellt. Die Leitung erklärte sich sofort zu einem Interview bereit und empfahl noch bei der Kontaktaufnahme die Mitarbeiter Erziehungsdienst AI und AI2 als weitere Interviewpartner. Auch sie berichtet von aktuell zwei hochbegabten Nutzern in der Wohngruppe und schließt weder für aktuelle noch für ehemalige Nutzer aus, dass sich darunter weitere mit entsprechenden Begabungen befinden, die (noch) nicht identifiziert sind. Identifikation, Förderung und Perspektive dieser beiden Nutzer stehen im Mittelpunkt des Interviews. Beide Nutzer besuchen die Schule B. Das Interview fand ebenfalls in der Wohngruppe statt (Dauer: 63:46 Minuten).

4.7.4.14 Erziehungsdienst AI2

Während seine beiden Kollegen aus dem Erziehungsdienst, Erziehungsdienst AI und Teamleitung AI, bereits seit über sieben Jahren in der Wohngruppe AI arbeiten, ist der Interviewpartner Erziehungsdienst AI2 zum Zeitpunkt des Interviews seit etwa 1,5 Jahren dort tätig. Zwischen dem Studium der Sozialpädagogik und dem Einstieg in der Wohngruppe AI lagen drei Jahre Berufstätigkeit in einer Jugendhilfegruppe in einem Internat. Zu Beginn legt der Mitarbeiter ein weit gefächertes Verständnis von Hochbegabung dar und kritisiert eine zu starke Fokussierung auf den IQ in der internen Diagnostik. Dazu berichtet er von sozialen und emotionalen Begabungen, die in der Erziehungshilfe zu beobachten seien. Da beide Nutzer, die von allen Interviewpartnern zum Fall Wohngruppe AI als hochbegabt bezeichnet werden, bereits in der Wohngruppe AI lebten, als der Mitarbeiter Erziehungsdienst AI2 zu arbeiten begann, steht zunächst sein Umgang als neuer Mitarbeiter mit der Diagnostik im Mittelpunkt. Das Interview fand in einem Arbeitsraum neben der Wohngruppe statt (Dauer: 56:54 Minuten).

4.7.4.15 Leitung Schule B

Die Schule B wurde um ein Interview gebeten, nachdem verschiedene Interviewpartner die Bedeutung dieser Schule für die Förderung besonders begabter Nutzer angesprochen hatten. Die Privatschule, vor über 30 Jahren durch die heutige Leitung in einer benachbarten Stadt Kölns gegründet, ist auf die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit AD(H)S spezialisiert. Die über 300 Schüler in der Unter- und Oberstufe können einen Haupt- oder Realschulabschluss sowie das Abitur erreichen. Der Interviewanfrage wurde direkt entsprochen und das Interview durch die Leitung der Schule persönlich übernommen. Da die Schule regelmäßig mit wissenschaftlichen Institutionen zusammenarbeitet und der Interviewpartner in der Präsentation der eigenen Einrichtung geübt ist, zeichnet sich das Interview durch sehr lange Antwortpassagen der Leitung und die Verwendung wissenschaftlicher Terminologie aus. Es fand im Leitungsbüro der Schule statt (Dauer: 79:40 Minuten). Der Interviewpartner stellt die negativen Schulerfahrungen heraus, welche die Schüler in den Regelschulen zuvor erlebt hatten. Die Zusammenarbeit der Schule B und der JBM wird aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet.

4.7.4.16 Leitung Heilpädagogische Tagesförderung

Die Angebote der Heilpädagogischen Tagesförderung ergänzen die Erziehungsarbeit innerhalb der Wohngruppen und stellen z.B. die individuelle Tagesstruktur für Nutzer sicher, die nach der Aufnahme noch keine Schule besuchen. Außerdem zählen Sport-, Freizeit- und Bildungsangebote zu diesem Fachdienst, der vorrangig auf dem Gelände des Jugenddorfes angesiedelt und daher nicht für alle Wohngruppen in gleichem Maße nutzbar ist. Die Leitung erklärte sich zu einem Interview bereit, auch wenn sie bei der Anfrage ihr Erstaunen zum Ausdruck brachte, dass ihr Fachdienst durch die Interviewpartner in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand genannt wurde. Die Leitung berichtet im Interview, dass ihr eigener Sohn eine Schulklasse übersprungen hat und sie deshalb Interesse am Thema Hochbegabung habe. Auch wenn keine gezielten Angebote zur Hochbegabtenförderung durch den Fachdienst existieren, ist der Bericht über einen Nutzer mit Autismus von besonderem Interesse, für dessen Förderung ein Enrichmentangebot entwickelt wurde, um eine schulische Unterforderung zu vermeiden. Mit 42:15 Minuten ist es das kürzeste Interview. Es fand in den Räumlichkeiten der Tagesförderung im Jugenddorf statt.

4.7.4.17 Psychosozialer Dienst ADE

Das letzte Interview der Datenerhebung fand in einem Büro des Psychosozialen Fachdienstes auf dem Einrichtungsgelände der DM statt und gehört mit 83:18 Minuten zu den längsten. Psychosozialer Dienst ADE ist als Diplom-Psychologe und systemischer Berater bereits seit mehr als zehn Jahren im Fachdienst tätig. Dort ist der Interviewpartner u.a. als Berater eingesetzt für die Wohngruppen AD und AE, die als Fälle dieser Untersuchung nominiert wurden. Der Interviewpartner beschreibt die Besonderheiten der Klientel der Wohngruppe AD, in der überwiegend Nutzer mit einer Essstörung betreut werden, und deren Auswirkungen auf die Begabungsentwicklung vor und nach der Aufnahme. Einen Schwerpunkt legt der Interviewpartner auf die infrastrukturelle Ausstattung der Wohngruppen und deren Einfluss auf die Förderung.

4.7.5 Hinweis zur Interviewdauer

Während der Datenerhebung zwischen April 2010 und Februar 2011 wurden 17 Interviews geführt, darunter zwei Pre-Test-Interviews. Die Laufzeiten der einzelnen Inter-

views weichen teilweise stark voneinander ab (siehe Tabelle 7), wobei das längste Interview mit 84:32 Minuten mehr als die doppelte Laufzeit des kürzesten Interviews aufweist (42:15 Minuten). Es sind zwei wesentliche Faktoren für die Laufzeit der Interviews auszumachen: Zum einen verstehen es einige Interviewpartner, die in den Wohngruppen ablaufenden Prozesse zu beschreiben und die zugrundeliegenden Strategien und Methoden zu benennen, während sich andere Interviewpartner diesem Ziel über wortreiche Beschreibungen annähern. Zum anderen achten die Interviewpartner mit Führungsverantwortung auf die Interviewzeit, während die Mitarbeiter der Erziehungsdienste ihre Interviews häufig an das Ende des Arbeitstages legten, um nicht in Zeitnot zu geraten. Entgegen der Erwartungen scheint der „Grad der eigenen Betroffenheit“ keinen Einfluss auf die Interviewdauer zu haben oder er wurde durch andere Faktoren negiert. Als Beispiel hierfür können die Interviews der Bereichsleitung AF und der Teamleitung AGH angeführt werden:

- *Bereichsleitung AF* (Interviewdauer: 51:15 min): Nach eigener Aussage hatte die Bereichsleitung während ihrer Berufslaufbahn immer wieder mit besonders begabten bzw. hochbegabten Nutzern in ihrem Zuständigkeitsbereich zu tun und zeigte sich interessiert an der Studie.
- *Teamleitung AGH* (62:23 min): Die Teamleitung hat ein klares Verständnis von besonderen Begabungen bzw. Hochbegabung und konnte, anders als die zuständige Bereichsleitung und der zuständige Mitarbeiter des Psychosozialen Dienstes, keine besonders begabten Nutzer in der Wohngruppe AH ausmachen.

#	Datum	Einsatzbereich	Fälle	Codierung	Länge (in min)
1	19.04.2010	Teamleitung	D, E	Teamleitung ADE	68:13
2	27.04.2010	Erziehungsdienst	E	Erziehungsdienst AE	58:59
3	25.05.2010	Bereichsleitung	F	Bereichsleitung AF	51:15
4	20.06.2010	Psychosozialer Dienst	G, H, I	Psychosozialer Dienst AGHI	84:32
5	05.08.2010	Bereichsleitung	D, E	Bereichsleitung ADE	58:59
6	10.08.2010	Bereichsleitung	G, H, I	Bereichsleitung AGHI	46:16
7	25.08.2010	Erziehungsdienst	F	Erziehungsdienst AF	86:21
8	06.09.2010	Teamleitung	G, H	Teamleitung AGH	62:23
9	07.09.2010	Psychosozialer Dienst		Leitung Psychosozialer Dienst	57:26
10	18.10.2010	Erziehungsdienst	G	Erziehungsdienst AG	68:54
11	19.10.2010	Erziehungsdienst	H	Erziehungsdienst AH	51:46
12	02.11.2010	Erziehungsdienst	I	Erziehungsdienst AI	70:37
13	15.11.2010	Teamleitung	I	Teamleitung AI	63:46
14	22.11.2010	Erziehungsdienst	I	Erziehungsdienst AI2	56:54
15	21.01.2011	Schule	(I)	Leitung Schule B	79:40
16	24.01.2011	Tagesförderung		Leitung Heilpädagogische Tagesförderung	42:15
17	15.02.2011	Psychosozialer Dienst	D, E	Psychosozialer Dienst ADE	83:18

Tabelle 8: Übersicht aller Interviews mit Durchführungsdatum sowie Laufzeit.

Dauer	Interviews
< 50 Minuten	2
50 – 60 Minuten	6
60 – 70 Minuten	4
70 – 80 Minuten	2
> 80 Minuten	3

Tabelle 9: Anzahl der Interviews, summiert nach ihrer Länge in 10min-Schritten.

4.7.6 Datenaufbereitung

Mit Zustimmung der Interviewpartner wurden die Interviews mittels eines digitalen Audiorecorders aufgezeichnet und anschließend am Computer in anonymisierter Form abgetippt. Die Transkription erfolgte prinzipiell vollständig. In neun Interviews wurden einzelne oder aufeinanderfolgende Sätze der Interviewpartner nicht transkribiert, wenn sich diese unmissverständlich auf einen Arbeitsbereich außerhalb des Forschungsfeldes bezogen und damit keine Verbindung zum Untersuchungsgegenstand hatten, z.B. bei der Beschreibung des Tätigkeitsfeldes, sowie zusammenfassende Sätze des Interview-

wers, die nicht Bestandteil eines Dialoges waren. Die Transkriptionsregeln wurden weitgehend aus Gläser & Laudels (2009, S. 193 f.) Vorschlag zur Transkription von Experteninterviews übernommen. Sprechbegleitende Verhaltensweisen, parasprachliche Phänomene sowie nonverbales Verhalten wurden nur dann in beschreibender Form dokumentiert und durch kursiv-unterstrichene Schrift kenntlich gemacht, wenn diese der Aussage eine andere Bedeutung oder Betonung verliehen. Unterbrechungen und Hinzufügungen (z.B. nachgereichte Informationen) wurden ebenfalls in beschreibender Form im Transkript eingefügt. Nichtverständliche Wörter oder Wortfolgen wurden im Text mit dem Zeichen „(?)“ markiert, intuitiv erschlossene Bedeutungen ggf. in runden Klammern hinzugefügt. Allen Transkripten wurden Zeilennummern hinzugefügt, die bei der Entnahme von Daten mitgeführt wurden, um damit jederzeit einen Rückgriff auf den Erhebungskontext zu gewährleisten. Belegstellen aus den Interviews werden in diesem Studienbericht um die Nennung des Interviewpartners und der Zeilennummern (z.B. Teamleitung AE, 1-4) erweitert.

4.8 Datenauswertung

4.8.1 Strukturierung der Einzelinterviews

Zu Beginn richtet sich die Aufmerksamkeit in der Datenauswertung auf das einzelne Interview, „denn zunächst ist jeder Interviewtext das Protokoll einer besonderen Interaktion und Kommunikation, unverwechselbar und einmalig in Inhalt und Form“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 451). Um einen detaillierten Überblick über das einzelne Interview und dessen individuellen Verlauf zu erhalten, wurde in dem ersten Schritt das Transkript gesichtet und in thematische Einheiten unterteilt. „Die Sequenzierung (...) erfolgt hier gleichsam mühelos in der Manier des Alltagsverstandes“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 56). Auch Fallbeispiele, scheinbare oder offensichtliche Widersprüche sowie inhaltliche oder sprachliche Besonderheiten wurden markiert. Entsprechend den ersten Schritten des Zirkulären Dekonstruierens nach Jaeggi, Faas und Mruck (1998) wurde anschließend ein prägendes Motto für das Interview formuliert und eine kurze zusammenfassende Nacherzählung von max. einer Seite verfasst. Die im Text aufgefundenen Themen wurden katalogisiert und um Stichworte aus dem jeweiligen Interviewabschnitt sowie um Notizen des Forschers ergänzt. Während die zusammenfassende Nacherzählung bereits den ersten interpretativen Schritt darstellte, diente die thematische Sortierung dazu, während des langen Prozesses der Datenerhebung (zwischen dem ersten und

dem letzten Interview lagen zehn Monate) und der anschließenden Auswertung den Überblick über die zunehmende Menge an Datenmaterial zu behalten. Zusammen bildeten diese Schritte die Basis für die Entscheidungen im Theoretischen Sampling. Zu diesem Zweck wurden auch Hinweise auf Wohngruppen, Nutzer, Mitarbeiter oder andere Angebote dokumentiert (siehe Kap. 4.7.4).

4.8.2 Kodierung

Wurde im ersten Schritt ein besserer Überblick über das Textmaterial hergestellt, wurde dieses wiederum auch vermehrt, denn neben den unverändert bestehenden Transkriptionen lagen nun ebenfalls Markierungen, Zusammenfassungen, Notizen sowie ein erster Themenkatalog vor. Im zweiten Schritt, der Kodierung, wurde dieses Material nun verdichtet. Die Kodierung wurde computergestützt für alle 17 Interviews dieser Untersuchung vorgenommen, indem Textstellen ein oder mehrere Kode(s) zugeordnet wurde(n). Eine Festlegung von Kodier- und Kontexteinheiten, welche die minimal und die maximal zu kodierenden Textbestandteile definieren, hätte bei der heterogenen Struktur des Materials ihr Ziel verfehlt. Wie in Kap. 4.7.6 beschrieben wurden Textstellen aufgefunden, in denen der Interviewpartner mit einer präzisen Formulierung z.B. eine Strategie darlegte, während andere Textstellen aus wortreichen Be- und Umschreibungen bestanden. Die Struktur des Textes darf die Zuordnung eines Kodes aber nicht beeinflussen. Dementsprechend wurde von einer Feinanalyse, in der sich Satz-für-Satz oder sogar Wort-für-Wort durch das Material gearbeitet wird, abgesehen, denn „auch erweist es sich als Illusion, nahe am Text bedeute nahe am Sinngehalt zu sein“ (Jaeggie et al., 1998, S. 7). Wenn es notwendig erschien, wurden längere monothematische Textstellen paraphrasiert, um sie in eine bearbeitbare Einheit zu fassen; so weit möglich, wurde aber die originale Terminologie aus den Interviews beibehalten. Die Gedanken, Hinweise, Fragen, Ideen, Konzepte oder Vermutungen zu einzelnen Textstellen oder zu Verbindungen zwischen Textstellen, welche dem Forscher im Kodierprozess kamen, wurden in Memos festgehalten.

Auch wenn das einzelne Interview zu diesem Zeitpunkt immer noch die Bezugsgröße der Datenauswertung darstellte, ließ sich mit dem fortschreitenden Kodierprozess die Tendenz feststellen, dass neue Textstellen mit bereits entwickelten Kodes benannt wurden. Die Vorgehensweise, beschreibende, an der Terminologie des Interviewpartners orientierte Kodes zu verwenden, schien diese Entwicklung nicht zu beeinflussen. Um

ihr entgegenzuwirken, wurde die computergestützte Arbeitsweise nach etwa einem Drittel der Interviews dahingehend umgestellt, dass nun die bereits für andere Interviews entwickelten Codes während der Kodierung des neuen Interviews nicht mehr sicht- und abrufbar waren. Vergleiche innerhalb der Codes ein und desselben Interviews waren weiterhin möglich und erwünscht, um die Sequenzialität des Interviews aufzulösen und thematisch zusammengehörende Aussagen innerhalb eines Interviews zusammenzuführen (Meuser & Nagel, 2009, S. 56). Die Umstellung des Kodierprozesses stärkte das textanalytische Vorgehen. Die fünf bereits kodierten Interviews wurden nach der Umstellung noch einmal geprüft und teilweise rekodiert.

4.8.3 Thematischer Vergleich

Beginnend mit dem Arbeitsschritt des thematischen Vergleichs reichte die Datenauswertung über das einzelne Interview heraus, indem die thematisch vergleichbaren Textpassagen aus unterschiedlichen Interviews in Kategorien, Subkategorien, Subsubkategorien usw. zusammengeführt wurden. Meuser & Nagel (1991) formulieren die Notwendigkeit des thematischen Vergleichs so:

Mit dem, was der einzelne Experte vertritt, kann er sich in Gesellschaft dieser oder jener anderen ExpertInnen befinden, auch alleine dastehen – und es ist das Vorgehen des thematischen Vergleichens, mit dem wir Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen (S. 452).

Die Kategorien mussten demnach so konstruiert sein, dass sie sowohl Gemeinsamkeiten wie Unterschiede aus den unterschiedlichen Expertenaussagen aufnehmen und unterschiedliche Dimensionen eines Sachverhalts, eines Zusammenhangs usw. abbilden können. Diese Anforderung wurde durch die Dimensionalisierung der Kategorien erfüllt (Strauss, 1998). Neben der teilstandardisierten Erhebungsmethode war es „der gemeinsam geteilte institutionell-organisatorische Kontext der ExpertInnen, der die Vergleichbarkeit der Interviewtexte weitgehend sichert“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 453). In dieser Phase der Analyse wurden große Mengen an Daten bewegt. Dabei sind „die Resultate des thematischen Vergleichs (...) kontinuierlich an den Passagen der Interviews zu prüfen, auf Triftigkeit, auf Vollständigkeit, auf Validität“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 57). Dazu wurde noch einmal die Zuordnung der Codes zu den Textstellen geprüft, die wiederum mit anderen Codes zu einer Kategorie zusammengefasst wurden. Damit war ein (thematischer) Vergleich mit den Textstellen (und nicht nur mit den Codes), die bereits der Kategorie zugeordnet waren, verbunden. Das Prüfen und Verglei-

chen vollzog sich für viele Textstellen und Kodes „fliegend“, führte bei anderen allerdings zu langwierigen Auseinandersetzungen mit dem Material und konnte zu einer Revision der Zuordnung oder gar zu einer Rekodierung führen.

4.8.4 Theoretische Konzeptualisierung

Die Kategorien, die während des thematischen Vergleichs entwickelt wurden, zeichneten sich durch zwei Eigenschaften aus: „Sie sind analytisch wertvoll und vermitteln Vorstellung“ (Strauss, 1998, S. 64). Für diese „natürlichen Kodes“ wurde die Terminologie der Interviewpartner genutzt. Im darauffolgenden Schritt fand die Ablösung von den Interviewtexten und der darin enthaltenen Terminologie statt, indem die zuvor dem Text entnommenen Begriffe und Formulierungen in die Terminologie der Wissenschaftsdisziplinen übersetzt wurden, „um einen Anschluß der Interpretation an allgemeinere disziplinäre Diskussionen zu ermöglichen“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 460). Die „Gemeinsamkeiten und Differenzen werden – im Rekurs auf theoretische Wissensbestände – begrifflich gestaltet“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 57). Damit beruhen diese „theoretischen Kodes“ auf der Kombination des Fachwissens des Forschers und seiner Kenntnis des zu untersuchenden Forschungsfeldes und verstärken damit die wissenschaftliche Bedeutung der Analyse: „Sie vergrößern auch die Reichweite einer Theorie, indem sie über lokale Sinndeutungen von Daten hinausgehen zu allgemeineren Problemen der (...) Wissenschaft“ (Strauss, 1998, S. 65). In diesem Arbeitsschritt bleibt „die Verallgemeinerung (...) aber auf das vorliegende empirische Material begrenzt, auch wenn sie in einer Begrifflichkeit geschieht, die in diesem selbst nicht zu finden ist“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 463).

4.8.5 Theoretische Generalisierung

In dem finalen Arbeitsschritt der Analyse, der sogenannten theoretischen Generalisierung, wurde die Begrenzung auf das empirische Material überwunden, indem die entwickelten Kategorien sowie deren Eigenschaften – beides sind von den Daten indizierte Konzepte – aus der Perspektive des theoretischen Bezugsrahmens dieser Untersuchung interpretiert und deren Verbindung untereinander geordnet werden, denn die Theorie ist der Ausdruck der in den Daten verborgenen Ordnung (Glaser & Strauss, 2005, S. 46 ff.). Mit dem Schritt schließt sich ein Kreis, denn zur Beantwortung der Forschungsfrage werden die Ergebnisse in den theoretischen Kontext eingeordnet, aus

dem die Frage selbst hervorgegangen ist (Gläser & Laudel, 2009, S. 261). Aber nun „ummantelt“ der theoretische Bezugsrahmen dieser Untersuchung das Forschungsfeld allenfalls (z.B. mit den Erkenntnissen zur Entwicklung hochbegabter Kinder und Jugendlicher), aber die konkrete Theoriebildung z.B. zur Entwicklung hochbegabter Kinder und Jugendlicher in stationären Einrichtungen bzw. in vergleichbaren Lebenssituationen ist bisher ausgeblieben (siehe Kap. 4.2). Deshalb verändert sich die Zielrichtung der Generalisierung:

Wenn eine Auseinandersetzung mit theoretischen Kontexten daran scheitert, dass bislang keine Theorien existieren, dann nimmt der theoriekonstruierende Charakter der Interpretation zu. Die Interpretation der Ergebnisse wird dann die in der Auswertung vorgenommene Generalisierung der Kausalmechanismen in eine gegenstandsnahe Theoriebildung verwandeln, d.h. den Gegenstandsbereich anhand der empirisch untersuchten Fälle abgrenzen und eine Theorie dieses Gegenstandsbereiches konstruieren. (ebd., S. 265).

Die Fälle dieser Untersuchung markieren einen Gegenstandsbereich. Deren Rekonstruktion lässt Aussagen zu der Situation in anderen, nicht untersuchten Wohngruppen zu, in denen ebenfalls hoch- bzw. besonders begabte Nutzer betreut werden (Bezugsrahmen ist die Wissenschaft der Sozialen Arbeit). Durch die vergleichende Analyse dieser Fälle war es darüber hinaus möglich, sowohl Mechanismen mit einer Gültigkeit für die Gesamtgruppe hoch- bzw. besonders begabter Nutzer stationärer Hilfen zu identifizieren, als auch spezifische Zusammenhänge für Subgruppen aufzudecken (der Bezugsrahmen ist die Begabungsforschung).

4.8.6 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse werden nicht fallbezogen, sondern „entlang“ des aus den Daten generierten Kategoriensystems dargestellt, dessen Struktur an den multifaktoriellen Modellen der Begabungsforschung anknüpft. Mit den Belegstellen aus den Interviews zu den verschiedenen Fällen (und ggf. der Erläuterung der vorgenommenen Interpretation) werden die Ausprägungen der Kategorien in einer nachvollziehbaren Form dargelegt. Die große Heterogenität der Gruppe hoch- bzw. besonders begabter Nutzer stationärer Hilfen wurde während der Auswertung deutlich, weshalb die Ergebnisse zu der Gesamtgruppe mit den Ergebnissen zu den verschiedenen Subgruppen (deren Entdeckung ausführlich nachgezeichnet wird) akzentuiert, um auf diesem Weg die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede deutlich zu machen. Bereits in der Ergebnisdarstellung werden Ausprägungen und Zusammenhänge der Kategorien diskutiert (siehe Kap. 5), bevor im

abschließenden Kapitel die zentralen Aspekte aufgegriffen werden, um den Beitrag der Untersuchung zu dem Theoriebestand der beiden Wissenschaftsdisziplinen aus dem Bezugsrahmen darzustellen (siehe Kap. 6.2).

4.8.7 Ergebnisinterviews

Um die Ergebnisse auf ihre Gültigkeit über die untersuchten Fälle hinaus zu testen und den Blick zusätzlich über die JBM hinaus zu erweitern, wurden im Anschluss an die Auswertung zwei weitere Interviews mit Mitarbeitern aus der stationären Erziehungshilfe in Hamburg geführt. Der Kontakt wurde über die Leitung des Trägers hergestellt: Nach einer Kurzvorstellung des Vorhabens nominierte die Leitung zwei Mitarbeiter aus zwei verschiedenen Wohngruppen, die aus seiner Erfahrung heraus bereits mit der Betreuung hoch- bzw. besonders begabter Nutzer beauftragt waren. Beide erklärten sich bei dem jeweils ersten telefonischen Kontakt zur Mitarbeit bereit. Die Interviews fanden an zwei verschiedenen Tagen statt, im Büro der jeweiligen Wohngruppe. Den Interviewpartnern wurden die Ergebnisse präsentiert und sie anschließend mit ihnen diskutiert. Die beiden Ergebnisinterviews wurden nicht vollständig transkribiert, sondern ihnen wurden die dargestellten Diskussionsbeiträge entnommen (siehe Kap. 6.4).

#	Datum	Einsatzbereich	Codierung	Länge (in min)
1	14.08.2014	Teamleitung	Teamleitung (E1)	100:42
2	02.09.2014	Teamleitung	Teamleitung (E2)	84:52

Tabelle 10: Übersicht der Ergebnisinterviews mit Durchführungsdatum sowie Laufzeit.

5 Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werden nun die Ergebnisse dieser Untersuchung ausführlich dargestellt, um ihre Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Für die gewählte Form der Darstellung, bei der die Studienergebnisse entsprechend der Theorieentwicklung in der Grounded Theory in einen Kontext von Deskription und Diskussion eingebettet sind, wird an zahlreichen Stellen direkt aus dem Datenmaterial zitiert, um einzelne Phänomene eingehend zu beschreiben, die Sichtweise der im Forschungsfeld tätigen Akteure zu vermitteln oder die Schlüssigkeit der vorgenommenen Interpretationen zu belegen (Strauss, 1998, S. 323 ff.). Aus letztgenanntem Grund ist ausgewählten Zitaten zudem eine Erläuterung der Interpretation angehängt.

5.1 Darstellung des Begabungsverständnisses

Der Aufbau des vorliegenden Ergebniskapitels folgt keinem vorgegebenen Schema, sondern leitet sich aus den Studienergebnissen und deren Verbindungen zu den bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnissen ab. Denn im Verlaufe der Untersuchung wurden aus den erhobenen Daten Kategorien entwickelt, deren Ausprägungen und Zusammenhänge das Hochbegabungsverständnis der Interviewpartner offenlegen. Das interviewübergreifende Verständnis ist multifaktoriell geprägt, weshalb sich der Aufbau des Kategoriensystems und damit auch der Aufbau dieses Kapitels an den entsprechenden Begabungsmodellen orientiert. Das Kategoriensystem bezieht sich auf die Gesamtgruppe der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer in den stationären Angeboten der Erziehungshilfe, aber die Ausprägungen der einzelnen Kategorien machen deutlich, dass die Ergebnisse innerhalb der einzelnen Kategorien in unterschiedlichem Maße differenziert werden müssen in Bezug auf drei unterschiedliche Nutzergruppen, die aufgrund übereinstimmender Merkmale in den Zielgruppen der untersuchten Fälle identifiziert wurden. Zunächst wird aber die Verwendung zentraler theoretischer Begriffe durch die Interviewpartner dargestellt und ihre Verwendung in dieser Ergebnisdarstellung festgelegt.

5.1.1 Verwendung theoretischer Begriffe

Die Vergleichbarkeit der Aussagen aus den verschiedenen Interviews ist davon abhängig, dass sich die Interviewpartner in diesen Aussagen auf dieselben Phänomene be-

ziehen. Insbesondere der Vergleich der Daten zum persönlichen Hochbegabungsverständnis der Interviewpartner bringt hervor, dass sie zwar dieselben Phänomene beschreiben, dafür aber z.T. unterschiedliche Begriffe verwenden. Deshalb ist es angebracht, zunächst den Gebrauch der zentralen theoretischen Begriffe innerhalb der Interviews darzustellen und deren Verwendung in der weiteren Ergebnisdarstellung festzulegen.

5.1.1.1 Intelligenz

Den Ergebnissen der Auswertung ist deutlich zu entnehmen, dass alle Interviewpartner dieser Untersuchung eine hohe individuelle Intelligenz als einen Begabungsfaktor ansehen, auch wenn sie diese in den entsprechenden Aussagen unterschiedlich umschreiben, u.a. als gute Ausrüstung im Intelligenzbereich, gute Intelligenz, besonders hoher Intelligenzquotient oder IQ von 136. Die Nutzer selbst werden u.a. als sehr intelligent, besonders intelligent, hochintelligent oder überdurchschnittlich intelligent bezeichnet. Um diese wenig spezifischen Aussagen miteinander vergleichen zu können, wurden dem weiteren Interviewverlauf zusätzliche Hinweise auf die Ausprägung der Intelligenz entnommen und auf diesem Wege das individuelle Begabungsverständnis des jeweiligen Interviewpartners in Bezug auf die Intelligenz herausgearbeitet. Dabei galt es zu unterscheiden, ob der Interviewpartner in seiner Aussage sein persönliches Begabungsverständnis darlegt oder z.B. das Identifikationsverfahren der Einrichtung beschreibt. Diese individuellen Begabungsverständnisse ließen sich miteinander vergleichen, was wiederum die hohe IQ-Orientierung der Interviewpartner offenlegte (siehe Kap. 5.2.1).

5.1.1.2 Hochbegabung – besondere Begabung

Auch wenn die Intelligenz interviewübergreifend als ein Begabungsfaktor verstanden wird, unterscheidet sich doch die Bedeutung, die der jeweilige Interviewpartner diesem Faktor in seinem individuellen Begabungsverständnis zuweist. Die Auswertung bringt eine Verbindung zu der uneinheitlichen Verwendung der Begriffe *Hochbegabung* und *besondere Begabung* hervor (siehe Tabelle 11).

Die Interviewpartner, die in den Aussagen ausschließlich den Begriff *Hochbegabung* verwenden, erkennen auch in den intellektuellen Fähigkeiten den einzig relevanten

Begabungsfaktor (VM1), obwohl sie diese Beschränkung z.T. selbst kritisieren (siehe Kap. 5.2.1). Dieses Verwendungsmuster kann den Aussagen von vier Interviewpartnern zugeordnet werden. Vier weitere Interviewpartner halten neben den intellektuellen Fähigkeiten, deren starke Ausprägung aus ihrer Sicht eine *Hochbegabung* ausmacht, noch weitere Begabungsfaktoren wie sportliche oder soziale Fähigkeiten für relevant. Sie grenzen diese Begabungsfaktoren von der Intelligenz ab, indem sie in diesen Fällen von *besonderen Begabungen* sprechen (VM2).

„Im Moment sind von den über dreißig [Nutzern] zwei als hochbegabt anerkannt im IQ-Bereich. Wenn es um besondere Begabungen in anderen Bereichen geht, dann (...) fallen mir noch mal so zwei, drei ein“ (Bereichsleitung ADE, 577-580).

Fünf Interviewpartner zählen ebenfalls unterschiedliche Begabungsfaktoren auf, aber sie differenzieren nicht zwischen *Hochbegabung* und *besonderer Begabung*. Diese Interviewpartner bezeichnen einen Nutzer ab einem gewissen Begabungsgrad entweder als *hochbegabt*, *besonders begabt* oder als beides (VM3).

„Hochbegabung findet sich in vielen Bereichen immer wieder“ (Erziehungsdienst AI2, 55-56).

	VM1	VM2	VM3
„Hochbegabung“	Intelligenz	Intelligenz	Alle Begabungen; keine besondere Differenzierung der Bezeichnungen
„Besondere Begabung“	-	weitere Begabungen	
Anzahl Interviewpartner	4	4	5

Tabelle 11: Verwendungsmuster (VM) der Bezeichnungen „Hochbegabung“ und „Besondere Begabungen“ in den Interviews für 13 der 15 Interviewpartner, deren Aussagen vollumfänglich in die Auswertung einfließen.

Diesen drei Verwendungsmustern lassen sich 13 der 15 Interviews, die für die Auswertung berücksichtigt wurden (siehe Kap. 5.1.2), zuordnen. Um das Verständnis der hohen bzw. besonderen Begabungen im Forschungsfeld nachvollziehen zu können, sind aber weniger diese unterschiedlichen Verwendungsmuster als vielmehr die verschiedenen Begabungsfaktoren von Interesse, welche die Interviewpartner aufzählen und deren Bedeutung diskutiert wird. Im Begabungsverständnis der Interviewpartner, die unterschiedliche Begabungsfaktoren als relevant erachten (VM2, VM3), stehen die einzelnen Begabungsfaktoren weitgehend gleichberechtigt nebeneinander. Eine hohe bzw. beson-

dere künstlerische Begabung setzt demnach keine hohen bzw. besonderen intellektuellen Fähigkeiten voraus, wenngleich eine starke Ausprägung unterschiedlicher Begabungsfaktoren bei einem Nutzer durchaus für möglich gehalten wird.

„Ich beziehe das nicht nur auf die Intelligenz, das ist wahrscheinlich schon so ein Hauptbereich, wo viele direkt daran denken, wenn sie an besondere Begabungen denken, aber ich sehe auch besondere Begabungen im künstlerischen Bereich (...) und deswegen sehe ich das unabhängig von Intelligenz. Also, es gibt natürlich auch die Kombination hochintelligent mit einem IQ über 130 und zusätzlich noch eine besondere Begabung im sprachlichen Bereich oder im kreativen Bereich“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 95-106).

Eine Hochbegabung bzw. besondere Begabung kann aus Sicht dieses Interviewpartners sowohl im intellektuellen Bereich („hochintelligent mit einem IQ über 130“), als auch in weiteren Fähigkeitsdomänen („künstlerischen“, „sprachlichen“, „kreativen Bereich“) auftreten. Eine hohe bzw. besondere Intelligenz ist keine Voraussetzung für eine solche hohe bzw. besondere Begabung in einem anderen Bereich („unabhängig von Intelligenz“), auch wenn das gleichzeitige Auftreten („die Kombination“) möglich ist.

Andere Formulierungen, z.B. Höchstbegabungen, werden von keinem der Interviewpartner verwendet.

5.1.1.3 Begabung - Talent

Von einer einmaligen und eher versehentlichen Verwendung durch Interviewpartner Erziehungsdienst AE abgesehen, wird der Begriff *Talent* überhaupt nur von drei Interviewpartnern gezielt verwendet. Dieser geringe Anteil überrascht angesichts der Aufmerksamkeit, die der Differenzierung der Begriffe *Begabung* und *Talent* in der einschlägigen Wissenschaftsliteratur gewidmet wird. Auch wenn nicht aufzuklären ist, warum der größere Teil der Interviewpartner den Begriff *Talent* nicht verwendet, liefern die Gemeinsamkeiten der Interviewpartner, die ihn verwenden, sowie die inhaltlichen Dimensionen, die sie diesem Begriff verleihen, zumindest Anhaltspunkte.

Eine explizite Differenzierung der Begriffe *Begabung* und *Talent* nimmt keiner dieser drei Interviewpartner vor, genauso wenig wie die beiden Begriffe immer (eindeutig) mit der gleichen Bedeutung verwendet werden. Das zeigt zunächst einmal, dass der *Ta-*

lentbegriff durch die Interviewpartner nicht dogmatisch verwendet wird. Es lässt sich aus den Interviewaussagen allerdings eine Tendenz ableiten, denn der Begriff wird überwiegend im Sinne eines individuellen Fähigkeitspotentials benutzt.

- Die Bereichsleitung ADE sieht Talente als die „*besonderen Fähigkeiten, die jemand mitbringt*“ (160), deren Identifikation einer erhöhten Anstrengung bedarf („*die schlummernden Talente*“, 218) und deren Ausprägung nicht ausschließlich genetisch determiniert sind, so dass die Nutzer bei gezielter Förderung „*ihr Talent noch weiter ausbauen und entwickeln können*“ (221-222). Jeder Mensch besitzt Talente, die bei adäquater Förderung ein „*schillernder Aspekt*“ (209) der Persönlichkeit sind. Die Definition, welche Fähigkeiten im einzelnen Fall ein Talent sind, ist „*immer von der Person selber und von der Umwelt abhängig*“ (601).
- Die Teamleitung AE empfiehlt, mit der Identifikation früh zu beginnen, in der „*Vorschule, Grundschule, um da mal Talente zu entdecken*“ (106). Im Alltag der stationären Erziehungshilfe ist es dagegen schwer, „*drei Stunden für jemanden abzuzwacken und auf Talentsuche zu gehen*“ (624). Die Identifikation der Talente, die unterschiedliche Domänen (u.a. Lernfähigkeit, Sport) betreffen können, sollte eine angemessene Förderung auslösen: „*Dieses Talent, was eigentlich implizierte, dass man sie da unterstützt*“ (148-149). Die Entwicklung der Talente ist u.a. von Umwelteinflüssen wie der Bereitschaft der Eltern, ihr Kind zu unterstützen, abhängig: „*Ich kenne viele Eltern, deren Kinder genau dieselben Talente haben, aber diese nicht so begleiten*“ (537-538).
- Der Interviewpartner Psychosozialer Dienst ADE versteht die Talente als eine individuelle Ressource der Nutzer, die für eine positive Entwicklung genutzt werden können und die mit gezielter Förderung „*in den Vordergrund zu bringen [sind]*“ (558).

In diesem Zusammenhang gilt es zu beachten, dass diese drei Interviewpartner in ihren Interviews beinahe ausschließlich von hoch- bzw. besonders begabten Nutzern berichten, deren individuelle Leistungsfähigkeit als überdurchschnittlich hoch eingeschätzt wird, während die anderen Interviewpartner überwiegend von Nutzern berichten, deren individuelle Leistungsfähigkeit z.T. deutlich hinter den zu erwartenden Leistungen zurückbleibt. Zwischen den beiden Gruppen wiederum scheint der Interviewpartner Erzie-

hungsdienst AE zu stehen, welcher ebenfalls von Nutzern mit einer hohen Leistungsfähigkeit berichtet, die Möglichkeit der erwartungswidrigen Minderleistung aber zumindest anspricht.

Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen drückt sich auch in der Verwendung der Begriffe aus, denn jene Interviewpartner, die den Begriff *Talent* nicht verwenden, bezeichnen einen Nutzer auch dann als hoch- bzw. besonders begabt, wenn dieser (noch) keine überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit entwickeln konnte. Sie beziehen den Begabungsbegriff also auf das individuelle Fähigkeitspotential, während die drei Interviewpartner dafür überwiegend den Talentbegriff verwenden. Diese Interviewpartner scheinen wiederum erst durch die hohe Leistungsfähigkeit der Nutzer, mit denen sie zusammenarbeiten, in die Situation zu kommen, zwischen der hohen Leistungsfähigkeit selbst und ihren ursächlichen Bedingungen differenzieren zu müssen. Diese Beobachtungen unterstreichen, dass sich die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Hochbegabung für die Interviewpartner an den Gegebenheiten im Forschungsfeld und nicht an theoretischen Modellen orientiert, weshalb insbesondere die Aussagen zu den Begabungsfaktoren jene Deutlichkeit vermissen lassen, die die Aussagen z.B. zu den externalen Einflussfaktoren auszeichnet.

5.1.1.4 Verwendung der Begriffe in der Ergebnisdarstellung

Für die Vergleichbarkeit der Interviewaussagen sind letztlich weniger die verwendeten Begriffe selbst als vielmehr deren inhaltliche Dimension im jeweiligen Interviewkontext von Interesse. Um die Nachvollziehbarkeit der Untersuchungsergebnisse zu gewährleisten und deren Anschluss an bisherige wissenschaftliche Erkenntnisse zu erreichen, werden die Faktoren des im Forschungsfeld verbreiteten Verständnisses entsprechend der gängigen Modelle zur Hochbegabung (siehe Kap. 3.3) benannt: Das individuelle Fähigkeitspotential setzt sich aus verschiedenen *Begabungsfaktoren* zusammen, deren Entwicklung sich unter dem Einfluss der *internalen Faktoren* und der *externalen Faktoren* vollzieht und ggf. eine hohe Leistungsfähigkeit in einem oder mehreren *Leistungsbereich(en)* begründet. In der Ergebnisdarstellung werden zudem fortan die Formulierungen *hoch- bzw. besonders begabter Nutzer*, *hohe bzw. besondere Begabung* sowie *Hochbegabung bzw. besondere Begabung* verwendet.

5.1.2 Spezifische Nutzergruppen

Wie in der Forschungsdokumentation (siehe Kap. 4) festgehalten, wurden im Verlauf der Untersuchung sechs stationäre Angebote als Fälle identifiziert und 15 Interviews mit Mitarbeitern der JBM geführt, welche zum Zeitpunkt des Interviews entweder im Erziehungsdienst (neun), in der Bereichsleitung oder im Psychosozialen Fachdienst (jeweils drei) tätig waren. Drei der neun Interviewpartner aus dem Erziehungsdienst bekleideten zusätzlich die Funktion der Teamleitung für mind. eine der sechs Wohngruppen. Darüber hinaus wurden die Leitung der Heilpädagogischen Tagesförderung sowie die Leitung der Schule B befragt. Die in den Transkripten enthaltenen Daten wurden vom Zeitpunkt ihrer Erhebung an durch ständiges Vergleichen miteinander in Beziehung gesetzt, um auf diesem Weg Gemeinsames, Verbindendes, Widersprüchliches sowie Gegensätzliches aufzuspüren und für den weiteren Forschungsprozess aufzugreifen (siehe Kap. 4.3.1). Dazu wurden die vorliegenden Aussagen zunächst innerhalb der Interviews selbst verglichen, um z.B. widersprüchliche Aussagen des Interviewpartners in verschiedenen Sequenzen des Interviews aufzudecken. Darüber hinaus wurden die Daten aller Interviews miteinander und zusätzlich

- innerhalb der einzelnen Fälle,
- zwischen den einzelnen Fällen,
- innerhalb der Funktionsbereiche Erziehungsdienst, Bereichsleitung und Psychosozialer Dienst sowie
- zwischen diesen Funktionsbereichen

verglichen.

Während zwischen den Aussagen der Interviewpartner und ihren Funktionsbereichen nur wenige Zusammenhänge nachzuweisen sind, liefert sowohl der Vergleich innerhalb der einzelnen Fälle, als auch der Vergleich zwischen den Fällen eindeutige Ergebnisse: Mit Ausnahme der Wohngruppe AH weisen die Daten innerhalb der Fälle wenig bis keine Widersprüche auf, stimmen also weitgehend überein oder ergänzen sich sinnhaft. So werden z.B. interviewübergreifend dieselben Nutzer als hoch- bzw. besonders begabt bezeichnet und in den Aussagen einheitliche Bilder der Förderung und der angebotsinternen Bedingungen gezeichnet. Dieses Ergebnis ist von großer Bedeutung für die Untersuchung, denn es belegt, dass die Interviewpartner in ihren Aussagen die-

selben Phänomene, Prozesse und Bedingungen beschreiben, auch wenn sie dafür z.T. unterschiedliche Begriffe verwenden. Die Wohngruppe AH stellt diesbezüglich eine Ausnahme dar, weshalb dieser Fall auch nicht in der Auswertung berücksichtigt wird (siehe Kap. 5.1.2.3).

5.1.2.1 Nutzergruppen Essstörungen, UMF und AD(H)S

Sowohl fallübergreifende Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede bringt der Vergleich der Fälle miteinander hervor. Während sich die beiden Fälle der Wohngruppe AD und AE deutlich von den anderen Fällen, aber auch deutlich voneinander unterscheiden, weisen die Fälle der Wohngruppen AF, AG und AI zahlreiche Gemeinsamkeiten auf. Insbesondere die Aussagen zu den spezifischen Entwicklungsverläufen der jeweiligen Nutzer weisen auf einen Zusammenhang zwischen den Aussagen der Mitarbeiter eines Angebotes und dessen Zielgruppe hin. Die Prüfung der zentralen Merkmale dieser stationären Angebote (siehe Kap. 4.6) bestätigt diese Vermutung:

- *Wohngruppe AD:* Das Angebot zur Psychiatrienachsorge richtet sich vorrangig an Mädchen und junge Frauen mit Essstörungen, auf die sich die Interviewpartner in ihren Aussagen nahezu ausschließlich beziehen.
- *Wohngruppe AE:* Der Schwerpunkt liegt auf der Betreuung von UMF. Darüber hinaus werden weitere, ebenfalls nicht störungsspezifische Zielgruppen aufgenommen, deren verbindendes Merkmal eine geringe Rückkehrwahrscheinlichkeit in die Herkunftsfamilie ist. Die Interviewpartner differenzieren in ihren Aussagen nicht zwischen diesen Zielgruppen.
- *Wohngruppen AF, AG, AI:* Diese stationären Angebote richten sich vorrangig an Nutzer mit AD(H)S. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung wurden in allen drei Wohngruppen ausschließlich männliche Nutzer betreut. Die Interviewpartner beziehen sich in ihren Aussagen weit überwiegend auf die Nutzer mit AD(H)S und adressieren deutlich, wenn Aussagen andere Zielgruppen, z.B. Nutzer mit Autismus, betreffen.

Das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung richtet sich auf die Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer der stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe, aber spätestens nach diesen Erkenntnissen ist es angebracht, in der Ergebnisdarstellung

lung diese verschiedenen Nutzergruppen zu berücksichtigen, für deren Bezeichnung auf den jeweiligen Schwerpunkt des Angebots bzw. der Angebote zurückgegriffen wird:

- Nutzergruppe Essstörungen
- Nutzergruppe UMF
- Nutzergruppe AD(H)S

Bezeichnung „Nutzergruppe UMF“ als Kompromiss

Während die Bezeichnung der Nutzergruppen Essstörungen und AD(H)S aufgrund der jeweiligen Dominanz der Zielgruppe in den Angeboten sowie der von den Interviewpartnern in ihren Aussagen vorgenommenen Differenzierung von anderen Zielgruppen eindeutig ist, fiel die Entscheidung für die Bezeichnung der Nutzergruppe UMF erst nach dem Abwägen der möglichen Alternativen. Da die Interviewpartner in ihren Interviews nicht explizit zwischen den verschiedenen Zielgruppen des Angebots differenzieren, greift die gewählte Bezeichnung möglicherweise zu kurz. Aber gegen die Bezeichnung anhand des verbindenden Merkmals der *verringerten Rückkehrwahrscheinlichkeit in die Herkunftsfamilie* spricht, dass es sich dabei nicht um ein nutzerbezogenes Attribut handelt, denn eine Rückführung hängt wesentlich von den innerfamiliären Bedingungen ab. Außerdem resultiert der individuelle Grad der Rückkehrwahrscheinlichkeit aus einer subjektiven Falleinschätzung der beteiligten Fachkräfte und ist nicht mit der Rückkehrwahrscheinlichkeit der anderen Nutzer in dieser Untersuchung vergleichbar, weshalb nicht auszuschließen ist, dass anderen Nutzern eine geringere Rückkehrwahrscheinlichkeit attestiert wird, sie aber aufgrund einer entsprechenden Diagnostik z.B. in einem Angebot mit Schwerpunkt AD(H)S aufgenommen wurden. Entsprechend dieser Abwägung erhält die Nutzergruppe analog zu den anderen Nutzergruppen ihre Bezeichnung durch die Hauptzielgruppe des Angebots. Zudem geht aus den Kontextinformationen zum Fall der Wohngruppe AE hervor, dass mehrere Nutzer, die in den Interviews als hoch- bzw. besonders begabt bezeichnet werden, als UMF aufgenommen wurden.

Nutzergruppen: Anzahl der Interviewpartner variiert stark

Bei der Auswertung ist zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse in den Nutzergruppen durch die Auswertung der Aussagen einer stark variierenden Anzahl von Interviewpartnern gewonnen wurden.

- *Nutzergruppe Essstörungen:* Weil sich die Teamleitung gegen die Mitwirkung des Erziehungsdienstes an dieser Untersuchung entschieden hat (siehe Kap. 4.6.4), stammen die Aussagen zu dieser Nutzergruppe ausschließlich von der zuständigen Bereichsleitung und dem Berater des Psychosozialen Dienstes. Die Funktion des Beraters ist in einem Angebot zur Psychiatrienachsorge höher zu bewerten, da er intensiver in die Abläufe der Wohngruppe und in die Betreuung der Nutzer sowie ihrer Herkunftsfamilien eingebunden ist. Die Interviewpartner verfügen zudem über detaillierte Informationen zu den Bedingungen innerhalb der Wohngruppe, da sie beide an der Entwicklung des Angebots an verantwortlicher Stelle beteiligt waren.
- *Nutzergruppe UMF:* Zu dem Angebot liegen Aussagen von vier Interviewpartnern aus drei Funktionsbereichen vor. Die beiden Interviewpartner aus dem Erziehungsdienst, die mit ihrer Arbeitszeit die Hälfte der aufgewendeten Betreuungsstunden in der Wohngruppe abdecken, machen detaillierte Angaben zu ihrem Begabungsverständnis, den angebotsinternen Rahmenbedingungen sowie der Förderung der Nutzer. Aus den beiden Interviews resultieren zahlreiche Fallbeispiele hoch- bzw. besonders begabter Nutzer. Die umfangreiche Datenlage wird qualitativ und quantitativ dadurch erweitert, dass der Forscher selbst im Erziehungsdienst der Wohngruppe tätig war (siehe Kap. 4.5.4). Im Gegensatz zu der Nutzergruppe Essstörungen ging das Ende der Datenerhebung zu dieser Nutzergruppe auf die Entscheidung des Forschers zurück.
- *Nutzergruppe AD(H)S:* Die Nutzergruppe umfasst drei Wohngruppen an drei unterschiedlichen Standorten (eine Außenwohngruppe sowie je eine Wohngruppe auf dem Heim- und auf dem Einrichtungsgelände). Aus diesen Wohngruppen haben sich die beiden zuständigen Bereichsleitungen, ein Berater des Psychosozialen Dienstes sowie fünf Mitarbeiter aus den drei Erziehungsdiensten, darunter eine Teamleitung, befragen lassen. Hinzu kommen die Interviews mit der Leitung der Schule B, deren Institution in der Förderung der hoch- bzw. besonders

begabten Nutzer aus zwei der drei Wohngruppen eine herausgehobene Stellung einnimmt, sowie die Leitung der Heilpädagogischen Tagesförderung. Dieser gruppenübergreifende Fachdienst wird von allen drei Wohngruppen im Zusammenhang mit der Betreuung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer in Anspruch genommen.

Die beiden Wohngruppen AD und AE verbindet, dass sie jeweils die einzigen Angebote für ihre jeweilige Kernzielgruppe innerhalb der JBM sind.

Berücksichtigung der Nutzergruppen in der Ergebnisdarstellung

Die Situation der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer aus den drei Nutzergruppen unterscheidet sich z.T. deutlich voneinander. Dennoch finden sich in den Interviews zu allen Nutzergruppen dieselben zentralen Themen wieder, aus denen die Kategorien für die Gesamtgruppe abgeleitet wurden. Die Ergebnisse innerhalb der drei Nutzergruppen sind mal mehr, mal weniger spezifisch, wobei auch die jeweiligen Zusammenhänge (Übereinstimmungen, Gegensätzliches usw.) zwischen den einzelnen Nutzergruppen wechseln. Die Ergebnisdarstellung zu den einzelnen Kategorien wird den vorgefundenen Daten angepasst: Wenn sich die Ausprägung innerhalb der verschiedenen Nutzergruppen so deutlich voneinander unterscheidet, wie das z.B. bei der schulischen Situation der Nutzer (siehe Kap. 5.4.4) der Fall ist, dann verlagert sich der Schwerpunkt der Darstellung von der Gesamtgruppe hin zu den einzelnen Nutzergruppen. Ansonsten werden die Ergebnisse zur Gesamtgruppe der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer der stationären Erziehungshilfe dargestellt und mit den spezifischen Ergebnissen aus den verschiedenen Nutzergruppen ergänzt.

Die vorgefundenen Ergebnisse zu den verschiedenen Nutzergruppen können darüber hinaus Anknüpfungspunkte für die zukünftige Forschungsarbeit auf diesem Themengebiet darstellen (siehe Kap. 6.3).

Zum besseren Verständnis ist zu berücksichtigen, dass mit den „Nutzern der Nutzergruppe Essstörungen“ usw. ausschließlich die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer der jeweiligen Zielgruppe gemeint sind.

5.1.2.2 Sonderfall Nutzergruppe Autismus

Ein Vergleich des Falls der Wohngruppe AH, deren Angebot sich an Nutzer mit einer Autismus-Spektrum-Störung richtet, mit den anderen Fällen der Untersuchung kann keine gültigen Ergebnisse liefern, denn die Auswertung der Interviews zu diesem Fall legt Widersprüche zwischen den Interviewpartnern offen. Diese widersprechen sich in der zentralen Frage, ob es sich bei dem Leistungsverhalten der Nutzer um einen Ausdruck hoher bzw. besonderer Begabung handelt.

Aus den Aussagen wird deutlich, dass sich die Interviewpartner auf dieselben Nutzer beziehen, deren Leistungsverhalten sie unterschiedlich beurteilen.

„Dass z.B. in meinem Bereich in den Wohngruppen Jungs sind, die im Bereich Lernbehinderung sich bewegen und damit intellektuell ja nicht hochbegabt sind, die wissen aber sehr viel mehr über Abflussrohre, als ich in meinem ganzen Leben erfahren werde und würden wahrscheinlich jedem Handwerker auf dem Gelände hier erklären können, wo hier welche Rohre verlaufen und wie die funktionieren, wo da spezielle Sachen eingebaut sind. Da denke ich, das ist auch eine Begabung“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 122-129).

Die Bereichsleitung AGHI führt die spezifischen Kenntnisse der Nutzer mit Asperger Autismus auf ein Sonderinteresse zurück, das er in sein Begabungsverständnis einschließt.

„Besondere Begabungen kann ich auch gut beziehen auf (...) den Bereich Asperger Autismus, wo es ja durchaus Inselbegabungen gibt oder besondere Sonderinteressen“ (Bereichsleitung AGHI, 60-62).

Aufgrund der angesprochenen Ergebnisse der Intelligenzdiagnostik dieser Nutzer zieht der Berater des Psychosozialen Dienstes den Schluss, dass diese Leistungen unabhängig von dem Ausprägungsgrad der Intelligenz sind (siehe Kap. 5.1.1.2). Die zugrundeliegenden Begabungsfaktoren aber nennt weder er noch die Bereichsleitung.

Die beiden Interviewpartner des Erziehungsdienstes der Wohngruppe AH teilen die Interpretation nicht. Die Teamleitung AGH sieht in der Fachkenntnis des Nutzers eine

Folge des besonderen Interesses, das sie aber von Begabungen differenziert („*Die haben, wie gesagt, keine Hochbegabung in dem Sinne, aber die halten halt Spezialinteressen*“; 752-754) und das sie mehreren aktuellen Nutzern zuschreibt.

„Die [Nutzer] sind so normal intelligent, haben aber Spezialinteressen, z.B. im Bereich Pumpen, Fußball haben wir einen, China haben wir einen“ (Teamleitung AGH, 770-772).

Den Kenntnissen des Nutzers liegen demnach keine hohen bzw. besonderen Fähigkeiten zugrunde, so dass *„man jetzt nicht sagen kann, (...) der [Nutzer] hat eine besonders hohe Merkfähigkeit, deswegen können wir das auch für andere Bereiche nutzen“* (803-804). Das spezifische Wissen ist allein auf die stark einseitige Beschäftigung mit einem Themengebiet zurückzuführen.

„Wenn ich mich den ganzen Tag mit Abwasserrohren beschäftigen würde, dann wüsste ich auch sehr viel darüber“ (Teamleitung AGH, 779-782).

Diese Interpretation deckt sich mit der Sichtweise des Interviewpartners Erziehungsdienst AH, der auch von Spezialinteressen der Nutzer spricht und darauf verweist, dass das Leistungsverhalten der Nutzer unter den Mitarbeitern des Angebots bisher noch nie als eine hohe bzw. besondere Begabung bezeichnet wurde.

„Wir haben jetzt noch nie gesagt, dass das eine Hochbegabung ist oder so, [denn] bei unseren Jugendlichen hängt das dann auch viel mit deren Spezialinteressen zusammen“ (Erziehungsdienst AH, 194-197).

Darin unterscheidet sich dieser Fall deutlich von den anderen Fällen dieser Untersuchung, in denen die hohen bzw. besonderen Begabungen einzelner Nutzer zumindest intern bereits vor der Untersuchung thematisiert wurden. Die Aussage überrascht zudem, da die Bereichsleitung und der Berater des Psychosozialen Dienstes nicht nur die Wohngruppe AH für die Studie nominiert haben, sondern auch explizit die beiden Interviewpartner des Erziehungsdienstes (siehe Kap. 4.7.4).

Damit lautet das Ergebnis der Auswertung der Daten zu dem Fall der Wohngruppe AH, dass sich die vier Interviewpartner nicht einig sind in Bezug auf die Beurteilung

des Leistungsverhaltens und damit auch in Bezug auf die individuelle Begabung der Nutzer. Die Bereichsleitung und der Berater des Psychosozialen Dienstes machen darin den Ausdruck einer individuellen Begabung aus, ohne die zugrundeliegenden Begabungsfaktoren zu benennen. Die beiden Interviewpartner des Erziehungsdienstes, darunter die Teamleitung, schließen hohe bzw. besondere kognitive Fähigkeiten als ursächliche Bedingung aus und führen stattdessen ein stark einseitiges Interesse an einem Themengebiet an. Damit betreffen die Widersprüche das zentrale Kriterium der Falldefinition (siehe Kap. 4.6.3), nämlich die Fragestellung, ob in der Wohngruppe Nutzer mit einer hohen bzw. besonderen Begabung betreut werden oder in der Vergangenheit betreut wurden. Weil die Aussagen der vier Interviewpartner und die beiden unterschiedlichen Interpretationen von je zwei Interviewpartnern gleichberechtigt nebeneinander stehen, können die Daten zu diesem Fall nicht berücksichtigt werden, da die vorhandene Datenlage nicht sicherstellt, dass die Wohngruppe AH die Kriterien der Falldefinition tatsächlich erfüllt.

5.1.3 Kategoriensystem

Die 15 in dieser Auswertung berücksichtigten Interviews enthalten jeweils zahlreiche Aussagen zu den Nutzern, die von den Interviewpartnern als hoch- bzw. besonders begabt bezeichnet werden. Sie beschreiben deren Begabungen und Leistungen sowie die Kriterien zu deren Beurteilung. Darüber hinaus werden Aussagen zu den individuellen Entwicklungsbedingungen dieser Nutzer vor und nach ihrer Aufnahme getroffen, mit denen Einblicke in die Herkunftsfamilien und die Wohngruppen geboten werden. Die Interviewpartner beziehen sich dabei sowohl auf die Fallbeispiele einzelner Nutzer, als auch auf homogene Teilgruppen, in denen die Nutzer über die Begabung hinaus weitere Merkmale teilen. Aber nur ein kleiner Teil der Interviewpartner scheint eine konkrete Vorstellung des eigenen Begabungsverständnisses zu besitzen und auf Nachfrage darlegen zu können (siehe Kap. 5.1.3.1), weshalb sich das persönliche Begabungsverständnis des Interviewpartners häufig erst nach der Auswertung des Interviews vollumfänglich erschließt, da es in verschiedenen Kontexten über den gesamten Interviewverlauf verstreut präsentiert wird. Dieses Herausarbeiten der individuellen Verständnisse sowie deren Vergleich untereinander legt das multifaktorielle Begabungsverständnis offen, in dem sich die spezifischen Entwicklungsbedingungen der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer in den Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe ausdrücken. Das nut-

zergruppenübergreifende Verständnis wird daher in einem Kategoriensystem visualisiert (siehe Abb. 24), das an die multifaktoriellen Modelle der Begabungsforschung anknüpft (siehe Kap. 3.4), denn die individuelle Leistungsfähigkeit des hoch- bzw. besonders begabten Nutzers stationärer Hilfen entwickelt sich nach den Aussagen der Interviewpartner unter dem moderierenden Einfluss internaler und externaler Faktoren. Die Aussagen zum individuellen Leistungsverhalten der Nutzer und den zugrundeliegenden Begabungsfaktoren werden innerhalb der Interviews häufig in untrennbaren Zusammenhängen dargestellt: So berichten einzelne Interviewpartner z.B. von sozialen Begabungen und beziehen dies in der Beschreibung sowohl auf eine besonders ausgeprägte Wahrnehmungsfähigkeit in der sozialen Interaktion als auch auf den strategischen Umgang mit den daraus gewonnenen Informationen. Nach der Auswertung lassen sich die Begabungsfaktoren und die Leistungsbereiche differenzieren, aber eine getrennte Darstellung in den Ergebnissen (analog zu den multifaktoriellen Hochbegabungsmodellen) würde den dargestellten Erhebungskontext der Aussagen missachten, weshalb die begabungsbezogenen Aussagen in der Kategorie Begabungen subsumiert werden. Die aufgeführten Begabungen können jeweils mind. einem Fallbeispiel aus der Untersuchung zugeordnet werden, weshalb es sich um ein gegenstandsnahe Begabungsmodell handelt.

Nach einer ausführlichen Darstellung der Ergebnisse zu den Begabungen (siehe Kap. 5.2), den Internalen Faktoren (siehe Kap. 5.3) sowie den Externalen Faktoren (siehe Kap. 5.4), an die jeweils ein kurzes Resümee anschließt, wird die Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer dargestellt: Von der Identifikationspraxis über die Förderstrategien bis hin zu den umgesetzten Maßnahmen innerhalb und außerhalb des stationären Angebotes (siehe Kap. 5.5). An dieses Kapitel schließt das Fazit an.

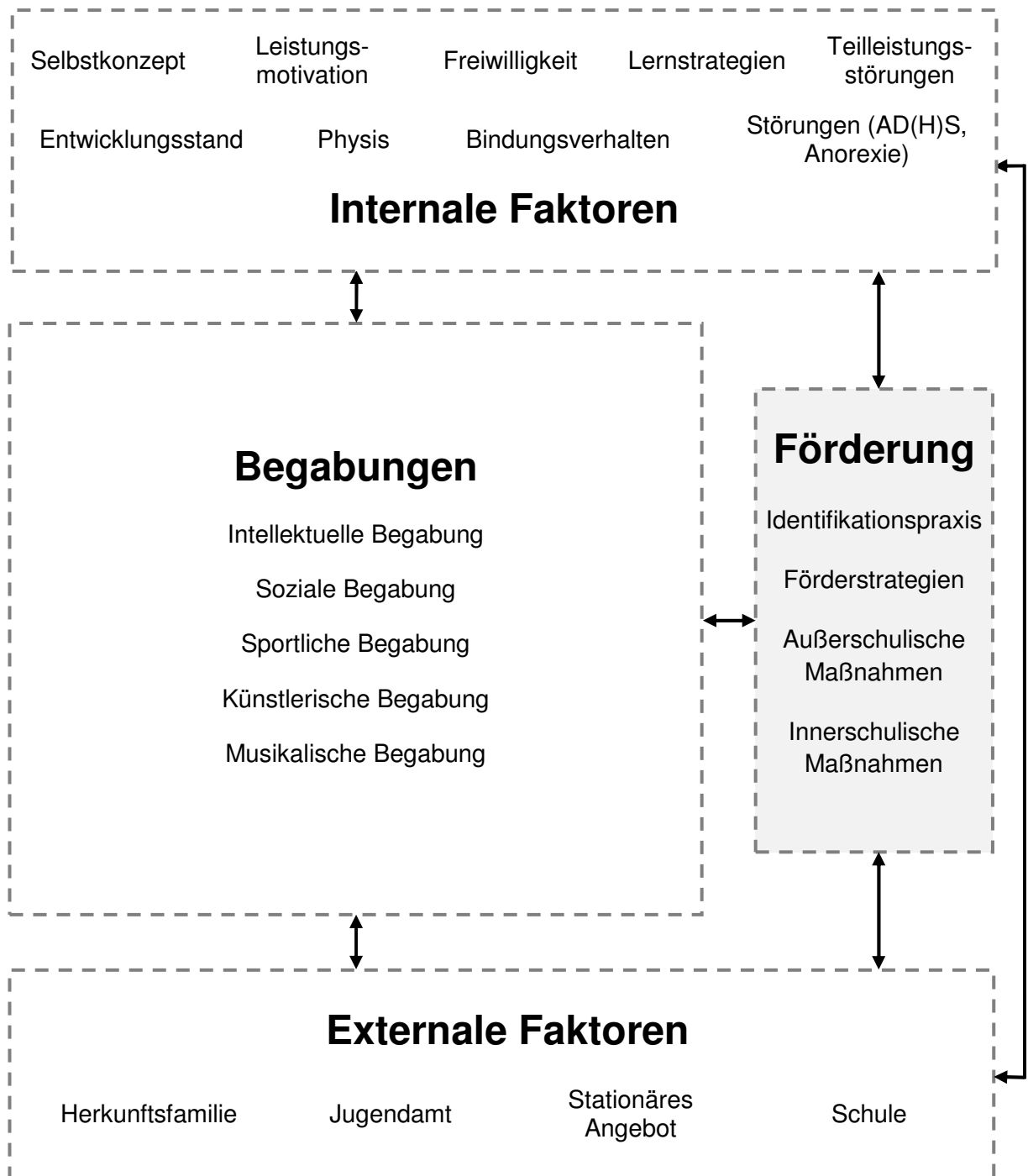


Abbildung 24: Kategoriensystem zur Förderung hoch- bzw. besonders begabter Nutzer in den stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe, angelehnt an multifaktoriellen Begabungsmodellen.

5.1.3.1 Anlage- / Umweltdiskussion

Wenn einem großen Teil der Interviewpartner nicht vollumfänglich bewusst ist, welche Faktoren ihrem persönlichen Verständnis nach an der Begabungs- und Leistungsentwicklung beteiligt sind, dann ist es nicht überraschend, dass das Verhältnis von Anlage- und Umwelteinflüssen in den Interviews nicht explizit thematisiert wird. So bleibt der Interviewpartner Psychosozialer Dienst ADE, der sein persönliches Verständnis am Beginn des Interviews zusammenfassend darstellt, bezeichnenderweise der einzige, der sowohl die individuellen Anlagen als auch die Umwelteinflüsse direkt benennt.

„Ich würde unter besonderen Begabungen wirklich die individuellen Talente eines Menschen sehen, also von dem, wie er ausgerüstet ist, in diese Welt gekommen ist, von dem, was er von sich alleine mitbringt und was sein Elternhaus ihm ermöglicht hat, dass das Bereiche sind, wo er das größtmögliche Wachstumspotential erfahren kann. (...) Hochbegabung ist für mich ganz klar auch auf den Leistungsaspekt reduziert“ (Psychosozialer Dienst ADE, 112-116).

In dieser Antwort präsentiert der Interviewpartner sein reflektiertes Begabungsverständnis, das analog zu den multifaktoriellen Modellen (siehe Kap. 3.3) zwischen Begabungsfaktoren, moderierenden Einflüssen und überdurchschnittlicher Leistung differenziert. Die individuellen Talente entstehen aus dem Zusammenwirken der genetisch determinierten Anlagen („ausgerüstet“, „in diese Welt gekommen“, „von sich alleine mitbringt“) und der Umwelteinflüsse („was sein Elternhaus ihm ermöglicht hat“). Bei dem erfolgreichen Zusammenwirken dieser beiden Faktoren entsteht ein hohes Fähigkeitspotential („größtmögliche Wachstumspotentiale“), das bei einer entsprechenden Umsetzung in Leistung eine Hochbegabung („auf den Leistungsaspekt reduziert“) ausmacht.

Dieser abschließende Hinweis, dass die Hochbegabung auf den Leistungsaspekt reduziert ist, kann als bewusste Differenzierung zwischen den Begabungsfaktoren (Talent) und der hohen Leistungsfähigkeit (Hochbegabung) verstanden werden. Da der Interviewpartner im weiteren Verlauf ausschließlich von Nutzern berichtet, die sowohl einen hohen IQ-Wert als auch eine hohe Leistungsfähigkeit aufweisen, ist nicht zu prüfen, wie er diese Differenzierung z.B. auf schulisches Underachievement anwendet.

Der Interviewpartner hält die gezielte Förderung dieser Nutzer demnach nicht nur für möglich, sondern für notwendig, um eine angemessene Entwicklung individueller Anlagen und deren Umsetzung in eine adäquate Leistungsfähigkeit sicherzustellen, wie er unter dem Verweis auf die Kosten einer solchen Förderung betont.

„Somit trifft das zu, dass die finanziellen Möglichkeiten erst mal geschaffen werden müssen, um diesem Menschen wirklich alles mitzugeben, um seine Potentiale entfalten zu können“ (Psychosozialer Dienst ADE, 134-137).

Die Notwendigkeit einer adäquaten Förderung wird auch in Bezug auf die Bereitschaft der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer zur Teilnahme an entsprechenden Fördermaßnahmen betont, denn *„es [fällt] keinem vom Himmel, auch nicht, wenn er hochbegabt ist“ (Erziehungsdienst AF, 186-187).*

Die Interviewpartner treffen keine Aussagen zu einer grundsätzlichen Limitierung der Einflussmöglichkeiten auf die individuelle Begabungs- und Leistungsentwicklung eines Nutzers, aber in einzelnen Aussagen bringen sie dennoch zum Ausdruck, dass sie bestimmte Leistungen der Nutzer nicht allein auf deren gezielte Förderung, sondern auch auf deren individuelle Anlagen zurückführen (*„Das hat auch mit Hochbegabung zu tun, [das ist] also nicht immer nur der Lernfleiß“*; Erziehungsdienst AI, 211-212). Der Einfluss interindividueller Anlageunterschiede zeigt sich für die Interviewpartner u.a. in der stark unterschiedlichen Leistungsentwicklung der Nutzer, die an denselben bzw. an vergleichbaren Fördermaßnahmen teilgenommen haben.

„Nutzer E3 mit der Fähigkeit, so schnell Deutsch zu lernen, wie wir das hier selten erlebt haben, das ist vielleicht eine besondere Begabung“ (Teamleitung AE, 81-83).

In dem Bestreben, jedem Nutzer ein Höchstmaß an individueller Entwicklung zu ermöglichen, sehen die Interviewpartner in den interindividuellen Begabungsunterschieden *„eine Verschiebung auf der Messlinie“ (Bereichsleitung ADE, 483)*, deren Auswirkung sich am deutlichsten bei dem Hilfeziel der Bildungsteilhabe zeigt: *„Die [Nutzer], die intelligenter sind als andere, [sollen] auch mit einer anderen Qualität draußen bestehen können, andere Bildungschancen wahrnehmen können“ (Teamleitung AE, 27-30).*

5.1.3.2 Ganzheitlichkeit

Über die verschiedenen Nutzergruppen hinweg weisen Interviewpartner darauf hin, dass die hohe bzw. besondere Begabung eines Nutzers niemals isoliert, sondern ausschließlich in Verbindung mit dessen Gesamtentwicklung zu betrachten ist. Eine globale Beurteilung des Phänomens Hochbegabung bzw. besondere Begabung nehmen die meisten Interviewpartner daher nicht vor, weil diese Verbindung unterschiedlich ausgeprägt sein kann.

„Hochbegabung kann ein Segen sein, aber auch ein Fluch“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 43-44).

Die Betonung der Verbindung zwischen der hohen bzw. besonderen Begabung und der Gesamtentwicklung hat eine Ursache in den besonderen Lebensumständen, in denen sich die Nutzer der stationären Erziehungshilfe befinden, denn die Kinder und Jugendlichen verbindet i.d.R. ein stark belasteter Entwicklungsverlauf. Die Interviewpartner bringen in ihren Aussagen zum Ausdruck, dass die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer diesbezüglich keine Ausnahme darstellen.

„Wir haben nicht das normale Klientel mit Problemen der Hochbegabung. In der Kinder- und Jugendhilfe sind ja auch nicht Kinder, die nicht erhebliche Probleme hätten. Die klassische, ja, wie früher, dass Waisenkinder oder Kinder (...) jetzt nur aus sozialen Gründen zu uns kommen, das ist wirklich mal eine Ausnahme“ (Erziehungsdienst AF, 146-150).

Aufgrund ihrer hohen individuellen Belastungssituation („erhebliche Probleme“) unterscheiden sich die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer, die in den stationären Angeboten betreut werden („Wir haben“), in ihrem individuellen Unterstützungsbedarf von den vergleichbar begabten Gleichaltrigen („nicht das normale Klientel mit Problemen der Hochbegabung“). Der Anteil der Nutzer mit hohen Belastungen hat im Vergleich zu früher zugenommen, denn die Nutzer, deren Hilfebedarf sich aus dem Tod der Eltern („Waisenkinder“) bzw. aus anderen, nicht direkt in ihrem Verhalten begründeten Problemlagen („aus sozialen Gründen“) ergibt, sind in den Einrichtungen in der Minderheit („wirklich mal eine Ausnahme“).

Die Aufnahme der UMF in die stationäre Erziehungshilfe aus humanitären Gründen stellt eine solche Ausnahme dar. Wie von Erziehungsdienst AF suggeriert, unterschei-

den sich diese hoch- bzw. besonders begabten Nutzer von denen der anderen Nutzergruppen z.B. in Bezug auf ihre Bereitschaft zur Mitarbeit deutlich (siehe Kap. 5.3.3.1).

Die Differenzierung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer stationärer Hilfen von den vergleichbar begabten Gleichaltrigen außerhalb der Erziehungshilfe wird auch in anderen Interviews vorgenommen. Die Leitung des Psychosozialen Fachdienstes nimmt einen Ordnungsversuch vor, indem sie die Nutzer als spezifische Subgruppe aller Hochbegabten bzw. besonders Begabten bezeichnet, deren Mitglieder neben dem hohen bzw. besonderen Begabungsgrad noch weitere Merkmale teilen.

„Wenn wir sogenannte Hochbegabte in unseren stationären Angeboten vor allem auch haben, dann ist das meist auch eine Negativauslese. Das sind ja meistens die, die trotz ihrer Hochbegabung nicht gut integriert sind und nicht gut zurechtkommen mit ihrem Leben, Erziehungsschwierigkeiten aufweisen, Verhaltensauffälligkeiten produziert haben“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 76-81).

Mit dem Begriff „*Negativauswahl*“ verweist die Leitung des Fachdienstes auf einen erzieherischen Hilfebedarf, der im Regelfall („*meist*“) dazu geführt hat, dass die als hoch- bzw. besonders begabt identifizierten Nutzer („*sogenannte Hochbegabte*“) in ein Angebot der Erziehungshilfe aufgenommen wurden. Diese Feststellung trifft sie insbesondere für hoch- bzw. besonders begabte Nutzer stationärer Einrichtungen („*in unseren stationären Angeboten vor allem auch*“). Der individuelle Hilfebedarf ergibt sich aus einer mangelhaften sozialen Integration („*nicht gut integriert*“), einem gestörten Sozialverhalten („*Erziehungsschwierigkeiten*“, „*Verhaltensauffälligkeiten*“) sowie weiteren Belastungen, die durch den Nutzer selbst nicht ausgeglichen werden können („*nicht gut zurechtkommen mit ihrem Leben*“). Explizit verweist die Leitung darauf, dass die hohe bzw. besondere Begabung die Entwicklung des Hilfebedarfs nicht verhindert („*trotz ihrer Hochbegabung*“).

Diese Subgruppe, die im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht, umfasst demnach insbesondere hoch- bzw. besonders begabte, junge Menschen mit einem erhöhten erzieherischen Förderbedarf. Diese Verbindung der individuellen Begabungen und Hilfebedarfe entspricht den Erfahrungen der Interviewpartner, die sie in ihrer Arbeit im Forschungsfeld sammeln. Die drei Nutzergruppen dieser Auswertung stellen eine weitere Unterteilung der Subgruppe anhand von geteilten, nicht begabungsbezogenen Merkmalen der Nutzer dar (siehe Tabelle 12).

Hoch- bzw. besonders begabte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene			
Subgruppe	mit einem erhöhten erzieherischen Hilfebedarf		ohne einen erhöhten erzieherischen Hilfebedarf
Nutzergruppen	mit Essstö- rung	UMF	mit AD(H)S

Tabelle 12: Die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer weisen einen erhöhten erzieherischen Hilfebedarf auf und bilden eine Subgruppe der Hochbegabten bzw. besonders Begabten. Die Nutzergruppen stellen eine weitere Unterteilung dieser Subgruppe dar.

In den beiden störungsbezogenen Nutzergruppen berichten die Interviewpartner zudem von wechselseitigen Verbindungen zwischen dem jeweiligen Störungsbild und den individuellen Begabungen bzw. der Leistungsentwicklung der Nutzer, die im Abschnitt zu internalen Einflüssen dargestellt werden (siehe Kap. 5.3.9).

5.1.3.3 Einflüsse auf das Verständnis

Die Entwicklung des persönlichen Begabungsverständnisses der Interviewpartner vollzieht sich unter dem Einfluss verschiedener Faktoren, zuallererst unter dem Einfluss ihrer Erfahrungen aus der eigenen Berufstätigkeit. Mehrere Interviewpartner beziehen sich dabei ausdrücklich in den Aussagen auf Erfahrungen aus Tätigkeiten, die ihrer gegenwärtigen Beschäftigung vorausgingen („*Von meiner Vergangenheit her kenne ich das, (...) also nicht in der Diakonie*“; Teamleitung AE, 53-54). Diese Erfahrungen wurden ebenfalls in stationären Angeboten der Erziehungshilfe („*Als ich noch in der Wohngruppe gearbeitet habe im stationären Dienst*“; Bereichsleitung AGHI, 79-80) bzw. in vergleichbaren Kontexten („*Es war ein Internat, aber auch eine Jugendhilfegruppe*“; Erziehungsdienst AI, 12) gesammelt, weshalb sie den Erfahrungsschatz der Interviewpartner in Bezug auf das Forschungsfeld erweitern. Dieser speist sich bei den Interviewpartnern in erster Linie aus der größtenteils mehrjährigen Arbeit in dem stationären Angebot, in dem sie zum Interviewzeitpunkt tätig sind („*Ich bin Erzieherin und arbeite in der Wohngruppe AI seit sieben Jahren, die ich mit eröffnet habe*“; Erziehungsdienst AI, 3-4) und an dessen Konzeption und Aufbau sie häufig beteiligt waren („*Das war ganz interessant, als wir das [Angebot] damals konzeptionell erarbeitet haben*“; Psychosozialer Dienst ADE, 852-853). Während sie auf ihre Berufserfahrung bei der Selbstvorstellung am Beginn der Interviews verweisen bzw. diese im weiteren Interviewverlauf anführen, um einen dargestellten Sachverhalt einzuordnen, führen sie ihre Ausbildungsschwerpunkte („*Frisch von der Uni, gut ausgebildet in Testdiagnostik*“;

Psychosozialer Dienst AGHI, 822-823) bzw. ihren eigenen Bildungshintergrund an, um Schwerpunkte ihrer begabungsbezogenen Arbeitsweise zu begründen.

„Ich bin aus einem sehr gut situierten Elternhaus mit einem Wissenschaftler als Vater [und] ich bin auch selber Erziehungswissenschaftler. Natürlich lege ich da vielleicht auf Bildung mehr Wert als jetzt ein anderer“ (Erziehungsdienst AF, 480-481).

Darüber hinaus berichten die Interviewpartner hauptsächlich aus ihrer Arbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern und ergänzen diese, insoweit möglich, mit ihren Kenntnissen zu deren Entwicklungsverläufen nach der Beendigung der Maßnahme (*„Der macht im Moment gerade seinen Meistertitel“*; Teamleitung AE, 270).

Die Interviewpartner sammeln zudem Erfahrungen im privaten Umfeld (*„Ich habe halt zuhause einen Sohn, der wahrscheinlich hochbegabt ist“*; Leitung Heilpädagogische Tagesförderung, 124), auf die sie sich u.a. bei der Beurteilung der individuellen Leistungsfähigkeit der Nutzer beziehen: *„Ich kenne viele Jugendliche, die ähnlich gut in der Schule sind, im privaten Umfeld“* (Teamleitung AE, 75-76). Diesem Vergleich mit dem Leistungsvermögen gleichaltriger Schüler, die nicht in der Erziehungshilfe leben, schließt sich der Hinweis des Interviewpartners an, dass die schulische Leistungsfähigkeit des Nutzers dennoch bemerkenswert ist, denn *„für den Heimbereich ist das natürlich schon ein Ausnahmefall“* (77-78). In ihrem persönlichen Verständnis hoher bzw. besonderer Begabungen differenzieren die Interviewpartner nicht zwischen den Bedingungen innerhalb und außerhalb der stationären Erziehungshilfe (*„Die Kriterien sind ja die gleichen, sollten sie wenigstens sein, sonst wissen wir ja nicht, worüber wir hier reden“*; Erziehungsdienst AF, 56-57), aber sie weisen auf die Notwendigkeit hin, die z.T. sehr stark belasteten Entwicklungsverläufe der Nutzer zu berücksichtigen (siehe Kap. 5.1.3.2).

Die Aussagen enthalten aber auch Hinweise auf Einflüsse, die außerhalb der Person liegen, darunter die Berichterstattung über Hochbegabte in den Medien (*„Viele Berichte habe ich auch schon gesehen, wenn da so Hochbegabte sind, die vorm neunten Schuljahr schon studieren“*; Erziehungsdienst AI, 804-805). Die Interviewpartner, die das in den Medien vermittelte Bild von Hochbegabung ansprechen, wirken davon beeindruckt und vergleichen es mit ihren Beobachtungen der Nutzer in den Angeboten (*„Ist jetzt in dem Fall eigentlich nicht so, also bei uns haben wir jetzt keinen mit so einer speziellen*

Fähigkeit“; Teamleitung AGH, 71-72). Es ist nachzuvollziehen, dass es eines gefestigten Verständnisses hoher bzw. besonderer Begabungen bedarf, um sich nicht von der Berichterstattung verunsichern zu lassen, sondern seine eigenen Vorstellungen über dieses vermittelte Bild zu stellen („*Das ist für mich dann eine besondere Begabung und das bezieht sich nicht nur auf die Eliten letztendlich, wie es in der Presse zu lesen ist*“; Teamleitung AE, 62-63).

In mehreren Interviews scheinen sich die Interviewpartner in ihren Aussagen zu den hohen bzw. besonderen intellektuellen Fähigkeiten auf eine vermeintlich allgemeingültige Definition zu beziehen, deren Ursprung letztlich ungeklärt bleibt (siehe Kap. 5.2.1). Eine mögliche Erklärung lautet, dass sich die Interviewpartner an der Praxis innerhalb der Einrichtung orientieren, die von den Mitarbeitern des Psychosozialen Dienstes verantwortet wird (siehe Kap. 5.5.1.6). Diesen wird in den Interviews eine Expertise zur Hochbegabung zugewiesen („*[Fachleute] sind die Psychosozialen Dienste, das sind sonstige Therapeuten und Diagnostikstellen, die Kenntnisse haben von Intelligenztests*“; Erziehungsdienst AE, 223-225), weshalb davon auszugehen ist, dass ihr Vorgehen einen Einfluss auf das persönliche Begabungsverständnis der anderen Mitarbeiter ausübt, auch wenn diese das nur in Ausnahmefällen so deutlich formulieren wie die Leitung der Schule B: „*Die [Schulpsychologin] sagt: Hochbegabung beginnt bei uns bei einem IQ von 130*“ (256-257).

5.1.4 Anteil der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer

Zum Zeitpunkt ihres Interviews konnten 13 der 15 Interviewpartner, deren Aussagen in diese Auswertung einbezogen werden, auf eine mehrjährige Berufserfahrung in der stationären Erziehungshilfe verweisen. Ebenfalls seit mehreren Jahren sind diese Interviewpartner in demselben Angebot bzw. demselben Fachdienst beschäftigt. Sie beziehen sich in ihren Aussagen sowohl auf die gesamte Beschäftigungsdauer als auch auf die aktuelle Situation in ihrem jeweiligen Angebot und differenzieren diese verschiedenen Bezugszeiträume mal mehr, mal weniger explizit. Zusätzlich kommt es zu Überschneidungen in den Zuständigkeitsbereichen der Interviewpartner, die nicht immer nachvollzogen werden können. Diesen Umständen Rechnung tragend, wird an dieser Stelle darauf verzichtet, Aussagen zum Anteil hoch- bzw. besonders begabter Nutzer in tabellarischer Form darzustellen und zu addieren.

Anhand der Auswertung lässt sich feststellen, dass keiner der Interviewpartner von Einzelfällen berichtet, wenn er seine Aussagen auf die gesamte Beschäftigungsdauer bezieht („*Also wirklich wissen wären bis heute vier seit dem Start [vor 7,5 Jahren]*“; Teamleitung AI, 586). Andere Interviewpartner betonen, dass sie bereits seit mehreren Jahren mit hoch- bzw. besonders begabten Nutzern zusammenarbeiten, ohne deren Anzahl zu nennen („*Die letzten fünf, sechs Jahre war es fast immer einer, der hochbegabt war*“; Erziehungsdienst AF, 65-66). Von den aktuellen Nutzern werden ebenfalls welche als hoch- bzw. besonders begabt bezeichnet, in den Wohngruppen AD und AI jeweils zwei („*Zur Zeit sind es zwei Jugendliche*“; Erziehungsdienst AI2, 93). Die Bereichsleitung AF bezieht sich auf die Gesamtzahl der Nutzer in ihrem Zuständigkeitsbereich, der sich z.T. mit dem der Bereichsleitung AGHI überschneidet: „*Aktuell sechs bis sieben Nutzer von etwa 50 bis 60 Kindern*“ (508-509). Nach dem Anteil der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer befragt, kommentiert die Leitung des gruppenübergreifenden Fachdienstes ihre Schätzung und suggeriert eine vermeintliche Seltenheit dieser Nutzer.

„Das kann ich schlecht einschätzen, [denn] wir haben da keine Statistiken. Also, ich würde sagen in der Jugendhilfe drei bis fünf Prozent, mehr sind das nicht“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 458-460).

Wendet man diese Schätzung auf die Fallzahlen in der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen (siehe Kap. 2.7.2) an, wären das bundesweit 2.850 bis 4.760 hoch- bzw. besonders begabte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in den stationären Angeboten. Legt man den weiteren Berechnungen den unteren Wert der Schätzung (3%) zugrunde, wird in jeder fünften Wohngruppe ein solcher Nutzer betreut. Das entspricht in etwa dem Wert dieser Untersuchung (fünf Wohngruppen von 27).

Auch den Aussagen anderer Interviewpartner ist zu entnehmen, dass die Arbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern keine Ausnahmesituation darstellt, aber durchaus als solche gekennzeichnet wird. Auf die Frage nach seiner Reaktion auf ein überdurchschnittliches Intelligenztestergebnis, welches bei der Aufnahme des Nutzers vorliegt, ordnet ein Interviewpartner die Häufigkeit eines solchen Falls ein.

„Kommt nicht so häufig vor. (...) In den vier Jahren, wo ich jetzt da war, würde ich das schätzen auf zwei Mal“ (Erziehungsdienst AG, 355-360).

Im Vergleich mit der Zahl der Nutzer, die im selben Zeitraum ohne eine entsprechende Diagnostik aufgenommen wurden, mag der Anteil dieser Nutzer gering erscheinen, aber selbst bei einer hohen Fluktuation unter den Nutzern (bei acht Neuaufnahmen pro Jahr bei acht Plätzen) läge ihr Anteil immer noch bei etwa 6%.

Die Geschlechterverteilung unter den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern wird von den Interviewpartnern nicht thematisiert. Es lässt sich allerdings feststellen, dass unter den aktuellen Nutzern, die als hoch- bzw. besonders begabt bezeichnet werden, sowohl weibliche als auch männliche Nutzer sind.

5.1.5 Fallbeispiele hoch- bzw. besonders begabter Nutzer

Das Verständnis hoher bzw. besonderer Begabungen, das die Interviewpartner ihrer Arbeit im Forschungsfeld zugrundelegen, ist ebenso Bestandteil der Auswertung wie die Beschreibungen der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer. Dennoch erscheint es angebracht, der Ergebnisdarstellung drei ausgewählte Nutzerbeschreibungen voranzustellen, um einen Eindruck davon zu vermitteln, auf welche Nutzer bzw. Gruppen von Nutzern sich die Interviewpartner in ihren Aussagen beziehen. Auch weil die Gruppe der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer der stationären Erziehungshilfe noch nicht Gegenstand wissenschaftlicher Studien war, soll ihrer Beschreibung in der Ergebnisdarstellung ausreichend Platz eingeräumt werden.

Die drei vorgestellten Nutzer sind durch Namensnennung bzw. Benennung eindeutiger individueller Eigenschaften über die einzelnen Interviews hinweg identifizierbar. Die Beschreibungen bestehen ausschließlich aus wörtlichen Zitaten der angegebenen Interviewpartner, welche sich in ihren Aussagen entweder direkt auf den jeweiligen Nutzer (z.B. Nutzer D1) beziehen bzw. auf eine Nutzergruppe, der dieser Nutzer zugeordnet wird (z.B. Nutzergruppe Essstörungen). Die Reihenfolge der Nutzerbeschreibungen orientiert sich an den in Kap. 5.1.2.1 dargestellten Nutzergruppen.

Zur besseren Lesbarkeit der Nutzerbeschreibungen wird ausnahmsweise und einmalig von der verwendeten Zitierweise für Interviewaussagen abgewichen: Es wird auf Anführungszeichen verzichtet. Darüber hinaus werden außerdem Fußnoten verwendet, die sich jeweils auf den gesamten Textabschnitt ab der vorangegangenen Fußnote bezieht.

5.1.5.1 Nutzergruppe Essstörung: „Die Einserkandidatin“

Wenn wir von Hochbegabung sprechen, gibt es aktuell zwei Bewohnerinnen, die aufgrund der IQ-Testung zu den Hochbegabten gehören. Zwei Bewohnerinnen, die eine liegt, glaube ich, bei 132 und die andere bei 137 bei der IQ-Testung. Und das sind auch beides Mal wiederholte Verfahren, also gesicherte Verfahren, und das sind Vorinformationen, mit denen die einzeln dann zu uns gekommen sind.¹ Das ist das Gute, wenn die lange psychiatrische stationäre Aufenthalte hinter sich haben, und das haben die i.d.R. alle, weil einige ja auch mit dem Auftrag der psychiatrischen Nachsorge kommen, dass sie dann auch eine Leistungsdiagnostik vorliegen haben, also dass auf jeden Fall eine Leistungsdiagnostik vorliegt. Also, was den Leistungsbereich anbelangt, gibt es dann da ganz klare Aussagen und Daten. Das haben wir ja nicht immer, im Vergleich zu anderen Gruppen.² In Wohngruppe AD haben wir nie nachgetestet.³ Also zunächst einmal nehme ich das als gesichertes Ergebnis an. Die speziellen Aufträge, mit denen wir uns im Schwerpunkt bei den beiden Mädchen beschäftigen, ist im Bereich der Essstörung verankert und da geht es darum, letztendlich an diesem Hauptproblem zu arbeiten. (...) Die Diagnose an sich, also die Testung, habe ich nicht in Frage gestellt. Zeigt sich auch letztendlich in der Alltagsdiagnostik, dass dieses Mädchen über enorme Fähigkeiten verfügt.⁴ Es ist mittlerweile alltäglich, weil gerade die anorektischen Mädchen zeichnen sich i.d.R. durch eine relativ gute Ausrüstung in ihrem Intelligenzbereich aus. Also von daher ist das schon nicht mehr so: ‚Wow!‘. Schön ist das in der Anfangszeit einfach gewesen, weil das erst mal auch im Gespräch sowieso schon spürbar ist, dass das Menschen sind, die sehr gelernt haben oder ausgerüstet sind, sehr differenziert sich auch zu präsentieren. Die sehr selbstbewusst da sitzen und sich vertreten und sich vermitteln können. Die auch in Debatten eintreten, also da ist einfach, da ist sofort im Kontakt spürbar, dass da ein anderes Gegenüber sitzt.⁵

Die stellen besondere Anforderungen und die stellen auch eine besondere Herausforderung für die Kolleginnen in den Teams dar.⁶ In der Anorexie geht es an ganz

¹ Bereichsleitung ADE, 71-76

² Psychosozialer Dienst ADE, 158-165

³ Psychosozialer Dienst ADE, 259-260

⁴ Bereichsleitung ADE, 101-112

⁵ Psychosozialer Dienst ADE, 246-254

⁶ Bereichsleitung ADE, 307-309

vielen Stellen um Macht. Und die essgestörten Mädchen, die magersüchtigen Mädchen sind die absoluten Expertinnen in ihrem Fachbereich. Die wissen viel mehr, als alle Fachleute, die dort arbeiten. Und im Speziellen bei diesem Mädchen ist es so, dass sie ihre Fachkompetenz ja erweitert hat, über die Essstörung hinaus auf andere psychiatrische Zusammenhänge, und das Wissen darüber ständig weiterentwickelt.⁷ Die eine Bewohnerin bekommt Minimum einmal in der Woche ein Päckchen mit neuen Büchern, mit Fachliteratur querbeet. Vorzugsweise beschäftigt sie sich mit Psychologie und Psychiatrie und stellt die Kolleginnen insofern vor besondere Herausforderungen, als dass sie die Fachfrau in allen Alltagsbelangen ist.⁸ Da geht es ganz viel um Macht und um Vorführung und an der Stelle geht es eigentlich immer darum, dass die Kolleginnen ihre Souveränität nicht verlieren. Und das ist zum Teil schon ganz schön herausfordernd. Reizvoll, sicher ganz reizvoll, aber auch herausfordernd.⁹ Da sind ja auch einige Kollegen, die haben kein Abitur, in den Gruppen. Und die Damen sind auch ganz gut darin, Grenzen zu setzen und auch anzugreifen. Und das ist durchaus ein Themenbereich, wo die sich auch ganz klar auch positionieren, auch abgrenzen. Oder ihre Pfeile in Richtung der Pädagogen auch abschießen.¹⁰

Die Mädchen in Wohngruppe AD sind da noch einmal besonders, dass die von ihrer sozialen Herkunft nicht unbedingt dem Jugendhilfeklientel nahe sind.¹¹ Wenn man mal davon ausgeht, dass die Störungsbilder häufig fehlgeleitete Überlebensstrategien sind, dann lässt sich natürlich aus dem ursprünglichen Kontext bestimmte Dinge ableiten: Also eine Essstörung, wo es, wie gesagt, um Disziplin und Kontrolle, um Emanzipation und Selbstbestimmung geht, da brauchen sie ein bestimmtes Klima in der Herkunftsfamilie, damit das wachsen kann oder damit das erfolgreich sein kann. Also ein Kind in anderen Zusammenhängen wird wahrscheinlich mit einer angebotenen Essstörung wahrscheinlich überhaupt nicht zum Erfolg kommen.¹² Wenn diese Bewohnerinnen (...) letztendlich die Essstörung nicht entwickelt hätten, dann hätten die auch in ihren Herkunftsfamilien schon sehr, sehr gute Möglichkeiten, ge-

⁷ Bereichsleitung ADE, 344-350

⁸ Bereichsleitung ADE, 333-337

⁹ Bereichsleitung ADE, 350-353

¹⁰ Psychosozialer Dienst ADE, 361-365

¹¹ Psychosozialer Dienst ADE, 463-465

¹² Bereichsleitung ADE, 542-549

fördert zu werden. Also da sind die Familien gut aufgestellt.¹³ Das zeichnet aber auch diese Gruppe im Besonderen aus, dass die, die von sich aus schon gut ausgerüstet sind, auch oftmals ganz gute Bedingungen haben, so von ihrem Lebensumfeld.¹⁴ Also gerade die essgestörten jungen Frauen und Mädchen, die kommen aus sozial relativ gut situierten Familien. (...) Die haben auch ihre Förderung erfahren. Die haben auch viele Tätigkeiten, Hobbies und Interessensbereiche schon kennengelernt. Das Klientel, das eher so klassisches Klientel der Jugendhilfe ist, das entdeckt man ja erst mal, das entdecken Kollegen ja oftmals so im Beobachten. Oder wo die besonderen Begabungen oder die Interessen liegen und die Leidenschaften dann auch liegen.¹⁵ Die Mädchen in Wohngruppe AD mit ihren Essstörungen, die haben völlig aus dem Blick verloren, was ihre (...) Stärken und Fähigkeiten sind. Weil sich in dem Maße vieles um die Essstörung dreht und das andere, dass man halt eine Einserkandidatin ist in der Schule und sich furchtbar langweilt, mittlerweile nebensächlich und alltäglich geworden ist.¹⁶ Das ist ja auch, Symptom mag ich gar nicht sagen, aber eine Auszeichnung dieser Personen, dass die unheimlich leistungsstark sind und sehr zielorientiert sind. Und dass gerade das, was das schulische Vermögen anbelangt, die eine Menge schaffen und sehr erfolgreich sind.¹⁷ Die sind auch sehr fleißig, das kommt auch dazu, die haben wirklich ein sehr bewundernswertes Arbeitsverhalten, also dass sie sowieso eine gute innere Struktur haben, sich auf die Arbeiten vorbereiten.¹⁸ Meine Erfahrung ist schon auch, dass sie ein gutes Abi machen wollen, klar, also das ist schon ein klar definiertes Ziel: Abi machen. Wobei das oftmals auch verbunden ist mit der Phantasie: ‚Dann bin ich wirklich groß und dann bin ich wirklich frei und dann kann ich über mich selbst bestimmen und wenn ich Lust habe, mich tot zu hungern, dann tue ich das einfach‘. Das verbinden auch viele mit dem 18. Lebensjahr. An diesem Lebensalter hängt noch einmal ganz besonders die Frage der Autonomie. So, aber wirklich Selbstbestimmung im Sinne von: ‚Wenn ich sterben will, dann sterbe ich halt‘. Also das ist dann irgendwie auch doppelt besetzt.¹⁹

¹³ Bereichsleitung ADE, 586-589

¹⁴ Psychosozialer Dienst ADE, 702-704

¹⁵ Psychosozialer Dienst ADE, 138-145

¹⁶ Psychosozialer Dienst ADE, 177-180

¹⁷ Psychosozialer Dienst ADE, 321-324

¹⁸ Psychosozialer Dienst ADE, 376-379

¹⁹ Psychosozialer Dienst ADE, 797-805

Ich sage mal rein vom Energetischen, also wie viel Energie die Essstörung bindet und wie viel Energie die Essstörung im häuslichen Umfeld vielleicht gebunden hat, und wenn die sich einlassen können auf die Strukturen, die es hier gibt, und diese Strukturen auch nutzen können, dann haben sie rein von dem Aspekt, was an Energie kann ich in welche Lebensbereiche von mir stecken, hätten sie da eine gute Ausrüstung und große Chancen, die weg zu bringen von ihrer Symptomatik und wirklich in das, was vor ihnen liegt. (...) Bei den anorektischen Mädchen kann das eine gute, also wenn sie das nutzen können, können die abgehen wie ein Zäpfchen.²⁰

5.1.5.2 Nutzergruppe UMF: „Ein begnadeter Fußballer“

Da gab es ja noch andere: Nutzer E5, begnadeter Fußballer, spielte 2. Liga in der B-Jugend in Düsseldorf.²¹ Da war der Auftrag ganz klar: Guckt, dass ihr den vielleicht da ansiedelt und dass er vielleicht auf diesem Weg eine Perspektive für ihn kriegt. Da war, glaube ich, auch die Hoffnung damit verbunden, über den Bereich Fußball auch irgendwie in ein Arbeits- oder Ausbildungsverhältnis zu kommen. Das war vielleicht im Auftrag nicht wörtlich formuliert, aber in den Gesprächen so zu erkennen, dass es da eine Möglichkeit geben könnte.²² Das lag aber auch an dem Jugendamtsmitarbeiter, der natürlich auch selbst sportbegeistert, fußballbegeistert war und Trainer von Mannschaften.²³ Bisher ist der Bezugspädagoge immer Ansprechpartner gegenüber dem Jugendamt. (...) Bei Nutzer E5 war es nicht so. Ich hatte Nutzer E5 nicht als Bezugspädagogen, da habe ich es als normaler Mitarbeiter der Gruppe so gemacht und ein Kollege hatte damals den Bezugspädagogen. Da war ich auch in dem Rahmen Ansprechpartner des Jugendamts.²⁴

Da war die Begleitung auch so, dass er da über uns dann noch mal einen neuen Verein gefunden hat. Er hatte sich selbst einen besorgt oder einen Verein gesucht, der ihn aber nicht akzeptierte oder in dem er auch selber nicht klar kam. Da wurde im speziellen Fall auch viel Zeit und Energie aufgewendet, ihn dann wieder in einen adäquaten oder fast adäquaten Fußballverein zu bringen. Leider hat er nicht durch-

²⁰ Psychosozialer Dienst ADE, 826-742

²¹ Teamleitung AE, 156-157

²² Teamleitung AE, 238-244

²³ Teamleitung AE, 236-238

²⁴ Teamleitung AE, 460-465

gestanden.²⁵ Also bei Nutzer E5 war es so, dass ich den Erstkontakt hergestellt habe, und dann sind wir auch zusammen hingefahren zum Probetraining. Der Einstieg ist dann schon gemeinsam, also auch gemeinsam hinfahren. Und wenn sie sich dann weiterentwickeln, müssen sie auch alleine hinfahren.²⁶ Letztendlich macht man manchmal nur Türen auf, ja, ermöglicht den Jugendlichen, den nächsten Schritt zu gehen. (...) Die Türen führen zu Schulplätzen, zu Ausbildungsplätzen, zu Praktikumsplätzen, zu Sportvereinen, zu anderen Vereinen, die man kennt.²⁷ Wir waren auch zu etlichen Probetrainings auch bei anderen Vereinen, und hatten irgendwann die Adresse von Bergisch-Gladbach, die eine gute Jugendarbeit machten und im Aufbau begriffen waren. Die sind dann auch später in die höchste Spielklasse aufgestiegen. Nutzer E5 hätte letztendlich da auch in dem Verein weiterkommen können.²⁸ Sein Problem war nicht das Fußballspielen, sondern sein Problem war, nicht konfliktfähig genug zu sein. In solchen Vereinen, die Strukturen, die Autorität des Trainers hat er nicht wirklich akzeptiert.²⁹ Es war ein Konfliktfeld, aber gerade speziell im Bereich Fußball und Mannschaftssport, auch in Zusammenarbeit mit den Trainern wurde dieses Problem bearbeitet. (...) Dass jemand Konfliktlösungsmöglichkeiten oder dass man mit jemandem Konfliktlösungsmöglichkeiten entwickelt, hilft ja nicht nur im speziellen Bereich, sondern letztendlich rundum.³⁰

Bei Nutzer E5 war das einfach, aber was heißt einfach, da wurden Bedingungen geschaffen. (...) Er hatte andere Zeiten, zu denen er zuhause zu sein hatte, er hatte auch in Verbindung mit Schule Freiräume, die er nutzen konnte. So etwas wird dann schon gemacht.³¹ Es ist eine Ausnahmesituation, die aber für jeden Jugendlichen eintreten kann, und daher auch in diesem System Gruppe von allen zu tragen sind. Und das ist unabhängig vom Alter, vom Geschlecht, von anderen Dingen unabhängig. Wir versuchen dann auch, den Jugendlichen zu vermitteln, dass jemand etwas Besonderes tut und dafür besondere Regeln braucht.³² Ich glaube, eine Neidfrage ist das nicht so sehr.³³ Das ist akzeptiert, also bisher wurde das immer akzeptiert. Wir

²⁵ Teamleitung AE, 158-163

²⁶ Teamleitung AE, 204-208

²⁷ Teamleitung AE, 274-278

²⁸ Teamleitung AE, 181-186

²⁹ Teamleitung AE, 187-189

³⁰ Teamleitung AE, 219-224

³¹ Teamleitung AE, 179-193

³² Teamleitung AE, 432-436

³³ Erziehungsdienst AE, 356

haben ganz selten, dass mal jemand sagt: Warum darf der das und das. Gilt ja nicht nur für Begabungen, sondern es gilt ja auch für ganz normale Dinge, dass es Ausnahmeregelungen gibt. Das klassische Beispiel ist, wie immer, der Haustürschlüssel, den es schon mal für Fünfzehnjährige gibt und für Achtzehnjährige immer noch nicht, weil sie die Bedingungen dazu, zuverlässig zu sein, ihren Weg zu gehen, nicht erfüllen.³⁴

Im Grunde genommen mache ich nichts anderes, als ich zuhause auch mache: Mein eigener Junge kommt aus dem System Familie, ich bin der Ansprechpartner. Der Nutzer E5 kommt aus dem Heim, ich bin trotzdem der Ansprechpartner. Es ändert sich ja gar nichts.³⁵ Ich hoffe, es spielt eine untergeordnete Rolle. Wahrscheinlich tut es das nicht. Wenn es denn bekannt ist. Oft erzählen sie das ja auch nicht. In dem Moment, wo wir Kontakte zu Schulen haben, wissen die darüber Bescheid, aber wenn es dann weitergeht an irgendwelche Vereine, die Stipendien vergeben oder so, dann ist es nicht unbedingt immer so klar, dass da jemand in Jugendhilfe ist.³⁶ Ich für meinen Fall gebe es ihnen mit auf den Weg, um letztendlich auch Ansprechpartner zu sein. Wenn ich ihnen das nicht mit auf den Weg gebe, sind die Jugendlichen sich alleine überlassen und ich werde nicht mehr informiert, ob Dinge gut laufen oder schlecht laufen. Man kann auch nicht mehr eingreifen. Dann gebe ich nur noch ab.³⁷ Als Familie natürlich, weil Du auch emotional ganz anders eingebunden bist, wenn man da als Elternteil Interesse hat, ist man natürlich auch bestrebt, die Förderung weiter zu gewährleisten. Natürlich muss ich auch über finanzielle Mittel nachdenken, aber ich kann die Entscheidung selber treffen, wenn ich etwas brauche. Und ob jemand mit zum Trainingslager fährt, das entscheide ich dann, dann ist das halt so. Das macht es natürlich einfacher. Und hier ist es zwar mein Job, wenn ich Talente entdecke oder die Dinge für förderungswürdig halte oder Jugendliche wollen Dinge, dann bin ich der Meinung, sollen wir zumindest die Wege ebnen, dass es dann funktioniert, aber die Intensität ist nicht so gegeben. Dranzubleiben, aktuell alles mitzukriegen. Ich kann nicht jedes Mal mit zum Spiel, wenn jemand hier ein Spiel

³⁴ Teamleitung AE, 438-444

³⁵ Teamleitung AE, 409-412

³⁶ Erziehungsdienst AE, 469-474

³⁷ Teamleitung AE, 405-409

*hat, das kriege ich nicht hin. Zuhause versuche ich das immer noch mit meinen Kindern hinzukriegen, wenn ich denn keinen Dienst habe.*³⁸

5.1.5.3 Nutzergruppe AD(H)S: „Vorsitzender im Jugendparlament“

Der Nutzer II, der ist zwölf.³⁹ Der war erst vollstationär, dann in der Tagesklinik, der hatte eine depressive Verstimmung dabei und deshalb war er dann in der Psychiatrie.⁴⁰ Der ist sehr intelligent und der ist auch sehr wissbegierig, aber der kann das alles gar nicht umsetzen. Der versteht auch ganz viele Sachen gar nicht, ist eigentlich auch noch sehr kindlich dabei, ist aber sehr schlau.⁴¹ Der hat so viel IQ, kann es aber nicht nutzen, weil dieses ADS echt im Vordergrund steht. Er ist ein total zappeliges Kind, hat aber auch schon viel, viel mitgemacht in seinem Leben. Und da, meiner Meinung nach, die Hochbegabung, also wird nicht gefördert. Klar mit der Schule B, aber sein Bruder z.B., der ist auch so hochbegabt und der hat jetzt eine Klasse übersprungen. Bei ihm merkt man das auch.⁴²

Und dann war da lange Geschacher mit dem Jugendamt, weil das ja auch ein teurer Spaß ist, sowohl uns, als auch die Schule B zu finanzieren. Hat sich dann ein wenig gezogen, aber dann kam er.⁴³ Und der Auftrag ist ganz klar Schule. Denn er war unbeschult. Und von Mutter, Stiefvater und Jugendamt war auf jeden Fall Schule als Auftrag genannt. Er war nicht mehr beschulbar und war auch zuhause nicht mehr tragbar, weil er noch eine kleinere Schwester hat. Und da war es ganz klar: Schule. Dass er da Begabungsförderung oder dass er da besonders begabt ist, das war nicht Thema vom Jugendamt. Da ging es einfach nur darum: der muss in die Schule, weil er schulpflichtig ist und was ist die passende Schulform.⁴⁴ Bei dem Nutzer II war es so, dass er schon als sehr intelligentes Kind beschrieben war. Er ist ein sehr Schlauser, der redet auch... Intellektuell ist er den anderen weit überlegen, also vom Reden her schon. Das war bekannt, aber wie hoch der IQ ist? Wir haben vermutet, dass er über dem Durchschnitt ist, aber es war halt nur eine Vermutung, die sich später be-

³⁸ Teamleitung AE, 540-552

³⁹ Erziehungsdienst AI, 544

⁴⁰ Teamleitung AI, 127-129

⁴¹ Erziehungsdienst AI, 190-193

⁴² Erziehungsdienst AI, 161-166

⁴³ Teamleitung AI, 130-132

⁴⁴ Erziehungsdienst AI, 502-509

stätigt hat.⁴⁵ Er sucht immer ältere Kontakte, also mit den Kleinen kann er so gut wie nichts anfangen.⁴⁶ Und dann sind wir natürlich immer am Gucken, wie viel Sinn es macht, wenn ein 13jähriger mit einem 16-17jährigen herumzieht, der raucht und trinkt. Dann muss man schon sehr aufpassen. Nichtsdestotrotz ist das dann wieder der Erste, der ihn wieder versteht aus seinem Level. Die anderen 12jährigen, die halt weit weniger begabt sind, die reden ja verschiedene Sprachen. Das ist dann immer eine Gradwanderung.⁴⁷

Wenn man den Nutzer II dann einmal in Einzelgesprächen bei sich hat, dann sieht man auf jeden Fall, dass da ein sehr intelligenter Junge in der Gruppe ist.⁴⁸ Vielleicht ein schönes Beispiel, wir hatten ja diese Kirchentage hier. (...) Am Kirchentag war eine Freundin von mir (...) einfach mal gefragt: ‚Sage mal, wie ist das denn hier, wie stelle ich mir denn die Einrichtung hier vor? Beschreibe mir doch mal die Einrichtung!‘ Und da hat der einen vom Stapel gelassen, wo ich gedacht habe, dass ich das nicht so gut gekonnt hätte. (...) Also so richtig intellektuell, also richtig klasse und einwandfrei, ohne zu zögern hat er das erklärt. Da habe ich noch mal gedacht: ‚Mensch, Nutzer II!‘ Der kann auch ganz anders, keine Frage, aber da konnte man schon sehen, dass der Junge etwas auf dem Kasten hat. Der kann es!⁴⁹ Und er ist auch im Jugendparlament. Er ist ja auch Gruppensprecher, also dadurch wird das auch noch mal unterstützt; er kann sich ausdrücken, er kann die Gruppe vertreten.⁵⁰ Und wenn die dann wiederkommen, dann berichten die meistens immer in speziellen Gruppensitzungen oder beim Abendessen, wenn da nichts anderes ansteht, dann haben sie halt einmal das Wort und können berichten, was dort besprochen wurde. Und da haben wir halt gemerkt, dass es ihm total gut tat und er auch mit vollem Einsatz dabei war, Spaß hatte, das alles zu erzählen, sich gut darum gekümmert hat und dann haben wir auch gesagt, dass das super wäre, wenn er das übernehmen würde. Also, klar, einmal im Sinne der Gruppe, aber für ihn war das auch eine gute Aktion, das dann zu übernehmen.⁵¹ Der ist auch (...) Vorsitzender hier im Jugendparlament. Und da ist schon viel, was der gut kann. Organisieren, im Reden, auch

⁴⁵ Erziehungsdienst AI, 443-448

⁴⁶ Erziehungsdienst AI, 547-548

⁴⁷ Teamleitung AI, 564-569

⁴⁸ Erziehungsdienst AI, 572-574

⁴⁹ Erziehungsdienst AI, 551-567

⁵⁰ Erziehungsdienst AI, 552-554

⁵¹ Erziehungsdienst AI2, 504-512

überreden, also der hat überhaupt keine Berührungängste, zum Geschäftsführer zu gehen und zu sagen: ‚Unser Garten ist nicht in Ordnung‘. (...) Das ist so ein großer Teil, den er da so abdeckt. (...) Da ist der auch sehr, sehr zuverlässig.⁵²

Wenn wir sogenannte Hochbegabte in unseren stationären Angeboten vor allem auch haben, dann ist das meistens auch eine Negativauslese. Das sind ja meistens die, die trotz ihrer Hochbegabung nicht gut integriert sind und nicht gut zurechtkommen mit ihrem Leben, Erziehungsschwierigkeiten aufweisen, Verhaltensauffälligkeiten produziert haben. Das ist ja gerade dann auch schon die Negativauslese.⁵³ Die wirklich im Alltag damit zu fördern, das ist schwierig in der Jugendhilfe. Ich weiß nicht, ob es nicht günstiger wäre, wenn die irgendwo in einer Familie noch mal reinkämen, vielleicht nicht die Herkunftsfamilie, aber eine, die das abdecken kann. So Dinge, die wir gar nicht bedienen können, das finde ich einfach schade (...): Ich kann mich nicht mit dem Nutzer I2 zwei Stunden hinsetzen und Chemiebaukasten bauen. Das geht schon im Alltag nicht. Ich kann auch nicht mit dem Nutzer II stundenlang über Bücher reden. Das sind alles Dinge, die so nebenan mal passieren, aber nicht wirklich ‚Wir nehmen uns mal die Stunde oder zwei‘. Dafür ist hier einfach nicht genügend Personal da.⁵⁴

Die Schule B ist da auch sehr bemüht, muss ich ganz ehrlich sagen. Die arbeiten wirklich super mit uns zusammen und denen ist das selber auch wichtig, dass Eltern auch mit am Tisch sitzen und man gucken kann: ‚Mensch, jetzt ist der Nutzer II total verhaltensauffällig gewesen, hat immer Unterrichtsausschlüsse bekommen.‘ Und dann kann man das auch mal wieder thematisieren: ‚Woran liegt das? Liegt es vielleicht auch mal ein bisschen an Zuhause?‘ Und da ist immer die Schulleiterin dabei und ein Lehrer. Und dann wird auch geguckt, denn im Grunde sind diese Kinder nur da wegen der Schule. Weil die Kosten werden vom Jugendamt übernommen und die erwarten dann auch, dass es in der Schule läuft. Und die Förderung in der Schule läuft wirklich gut.⁵⁵ Es gibt sicherlich eine ganze Reihe ADS-Kinder mit einer ADS-Diagnose, wo Schule aber läuft. Vielleicht suboptimal, aber es läuft noch. Das heißt, er kann mittun. (...) Es gibt aber viele andere und die haben wir ja hier, die eine gu-

⁵² Teamleitung AI, 315-322

⁵³ Leitung Psychosozialer Dienst, 76-81

⁵⁴ Teamleitung AI, 667-675

⁵⁵ Erziehungsdienst AI, 628-638

te Begabung haben, die diese aber nicht im Setting der staatlichen Regelschule nicht umsetzen können. Weil die Klassen zu groß sind, weil damit die Adaptivität nicht mehr funktioniert: Das Kind da abzuholen, wo es ist. Weil damit das individuelle Andocken nicht gelingt. Weil Lehrerinnen und Lehrer da sind, die sich mit der Kernproblematik des ADHS nicht auskennen und daher ständig ermahnen, anstatt die Inseln des Könnens zu suchen. Das heißt, da ist ein Kind, das unter diesen Bedingungen nicht Teilhabe praktizieren kann am Bildungsangebot.⁵⁶

Bei den anderen [Nutzern] ist es eher so, dass man denkt, dass wir versuchen, die durchzubringen, dass die einen guten Hauptschulabschluss und, wenn sie soweit gefestigt sind, auch noch einen Realschulabschluss machen. Jetzt bei den beiden speziell wünsche ich mir eigentlich auch eine Führung dahin, dass die noch ihr Abitur machen. Und das kann ich mir auch gut vorstellen. Also wenn die noch ein wenig reifen und mit ihren ADS-Erkrankungen besser zurechtkommen, mit ihren Diagnosen sich selber so ein wenig finden und im Unterricht dann auch dementsprechend ihre Leistung bringen können, würde ich mir für die beiden auf jeden Fall wünschen, die beiden so weit zu bringen, dass die auch ihr Abitur hier schaffen.⁵⁷

⁵⁶ Leitung Schule B, 428-439

⁵⁷ Erziehungsdienst AI2, 563-572

5.2 Begabungen

Die Auswertung der gesammelten Daten verdeutlicht, dass die Aussagen zu der hohen bzw. besonderen intellektuellen Begabung (siehe Kap. 5.2.1) einen großen Raum innerhalb der Interviews einnehmen, aber die große Zahl der Interviewpartner zählt darüber hinaus weitere Begabungsfaktoren und Leistungsbereiche auf.

„Für mich selber würde ich den Begriff weiter fassen“ (Teamleitung AE, 57-58).

Selbst die Interviewpartner, deren Verständnis von Hochbegabung auf die intellektuellen Fähigkeiten und den akademischen Leistungsbereich beschränkt ist, treten nicht als Verfechter dieser Position auf. So fühlt sich z.B. die Leitung des Psychosozialen Fachdienstes an eine vermeintlich allgemeingültige Hochbegabungsdefinition gebunden, welche die von ihr genannten sozialen Fähigkeiten als Begabungsfaktor ausschließt: *„Der Begriff wird darauf nicht angewandt“* (464-465). Zudem ist für zwei dieser vier Interviewpartner von einem starken Einfluss ihrer beruflichen Erfahrungen in der Schule B bzw. im Heilpädagogischen Fachdienst, welche die außerschulische Bildung innerhalb der Einrichtung verantwortet, auf ihr persönliches Begabungsverständnis auszugehen (siehe Kap 5.1.3.3).

Der große Teil der Interviewpartner zählt weitere Begabungen auf, darunter eine Form der hohen bzw. besonderen sozialen Begabung, die sich unter den spezifischen Lebensbedingungen der Nutzer entwickelt und in der sozialen Interaktion zum Ausdruck kommt (siehe Kap. 5.2.2). Darüber hinaus berichten die Interviewpartner von sportlichen (siehe Kap. 5.2.3), künstlerischen (siehe Kap. 5.2.4) und musischen Begabungen (siehe Kap. 5.2.5), die sie insbesondere an den hohen bzw. besonderen Leistungen in der jeweiligen Domäne festmachen, während sie über die zugrundeliegenden Begabungsfaktoren keine Aussagen treffen.

5.2.1 Intellektuelle Begabung

In diesem Punkt herrscht Einigkeit, denn alle Interviewpartner dieser Untersuchung erkennen in der Intelligenz bzw. den intellektuellen Fähigkeiten einen Faktor, welcher ab einem gewissen Grad der Ausprägung eine Hochbegabung bzw. eine besondere Begabung determiniert. Am Beginn des Interviews direkt nach ihrem Verständnis von

Hochbegabung befragt, stellt die Mehrheit der Interviewpartner diesen Begabungsfaktor in den Mittelpunkt ihrer Antwort.

„Zunächst einmal assoziiere ich Begabungen im intellektuellen Bereich, was mit IQ-Testungen zusammenhängt“ (Bereichsleitung ADE, 33-34).

Wie die Verwendung der Präposition „Zunächst“ bereits andeutet, geht der Interviewpartner nicht von einer einzigen Begabung aus und zählt im weiteren Verlauf des Interviews noch weitere Begabungsfaktoren auf, die unabhängig voneinander eine hohe bzw. besondere Begabung ausmachen können. Eine Beschränkung allein auf intellektuelle Fähigkeiten bzw. den akademischen Leistungsbereich findet sich überhaupt nur in vier Interviews (siehe Kap. 5.1.1.2). Die Intelligenz wird nicht nur in allen Interviews als ein Begabungsfaktor genannt, sondern i.d.R. auch vor den anderen Begabungsfaktoren und Leistungsbereichen aufgezählt.

Interviewer: „Was würden Sie darunter verstehen, wenn Sie hören, den Begriff Hochbegabung?“

Bereichsleitung AGHI: „Zunächst mal würde ich das verbinden mit Menschen, die einen besonders hohen Intelligenzquotienten haben, der diagnostiziert ist oder festgestellt ist“ (56-60).

Die Bereichsleitung bringt Hochbegabung, noch vor anderen Faktoren („Zunächst“), mit Intelligenz in Verbindung. Dass sie Hochbegabung ausdrücklich auf die Menschen bezieht, bei denen ein weit überdurchschnittlicher („besonders hohen“) IQ festgestellt wurde, ist vermutlich ein Ausdruck ihrer hohen Praxisorientierung, in der die Nutzer anhand von Diagnosen in Zielgruppen eingeteilt werden. Im weiteren Verlauf des Interviews überwindet er diese Einschränkung, wenn er einen sensiblen Umgang mit Begabungssignalen im Verhalten jener Nutzer einfordert, von denen keine entsprechende Intelligenzdiagnostik vorliegt.

Vermeintlich allgemeingültiges Verständnis

Nicht nur die Einstimmigkeit der Interviewpartner, sondern auch die Formulierung der entsprechenden Aussagen lässt darauf schließen, dass sie sich auf ein verbreitetes Verständnis von hohen bzw. besonderen Begabungen beziehen, wenn sie Intelligenz bzw. intellektuelle Fähigkeiten zu einem Begabungsfaktor erklären.

Interviewer: „Ich habe Ihnen gesagt, dass die Studie sich um besondere Begabung oder Hochbegabung dreht. Ich benutze die Begriffe synonym. Was verstehen Sie darunter, wenn Sie das hören?“

Erziehungsdienst AF: „Erst mal die klassische Einordnung vom IQ her, das heißt der obere Bereich (...), so ab 130 aufwärts. Das verstehe ich unter Hochbegabung“ (44-49).

Der Interviewpartner scheint sich auf ein vermeintlich allgemeingültiges Verständnis („die klassische Einordnung“) von Hochbegabung zu beziehen, nach dem derjenige hochbegabt ist, der im Rahmen einer Intelligenzdiagnostik („vom IQ her“) mit einem Ergebnis oberhalb eines festgelegten Grenzwertes („so ab 130 aufwärts“) getestet wird. Dieses kriteriumsbezogene Verständnis hat der Interviewpartner als persönliches Begabungsverständnis („Das verstehe ich unter Hochbegabung“) übernommen.

Die interviewübergreifende Nominierung der Intelligenz bzw. intellektuellen Fähigkeiten als Begabungsfaktor kann angesichts der prominenten Rolle, die ihnen in gängigen Definitionen (siehe Kap. 3.2) und Modellen zur Hochbegabung (siehe Kap. 3.3) zugewiesen wird, nicht überraschen, auch wenn ein direkter Bezug auf die einschlägige Wissenschaft die Ausnahme darstellt.

„Ich gehe da ganz klassisch dran: Wenn man so die Gaußsche Normalverteilung sieht, dann finde ich, dass alles, was weit rechts von der Kurve und alles, was weit links von der Kurve ist, das ist für mich besonders. Und in den Bereichen gibt es besonders unterdurchschnittliche und besonders überdurchschnittliche Bereiche“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 89-93).

Aus den bislang zitierten Aussagen geht bereits deutlich hervor, dass sich die Interviewpartner auffallend häufig auf den IQ beziehen, um ihr persönliches Verständnis von hohen bzw. besonderen Begabungen darzulegen. Die Interviewpartner scheinen dabei ebenfalls von einem vermeintlich allgemeingültigen Verständnis auszugehen, wie die folgende Aussage verdeutlicht, in der sich die Bereichsleitung diesem IQ-bezogenen Verständnis abgrenzt.

„Man sagt ja, dass Hochbegabung bei etwa 130 [IQ] anfängt, aber das ist ja eine fiktive Zahl, die nicht unbedingt festgelegt ist“ (Bereichsleitung AF, 86-87).

Die Bereichsleitung kritisiert den weit verbreiteten („*Man sagt ja*“), vermeintlich allgemeingültigen („*nicht unbedingt festgelegt*“) IQ-Grenzwert für Hochbegabung („*bei etwa 130*“) als theoretische Konstruktion („*eine fiktive Zahl*“).

Der Grenzwert von 130 IQ findet sich in neun Interviews wieder und dort nicht nur in den Aussagen zum persönlichen Verständnis von Hochbegabung bzw. besonderer Begabung, sondern auch in den Beschreibungen der Identifikationspraxis innerhalb der Einrichtung: Auch wenn die Ergebnisse nämlich weder Hinweise auf ein formalisiertes Identifikationsverfahren, noch auf angebotsinterne bzw. -übergreifende Definitionen von Hochbegabung bzw. besonderer Begabung liefern, ist die Identifikationspraxis doch von einer hohen IQ-Orientierung unter Anwendung dieses Grenzwertes geprägt (siehe Kap. 5.5.1). Das Verständnis der Interviewpartner aus den Funktionsbereichen Erziehungsdienst und Bereichsleitung scheint sich an dieser Praxis zu orientieren, die wiederum im Verantwortungsbereich des Psychosozialen Dienstes liegt. Auf einen solchen Einfluss lässt z.B. die folgende Aussage schließen, in der die Intelligenztestung zunächst als das selbstverständliche Instrument zur Identifikation benannt wird, um dessen Ergebnis dann die Eignung als alleiniges Kriterium abzusprechen.

Interviewer: „Ich würde Sie zuerst fragen, was Sie unter besonderen Begabungen verstehen?“

Erziehungsdienst AI2: „Ja, natürlich das eine so, wo man es so dran erkennen kann, sind so Intelligenztests und so, wenn die gemacht werden, wobei ich es auch immer ein bisschen fraglich finde, weil es ist dann halt einfach nur so ein Wert dann. Das Ganze, (...) wenn jetzt bei uns Intelligenztestungen gemacht wurden, finde ich, beinhaltet (...) nicht das ganze Kind, irgendwie. So an sich finde ich: Hochbegabung findet sich in vielen Bereichen immer wieder“ (48-56).

Auf die Frage nach seinem persönlichen Verständnis antwortet der Interviewpartner, dass eine Hochbegabung bzw. besondere Begabung durch eine Intelligenzdiagnostik festzustellen („*dran erkennen*“) ist, um deren Eignung direkt wieder in Frage zu stellen („*ein bisschen fraglich*“), denn sein persönliches Verständnis ist nicht auf die intellektuellen Fähigkeiten beschränkt („*Hochbegabung findet sich in vielen Bereichen*“). Die Erfahrung, dass die Intelligenzdiagnostik daher nur bedingt geeignet ist („*halt einfach nur so ein Wert*“), hat der Interviewpartner in seiner Arbeit gemacht („*wenn jetzt bei uns Intelligenztestungen gemacht wurden*“).

Insbesondere die Interviewpartner der Nutzergruppe AD(H)S, zu denen auch der Interviewpartner Erziehungsdienst AI2 zählt, machen zudem die Erfahrung, dass sich das hohe Intelligenztestergebnis häufig nicht in der Leistungsfähigkeit des Nutzers widerspiegelt, sondern dass die Verhaltensprobleme mit denen anderer Nutzer vergleichbar sind (siehe Kap. 5.2.6.3), weshalb auch sie die ganzheitliche Betrachtung der Entwicklung hoch- bzw. besonders begabter Nutzer betonen (siehe Kap. 5.1.3.2).

Die Vorstellung, dass mit der Intelligenzdiagnostik ein zuverlässiges Messinstrument für Hochbegabung bzw. besondere Begabung existiert, ist im Forschungsfeld weit verbreitet. Geradezu sinnbildlich für diese Überzeugung antwortet die Teamleitung AI auf die Frage nach ihrem persönlichen Verständnis von Hochbegabung bzw. besonderer Begabung mit einem Hinweis auf entsprechende Testergebnisse.

Interviewer: „Sie sagten gerade: ‚Wir haben zwei Hochbegabte, von denen wir wissen‘. Was verstehen Sie denn unter Hochbegabung?“

Teamleitung AI: „Das wissen wir jetzt aus den Tests. Die Eingangsdagnostiken, die durchgeführt wurden, also da sind beide über 130 vom IQ“ (93-96).

Auch wenn sich die Formulierung der Antwort vermutlich stärker auf den einleitenden Hinweis des Interviewers, als auf dessen anschließende Frage bezieht, verdeutlicht sie dennoch die Bedeutung, die der Intelligenzdiagnostik zugewiesen wird. Umso überraschender sind die Aussagen, die auf einen kritischen Umgang mit der Intelligenzdiagnostik hindeuten, wenn die Nutzer über die Identifikationspraxis in der Einrichtung sprechen (siehe Kap. 5.5.1.5).

Intellektuelle Fähigkeiten

Dementsprechend fällt es den Interviewpartnern aus allen Funktionsbereichen schwer, sich in ihren Aussagen vom IQ als dem Kriterium für hohe bzw. besondere intellektuelle Begabung zu lösen und jene intellektuelle Fähigkeiten zu benennen, die sie diesen Nutzern zuschreiben. So unternimmt Interviewpartner Erziehungsdienst AF den einzigen ernsthaften Versuch, jene intellektuellen Fähigkeiten aufzuzählen, deren individuelle Ausprägung die Intelligenzdiagnostik feststellen sollte.

„Inhaltlich (...) wäre es gut, wenn wirklich das gemessen wird, was man ja zum Messen vorgibt, nämlich, dass es eine besondere Form ist, kreativ, sehr ökonomisch mit vorhandenen Kenntnissen neue Aufgaben zu lösen und umzusetzen“ (Erziehungsdienst AF, 49-52).

Demnach zeichnet sich eine hohe bzw. besondere intellektuelle Begabung durch eine qualitativ andere („eine besondere Form“) Denk- und Problemlösefähigkeit („Aufgaben zu lösen und umzusetzen“) aus, deren Merkmal der einfallsreiche („kreativ“) und effiziente („ökonomisch“) Transfer bislang kumulierten Wissens („die vorhandenen Kenntnisse“) auf bisher unbekannte Anforderungen („neue Aufgaben“) ist.

Insbesondere den Interviewpartnern aus den Erziehungsdiensten der Wohngruppen, zu denen auch die Teamleitungen zählen, fällt es leichter, sich in den Aussagen vom IQ zu lösen, wenn sie das Verhalten der Nutzer beschreiben, die sie als intellektuell hoch- bzw. besonders begabt bezeichnen. Die Auffassungsgabe ist dabei die intellektuelle Fähigkeit, die am häufigsten genannt wird, insbesondere in Bezug auf die Geschwindigkeit der damit verbundenen Prozesse.

„Sehr interessiert an allem, was so technisch ist, was drum herum passiert, also da hat der auch eine extrem schnelle Auffassungsgabe“ (Teamleitung AI, 100-102).

Die Bereichsleitung AF benennt mit der Kapazität eine weitere Dimension neben der Geschwindigkeit und macht die in doppelter Hinsicht überdurchschnittliche Auffassungsgabe zum Kern ihres Verständnisses hoher bzw. besonderer intellektueller Begabung. Das folgende Zitat ist ein Teil der Antwort auf die direkte Frage nach dem Verständnis und illustriert die insgesamt bessere Abstraktionsfähigkeit der Interviewpartner der Funktionsbereiche Bereichsleitung und Psychosozialer Dienst.

„Unter Hochbegabung verstehe ich Kinder, Menschen, die (...) mehr und schneller auffassen können, aufgrund ihrer Intelligenz“ (Bereichsleitung AF, 59-61).

Die explizite Benennung intellektueller Fähigkeiten bleibt dennoch die Ausnahme in den Interviews, unabhängig vom Funktionsbereich des Interviewpartners. Die Interviewpartner der Erziehungsdienste verlegen sich darauf, das Verhalten der Nutzer zu beschreiben, ohne auf die zugrundeliegenden kognitiven Prozesse zu schließen. Die fol-

gende Aussage, die sich ebenfalls auf die Auffassungsgabe des Nutzers bezieht, ist sehr gut dazu geeignet, den Unterschied in den Aussagen zu kontrastieren.

„Der war wirklich sehr schlau, auch sehr intellektuell: Der hat viel aufgeschnappt“ (Erziehungsdienst AI, 873-874).

In den Aussagen finden sich zahlreiche Umschreibungen kognitiver Fähigkeiten, zumeist in Verbindung mit Adjektiven, die auf deren überdurchschnittliche Ausprägung beim jeweiligen Nutzer hinweisen:

- Lernfähigkeit

„Der hatte auch die Begabung, relativ schnell und viel zu lernen“ (Teamleitung AE, 266)

- Rhetorische Fähigkeiten

„Er ist ein sehr schlauer, der redet auch... Intellektuell ist er den anderen weit überlegen, also vom Reden her schon“ (Erziehungsdienst AI, 444-446).

- Fremdsprachenaneignung

„Nutzer E3 mit der Fähigkeit, so schnell Deutsch zu lernen, wie wir das hier selten erlebt haben, das ist vielleicht eine besondere Begabung“ (Teamleitung AE, 81-83).

- Analytisches Denken

„Wie sie sich ausdrücken und was ihre Gedanken dabei sind, also ihre Denkweisen und dass die das auch immer gut erklären können“ (Erziehungsdienst AI2, 258-260).

- Kombinationsfähigkeit

„Chemiebaukasten, irgendwas damit machen. Da sieht man schon, wie schnell er einfach auch im Begreifen von Zusammenhängen ist“ (Teamleitung AI, 103-104).

- Allgemeinbildung

„Das Wissen in diesem Bereich [gesellschaftlicher und politischer Prozesse] ist ja bei den Hochbegabten meist auch ziemlich differenziert“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 313-314).

Leistungsbereich: Schule

Das Verständnis von Hochbegabung bzw. besonderer Begabung wird auch durch die Wahrnehmung einer hohen individuellen Leistungsfähigkeit geprägt, insbesondere im akademischen Leistungsbereich.

„[Hochbegabung] ist grundsätzlich schon mal so etwas, dass die Schulleistungen schon mal sehr gut sind oder in einem Bereich sehr gut sein können“ (Erziehungsdienst AE, 50-52).

Dass eine hohe akademische Leistungsfähigkeit, die mit überdurchschnittlichen Schulnoten gleichgesetzt wird (*„Der hat z.B. Mittlere Reife gemacht mit 1,3 oder 1,7 und das war ganz schlimm für ihn, dass das so schlecht war“*; Erziehungsdienst AI, 882-884), für die Interviewpartner vergleichbar eng mit dem Phänomen der Hochbegabung bzw. besonderen Begabung verbunden ist wie Intelligenz selbst, kommt u.a. in der Verwendung von Begriffen wie *„grundsätzlich“* und *„typisch“* zum Ausdruck.

„Dann halt der typische Bereich der Hochbegabung, so vom schulischen Sinn gesehen her, wo man es an den Noten auch ablesen kann, dass es teilweise viel zu einfach ist, was in der Schule gefordert wird“ (Erziehungsdienst AI2, 61-64).

Die Interviewpartner erkennen in den überdurchschnittlichen Schulleistungen ein Indiz für eine intellektuelle Begabung, aber sie erklären sie nicht zu einem Kriterium, was als Ausdruck ihrer hohen Sensibilität für ein mögliches Underachievement gewertet werden kann. Auf die Möglichkeit der Unterforderung weist Interviewpartner Erziehungsdienst AE hin, der dementsprechend nicht nur in sehr guten schulischen Leistungen ein Indiz für hohe bzw. besondere intellektuelle Begabung ausmachen kann, sondern auch in der Verweigerung des Schulbesuchs.

„Zum Beispiel nicht zur Schule gehen, das heißt ja nicht zwangsläufig, dass man unterdurchschnittlich begabt ist. Sondern [die] Leute, die nicht gerne zur Schule gehen, können ja auch genau in die andere Richtung gehen“ (Erziehungsdienst AE, 63-65).

Die Auswertung macht dennoch deutlich, dass der schulischen Leistungsfähigkeit im Rahmen der Identifikation und Förderung intellektuell hoch- bzw. besonders begabter Nutzer eine besondere Bedeutung zugewiesen wird, die nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.

„In der Schule wird es natürlich gemessen und erkannt, (...) ansonsten erkennt man das aber nicht. Und wenn ein Lehrer das nicht erkennt und die Kinder sich langweilen, dann werden das halt störende Kinder“ (Leitung Heilpädagogische Tagesförderung, 134-137).

In solchen Aussagen, die auch in Bezug auf die innerschulische Förderung fallen (siehe Kap. 5.5.4), kommt zum Ausdruck, dass die Interviewpartner die Schule als den *natürlichen Leistungsbereich* der intellektuell hoch- bzw. besonders begabten Kinder und Jugendlichen ansehen.

„Normalerweise müsste ein Hochbegabter ja auf das Gymnasium gehen“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 127-128).

Die verschiedenen Nutzergruppen der Untersuchung unterscheiden sich in Bezug auf die schulische Leistungsfähigkeit der als intellektuell hoch- bzw. besonders begabt identifizierten Nutzer sehr stark, weshalb die Ergebnisse in den nutzergruppenspezifischen Abschnitten dargestellt werden (siehe Kap. 5.2.6). Die schulische Ausgangssituation dieser Nutzer zum Zeitpunkt ihrer Aufnahme wird bei den externalen Einflüssen beschrieben (siehe Kap. 5.4.4).

5.2.2 Soziale Begabung

Die Aussagen zu den sozialen Begabungen zeichnen sich dadurch aus, dass die Interviewpartner davon überzeugt sind, dass sowohl die Entstehung dieser sozialen Fähig-

keiten, als auch der hohen Leistungsfähigkeit im sozialen Kontext entscheidend durch die spezifischen Lebensbedingungen der Nutzer geprägt werden.

Soziale Kompetenzen

Bei verschiedenen Interviewpartnern finden sich Beschreibungen der sozialen Fähigkeiten sowie der Leistungen, die auf ihrer Grundlage erbracht werden, so z.B. bei der Leitung des Psychosozialen Fachdienstes.

„Ich würde jemanden, der über gute soziale Fähigkeiten verfügt, eine gute soziale Wahrnehmung hat und auch eine Menge Lebenstechniken entwickelt hat, gut zurechtzukommen, den würde ich auch als begabt begreifen“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 462-465).

Die Leitung des gruppenübergreifenden Dienstes erkennt in entsprechenden Begabungsfaktoren („gute soziale Fähigkeiten“, „gute soziale Wahrnehmung“) und einer daraus resultierenden, hohen Leistungsfähigkeit („eine Menge Lebenstechniken entwickelt“) eine soziale Form der Begabung („als begabt begreifen“). Die Terminologie zur Leistungsfähigkeit („Lebenstechniken“, „gut zurechtzukommen“) deutet auf einen Bezug zur Lebenssituation der Nutzer der Erziehungshilfe hin.

Auf die soziale Wahrnehmung als einem Begabungsfaktor beziehen sich auch andere Interviewpartner. Während der Interviewpartner Erziehungsdienst AI eher unpräzise von einer Fähigkeit spricht, „sich in Sachen hinein[zu]versetzen“ (206-207), erläutert der Kollege aus dem Erziehungsdienst der Wohngruppe AI seine Vorstellungen einer emotionalen Hochbegabung.

„[Da] gibt es einmal so diese emotionale Hochbegabung, würde ich sagen vielleicht, wo Kinder einfach sehr feinfühlig sind und ein Gespür haben, also für ihr Alter untypisch“ (Erziehungsdienst AI2, 56-58).

Entstehungsbedingungen

Von einer solchen Wahrnehmung, die auch als eine soziale Auffassungsgabe bezeichnet werden kann, weiß auch die Bereichsleitung AGHI zu berichten, die darüber hinaus eine Aussage zu den Entstehungsbedingungen trifft.

„Es gibt schon Menschen, die aufgrund ihrer eigenen Biographie besondere psychische Begabungen mitbringen. Eine unglaubliche Form der Aufmerksamkeit, die mir immer wieder in den stationären Wohngruppen, gerade bei Menschen, (...) also wo Beziehungsstörungen diagnostiziert sind, die mir da entgegenkommen“ (Bereichsleitung AGHI, 75-79).

Die Bereichsleitung spricht von den Nutzern mit diesen sozialen Fähigkeiten („unglaubliche Form der Aufmerksamkeit“) ausdrücklich nicht von Einzelfällen („immer wieder“) und bezieht ihre Beobachtungen auf die stationäre Erziehungshilfe („in den stationären Wohngruppen“). Mit der Betonung der Psyche als dem Ursprung dieser Begabung („psychische Begabungen“) differenziert sie diese Begabung z.B. von kognitiven Fähigkeiten und deutet mögliche Verbindungen zu sozialen Störungen („Beziehungsstörungen“) an. Die Begabungsentwicklung wird durch spezifische Entwicklungsbedingungen im Lebensverlauf der Nutzer („aufgrund ihrer eigenen Biografie“) beeinflusst.

Die Bereichsleitung beschreibt im weiteren Verlauf des Interviews die Zusammenarbeit mit diesen Nutzern und gibt sich überzeugt, dass insbesondere negative biographische Erfahrungen die Entwicklung dieser sozialen Begabung prägen.

„Das ist mir oft begegnet, gerade mit den schwierigsten Jugendlichen, die mit einer schwierigen, von Abbrüchen und traumatisierenden Erfahrungen geprägten Biographie in die Jugendhilfe kommen. Das ist schon für mich auch noch mal ein wichtiger Lernhintergrund gewesen“ (Bereichsleitung AGHI, 497-500).

Diese individuellen Belastungen, die bei den internalen (siehe Kap. 5.3) und den externalen Einflüssen (siehe Kap. 5.4) eingehend betrachtet werden, verhindern also demnach nicht nur nicht die Entwicklung dieser Fähigkeiten, sondern sie scheinen sie geradezu zu befördern.

Leistungsbereich: „Überlebensstrategien“

In einigen Aussagen kommt die Nähe zum Resilienzkonzept zum Ausdruck.

Interviewer: „Besondere Begabung, was verstehen Sie darunter?“

Erziehungsdienst AG: „Man könnte es u.a. [als] besondere Begabung im schulischen oder sportlichen Bereich sehen, aber ich denke, die [Nutzer] bringen eine be-

sondere Begabung mit, mit schwierigen Lebensumständen klarzukommen und sich trotzdem weiterzuentwickeln. Also vielfach haben die ja wirklich negative Erfahrungen gemacht und irgendwie kriegen sie es immer noch hin, da für sich einen Weg zu finden, sich da durchzuschlagen“ (89-95).

In der Aussage erscheint die Begabung als eine individuelle Veranlagung („bringen eine besondere Begabung mit“), schadhafte Einflüsse („wirklich negative Erfahrungen“) zugunsten einer positiven Gesamtentwicklung auszugleichen („sich trotzdem weiterzuentwickeln“). Dem Interviewpartner ist nicht bewusst, wie ihnen das gelingt („irgendwie kriegen sie es immer noch hin“), aber diese spezifische Fähigkeit („mit schwierigen Lebensumständen klarzukommen“) steht für ihn gleichberechtigt neben anderen Begabungen („im schulischen oder sportlichen Bereich“).

Die Beschreibungen der Leistungsbereiche dieser Nutzer enthalten Hinweise auf die Bedeutung, die die spezifische Begabung für den jeweiligen Nutzer besitzt. Aus der verwendeten Terminologie lässt sich ableiten, dass diese Bedeutung kaum zu überschätzen ist, denn zwei Bereichsleitungen bezeichnen das Verhalten unabhängig voneinander als individuelle Überlebensstrategie.

„Oft ist es ja absolut faszinierend und mit Höchstleistungen verbunden zu sehen, welches Verhalten Kinder und Jugendliche entwickeln i.S. von Überlebensstrategien. Was von Außenstehenden dann oft als Defizit wahrgenommen wird i.S. von fehlender sozialer Anpassung usw., wo ich mich aber schwer tue, das unter defizitär einzuordnen“ (Bereichsleitung ADE, 269-273).

Der Interviewpartner interpretiert das scheinbar („von Außenstehenden“) defizitäre Verhalten („oft als Defizit wahrgenommen“) als eine geeignete Abwehrreaktion auf die stark negativen Entwicklungsbedingungen („Überlebensstrategien“) und erkennt in deren Umsetzung den Ausdruck einer hohen Leistungsfähigkeit („Höchstleistungen“). Die Bezeichnung als Überlebensstrategie verdeutlicht die massive Gefährdung der gesunden Entwicklung dieser Nutzer. Die häufige Fehlinterpretation des Verhaltens als Ausdruck von Dissozialität („im Sinne von fehlender sozialer Anpassung“) ist möglicherweise eine Begründung für die Häufung der diagnostizierten Beziehungsstörungen, von denen die Bereichsleitung AGHI für diese Nutzer berichtet.

Die Bereichsleitung AGHI beschreibt und interpretiert an verschiedenen Stellen ihres Interviews ein Verhalten, das sie als Ausdruck jener Fähigkeiten versteht, die sie als psychische Begabung bezeichnet. Zunächst beschreibt sie eine Situation, an die sich ei-

ne Interaktion zwischen ihr in ihrer damaligen Funktion als Mitarbeiter des Erziehungsdienstes der Wohngruppe und dem Nutzer anschließt, in der das Verhalten zu beobachten ist.

„Ich habe da immer ein Beispiel, als ich noch in der Wohngruppe gearbeitet habe im stationären Dienst: Wenn ich vor der Gruppe geparkt habe und die Autotür zugemacht habe, wussten die Jugendlichen im Haus oder einige der Jugendlichen im Haus, welche Laune ich habe. Das wusste ich selbst nicht, die wussten das“ (Bereichsleitung AGHI, 79-83).

Diese außergewöhnliche Ausprägung der sozialen Wahrnehmung, die durch den Bezug auf mehrere Nutzer einer Wohngruppe zunächst wenig besonders erscheint, bietet dem Nutzer die Möglichkeit, gezielt Einfluss auf die Arbeitsbeziehung zu dem Mitarbeiter zu nehmen. Von einem Nutzer mit dessen Interpretation seiner Wahrnehmung konfrontiert, sieht sich die Bereichsleitung herausgefordert, denn *„das setzt andere Anforderungen an mich als Person im Erziehungsdienst“* (496): Der Nutzer erarbeitet sich einen Wissensvorsprung, der die Rahmenbedingungen des in der Wohngruppe etablierten Pädagogen-Nutzer-Verhältnisses verschiebt.

„Wenn ich weiß, dass da ein Jugendlicher ist, der mit traumwandlerischer Sicherheit meine Befindlichkeit deuten kann, dann hat er ja auch, wie soll ich das beschreiben, Macht im Sinne von: ‚Der weiß etwas, das weiß ich noch gar nicht‘“ (Bereichsleitung AGHI, 462-465).

Die Auswirkung dieses Verhaltens auf die Zusammenarbeit des Mitarbeiters mit dem Nutzer lässt Schlüsse darauf zu, in welcher Form ein Nutzer seine Fähigkeiten vor der Aufnahme in dem stationären Angebot eingesetzt hat: Der Interviewpartner äußert sich bereits am Beginn seines Interviews über diesen Zeitraum und verwendet dabei eine ähnliche Formulierung wie die Bereichsleitung ADE.

„Die haben eine dermaßene Aufmerksamkeit und eine Form der Kontrolle von Umwelt, dass die das gebraucht haben, um zu überleben“ (Bereichsleitung AGHI, 83-85).

Die stark ausgeprägte soziale Wahrnehmung („*dermaßene Aufmerksamkeit*“) versetzt die Nutzer in die Lage, das emotionale Befinden der Menschen in ihrem Umfeld einschätzen und ggf. beeinflussen („*Kontrolle von Umwelt*“) zu können. Diese Fähigkeit war notwendig („*gebraucht haben*“), um sich einigermaßen gesund entwickeln zu können („*zu überleben*“).

Den Aussagen der Bereichsleitung ist darüber hinaus zu entnehmen, dass diese Begabung keineswegs nur von Vorteil für die Nutzer ist. Denn während sich Entwicklungsbedingungen z.B. durch die Herausnahme aus der Herkunftsfamilie innerhalb kurzer Zeit und zum Positiven verändern können, sind die Verhaltensstrategien der Nutzer verfestigt: „*Das hat ihn, wenn er 15 ist, 15 Jahre begleitet, um zu überleben*“ (487-490). Da die soziale Interaktion unter veränderten Rahmenbedingungen auch anderen Regeln folgt und andere Ansprüche an die teilnehmenden Personen stellt, können diese Verhaltensweisen Probleme hervorrufen. Deshalb handelt es sich hierbei um „*eine besondere Begabung, die denen nicht immer nur dienlich und hilfreich ist*“ (85-86).

Leistungsbereich: „Jugendhilfeprofis“

Aber nicht nur die herausfordernden Entwicklungsbedingungen aus dem Zeitraum vor der Aufnahme eines Nutzers in der Erziehungshilfe fördern die Entwicklung eines entsprechenden Verhaltens, sondern auch die Bedingungen während der Unterbringung üben Einfluss aus. Die folgende Beschreibung lässt die Leistung der Nutzer wie eine hohe Anpassungsfähigkeit erscheinen.

„*Die [Nutzer] haben gerade im sozialen Bereich so viel drauf, was natürlich auch aus der Allgemeinerfahrung mit Jugendhilfe und vielleicht Wechsel[n] in andere Gruppe[n] und sich anpassen [kommt]. Aber ich finde das auch teilweise schon eine ziemlich gute Begabung, die sich dann so entwickelt in der Jugendhilfe, also so dieser soziale Aspekt insgesamt*“ (Erziehungsdienst AI2, 80-84).

Die Bereichsleitung AGHI differenziert diese Nutzer von denen, die ihre Fähigkeiten insbesondere vor der Aufnahme in den stationären Hilfen erworben haben und bezeichnet sie als „*Jugendhilfeprofis*“ (486), denn sie zeichnen sich durch eine hohe Anpassungsfähigkeit an die spezifischen Bedingungen der Erziehungshilfe aus.

Der Interviewpartner Erziehungsdienst AI2 beschreibt seine Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit diesen Nutzern und stellt dabei heraus, dass ihre Fähigkeiten z.B. in der Interaktion mit wechselnden Gesprächspartnern zum Ausdruck kommen. Die Nutzer, von denen der Interviewpartner berichtet, befinden sich überwiegend im Übergang vom Kindes- in das Jugendalter.

„Wenn sie sehen, dass sie einen Erwachsenen vor sich haben und es ist kein Jugendlicher dabei, wie sie dann reden können und auch einen starken Wechsel da machen können, was den anderen Jugendlichen meist nicht so gut gelingt“ (Erziehungsdienst AI2, 255-258).

Den Nutzern, von denen der Interviewpartner berichtet, werden zudem hohe bzw. besondere intellektuelle Fähigkeiten zugeschrieben, die sie in der Interaktion einsetzen, denn die beschriebene Anpassung bezieht sich nicht nur auf die Gewandtheit der Ausdrucksweise, sondern auch auf ihre Argumentation. Es gelingt diesen Nutzern im direkten Kontakt zu den Mitarbeitern, sich in einem altersunüblichen Maße emotional abzugrenzen, um ihre mittel- und langfristigen Interessen zu wahren, während den gleichaltrigen Nutzern eine deutlich höhere Spontanität attestiert wird.

„Ich finde dieses Sprachliche sehr gut und auch das Abgrenzen finde ich sehr spannend zu beobachten, also wie sie wirklich sagen: ‚Jetzt bin ich hier, ich bin nicht zuhause und das sind nicht meine Eltern, das sind meine Betreuer und denen darf ich das und das nicht sagen, weil dann setzt sich etwas in Gang‘ (Erziehungsdienst AI2, 260-264).

Die Auswertung legt offen, dass identische Beobachtungen zu diesen Nutzern von den Interviewpartnern unterschiedlich interpretiert werden. So beschreiben die drei Interviewpartner des Erziehungsdienstes der Wohngruppe AI unabhängig voneinander, dass diesen Nutzern häufig weniger Aufmerksamkeit durch den im Dienst befindlichen Mitarbeiter zukommt. Während die Interviewpartner Erziehungsdienst AI (*„Die gehen ja total unter“*; 811-812) und Erziehungsdienst AI2 (*„Gerade wenn es in der Gruppe wuselig ist und ein anderer [Nutzer] durch einen Ausraster oder irgendwas viel Aufmerksamkeit auf sich zieht“*; 645-646) darin in erster Linie eine Gefährdung für die adäquate Förderung und Entwicklung dieser Nutzer ausmachen, erkennt die Teamleitung AI darin (auch) die Folge eines gezielten Verhaltens dieser Nutzer, in dem ihre Fä-

higkeit zum Ausdruck kommt, die angebotsinternen Bedingungen für ihre Zwecke zu nutzen.

„Den Kopf einzuziehen und es zu schaffen, dass keiner hinguckt. Da sind die zwei [Nutzer] perfekt drin. Wenn sie das jetzt in dem Moment nicht wollen, dann sind die auch erst mal unsichtbar“ (Teamleitung AI, 642-644).

5.2.3 Sportliche Begabung

Bei der Aufzählung möglicher Begabungen nennen drei Interviewpartner explizit sportliche Begabungen, aber auch allgemeinere Formulierungen lassen sich auf den sportlichen Leistungsbereich beziehen („Auch das gibt es ja, dass Menschen in bestimmten Bereichen eine auffallend höhere Leistungsfähigkeit zeigen als andere“; Bereichsleitung AF, 62-63). Auch die Teamleitung AE schließt den Sport in ihr Verständnis von hohen bzw. besonderen Begabungen ein.

„Also [eine] besondere Begabung ist schon, wenn jemand sportlich irgendwie so aktiv ist, dass er unter besonderen Aspekten zu sehen ist“ (Teamleitung AE, 58-59).

Darüber hinaus berichtet die Teamleitung im Verlauf ihres Interviews ausführlich von zwei ehemaligen Nutzern der Wohngruppe AE, deren sportliche Begabungen gezielt gefördert wurden. Dabei bezieht sich der Interviewpartner in seinen Aussagen nicht auf die möglichen Begabungsfaktoren (z.B. biomechanische oder neuromuskuläre Voraussetzungen), sondern auf die überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit in ihren jeweiligen Sportdisziplinen, nämlich Fußball (Nutzer E5) und Basketball (Nutzer E6). Diese Fokussierung ist zum einen darauf zurückzuführen, dass die Förderung dieser Nutzer ausschließlich durch Fachkräfte mit einem Sonderwissen (Trainer) in externen Förderangeboten (Eliteschule des Sports, Vereine) durchgeführt wird (siehe Kap. 5.5.3) und die individuellen Begabungsfaktoren zu sportspezifisch sind, um sie im Alltag einer Wohngruppe wahrnehmen zu können. Zum anderen scheint sich die Konzentration auf die Leistungsfähigkeit für den Interviewpartner in dieser Begabungsdomäne anzubieten.

„Im Sport ist es ja eindeutig, wie es funktioniert. Das heißt: Jemand, der begabt ist und Leistung zeigt, muss die ja auch im Verein zeigen, sonst ist er da wieder draußen“ (Teamleitung AE, 258-260).

Entsprechend diesem Verständnis sportlicher Begabungen wird die Vereins- und die mit ihr verbundene Ligazugehörigkeit zu einem Kriterium, weshalb sie bei der Aufzählung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer angeführt wird („*Das Basketballspiel von Nutzer E6, der in der höchsten Jugendklasse spielte*“; Teamleitung AE, 165-166). Diese Angabe der Ligazugehörigkeit wird im Fallbeispiel des Nutzers E5 noch um einen Hinweis ergänzt, in dem der Interviewpartner seine Anerkennung für die hohe Leistungsfähigkeit des Nutzers ausdrückt.

„*Nutzer E5, begnadeter Fußballer, spielte 2. Liga in der B-Jugend in Düsseldorf*“ (Teamleitung AE, 156-157).

In den Aussagen zum Hilfeverlauf in diesen beiden Fallbeispielen wird deutlich, dass die Entwicklung der sportlichen Leistungsfähigkeit nicht nur von der Förderung in den externen Angeboten abhängig ist, denn neben den körperlichen Begabungsfaktoren haben noch weitere Faktoren einen Einfluss auf die Leistungsentwicklung, die im Einflussbereich der Erziehungsarbeit der Wohngruppe liegen. Deshalb lässt sich an diesen Fallbeispielen sehr gut nachvollziehen, in welcher Form die externe Hochbegabtenförderung durch gezielte Maßnahmen innerhalb der Wohngruppe unterstützt wird (siehe Kap. 5.5.3.4).

Ein Leistungsbereich, für den die psychomotorischen Begabungsfaktoren ebenfalls relevant sind, ist das Tanzen, das von zwei Interviewpartnern aufgezählt, aber nicht näher ausgeführt wird.

5.2.4 Künstlerische Begabung

Wenn die Interviewpartner einen Überblick über ihr Begabungsverständnis geben, dann neigen sie dazu, alle Begabungen außer der intellektuellen Begabung zu bündeln. Besonders deutlich wird das bei den vier Interviewpartnern, die zwischen *Hochbegabung* und *besonderen Begabungen* unterscheiden (siehe Kap. 5.1.1.2).

„*Dann gibt es natürlich besondere Begabungen (...) im Freizeitbereich: dass jemand besonders gut singen, tanzen, malen oder sonst etwas kann. Also, das sind alles Begabungen in meinen Augen*“ (Erziehungsdienst AE, 52-54).

Während die Malerei in dieser Aufzählung von Leistungsbereichen ausdrücklich genannt wird, finden sich in anderen Interviews globale Formulierungen, die sich auf die zugrundeliegenden Begabungsfaktoren beziehen (*„Darüber hinaus assoziiere ich damit spezielle Kompetenzen, Fähigkeiten, Talente und durchaus auch in kreativen Zusammenhängen“*; Bereichsleitung ADE, 34-36). So weist ein Interviewpartner des Psychosozialen Fachdienstes den Nutzern mit Essstörungen ein hohes bzw. besonderes kreatives Fähigkeitspotential zu, indem er von entsprechenden Talenten berichtet (siehe Kap. 5.1.1.3).

„Die Kollegen [halten] selber durchaus Bereiche vor, die die Mädchen als Talente auch haben, viele im kreativen Bereich“ (Psychosozialer Dienst ADE, 530-532).

Von einer gezielten Förderung der Begabungs- und Leistungsentwicklung in dem kreativ-künstlerischen Leistungsbereich bzw. von den Versuchen einer solchen Förderung wird für drei Nutzer berichtet, darunter der Nutzer I3 aus der Nutzergruppe AD(H)S.

„Wie der Nutzer I3, der kann super malen. Das ist für mich auch eine Hochbegabung. Also, ich könnte so nicht malen. Der malt Mangas, andere pausen die ab, der malt die frei Hand. Der ist auch immer der, der genommen wird, wenn so Wettbewerbe sind, weil der einfach total fit ist. Das hat auch mit Hochbegabung zu tun, also nicht immer nur der Lernfleiß“ (Erziehungsdienst AI, 208-212).

Zunächst einmal stellt der Interviewpartner fest, dass nach seinem persönlichen Verständnis außergewöhnliche künstlerische Fähigkeiten (*„der kann super malen“*) eine Hochbegabung ausmachen können (*„für mich auch eine Hochbegabung“*). Dann vergleicht er die künstlerischen Produkte (*„Mangas“*) des Nutzers sowie dessen technische Fähigkeiten (*„malt die frei Hand“*) mit seinen eigenen (*„ich könnte so nicht malen“*) und denen anderer, vermutlich Gleichaltriger (*„andere pausen die ab“*), um die Überdurchschnittlichkeit darzustellen. Aufgrund der Fähigkeiten (*„total fit“*) nimmt dieser Nutzer – wahrscheinlich auf Initiative der Mitarbeiter (*„der, der genommen wird“*) – scheinbar regelmäßig an Mal- und/oder Zeichenwettbewerben teil (*„immer (...) wenn so Wettbewerbe sind“*), die im Interview nicht näher beschrieben werden. Diese hohe bzw. besondere Leistungsfähigkeit führt der Interviewpartner zu einem Teil (*„auch“*) auf eine nicht näher bezeichnete Veranlagung (*„mit Hochbegabung zu tun“*) zurück, da sie nicht ausschließlich das Ergebnis entsprechender Übungsprozesse ist (*„nicht immer nur der Lernfleiß“*).

Zur Einordnung dieser Aussage ist zunächst einmal festzustellen, dass nur dieser Interviewpartner von der künstlerischen Begabung des Nutzers berichtet, obwohl insgesamt drei Mitarbeiter des Erziehungsdienstes der Wohngruppe sowie der zuständige Berater des Psychosozialen Dienstes befragt wurden. Das lässt darauf schließen, dass der Nutzer I3 nicht unter dem Label eines künstlerisch hoch- bzw. besonders begabten Nutzers betreut wird, sondern dass es sich um eine persönliche Einschätzung des Interviewpartners handelt, der vielleicht auch deshalb betont, dass es sich bei den künstlerischen Fähigkeiten des Nutzers aus seiner Sicht („für mich“) um eine hohe bzw. besondere Begabung handelt. Dennoch sind die Aussagen zu diesem Fallbeispiel von Interesse, denn der Interviewpartner unternimmt wiederholt Versuche, Fördermaßnahmen anzustoßen, wie auch das Beispiel der Wettbewerbsteilnahmen andeutet. Daraus lassen sich Rückschlüsse auf die angebotsinternen Möglichkeiten zur Förderung ziehen, z.B. an dem konsensorientierten Instrument der Erziehungsplanung vorbei (siehe Kap. 5.5.2.1).

In der Aussage des Interviewpartners Erziehungsdienst AI kommt auch die Herausforderung zum Ausdruck, die mit der Beurteilung der künstlerischen Fähigkeiten und Produkte des Nutzers für die Mitarbeiter der Einrichtung verbunden ist. Während sich die sportliche Leistungen eines Nutzers zumindest in Teilen auch ohne weiterreichende Fachkenntnisse einordnen lassen (z.B. durch einen Vergleich der erzielten Leistungswerte mit altersbezogenen Normwerten des Sportsabzeichens), scheint das bei künstlerischen Produkten kaum möglich. Wenn die Beurteilung künstlerischer Fähigkeiten nicht subjektiv und beliebig werden soll, bedarf es der Inanspruchnahme entsprechender Expertise, z.B. durch die Teilnahme an qualifizierten Wettbewerben. Exemplarisch wirkt die Vorgehensweise in der Nutzergruppe UMF: Die Interviewpartner des Erziehungsdienstes berichten, dass sie die künstlerischen Aktivitäten des Nutzers E13 aufgegriffen und dessen gezielte Förderung implementiert haben, aber eine Bewertung seiner künstlerischen Produkte nehmen sie nicht vor. Stattdessen führt die zunächst interne Förderung mittels finanzieller Unterstützung (siehe Kap. 5.4.2.3) weiter zu einem externen, außerschulischen Angebot zur Vermittlung neuer Mal- und Zeichentechniken (siehe Kap. 5.5.1.3) und mündet schließlich in der Aufnahme des Nutzers auf einer Fachschule mit einem spezifischen Förderzweig (siehe Kap. 5.5.4.2).

5.2.5 Musikalische Begabung

Wie bei den sportlichen Begabungen wird nur in den Interviews zur Nutzergruppe UMF von einer hohen bzw. besonderen musikalischen Begabung eines Nutzers berichtet. Und wie bei den künstlerischen Begabungen fällt es den Interviewpartnern schwer, operationalisierbare Kriterien für eine hohe bzw. besondere musikalische Begabung zu formulieren. Neben dem bereits bei den künstlerischen Fähigkeiten angewandten Vergleich mit eigenen Fähigkeiten („*Wir zwei können nicht schön, aber dann doch durchschnittlich schön singen*“; Erziehungsdienst AE, 59-60) und beliebig klingenden Umschreibungen führt die Teamleitung AE aus, dass sich die musikalische Performanz des Nutzers E4 in einer Form darstellte, dass auch Laien deren Überdurchschnittlichkeit wahrnehmen konnten.

„Wo Nutzer E4 gesungen hat, war klar, sie hat dieses Talent zu singen und hat auch dieses Talent, was eigentlich implizierte, dass man sie da unterstützt“ (Teamleitung AE, 147-149).

Im Interviewverlauf erwähnt die Teamleitung, dass es zu den Aufgaben der pädagogischen Mitarbeiter im Erziehungsdienst zählt, individuelle Ressourcen der Nutzer aufzugreifen und eine Förderung zu etablieren (siehe Kap. 5.5.1.3). In dem Kontext kann die Aussage wie folgt interpretiert werden: Die musikalische Performanz („*Wo Nutzer E4 gesungen hat*“) wirkte so beeindruckend auf die Mitarbeiter, dass sich ihnen der Eindruck vermittelte („*war klar*“), dass ihr hohe bzw. besondere musikalische Fähigkeiten („*Talent zu singen*“) zugrundelagen. Diese schienen so stark ausgeprägt zu sein („*auch dieses Talent*“), dass deren gezielte Förderung („*da unterstützt*“) als eine zwangsläufige Folge („*eigentlich implizierte*“) angesehen wurde.

In dieser entwicklungsorientierten Leistungsbeurteilung („*Damals war ganz klar zu erkennen: Da war Potential da*“; 245) kommt die hohe Ressourcenorientierung in der Nutzergruppe UMF zum Ausdruck, die besonders dazu geeignet scheint, um eine Förderung von Begabungen im *Freizeitbereich* anzustoßen, auch wenn diese außerfachliche Beurteilung der musikalischen Fähigkeiten keinen Einfluss auf den Auftrag des Kostenträgers hat (siehe Kap. 5.4.2.3).

5.2.6 Nutzergruppenspezifische Ergebnisse

Die Auswertung der Interviewaussagen zu den verschiedenen Begabungen und Leistungsbereichen bringt über diese dargestellten Gemeinsamkeiten auch deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Nutzergruppen hervor, die verdeutlichen, dass die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer der stationären Erziehungshilfe eine heterogene Gruppe darstellen.

5.2.6.1 Nutzergruppe Essstörungen

Die Nutzer mit Essstörungen zeichnen sich insgesamt durch gute intellektuelle Fähigkeiten aus (*„Wenn es um Essstörungen geht, dann ist das mit Sicherheit kein Thema oder kein Störungsbild, was häufig bei Mädchen mit einem niedrigen IQ diagnostiziert wird“*; Bereichsleitung ADE, 536-538). Dabei heben sich die Nutzer mit der anorektischen Form der Essstörung noch einmal von Nutzern mit der bulimischen Form ab (*„Gerade die anorektischen Mädchen zeichnen sich i.d.R. durch eine relativ gute Ausrüstung in ihrem Intelligenzbereich aus“*; Psychosozialer Dienst ADE, 246-247), weshalb die Interviewpartner von einem Zusammenhang zwischen der Entwicklung dieses Störungsbildes und der hohen Intelligenz ausgehen. Als ursächlich betrachten sie die Entwicklungsbedingungen innerhalb der Herkunftsfamilie, die sich zudem deutlich von denen anderer Nutzer in den stationären Hilfen unterscheiden (siehe Kap. 5.4.1). Der Zusammenhang führt innerhalb des zielgruppenspezifischen Angebots zu einem hohen Anteil intellektuell hoch- bzw. besonders begabter Nutzer (*„Es ist mittlerweile alltäglich“*; Psychosozialer Dienst ADE, 246). Dass ausschließlich von Nutzern mit hohen bzw. besonderen intellektuellen Begabungen berichtet wird, lässt sich nicht mit dem Begabungsverständnis der Interviewpartner begründen, denn die präsentieren in ihren Aussagen ein breites, über die intellektuellen Fähigkeiten hinausreichendes Verständnis. Als eine mögliche Ursache sind die infrastrukturellen Bedingungen innerhalb der Angebote zu nennen, die eine Aufnahme von Nutzern mit expressivem Verhalten ausschließen, wovon auch Nutzer mit bestimmten, auf Ausdruck angelegten Begabungen betroffen sein können (siehe Kap. 5.4.3.3).

Die Identifikation der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer erfolgt anhand von Intelligenztestergebnissen und die Aussagen deuten auf die Anwendung des Grenzwertes von 130 IQ hin (*„Die eine liegt, glaube ich, bei 132 und die andere bei 137“*; Bereichs-

leitung ADE, 73). Die allgemeine IQ-Fokussierung (siehe Kap. 5.2.1) wird in dieser Nutzergruppe zusätzlich verstärkt durch den Umstand, dass dieser Wert bei der Aufnahme des Nutzers bereits vorliegt, weil der Unterbringung in der stationären Erziehungshilfe i.d.R. eine Behandlung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie vorausgeht (siehe Kap. 5.3.3.1). Die Auswertung der Identifikationspraxis innerhalb dieser Nutzergruppe bringt hervor, dass die testdiagnostischen Ergebnisse aus der Zeit vor der Aufnahme des Nutzers in dem stationären Angebot nicht mehr durch eigene Testverfahren abgesichert oder ergänzt, sondern mit den Erkenntnissen der Verhaltensbeobachtung im Wohngruppenalltag evaluiert werden (siehe Kap. 5.5.1.1). Diese Form des Umgangs mit den vorliegenden Testergebnissen ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass sich die als hoch- bzw. besonders begabte identifizierten Nutzer mit Essstörung durch eine außergewöhnlich hohe Leistungsfähigkeit auszeichnen, die im akademischen Leistungsbereich („*Dass man halt eine Einserkandidatin ist in der Schule*“; Psychosozialer Dienst ADE, 179) und im Alltag der Wohngruppe zum Ausdruck kommt.

„Weil das erst mal auch im Gespräch sowieso schon spürbar ist, dass das Menschen sind, die sehr gelernt haben oder ausgerüstet sind, sehr differenziert sich auch zu präsentieren. (...) Die auch in Debatten eintreten, also das ist einfach, da ist sofort im Kontakt spürbar, dass da ein anderes Gegenüber sitzt“ (Psychosozialer Dienst ADE, 249-254).

Die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer mit Essstörung verfügen über gute intellektuelle Anlagen („*ausgerüstet sind*“) bzw. ausreichend Übung („*sehr gelernt haben*“), um ihre Interessen in Diskussion selbständig zu vertreten („*in Debatten eintreten*“) und sich als vielschichtige („*sehr differenziert*“) Persönlichkeiten („*ein anderes Gegenüber*“) zu präsentieren. Das ist bereits („*sofort*“) im normalen Umgang („*im Gespräch*“, „*im Kontakt*“) für die Mitarbeiter wahrnehmbar („*spürbar*“).

Diese hohe Leistungsfähigkeit unterscheidet diese Nutzer z.B. von der Nutzergruppe AD(H)S, was der zuständige Berater des Psychosozialen Dienstes ADE auf das Zusammenwirken guter individueller Anlagen und der adäquaten Entwicklungsbedingungen in den Herkunftsfamilien zurückführt.

„Das zeichnet aber auch diese [Wohn]gruppe im Besonderen aus, dass die [Nutzer], die von sich aus schon gut ausgerüstet sind, auch oftmals ganz gute Bedingungen haben, so von ihrem Lebensumfeld“ (Psychosozialer Dienst ADE, 702-704).

Diese Nutzer entwickeln eine hohe Leistungsbereitschaft und Zielorientierung, die wiederum die Entwicklung einer hohen akademischen Leistungsfähigkeit unterstützt, die sie trotz störungsbedingter Beeinträchtigungen aufrechterhalten können (siehe Kap. 5.3.2.2). Die Herausforderungen des Schulbesuchs ergeben sich für diese Nutzer daher weniger aus den inhaltlichen Anforderungen, als vielmehr aus der Funktion der Schule als Sozialraum mit Gleichaltrigen (siehe Kap. 5.4.4.3).

Zudem setzen die Nutzer ihre hohe Lernbereitschaft zuweilen dazu ein, um ihre fehlgeleiteten Verhaltensstrategien aufrechtzuerhalten oder weiterzuentwickeln. So erklären sich die Nutzer zu Experten ihres eigenen Störungsbildes und begeben sich mit den Fachleuten in ihrem Umfeld ins Messen, um die Rahmenbedingungen der Hilfe in Frage zu stellen, von denen sie sich bevormundet fühlen (siehe Kap. 5.4.3.5). Die Interviewpartner berichten, dass dieses strategische Verhalten durch hohe bzw. besondere intellektuelle Fähigkeiten zusätzlich verstärkt wird, weil sich diese Nutzer ein hohes Fachwissen zu den für die Wohngruppe relevanten Themen aneignen und die Konfrontation mit den Mitarbeitern des Erziehungsdienstes suchen, um sich offensiv von ihnen abzugrenzen (siehe Kap. 5.3.9.1).

5.2.6.2 Nutzergruppe UMF

Das Verständnis der hohen bzw. besonderen Begabungen, das in den Aussagen der Interviewpartner dieser Nutzergruppe zum Ausdruck kommt, ist so weit gefasst, dass sich beinahe jede zielgerichtete Form menschlicher Lebensäußerung darunter fassen lässt. Dieses Verständnis fußt auf einer ausgesprochen hohen Ressourcenorientierung, die die Aufmerksamkeit auf die individuellen Begabungsfaktoren richtet: Weil deren Beurteilung von intrapersonalen und sozialen Faktoren beeinflusst wird, stehen zunächst die hohen bzw. besonderen Begabungen im Mittelpunkt, sondern die Identifikation möglichst vieler individueller Begabungen des Nutzers, die zu seiner Förderung genutzt werden können.

„Ich glaube, dass jeder Mensch seine Einzigartigkeiten hat und seine Talente hat. Die Definition, was ist dann letztendlich ein Talent, ist ja immer von der Person selber und von der Umwelt abhängig“ (Bereichsleitung ADE, 599-601).

Entsprechend dieses Verständnisses der Begabung als individueller Ressource werden die Fähigkeiten in ihrer Bedeutung für die Gesamtentwicklung des Nutzers beurteilt und auch die Begabungsförderung wird nicht isoliert betrachtet.

„Besondere Begabungen zu fördern hat sicher immer mit dem Aspekt von Förderung von Selbstwahrnehmung und Förderung von Selbstwertgefühl zu tun“ (Bereichsleitung ADE, 234-235).

Dieser Ansatz der zuständigen Bereichsleitung deckt sich mit den Aussagen der Interviewpartner des Erziehungsdienstes, die ihn in der Zusammenarbeit mit den Nutzern umsetzen, indem sie deren individuelle Fähigkeiten zunächst einmal unabhängig von etwaigen Grenzwerten aufgreifen. Die Teamleitung betont, dass es sich dabei um eine bewusste Abgrenzung von einem statusorientierten Begabungsverständnis handelt.

„[In der Presse] geht es ja immer nur um Eliteförderung. Bei mir ist das aber nicht nur das Große, sondern auch das Kleine. (...) Elite sind für mich (...) Leute, wo der IQ bei 135 liegt“ (Teamleitung AE, 63-68).

Wie stark diese Einstellung die Arbeit mit den Nutzern prägt, zeigt sich u.a. im Umgang mit Hinweisen auf eine hohe bzw. besondere intellektuelle Begabung eines Nutzers: Die Inanspruchnahme einer externen Intelligenzdiagnostik dient allein dazu, um ihm den Zugang zu spezifischen Fördermaßnahmen zu ermöglichen (siehe Kap. 5.5.1.3), während die Wertschätzung für seine intellektuellen Fähigkeiten ausdrücklich nicht von dem Ergebnis des Intelligenztests abhängt.

„Selbst wenn die Jugendlichen dann nicht hochbegabt sind, ist die Akzeptanz dessen oder die Wertschätzung dessen, ‚Da ist etwas, dass Du besonders gut kannst‘, grundsätzlich in der [Wohn]gruppe ja immer gegeben“ (Erziehungsdienst AE, 103-106).

Ein solches Begabungsverständnis führt in Hinblick auf die Forschungsfrage auch zu Verunsicherungen bei den Interviewpartnern (*„Da bin ich immer wieder am Zweifeln, ob das besondere Begabungen sind bei den Jugendlichen, die wir hier haben“*; Teamleitung AE, 72-73), mit denen sich allerdings keine hemmenden Einflüsse auf die Förderung verbinden.

5.2.6.3 Nutzergruppe AD(H)S

Die Identifikation der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer erfolgt anhand der Intelligenzdiagnostik, die entweder vor oder nach der Aufnahme des Nutzers in dem stationären Angebot erfolgt, wobei die Beschreibung der einrichtungsinternen Diagnostik Zweifel an der Gültigkeit der Testergebnisse aufkommen lässt (siehe Kap. 5.5.1.7; für eine Kommentierung der internen Intelligenzdiagnostik siehe Kap. 6.2). Das Begabungsverständnis der Interviewpartner wiederum ist in einem hohen Maße von der Diskrepanz zwischen diesen z.T. hohen IQ-Werten der Nutzer und deren mangelnder Leistungsfähigkeit, insbesondere im akademischen Bereich, geprägt.

„Wie weit diese Kinder und Jugendlichen von potenziell möglichen Leistungen entfernt sind, das empfinde ich als wirkliche Tragik“ (Erziehungsdienst AF, 293-294).

Dementsprechend nimmt die erwartungswidrige Minderleistung in jedem Interview zu dieser Nutzergruppe einen großen Raum ein. Die Interviewpartner beschreiben die Dynamik einer negativen Leistungsentwicklung, die häufig bereits während der Grundschulzeit einsetzt. Die Funktionsbeeinträchtigungen der AD(H)S haben eine innere Dyssynchronie zur Folge (siehe Kap. 5.3.9.3). Die schulischen Misserfolge sind häufig mit sozialen Ausgrenzungserfahrungen verbunden, was sich zunehmend negativ auf das Selbstkonzept der Nutzer auswirkt, womit wiederum bei inadäquaten bzw. ausbleibenden Interventionen weitere Auffälligkeiten im (Leistungs-)Verhalten einhergehen (siehe Kap. 5.3.1.4). Diese Entwicklung spitzt sich immer weiter zu, so dass viele Nutzer zum Zeitpunkt ihrer Aufnahme in dem stationären Angebot bereits aus der Regelbeschulung ausgeschieden sind oder ein Feststellungsverfahren für sonderpädagogischen Förderbedarf zumindest angedacht ist (siehe Kap. 5.4.4.1). Diese schulische Ausgangssituation sowie die starken Verhaltensauffälligkeiten bleiben nicht folgenlos für die Beurteilung der individuellen Begabungen durch die Mitarbeiter der stationären Angebote und für deren Begabungsverständnis.

„Es war also häufig so, dass auch keiner geglaubt hat, dass da tatsächlich ein Hochbegabter darunter sein soll und das liegt auch daran, dass wir i.d.R. Jugendliche haben, die dieses Underachievement-Syndrom verkörpern wie kaum andere“ (Erziehungsdienst AF, 68-71).

Die Herausforderung, von dem individuellen Leistungsvermögen eines Nutzers nicht auf dessen intellektuelle Fähigkeiten zu schließen, erscheint umso größer, je stärker sich ein Interviewpartner von außergewöhnlichen Schulleistungen anderer Personen, z.B. von Geschwistern der Nutzer, beeindruckt zeigt und darin die Bestätigung einer hohen bzw. besonderen Begabung erkennt („*Aber sein Bruder z.B., der ist auch so hochbegabt, und der hat jetzt eine Klasse übersprungen, bei ihm merkt man das auch*“; Erziehungsdienst AI, 165-166). Die Nutzer bleiben zudem nicht nur in ihren schulischen Leistungen hinter den Erwartungen zurück, sondern häufig auch im Erwerb von Alltagskompetenzen hinter den Gleichaltrigen, was die Zweifel an den intellektuellen Fähigkeiten weiter verstärkt („*Das ist eine Problematik, das kann man sich kaum vorstellen, dass das ein hochbegabter Jugendlicher ist*“; Erziehungsdienst AF, 357-359). Entsprechend solcher Erfahrungen weist die Teamleitung AI bereits zu Beginn des Interviews darauf hin, dass die hohe bzw. besondere intellektuelle Begabung eines Nutzers „*im Alltag nicht immer so zu sehen ist*“ (97-98).

Die Interviewpartner des Erziehungsdienstes der Wohngruppe AI scheinen (auch) zur Bewältigung der Herausforderung, die sich aus dem starken Underachievement ergibt, ein eher mechanisches Verständnis intellektueller Begabungen entwickelt zu haben.

„*Der [Nutzer] hat so viel IQ, kann es aber nicht nutzen, weil dieses ADS echt im Vordergrund steht*“ (Erziehungsdienst AI, 161-162).

Die intellektuellen Fähigkeiten erscheinen in den Aussagen dieser Interviewpartner häufig als ein Werkzeug, das mit steigendem Wert („*so viel IQ*“) an Durchschlagskraft gewinnt, sofern man es zu bedienen versteht („*nutzen*“) bzw. nicht von den Symptomen der Störung („*dieses ADS*“) bei seiner Anwendung beeinträchtigt wird („*im Vordergrund*“).

Entsprechend dieses Verständnisses tragen die Underachiever ein Werkzeug bei sich, welches sie z.B. nicht zur Bewältigung der schulischen Herausforderungen einsetzen können („*Der hatte auf jeden Fall auch großes Potential, aber [das war] überhaupt nicht nutzbar für ihn*“; Erziehungsdienst AI2, 623-624). Dieses Bild scheinen auch die als hoch- bzw. besonders begabte identifizierten Nutzer der Wohngruppe AI übernommen zu haben (siehe Kap. 5.3.9.3).

Im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung stellt die Leitung der Schule B für die Nutzergruppe AD(H)S fest, dass in den Angeboten der Erziehungshilfe keine hoch- bzw. besonders begabten Nutzer betreut werden, „*die auf der Verhaltensebene völlig mainstreamkonform wären und deshalb nur kognitiv gefördert werden müssten*“ (455-457). Im Wohngruppenalltag verbindet sich damit die Gefahr einer Defizitorientierung, weil die z.T. erheblichen Verhaltensauffälligkeiten einzelner Nutzer die Aufmerksamkeit und die Ressourcen der Mitarbeiter binden und die gezielte Förderung vernachlässigt wird (siehe Kap. 5.4.3.6). Die Aufträge zur Hochbegabtenförderung durch den zuständigen ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes, der einer solchen Entwicklung entgegensteuern könnte, scheinen in der Praxis aller Nutzergruppen äußerst selten zu sein (siehe Kap. 5.4.2.3).

5.2.7 Resümee

Bei der ersten Betrachtung sticht die hohe IQ-Orientierung heraus, denn viele der Interviewpartner antworten bereits auf die Frage nach ihrem persönlichen Verständnis hoher bzw. besonderer Begabungen mit einem Hinweis auf dieses Kriterium: Sie scheinen darauf zu bauen, dass der Intelligenztest vergleichbar dem Fieberthermometer ein Merkmal misst, dessen Ausprägung oberhalb eines festgelegten Grenzwertes einen Zustand ausmacht, dessen Bedingungen zunächst einmal zweitrangig sind, solange der genaue Grenzwert bekannt ist. Allerdings täuscht der Intelligenztest „durch die Angabe eines exakten Punktwertes eine Messgenauigkeit vor, die er nicht erfüllen kann“ (Mönks, Ziegler & Stöger, 2003, S. 5). Analysen der Hochbegabtendiagnostik mit wissenschaftlichen oder mit praktischen Anliegen zeigen, dass sich die Identifikation dennoch in mehr als der Hälfte der Verfahren allein auf den IQ oder auf den IQ in Verbindung mit Schulleistungen stützt (Ziegler, 2008, S. 60). Die hohe IQ-Orientierung der Interviewpartner erscheint wie ein weiterer Ausdruck ihres hohen Praxisbezugs, womit gemeint ist, dass sich ihre Aussagen in erster Linie auf das beobachtbare Verhalten der Nutzer beziehen – und der IQ-Wert scheint das intellektuelle Verhalten sichtbar zu machen. Dementsprechend erkennen gerade diejenigen Interviewpartner in dem IQ-Wert einen *sichtbaren* Ausdruck der Intelligenz, die sich in ihrer alltäglichen Erziehungsarbeit mit den Nutzern konfrontiert sehen, die hohe Ergebnisse im Intelligenztest *und* große schulische Probleme aufweisen.

Die Aussagen zu der stark ausgeprägten Wahrnehmungsfähigkeit einzelner Nutzer sowie zu deren Anwendung wurden im Schritt der theoretischen Generalisierung dem Konzept sozialer Begabungen zugeordnet, denn beides steht im Kontext der sozialen Interaktion: Ein sozial begabter Mensch zeichnet sich u.a. dadurch aus, „auch Verhaltensweisen seiner selbst und anderer in ihrem Zusammenhang mit bewussten oder unbewussten emotionalen und sozialen Erfahrungen erklären zu können“ (Oswald, 2012, S. 66). Den Aussagen ist zu entnehmen, dass diese Nutzer auf der Grundlage ihrer hohen bzw. besonderen Wahrnehmungsfähigkeit ein Leistungsverhalten entwickelt haben, das sie vor den negativen Einflüssen ihrer Umwelt schützt. Die Bezeichnung dieses Leistungsverhaltens als *Überlebensstrategien* ordnet diese spezifischen Entwicklungsbedingungen als sehr gefährdend für den Nutzer ein: Auch wenn die beiden Bereichsleitungen mit ihrer Wortwahl nicht zwangsläufig ausdrücken wollten, dass das physische Weiterleben dieser Nutzer akut gefährdet und nur unter Anwendung der jeweiligen Strategie sichergestellt werden konnte, so ist dennoch davon auszugehen, dass die Nutzer ihre hohe bzw. besondere soziale Wahrnehmung dazu eingesetzt haben, um möglichst unbeschadet (körperlich und seelisch) jene Situationen zu überstehen, in denen sie mit stark negativen Einflüssen konfrontiert waren. Die Beschreibung deckt sich auch mit den Ausführungen zu Gardners *Interpersonal Intelligence*, der damit „die Fähigkeit [bezeichnet], Gefühle, Motive, Absichten, Stimmungen anderer Menschen wahrzunehmen und zu verstehen, Verhaltenseigenheiten anderer erklären und verstehen zu können“ (ebd., S. 67). Insbesondere das, was man auf Deutsch als *Feinfühligkeit für die Gemütslage anderer* bezeichnen könnte („Interpersonal Intelligence involves (...) sensitivity to the moods and temperaments of others“; Robinson, 2014, S. 206), ist für die Entwicklung dieser Nutzer ein protektiver Faktor, was wiederum die Nähe zum Resilienzkonzept deutlich macht: „Soziale Kompetenz war von Beginn der Resilienzforschung an ein Faktor, der sich konsequent als protektiv erwies“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2011, S. 49). Dass diese Fähigkeit, das emotionale Befinden der Menschen in seinem Umfeld einschätzen und ggf. beeinflussen zu können, besonders dann von Nutzen ist, wenn sich das Verhalten dieser Menschen durch Willkür und damit durch Unberechenbarkeit auszeichnet, ist leicht vorstellbar und auf den Kontext der Herkunftsfamilien in der Erziehungshilfe übertragbar (z.B. suchtkranke Eltern). Das Leistungsverhalten mit der Bezeichnung *Jugendhilfeprofis* bezieht sich wiederum auf Strategien, die den Bedingungen innerhalb der Erziehungshilfe angepasst sind.

Die beiden störungsbezogenen Nutzergruppen scheinen in Bezug auf die Umsetzung der hohen bzw. besonderen intellektuellen Fähigkeiten in schulische Leistungen zwei Extremfälle an den gegenüberliegenden Enden des Spektrums darzustellen (siehe auch Kap. 6.2 zur Anschlussfähigkeit der Ergebnisse an die Arbeiten zu den *twice-exceptionals*). Im Folgenden interessiert daher besonders die Ausprägung der internalen und externalen Faktoren sowie ihr moderierender Einfluss auf die Entwicklung dieser hohen (Nutzergruppe Essstörungen) bzw. geringen Schulleistungsfähigkeit (Nutzergruppe AD(H)S) der Nutzer.

Die weiteren Begabungen (sportlich, künstlerisch, musikalisch) werden in erster Linie an der hohen Performanz in den verschiedenen Leistungsbereichen (Fußball & Basketball, Malerei & Zeichnen, Gesang) festgemacht, während die zugrundeliegenden Begabungsfaktoren (weitgehend) unbeachtet bleiben. Deren Bestimmung wird aber selbst in der Begabungsforschung als problematisch bezeichnet, weil Konzepte wie z.B. Musikalität theoretisch nicht eindeutig geklärt sind (Ziegler, 2008, S. 51). Die Orientierung an der Performanz (im ersten Schritt der Identifikation) erscheint daher zweckmäßig, zumal auch in den Auswahlverfahren der musikalischen Förderprogramme die Begutachtung des Instrumentenspiels bzw. des Gesangs im Vordergrund steht (neben der Prüfung der Gehörbildung und ggf. der Abfrage musiktheoretischer Kenntnisse; Hochschule für Musik und Theater Hamburg, 2014). Da die sportlich begabten Nutzer solche Auswahlverfahren zu zulassungsbeschränkten Förderangeboten bereits vor ihrer Aufnahme erfolgreich absolviert hatten, wird ihre Zulassung und damit das Expertenurteil als Begabungsnachweis verstanden.

5.3 Internale Faktoren

Die individuelle Begabungs- und Leistungsentwicklung des Nutzers vollzieht sich unter dem moderierenden Einfluss verschiedener Faktoren, die z.T. in der Person des Nutzers selbst verortet werden. Die Interviewpartner weisen in ihren Aussagen darauf hin, dass es sich um wechselseitige Beziehungen handelt und z.B. eine gelungene Umsetzung von Begabungen in Leistung mit positiven Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Nutzer einhergeht. Da sich die internalen Faktoren auch unter dem Einfluss externaler Moderatoren entwickeln, spiegeln sich in ihren Ausprägungen die starken

Belastungen wider, denen die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer insbesondere vor ihrer Aufnahme in der Erziehungshilfe ausgesetzt sind.

5.3.1 Selbstkonzept

Ein positives Selbstkonzept ist nicht nur erstrebenswert als Eigenschaft an sich, sondern durch seinen moderierenden Einfluss auf andere Persönlichkeitsmerkmale von derart zentraler Bedeutung für eine gelingende Entwicklung des Individuums insgesamt, dass Marsh (2005) das Selbstkonzept als *heiße* Variable ausgemacht hat, die viele weitere positive Entwicklungen ermöglicht bzw. erleichtert: „In addition to being an important outcome variable and to being related to higher levels of achievement, self-concept is also an important mediating construct that facilitates the attainment of number of positive outcomes“ (S. 2). Die Erkenntnis, dass individueller Lernerfolg und die Leistungsfähigkeit von Schülern „nicht nur von ihren tatsächlichen Fähigkeiten und Begabungen abhängen, sondern ganz wesentlich auch von der subjektiven Einschätzung dieser Fähigkeiten“ (Stiensmeier-Pelster & Schöne, 2008, S. 62), rückt das Selbstkonzept in den Fokus jener Begabungsforscher, die sich mit dem Underachievement auseinandersetzen. Diesen Zusammenhang bringt auch die Auswertung der Interviews hervor, denn Aussagen zum Selbstkonzept und zu dessen Einfluss auf die Begabungs- und Leistungsentwicklung der Nutzer finden sich in erster Linie in den Interviews zur Nutzergruppe AD(H)S, in der die erwartungswidrige Minderleistung den Regelfall darzustellen scheint (siehe Kap. 5.2.6.3).

In einschlägigen Forschungsarbeiten wird das Selbstkonzept in ein akademisches und ein nicht-akademisches Selbstkonzept unterteilt, die beide wiederum in weitere Teilkonzepte unterteilt werden (u.a. Marsh & Shavelson, 1985). Daneben existieren Arbeiten zu einem begabungsspezifischen Selbstkonzept, das als Bestandteil eines allgemeinen Selbstkonzepts die Summe der kognitiven Repräsentationen zu eigenen Begabungen und Fähigkeiten darstellt (Schick, 2008, S. 33) und das von einem akademischen Selbstkonzept zu differenzieren ist, das – je nach Ansatz – die Konzepte der einzelnen akademischen Disziplinen bündelt oder das in ein verbales und in ein mathematisches Selbstkonzept zu unterteilen ist (König, 2006, S. 73). Entsprechend dieser Modellierung und der ersten Ergebnisse der Auswertung wurde der Versuch unternommen, die Aussagen zum Selbstkonzept in allgemein, bildungsspezifisch und begabungsspezifisch zu differenzieren. Da sich wiederholt Aussagen nicht eindeutig zuordnen lie-

ßen, wird in dieser Auswertung unterschieden zwischen den Aussagen, die sich auf ein allgemeines Selbstkonzept beziehen, und denen, die einen bildungs- und begabungsspezifischen Schwerpunkt aufweisen.

Die Heterogenität der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem theoretischen Konstrukt des Selbstkonzepts hat neben den spezifischen Formen auch eine Vielzahl von Begriffen hervorgebracht (u.a. Selbstbild, -wertgefühl, -achtung), die je nach Autor synonym oder differenziert verwendet werden, z.B. indem das Selbstkonzept als evaluative und das Selbstwertgefühl als affektive Komponente des Selbstbildes verstanden werden (ebd., S. 72). Die Interviewpartner verwenden ebenfalls verschiedene Begriffe. Da sie diese i.d.R. nicht eingehender beschreiben, werden diese nur im Kontext des jeweiligen Interviews, nicht aber übergreifend für alle Interviews interpretiert.

5.3.1.1 Allgemeines Selbstkonzept

Die Nutzer weisen bei ihrer Aufnahme ein negativ geprägtes Selbstkonzept auf.

„Oft sind es die Jugendlichen auch selber, die ein [negatives] Bild von sich mitbringen. Wir Mitarbeiter sind dann die, die das versuchen auszuhebeln“ (Erziehungsdienst AE, 87-89).

Auch wenn sich die individuellen Belastungen der Nutzer z.T. deutlich unterscheiden, wird den Nutzern stationärer Erziehungshilfe ein genereller Förderbedarf hin zu einem positiveren Selbstkonzept attestiert, denn *„bei den Menschen, mit denen wir zu tun haben, schadet es eigentlich nie, auf Selbstwertsteigerung hinzuarbeiten, Selbstbewusstsein zu entwickeln“* (Bereichsleitung ADE, 603-605). Zumal mit ihrer Aufnahme in dem stationären Angebot der Erziehungshilfe und der damit verbundenen Rolle als *Heimkind* zusätzliche Belastungen einhergehen können (siehe Kap. 5.3.1.3).

Die Leitung der Schule B kritisiert den Interventionszeitpunkt der Jugendämter bei innerfamiliären Problemen als zu spät und begründet dies mit ihrer Wahrnehmung, dass sich anhaltende oder wiederholende negative Beziehungserfahrungen sowie schulische Misserfolge massiv negativ auf das Selbstkonzept der Betroffenen auswirken.

„[Wenn] jemand mit fünfzehn, der nach der vierten Klasse drei oder vier Schulen hinter sich hat, vom Gymnasium zur Realschule zur Hauptschule, der nicht nur eine, sondern drei Therapien hinter sich hat, der ist nicht nur schulmüde und therapieresistent, sondern der hat ja nicht nur ADS, sondern über Jahre negative Ausgrenzungserfahrungen, der hat über Jahre die Erfahrung gemacht: ‚Ich bringe es sowieso nicht!‘ Der hat über Jahre die Erfahrung gemacht: ‚Die Erwachsenen wollen mich sowieso nicht mehr haben‘“ (Leitung Schule B, 700-706).

Die negativen Schulerfahrungen, z.B. durch Schulwechsel („nach der vierten Klasse drei oder vier Schulen“) und Herabstufungen („vom Gymnasium zur Realschule zur Hauptschule“), sowie gescheiterte Therapieversuche („nicht nur eine, sondern drei Therapien“) wirken sich nicht nur auf die schulische Leistungsbereitschaft („schulmüde“) und die Wirkung weiterer therapeutischer Maßnahmen („therapieresistent“) aus, sondern haben als negative Beziehungserlebnisse („Ausgrenzungserfahrungen“) einen Einfluss auf das akademische („Ich bringe es sowieso nicht“) und auf das allgemeine Selbstkonzept („Die Erwachsenen wollen mich sowieso nicht mehr haben“) der Nutzer. Der Einfluss eines negativ geprägten Selbstkonzepts kumuliert mit anderen internalen Einflüssen („nicht nur ADS“).

Die Bereichsleitung AF, deren Arbeitsschwerpunkt wie bei der Leitung der Schule B auf den Nutzern mit AD(H)S liegt, attestiert auch explizit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern einen Förderbedarf hin zu einem positiveren Selbstkonzept: Unter anderem *„weil die Kinder und Jugendlichen vor der Aufnahme sehr wenig Bestätigung erhalten haben“* (163-164), ist eine gezielte Förderung der Begabungs- und Leistungsentwicklung zunächst kaum möglich. Eine solch hierarchische Anordnung der individuellen Förderbedarfe ist in verschiedenen Interviews zu finden und wird mit dem Einfluss des Selbstkonzepts auf das individuelle (Leistungs-)Verhalten des Nutzers begründet (siehe Kap. 5.3.1.4). Die Entwicklung bzw. Stärkung eines positiv geprägten Selbstkonzepts wird dabei als prozesshaft beschrieben und ist nicht abgeschlossen, sobald eine neue Form der Förderung einsetzt, sondern sie bleibt ein dauerhafter Bestandteil der Erziehungsarbeit mit dem Nutzer.

„Was auch immer wieder kam waren dann so Phasen, wo er sehr demotiviert einfach war, wenn er wieder viele Rückschläge einstecken musste und nicht seinem Ziel so einfach ohne Steine [im Weg] folgen konnte. Das war viel Aufbauarbeit, auch ihn da in seinem Selbstwertgefühl zu stützen“ (Erziehungsdienst AG, 707-710).

Die Nutzergruppe Essstörungen scheint sich auch in Bezug auf das Selbstkonzept von den anderen Nutzergruppen zu unterscheiden. So bescheinigt der zuständige Berater des Psychosozialen Dienstes den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern mit Essstörung bereits bei ihrer Aufnahme ein selbstbewusstes Auftreten sowie die Fähigkeit, ihre Interessen selbständig vertreten zu können (siehe Kap. 5.2.6.1). Ein auf Selbstbehauptung abzielendes Verhalten wird von den Interviewpartnern als typisch für diese Nutzergruppe beschrieben und durch das therapeutische Hilfeziel, die verinnerlichten Strategien zur Verheimlichung der Störungssymptomatik systematisch auszuhebeln, geradezu herausgefordert (siehe Kap. 5.3.9.1).

5.3.1.2 Spezifische Selbstkonzepte

Aufgrund der prominenten Darstellung der schulischen Verläufe der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer (siehe Kap. 5.4.4) wurde zunächst eine Differenzierung zwischen dem Begabungs- und dem akademischen Selbstkonzept angedacht. In der Auswertung ließen sich aber wiederholt Aussagen nicht eindeutig zuordnen, weshalb in der vorliegenden Auswertung nicht zwischen den spezifischen Selbstkonzepten unterschieden wird, um spekulative Interpretationen zu vermeiden. Das Spektrum der Ausprägungen ist breit gefächert, aber ein negativ geprägtes Selbstkonzept in Bezug auf die (akademische) Leistungsfähigkeit scheint zum Aufnahmezeitpunkt in der stationären Erziehungshilfe den Regelfall darzustellen. Wie die Bereichsleitung AF betont, trifft dies in besonderem Maße für die Nutzergruppe AD(H)S zu.

„Übrigens gerade die Hochbegabten haben häufig eine sehr schiefe Schulkarriere hinter sich und spüren und wissen selbst nicht viel von ihrer Hochbegabung“ (Bereichsleitung AF, 152-154).

Vor diesem Hintergrund stellt die Identifikation einer hohen bzw. besonderen intellektuellen Begabung, wie sie in dieser Nutzergruppe i.d.R. in der Eingangsdiagnostik innerhalb der ersten Monate nach der Aufnahme erfolgt, für die Nutzer einen eklatanten Widerspruch zu jenen Rückmeldungen dar, die sie vor ihrer Aufnahme in Bezug auf ihre schulische Leistungsfähigkeit erhalten haben.

„Die meisten [Nutzer] haben in der Schule nur Misserfolge gehabt, unabhängig von ihrer Begabung, [und sind] immer wieder identifiziert worden als die Schwierigen

und haben praktisch keinerlei Selbstvertrauen, keinerlei Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit“ (Bereichsleitung AF, 166-169).

Aber nicht nur die schulischen Misserfolge der Nutzer scheinen in einem Widerspruch zu dem Ergebnis der Intelligenzdiagnostik zu stehen, sondern auch deren Aufnahme in der stationären Erziehungshilfe, verbinden sich mit der Heimerziehung doch zahlreiche Vorurteile gegenüber den betroffenen Kindern und Jugendlichen sowie deren Leistungsvermögen (siehe Kap. 5.4.3.1). Daher verwundert es kaum, dass sich einzelne Nutzer zunächst mit einem Verfahren zur Feststellung ihres sonderpädagogischen Förderbedarfs konfrontiert sehen und der entsprechenden Einschätzung ihres Leistungs- und Sozialverhaltens, bevor im Verfahrensverlauf eine gegenteilige Einschätzung entwickelt wird.

„Wir haben in der Vergangenheit schon auch mit Kindern und Jugendlichen zu tun gehabt, für die die E-Schule angestrebt wurde und über dieses Verfahren deutlich wurde, dass Verweigerung oder Ähnliches durchaus in Zusammenhang mit Unterforderung gesetzt werden konnte“ (Bereichsleitung ADE, 122-125).

Unabhängig davon, ob die Identifikation vor oder nach der Aufnahme des Nutzers in dem stationären Angebot erfolgt ist, beobachten die Mitarbeiter der Erziehungsdienste, in welcher Form die Nutzer mit ihrer Diagnostik umgehen, um auch daraus Schlüsse auf deren Selbstkonzept zu ziehen.

„Wir haben einen Ausnahmefall, aber nicht bei uns in der [Wohn]gruppe, der hat sich vorgestellt: ‚Guten Tag, ich heiße soundso und bin hochbegabt‘. Das ist aber bei uns eher nicht der Fall, also, selbst dieses Selbstbewusstsein haben eigentlich die Kinder und Jugendlichen, die zu uns kommen, nicht oder nicht mehr. Es ist (...) eine ganz tiefe Trauer, Unsicherheit und ein extrem schlechtes Selbstwertgefühl bei den Kindern und Jugendlichen, die bei uns zumindest in der Gruppe aufgenommen werden“ (Erziehungsdienst 180-182).

Mit der Wortwahl scheint der Interviewpartner die Auswirkungen unterstreichen zu wollen, die mit den Belastungen der Nutzer vor ihrer Aufnahme einhergehen („ganz tiefe Trauer“, „extrem schlechtes Selbstwertgefühl“). Das Selbstbewusstsein, offensiv mit der Diagnostik umzugehen, das im Sinne eines gefestigten Begabungsselbstkonzepts interpretiert werden kann, haben die Nutzer mit AD(H)S („die zu uns

kommen“) i.d.R. entweder bisher nicht entwickeln können oder infolge ihrer Belastungen verloren (*„nicht oder nicht mehr“*).

In den störungsbezogenen Nutzergruppen wird der Widerspruch zwischen den schlechten schulischen Leistungen des Nutzers und dem hohen IQ-Wert aufgelöst, indem die hemmenden Einflüsse auf die Begabungs- und Leistungsentwicklung in den Mittelpunkt gerückt werden. In der Nutzergruppe AD(H)S resultiert daraus nicht nur eine interventionsorientierte Förderstrategie (siehe Kap. 5.5.2.2), sondern auch die Wahrnehmung der Interviewpartner, dass aus den hohen bzw. besonderen Begabungen vor allem zusätzliche Belastungen für die ohnehin bereits stark belasteten Nutzer entstehen (siehe Kap. 5.3.9.3).

„Ich merke manchmal, dass die Kinder schon spüren, dass bei ihnen etwas anders ist, aber das gar nicht richtig benennen können und für sich auch nicht umsetzen können, und dadurch noch mehr Schwierigkeiten entstehen“ (Bereichsleitung AF, 154-157).

Der Interviewpartner trifft die Aussage im Kontext der ganzheitlichen Betrachtung hoher bzw. besonderer Begabungen. Es erschließt sich dabei nicht, ob ein Zustand vor oder nach der Identifikation beschrieben wird. Unklar bleibt auch, in welcher Form die Nutzer die Unterschiede zu den anderen, vermutlich Gleichaltrigen (*„dass bei ihnen etwas anders ist“*) wahrnehmen (*„spüren“*). In ihrem von Verunsicherung geprägten Selbstkonzept (*„gar nicht richtig benennen können“*) und dem für diese Nutzergruppe typischen inadäquaten Entwicklungsverlauf (*„nicht umsetzen können“*) sieht die Bereichsleitung eine zusätzliche Belastung (*„noch mehr Schwierigkeiten“*) der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer mit AD(H)S.

Zu dem hohen Einfluss des Selbstkonzepts auf die Leistungsentwicklung passt, dass sich die Nutzergruppe Essstörungen auch in Bezug auf diesen Faktor von der Nutzergruppe AD(H)S deutlich unterscheidet: Dass es diesen Nutzern vor ihrer Aufnahme in der stationären Erziehungshilfe i.d.R. gelingt, ein hohes schulisches Niveau trotz des stark krisenhaften Störungsverlaufs aufrechtzuerhalten, bildet sich in ihrem spezifischen Selbstkonzept angemessen ab (*„Die [Nutzer] sind da nicht so unsicher, die haben eigentlich schon klar: Das sind meine Stärken, da gehe ich butterweich durch“*; Psychosozialer Dienst ADE, 788-790). Diese schulische Leistungsfähigkeit verliert allerdings für die Personen in ihrem Umfeld während des Störungsverlaufs an Bedeutung, was nicht ohne Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Nutzer bleibt.

„Die Mädchen in Wohngruppe AD mit ihren Essstörungen, die haben völlig aus dem Blick verloren, was ihre (...) Stärken und Fähigkeiten sind. Weil sich in dem Maße vieles um die Essstörung dreht und das andere, dass man halt eine Einserkandidatin ist in der Schule und sich furchtbar langweilt, mittlerweile nebensächlich und alltäglich geworden ist“ (Psychosozialer Dienst ADE, 176-180).

In dem Erfahren der eigenen Leistungsfähigkeit sehen die Interviewpartner eine Ressource dieser Nutzer, die einen Einfluss auf die Umsetzung der interventionsorientierten Förderstrategie in der Nutzergruppe Essstörungen hat (siehe Kap. 5.5.2.3).

5.3.1.3 Rolle als Heimkind

Nach ihrer Aufnahme in einem Angebot der stationären Erziehungshilfe sehen sich die Kinder und Jugendlichen in den unterschiedlichsten sozialen Situationen mit Vorstellungen über die stationäre Erziehungshilfe und mit Erwartungen an deren Nutzer konfrontiert, die sich nur selten auf das tatsächliche Angebot mit seinen spezifischen Bedingungen beziehen, sondern häufig von den Vorurteilen gegenüber der Heimerziehung geprägt sind (siehe Kap. 5.4.3.1). Diesen Erwartungen Dritter an ihre Leistungsfähigkeit und an ihre Verhaltensweisen können die Nutzer kaum ausweichen. Sie sind stattdessen aufgefordert, diese neue Rolle *Heimkind* mit den unterschiedlichen Facetten ihres Selbstkonzepts in Einklang zu bringen und individuelle Strategien für die verschiedenen sozialen Situationen zu entwickeln, z.B. jeweils im Umgang mit Mitschülern, Lehrern und Vereinskameraden.

„Michaelshoven hat in Köln einen Namen, den müssen die [Nutzer] nehmen, ob sie wollen oder nicht. Da müssen sie Lösungsmöglichkeiten für sich entwickeln“ (Psychosozialer Dienst ADE, 406-408).

In der regionalen Öffentlichkeit („in Köln“) sind mit dem Träger der Angebote („Michaelshoven“) Erfahrungen und Erwartungen verbunden, die sich zu einem Ruf verfestigt haben („einen Namen“), der zwangsläufig („ob sie wollen oder nicht“) auf die Nutzer der einzelnen Angebote übertragen wird („müssen die nehmen“) und mit dem diese Nutzer lernen müssen umzugehen („Lösungsmöglichkeiten für sich entwickeln“). Die Zentralisierungsbestrebungen der Träger in der Vergangenheit, also die Konzentration ihrer Angebote auf einem Einrichtungs- bzw. Heimgelände, hat auch bei der JBM dazu geführt, dass die Ortsbezeichnung synonym für die Einrichtung verwendet wird: Dementsprechend verkürzt auch der Interviewpartner den Namen

der Einrichtung auf die Ortsbezeichnung „*Michaelshoven*“, ein Viertel des Kölner Stadtteils Rodenkirchen. Diese gängige Praxis erschwert es den Nutzern zusätzlich, solche Strategien anzuwenden, die darauf abzielen, ihren Heimaufenthalt z.B. in der Schule zu verheimlichen, da dieser anhand ihrer Postanschrift leicht erkennbar ist.

Die Nutzer sind sich dieser Erwartungen an ihr Verhalten und ihre Leistungsfähigkeit nicht immer bewusst oder sie sind schlicht überfordert, angemessen auf diese Vorbehalte zu reagieren, was nicht selten dazu führt, dass sie die Vorbehalte mit ihrem Verhalten zu bestätigen scheinen.

„Also zum Teil sind sie mit Vorurteilen konfrontiert [und] zum Teil tun die [Nutzer] aber auch ganz viel dazu, Vorurteile zu bedienen“ (Bereichsleitung ADE, 303-304).

Die individuellen Lösungsstrategien der Nutzer zielen daher nicht selten auf die Verheimlichung ihrer familiären und persönlichen Situation ab (*„Oft erzählen sie das ja auch nicht“*; Erziehungsdienst AE, 470-471). In der Verbindung mit weiteren Einflüssen, die sich z.B. aus den spezifischen Bedingungen innerhalb der Wohngruppe ergeben können (siehe Kap. 5.4.3.3), führen die Vorbehalte daher auch *„nicht dazu, dass sie selbstverständlich Freunde mitbringen oder Übernachtungen stattfinden“* (Psychosozialer Dienst ADE, 410-411). Mit solchen Lösungsstrategien sind negative Einflüsse auf das individuelle Selbstkonzept und die innere Freiwilligkeit der Nutzer verbunden, und *„von daher ist dieser Wunsch ‚Lass das hier ganz schnell vorüber sein, wie auch immer, ob ich dann noch einmal nach Hause gehe oder in die eigene Wohnung‘, ist ab einem bestimmten Alter schon sehr, sehr vordergründig“* (Psychosozialer Dienst ADE, 412-415).

Die Entwicklung einer adäquaten Lösungsstrategie für den Umgang mit seiner Unterbringung in der stationären Erziehungshilfe dürfte einem Nutzer umso schwerer fallen, je stärker er selbst eine negative Meinung zur Heimerziehung vor seiner Aufnahme in die Einrichtung verinnerlicht hat.

„In einigen Fällen war es so, dass es eben auch ein Elternhaus ist, das sehr gut situiert ist, wo halt auch die Eltern letztlich auch die gängigen Vorurteile, was Heimerziehung anbetrifft, haben [und] auch die Kinder und Jugendlichen haben“ (Erziehungsdienst AF, 713-716).

Wenn die stationäre Erziehungshilfe von den Nutzern selbst sowie den Mitgliedern ihrer Herkunftsfamilie als das letzte Mittel der Pädagogik angesehen und mit einer unfreiwilligen Fürsorgeerziehung gleichgesetzt wird (siehe Kap. 2.1.7), dann ist durchaus nachzuvollziehen, dass sie in einer Maßnahme weniger eine Unterstützung, als vielmehr einen zu verhindernden staatlichen Eingriff in ihre Familien- bzw. persönliche Autonomie erkennen, dem der Makel des persönlichen Versagens anhaftet (siehe Kap. 5.4.1.2).

5.3.1.4 Moderierende Einflüsse

Die Interviewpartner sprechen nicht nur unterschiedliche Facetten des Selbstkonzepts sowie deren Ausprägung bei den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern an, sondern weisen darüber hinaus auf die Zusammenhänge zwischen dem Selbstkonzept und der individuellen Begabungs- und Leistungsentwicklung dieser Nutzer hin.

„Wir haben die Erfahrung gemacht, dass Erfolge im schulischen Bereich sich ganz stark auf alle Lebensbereiche auswirken“ (Bereichsleitung AF, 346-348).

Dieser einleitenden Feststellung des Interviewpartners ging die Frage des Interviewers voraus, ob die Mitarbeiter der Erziehungsdienste in den Wohngruppen in der Zusammenarbeit mit hoch- bzw. besonders begabten Nutzern einem Erziehungs- oder einem Bildungsauftrag nachgehen. Weiter berichtet der Interviewpartner von wechselseitigen Effekten: So haben schulische Erfolgserlebnisse einen nachhaltig positiven Effekt für das Selbstkonzept der Nutzer, dem wiederum ein verhaltensregulierender Einfluss zugewiesen wird.

„Wenn diese [hoch- bzw. besonders begabten] Kinder und Jugendlichen, das stellen wir immer wieder fest, fast zum ersten Mal merken, ‚Ich kann was, ich kann viel, ich kann mehr, als ich mir bisher zugetraut habe und ich schaffe das!‘, dann ist das häufig ganz erstaunlich, wie auch andere Verhaltensauffälligkeiten nachlassen und wie einfach da das Selbstvertrauen und das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit wächst“ (Bereichsleitung AF, 348-353).

Das Erleben schulischer Erfolge löst bei den Nutzern der Nutzergruppe AD(H)S eine positive Selbstwahrnehmung aus, wie sie die Nutzer davor nur äußerst selten erlebt haben („fast zum ersten Mal“). Das Erfolgserlebnis wird als positive Rückmeldung auf die eigene Leistungsfähigkeit interpretiert („Ich kann was, ich kann viel“)

und trägt zu einer Korrektur der bisher wahrgenommenen Limitierung bei („*ich kann mehr, als ich mir bisher zugetraut habe*“), was zu einer Stärkung der eigenen Kontrollüberzeugung führt („*ich schaffe das*“). Diese Stärkung („*wächst*“) der verschiedenen Facetten des Selbstkonzepts („*Selbstvertrauen*“; „*Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit*“) bedingt („*Wenn*“; „*Dann*“) die positiven Veränderungen im Sozial- und Leistungsverhalten („*Verhaltensauffälligkeiten nachlassen*“).

Ebendiese Verbindung zwischen dem Selbstkonzept und dem Verhalten eines Nutzers schildert auch der Interviewpartner Erziehungsdienst AF, allerdings mit einer negativen Ausprägung, welche der Ausgangssituation in den Schilderungen der Bereichsleitung entsprechen dürfte. Demnach weisen die Interviewpartner ein mangelhaft ausgeprägtes Selbstwertgefühl auf, „*was aber teilweise in unglaubliche, vermeintliche Omnipotenz nach außen umschlägt, in eine massive Abwehrhaltung, was Leistung anbetrifft, was überhaupt Anforderungen anbetrifft*“ (Erziehungsdienst AF, 182-185). Da der Interviewpartner im weiteren Interviewverlauf berichtet, dass die hohe bzw. besondere Begabung der Nutzer zum Zeitpunkt der Aufnahme bereits identifiziert war bzw. durch entsprechende Hinweise im Aufnahmegespräch von den Eltern bzw. dem zuständigen ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes geäußert wurden (siehe Kap. 5.4.2.3), ist davon auszugehen, dass sich die Verunsicherung der Nutzer keineswegs nur aus der unklaren Perspektive zwischen der Herkunftsfamilie und der Erziehungshilfe speist, sondern auch auf die Diskrepanz zwischen der eigenen (schulischen) Leistungsfähigkeit und dem diagnostizierten bzw. vermuteten Begabungsniveau zurückzuführen ist. Die Leitung der Schule B weist explizit auf diesen Zusammenhang hin: Wenn das spezifische Begabungsselbstkonzept nicht durch die eigenen Leistungen bestätigt wird, dann gehen mit dieser Diskrepanz Auswirkungen auf das Verhalten der Nutzer einher.

„*Das hochbegabte Kind hat ja ein Selbstbild über sein Leistungspotential und wenn die erzielten Leistungen in einer Diskrepanz zum Selbstbild der erwarteten Leistungen stehen, dann kommt es ebenso zu kompensatorischen Ausgleichsreaktionen*“ (Leitung Schule B, 278-281).

Die Bereichsleitung ADE bezieht sich auf diesen Zusammenhang, wenn sie im Falle eines Nutzers der Nutzergruppe Essstörungen, der zugleich von einer Teilleistungsstörung betroffen ist (siehe Kap. 5.3.5), die Frage aufwirft, „*inwiefern da die Entwicklung der Essstörung in Zusammenhang zu sehen ist mit der hohen Intelligenz und dem Begreifen von Defiziten in Bereichen, wo andere immer besser sind*“ (107-109).

Die von Interviewpartner Erziehungsdienst AF beschriebene „massive Abwehrhaltung“ gegenüber Situationen, in denen sich die Nutzer mit Anforderungen konfrontiert sehen und in denen ihre Leistungsfähigkeit überprüft wird, schließt aus Sicht der Interviewpartner in der Nutzergruppe AD(H)S eine gezielte Begabungsförderung zunächst aus (siehe Kap. 5.5.2.2). Das negativ geprägte Selbstkonzept infolge schulischer Misserfolge und der damit verbundenen negativen Beziehungserfahrungen führt nicht nur zu einer Verweigerungshaltung, sondern auch zu einem massiv grenzverletzenden Verhalten.

„[Nutzer] mit negativen Beziehungserfahrungen sind sehr dünnhäutig [und] haben ja kein ausgeprägtes Selbstbewusstsein. Das kompensieren sie ja häufig mit expansivem, machoartigem Verhalten, mit regelüberschreitendem Verhalten: ‚Ich traue mir Dinge zu, die andere gar nicht machen‘“ (Leitung Schule B, 246-249).

Die Schulleitung bezieht sich nicht explizit auf die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer mit AD(H)S, aber sie schließt diese mit ein. Es ist wiederum Interviewpartner Erziehungsdienst AF, der in seinen Aussagen einen Eindruck davon vermittelt, wie sich dieses regelverletzende Verhalten im Alltag der Wohngruppe darstellt. Denn die folgende Aufzählung enthält nicht nur Anforderungen an das Lernverhalten der Nutzer für eine gezielte Förderung der Begabungs- und Leistungsentwicklung, sondern auch Hinweise auf die Situationen, in denen das gewalttätige Verhalten auftritt.

„Dass man

- *überhaupt offen ist, wieder zu lernen,*
- *sich an neue Sachen zu wagen,*
- *aufmerksam ist,*
- *die Sachen nicht gleich in Grund und Boden stampft oder in Atome zerteilt, wenn was nicht klappt,*
- *nicht dem anderen die Fresse poliert, wenn es nicht sofort so ist, wie man es haben möchte,*
- *ein bisschen Frustrationstoleranz aufbauen kann [und]*
- *von der Wahrnehmung her soweit ist, dass man etwas auch wahrnehmen kann“ (Erziehungsdienst AF, 650-658).*

Die Erwähnung gewalttätiger und grenzverletzender Verhaltensweisen („*Sachen (...) in Grund und Boden stampft oder in Atome zerteilt*“; „*anderen diese Fresse poliert*“) im Zusammenhang mit den Anforderungen an das individuelle Lernverhalten der Nutzer für eine systematische Förderung kann als Hinweis interpretiert werden, dass es insbesondere in solchen Situationen auftritt, in denen die Nutzer die Verweigerungshaltung aufgeben haben und diese ‚Risikobereitschaft‘ kurzfristig („*sofort*“) und aus ihrer Perspektive nicht mit einem Erfolgserlebnis („*wenn was nicht klappt*“; „*so ist, wie man es haben möchte*“) belohnt wird.

Die Ausprägung des Selbstkonzepts wirkt sich aber keineswegs nur auf die angebotsinterne Erziehungsarbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern aus, sondern auch auf deren Förderung in externen Maßnahmen: „*Gerade dort haben die [Nutzer] Misserfolge erlebt [und] mit anderen zusammen, im Bereich von externen Maßnahmen, haben sie sehr viele Ängste*“ (Bereichsleitung AF, 293-294). Misserfolge erleben die Nutzer nicht nur bei den inhaltlichen Anforderungen, denn am Beispiel der Nutzergruppe Essstörungen wird deutlich, dass sich die Anforderungen für sie aus der Funktion der Schule als Sozialkontaktraum mit Gleichaltrigen ergeben (siehe Kap. 5.4.4.3). Insbesondere bei den Wohngruppen auf dem Einrichtungs- bzw. Heimgelände, die jeweils über eine Vielzahl von Freizeit- und Sporteinrichtungen verfügen, bedarf es einer gezielten Anstrengung von Seiten der Mitarbeiter, damit die Nutzer ihre Hemmungen zugunsten einer Teilnahme an externen Angeboten überwinden (siehe Kap. 5.4.3.2).

5.3.2 Leistungsmotivation

Als „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg, 2008, S. 16) definiert und in einen situativen Zustand (aktuell) und ein gewohnheitsmäßiges Auftreten dieses Zustands (habituell) differenziert, gilt die Leistungsmotivation „als zentrales Konstrukt der Verhaltensklärung“ (Schiefele, 2014, S. 950). Die Leistungsmotivation übt aber nicht nur einen moderierenden Einfluss auf die Begabungs- und Leistungsentwicklung aus (siehe Kap. 3.3.3), sondern steht auch selbst unter dem Einfluss internaler Faktoren, z.B. der spezifischen Selbstkonzepte (Pfister, 2009, S. 35). Dementsprechend sehen sich die Interviewpartner in ihrer Erziehungsarbeit mit einer Vernetzung verschiedener Faktoren konfrontiert, aus

der aber dennoch der starke Einfluss der Motivation auf die Leistungsentwicklung heraussticht.

„Diese Hochbegabung [ist] eingebunden (...) in ein Riesenpaket von Problemen, Schwierigkeiten und Nöten der Kinder und Jugendlichen, so dass das speziell als Thema nicht so sehr angegangen werden kann, weil einfach massive Blockaden da sind, die Hochbegabung auch in Leistung umsetzen, [denn] oftmals sind Kinder und Jugendliche nicht motiviert [und] nicht in Schulen gegangen“ (Bereichsleitung AF, 146-152).

Diese mangelhafte Ausprägung der Leistungsmotivation („nicht motiviert“) erscheint als Folge der hohen individuellen Belastungssituation („Riesenpaket von Problemen, Schwierigkeiten und Nöten“) und wirkt sich hinderlich („massive Blockaden“) auf die Entwicklung einer adäquaten Leistungsfähigkeit („Hochbegabung auch in Leistung umsetzen“) aus.

Die Leitung der Schule B wählt den Begriff der Schulmüdigkeit, um die fehlende schulische Leistungsmotivation infolge jahrelanger Misserfolgserlebnisse und Ausgrenzungserfahrungen zu umschreiben (siehe Kap. 5.3.9.3). Darüber hinaus unterstreicht sie den zentralen Einfluss des Selbstkonzepts auf das interne Merkmal der Motivation.

„Nur derjenige, der ein positives Selbstbild hat, kann auch Anstrengungsinitiierung aufbauen: Der schlägt auch mal wieder ein Buch auf“ (Leitung Schule B, 298-299).

5.3.2.1 Vermeidungstendenz

In dem Abwehrverhalten gegenüber Leistungsanforderungen, das für die Nutzergruppe AD(H)S beschrieben wird (siehe Kap. 5.3.1.4), erkennen die Interviewpartner den Ausdruck einer aktiven Vermeidungstendenz, mit der ein weiterer Misserfolg und die mit ihm verbundenen negativen Konsequenzen von vornherein ausgeschlossen werden soll.

„Ich glaube, dass möglicherweise auch die Angst zu versagen und als nicht hochbegabt zu gelten, da eine große Rolle spielt“ (Erziehungsdienst AF, 194-196).

In Atkinsons Theorie zur Leistungsmotivation, die auch als das Risikowahlmodell bezeichnet wird, steht der misserfolgsvermeidenden die erfolgssuchende Tendenz gegenüber, deren abwägen die aktuelle Leistungsmotivation ausmacht und die sich beide aus dem jeweiligen dispositionalen Motiv und der subjektiven Bewertung der Folgen sowie der Wahrscheinlich des Eintretens des jeweiligen Fall bilden (Schlag, 2009, S. 86 ff.). Für die Interviewpartner resultiert die Stärke der misserfolgsvermeidenden Tendenz bei diesen Nutzern aus den entsprechenden Erfahrungen, welche sie in vergleichbaren Situationen in der Vergangenheit gemacht haben.

„Ich glaube auch, dass sicher viele gehört haben: ‚Dass kann man gar nicht glauben, dass Du so ein schlauer sein sollst, so dusselig, wie Du Dich hier anstellst‘“ (Erziehungsdienst AF, 194-197).

Die Leitung der Schule B betont die Einflussmöglichkeiten der Lehrkräfte auf die Wahrnehmung schulischer Misserfolge durch die Schüler z.B. durch den Wir-Bezug, *„damit dem Kind deutlich wird, dass seine schulischen Probleme unsere schulischen Probleme sind“* (227-229). Die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer machen aber auch andere Erfahrungen, wenn z.B. Lehrer bei schlechten Leistungen gegenüber dem Kind – und evtl. vor der Klasse – die Begabung anzweifeln.

„Wenn er dann noch einen Lehrer an der Seite hat, der sagt: ‘Was ist denn mit Dir los? Du willst hochbegabt sein und schreibst in der Mathe-Arbeit eine Fünf? Das passt ja nun gar nicht!’ Also, da könnte ich ihnen die tollsten Geschichten erzählen, was die Schüler an dieser Art von Erlebnissen mitbringen“ (Leitung Schule B, 283-287).

Angesichts der Belastungen *„geht es dann darum, nicht bei der Hochbegabung anzusetzen, sondern bei der Grundmotivation“* (Bereichsleitung AF, 187-188). Um die erfolgssuchende Tendenz der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer zu stärken und somit ihre Leistungsmotivation zu reaktivieren, zielt die interventionsorientierte Förderstrategie zunächst darauf ab, dem Nutzer Erfolgserlebnisse zu vermitteln und Anerkennung für seine Leistungsfähigkeit zukommen zu lassen (siehe Kap. 5.5.4.1). Das Beispiel der angebotsinternen Verantwortungsübernahme durch diese Nutzer zeigt, dass dieser Ansatz keineswegs nur auf den schulischen Bereich beschränkt ist (siehe Kap. 5.5.3.1).

In dem Fallbeispiel des künstlerisch begabten Nutzers E13 wird zudem von dem Versuch des zuständigen ASD-Mitarbeiters des Jugendamtes berichtet, dessen hohe begabungsbezogene Leistungsmotivation zu nutzen, um die erfolgssuchende Tendenz in anderen Domänen zu steigern, indem er ihm für das Erreichen eines entsprechenden Notenschnitts die Finanzierung des angestrebten Maltechnikkurses in Aussicht stellte (siehe Kap. 5.4.2.3).

5.3.2.2 Zielorientierung

Die Interviewpartner der Nutzergruppen Essstörungen und UMF beziehen sich in ihren Aussagen zur individuellen Leistungsmotivation vorrangig auf die Fähigkeit der Nutzer, selbständig Ziele entwickeln und verfolgen zu können. Diese Zielorientierung, als habituelles oder dispositionales Merkmal, scheint in diesen Nutzergruppen in besonderem Maße ausgeprägt zu sein.

Die herausgehobene Bedeutung der Zielorientierung in den Angeboten für UMF und für Nutzer mit Essstörungen speist sich aus unterschiedlichen Quellen. Der entscheidende Faktor ist die Spezialisierung auf Zielgruppen, bei denen eine Rückkehr in die Herkunftsfamilie entweder nicht möglich oder zumindest unwahrscheinlich ist. Damit verbindet sich ein Auftrag zur Verselbständigung der Nutzer, während für die Angebote der Nutzergruppe AD(H)S von *Reparaturleistung* und eher kurzfristigen, stärker auf eine Rückführung in die Herkunftsfamilien ausgerichteten Aufträgen berichtet wird (siehe Kap. 5.4.2). Die Teamleitung AE misst der Zielorientierung der Nutzer eine so wesentliche Bedeutung bei, dass sie zu Beginn ihres Interviews eine generelle Differenzierung der Nutzer anhand dieses Merkmals vornimmt.

„Es gibt Jugendliche, da weiß man im ersten Gespräch, wo sie hinwollen, (...) die haben ein Ziel vor Augen und tun dann auch relativ viel dafür, das zu erreichen. Und es gibt Jugendliche, die kommen hier hin und da ist bekannt, dass die eigentlich relativ wenig Basis haben, um das große Ziel Perspektive (...) zu entwickeln“
(Teamleitung AE, 111-113).

Die Verselbständigung der Nutzer („*Perspektive*“) ist der zentrale Auftrag („*das große Ziel*“) des Angebots der Wohngruppe AE. Für eine entsprechend ausgeprägte Zielorientierung („*Ziel vor Augen*“) und -strebigkeit („*tun dann auch relativ viel dafür*“) ist eine „*Basis*“ erforderlich, die zunächst nicht näher beschrieben wird. Dem

weiteren Interviewverlauf ist zu entnehmen, dass die Teamleitung dies weniger auf eine bereits entwickelte Leistungsfähigkeit, als vielmehr auf eine grundsätzliche Leistungsbereitschaft bezieht.

Die Teamleitung stellt die zentrale Bedeutung der Zielorientierung des Nutzers für den Hilfeverlauf heraus, denn die erfolgreiche Umsetzung der angestrebten Beteiligung des Nutzers als Ko-Produzent seiner Hilfe (siehe Kap. 2.6.3.2) scheint wesentlich von der Ausprägung dieses Merkmals abzuhängen. Dementsprechend sieht der Interviewpartner von der Zielorientierung des Nutzers, die er als habituelles Merkmal beschreibt, die Wirkung der pädagogischen Einflussnahme mitbestimmt.

„Jugendliche, die irgendwann lernen, Ziele zu verfolgen und zu erreichen, das macht es einfacher, die zu begleiten, weil Jugendliche mit Zielen vor Augen und die auch an den Zielen arbeiten wollen, die kann man anders begleiten. Da kann man auf der fachlichen Ebene ganz anders begleiten und erhält oft auch einen anderen Bezug zu den Jugendlichen“ (Teamleitung AE, 367-371).

Der Interviewpartner Erziehungsdienst AE betont, dass die Ziele des Auftrags zur Verselbständigung über den Zeitraum der Hilfe selbst hinausreichen, weshalb es für die Erfüllung dieses Auftrags von zentraler Bedeutung ist, dass Nutzer *„irgendwann eine Tendenz gefunden haben, wo sie vielleicht einmal hinmöchten, um selbständig in der Gesellschaft leben zu können“* (15-17). Eine Tendenz kann z.B. die Entscheidung des Nutzers für einen Beruf sein, in den er seine Begabungen einbringen kann.

„Ich kann mir vorstellen, dass es Jugendliche gibt, die sagen: ‚Klar, damit muss ich mein Geld verdienen, weil ich mir nicht vorstellen kann, etwas anderes zu tun‘ (Erziehungsdienst AE, 365-367).

Ohne eine solche bewusste Entscheidung des Nutzers sieht es der Interviewpartner nicht für sinnvoll an, *„wenn ich [als Mitarbeiter] so eine spezielle Begabung auf eine Berufsform festnageln, weil die [Nutzer] das ja immer noch selber entscheiden dürfen“* (Erziehungsdienst AE, 363-364).

Im Fallbeispiel des Nutzers E1 scheint dessen Zielorientierung so stark ausgeprägt zu sein, dass die Teamleitung AE sie wiederholt im Zusammenhang mit seiner Lernfähigkeit als Begabung bezeichnet (*„Seine Begabung, sich in Dinge einzuarbeiten und*

Dinge zu verfolgen, Ziele zu verfolgen“; 125-126). Für die Nutzergruppe Essstörungen wird von vergleichbaren Verbindungen berichtet.

„Das ist ja auch, hm, Symptom mag ich gar nicht sagen, aber eine Auszeichnung dieser Person, dass die unheimlich leistungsstark sind und sehr zielorientiert sind und das gerade das, was das schulische Vermögen anbelangt, die eine Menge schaffen und sehr erfolgreich sind“ (Psychosozialer Dienst ADE, 321-324).

Dieser laut ausgesprochene Gedanke, das hohe Leistungsvermögen in Verbindung mit der stark ausgeprägten Zielorientierung als Symptom zu bezeichnen, weist auf einen Zusammenhang zwischen der Essstörung und der Begabung der Nutzer hin. Daher gibt der Interviewpartner zu bedenken, dass einer hohen Zielorientierung in Bezug auf die schulischen Leistungen (*„Das ist schon ein klar definiertes Ziel: Abi machen“; Psychosozialer Dienst ADE, 798-799*) nicht immer angemessene Motive zugrundeliegen müssen, sondern dass diese ebenfalls von der Störung beeinflusst sein können.

„Wobei das oftmals auch verbunden ist mit der Phantasie: ‚Dann bin ich wirklich groß und dann bin ich wirklich frei und dann kann ich über mich selbst bestimmen und wenn ich Lust habe, mich tot zu hungern, dann tue ich das einfach‘“ (Psychosozialer Dienst ADE, 799-802).

Einen vergleichbaren Autonomiegewinn *„verbinden auch viele [Nutzer] mit dem 18. Lebensjahr“ (802)*. Dass diese Nutzer trotz hoher gesundheitlicher Belastungen und der erschwerten Entwicklungsbedingungen das übergeordnete Ziel des Abiturs nicht nach unten korrigieren und sich zu schulischen Höchstleistungen antreiben, sieht der zuständige Berater des Psychosozialen Dienstes u.a. darin begründet, dass die Nutzer mit der Fokussierung auf ihre kognitiven Funktionen die therapeutische Anforderung nach einer verstärkten Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Leiblichkeit gezielt unterwandern können (siehe Kap. 5.3.9.1).

Auch wenn sich in den Interviews zur Nutzergruppe AD(H)S keine Hinweise auf eine vergleichbare Zielorientierung der Nutzer finden, ist es durchaus denkbar, dass die Entwicklung spezifischer Verhaltensweisen auf Grundlage der sozialen Begabungen eine stark ausgeprägte Zielorientierung voraussetzen, die z.B. im Leistungsbereich der

Jugendhilfeprofis die Grundlage der disziplinierten Verhaltensregulierung bildet (siehe Kap. 5.2.2).

5.3.3 Freiwilligkeit

Die Aussagen zur Freiwilligkeit finden sich in Interviews zu allen Nutzergruppen. Mit dem Begriff bezeichnen die Interviewpartner nicht die formale, äußere Zustimmung eines Nutzers (z.B. zu seinem Hilfeplan), sondern dessen innere Zustimmung i.S. einer Bereitschaft zur Mitarbeit. Die Aussagen zur Freiwilligkeit beziehen sich sowohl auf die Zustimmung der Nutzer zu ihrer Unterbringung in der stationären Erziehungshilfe als auch auf die Zustimmung zu ihrer Teilnahme an Maßnahmen zur gezielten Förderung ihrer Begabungs- und Leistungsentwicklung.

Da es sich bei den Hilfen zur Erziehung weder um ein Instrument der Zwangserziehung noch um eine bedingungslose Unterbringung handelt, wird in der Bereitschaft zur Mitarbeit eine Voraussetzung für die dauerhafte Hilfestellung gesehen.

„Unser Angebot ist erst mal: Die [Nutzer] leben hier, die haben Platz und schön ist immer, wenn die auch mitarbeiten wollen. Wenn die [Nutzer] so gar nicht wollen, ist es auch ziemlich schwierig, die hier zu halten, die weiter zu fördern“ (Erziehungsdienst AI, 53-56).

Die gewährte Hilfe („*unser Angebot*“) umfasst grundsätzlich („*erst mal*“) die Beheimatung der Nutzer in der Wohngruppe („*Die [Nutzer] leben hier*“), in der ihnen ein individueller Freiraum zugestanden wird („*die haben Platz*“). Positiv wird ihre Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit („*mitarbeiten wollen*“) gesehen, denn die aktive Ablehnung des Angebots („*so gar nicht wollen*“) gefährdet („*ziemlich schwierig*“) nicht nur deren individuelle Förderung („*weiter zu fördern*“), sondern die gesamte Maßnahme („*hier zu halten*“). Die gewählten Formulierungen („*erst mal*“, „*schön ist*“) deuten darauf hin, dass diese Bereitschaft keine Aufnahmevoraussetzung ist, sondern auch im Verlaufe der Unterbringung entwickeln werden kann.

Die innere Zustimmung wird in den wissenschaftlichen Theorien zur Sozialen Arbeit als ein zentraler Wirkfaktor im Hilfeprozess bezeichnet, wie bei der Betroffenenbeteiligung (siehe Kap. 2.4.3) und der Koproduktion (siehe Kap. 2.6.3.2) deutlich wird.

5.3.3.1 Stationäre Hilfe zur Erziehung

Der inneren Zustimmung der Nutzer zu ihrer Unterbringung in der stationären Erziehungshilfe wird eine zentrale Bedeutung für den Hilfeverlauf zugewiesen, weshalb ein Interviewpartner bereits in der allgemeinen Beschreibung des Angebots der Wohngruppe AD darauf hinweist, dass deren Nutzer diese innere Zustimmung i.d.R. nicht aufbringen.

„Viele [Nutzer], die da leben, sind da nicht freiwillig, sondern die kommen aufgrund vieler stationär nicht ganz so erfolgreicher Verläufe. Immer wieder Rückkehr ins Elternhaus, gerade auch der essgestörten Mädchen und [wo] das System eigentlich nicht mehr in der Lage ist, Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln, gegen dieses Symptom dann zu steuern. Die sind auch nicht freiwillig da, sondern aus Rat von medizinischer Seite oftmals“ (Psychosozialer Dienst ADE, 54-59).

Die Aufnahme in der Wohngruppe stellt für die Nutzer den vorläufigen Endpunkt der negativen Entwicklung dar, während der sich stationäre Aufenthalte (zB. in der Kinder- und Jugendpsychiatrie) mit dem Leben in der Herkunftsfamilie abwechselten. Trotz der überwiegend von Misserfolgen geprägten stationären Maßnahmen („nicht ganz so erfolgreicher Verläufe“) wurde in Anbetracht der Überforderung des Familiensystems („nicht mehr in der Lage“) mit dem Störungsbild („gegen dieses Symptom dann zu steuern“) erneut eine stationäre Unterbringung angeordnet, die u.a. medizinisch indiziert („Rat von medizinischer Seite“) ist. Von einer inneren Zustimmung der Nutzer zu ihrer Unterbringung ist nicht auszugehen („nicht freiwillig da“).

Als Mitarbeiter des gruppenübergreifenden Fachdienstes bietet sich dem Interviewpartner die Gelegenheit, die jeweilige Situation unterschiedlicher Nutzergruppen zu vergleichen. Er begründet die Unterschiede bei der Ausprägung der Freiwilligkeit mit den jeweiligen Zielgruppen der Angebote und unterscheidet für die UMF verschiedene Formen der Freiwilligkeit, indem er anmerkt, dass deren Einreise nach Deutschland nicht auf ihrer selbstbestimmten Entscheidung beruht, sie aber nun eine Stabilität ihrer Lebensverhältnisse und eine erfolgreiche Integration anstreben, die sie auch durch den Aufenthalt in der Wohngruppe zu erreichen hoffen.

„Was in der Wohngruppe AE (...) aufgrund der Zielgruppe noch einmal etwas ganz anderes ist. Die [UMF] haben ja auch jetzt keinen Freiwilligkeitsgrad, hier in

Deutschland zu sein, aber die haben den Wunsch, in diesem Land in irgendeiner Form bleiben zu können, gesichert zu werden und hier wirklich auch einen Lebenskontext zu finden, wo sie klar haben, dass sie in diesem Land auch leben und bleiben wollen“ (Psychosozialer Dienst ADE, 75-80).

Je stärker die Übereinstimmung der persönlichen Ziele der Nutzer (z.B. Wunsch nach Integration) mit den Zielen des Angebotes (z.B. Integrationsbestrebung) sind, die Nutzer also das Gefühl entwickeln, dass die stationäre Unterbringung sie bei der persönlichen Zielerreichung unterstützt, desto stärker ist ihre innere Zustimmung ausgeprägt. Bei den Nutzern mit Essstörungen wird daher die Krankheitseinsicht als entscheidend für die Entwicklung einer inneren Zustimmung angesehen (siehe Kap. 5.3.3.3). Allerdings werden für die Wohngruppe auch infrastrukturelle Bedingungen beschreiben, die den altersgemäßen Bedürfnissen dieser Nutzer entgegenstehen und sich daher negativ auf die Freiwilligkeit auswirken (siehe Kap. 5.4.3.3). In dem Zusammenhang mit der inneren Zustimmung der Nutzer wird auch die Normalisierungstendenz der stationären Erziehungshilfe (siehe Kap. 2.2.2) thematisiert, denn mit der Einführung der Möglichkeit zur Eigenanmeldung eines Hilfebedarfs durch die Kinder und Jugendlichen kommt eine neue Klientel hinzu (*„Die [Nutzer] kommen freiwillig [und] wenn jemand freiwillig kommt und sich hierhin begibt, der versucht dann auch meist, eine eigene Perspektive zu entwickeln“*; Teamleitung AE, 593-595). Der Interviewpartner lässt offen, inwieweit sich damit auch eine Veränderung des Anteils hoch- bzw. besonders begabter Nutzer verbinden könnte.

Für jeden Nutzer der stationären Erziehungshilfe birgt die Frage nach der inneren Zustimmung zu einer Maßnahme immer auch einen Konflikt mit der Herkunftsfamilie bzw. mit alternativen Unterbringungsformen.

„Dann ist auch immer die Frage: Wo verorte ich mich? Gehe ich noch einmal nach Hause oder bleibe ich in Köln?“ (Psychosozialer Dienst ADE, 387-389).

Für die Nutzer mit AD(H)S wird von einem starken Bedürfnis nach einer Rückkehr in die Herkunftsfamilie berichtet. Dass viele dieser Hilfen tatsächlich mit Aufträgen verbunden sind, die auf die Rückführung abzielen (siehe Kap. 5.4.2.4), scheint ihre innere Zustimmung dennoch nicht zu verstärken, zumal sich das Vertrauen der Nutzer auf einen nachhaltigen Erfolg der Erziehungs- und/oder Therapiebemühungen nach den ne-

gativen Erfahrungen der vorangegangenen Maßnahmen auf einem niedrigen Niveau befindet (siehe Kap. 5.3.1.1). Die negativen Erfahrungen innerhalb der Herkunftsfamilie scheinen dagegen einen geringen Einfluss auszuüben.

„Bei einem ganz hohen Prozentsatz der [hoch- bzw. besonders begabten] Kinder und Jugendlichen ist es so, dass die Familie und die Rückkehr in die Familie alles andere überlagert. Da sind oft, trotz negativer Erfahrungen, so starke Sehnsüchte, dass viele auch in Kauf nehmen würden, nicht mehr optimal gefördert zu werden, nur um in die Familie zurückzukommen“ (Bereichsleitung AF, 512-517).

Die innere Entscheidung für eine Maßnahme ist bei diesen Nutzern selten stabil und von den innerfamiliären Entwicklungen beeinflusst (siehe Kap. 5.4.1.7).

Dieser innere Konflikt des Nutzers wird mit einer gelingenden Begabungsförderung weiter verschärft, denn eine entsprechende Begabungs- und Leistungsentwicklung lässt die Förderdefizite in der Herkunftsfamilie für alle Beteiligten offensichtlich werden. Bereits die Ausgangssituation bei der Aufnahme des hoch- bzw. besonders begabten Nutzers ist, wenn die Identifikation zu diesem Zeitpunkt bereits erfolgt ist, von diesem Widerspruch zwischen seiner individuellen Begabung und dem Hilfebedarf gekennzeichnet (siehe Kap. 5.4.1.2). Gelingt es dem Nutzer während der Unterbringung, die Schere zwischen dem potentiellen und dem tatsächlichen Leistungsvermögen zu schließen, dann stellt das die Entwicklungsbedingungen des bisherigen Lebenskontextes infrage.

„Was natürlich auch wieder ein anderes Thema für die Bewohner aufwirft: Da es geht es dann vielleicht auch drum, sich dem zu stellen, was ist der Gewinn meiner Familie und was kann meine Familie dann für mich nicht leisten, was habe ich hier kennengelernt und mich in Eigenverantwortung gebracht und was hat mich vielleicht auch ein bisschen entfernt von meinem Familienkontext, was ja auch nicht einfach ist“ (Psychosozialer Dienst ADE, 762-767).

Mit einer adäquaten Leistungsentwicklung, die nach der Aufnahme einsetzt, verringern sich zudem die Bemühungen des Hilfesystems um eine Rückführung in die Herkunftsfamilie, weil deren inadäquaten Entwicklungsbedingungen nun offensichtlich werden (siehe Kap. 5.4.2.4).

5.3.3.2 Fördermaßnahmen

Die Aussagen zur Freiwilligkeit der Nutzer in Bezug auf ihre Teilnahme an Maßnahmen zur Begabungsförderung betreffen sowohl deren innere, als auch deren äußere Zustimmung. Explizit thematisiert wird diese Freiwilligkeit allerdings nur in Aussagen über jene Nutzer, welche die Teilnahme an einer spezifischen Maßnahme abgelehnt haben. Demgegenüber stehen die Berichte über die Förderung der Nutzer in internen und externen Maßnahmen zur Begabungsförderung, deren Freiwilligkeit zwar nicht thematisiert wird, aber bei denen davon auszugehen ist, dass sie solche fakultativen Angebote nur dann wahrnehmen (äußere Zustimmung), wenn sie diesen innerlich zustimmen. Die denkbare Konstellation, dass ein Nutzer gegen seine Überzeugung, aber auf Anraten der Mitarbeiter bzw. als eine Auflage des Kostenträgers an einer Maßnahme zur Begabungsförderung teilnimmt, findet sich in den Interviews nicht.

Wenn ein Nutzer in seiner Funktion als Koproduzent der Hilfe ernst genommen wird und er selbst bereit und in der Verfassung ist, sich darauf einzulassen und diese zu übernehmen, dann wird es keine pauschale Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an der Begabungsförderung insgesamt geben, sondern er wird im Anschluss an den Aushandlungsprozess mit den beteiligten Mitarbeitern immer wieder neu über seine Teilnahme an einzelnen Maßnahmen entscheiden. Die Auswahl der Maßnahmen kann dabei sowohl auf seine, als auch auf Initiative der Mitarbeiter zurückgehen. Ein solches Vorgehen wird vielfältige Hilfeverläufe mit wechselnder Zustimmung von Seiten der Nutzer hervorbringen, wie er in den Interviews z.B. für den musikalisch begabten Nutzer E4 beschrieben wird.

„Die Angebote gab es auch, sie zu unterstützen, aber Nutzer E4 hat es nicht wahrgenommen. (...) Nutzer E4 wollte das nicht, sie wollte nur in der Kirche singen“ (Teamleitung AE, 149-152).

„Die war auch in einem Chor und die hat letztendlich auch eine CD [mit dem Chor] aufgenommen, aber das auch immer in Absprache mit uns“ (Erziehungsdienst AE, 116-117).

Nutzer E4 verweigerte sowohl die innere („wollte das nicht“), als auch die äußere Zustimmung („nicht wahrgenommen“) zu der von Mitarbeiterseite initiierten Förde-

rung („Angebote gab es auch, sie zu unterstützen“), stimmte aber der Teilnahme an einer anderen externen Maßnahme („Chor“, „in der Kirche“) zu. Die Teilnahme dort wurde durch die Mitarbeiter begleitet („in Absprache mit uns“). Die Formulierungen legen nahe, dass die abgelehnte externe Maßnahme fakultativen Charakter hatte („Angebote“ statt Auflagen, „nicht wahrgenommen“ statt verweigert) und dem Nutzer aus seinem Verhalten keine Nachteile im Hilfeprozess entstanden.

In den Aussagen zu dieser Fallbeschreibung sind keine Hinweise auf die möglichen Motive der Ablehnung des Förderangebots enthalten. Für Nutzer E13, ebenfalls ein Nutzer der Nutzergruppe UMF, wird berichtet, dass er sich in seiner künstlerischen Entwicklung nicht durch die Zusammenarbeit mit anderen Künstlern beeinflussen lassen wollte („Er wollte seine eigene Art durchziehen“; Teamleitung AE, 577), allerdings widersprechen sich die beteiligten Interviewpartner in der Frage, ob der Nutzer ein entsprechendes Förderangebot zumindest teilweise angenommen hat („Künstlergruppe, mit denen er zusammen ja auch ausgestellt hat“; Erziehungsdienst AE, 331). Von einem weiteren Motiv für die Ablehnung einer Fördermaßnahme wird für Nutzer I3 berichtet, der seine Teilnahme an einer Maßnahme, in der seine künstlerischen Fähigkeiten aufgegriffen und durch die Vermittlung neuer Mal- und Zeichentechniken gefördert werden sollten, mit dem Hinweis auf altersbedingte Interessen ablehnte.

„Da war er aber schon so in der Pubertät und hatte Bock auf andere Sachen. ‚Ne, ich bin jetzt auch aus dem Verein raus und ich brauche mehr Freizeit. Du kennst das ja! Ich bin jetzt pubertär und ich muss jetzt auch mal feiern gehen und machen...‘ Man kann die leider nicht zwingen zu ihrem Glück“ (Erziehungsdienst AI, 351-355).

5.3.3.3 Innere Zustimmung als Wirkfaktor

In den Interviewsequenzen, in denen die Interviewpartner die innere Zustimmung der Nutzer zu ihrer Unterbringung bzw. zu ihrer Teilnahme an spezifischen Maßnahmen thematisieren, kommt zum Ausdruck, dass sie dem Merkmal eine grundlegende Bedeutung für die gelingende (Begabungs-)Förderung zuweisen. Dem multifaktoriellen Begabungsverständnis der Interviewpartner ist zu entnehmen, dass aus ihrer Sicht verschiedene Faktoren an der Begabungs- und Leistungsentwicklung beteiligt sind, aber der Freiwilligkeit der Nutzer wird eine besondere Bedeutung zugewiesen. Deutlich wird das z.B. in dem Versuch eines Interviewpartners, seine Vorstellungen einer optimalen Begabungsdagnostik im stationären Setting als Einstieg in die Förderung darzulegen, für

den er die als hinderlich empfundenen Rahmenbedingungen in der Wohngruppe ausblendet: Selbst unter diesen fiktiven, optimalen Bedingungen hängt der Erfolg der Förderung entscheidend von der Freiwilligkeit des Nutzers ab (*„Wenn ich das Spektrum erweitern könnte und die Jugendlichen das auch mitmachen würden“*; Teamleitung AE, 86-87).

Die Grundlage der individuellen Förderung sind die personalen Ressourcen. Über die verschiedenen Nutzergruppen hinweg besteht Einigkeit, dass die Nutzer über ausreichend personale Ressourcen im kognitiven und non-kognitiven Bereich verfügen, um ihren individuellen Hilfeverlauf erfolgreich mitgestalten zu können (*„Ich habe in meiner langen Zeit noch kein Kind und keinen Jugendlichen erlebt, was keine Ressourcen hatte“*; Bereichsleitung AF, 401-403). Die innere Zustimmung der Nutzer wird als die Voraussetzung angesehen, um diese intrapersonalen Ressourcen mit individuellen Förderangeboten adressieren zu können: Erst wenn der Nutzer die Ziele der Förderung zu seinen persönlichen Zielen macht bzw. in einem Aushandlungsprozess mit den beteiligten Fachkräften gemeinsam Ziele festlegt (äußere Zustimmung) und sie verinnerlicht (innere Zustimmung), können die angestrebten Effekte erreicht werden.

„Wenn die [Nutzer mit Essstörungen] sich einlassen können auf die Strukturen, die es hier gibt, und diese Strukturen auch nutzen können, dann haben sie rein von dem Aspekt ‚Was an Energie kann ich in welche Lebensbereiche von mir stecken?‘ (...) eine gute Ausrüstung und große Chancen, die wegzubringen von ihrer Symptomatik und wirklich in das, was vor ihnen liegt, [umzuleiten,] wo die Herausforderungen und vielleicht auch die Verführungen ihres Lebens auch liegen können, die Genussseiten. Das gibt es auch sehr für dieses Klientel, aber das geht nur über ‚Ja, ich will Veränderungen meiner Symptomatik‘“ (Psychosozialer Dienst ADE, 828-836).

Die innere Zustimmung (*„sich einlassen“*) der Nutzer zu der Förderung und zu deren Rahmenbedingungen (*„die Strukturen“*) sowie deren Angemessenheit für den individuellen Hilfebedarf (*„nutzen können“*) vorausgesetzt, sieht der Interviewpartner für die Nutzer der Nutzergruppe Essstörungen eine hohe Wahrscheinlichkeit (*„große Chancen“*), die Essstörung (*„ihrer Symptomatik“*) zu überwinden (*„wegzubringen“*) und die ausreichend vorhandenen personalen Ressourcen (*„gute Ausrüstung“*) zugunsten der Perspektiventwicklung (*„das, was vor ihnen liegt“*) mit den damit verbundenen Anforderungen (*„Herausforderungen“*) und neuartigen Erfahrungen (*„Verführungen ihres Lebens“*, *„Genussseiten“*) zu nutzen. Die innere Zustimmung der Nutzer (*„Ja, ich“*) ist bei diesen Nutzern mit einer Veränderungsbereitschaft

(„*will Veränderungen*“) in Bezug auf das Störungsbild („*meiner Symptomatik*“) gleichzusetzen.

Die intrapersonalen Ressourcen dieser Nutzer mit Essstörungen im kognitiven (siehe Kap. 5.3.4) und im non-kognitiven Bereich werden als so stark eingeschätzt, dass mit dieser Veränderungsbereitschaft große Fortschritte in der individuellen Entwicklung in kurzer Zeit einhergehen können („*Wenn sie das [Angebot] nutzen können, [dann] können die abgehen wie ein Zäpfchen*“; Psychosozialer Dienst ADE, 841-842). Zudem kann die Förderung dieser Nutzer auf ihren Fördererfahrungen aus der Zeit vor der Aufnahme aufbauen (siehe Kap. 5.5.2.3).

Bereits im Zusammenhang mit den moderierenden Einflüssen des Selbstkonzepts wurde deutlich, dass Maßnahmen zum Defizitabbau und zur Begabungsförderung im Forschungsfeld häufig eng miteinander verbunden sind (siehe Kap. 5.3.1.4). Deshalb wird die Begabungs- und Leistungsentwicklung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer nicht nur von deren Bereitschaft zur Teilnahme an spezifischen Angeboten zur Begabungsförderung beeinflusst, sondern auch von ihrer Bereitschaft zur Teilnahme an defizitorientierten Maßnahmen im Rahmen der interventionsorientierten Förderstrategien (siehe Kap. 5.5.2).

Die Entwicklung einer inneren Zustimmung bedeutet für den Nutzer insbesondere dann eine Überwindung, wenn ihm entsprechende Fördererfahrungen fehlen bzw. die Erfahrungen in vergleichbaren Maßnahmen überwiegend negativ waren (siehe Kap. 5.3.1.4).

5.3.4 Lernstrategien

Nicht nur in den Aussagen zum Fallbeispiel des Nutzers E1 finden sich Hinweise auf den Einfluss individueller Arbeits- und Lernstrategien der Nutzer auf ihre Begabungs- und Leistungsentwicklung, denn auch in anderen Interviews zu verschiedenen Nutzergruppen wird ein mangelhaftes Lernverhalten als eine häufige Ursache der erwartungswidrigen Minderleistung ausgemacht.

„Die Underachiever sind häufig welche, die diese mangelnde Struktur haben, [denn] sie haben nicht gelernt zu lernen“ (Leitung Schule B, 268-270).

Wie die Schulleitung mit der Verwendung des Strukturbegriffs andeutet, mangelt es Underachievern nicht nur an adäquaten Lerntechniken zur Informationsaufnahme und -verarbeitung, um ihre intellektuellen Fähigkeiten in entsprechende Leistungen umzusetzen (*„Kinder mit guten Begabungen haben keine Probleme, Dinge kognitiv zu durchdringen, aber vielen von denen fehlen Lerntechniken und Lernstrukturen und Lernstrategien“*; 17-19), sondern darüber hinaus auch an Handlungsplänen zur Steuerung des selbständigen Lernens.

„Wer einen Mangel an autonomer Selbststeuerung hat, der fängt ja nicht heute an zu lernen, weil er weiß, dass in 14 Tagen die Mathearbeit ansteht“ (Leitung Schule B, 174-176).

Ein Interviewpartner kritisiert, dass vielen Nutzern mit einem geringeren Leistungsvermögen das Bewusstsein dafür fehlt, sich trotz hoher bzw. besonderer intellektueller Fähigkeiten intensiv mit den Unterrichtsinhalten auseinandersetzen zu müssen (*„Das ist schon ein Punkt, dass man auch sich Sachen erarbeiten muss, dass man eine Vokabel lernen muss“*; Erziehungsdienst AF, 187-188). In der Wohngruppe sind solche Handlungspläne z.B. in der angemessenen Gestaltung des eigenen Zimmers (*„Wie lernt jemand gut, wie sieht vielleicht auch ein Zimmer aus, damit das optimal ist?“*; Teamleitung AI, 305-306) oder im Umgang mit den Unterrichtsmaterialien zu beobachten (*„Den richtigen Stift und sein Dreieck [einzupacken], da haben wir halt ganz viel mit ihm gearbeitet und das war für ihn auch schwierig, das hinzukriegen“*; 429-431).

Am anderen Ende des Spektrums schulischer Leistungsfähigkeit wird auch das hohe Leistungsvermögen der Nutzer der Nutzergruppe Essstörungen nicht allein auf ihre kognitiven Fähigkeiten zurückgeführt, sondern eben auch auf diese inneren Strukturen.

„Die [Nutzer] sind sehr fleißig, das kommt auch dazu, die haben wirklich ein sehr bewundernswertes Arbeitsverhalten, also dass sie sowieso eine gute innere Struktur haben, sich auf die Arbeiten vorbereiten“ (Psychosozialer Dienst ADE, 376-379).

Die Stabilität dieser inneren Struktur ermöglicht es den Nutzern, z.B. trotz der langen Aufenthalte in psychiatrischen Kliniken ohne eine angemessene Beschulung, *„i.d.R. ohne Probleme, ihr Leistungsniveau zu halten“* (313-314).

Insbesondere aus den defizitären Arbeits- und Lernstrategien der Nutzer mit AD(H)S leiten sich direkte Konsequenzen für die innerschulische Förderung in der Nutzergruppe ab (siehe Kap. 5.5.4.1), während in der Nutzergruppe Essstörungen zu prüfen ist, inwieweit es den Nutzern dienlich ist, ihr zwanghaftes Verhalten auch auf den schulischen Bereich zu übertragen (siehe Kap. 5.5.4.3).

5.3.5 Teilleistungsstörungen

Für zwei der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer, die zum Interviewzeitpunkt in einer der Wohnungen betreut wurden, wird von Teilleistungsstörungen berichtet, die sich auf die individuelle Begabungs- und Leistungsentwicklung auswirken. Allerdings sind die geschilderten Fallbeispiele nicht eindeutig: Die drei Interviewpartner des Erziehungsdienstes der Wohngruppe AI berichten für den Nutzer I2 entweder von einer kombinierten Störung der schulischen Fähigkeiten (Teamleitung AI), einer Lese- und Rechtschreibstörung (Erziehungsdienst AI) oder von keiner Störung, ohne sie aber explizit auszuschließen (Erziehungsdienst AI2). In der Nutzergruppe Essstörungen berichtet die Bereichsleitung ADE von einer Rechenstörung eines Nutzers, während der zuständige Berater des Psychosozialen Fachdienstes nicht darauf zu sprechen kommt. Das Phänomen der Teilleistungsstörungen wird darüber hinaus von anderen Interviewpartnern thematisiert, z.B. im Zusammenhang mit der Eingangsdiagnostik bzw. entsprechenden Förderangeboten in der Schule B.

„Wir haben neben dieser spezifischen AD(H)S-Förderung ein ganz interessantes Förderprogramm für Kinder mit Teilleistungsstörungen, speziell Legasthenie“ (Leitung Schule B, 305-307).

Der hoch- bzw. besonders begabte Nutzer mit einer Essstörung, der zusätzlich von einer Rechenstörung betroffen ist, erlebt deren Auswirkungen als *„einen unendlichen Leidensdruck“* (92-93), weil diese Einschränkungen in einem Widerspruch zu seinem eigenen, hohen Anspruch an seine eigenen Leistungen stehen. Auch für den Nutzer mit AD(H)S bedeutet seine Teilleistungsstörung eine Belastung, denn er *„ist immer sehr am kämpfen mit diesen Bereichen“* (Teamleitung AI, 100).

Den weiteren Aussagen ist eine hohe Sensibilität für mögliche Teilleistungsstörungen bei den Nutzern zu entnehmen, denn mit ihnen verbinden Interviewpartner einen

stark hemmenden Einfluss auf die individuelle Begabungs- und Leistungsentwicklung („*Was ihm im Weg ist, ist diese Lese-Rechtschreibung*“; Erziehungsdienst AI, 265). Dementsprechend werden die Nutzer in der Eingangsdiagnostik häufig zusätzlich getestet „*in Bezug auf Teilleistungsschwächen oder Persönlichkeitsstörungen*“ (Erziehungsdienst AF, 165-166).

5.3.6 Entwicklungsstand

Der Einfluss des Lebensalters der Nutzer auf ihre Förderung wird in den Interviews in verschiedenen Zusammenhängen z.T. kontrovers diskutiert. Angesprochen wird z.B. der Einfluss der psychosozialen Entwicklung auf die Freiwilligkeit des Nutzers und damit auf seine Funktion als ein aktiver Koproduzent der Hilfe. Während der Umfang möglicher Beteiligungen am Hilfeprozess mit steigendem Lebensalter ebenfalls zunimmt („*Je älter die Bewohner sind, umso besser sie auch einzubeziehen sind, auch wirklich Teil dieses Prozesses werden können*“; Psychosozialer Dienst ADE, 68-69), scheinen gleichzeitig die Möglichkeiten der Einflussnahme auf ihre Bereitschaft zur Mitarbeit abzunehmen, wie der Interviewpartner Erziehungsdienst AI am Beispiel der Ablehnung eines spezifischen Förderangebots deutlich macht („*Wenn ein 16-jähriger [Nutzer] nicht mitarbeiten möchte, dann lassen wir die auch meistens*“; 390-391). Die umfangreicheren Beteiligungsmöglichkeiten, z.B. über die Aushandlungsprozesse der Erziehungsplanung (siehe Kap. 5.5.2.1), sind demnach nicht mit einer verstärkten Tendenz zur inneren oder äußeren Zustimmung gleichzusetzen.

Einigkeit scheint weitgehend in Bezug auf die größeren Entwicklungspotentiale der jüngeren Nutzer zu bestehen.

„Die jüngeren Kinder, die aufgrund ihres Lebensalters ja noch ganz andere Entwicklungschancen haben und einfach immer ganz genau geguckt wird, was bringen die eigentlich mit“ (Psychosozialer Dienst AE; 884-886).

Die Teamleitung AE fordert deshalb, unabhängig von der Förderung im Forschungsfeld, ein möglichst frühzeitiges Einsetzen der gezielten Begabungsdiagnostik („*Das würde sich mal anbieten, das Spektrum da anzufangen, Vorschule, Grundschule, um da mal Talente zu entdecken*“; Teamleitung AE, 105-106). In der Praxis der stationären Erziehungshilfe kann dieses Verständnis dazu führen, dass der Fokus einzelner Angebo-

te verstärkt auf jüngere Nutzer gelegt wird: Im Angebot der Wohngruppe AF hat sich der Altersdurchschnitt neu aufgenommener Nutzer in den vergangenen zwei Jahren deutlich nach unten verschoben, da *„insbesondere auch die jüngeren Kollegen bei uns im Team mehr Chancen darin sehen, wenn die Kids jünger sind“* (Erziehungsdienst AF, 39-40). Der Zusammenhang zwischen der Länge des Zeitraums, in dem ein Nutzer den hohen Belastungen in der Herkunftsfamilie bzw. in der Schule ausgesetzt ist, und den Auswirkungen auf seine psychosoziale Entwicklung ist aus vielen Interviews herauszulesen, aber nur die Schulleitung spricht ihn im Zusammenhang mit den negativen Beziehungserfahrungen während dieser Zeit (siehe Kap. 5.3.1.1) explizit an.

„Je später jemand, ich sage es mal umgangssprachlich, mit versengten Sozialisationserfahrungen [in die stationäre Erziehungshilfe] kommt, umso problematischer ist die Prognose“ (Leitung der Schule B, 698-700).

Der Interviewpartner Erziehungsdienst AE gibt zu bedenken, dass die personalen Ressourcen älterer Nutzer nicht zwangsläufig geringer sind, aber durch zunehmende Auffälligkeiten im Verhalten und die akute Belastungssituation häufig überdeckt werden, weshalb die Ressourcenorientierung mit dem Alter der Nutzer stationärer Hilfen abnimmt.

„Ich kann mir vorstellen, dass (...) [eine hohe bzw. besondere Begabung] bei Kindern vielleicht öfter auftritt, weil da das Augenmerk noch einmal mehr auf Diagnostik gerichtet ist, als bei den Jugendlichen. Das wird in dem Alter einfach ein bisschen schleifen gelassen, weil sie da ja eh Probleme mitbringen“ (Erziehungsdienst AE, 236-240).

Diese Wahrnehmung wird durch einzelne Aussagen in den Interviews gestützt, aber mit der zunehmenden Orientierung auf die Rückführung in die Herkunftsfamilien verstärken die Kostenträger aus der Sicht der Interviewpartner allerdings auch bei den jüngeren Nutzern die Defizitorientierung (siehe Kap. 5.4.2.4).

Die Interviewpartner weisen dem individuellen Entwicklungsstand bzw. dem Alter der Nutzer auch in Bezug auf die praktischen Aspekte der Begabungsförderung eine Bedeutung zu, denn bei der Teilnahme an externen Förderangeboten entlastet die höhere Mobilität älterer Nutzer die Mitarbeiter (*„Das Nahverkehrsnetz ist relativ gut in Köln,*

von daher würde das dann wenig Sinn machen, in dem Alter sie dann jedes Mal hin- und herzufahren“; Teamleitung AE, 208-209). Dass jüngere Nutzer mit einer akzelebrierten Entwicklung verstärkt den Kontakt zu älteren Nutzern auf dem Heim- bzw. Einrichtungsgelände suchen, wird wiederum als ein zusätzliches Gefährdungspotential wahrgenommen (siehe Kap. 5.4.3.4).

Einen Sonderfall stellt die Nutzergruppe Essstörungen dar, deren Nutzer *„nicht mal einen Intimraum haben, sondern in Doppelzimmern untergebracht sind“* (Psychosozialer Dienst ADE, 98-99). Wie der Interviewpartner ausführt, wirkt sich der Einfluss dieses externalen Faktors negativ auf die Entwicklung der inneren Zustimmung zu der Maßnahme aus (siehe Kap. 5.4.3.3). Dieser negative Einfluss verstärkt sich zudem mit dem zunehmenden Lebensalter der Nutzer, denn diese infrastrukturellen Rahmenbedingungen erweisen sich als immer weniger passend für die altersgemäßen Bedürfnisse (*„Wenn sich dann mal sexuelle Kontakte vielleicht ergeben würden, das ist einfach nicht lebbar“*; 411-412).

Diese Beispiele zeigen, wie den internalen Faktoren nicht nur ein moderierender Einfluss auf die Begabungsentwicklung, sondern auch auf die Ausprägung und auf die Wirkung der anderen Moderatoren zukommt.

5.3.7 Physische Gesundheit

Die physische Verfassung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer stationärer Einrichtungen wird in den Interviews kaum thematisiert. Nur in dem Fallbeispiel des sportlich hoch- bzw. besonders begabten Nutzers E6 wird dessen Begabungs- und Leistungsentwicklung durch den Gesundheitszustand beeinflusst, denn *„aufgrund von Verletzungen hat das nicht hingehauen, sich dort weiterzuentwickeln“* (Teamleitung AE, 167-168). Bei den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern mit Essstörung hängt wiederum der Umfang ihrer schulischen Unterrichtung während der stationären Klinikaufenthalte *„auch immer vom Gesundheitsstatus ab“* (Psychosozialer Dienst ADE, 318-319). Die Voraussetzung für die Aufnahme in dem stationären Angebot ist allerdings eine Stabilisierung des Gesundheitszustandes, weshalb eine Sonderbeschulung nicht mehr notwendig ist und die Nutzer *„ganz normal auf die Schulen im Sozialraum [gehen]“* (283-284).

5.3.8 Bindungsverhalten

Die Auswertung der Interviews bringt ein überraschendes Ungleichgewicht zwischen den Aussagen zur Beziehungsarbeit und denen zum Bindungsverhalten der Nutzer hervor, denn während die Bedeutung der Beziehungsarbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern interviewübergreifend betont wird, sprechen nur einzelne Interviewpartner das Bindungsverhalten dieser Nutzer an. Insbesondere vor dem Hintergrund des theoretischen Bezugsrahmens dieser Studie (siehe Kap. 4.2) sticht dieses Ungleichgewicht hervor, denn „die Bindungstheorie [vermag] eine Reihe von Problemen, die sich im Umgang mit dieser schwierigen Klientel [stationärer Hilfen] aufzutun, zu erhellen“ (Schleiffer, 2009, S. 217). Im Vergleich mit den anderen Nutzern nehmen die Interviewpartner bei den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern zwar andere, stärker die Inhaltsebene betonende Muster der Beziehungsgestaltung wahr (siehe Kap. 5.5.3.2), aber der Einfluss des individuellen Bindungsverhaltens auf die Entwicklung wird nur im Fallbeispiel des Nutzers E1 angesprochen („*Da spielt ja Bindungsverhalten eine ganz wesentliche Rolle, also Bindungskompetenzen*“; Bereichsleitung ADE, 562-563). Die Entstehung der Bindungskompetenzen kann in diesem Fallbeispiel auf das Zusammenspiel der innerfamiliären Entwicklungsbedingungen, die sich im Vergleich zu der Zeit vor der Aufnahme noch besser darstellten, mit den unterstützenden Angeboten der Erziehungshilfe in der frühen Kindheit des Nutzers zurückgeführt werden.

„Wenn wir uns den Nutzer E1 angucken, dann hat der ja schon in einer ganz wesentlichen Entwicklungsphase einiges mitbekommen und das hat ihn letztendlich überhaupt in die Lage versetzt, was er hinterher erfahren hat, halbwegs, ich sage mal gesund, auch überstehen zu können“ (Bereichsleitung ADE, 563-567).

Die Bereichsleitung stellt die Entwicklungsbedingungen und deren Einflüsse während zwei unterschiedlicher Entwicklungsphasen in der Kindheit des Nutzers gegenüber: Die Bedingungen während der u.a. für die Entwicklung des Bindungsverhaltens relevanten Kleinkindphase („*einer ganz wesentlichen Entwicklungsphase*“) werden als weitgehend bedürfnisadäquat („*einiges mitbekommen*“) bezeichnet, während von den Bedingungen zu einer späteren, nicht näher beschriebenen Phase („*was er hinterher erfahren hat*“; Kontextinformation aus dem Interview mit Teamleitung AE: Der Nutzer wurde mit 14 Jahren in dem Angebot aufgenommen) eine starke Gefährdung für seine positive und gesunde Entwicklung ausging, deren negativer Einfluss insbesondere aufgrund („*eine ganz wesentliche Rolle*“, „*überhaupt in die Lage versetzt*“) der zuvor erworbenen Bindungskompetenzen weitgehend wir-

kungslos („*halbwegs gesund*“) blieb. Damit wird die Bedeutung adäquater Entwicklungsbedingungen während der frühen Entwicklungsphasen betont (siehe Kap. 5.4.1.6), die es den Nutzern ermöglichen, personale Schutzfaktoren („*Bindungskompetenzen*“) zu entwickeln, die sich wiederum unter inadäquaten Entwicklungsbedingungen in späteren Phasen ihres Lebens protektiv auswirken können.

Die Auswirkungen anhaltender bzw. sich wiederholender negativer Beziehungserfahrungen im schulischen Kontext auf die Bereitschaft bzw. die Fähigkeit des Nutzers zur Mitarbeit beschreibt die Leitung der Schule B.

„So jemand ist (...) spätestens am Ende der Klasse 9 schulmüde und therapieresistent“ (Leitung Schule B, 322-323).

Das beschriebene Ungleichgewicht zwischen den Aussagen zur Beziehungsarbeit und denen zum Bindungsverhalten kann als ein weiterer Beleg für die hohe Praxisorientierung der Interviewpartner bzw. der Akteure im Forschungsfeld interpretiert werden, für die theoretische Konzepte (Bindungsverhalten) immer hinter dem beobachtbaren Verhalten (Beziehungsgestaltung) zurücksteht.

5.3.9 Nutzergruppenspezifische Ergebnisse

5.3.9.1 Nutzergruppe Essstörungen

Der Einfluss der Essstörung auf die individuelle Begabungs- und Leistungsentwicklung der Nutzer wird in erster Linie anhand der spezifischen Ausprägungen der beschriebenen Faktoren dargestellt. Das wird z.B. deutlich, wenn ein Interviewpartner *laut darüber nachdenkt*, die stark ausgeprägte Zielorientierung in der Nutzergruppe als Symptom der Essstörung zu bezeichnen (siehe Kap. 3.5.2.2). Auf die Nachfrage, ob sich der Zusammenhang zwischen der Essstörung und dem internalen Merkmal, das als förderlich für die individuelle Begabungs- und Leistungsentwicklung eingestuft wird, bei allen Nutzern mit Essstörungen zeigt, präzisiert der Interviewpartner, dass sich seine Feststellung vor allem auf die Nutzer bezieht, die von der anorektischen Form der Essstörung betroffen sind.

Interviewer: „Die Mädchen sind sehr zielstrebig“, das habe ich auf die Essstörung bezogen.“

Psychosozialer Dienst ADE: „Auf die anorektischen Mädchen vorrangig, bei den bulimischen Mädchen ist das nicht so“ (646-649).

Wie bereits bei den intellektuellen Fähigkeiten (siehe Kap. 5.2.6.1) wird auch bei dem non-kognitiven Merkmal der Zielorientierung die anorektische Form der Essstörung hervorgehoben. In den vergleichenden Aussagen zu den spezifischen Störungsformen wird deutlich, dass sehr wohl beide Nutzergruppen (Nutzer mit Anorexie, Nutzer mit Bulimie) einen hohen Anspruch an ihre eigene Leistungsfähigkeit entwickeln, den die Nutzer mit Anorexie aufgrund ihrer insgesamt höheren intellektuellen Fähigkeiten aber eher erfüllen können.

„Die [Nutzer mit der bulimischen Essstörung] sind von ihrer Intelligenzausrüstung im guten Durchschnitt, haben aber auch einen hohen Leistungsanspruch an sich, also für die ist das eher krisenhafter. Wenn es gar nicht erfolgreich ist, wird das eher über die Essensstrategie auch wieder kompensiert“ (Psychosozialer Dienst ADE, 837-840).

Während die intellektuellen Fähigkeiten („*Intelligenzausrüstung*“) der Nutzer mit Bulimie im Durchschnitt sowie leicht darüber („*im guten Durchschnitt*“) liegen und damit hinter denen der Nutzer mit Anorexie zurückbleiben, befinden sich die Erwartungen an die eigene Leistungsfähigkeit bei den beiden Nutzergruppen auf einem vergleichbar („*auch*“) hohen Niveau („*einen hohen Leistungsanspruch*“). Diese Kombination aus durchschnittlichen bis guten intellektuellen Fähigkeiten und einem sehr hohen Leistungsanspruch führt bei den Nutzern mit Bulimie wiederholt zur Selbstenttäuschung („*eher krisenhafter*“) und bei anhaltendem Misserfolg („*gar nicht erfolgreich*“) zu einer Verstärkung der Störungssymptomatik („*Essensstrategie*“) als Ausgleichsreaktion („*kompensiert*“).

Das konstant hohe schulische Leistungsniveau der Nutzer mit Anorexie befindet sich dagegen im Einklang mit deren eigenen Ansprüchen (siehe Kap. 5.4.1.2). Vor diesem Hintergrund erscheint es aber nachvollziehbar, dass eine Verschiebung dieses Gleichgewichts, z.B. durch eine Teilleistungsstörung, zu einem hohen Leidensdruck führen kann (siehe Kap. 5.3.5). Vergleichbar mit den Nutzern mit Bulimie, bei denen die Nichterfüllung der eigenen Leistungsansprüche mit einer Verstärkung der Symptomatik einhergeht, wird auch im Fall eines Nutzers mit Anorexie, der zugleich von einer Rechenstörung betroffen ist, ein Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Essstö-

nung und dem Erleben des eigenen Misserfolgs für möglich gehalten (siehe Kap. 5.3.1.4).

Den Nutzern mit Anorexie wird eine gefestigte innere Struktur attestiert, die von dem positiv geprägten akademischen Selbstkonzept (siehe Kap. 5.3.1.2), der hohen Leistungsmotivation sowie der ausgeprägten Zielorientierung (siehe Kap. 5.3.2) getragen wird. In der Verbindung mit den hohen bzw. besonderen intellektuellen Fähigkeiten der Nutzer macht diese innere Struktur ihre individuelle Begabungs- und Leistungsentwicklung weniger anfällig für die störungsbezogenen externalen Einflüsse wie die temporäre Schulabstinenz während der Klinikaufenthalte (siehe Kap. 5.4.4.3) oder den hohen Grad an Unfreiwilligkeit in Bezug auf ihre stationäre Unterbringung in der Erziehungshilfe (*„Wenn es die [Veränderungseinsicht] nicht so gibt, schaffen die das auch so“*; Psychosozialer Dienst ADE, 836).

Dennoch trifft auch auf diese Nutzer zu, dass diese intrapersonalen Ressourcen zum Zeitpunkt der Aufnahme in dem stationären Angebot in den Hintergrund gerückt sind (siehe Kap. 5.3.1.2). Das ist auf die existenzielle Bedrohung durch die Störung zurückzuführen, die zwar nicht die Entwicklung einer angemessenen Schulleistungsfähigkeit verhindert, aber die Prioritäten im direkten Umfeld der Nutzer verschiebt, so dass sich die Aufmerksamkeit auf den Störungsverlauf konzentriert und es den Nutzern daher zunehmend weniger gelingt, positive Rückmeldungen für ihre schulischen Leistungen zu erhalten (siehe Kap. 5.3.1.2).

Darüber hinaus haben die Nutzer mit Essstörungen unterschiedliche Strategien entwickelt, um sich der Auseinandersetzung mit ihrer Störung und deren Auswirkungen weitgehend zu entziehen. Diese Strategien beziehen sich sowohl auf die innere Auseinandersetzung, als auch auf die Konfrontation mit den Menschen in ihrem direkten Umfeld.

„Die [Nutzer mit Essstörung] haben ja nun viele Strategien gelernt, sich selber dem nicht zu stellen, wo sie da gerade sind in ihrem Gewicht, aber natürlich ihre Umwelt da irgendwie auch mit in die schwarzen Löcher zu führen“ (Psychosozialer Dienst ADE, 516-518).

So liegt es im Wesen der bulimischen Essstörung, eine direkte Konfrontation zu vermeiden und deshalb *„im Heimlichen, Unauffälligen, sich so in der Grauzone des Lebens (...) fortzubewegen, ohne groß aufzufallen“* (Psychosozialer Dienst ADE, 652-654). Die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer mit der anorektischen Form der Essstörung weichen der inneren Auseinandersetzung auch dadurch aus, dass sie sich verstärkt in ihrer *„sehr gut funktionierenden Gedanken- und Strukturwelt [bewegen]“* (344-345). Trotz dieser vielfältigen Verheimlichungs- und Vermeidungsstrategien befinden sich die Nutzer mit Essstörungen zum Zeitpunkt der Aufnahme in dem stationären Angebot an einem Punkt in ihrem Krankheitsverlauf, an dem die offene Konfrontation mit den Menschen in ihrem Umfeld zum Alltag zählt. Es wird deutlich, dass die Entwicklung insbesondere der anorektischen Essstörung häufig ein Ausdruck einer fehlgeleiteten Selbstbehauptungsstrategie ist, denn *„in der Anorexie geht es an ganz vielen Stellen um Macht“* (Bereichsleitung ADE, 344-345). Die Nutzer behaupten sich gegenüber ihren Eltern, indem sie ihnen durch den fortwährenden Gewichtsverlust die Grenzen ihrer Einwirkungsmöglichkeiten aufzeigen und sich damit von ihnen abgrenzen. Die wiederholten psychiatrischen Interventionen, an die sich zuvor jeweils die Rückkehr in die Herkunftsfamilie anschloss, haben es nicht vermocht, diese Entwicklung dauerhaft zu unterbrechen, weshalb eine stationäre Unterbringung in der Erziehungshilfe als notwendig erachtet wird.

„Die Ärzte sagen: Besser nicht mehr nach Hause, [weil] die Familien das dreimal erlebt haben und gemerkt haben: Die Eltern sind völlig machtlos und ohnmächtig, [denn] das Kind nimmt ab und sie können nix tun“ (Psychosozialer Dienst ADE, 395-397).

Die gelernten Strategien werden mit der Herausnahme aus der Herkunftsfamilie und den spezifischen Bedingungen in der Wohngruppe systematisch ausgehebelt. Dazu zählen u.a. die Doppelzimmerbelegung, Ernährungspläne und begleitete Mahlzeiten, was die Nutzer als einen Autonomieverlust empfinden (siehe Kap. 5.4.3.5). Darin begründet sich häufig ihre zunächst ablehnende Haltung gegenüber der Hilfe (siehe Kap. 5.3.3.1). Dass sich die Selbstbehauptungsbestrebungen der Nutzer nach ihrer Aufnahme gegen die Mitarbeiter des Erziehungsdienstes richten (*„Ganz böse gesagt: Die [Mitarbeiter] haben wirklich auch die Arschlochkarte“*; 514-515), das ist wenig überraschend, aber für diese Untersuchung von Interesse, denn die hohen bzw. besonderen intellektuellen

Fähigkeiten dieser Nutzer scheinen das Verhalten zu verstärken. So wird berichtet, dass die Nutzer mit Anorexie unabhängig vom Grad ihrer individuellen Begabung dazu neigen, sich zum Experten ihres Störungsbildes zu erklären und sich mit den Fachleuten *ins Messen* zu begeben. Durch die stark ausgeprägten Lernstrategien eines hoch- bzw. besonders begabten Nutzers wird das zu einer großen Herausforderung für die Mitarbeiter des Erziehungsdienstes.

„Im Speziellen bei diesem Mädchen ist es so, dass sie ihre Fachkompetenz ja erweitert hat über die Essstörung hinaus auf andere psychiatrische Zusammenhänge und das Wissen darüber ständig weiterentwickelt“ (Bereichsleitung ADE, 347-350).

Die guten sozioökonomischen Bedingungen innerhalb der Herkunftsfamilie verstärken dieses Verhalten, denn der Nutzer bezieht über seine Eltern z.B. die entsprechende Fachliteratur sowie einen eigenen Laptop mit Internetzugang (siehe Kap. 5.5.2.3). Wenn sich der Nutzer nun als selbsternannter Experte in die Konkurrenz zu den Mitarbeitern begibt, dann fordert das deren Souveränität in einem hohen Maße heraus (siehe Kap. 5.4.3.5).

5.3.9.2 Nutzergruppe UMF

Um über den Hinweis zur Freiwilligkeit der UMF zu ihrer Hilfe (siehe Kap. 5.4.3) hinaus noch weitere Auswirkungen der Zuwanderungsgeschichte auf die internalen Merkmale zu finden, muss ein Bogen gespannt werden: Weil sich die UMF zum Zeitpunkt ihrer Aufnahme erst seit wenigen Wochen bzw. Monaten in Deutschland aufhalten, verfügen sie i.d.R. allenfalls über Grundkenntnisse der deutschen Sprache. Deshalb besuchen sie während des ersten Jahres zusätzlich zum Schulunterricht am Nachmittag eine Sprachschule, was mit zusätzlichen Belastungen einhergeht (*„Wenn ich mir bei den verschiedenen Jugendlichen, die wir hier haben, den Tagesablauf angucke, gerade mit Sprachschule und allem, was dazu gehört, fehlt letztendlich die Zeit“*; Teamleitung AE, 97-99). Da für die UMF wie für andere Nutzer auch gilt, dass nicht nur ihre Zeit begrenzt ist, sondern auch ihre Belastbarkeit, kann sich diese zusätzliche Beschulung auf ihre Bereitschaft zur Teilnahme an weiteren Förderangeboten auswirken, wenn sie denen z.B. selbstgewählte Freizeitaktivitäten vorziehen.

„Da fehlen eben häufig auch die Kapazitäten (...), teilweise aber auch bei den Jugendlichen, weil eben sehr viel Förderung da ist und die brauchen auch noch ein bisschen Freizeit“ (Erziehungsdienst AF, 423-425).

Dieser Prozess der Fremdsprachenaneignung ist dafür wiederum geeignet, um intellektuelle Fähigkeiten der Nutzer im sprachlichen Bereich zu identifizieren, die ansonsten unentdeckt bleiben könnten (siehe Kap. 5.2.1).

Den Interviews zu dieser Nutzergruppe sind keine Hinweise auf eine besondere Belastungssituation zu entnehmen, die in einem Zusammenhang mit der Vertreibung und Flucht der UMF aus ihren Heimatländern verbunden sind. Der Interviewpartner Erziehungsdienst AE spricht wiederholt Probleme an, die eine adäquate Förderung verhindern bzw. verzögern können, die sich aus diesem Kontext ergeben können, die aber auch auf andere Nutzer stationärer Hilfen übertragbar sind (z.B. der Bedarf nach einer Eingewöhnungszeit). Das schmälert nicht ihre Gültigkeit für die Nutzergruppe UMF, widerspricht aber der Einordnung unter den spezifischen Ergebnissen zu dieser Nutzergruppe. Dennoch ist davon auszugehen, dass der Bedarf nach einer vertrauensvollen Umgebung für die UMF in einem besonderen Maße besteht, schließlich liegt es in den geteilten Merkmalen ihrer Biografie begründet, dass sie sich zunächst in dem stationären Angebot fremd fühlen (u.a. aufgrund fehlender Sprachkenntnisse, kultureller Unterschiede, unsicherer Aufenthaltsstatus). Diese Ausgangssituation wird in der Identifikationspraxis der Nutzergruppe berücksichtigt (*„Daher kann es auch schon mal länger dauern [mit der Identifikation]“*; Erziehungsdienst AE, 127) und weist auf ein mögliches Problem der Fokussierung auf die Eingangsdagnostik in den anderen Nutzergruppen hin (siehe Kap. 5.5.1).

5.3.9.3 Nutzergruppe AD(H)S

Die individuelle Belastungssituation der Nutzer dieser Nutzergruppe wird interviewübergreifend als sehr hoch dargestellt. Während in den spezifischen Ausprägungen der bereits dargestellten, für die verschiedenen Nutzergruppen gültigen Kategorien zu den internalen Einflüssen insbesondere die Folgen der langwierigen Belastungen, z.B. ein negativ geprägtes Selbstkonzept infolge der schulischen Misserfolge, und deren Auswirkungen auf die individuelle Begabungs- und Leistungsentwicklung zum Ausdruck kommen, enthalten die Interviews auch Hinweise auf deren ursächliche Bedin-

gungen. Wie die Auswertung zu den internalen Einflüssen hervorbringt, machen die Interviewpartner bei den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern mit AD(H)S eine innere Dyssynchronie aus.

Die Interviewpartner sprechen nicht explizit von Dyssynchronien oder asynchronen Entwicklungen und beziehen sich auch nicht auf entsprechende Konzepte, sondern schildern ihre Beobachtungen aus der Arbeit mit den Nutzern und ziehen daraus den Schluss, dass die Ausbildung eines adäquaten Leistungsvermögens bei den Nutzern verhindert wird, weil sich deren Begabungsentwicklung nicht (mehr) im Einklang mit der Entwicklung anderer Funktionsbereiche befindet. Diese innere Dyssynchronie führen die Interviewpartner auf das parallele Auftreten der akzelerierten intellektuellen Fähigkeiten und der Funktionsbeeinträchtigungen durch die AD(H)S zurück.

„Der [Nutzer I2] steht sich selber im Weg, [denn] der kommt da gar nicht mit klar, der kann das gar nicht filtern. Der kann die Sachen alle gar nicht filtern. Dann schnappt er etwas auf und dann ist das so, aber dann ist es nur die Halbwahrheit. Der kann mit seiner Schlaueit gar nicht umgehen, sage ich jetzt mal so, weil der auch ständig unter Strom ist“ (Erziehungsdienst AI, 723-727).

Die Ursachen der Überforderung des Nutzers („*der kommt da gar nicht mit klar*“) liegen in seiner Person begründet („*steht sich selber im Weg*“). Die Funktionsbeeinträchtigungen durch die AD(H)S wie die mangelhafte Reizverarbeitung („*kann das gar nicht filtern*“) sowie ein unzureichend reguliertes, hohes Aktivitätsniveau („*ständig unter Strom*“) führen u.a. dazu, dass Informationen nicht bzw. nur unvollständig aufgenommen werden („*dann ist es nur die Halbwahrheit*“). Der Nutzer kann seine hohe bzw. besondere intellektuelle Begabung („*Schlaueit*“) daher nicht in entsprechende Leistungen umsetzen („*gar nicht umgehen*“).

Die mangelhafte Verarbeitung aufgenommener Informationen kann darüber hinaus durch weitere, nicht störungsbezogene Dyssynchronien verstärkt werden, wenn den Nutzern z.B. die notwendige Reife fehlt, um Inhalte korrekt einzuordnen („*Der [Nutzer] versteht auch ganz viele Sachen gar nicht, ist eigentlich auch noch sehr kindlich dabei*“; Erziehungsdienst AI, 192-193).

Der Interviewpartner Erziehungsdienst AI spricht im Zusammenhang mit den inneren Dyssynchronien des Nutzers I2 von einer „*Überbegabung*“ (722-723).

Der Interviewpartner will mit dem Begriff „Überbegabung“, den er im Interviewverlauf kein zweites Mal verwendet, im Zusammenhang mit der inneren Dyssynchronie zum Ausdruck bringen, dass sich die Intelligenzentwicklung des Nutzers im Vergleich zur Entwicklung anderer Funktionsbereiche schneller vollzieht. Mit dieser Wortwahl – ‚Über‘ i.S. von ‚zu viel‘ – weist er aber nicht diese asynchrone Entwicklung, sondern die hohen bzw. besonderen intellektuellen Fähigkeiten als Gefährdung für die Gesamtentwicklung aus.

Diese Interpretation wird durch Aussagen im weiteren Interviewverlauf bestätigt. Entsprechend der dargestellten Sichtweise stellt sich der Interviewpartner im Fall des Nutzers I2 nämlich die Frage, „*ob die Hochbegabung ihm nicht das Leben schwerer macht, weil er das ja nicht umsetzen kann*“ (861-863). Der Interviewpartner ist kein Einzelfall. Da die (asynchrone) Entwicklung der Nutzer zum Zeitpunkt der Aufnahme in das stationäre Angebot der Erziehungshilfe bereits weit fortgeschritten ist und die innere Dyssynchronie sehr stark ausfällt, äußert die Bereichsleitung AF die Befürchtung, dass sich daraus zusätzliche Schwierigkeiten für diese Nutzer ergeben „*als praktisch das ohne die Hochbegabung der Fall wäre*“ (157). Angesichts der auch in den Interviews zu dieser Nutzergruppe wiederholt postulierten Ressourcenorientierung überrascht eine Sichtweise, welche die Probleme asynchroner Entwicklungsverläufe in erster Linie auf die akzelerierte Begabungsentwicklung zurückführt. Einer der Interviewpartner des Psychosozialen Fachdienstes begründet diese Sichtweise mit der Wechselwirkung der hohen bzw. besonderen intellektuellen Fähigkeiten mit den Funktionsbeeinträchtigungen durch die AD(H)S.

„*Die ADHS-Jungs von der Wohngruppe AI haben bestimmte Nachteile durch ihre hohe Intelligenz, die dazu führen, dass die eben so verhaltensauffällig sind. Die erfassen alles viel schneller und sind von den ganzen Reizen vielleicht überfordert, als jemand, der normalbegabt ist und viele Reize gar nicht so wahrgenommen hat*“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 880-884).

Diesem Verständnis nach kann („vielleicht“) eine größere bzw. beschleunigte Auffassungsgabe eines Nutzers („*erfassen alles viel schneller*“) dazu führen, dass der störungsbedingt mangelhaften Reizverarbeitung ein größerer Einfluss auf die Gesamtentwicklung zukommt, weil der Nutzer bei geringerer Begabung („*normalbegabt*“) mit weniger Reizen („*viele Reize gar nicht so wahrgenommen*“) konfrontiert wäre. Diese Wechselwirkung veranlasst den Interviewpartner dazu, die negativen Auswirkungen („*bestimmte Nachteile*“) der asynchronen Entwicklung auf die akzelerierte Begabungsentwicklung („*durch ihre hohe Intelligenz*“) zurückzuführen.

Dementsprechend gibt sich der Interviewpartner überzeugt, „*dass eine besondere hohe Intelligenz mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit einhergeht, besondere Verhaltensauffälligkeit oder besondere psychische Erkrankungen mitzubringen*“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 870-873). Diese Divergenzhypothese wird in keinem der anderen Interviews explizit wiederholt, aber die Interviewpartner der Nutzergruppe AD(H)S scheinen von einem Zusammenhang zwischen der hohen bzw. besonderen intellektuellen Begabung und der AD(H)S überzeugt zu sein. Während die Bereichsleitung AF noch eher vage vermutet, dass „*im AD(H)S-Bereich etwas mehr an guten bzw. Hochbegabungen da sind, als in anderen Bereichen*“ (Bereichsleitung AF, 239-241), spricht der Interviewpartner Erziehungsdienst AF präzise von den „*neun Prozent der ADHS[-Betroffenen], die hochbegabt sind*“ (729). Während dieser Interviewpartner auf eine Quellenangabe verzichtet, zitiert die Leitung der Schule B Thomas Brown, „*der sagt: Drei von vier ADSlern haben einen IQ von 120 und mehr*“ (339-340). Auch wenn sich der Wert in den zugänglichen Arbeiten Browns nicht wiederfindet und der Verweis daher nicht geprüft werden kann (angesichts eines Prozentrangs von ca. 90 für den IQ-Wert 120 erscheint ein 75%-Anteil unter den Menschen mit AD(H)S als extrem hoch), gilt es festzuhalten, dass die Interviewpartner dieser Nutzergruppe von einem Zusammenhang ausgehen, ohne die Ursachen dafür zu kennen.

Eine weiteres nutzergruppenspezifisches Ergebnis bringt die Auswertung hervor, denn das mechanische Verständnis der intellektuellen Fähigkeiten, nach dem hohe bzw. besondere intellektuelle Begabungen bei der *richtigen Anwendung* zu wahrnehmbaren Ergebnissen führen (siehe Kap. 5.2.6.3), scheint sich von den Interviewpartnern der Wohngruppe AI auf die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer dieser Wohngruppe zu übertragen.

„*Wenn die [Nutzer] so erzählen, [denn] es kommt ja auch immer mal wieder ein neuer Junge in die Wohngruppe, der dann ja auch eine Eingangsdagnostik kriegt, dann: ‚Ich bin auch hochbegabt, ich habe den und den Intelligenzquotienten, aber ich habe ADHS und kann das deswegen nicht so richtig nutzen‘ (Erziehungsdienst AI2, 408-412).*

Auf die Nachfrage des Interviewers, ob die Aussage nicht auch als Alibi für eine mangelnde Leistungsbereitschaft interpretiert werden kann, antwortet der Interview-

partner, dass sie den Widerspruch auflöst, dem die Nutzer als Underachiever durch die Identifikation ihrer hohen bzw. besonderen intellektuellen Begabung ausgesetzt sind (siehe Kap. 5.4.1.2). Zudem zeigt das Verhalten, dass die Nutzer „*auch irgendwie stolz darauf sind, aber das dann selber ein bisschen herunterspielen: ‚Ich kann das gar nicht nutzen, deswegen bin ich eigentlich so wie Du‘*“ (Erziehungsdienst AI2, 413-415). In dem durchaus von Konkurrenz geprägten Umgang der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer untereinander werden die Intelligenztestergebnisse dagegen sehr wohl eingesetzt, um sich voneinander abzugrenzen (siehe Kap. 5.4.3.4).

5.3.10 Resümee

Vier dieser non-kognitiven Merkmale wird eine herausgehobene Bedeutung und damit ein besonderer Einfluss auf die individuelle Begabungs- und Leistungsentwicklung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer zugewiesen: Während das Selbstkonzept, die Leistungsmotivation sowie die Lernstrategien bekannte Größen in der Begabungsforschung darstellen und ihr Einflüsse z.B. im Marburger Hochbegabtenprojekt untersucht (Rost, 2009) wurden und sie in den gängigen Hochbegabungsmodellen wiederzufinden sind (siehe Kap. 3.3), kann in der Freiwilligkeit ein spezifisches Merkmal der Nutzer stationärer Hilfen gesehen werden – zumindest i.S. der inneren Zustimmung zur Unterbringung, denn Freiwilligkeit ist auch in der Hochbegabtenförderung ein hohes Gut (Wottawa & Hossiep, 1997). Da sich die zentrale Bedeutung des Merkmals Freiwilligkeit auch in dem Konzept der *Koproduktion der Hilfe* durch den Nutzer ausdrückt (siehe Kap. 2.6.3.2), stellt die Aufnahme der Freiwilligkeit als Einflussfaktor im Begabungsverständnis einen Brückenschlag zur Wissenschaft zur Sozialen Arbeit dar. Dass der Einfluss der weiteren non-kognitiven Faktoren für die adäquate Entwicklung des einzelnen Nutzers nicht weniger von Bedeutung sein muss, wird an dem dargestellten Zusammenhang zwischen sportlicher Begabung und körperlicher Gesundheit deutlich.

Die Einflüsse auf die individuelle Begabungs- und Leistungsentwicklung des hoch- bzw. besonders begabten Nutzers werden deutlich beschrieben. Aber darüber hinaus wird auch deutlich, dass die Interviewpartner den Umweltfaktoren, die bereits vor der Aufnahme des Nutzers in der stationären Erziehungshilfe wirksam sind (Herkunftsfamilie, Schule), einen starken Einfluss auf die Ausprägung der internalen Faktoren zuweisen: Der entsprechende Pfeil zwischen den internalen und externalen Faktoren fehlt in

den verbreiteten Begabungsmodellen allerdings, wie z.B. Sparfeld (2006) für das Münchner Hochbegabungsmodell kritisiert.

Eine kompensierende Wirkung kann der inneren Struktur der Nutzer mit Essstörung zugesprochen werden, denn deren positives akademisches Selbstkonzept, die hohe Leistungsmotivation sowie die vorhandenen Lernstrategien werden als geeignet beschrieben, um hemmende innere (z.B. Freiwilligkeit) sowie äußere Einflüsse (z.B. Schulabstinenz während stationärer Behandlung) auszugleichen. Der angesprochene Zusammenhang zwischen dem Störungsbild der Magersucht und der Ausprägung einer leistungsfördernden inneren Struktur gilt in der Klinischen Psychologie als erwiesen, wie sich am Beispiel des *Perfektionismus* als Triebfeder hoher Eigendisziplin darstellen lässt:

„Of all the domains identified (...), the relationship between perfectionism and eating disorders has been most widely studied. This is because eating disorders have long been associated with perfectionism from theoretical, phenomenological and empirical perspectives (...). Patients with anorexia nervosa scored higher on most measures of perfectionism than normal controls“ (Shafran, 2005, S. 220 f.).

Wenn die von den Interviewpartnern proklamierte ganzheitliche Betrachtung des hoch- bzw. besonders begabten Nutzers (siehe Kap. 5.1.3.2) umgesetzt wird, dann sind in diesen non-kognitiven Merkmalen trotz ihrer kompensierenden Wirkung keine Schutzfaktoren einer adäquaten Begabungsentwicklung zu sehen, denn das würde die Verbindung zu dem Störungsbild ignorieren: Eine ganzheitliche Förderung der Begabungs- und Leistungsentwicklung dieser Nutzer wird sich mit diesem Zusammenhang auseinandersetzen müssen.

Dass die Interviewpartner der Nutzergruppe AD(H)S den Schluss ziehen, dass mit der hohen bzw. besonderen intellektuellen Begabung zusätzliche Belastungen für die ohnehin bereits sehr stark belasteten Nutzer einhergehen, weshalb die Begabung in ihren Aussagen nicht selten als Defizit erscheint, wird beinahe zwangsläufig Folgen für die Erziehungsarbeit mit diesen Nutzern haben. Dabei würde eine begabungsadäquate, herausfordernde Gestaltung der Erziehungsarbeit die Möglichkeit bieten, auch non-kognitive Merkmale der Nutzer eingehender zu beobachten und ggf. Fehldiagnosen offenzulegen (Stapf, 2010, S. 167), deren mögliches Vorhandensein einzelne Interviewpartner anführen.

Dass sich in den Ergebnissen zu der Nutzergruppe UMF kaum Auswirkungen der Belastungen finden, die sich aus den spezifischen Lebensverläufen dieser Nutzer ergeben, ist überraschend, denn die individuellen Belastungen eines UMF sind i.d.R. hoch, da sich die für die Jugendzeit zentrale Herausforderung der Identitätsentwicklung vor dem Hintergrund traumatischer Erfahrungen vor und während der Flucht vollzieht (Stauf, 2012, S. 79). Dass die Nutzer in den Fallbeispielen bereits eine Leistungsfähigkeit entwickeln konnten, die die Zuweisung einer hohen bzw. besonderen Begabung zur Folge hatte, kann auf eine geringere Belastung hindeuten oder auf entsprechende kompensatorische Einflüsse wie in der Nutzergruppe Essstörungen.

5.4 Externale Einflussfaktoren

Die Interviewpartner weisen unterschiedlichen Umweltfaktoren einen moderierenden Einfluss auf die individuelle Begabungs- und Leistungsentwicklung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer zu. Während den internalen Faktoren (von der inneren Zustimmung zur Maßnahme abgesehen) eine universelle Gültigkeit zukommt und die spezifische Lebenssituation der Nutzer erst in den jeweiligen Ausprägungen zum Ausdruck kommt, sind zwei von vier externalen Faktoren bereits erziehungshilfespezifisch (Jugendamt, stationäres Angebot). Die Entwicklungsbedingungen in den Herkunftsfamilien und der Schule sind gleichwohl von der besonderen Lebenssituation der Nutzer geprägt und unterscheiden sich z.T. deutlich zwischen den verschiedenen Nutzergruppen.

5.4.1 Herkunftsfamilie des Nutzers

Die Auswertung der vorliegenden Aussagen zu den Entwicklungsbedingungen in den Herkunftsfamilien der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer sowie zu deren Auswirkungen auf die individuelle Begabungs- und Leistungsentwicklung fällt zweigeteilt aus, denn während zahlreiche Interviewpartner von teils massiven Belastungen für die Nutzergruppe AD(H)S berichten, heben sich die innerfamiliären Entwicklungsbedingungen in der Nutzergruppe Essstörungen in vielerlei Hinsicht davon ab. Diese Herkunftsfamilien nehmen überhaupt einen Sonderstatus innerhalb der gesamten (stationären) Erziehungshilfe ein.

„Und die Mädchen in Wohngruppe AD sind da noch einmal besonders, dass die von ihrer sozialen Herkunft nicht unbedingt dem Jugendhilfeklientel nahe sind“ (Psychosozialer Dienst ADE, 463-465).

Dass die Herkunftsfamilien in den Interviews zu der Nutzergruppe UMF deutlich seltener erwähnt werden als in den Interviews zu den anderen Nutzergruppen, kann nicht überraschen, denn in der Arbeit mit jungen Menschen, die ohne ihre Familienangehörigen nach Deutschland geflohen sind, liegen i.d.R. wenige bis keine belastbaren Informationen zu den Familienverhältnissen vor. Äußern sich die Interviewpartner dennoch zu den Bedingungen in den Herkunftsfamilien, beziehen sich diese Aussagen auf die Familien der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer ohne UMF-Status, die gemeinsam mit den UMF betreut werden. Das Bild, welches in diesen Aussagen von den innerfamiliären Entwicklungsbedingungen gezeichnet wird, entspricht weitgehend dem der Herkunftsfamilien der Nutzergruppe AD(H)S. Das wird als weiteres Indiz dafür gewertet, dass es sich hierbei um Herkunftsbedingungen handelt, wie sie typisch für die Nutzer stationärer Hilfen sind. Die Ergebnisse zu den beiden Nutzergruppen UMF und AD(H)S werden im Folgenden dargestellt und fortlaufend mit den spezifischen Ergebnissen der Nutzergruppe Essstörungen akzentuiert.

5.4.1.1 Die Veränderungsnotwendigkeit der innerfamiliären Bedingungen

Aus dem Wesen der stationären Erziehungshilfe als familienersetzender Hilfeform lässt sich eine Veränderungsnotwendigkeit der Entwicklungsbedingungen innerhalb der Herkunftsfamilien ableiten, begründet sich in den für den bestehenden Erziehungsbedarf inadäquaten Bedingungen doch die Inanspruchnahme dieser eingriffs- und kostenintensivsten Form der Hilfen zur Erziehung. Die Hilfgewährung für Flüchtlinge und Waisen stellt hierbei eine Ausnahme dar (siehe Kap. 5.1.3.2). Damit ist grundsätzlich davon auszugehen, dass sowohl bei den Nutzern, als auch in den Herkunftsfamilien ein Entwicklungs- bzw. Veränderungsbedarf gegeben ist.

„Es ist nicht so, dass jetzt immer nur ein Beteiligter die Schuld trägt, aber es ist auch nicht nur eine Seite, d.h. auch für eine Rückführung müssen immer beide Seiten sich mit verändern“ (Erziehungsdienst AF, 719-721).

Das widerspricht der immer noch verbreiteten Vorstellung, dass stationäre Maßnahmen ihre Ursachen ausschließlich im Verhalten und der Leistungsfähigkeit der Nutzer haben. Dieses Ausblenden der innerfamiliären Entwicklungsbedingungen hat Vorurteile gegenüber den Nutzern zur Folge.

„Ich glaube, dass es grundsätzlich ein Schubladendenken gibt: Dass Jugendliche, die in der stationären Jugendhilfe untergebracht sind, schon mal nicht hochbegabt sein können, weil sie sonst ja nicht hier wären. Aber das sagt ja nichts aus über die Lebensumstände, aus denen sie kommen“ (Erziehungsdienst AE, 76-80).

Der Interviewpartner weist auf weit verbreitete („grundsätzlich“) Vorurteile („Schubladendenken“) gegenüber den Nutzern stationärer Hilfen hin, in denen ihnen eine (weit) überdurchschnittliche Begabung angesprochen wird. In der Vorstellung, dass eine entsprechende Begabung die stationäre Unterbringung verhindert hätte („weil sie sonst ja nicht hier wären“), kommt ein Verständnis zum Ausdruck, dass sich der Hilfebedarf ausschließlich bzw. vorrangig aus intrapersonalen Defiziten, z.B. einer mangelnden Intelligenz, ergibt. Ein solches Verständnis lässt die individuellen Entwicklungsbedingungen („Lebensumstände“) der Nutzer vor ihrer Aufnahme („aus denen sie kommen“) unbeachtet („sagt ja nichts aus über“).

Die Aussagen zur Veränderungsnotwendigkeit der Entwicklungsbedingungen in den Herkunftsfamilien finden sich konsequenter Weise insbesondere bei jenen Interviewpartnern, welche eine Rückführung des Nutzers in die Herkunftsfamilie als einen Schwerpunkt des Auftrags ihres Angebotes bezeichnen. Die Herausnahme des Nutzers aus seiner Familie geschieht nicht mit dem Ziel, ihn dazu zu befähigen, sich nach seiner Rückkehr besser unter den defizitären Bedingungen entwickeln zu können, sondern um akute Belastungssituationen aufzulösen (siehe Kap. 5.4.1.2) und gezielt sowohl mit dem Nutzer als auch mit seiner Herkunftsfamilie an den ursächlichen Bedingungen arbeiten zu können.

„Wir arbeiten intensiv mit Kindern und Jugendlichen zur Stabilisierung der persönlichen Situation, gleichzeitig aber auch mit den Eltern und Familien, damit eine Rückführung auch ermöglicht [wird]“ (Bereichsleitung AF, 34-36).

Auch in Bezug auf die adäquate Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer nach ihrer Rückkehr „kann den Familien mit auf den Weg gegeben werden, dass da weiter drauf geachtet werden kann und muss und soll“ (517-518). Den Interviews ist zu

entnehmen, dass ein Handlungsbedarf insbesondere dann gegeben scheint, wenn der kontinuierliche Schulbesuch eines schulpflichtigen Kindes bzw. Jugendlichen durch die Herkunftsfamilie nicht mehr sichergestellt werden kann und diese Problematik mit den häuslichen Schwierigkeiten kumuliert.

„Warum wird ein Junge aus der Familie genommen? Weil es nicht mehr funktioniert, weil er die Schule verweigert und zuhause Rambazamba macht und die Eltern den nicht mehr führen“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 462-465).

Der interventionsauslösende Umstand der Schulverweigerung bestimmt zunächst die Ausrichtung des Auftrages an die Einrichtung (siehe Kap. 5.4.2.2). Die stationäre Unterbringung des Kindes bzw. Jugendlichen ist für das Helfersystem mit der Möglichkeit verbunden, die ursächlichen Bedingungen der Schulabstinenz aufzuklären, welche sich häufig nicht allein auf schulische Zusammenhänge, z.B. eine Überforderung im Unterricht oder das Mobbing durch Mitschüler, reduzieren lassen, sondern Verbindungen zu den innerfamiliären Entwicklungsbedingungen aufweisen.

„Da liegt häufig eine schulische Indikation in der Erstaufnahme vor, aber in Wirklichkeit, wenn man dahinter guckt, ist es eigentlich keine schulpädagogisch-reduktionistische Problemstellung, sondern ganz häufig ist neben der Schulsituation auch die Situation im Elternhaus mit im Boot“ (Leitung Schule B, 388-392).

Die Aufnahme in ein stationäres Angebot bietet den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern einen Ausweg aus der akuten Belastungssituation in ihrer Herkunftsfamilie und darüber hinaus die Möglichkeit, mithilfe der professionellen Unterstützung ihre Lebenssituation aufzuarbeiten und z.B. alternative Entwicklungsszenarien zu prüfen.

„Die [hochbegabten Nutzer] sind ja jetzt hier auch wirklich nicht nur wegen der Schule, die haben alle noch große Schwierigkeiten in der Herkunftsfamilie. Da ist sicherlich noch eine große Chance, noch einmal zur Ruhe zu kommen und für sich die Welt etwas anders zu sortieren“ (Teamleitung AI, 611-615).

Der Auftrag reduziert sich bei den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern mit AD(H)S nicht auf den vordergründigen Interventionsanlass der Schulabstinenz („nicht nur wegen der Schule“), weil darüber hinaus innerfamiliäre Probleme („große Schwierigkeiten in der Herkunftsfamilie“) bestehen. Die Herausnahme aus der

Familie mindert die akute Belastung der Nutzer („zur Ruhe zu kommen“) und bietet ihnen die Möglichkeit („große Chance“), die inner- und außerfamiliären Systeme („die Welt“) zu prüfen („zu sortieren“). Dabei bedarf es der Unterstützung durch die Mitarbeiter.

Die Herausnahme des Kindes bzw. Jugendlichen aus seiner Herkunftsfamilie ist ein Indiz dafür, dass der zuständige ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes einen Zusammenhang zwischen der anhaltenden Schulabstinenz und den innerfamiliären Bedingungen für wahrscheinlich hält, zumal dieser Intervention häufig bereits Schulwechsel vorangegangen sind (siehe Kap. 5.4.4.1).

5.4.1.2 Akute Belastungssituationen in der Herkunftsfamilie

Häufig vermittelt sich den Mitarbeitern der Einrichtung bereits in den Erstgesprächen ein unmittelbarer Eindruck der Gemütsverfassung, in der sich die Betroffenen zum Zeitpunkt der Intervention befinden.

„Die Eltern sitzen da sehr angespannt in ihrer Not“ (Bereichsleitung AF, 363-364).

Diese Notsituation, in der sich die Eltern bzw. die alleinerziehenden Elternteile aus allen Nutzergruppen befinden, ist die Folge der gescheiterten Versuche, den Erziehungsanforderungen doch noch gerecht zu werden, um die Herausnahme des Kindes abzuwenden.

„Die Eltern sind i.d.R. am Ende von den Ideen, von ihren Möglichkeiten, was Erziehungsumsetzung anbetrifft, und von den Nerven“ (Erziehungsdienst AF, 23-25).

Den Eltern hoch- bzw. besonders begabter Nutzer wird in den Fallbeschreibungen attestiert, häufig bereits frühzeitig Unterstützung für ihre Erziehungsbemühungen in Anspruch genommen zu haben. Allerdings wird insbesondere die Konsultation von Kinderärzten und Psychologen bzw. Psychiatern als übermäßig und wenig zielgerichtet kritisiert.

„[Die] Mutter, die aber auch schon mit dem Kind von Pontius zu Pilatus gerannt war und ich weiß nicht wie viele Psychologen schon an dem Kind dran waren, bevor der hierherkam“ (Teamleitung AI, 188-191).

Da der vollstationären Unterbringung des Kindes bzw. Jugendlichen häufig weniger intensive Formen der Hilfen zur Erziehung vorausgegangen sind, verfügen sowohl die Nutzer als auch deren Herkunftsfamilien zum Zeitpunkt der Herausnahme bereits über Erfahrungen im Umgang mit dem Jugendamt und Mitarbeitern aus der Erziehungshilfe. Dass die Herausnahme des Kindes bzw. Jugendlichen trotz der vorausgegangenen familienunterstützenden Maßnahmen letztlich nicht abgewendet werden konnte, lässt einen Rückschluss auf die Intensität der Probleme zu.

„Wir nehmen Jugendliche auf (...), die eine Odyssee durch unterschiedliche Hilfesysteme gemacht haben, angefangen von Einzelfallhilfen zuhause, Sozialpädagogischer Familienhilfe zuhause bis hin zu stationären Aufenthalten in der Kinder- und Jugendpsychiatrie“ (Bereichsleitung AGHI, 47-51).

Der stationären Unterbringung in der Erziehungshilfe gehen i.d.R. verschiedene Maßnahmen mit unterschiedlicher Intensität voraus, von ambulanten Maßnahmen mit Familien- („Sozialpädagogischer Familienhilfe“) oder Klientenzentrierung („Einzelfallhilfe“) bis hin zu stationären Psychiatrieaufenthalten, die jeweils und in ihrer Kombination nicht geeignet waren, um die stationäre Hilfe zu vermeiden. Die häufig wechselnden Maßnahmen werden als Belastung der Nutzer empfunden („Odyssee“).

Die Abfolge der unterschiedlich intensiven Maßnahmen verläuft nur selten linear und enthält durchaus Redundanzen, wie die erneute stationäre Unterbringung in der Erziehungshilfe nach einer zwischenzeitlichen Rückkehr in die Herkunftsfamilie.

„Ein anderer [Nutzer] war schon einmal in einer anderen Gruppe, wurde dort entlassen und war wieder zuhause und ist jetzt bei uns“ (Erziehungsdienst AI, 407-408).

Auch auf stationäre Aufenthalte in der Kinder- und Jugendpsychiatrie folgt häufig zunächst die Rückkehr in die Herkunftsfamilie, deren Überforderung nun aber immer offensichtlicher hervortritt, worauf erneute stationäre Psychiatrieaufenthalte und letztlich die Aufnahme in die stationäre Erziehungshilfe folgen. Diesbezüglich unterscheiden sich die Verläufe in der Nutzergruppe Essstörungen nicht von denen der Nutzergruppe AD(H)S (siehe Kap. 5.3.3.1). Aber die Aussagen zum Störungsverlauf der Magersucht lassen darauf schließen, dass die Situation in diesen Herkunftsfamilien

durch die starke medizinische Komponente zusätzlich verschärft wird („Wenn da ein Mensch ist, der entschieden hat, in einer gewissen Weise sehr selbstzerstörerisch mit sich umzugehen und mit seiner eigenen Leiblichkeit“; Psychosozialer Dienst ADE, 588-590) und sich daher als noch belastender für den gesamten Familienverbund darstellt.

Insbesondere in den Interviews zu der Wohngruppe AF wird der Stellenwert der Elternarbeit betont und die Situation in den Herkunftsfamilien zu dem Zeitpunkt der Aufnahme des Nutzers umfassend beschrieben. Das ist so ausführlich möglich, da die zuständige Bereichsleitung vor jeder Aufnahme einen Hausbesuch in der Familie absolviert (siehe Kap. 5.4.1.4). Während die Eltern den Kindern im Zusammenhang mit der Unterbringung in der stationären Erziehungshilfe keine Vorwürfe zu machen scheinen (in keinem Interview dieser Untersuchung finden sich entsprechende Hinweise), weist Interviewpartner Erziehungsdienst AF darauf hin, dass bei den Eltern selbst zum Zeitpunkt der Aufnahme ihr „[persönliches] Versagen sehr stark im Vordergrund steht, [nämlich] dass die Eltern i.d.R. schon ganz, ganz viele Hilfen gesucht haben und es trotzdem dann nicht geschafft haben, aus ihrer Sicht“ (Erziehungsdienst AF, 717-719). Die Belastungen für alle Betroffenen, die mit der Herausnahme des Kindes aus der Familie verbunden sind, werden aus der Sicht des Interviewpartners verstärkt, wenn die hohe bzw. besondere intellektuelle Begabung zu diesem Zeitpunkt bereits identifiziert ist. Dieser Effekt ist auf die verbreiteten Vorstellungen zurückzuführen, dass hoch- bzw. besonders begabte Kinder und Jugendliche ihren Gleichaltrigen generell überleben sind.

„Es macht auch deutlich so die Problematik, dass Kinder eben trotz dieser guten intellektuellen Ressourcen Jugendhilfe brauchen. Das ist ja nochmal eine besondere Problematik für alle Beteiligten, für die betroffenen Kinder und Jugendlichen und für die Eltern und das ganze soziale Umfeld“ (Erziehungsdienst AF, 103-106).

Von der Annahme ausgehend, dass die Herausnahme eines Kindes bzw. Jugendlichen aus seiner Herkunftsfamilie für die Betroffenen immer eine belastende Situation darstellt, erkennt der Interviewpartner zusätzliche Belastungen („besondere Problematik für alle Beteiligten“), wenn dieser erhöhte Erziehungsbedarf („Jugendhilfe brauchen“) bei einem Kind bzw. Jugendlichen mit hoher intellektueller Begabung („guten individuellen Ressourcen“) attestiert wird, weil das als Widerspruch („trotz“) empfunden wird. Die Eltern scheinen sich demnach mit dem (unausgesprochenen) Vorwurf konfrontiert zu sehen, dass sie bzw. die Herkunftsfamilie trotz einer guten Ausgangslage nicht in der Lage waren, eine Entwicklung ihres Kindes zu gewährleisten, die ohne Intervention durch das Jugendamt auskommt, von einer be-

gabungsadäquaten Entwicklung noch gar nicht gesprochen. Die Formulierung vermittelt den Eindruck, dass sich der Interviewpartner dieser Folgerung anschließt („*Es macht auch deutlich so die Problematik*“).

Das familiäre Umfeld wird in den übrigen Aussagen zu den Herkunftsbedingungen weitgehend ausgespart, aber dass Eltern gegenüber ihrem sozialen Umfeld einen Rechtfertigungsdruck empfinden, wenn ihr Kind stationär in der Erziehungshilfe aufgenommen wird, ist durchaus nachvollziehbar, zumal spätestens mit der Herausnahme des Kindes aus der Familie etwaige Verheimlichungsstrategien ausgehebelt bzw. deutlich erschwert werden.

5.4.1.3 Intransparenz der familiären Situation

In Aussagen zu den innerfamiliären Entwicklungsbedingungen vermittelt sich über alle Nutzergruppen hinweg der Eindruck, dass die konkrete Erziehungssituation innerhalb des elterlichen Haushalts für die Mitarbeiter in der Einrichtung kaum einsehbar ist, weshalb sie nur wenig detaillierte Angaben zu den Bedingungen machen können, unter denen die Nutzer aufwachsen und denen sie u.a. an den Heimfahrtswochenenden weiterhin ausgesetzt sind.

„Schwierige Elternhäuser, wo Elternteile nicht dauerhaft ansprechbar sind [und] es nicht alleine mehr schaffen, der Erziehungsaufgabe nachzukommen“ (Erziehungsdienst AG, 13-15).

Allerdings werden Methoden, die dazu geeignet sind, einer Intransparenz frühzeitig zumindest entgegenzuwirken, nicht in allen Angeboten eingesetzt. Beispiel aufsuchende Elternarbeit: So wird nur in zwei Interviews von Hausbesuchen unmittelbar vor bzw. nach Beginn der Maßnahme berichtet, in deren Verlauf die Mitarbeiter wichtige Eindrücke über die infrastrukturellen Entwicklungsbedingungen, wie Zimmeraufteilung und -ausstattung sowie die im Haushalt verfügbaren Medien, sammeln können.

„Dann ist es eigentlich so, dass man versucht, eine Hospitation in der abgebenden Wohnform zu machen oder auch, wenn es die Eltern sind, eine Hospitation zuhause, um zu gucken: In welchem Umfeld lebt der Jugendliche, um sich ein möglichst umfangreiches Bild von ihm zu machen, was der mitbringt“ (Teamleitung AGH, 140-144).

In anderen Interviews wird davon berichtet, dass diese Erstgespräche in der Einrichtung stattfinden. Überhaupt kommt nur in einzelnen Aussagen zum Ausdruck, dass dieser geringe Kenntnisstand zu den innerfamiliären Entwicklungsbedingungen ein Informationsdefizit darstellt.

„Ich glaube, dass das ein Junge ist, da steckt ganz viel drin, was ganz schief gelaufen ist. Und da wissen wir nichts darüber und kriegen auch nichts darüber heraus. Zuhause, denken wir, ist da einiges im Argen“ (Erziehungsdienst AI, 683-686).

In diesem Fallbeispiel begründet sich der Klärungsbedarf in Bezug auf die innerfamiliären Entwicklungsbedingungen in der Vermutung, dass der Nutzer während eines negativen Entwicklungsverlaufes („*was ganz schief gelaufen ist*“) z.B. ein negatives Selbstbild und Vermeidungstendenzen verinnerlicht hat („*da steckt ganz viel drin*“). Die Mitarbeiter vermuten („*denken wir*“), dass die Gründe für diesen Verlauf („*einiges im Argen*“) in der Herkunftsfamilie liegen und weiterhin Bestand haben („*Zuhause (...) ist*“), wozu aber keine genaueren Erkenntnisse vorliegen („*kriegen auch nichts darüber heraus*“).

Um zu prüfen, in welchem Umfang sich die Entwicklungsbedingungen innerhalb der Herkunftsfamilie auf das beobachtbare Verhalten des Nutzers auch nach seiner Aufnahme auswirken („*Woran liegt das? Liegt es vielleicht auch mal ein bisschen an zuhause?*“; 633-634), bedarf es einer offenen Kommunikation zwischen den Mitarbeitern und den Eltern bzw. dem alleinerziehenden Elternteil. Diese scheint aber, auch über dieses Fallbeispiel hinaus, nur schwer umzusetzen sein.

„[Die] Mutter ist super nett, immer superfreundlich. [Der] Stiefvater ist sehr merkwürdig. Mit ihr kann man immer gut zusammenarbeiten. Also, ich telefoniere mit ihm schon gar nicht mehr“ (Erziehungsdienst AI, 686-688).

Familiäre Strukturmerkmale

Die Informationssammlung zu diesen innerfamiliären Entwicklungsbedingungen scheint mit verschiedenen Hindernissen verbunden zu sein. Neben der geringen Bereitschaft der Eltern, den Mitarbeitern der Einrichtung weitreichende Einblicke in die familiären Abläufe zu gewähren, variiert auch der Umfang der Vorinformationen, die zum Zeitpunkt der Aufnahme des Nutzers in dem stationären Angebot vorliegen, von Fall zu Fall sehr stark. Dieser ist u.a. davon abhängig, mit welchen Institutionen der Nutzer zu-

vor im Kontakt war und ob die Informationen bereits von dem zuständigen ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes zusammengetragen wurden oder ob die Berichte einzeln angefordert werden müssen. Der interne Prozess der Erziehungsplanung ist dagegen weitgehend standardisiert (siehe Kap. 5.5.2.1). In deren Verlauf werden systematisch Informationen zum individuellen Entwicklungsverlauf des Nutzers sowie die vorhandenen Informationen zu den einzelnen Familienmitgliedern zusammengetragen und u.a. auf einer Zeitleiste visualisiert.

„Da ist zum einen ein Zeitstrahl dabei, damit man die Gesamtentwicklung von Geburt an sehen kann von dem Jugendlichen und aber auch von den Eltern oder Bezugspersonen, die halt im Umfeld bestehen“ (Erziehungsdienst AG, 230-232).

Die Pluralisierung der Lebensformen, die die Lebensweltorientierung der Erziehungshilfe beschleunigt hat (siehe Kap. 2.2.3), führt allerdings dazu, dass selbst die familiären Strukturbedingungen, wie die Familienform, für die Mitarbeiter in den Einrichtungen zunehmend schwerer zu überblicken sind, zumal diese in den einzelnen Wohngruppen mit bis zu zehn verschiedenen Herkunftsfamilien parallel zusammenarbeiten. Diese Komplexität zeigt sich beispielhaft in dem Versuch eines Interviewpartners, die Frage nach den vorangegangenen Aufenthalten für die zum Zeitpunkt des Interviews in der Wohngruppe lebenden Nutzer zu beantworten.

Interviewer: „Wenn die Jugendlichen hier aufgenommen werden, dann kommen die von zuhause oder sind die vorher schon untergebracht gewesen?“

Erziehungsdienst AI: „Also, so und so. Manche kommen aus Psychiatrien, haben aber trotzdem noch Eltern. Also, die Mutter oder einen Stiefvater gibt es. Es gibt auch welche, die haben noch beide Eltern oder ist das auch ein Stiefvater? Es gibt Vater und Mutter, aber dann ist Vater z.B. ganz weiter weg. Oder Mutter mit Stiefvater, da gibt es auch keinen Kontakt zum leiblichen Vater“ (399-405).

Erzählungen der Nutzer als Datenquelle

Während die Informationen zu den familiären Strukturbedingungen sowie zu den einzelnen Familienmitgliedern und deren Beziehungen untereinander im Prozess der Erziehungsplanung aus verschiedenen Quellen zusammengetragen werden (siehe Kap.

5.5.1.8), scheinen die Informationen zu den Entwicklungsbedingungen in erster Linie aus den Erzählungen der Nutzer selbst zu stammen.

„Wenn der [Wochenbericht der Schule] dann halt mal nicht so gut war und er geht am Wochenende nach Hause, dann hat er mir jetzt z.B. mal berichtet, dass der Stiefvater dann kein Wort mit ihm redet, ihn also ignoriert“ (Erziehungsdienst AI, 693-695).

Insbesondere in Bezug auf die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer erscheint dieses Vorgehen allerdings problematisch, denn die Interviewpartner weisen diesen Nutzern sehr gute analytische Fähigkeiten und einen strategischen Umgang mit Informationen zu, die sie gegenüber ihrer Herkunftsfamilie (siehe Kap. 5.4.1.7) und den anderen Nutzern der Erziehungshilfe (siehe Kap. 5.4.3.2) anwenden. Der Beschreibung zum Leistungsbereich *Jugendhilfeprofis* ist zudem zu entnehmen, dass sich hohe bzw. besondere soziale Begabungen darin ausdrücken können, dass der Nutzer dem Mitarbeiter in einer altersuntypischen Form Informationen gezielt weitergibt bzw. vorenthält, wenn es seinen Interessen nützt (siehe Kap. 5.2.2).

„[Der sozial begabte Nutzer] sagt etwas, überlegt aber vorher schon sehr genau, weil er weiß, was danach alles passiert oder was darauf folgt“ (Erziehungsdienst AI2, 269-270).

Der Interviewpartner führt aus, dass diese Nutzer anders als ihre gleichaltrigen Mitbewohner (*„Die sind da noch etwas spontaner“*; 273-274) bereits in der Lage sind, die Beurteilung (sowie die damit verbundenen Konsequenzen) der innerfamiliären Entwicklungsbedingungen durch die Mitarbeiter vorherzusehen: *„Je nachdem, was ich sage, weiß ich eigentlich schon vorher, was da passiert“* (264). Deshalb sparen die Nutzer gezielt Ereignisse in ihren Erzählungen über das Heimfahrtswochenende aus, wenn die vorausgesehenen Konsequenzen ihre individuellen Bedürfnisse gefährden.

„‘Wenn ich sage, dass (...) meine Mutter und mein Vater immer weg sind an den Heimfahrtswochenenden‘, dann weiß er ganz genau, dass es so weitergeht, dass er vielleicht an den Wochenenden nicht mehr nach Hause kann, wenn keine Betreuung gewährleistet ist. Aber er möchte ja trotzdem gerne zu Hause sein“ (Erziehungsdienst AI2, 265-269).

Ursachen und Entwicklungsbedingungen

Diese Bedingungen führen dazu, dass die Auswertung der Interviews weniger Aussagen zu den konkreten Entwicklungsbedingungen in den Herkunftsfamilien als Aussagen zu deren Ursachen hervorbringt, welche aus den Strukturmerkmalen der Familien abgeleitet werden (siehe Kap. 5.4.1.5). Wie die Analyse verdeutlicht, handelt es sich bei den Aussagen zu den innerfamiliären Entwicklungsbedingungen zudem vornehmlich um Verallgemeinerungen, während bei den Aussagen zu den Ursachen die Schilderung einzelner Fallbeispiele dominiert. Somit werden mit weniger Aussagen nicht zwangsläufig auch weniger Herkunftsfamilien beschrieben, aber die Konzentration auf familienübergreifende Merkmale führt dazu, dass Interviewpartner eher globale Formulierungen verwenden, als konkrete Bedingungen zu beschreiben, wie die folgende Aussagen exemplarisch verdeutlicht.

„Unsere Kinder und Jugendlichen, die oft aus sehr ungeordneten und chaotischen Verhältnissen kommen“ (Bereichsleitung AF, 71-72).

Dass die Bereichsleitung mit den ungeordneten und chaotischen Verhältnissen u.a. eine fehlende Tagesstruktur sowie unklare bzw. wechselhafte Grenzsetzungen beschreibt, lässt sich erst aus ihren Aussagen zu den Bedarfen, die sich aus den innerfamiliären Bedingungen für die Betreuung dieser Kinder und Jugendlichen in den Angeboten ergeben, ableiten (siehe Kap. 5.5.3.1). Vergleichbar diesem Vorgehen lassen sich in einem weiteren Interview aus der Beschreibung von Familienverhältnissen, die als förderlich für eine adäquate Begabungsentwicklung angesehen werden, Rückschlüsse auf die tatsächlichen Bedingungen in den Herkunftsfamilien ziehen. Es mangelt in den Familien demnach an stabilen Verhältnissen und finanziellen Mitteln für eine angemessene Begabungsentwicklung und -förderung.

„Es ist mit Sicherheit für einen Jugendlichen einfacher, seine Begabungen auszuleben, wenn man aus einem stabilen familiären Umfeld kommt, [das] genug finanzielle Mittel [hat]“ (Erziehungsdienst AG, 879-881).

Die instabilen und ungeordneten Verhältnisse können unterschiedliche Ursachen haben, z.B. die Trennung der Eltern oder die schwere Erkrankung eines alleinerziehenden Elternteils (siehe Kap. 5.4.1.5). Die Aussagen zum sozioökonomischen Status der Her-

kunftsfamilien beschränken sich auf die finanziellen Möglichkeiten und deren Vergleich mit den finanziellen Rahmenbedingungen innerhalb der stationären Angebote, während z.B. der Bildungsgrad sowie die kulturelle Praxis im Alltag fast ausschließlich in Bezug auf die Mitarbeiter des Angebots thematisiert werden (siehe Kap. 5.4.3.5).

5.4.1.4 Umgang mit Hochbegabung

Die Interviews enthalten kaum Hinweise auf den Umgang der Herkunftsfamilien mit der hohen bzw. besonderen Begabung des Nutzers. Die beiden sportlich begabten Nutzer E5 und E6 sind die einzigen Fallbeispiele, in denen gezielte Maßnahmen zur Förderung der Begabungs- und Leistungsentwicklung zu dem Zeitpunkt der Aufnahme bereits implementiert waren bzw. kurz zuvor beendet wurden (siehe Kap. 5.2.3). Allerdings bleibt unklar, wie diese Förderung zustande kam. In verschiedenen Interviews wird berichtet, dass der ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes bzw. die Eltern bei der Aufnahme des Nutzers eine entsprechende Intelligenzdiagnostik oder Hinweise auf eine hohe bzw. besondere Begabung an die Einrichtung weitergeben.

„Es ist häufig von den Eltern, dass sie uns das reingeben, es ist ja auch ein Stück Stolz auf der einen Seite, ist ja auch berechtigt“ (Erziehungsdienst AF, 101-103).

Demgegenüber steht das Gefühl dieser Eltern, den Erziehungsanforderungen nicht gerecht worden zu sein (siehe Kap. 5.4.1.2). Diesen Eltern kann es helfen, ihr Kind nicht *„als erstes daran [zu] messen, dass es hochbegabt ist, sondern vielleicht auch Schwächen oder Probleme des Kindes akzeptieren können und dass auch dadurch eine Situation für alle Beteiligten dann wieder tragbar wird“* (786-789). Die hohen Ansprüche an das Leistungsverhalten der Kinder führen in der Verbindung mit dem in der Nutzergruppe weit verbreiteten Underachievement (siehe Kap. 5.2.6.3) zu zusätzlichen Belastungen, denn die Wahrnehmung der Eltern fokussiert sich in der Folge des negativen Entwicklungsverlaufes zunehmend stärker auf die Defizite, weshalb die Stärken der Kinder bzw. Jugendlichen aus dem Blick geraten.

„Was bringen die [Nutzer] eigentlich mit, was vielleicht aufgrund der Wirrnisse ihres Lebensumfeldes oder Belastungen ihres Lebensumfeldes gar nicht so in den Mittelpunkt gerückt worden ist“ (Psychosozialer Dienst ADE, 886-888).

Die Bereichsleitung AF sieht in dieser Defizitorientierung der Eltern, die zu dem Zeitpunkt der Herausnahme des Kindes aus der Herkunftsfamilie ihren vorläufigen Höhepunkt erreicht haben dürfte, vor allem eine Gefährdung für das Selbstkonzept der Nutzer (siehe Kap. 5.3.1). Daher sieht sie die Notwendigkeit, die Eltern bereits bei der Anbahnung der Aufnahme in dem stationären Angebot bei einem Perspektivenwechsel zu unterstützen.

„Wobei meine Vorgehensweise schon sehr lange so ist, dass ich bei jeder Anfrage, die hier für uns in Frage kommt, als Erstkontakt in die Familien fahre und dort schon die Frage stelle als erstes, [die] stößt oft auf Erstaunen: ‚Was macht an dem Kind Spaß? Was ist das Schöne?‘ Die Eltern sitzen da sehr angespannt in ihrer Not und irgendwann fängt es dann an zu sprudeln und das sind so erste Ansätze, dass da einfach Türen geöffnet werden“ (Bereichsleitung AF, 359-364).

Die ersten Erfolgserlebnisse, welche den Nutzern schon kurz nach ihrer Aufnahme ermöglicht werden sollen, sind deshalb nicht nur für deren Selbstwahrnehmung (siehe Kap. 5.4.1.4), sondern auch für die Wahrnehmung der Kinder durch die Eltern von großer Bedeutung.

„Wenn diesen Eltern vermittelt wird: ‚Ihr Kind ist toll, das Kind kann etwas, das Kind hat viele Fähigkeiten‘, dann öffnet das oft sehr viele Türen“ (Bereichsleitung AF, 356-357).

Die Leitung des Psychosozialen Fachdienstes kritisiert, dass Eltern generell, also inner- und außerhalb der Erziehungshilfe, zunehmend dazu tendieren, die Hochbegabung des Kindes in den Vordergrund zu rücken oder als Alibi für schulisches Versagen zu gebrauchen, „was häufig zur Folge haben kann, dass diese Kinder wirklich zu sozialen Außenseitern werden“ (495-496). Von einem solchen Verhalten wird für die Herkunftsfamilien der Nutzer allerdings nicht berichtet.

5.4.1.5 Risikofaktoren

Die Entstehung inadäquater Entwicklungsbedingungen innerhalb der Herkunftsfamilien ist genauso wenig auf einzelne Ursachen zurückzuführen, wie ein Risikofaktor in jedem Familienverbund mit den gleichen Auswirkungen einhergeht. Deshalb heben die

Interviewpartner in den Fallbeschreibungen jeweils verschiedene Faktoren und deren Auswirkungen hervor, in deren kumuliertem Auftreten sie eine Gefährdung der adäquaten Entwicklung des hoch- bzw. besonders begabten Nutzers erkennen. Dass es sich bei diesen Risikofaktoren vorrangig um familiäre Strukturmerkmale und prägnante Merkmale der elterlichen Biografien handelt und weniger um Defizite im Erziehungsverhalten, ist in erster Linie auf die intransparente Familiensituation (siehe Kap. 5.4.1.3) zurückzuführen. Ein Helfersystem, welchem der Einblick in die konkrete Erziehungssituation verwehrt bleibt, ist im Prozess des Fallverstehens stärker auf die Informationen angewiesen, die es den eigenen Beobachtungen oder den Akten bzw. persönlichen Gesprächen entnehmen kann.

Die in den Interviews wiederholt mit Bezug auf die Herkunftsfamilien der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer angesprochenen Risikofaktoren werden in dem vorliegenden Abschnitt in Merkmalsgruppen sortiert und anhand der entsprechenden Interviewaussagen illustriert. Diese verdeutlichen, dass die einzelnen Faktoren selten isoliert auftreten und dass von ihnen sowohl vor als auch während der Unterbringung des Nutzers in der stationären Erziehungshilfe eine Gefährdung für dessen Entwicklung ausgehen kann. Soweit dies möglich ist, werden zusammenhängende Aussagen aus jeweils einem Fallbeispiel herangezogen.

Trennung der Eltern

„Der andere Junge kommt aus einer Familie, in der die Mutter sich hat vom Vater scheiden lassen“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 673-674).

Die Fallbeispiele der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer enthalten wiederholt Hinweise auf getrennt lebende Elternteile, aber es fehlen weiterführende Informationen wie der Zeitpunkt der Trennung der Kernfamilie. Die Interviews enthalten allerdings Hinweise auf weitere Faktoren, welche mit der Trennung zusammenhängen und deren Ausprägung (mit-)entscheidend für das Ausmaß der Gefährdung ist, die von der Trennung für die kindliche Entwicklung ausgeht. Ein wesentlicher Faktor ist die sich anschließende Familienform. In diesem Fallbeispiel schließt sich, unmittelbar oder zu einem späteren Zeitpunkt, für den Nutzer eine Stiefelternfamilie an, in der er mit Halbgeschwistern zusammenlebt. Diese Familienkonstellation führt zu Zugehörigkeitsproblemen und einer unangepassten Entwicklung des Nutzers.

„Die Mutter hat neu geheiratet, mit dem neuen Mann ein neues Kind bekommen und dann wurde es immer problematischer, weil der Sohn von dem anderen Mann da nicht so ganz hereingehörte und dann immer verhaltensauffälliger wurde“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 675-678).

Eine weitere Familienform, welche auf die Trennung folgen kann, ist die Ein-Eltern-Kind(er)-Familie. Auch wenn die Interviewpartner die Risiken, die mit dieser Familienkonstellation verbunden sind, in ihren Aussagen nicht direkt thematisieren, lässt sich aus den Fallbeschreibungen nachvollziehen, dass die Gefährdung, die aus der Erkrankung eines Elternteils oder den Belastungen, welche durch die Essstörung des Kindes bedingt sind, für alleinerziehende Elternteile ungleich größer sind. Wie groß diese Belastungen sind, kommt in einer Aussage zum Ausdruck, welche sich auf die Herkunftsfamilien aller Nutzer bezieht.

„Wir haben auch viele Eltern, vor allem auch Mütter, die überwiegend sehr überbelastet sind, nicht nur alleinerziehend, aber auch oft, die sogar dann [nach der Aufnahme ihres Kindes] die Möglichkeit nutzen, selber psychotherapeutische Behandlung in Anspruch zu nehmen, weil die Belastung so groß war“ (Erziehungsdienst AF, 25-28).

Das Ausmaß der Gefährdung wird maßgeblich von weiteren Faktoren beeinflusst, wie die folgende Aussage über den Umgang der beiden Elternteile mit der Trennung, insbesondere in Bezug auf die betroffenen Kinder und deren Bedürfnisse, verdeutlicht.

„Es [gab] eine Krise mit dem Vater und der Familie. Der leibliche Vater, der vor Gericht geladen hat, weil er angezweifelt hat, dass er der leibliche Vater ist. Und der Junge ist in eine Krise in der Gruppe gegangen, er hat starke Verhaltensauffälligkeiten gezeigt“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 182-185).

Der Interviewpartner zeigt den Zusammenhang zwischen den familiären Bedingungen („Krise mit dem Vater und der Familie“) und der Entwicklung des Nutzers („hat starke Verhaltensauffälligkeiten gezeigt“) auf. Die Tatsache, dass der leibliche Vater juristisch („vor Gericht geladen“) die Verbindung zu seinem Sohn in Frage stellt, gefährdet dessen Entwicklung („in eine Krise“) trotz der stationären Unterbringung („in der Gruppe“). Dieser Zusammenhang verdeutlicht, dass die familiären Bedin-

gungen auch nach der Herausnahme des Kindes dessen Entwicklung beeinflussen und deshalb auch Gegenstand der Arbeit in der stationären Erziehungshilfe sind.

Tod eines Elternteils

Die Todesfälle von Elternteilen, die durch die Interviewpartner geschildert werden, liegen ausschließlich im Zeitraum nach der Aufnahme des jeweiligen Nutzers. Damit stellen die Belastungen, welche mit dem Tod einhergehen, nicht die ursächliche Bedingung für die negative Entwicklung dar, die zur Unterbringung geführt hat, sondern sie kumulieren mit den ohnehin vorhandenen Belastungen.

„Dann ist der Vater gestorben, also da kommen dann die Problematiken, die die so noch haben, dazu“ (Erziehungsdienst AI, 184-185).

Den Interviews ist zu entnehmen, dass die Lebenssituation der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer stationärer Hilfen zur Erziehung von einer Vielzahl unterschiedlicher Belastungen geprägt ist, welche durch ihre Ausprägung, Abfolge und Dauer häufig zu einer kontinuierlichen Gefährdung der individuellen Begabungs- und Leistungsentwicklung führen.

„Beim Nutzer I2 ist es so, dass der gerade so viel Mist hat: Vater gestorben, Bezugsbetreuer weg, Umzug in die Eifel von Bayern, der Opa nicht mehr in der Nähe“ (Erziehungsdienst AI, 696-698).

Wie die Aufzählung verdeutlicht, treten familienbezogene Risikofaktoren bei den Nutzern häufig nicht nur kumuliert miteinander, sondern auch kumuliert mit weiteren Belastungen auf. Neben dem Verlust des Elternteils („Vater gestorben“) und des vertrauten Umfelds („Umzug“) sowie einer Reduzierung des Kontakts zu einer weiteren Bezugsperson aus der Familie („Opa nicht mehr in der Nähe“) ist der Nutzer mit dem Verlust seiner Bezugsperson in der Wohngruppe („Bezugsbetreuer weg“) konfrontiert. Nicht nur die Kumulation, sondern auch die Abfolge der Ereignisse sowie die Kontinuität der Belastungen („gerade“) sind entscheidend für die mit ihnen verbundenen Auswirkungen.

Die Belastungen, die sich aus dem Tod eines Elternteils für die minderjährigen Nutzer ergeben, sollen durch eine gezielte Trauerarbeit begrenzt werden („Jetzt wollten wir mal eine Altar machen, wo er dann immer an seinen Vater denken kann [und] da haben wir dann auch geguckt, ob wir da irgendwie mal ein kleines Tagesbuch schreiben“; Er-

ziehungsdienst AI, 748-750). Mit dem Unterstützungsbedarf verschieben sich die Schwerpunkte in der Erziehungsarbeit.

Interviewer: „Da steht die Förderung der besonderen Begabung erst mal hinten an?“

Teamleitung AI: „Allein durch den Tod des Vaters konnte man da ja gar nichts weiter machen, also es waren andere Sachen wichtig“ (269-272).

Dass die Auswirkungen, die von diesen Belastungen ausgehen, nicht dauerhaft sein müssen und sich auch bei Geschwistern unterschiedlich auswirken können, ist den Aussagen zu dem Bruder des Nutzers zu entnehmen, der zeitweise ebenfalls in der stationären Erziehungshilfe untergebracht war.

„Dann ging [bei dem Bruder des Nutzers I2] auch nichts mehr in der Schule, da fand er Drogen interessanter, als die Schule und überhaupt. Mit dem Tod seines Vaters ist das in den Keller dann noch mehr gegangen. Er hat sich aber soweit stabilisiert, dass er jetzt wirklich eine Klasse übersprungen hat“ (Erziehungsdienst AI, 185-189).

Auch wenn eine ausführlichere Fallbeschreibung des Bruders von Nutzer I2 nicht vorliegt, scheint sich das Ausmaß der Gefährdung, das mit dem Tod des Vaters für die Entwicklung der Söhne einhergeht, bei den Brüdern zu unterscheiden. Während die Auswirkungen auf die Entwicklung für den Bruder stärker in der Vergangenheit zu liegen scheinen, beschreiben die Interviewpartner die Belastungen des Nutzers I2 als gegenwärtig. Die Wirkung einer solchen Belastung kann sowohl durch intrapersonale (z.B. Entwicklungsstand, subjektives Gefühl der Betroffenheit), als auch durch soziale Faktoren (z.B. Bezugspersonen) entscheidend beeinflusst werden.

Der Tod eines Elternteils kann daher nicht nur den Schwerpunkt der Förderung eines hoch- bzw. besonders begabten Nutzers der stationären Hilfen verschieben, sondern auch zu einer Beendigung der Maßnahme und der Rückkehr zum verbleibenden Elternteil führen, wenn davon ausgegangen wird, dass die neuartige Belastungssituation innerhalb des verbliebenen Familienverbundes besser aufgefangen werden kann.

„Das ist bei der leider nicht weitergegangen. Also, bei der ist auch ein blöder Verlauf, weil dann die Mutter starb und dann ist die Maßnahme auch relativ schnell zu Ende gegangen, denn die hatte getrennt lebende Eltern und da war dann die Entscheidung, zum Vater zu gehen“ (Psychosozialer Dienst ADE, 815-818).

Die Maßnahme wurde beendet („nicht weitergegangen“), obwohl der Interviewpartner eine Fortsetzung begrüßt hätte („leider“). Die vorzeitige Beendigung steht in einem zeitlichen Zusammenhang („relativ schnell“) mit dem Tod der Mutter. Ob die Trennung der Eltern ursächlich für die Notwendigkeit der stationären Unterbringung des Nutzers war, wird nicht ausgeführt. Mit dem Tod der Mutter scheint sich der Hilfebedarf des Nutzers verschoben zu haben, so dass eine Rückführung zum Vater der weiteren stationären Betreuung (zunächst) vorgezogen wird.

Erkrankung eines Elternteils

In den Interviews wird die Erkrankung eines Elternteils insbesondere in Bezug auf ihre Auswirkungen auf die innerfamiliären Entwicklungsbedingungen vor der Aufnahme des Nutzers in die stationäre Hilfe thematisiert. Als Ausgangspunkt der Fallbeschreibung dient die Frage nach der hohen schulischen Leistungsfähigkeit des Nutzers E1. Dass der Nutzer diese hohe schulische Leistungsfähigkeit erst nach der Aufnahme entwickelt hat (siehe Kap. 5.5.5), führt die Teamleitung auf die inadäquaten Entwicklungsbedingungen innerhalb der Herkunftsfamilie zurück, die durch die Suchterkrankung der alleinerziehenden Mutter geprägt waren.

„Er hatte die Bedingungen zuhause nicht. Er hatte niemanden, der ihn unterstützt. [Die] Mutter war ja selber krank, alkoholkrank und medikamentenabhängig, psychisch krank. Er hat ja mehr auf die Mutter aufgepasst als die Mutter auf ihn. Es fehlten ihm da auch die Kontrollinstanzen und auch die Instanzen, die ihn auch gefördert hätten“ (Teamleitung AE, 130-134).

Die Teamleitung erkennt in den inadäquaten Entwicklungsbedingungen in der Herkunftsfamilie („hatte die Bedingungen zuhause nicht“) den Grund dafür, dass eine erfolgreiche Umsetzung der intellektuellen Fähigkeiten in entsprechende schulische Leistungen vor der Aufnahme nicht gelang. Als Ursache wird die Suchterkrankung („alkoholkrank und medikamentenabhängig“) der alleinerziehenden Mutter genannt, in deren Folge diese selbst auf Unterstützung angewiesen war („selber krank“). Diese Bedarfsumkehr zwischen Mutter und Kind führt zu einer unverhältnismäßig hohen Verantwortungsübernahme des minderjährigen Kindes („mehr auf die Mutter

aufgepasst als die Mutter auf ihn“). Die Mutter stellte in ihrer Verfassung für die Bewältigung der schulischen Herausforderungen keine Ressource („niemanden, der ihn unterstützt“), sondern einen Risikofaktor dar. In Bezug auf seine schulische Entwicklung fehlt dem Kind sowohl eine strukturierte („Kontrollinstanzen“), als auch eine anregende und auf Entwicklung ausgerichtete Erziehung („Instanzen, die ihn auch gefördert hätten“).

In dem Interview mit der zuständigen Bereichsleitung wird dieses Fallbeispiel aufgegriffen und von ihr dahingehend ergänzt, dass es für diese spätere Leistungsentwicklung des Nutzers von grundlegender Bedeutung war, dass die Herkunftsfamilie während der Kindheit des Nutzers bessere Entwicklungsbedingungen aufwies (siehe Kap. 5.4.1.6).

Bei Nutzern aus suchtblasteten Familien zielt die Hilfe i.d.R. stärker in Richtung Verselbständigung, da nicht davon auszugehen ist, dass die inadäquaten Entwicklungsbedingungen in der Herkunftsfamilie, die zur Unterbringung geführt bzw. beigetragen haben, parallel zu der Betreuung des Nutzers dauerhaft verbessert werden können. Der Interviewpartner Erziehungsdienst AF beschreibt diesen Umstand für die Nutzer seines Angebots.

„Wir haben Jungs jetzt, die einfach älter sind, die sind in Ausbildung, da ist Rückführung überhaupt kein Thema mehr. Das ginge auch nicht. Das ist halt, wenn man mit psychisch kranken, suchtblasteten Familien arbeitet, dann ist Rückführung nicht das, was ganz oben steht“ (Teamleitung AI, 77-78).

Wie bei den Todesfällen kann die Erkrankung eines Elternteils auch dann eine Belastung für den Nutzer darstellen, wenn dieser bereits in einem Angebot der stationären Erziehungshilfe untergebracht ist, weil die Eltern auch nach der Aufnahme wichtige Bezugspersonen bleiben.

„Der Vater ist wohl auch psychisch sehr stark belastet und nicht so in der Lage, seinem Sohn vieles anzubieten“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 674-675).

Aus den Interviews geht aber auch hervor, dass Elternteile trotz der Erkrankung bzw. Störung eine wichtige soziale Ressource und damit ein wirksamer Schutzfaktor der Entwicklung ihrer Kinder sein können, wenn sie z.B. ihr Wunsch- und Wahlrecht

aktiv wahrnehmen und die stationäre Unterbringung bestmöglich unterstützen (siehe Kap. 5.4.1.6).

Erziehungsdefizite

Eine große Gefährdung der kindlichen Entwicklung geht von den Defiziten im elterlichen Erziehungsverhalten aus. Dazu zählt neben der anhaltenden Vernachlässigung der Aufsichtspflicht sowie einem zurückweisenden Verhalten gegenüber den Kindern bei schulischen Problemen (siehe Kap. 5.4.1.3) auch eine mangelhaft wahrgenommene Vorbildfunktion.

„[Weil der Nutzer] sich aber sehr stark an dem neuen Vater orientierte und auch so sein wollte wie er. Aber das ist ein Mann, der geht in die Südkurve [und] kloppt sich beim Fußball“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 679-680).

Dieses defizitäre Erziehungsverhalten kann, wie im Fall des Nutzers E1 deutlich wird, durch die genannten Risikofaktoren verursacht oder in seiner Ausprägung verstärkt werden, aber die Defizite stellen weder eine zwangsläufige Folge der einzelnen Faktoren dar noch treten sie ausschließlich in Verbindung mit ihnen auf. Die Aussagen zu den störungsbezogenen Nutzergruppen verdeutlichen vielmehr, dass inadäquate Entwicklungsbedingungen innerhalb der Herkunftsfamilien auch auf eine störungsbedingte Überforderung zurückzuführen sein können, nämlich wenn die innerfamiliären Bedingungen ohne diese Zusatzbelastung eine gute Voraussetzung für die begabungsadäquate Entwicklung des Kindes bieten würden.

„Wenn diese Bewohnerinnen mit der Essstörung letztendlich die Essstörung nicht entwickelt hätten, dann hätten die auch in ihren Herkunftsfamilien schon sehr, sehr gute Möglichkeiten, gefördert zu werden“ (Bereichsleitung ADE, 586-588).

Die Leitung der Schule B stellt für die Familien ihrer Schüler mit AD(H)S fest, dass zusätzliche Belastungen schnell zu einer Überforderung führen können, *„denn Eltern mit diesen Kindern sind in ihren Erziehungsmöglichkeiten sowieso immer am Limit“* (Leitung Schule B, 137-140). Aber nicht jeder Familienverbund ist von den störungsbedingten Anforderungen an das Erziehungsverhalten überfordert. Deshalb ist auch nicht die Störung selbst, sondern ein dafür inadäquates Erziehungsverhalten Anlass für die

Herausnahme des Kindes aus seiner Herkunftsfamilie, z.B. wenn sich „*immer wieder die gleichen negativen Beziehungsrituale reinszenieren*“ (396-397) oder das Familiensystem nicht mehr in der Lage ist, den Verlauf der Essstörung zu unterbrechen (siehe Kap. 5.3.3.1).

In den Interviews werden kaum elterliche Erziehungsdefizite im Detail benannt, auch weil den Interviewpartnern der Einblick in die konkrete Erziehungssituation innerhalb der Herkunftsfamilien verwehrt bleibt (siehe Kap. 5.4.1.3). Den Aussagen zum allgemeinen Auftrag der stationären Angebote ist aber zu entnehmen, dass die familiären Problemlagen (dazu zählen die eingeschränkte Erziehungskompetenz, Problemlagen der Eltern und familiäre Konflikte) ein zentraler Grund für die Gewährung der einzelnen Hilfen sind (siehe Kap. 5.4.2.3), was sich mit den Forschungsergebnissen für die gesamte stationäre Erziehungshilfe deckt (Fendrich, Pothmann & Wilk, 2009).

Mangelnde finanzielle Möglichkeiten

In vielen Herkunftsfamilien ist die finanzielle Situation angespannt. Dies kann auch als eine Folge der bereits genannten Risikofaktoren auftreten. Das zeigt u.a. das Fallbeispiel einer Familie, in denen sowohl die Mutter, als auch ihr Partner aufgrund eigener Störungen unterhalb ihres Ausbildungsniveaus beschäftigt sind.

„Der eine Junge kommt aus Bayern aus einer kinderreichen Familie, wo die Mutter selbst als Kellnerin tätig ist und mit einem Mann zusammen war, der auch einen klassischen Ausbildungsberuf hatte, aber beide haben nicht in ihrem Ausbildungsberuf gearbeitet, weil beide ADHS haben und dadurch dann häufiger den Job gewechselt haben, weil sie überfordert waren mit der Struktur der Arbeit“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 651-656).

Dieser Hinweis auf den Kinderreichtum der Familie, der in keinem Interview mit Zahlen bemessen wird, macht darauf aufmerksam, dass die Interviewpartner insgesamt wenig Aussagen zu Familienmerkmalen wie Kinderzahl oder Alter der Eltern treffen. Auch der Hinweis in diesem Fallbeispiel, die Mutter sei eine „*sehr kluge Frau*“ (663), steht neben dem Hinweis auf eine Berufsausbildung eher unpräzise und allein als Aussage zum Bildungshintergrund der Eltern. Die Herkunftsfamilien der Nutzergruppe Ess-

störungen werden wiederholt als gut situiert bezeichnet, was sich in erster Linie auf die finanziellen Möglichkeiten zu beziehen scheint (siehe Kap. 5.4.1.6).

Im weiteren Interviewverlauf wird deutlich, dass mit den geringeren finanziellen Möglichkeiten nicht zwangsläufig eine Gefährdung der kindlichen Entwicklung einhergeht, wenn es die Eltern z.B. verstehen, externe Finanzierungen in Anspruch zu nehmen.

„Da gab es dann auch Klinikaufenthalte, Psychotherapeuten, Fördermaßnahmen von Frühförderung bis hin zu ich-weiß-nicht-was, das haben die [Eltern] beantragt für fast alle ihre Kinder“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 660-663).

Die finanziellen Bedingungen in den Herkunftsfamilien werden in den Interviews aber vorrangig in Bezug auf die Zeit während der Unterbringung des Nutzers in dem stationären Angebot thematisiert, denn ihre Teilnahme an externen Förderangeboten wird häufig nicht durch den Kostensatz abgedeckt (siehe Kap. 5.4.2.4). Die mangelnden finanziellen Mittel der Herkunftsfamilie stellen damit zunächst eine Gefährdung der adäquaten Förderung dar und damit einen Risikofaktor, dessen Wirkung z.B. durch eine zusätzliche Mittelzusage des Kostenträgers begrenzt werden kann.

5.4.1.6 Schutzfaktoren

Die Herkunftsfamilien der Nutzergruppe Essstörungen ausgenommen, zeichnen die Interviewpartner mit ihren Aussagen zu den Risikofaktoren ein stark negatives Bild der innerfamiliären Entwicklungsbedingungen (siehe Kap. 5.4.1.5). Vor diesem Hintergrund stellt sich umso mehr die Frage nach den familiären Bedingungen, die dazu beigetragen haben, die Entwicklung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer vor ihrer Aufnahme in dem stationären Angebot zu fördern bzw. vor den negativen Einflüssen zu bewahren, so dass die Begabungsfaktoren weiterentwickelt wurden und nicht unter den widrigen Bedingungen verloren gegangen sind.

„Es gibt sicher Kinder [in der Erziehungshilfe], die auch hochbegabt sind, aber wie die sich überhaupt entwickeln konnte, das ist schon auch spannend“ (Leitung Heilpädagogische Tagesförderung, 180-181).

Adäquate Entwicklungsbedingungen in der frühen Kindheit

Die Leitung des Fachdienstes Heilpädagogische Tagesförderung spricht die starken Auswirkungen belastender Einflüsse während der Kleinkindphase an und weist darauf hin, dass sich Belastungen während verschiedener Entwicklungsphasen unterschiedlich stark auf die individuelle Entwicklung auswirken.

„Ich denke, dass [...] es da ganz schwierig ist, da eine Hochbegabung sich entwickeln zu lassen, wenn die in ihrer Kleinkindheit, wo ja viel passiert, einfach mit anderen Schwierigkeiten zu kämpfen [haben]“ (Leitung Heilpädagogische Tagesförderung, 174-177).

Während die Leitung des gruppenübergreifenden Dienstes im weiteren Verlauf des Interviews darüber spricht, dass eine ausbleibende altersgemäße Förderung dazu führt, dass Begabungssignale nicht oder nur noch schwer erkannt werden können (siehe Kap. 5.4.1.7), greift die Bereichsleitung das Fallbeispiel des Nutzers E1 auf und stellt dessen Bindungskompetenzen als Grundlage der adäquaten Begabungs- und Leistungsentwicklung während der Unterbringung in dem stationären Angebot dar, womit sie auf den Einfluss der frühkindlichen Entwicklung verweist (siehe Kap. 5.3.8).

Die Aussagen zu der akuten Belastungssituation in der Herkunftsfamilie zu dem Zeitpunkt der Herausnahme des Nutzers sowie die Aussagen zu den häufig vorangehenden, weniger intensiven Maßnahmen (siehe Kap. 5.4.1.2) verstärken den Eindruck, dass innerfamiliäre Belastungen über einen längeren Zeitraum kumulieren und daher in diesem Ausmaß für den Nutzer nicht von Geburt an bestehen. Auch wenn innerfamiliäre Risikofaktoren wie die Trennung der Eltern oder der Tod eines Elternteils häufig nicht unvermittelt auftreten, sondern ihnen eine Entwicklung vorausgeht, ist es dennoch vorstellbar, dass die mit ihnen verbundenen Belastungen im Verlaufe dieser Entwicklung ab einem bestimmten Zeitpunkt (z.B. dem Tod nach der Krankheit oder dem Auszug eines Elternteils nach vorangegangener Krise) noch einmal deutlich zunehmen. Das gilt umso mehr, da mit solchen Ereignissen häufig weitere Belastungen, z.B. eine Verschlechterung der finanziellen Bedingungen, verbunden sind. In den Interviews finden sich vereinzelt Hinweise, dass die Belastungen und die mit ihnen verbundenen Auswirkungen auf die Entwicklung im Jugendalter zunehmen, z.B. in den Aussagen zum Einfluss des Entwicklungsstandes (siehe Kap. 5.3.6) oder zu dem typischen Entwicklungs-

verlauf der Schüler an Schule B, deren schulische Probleme nach der Grundschulzeit beginnen („Das durchschnittliche ADS-Kind (...), das zu uns kommt, hat in aller Regel nach der Grundschule zwei bis drei Schulen besucht“; Leitung Schule B, 318-321).

Adäquate Entwicklungsbedingungen können trotz des Auftretens verschiedener Risikofaktoren gegeben sein, wenn es einem unterstützenden Netzwerk aus der Familie, dem familiären Umfeld und/oder ambulanten bzw. befristeten stationären Maßnahmen gelingt, z.B. die temporären Versorgungsdefizite während eines krisenhaften Krankheitsverlaufes des Elternteils auszugleichen.

Kooperationsbereitschaft der Eltern

Die gesetzliche Verfasstheit der Erziehungshilfe sieht die Personensorgeberechtigten als leistungsberechtigt und als Leistungsempfänger, was den familienunterstützenden Charakter der Hilfen unterstreicht (siehe Kap. 2.2). Und trotz ihrer Bezeichnung als familienersetzender Hilfeform stellen auch die stationären Maßnahmen ein Angebot an die Eltern dar, mit dem jeweils zuständigen Jugendamt als Mittler.

„Die Jugendämter, die bei besonderen Fragestellungen, Krisen, häuslichen Konflikten eine (...) Unterbringungsform suchen für Jugendliche, die in unterschiedlichen Problemlagen sind, für Familien unterstützend, die in unterschiedlichen Problemlagen sind“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 29-33).

Die große Bedeutung der Rückführung des Nutzers in die Herkunftsfamilie beim Auftrag an die Einrichtungen verdeutlicht, dass die stationären Hilfen keineswegs dauerhaft familienersetzend sein müssen. Dementsprechend sind die Eltern als Personensorgeberechtigte aufgefordert, die Hilfen in Anspruch zu nehmen, wenn sie den elterlichen Verpflichtungen nicht mehr gerecht werden können.

„Die stationären Jugendhilfeangebote [sind] ein Unterstützungsangebot für Eltern, die sich nicht in der Lage fühlen, diesen Erziehungsauftrag allein zu bewältigen“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 27-29).

Wenn Eltern die Unterstützung in einem Beratungsangebot oder direkt im ASD des Jugendamtes suchen, dann kann ggf. die Kumulation belastender Faktoren innerhalb der

Herkunftsfamilie vermieden und negative Auswirkungen vorhandener Belastungen vermindert werden. Im Fallbeispiel des Nutzers I2 wird beschrieben, wie seine Mutter aktiv von ihrem Wunsch- und Wahlrecht Gebrauch macht.

„Die [Mutter] arbeitet bis zum Umfallen (...), damit sie denen etwas bieten kann und meinetwegen die Fahrt hierhin bezahlen können, damit die sich mal die Schule B angucken und hier andocken können. Und die hat alles daran gesetzt, die Kinder in einer Einrichtung unterzubringen, wo die weitergefördert werden können und einen guten Start ins Leben bekommen können“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 667-673).

Die Mutter engagiert sich in hohem Maße („arbeitet bis zum Umfallen“; „alles daran gesetzt“), um die Bedürfnisse ihrer Kinder zu befriedigen („denen etwas bieten“) und ihnen eine adäquate außerfamiliäre („in einer Einrichtung“) Förderung und Entwicklung („einen guten Start ins Leben“) zukommen zu lassen. Die Formulierung „weitergefördert“ deutet darauf hin, dass die Förderung innerhalb der Herkunftsfamilie an einem Punkt angelangt ist, über den hinaus sie nicht mehr sichergestellt werden kann. Dass die Familie die Kosten der Anreise aus Bayern („die Fahrt hierhin“; Kontextinformation) selbst trägt, unterstreicht die Ernsthaftigkeit der Bemühungen im Rahmen ihres Wunsch- und Wahlrechts.

Der Einfluss der Eltern bzw. der Herkunftsfamilien endet aber nicht mit der Aufnahme des Nutzers. Dabei macht es i.d.R. keinen Unterschied, ob die Eltern die Hilfe nun aktiv eingefordert haben oder von ihrer Notwendigkeit überzeugt werden mussten, denn bei der Gewährung einer stationären Hilfe zur Erziehung wird nach Möglichkeit ein Sorgerechtsentzug vermieden (siehe Kap. 2.4.3), weshalb z.B. regelmäßige Besuche der Nutzer bei den Eltern mit Übernachtungen stattfinden können. Dementsprechend sind die Mitarbeiter der Erziehungsdienste an vielen Stellen auf die Kooperationsbereitschaft der Eltern angewiesen. Im Fallbeispiel des Nutzers I2 wird darauf verwiesen, dass die Mutter die stationäre Unterbringung nicht nur forciert hat, sondern dann auch selbst „von Bayern hierher gezogen [ist]“ (Erziehungsdienst AI, 114-115).

Dass im Arbeitsalltag Einschränkungen entstehen, wenn die Mitarbeiter auf die Kooperationsbereitschaft angewiesen sind, wird auch in diesem Fallbeispiel deutlich. Die Mutter übt weiterhin das Recht der Gesundheitsvorsorge, einem Teilbereich der elterlichen Sorge, aus, weshalb die Arztwahl und -besuche des Nutzers mit ihr abzustimmen sind. Der Interviewpartner Erziehungsdienst AI berichtet, dass für den Nutzer zum Zeit-

punkt seiner Aufnahme zahlreiche Medikamentenverordnungen von der Mutter vorgelegt wurden, welche er auf die jahrelange Praxis der Mutter, den Nutzer bei zahlreichen Ärzten und Psychologen bzw. Psychiatern vorzustellen (siehe Kap. 5.4.1.2), zurückführte. Doch für die Veränderung des kritisierten Zustandes ist die Zustimmung der Mutter als Inhaberin der Gesundheitsorge bzw., in der nächsten Eskalationsstufe, der Entzug ihrer Gesundheitsorge, notwendig.

„Der nimmt auch Tabletten, wo ich denke: 'Puh, der ist elf Jahre und bekommt morgens dies, mittags das und abends noch mal ein Neuroleptika für Erwachsene.' Ich bin dann halt auch los und habe ihn beim Arzt vorgestellt, auch ohne dass er dabei war. Der Arzt wollte auch direkt an die Medikamente heran, aber da hatte ich dann das Einverständnis der Mutter nicht“ (Erziehungsdienst AI, 711-716).

Der Interviewpartner hält die Medikamenteneinnahme („*der nimmt auch Tabletten*“) für unangebracht hoch („*Puh*“) und nicht altersgemäß („*der ist elf Jahre*“; „*Neuroleptika für Erwachsene*“), holt medizinischen Rat ein („*beim Arzt vorgestellt*“) und wird in seiner Einschätzung bestätigt („*wollte auch direkt an die Medikamente heran*“). Dass die Mutter nun dem weiteren Vorgehen zustimmen muss („*Einverständnis der Mutter*“), ist ein Indiz dafür, dass sie als Personensorgeberechtigte trotz der stationären Unterbringung ihres Kindes in der Erziehungshilfe weiterhin das Recht der Gesundheitsorge ausübt. Die Formulierung („*da hatte ich dann das Einverständnis der Mutter nicht*“) lässt offen, ob die Mutter dem Vorgehen widersprochen hat oder nicht dazu befragt wurde, um einer Konfrontation (zunächst) aus dem Weg zu gehen. Darauf deutet die Aussage hin, dass der Arztbesuch ohne den Nutzer („*ohne dass er dabei war*“) stattfand, denn auch für seine Teilnahme wäre die Zustimmung der Mutter erforderlich.

Aus der Kritik der Interviewpartner, dass die Eltern der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer häufig vorzeitig auf eine Rückführung ihrer Kinder hinarbeiten (siehe Kap. 5.4.1.7), lässt sich ableiten, dass auch in diesem Bereich eine stärkere Kooperationsbereitschaft zum langfristigen Erfolg der Hilfe beitragen könnte.

Finanzielle Unterstützung

In verschiedenen Interviews über alle Nutzergruppen hinweg wird von der Notwendigkeit der Finanzierung einzelner Fördermaßnahmen für die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer berichtet, wenn diese nicht durch die Kostensätze refinanziert werden.

Für die Herkunftsfamilien der Nutzer mit Essstörungen scheint es den Normalfall darzustellen, diese Finanzierung selbst zu übernehmen.

„Da haben wir dann auch einfach oftmals Glück, dass die Eltern finanziell relativ gut situiert sind, dass sie über die Eltern das dann machen“ (Psychosozialer Dienst ADE, 545-547).

Wie der Vergleich mit der Situation in der Nutzergruppe AD(H)S zeigt, haben die finanziellen Ressourcen der Herkunftsfamilien einen direkten Einfluss auf die Umsetzung der Förderstrategie, indem sie z.B. angemessene Rahmenbedingungen für ein selbstgesteuertes Lernen sicherstellen (siehe Kap. 5.5.2.3).

In der Nutzergruppe UMF wird in Abwesenheit der Eltern ein Vormund eingesetzt, der die Förderung des Nutzers ebenfalls unterstützen kann.

„Mir ist gerade noch eingefallen, dass der [Nutzer E13] auch durch den Vormund unterstützt worden ist. (...) Da wurden auch Kontakte hergestellt, Materialien bereitgestellt. Da war auch eine klare, offene Akzeptanz“ (Erziehungsdienst AE, 334-340).

5.4.1.7 Einfluss auf die Begabungs- und Leistungsentwicklung

Wie bei der Ergebnisdarstellung zu den Begabungsfaktoren (siehe Kap. 5.2) und zu den internalen Faktoren (siehe Kap. 5.3) wiederholt angeführt wird, entwickeln sich die Merkmale in der fortwährenden Interaktion des Kindes bzw. Jugendlichen mit seiner Umwelt, woraus sich ein starker Einfluss der innerfamiliären Entwicklungsbedingungen auf die individuelle Begabungs- und Leistungsentwicklung ergibt. In den Interviews wird der Einfluss in Bezug auf verschiedene Merkmale dargestellt.

Einfluss auf die Intelligenzentwicklung

Die Bereichsleitung AF berichtet, dass der hemmende Einfluss inadäquater Entwicklungsbedingungen innerhalb der Herkunftsfamilien auf die Intelligenzentwicklung des Nutzers durch den Vergleich der Intelligenztestergebnisse zu unterschiedlichen Zeitpunkten deutlich wird.

„Ggf. werden [nach einer Zeit der Betreuung] auch noch neue Testungen durchgeführt. Auf jeden Fall haben wir mehrmals festgestellt, dass vorher, in schwierigen Situationen diagnostizierte Intelligenzquotienten durch mehr Klarheit, durch mehr Förderung deutlich zu steigern sind“ (Bereichsleitung AF, 132-135).

Das Ergebnis des ersten Intelligenztests („diagnostizierte Intelligenzquotienten“), der vor bzw. zu Beginn der stationären Unterbringung des Nutzers („vorher“) durchgeführt wird, ist maßgeblich von der massiven Belastungssituation des Nutzers („in schwierigen Situationen“) beeinflusst. Das auffallend höhere Testergebnis („deutlich zu steigern“) des zweiten Intelligenztests („neue Testungen“) zu einem späteren Zeitpunkt wird auf zwei Faktoren zurückgeführt, nämlich auf die bedarfsgerechten Strukturen innerhalb der Wohngruppe („mehr Klarheit“) sowie auf die begabungsadäquate Förderung („mehr Förderung“). Der Bedarf nach einer erneuten Testung („Ggf.“) ergibt sich i.d.R. aus Fragen zur adäquaten Beschulung des Nutzers (Kontextinformation). Wichtig bei der Interpretation dieser Aussage: Der Interviewpartner bezieht sie zum einen nicht explizit auf die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer und zum anderen wird in keinem einzigen Fallbeispiel dieser Untersuchung von einer Wiederholung der Intelligenzdiagnostik zu einem späteren Zeitpunkt der Hilfe berichtet.

Aus der Beobachtung heraus, dass die Intelligenztestergebnisse vor bzw. zu Beginn stationärer Maßnahmen in einem hohen Maße von inadäquaten Bedingungen beeinflusst sein können, werden allerdings keine Konsequenzen für die Interpretation von Testergebnissen innerhalb der Einrichtung und auch keine Regelungen zu systematischen Testwiederholungen abgeleitet, obwohl auch andere Interviewpartner durchaus sensibilisiert für solche Einflüsse auf die Testergebnisse sind (siehe Kap. 5.5.1.5). Aus dem Bedarf der Nutzer mit AD(H)S nach Struktur und Orientierung, die sie auf das Störungsbild und auf die inadäquaten Entwicklungsbedingungen innerhalb der Herkunftsfamilien zurückführt, leitet die Bereichsleitung Anforderungen an die Entwicklungsbedingungen in den Wohngruppen ab, die aus ihrer Erfahrung heraus den Anforderungen an eine begabungsfördernde Atmosphäre entgegenstehen, worin sie ein Dilemma für die Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer mit AD(H)S erkennt (siehe Kap. 5.5.3.1).

Wie massiv die Auswirkungen der inadäquaten Entwicklungsbedingungen in den Herkunftsfamilien sein können, stellt die Leitung der Heilpädagogischen Tagesförderung dar, wenn sie von der Schulleistungsdiagnostik berichtet. Diese Schilderung ver-

deutlicht zudem die große Heterogenität der Nutzerschaft in der stationären Erziehungshilfe, insbesondere im Vergleich mit der Nutzergruppe Essstörungen.

„Wir haben jetzt zwei Achtjährige, die können noch nicht lesen. Die haben noch nie richtig eine Schule besucht und wir fangen erst mal an mit denen zu üben, überhaupt so ein Blatt mal anzugucken und auszufüllen. Das dauert manchmal wochenlang, bis die überhaupt dazu bereit sind“ (Leitung Heilpädagogische Tagesförderung, 305-309).

Die Fachdienstleitung führt im weiteren Interviewverlauf aus, dass aus ihrer Sicht die standardisierten Testverfahren die Dynamik der anschließenden Entwicklung nicht abbilden können, weshalb die verzögerte Entwicklung eine Begabungsdiagnostik erschweren (siehe Kap. 5.5.1.5).

Von einem förderlichen Einfluss der Herkunftsfamilie berichten die Interviewpartner der Nutzergruppe Essstörungen, welche die häufig überdurchschnittlichen intellektuellen Fähigkeiten der Nutzer mit Anorexie herausstellen (siehe Kap. 5.2.6.3) und die Entstehung beider Merkmale auf die innerfamiliären Entwicklungsbedingungen zurückführen.

„Wenn man mal davon ausgeht, dass die Störungsbilder häufig fehlgeleitete Überlebensstrategien sind, dann lässt sich natürlich aus dem ursprünglichen Kontext bestimmte Dinge ableiten. Also, eine Essstörung, wo es (...) um Disziplin und Kontrolle, um Emanzipation und Selbstbestimmung geht, da brauchen sie ein bestimmtes Klima in der Herkunftsfamilie, damit das wachsen kann oder damit das erfolgreich sein kann“ (Bereichsleitung ADE, 536-547).

Die Bereichsleitung sieht in der Essstörung eine falsche („*fehlgeleitete*“) Reaktion („*Überlebensstrategie*“) auf die als bedrohlich empfundenen Lebensbedingungen („*dem ursprünglichen Kontext*“) und deshalb in den innerfamiliären Bedingungen („*Klima in der Herkunftsfamilie*“) die wesentliche Ursache ihrer Entstehung („*wachsen*“). Die als zentral definierten Themen (Selbst-)Kontrolle und Emanzipation deuten auf eine Verbindung zu der Beziehungsgestaltung zwischen den Familienmitgliedern hin.

Das Herkunftsmilieu der Nutzer mit Essstörungen unterscheidet sich erheblich von dem anderer Nutzergruppen (siehe Kap. 5.4.1) und zeichnet sich insbesondere durch förderliche Entwicklungsbedingungen aus, die zu einer vielseitigen Förderung und zu einer hohen schulischen Leistungsfähigkeit führen (siehe Kap. 5.4.4.3). Die innerfamiliären Entwicklungsbedingungen werden als förderlich sowohl für die Entstehung der Essstörung („*Ein Kind in anderen Zusammenhängen wird wahrscheinlich mit einer angebotenen Essstörung wahrscheinlich überhaupt nicht zum Erfolg kommen*“; 548-549) als auch für die Förderung der Begabungs- und Leistungsentwicklung („*Da sind die Familien gut aufgestellt*“; 588-589) betrachtet.

Einfluss auf die innere Zustimmung der Nutzer

So wesentlich die Bedeutung der inneren Zustimmung des Nutzers zur Hilfe für deren Durchführung und Wirksamkeit ist (siehe Kap. 5.2.3), so beeinflussbar erscheint dieses Merkmal durch innerfamiliäre Bedingungen. Zumindest finden sich in den Interviews zahlreiche Hinweise darauf, dass Entwicklungen innerhalb der Herkunftsfamilie einen direkten Einfluss auf die Bereitschaft der Nutzer zur Mitarbeit und damit auf ihr Verhalten in der Folge ausüben.

„Der Bruder [des Nutzers I2] war ja auch in einer Wohngruppe und ist da aus allen Systemen herausgeflogen und darf zuhause sein. Das heißt für Nutzer I2: Wenn ich mich schlecht benehme, darf ich auch zuhause sein. Das versucht er jetzt gerade“ (Teamleitung AI, 264-267).

Der negative Hilfeverlauf des Bruders („*aus allen Systemen herausgeflogen*“) führt zu einer temporären (Kontextinformation) und von Jugendamt und Familie getragenen („*darf*“) Rückführung in die Herkunftsfamilie („*zuhause*“). Die Rückkehr in die Herkunftsfamilie ist für viele Nutzer ein zentrales Motiv, an dem sie ihr Verhalten in der Maßnahme ausrichten, weshalb ein Zusammenhang zwischen dem gescheiterten Hilfeverlauf des Bruders und dem Fehlverhalten des Nutzers für wahrscheinlich erklärt wird.

Als einziger Interviewpartner berichtet Erziehungsdienst AF von einer kürzeren Aufenthaltsdauer der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer, die er u.a. auf die Besorgnis der Eltern zurückführt, dass die schulische Förderung des Nutzers nicht ausreichend ist, z.B. bei „*Probleme[n], die im Verhalten oder in der Schule auftreten, dass da Eltern*

Sorgen haben, dass eine Förderung vielleicht doch nicht hinreichend ist“ (Erziehungsdienst AF, 675-676). Eine solche Befürchtung von Seiten der Eltern, die auch von anderen Interviewpartnern angesprochen wird, muss nicht zwangsläufig zu einer vorzeitigen Beendigung der Maßnahme führen, sondern kann auch die Implementierung eines einrichtungsinternen Enrichmentangebotes hervorbringen (siehe Kap. 5.5.3.3).

Die Eltern bzw. Elternteile scheinen die Unterbringung ihrer hoch- bzw. besonders begabten Kinder schnell zu hinterfragen. In einem Fallbeispiel beginnt die Mutter bereits nach dem Ende der Orientierungsphase, die laut Konzept des Angebotes sechs Wochen dauert (JBM, 2010b), auf eine Rückführung ihres Kindes hinzuwirken, ohne dass die Gründe dafür genannt werden.

„Der Auftrag der Eltern, des Jugendamtes war am Anfang, dass die die Schule wieder besuchen soll. Jetzt, die ist jetzt gerade aus der Orientierungsphase raus, mehr oder minder, und die Eltern oder die Mutter vor allen Dingen schon wieder an Rückführung denkt. Also von daher ist dieser Auftrag Schule jetzt schon wieder fraglich“ (Psychosozialer Dienst ADE, 724-728).

Der bei der Gewährung der Hilfe zwischen den Eltern als Leistungsberechtigten, dem Jugendamt als Leistungsträger und der Einrichtung als Leistungserbringer für i.d.R. zunächst sechs Monate geschlossene Vertrag, der als (vorrangige) Zielsetzung die Beschulung des Nutzers vorsah, wird durch die frühzeitigen („gerade aus der Orientierungsphase“) Bemühungen der Mutter um eine Rückführung in die Herkunftsfamilie gefährdet. Zweifelt die Mutter als Vertragspartei die Gültigkeit des Auftrages frühzeitig und öffentlich an, stellt sich die Frage, ob der Nutzer als Leistungsadressat (weiterhin) von der Sinnhaftigkeit der Maßnahme überzeugt ist.

Insgesamt vermitteln die Aussagen zur Beteiligung der Eltern bzw. der Elternteile den Eindruck, dass diese weniger die Aufträge, die im Rahmen der individuellen Hilfeplanung entwickelt werden, mitgestalten, als vielmehr im Betreuungsverlauf direkt auf die Nutzer einwirken bzw. die Mitarbeiter der Einrichtung mit ihren Vorstellungen konfrontieren. Es finden sich allerdings auch Hinweise darauf, dass die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer ihr familiäres Umfeld für ihre Interessen einspannen.

„[Die kürzere Aufenthaltsdauer] hängt vielleicht auch damit zusammen, dass hochbegabte Kinder und Jugendliche das noch besser verstehen, ihr soziales Umfeld auch ein Stück zu erziehen und aber auch unter Druck zu setzen, d.h. dass die Kin-

der viel geschickter sind, ihren Eltern deutlich zu machen, dass es ihnen so unglaublich schlecht bei uns geht“ (Erziehungsdienst AF, 680-684).

Einfluss auf die Schulwegeentscheidungen

Die Beschulung ist häufig ein zentraler Bestandteil des Auftrags und deshalb auch Gesprächsthema in verschiedenen Kontakten der Eltern mit dem ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes, den Mitarbeitern der Einrichtung und ihren Kindern, wobei sich die Einflussmöglichkeiten von Fall zu Fall deutlich unterscheiden. Während Nutzer der Nutzergruppe Essstörungen auch in Bezug auf ihre Schulwegeentscheidungen selbstsicher auftreten und autonome Entscheidungen treffen (siehe Kap. 5.3.1.2), wird in anderen Fällen die Entscheidung auf den elterlichen Einfluss zurückgeführt.

„Er wollte eigentlich auch gar nicht Abitur machen, für ihn hätte [der] Realschulabschluss gereicht. Aber das war dann so vom Elternhaus her: ‚Du hast die Möglichkeiten dazu, mach es doch‘“ (Erziehungsdienst AI2, 343-346).

Einfluss auf das Verhalten in der Wohngruppe

Wenn sich ein Nutzer während der Unterbringung in der stationären Erziehungshilfe weiterhin regelmäßig, z.B. während der Heimfahrtswochenenden, im elterlichen Haushalt aufhält, dann ist davon auszugehen, dass der Einfluss der Erziehungsdefizite bestehen bleibt und sich auf die Betreuung in der Wohngruppe auswirkt. Das führt z.B. dazu, dass Nutzer ihre gelernten Strategien, die sie den inadäquaten Bedingungen in ihrer Herkunftsfamilie angepasst haben, auf die Wohngruppe und damit auf die Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern übertragen. Das wird u.a. in dem Fallbeispiel des Nutzers deutlich, der seinem Stiefvater schlechte Rückmeldungen aus der Schule vorenthält, um einer unangemessenen Bestrafung zu entgehen.

„Weil der [Nutzer] zuhause nichts erzählen darf, macht der das dann hier auch nicht“ (Erziehungsdienst AI, 693-695).

Für die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer verbindet sich mit dem Heimfahrtswochenende aber nicht nur der Kontakt zu den Eltern, sondern häufig auch zu dem familiären (Geschwister, Großeltern) und sozialen Umfeld (Freunde). Deshalb können sie

in die Situation geraten, auch massives Fehlverhalten der Eltern, z.B. die dauerhafte Vernachlässigung der Aufsichtspflicht, gegenüber den Mitarbeitern der Wohngruppe decken zu müssen, um diese Kontakte nicht zu gefährden (siehe Kap. 5.4.1.3). In solchen Situationen stellt das elterliche Fehlverhalten den Grund für einen Loyalitätskonflikt des Nutzers dar.

5.4.2 Das Jugendamt

Die staatlichen Leistungen der Hilfen zur Erziehung, wie sie im Achten Sozialgesetzbuch festgeschrieben sind, bilden die gesetzliche Grundlage der stationären Angebote in der Erziehungshilfe. Das jeweilige Jugendamt, dessen Zuständigkeit aus dem Wohnsitz der Leistungsberechtigten resultiert, garantiert als Träger der öffentlichen Jugendhilfe die Erfüllung des gesetzlichen Anspruches gegenüber den Leistungsberechtigten.

„Der allgemeine Auftrag wird letztlich definiert über SGB VIII und dann in Vertretung durch die Jugendämter“ (Bereichsleitung AGHI, 28-29).

Um nachvollziehen zu können, unter welchen Bedingungen und in welchem Umfang die Hochbegabung bzw. die besondere Begabung eines Nutzers Einfluss auf diesen Auftrag ausübt, wurden die entsprechenden Aussagen identifiziert und ausgewertet. Da die Interviewpartner von Aufträgen nicht ausschließlich in Bezug auf das Jugendamt sprechen, sondern u.a. auch in Aussagen zur Funktion gruppenübergreifender Fachdienste und in Aussagen zu ihren persönlichen Zielen in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen, wurden diese verschiedenen Formen von Aufträgen differenziert. Für die vorliegende Auswertung jener Einflussfaktoren, die sich aus der Arbeit der Jugendämter ergeben, sind zwei verschiedene Formen von Aufträgen relevant: Der fallübergreifende Auftrag (siehe Kap. 5.4.2.1) sowie der fallbezogene Auftrag, der im Rahmen des Hilfeplanverfahrens unter der Beteiligung der Betroffenen für jede einzelne Hilfe festgelegt wird (siehe Kap. 5.4.2.2).

„Den Auftrag haben wir vom Jugendamt, dann von den Eltern“ (Erziehungsdienst AF, 17).

Der vorliegenden Auswertung ist zu entnehmen, dass in den Interviews von vier verschiedenen Strategien der ASD-Mitarbeiter der Jugendämter im Umgang mit hohen bzw. besonderen Begabungen der Nutzer berichtet wird (siehe Kap. 5.4.2.3), deren Anwendung wiederum von unterschiedlichen Faktoren, wie dem persönlichen Involvement des ASD-Mitarbeiters, beeinflusst wird (siehe Kap. 5.4.2.4). Dabei wird deutlich, dass ein expliziter Auftrag zur Hochbegabtenförderung mit vielen Auswirkungen auf die Hilfe einhergeht (siehe Kap. 5.4.2.5).

5.4.2.1 Der fallübergreifende Auftrag

Aus dem Wesen der stationären Erziehungshilfe lässt sich nicht nur auf die Veränderungsnotwendigkeit innerfamiliärer Entwicklungsbedingungen schließen (siehe Kap. 5.4.1.1), sondern auch auf den fallübergreifenden Auftrag zur (zumindest vorübergehenden) Unterbringung bzw. Beheimatung des Nutzers, der unabhängig von der individuellen Ausgestaltung der Hilfe Gültigkeit besitzt. Dementsprechend betonen die Interviewpartner diesen grundlegenden Auftrag auch in Bezug auf die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer.

„In der Hauptsache ging es bei beiden [hoch- bzw. besonders begabten Nutzern] ja erst mal darum, die zu stabilisieren, [weil] die aus allen Systemen vorher herausgefallen sind. Keiner wollte diese Kinder haben und denen einen Ort zu geben, wo die halt auch so sein dürfen, wie sie sind“ (Teamleitung AI, 249-252).

Insbesondere vor dem Hintergrund der akuten Belastungssituation, in der sich die Nutzer zum Zeitpunkt ihrer Herausnahme aus der Herkunftsfamilie häufig befinden (siehe Kap. 5.4.1.2), wird deutlich, dass sich dieser fallübergreifende Auftrag auf die Befriedigung der grundlegenden Bedürfnisse, nämlich der biologischen Bedürfnisse und des Bedürfnisses nach Sicherheit, bezieht.

„Vielfach geht’s auch ganz einfach um Schutz. Darum, dass die erst mal irgendwo ankommen dürfen. Ja, [um] Stabilisierung, oft geht’s ganz einfach um Stabilisierung“ (Bereichsleitung AGHI, 45-47).

Dementsprechend bemühen die Interviewpartner in den Aussagen zu diesem grundlegenden Auftrag, mit dessen Erfüllung die Rahmenbedingungen für die darüber hinaus-

reichende Förderung geschaffen werden, den Vergleich mit der Situation innerhalb der Herkunftsfamilie.

„Um den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich besser zu entwickeln in einem geschützteren und strukturierteren Rahmen, als es vielleicht die Eltern bieten können“ (Erziehungsdienst AI2, 23-25).

Dieser Vergleich mit den innerfamiliären Entwicklungsbedingungen täuscht, denn der Maßstab für die anvisierte bessere Entwicklung wird vorrangig in den individuellen Begabungen und Fähigkeiten des einzelnen Nutzers verortet und weniger in seinen bisherigen Entwicklungsbedingungen, weshalb in zahlreichen Interviews der grundlegende Auftrag der Beheimatung, der die Entlastung der Herkunftsfamilie bedeutet, um die adäquate Förderung des Nutzers ergänzt wird.

„Allgemein hat die stationäre Jugendhilfe den Auftrag, Familien zu entlasten und für einzelne Kinder und Jugendliche adäquate Förderangebote sicherzustellen“ (Bereichsleitung ADE, 22-24).

Die Herausnahme des Kindes aus der Herkunftsfamilie („stationäre Jugendhilfe“) erfolgt einerseits mit der Intention, die innerfamiliäre Belastungssituation zu entspannen („Familien zu entlasten“), auch um ggf. Geschwisterkinder in ihrer Entwicklung zu schützen. Andererseits zielt die eingriffsintensive Maßnahme darauf ab, den Nutzer zu schützen und ihm selbst Entwicklungsbedingungen zu bieten („Förderangebote sicherzustellen“), die seinem individuellen („für einzelne“) Entwicklungsstand und seinen Begabungen entsprechen („adäquate“). Die ressourcenorientierte Förderung ist Teil des grundlegenden fallübergreifenden Auftrags („Allgemein“) der stationären Angebote.

Insbesondere die Interviewpartner mit Leitungsfunktion betonen die zentrale Bedeutung der Ressourcenorientierung für die erfolgreiche Arbeit in der stationären Erziehungshilfe, aber nicht ohne darauf hinzuweisen, dass es sich bei dem Ansatz nicht nur um ein Schlagwort handelt, sondern um die grundlegende Ausrichtung der Förderung innerhalb der Angebote.

„Ich persönlich fordere und verlange von allen Mitarbeitern das rigoros ressourcenorientierte Arbeiten und Denken. Das ist ein etwas abgegriffener Begriff mittler-

weile, weil jeder den benutzt, aber für mich ist es das Entscheidende, um ein Zusammenleben zu ermöglichen“ (Bereichsleitung AF, 426-429).

Die Strategien zur ressourcenorientierten Förderung in den Wohngruppen wird an entsprechender Stelle in diesem Auswertungskapitel eingehender betrachtet (siehe Kap. 5.5.2), aber als Bestandteil des fallübergreifenden Auftrags weist sie auf die bestehende Notwendigkeit hin, jede einzelne Hilfe an die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten des jeweiligen Nutzers anzupassen. Dementsprechend ist mit der folgenden Formulierung der fallübergreifende Auftrag, wie ihn die Interviewpartner insgesamt beschreiben, treffend zusammengefasst.

„Allgemein (...) ist der Auftrag, einen Lebensort zur Verfügung zu stellen, in dem sich die Bewohner ihren Begabungen gemäß am besten entwickeln können“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 38-40).

Die Beheimatung („Lebensort zur Verfügung zu stellen“) der Nutzer und die Sicherstellung der begabungsadäquaten („ihren Begabungen gemäß“) Entwicklungsbedingungen stellt den fallübergreifenden Teil des Auftrags („Allgemein“) der Angebote in der stationären Erziehungshilfe dar. Ob sich die Formulierung „am besten“ vergleichend auf alternative Unterbringungsmöglichkeiten, wie die Herkunftsfamilie, bezieht oder eine Betonung des ressourcenorientierten Ansatzes ist, bleibt offen.

5.4.2.2 Hilfeplanverfahren als Steuerungsinstrument

Aus der Betonung der Ressourcenorientierung im grundlegenden Auftrag lässt sich zumindest theoretisch eine Verpflichtung zur Hochbegabtenförderung ableiten.

„Dann fällt mir ein, dass ich letztlich bei jeder Bewohnerin die Idee habe, ein Optimum anzustreben. Insofern wäre [eine Hochbegabung] eine Verschiebung auf der Messlinie“ (Bereichsleitung ADE, 482-483).

Daraus resultiert in der Praxis allerdings kein relevanter Auftrag zur Hochbegabtenförderung in der Wohngruppe (siehe Kap. 5.4.2.3). Die Interviewpartner bestätigen vielmehr mit ihren Aussagen die Funktion des Hilfeplanverfahrens als dem zentralen Steuerungsinstrument zur individuellen Ausgestaltung der Hilfen für das Forschungsfeld, wie der Vergleich eines internen Auftrags aus der Erziehungsplanung mit den Aufträgen, die aus dem Hilfeplan abgeleitet wurden, verdeutlicht.

„[Dieser Auftrag] ist keiner durch das Jugendamt. Es ist also keiner, der im Hilfeplangespräch formuliert wurde durch das Jugendamt oder durch die Eltern. Das sind ja die [Aufträge], die dann besonders bedeutsam sind“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 309-312).

Die im Rahmen des Hilfeplanverfahrens („Hilfeplangespräch“) mit den Leistungsträgern („Jugendamt“) bzw. den Leistungsberechtigten („Eltern“) festgelegten Aufträge sind maßgeblich („besonders bedeutsam“) für die Durchführung der Hilfe. Darüber hinaus werden im Rahmen der internen Erziehungsplanung Aufträge für die aktuelle Erziehungsarbeit mit dem Nutzer erarbeitet („keiner durch das Jugendamt“), die zur Erreichung der im Hilfeplanverfahren vereinbarten Ziele beitragen sollen.

Aus dem direkten Vergleich geht hervor, dass Aufträgen aus dem Hilfeplanverfahren in der Praxis eine Bedeutung beigemessen wird, welche dem Status des Hilfeplans als der vertraglichen Grundlage der gewährten Hilfe gerecht wird. Denn auch wenn dieser Hilfeplan formalrechtlich keinen Leistungsbescheid darstellt, ist er aufgrund der Sozialgesetzgebung „zwingend Voraussetzung und Grundlage für eine Entscheidung des Jugendamtes, die letztlich durch [einen] Verwaltungsakt erfolgt“ (Falterbaum, 2009, S. 98). In den Interviews wird darüber hinaus auf den Zusammenhang zwischen den Hilfeplanbezogenen Aufträgen und der Refinanzierung der aus ihnen resultierenden Maßnahmen, welche den Kostensatz der jeweiligen Hilfe übersteigen, hingewiesen (siehe Kap. 5.4.2.5). Aufgrund dieser herausgehobenen Bedeutung des Hilfeplans ist es für diese Untersuchung von besonderem Interesse zu prüfen, ob sich die Hilfepläne der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer von denen anderer Nutzer unterscheiden und ob sich daraus ggf. Aufträge zur Hochbegabtenförderung ableiten.

5.4.2.3 Hochbegabtenförderung als Teil der Hilfeplanung

Die Antwort auf die Frage, ob die Hochbegabtenförderung in der Praxis ein Bestandteil der Hilfeplanung und damit des Auftrags an die Einrichtung ist, fällt deutlich komplexer aus, als es die Fragestellung zunächst vermuten lässt. Das liegt daran, dass die hohe bzw. besondere Begabung eines Nutzers in unterschiedlicher Form in der Hilfeplanung berücksichtigt werden kann. So konnten im Verlauf der Auswertung vier Strategien zum Umgang des fallzuständigen ASD-Mitarbeiters des Jugendamtes mit der entsprechenden Diagnostik bzw. mit den vorliegenden Hinweisen auf eine hohe bzw.

besondere Begabung identifiziert werden. Dabei scheint es keineswegs unüblich, dass im Verlauf der Unterbringung verschiedene Strategien auf dieselbe Hilfe angewendet werden, was wiederum auch auf verschiedene Faktoren zurückzuführen ist (siehe Kap. 5.4.2.4).

Strategie I: Hochbegabtenförderung als expliziter Teil des Auftrags

In den siebzehn Interviews (inkl. Nutzergruppe Autismus) wird von einem einzigen Fallbeispiel berichtet, in dem die Hochbegabtenförderung als expliziter Bestandteil des Auftrags an die Einrichtung bezeichnet wird (Nutzer E5). In einem weiteren Fallbeispiel wird sie als ein bzw. der Schwerpunkt der Erziehungsarbeit mit dem Nutzer bezeichnet, ohne dass näher darauf eingegangen wird, ob und in welcher Form diese Hochbegabtenförderung zum Auftrag an die Einrichtung zählt (Nutzer E6). Die auffallenden Gemeinsamkeiten der beiden Fallbeispiele werden im Anschluss an ihre Darstellung diskutiert.

Die zuständige Teamleitung AE macht deutlich, dass die Unterstützung der externen Förderung der sportlichen Fähigkeiten des Nutzers E5 in Fußballmannschaften der obersten Leistungsklassen seines Jahrgangs zum Auftrag an die Einrichtung zählt, auch um daraus ggf. eine berufliche Perspektive außerhalb des Sports, z.B. bei einem der Vereinssponsoren, entwickeln zu können. Dieses Ziel der beruflichen Integration wird nicht unbedingt schriftlich im Hilfeplan des Nutzers dokumentiert, aber im Rahmen der Gespräche mit dem zuständigen ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes als eine Option benannt.

Interviewer: „Ist dem Jugendamt die Begabung auch bekannt und ist es vielleicht ein Teil des Auftrags an die Einrichtung, diese Begabung zu fördern?“

Teamleitung AE: „Bei Nutzer E5 war das so, (...) da war der Auftrag ganz klar: Guckt, dass ihr den vielleicht da ansiedelt und dass ihr vielleicht auf diesem Weg eine Perspektive für ihn kriegt. Da war, glaube ich, auch die Hoffnung damit verbunden, über den Bereich Fußball auch irgendwie in ein Arbeits- oder Ausbildungsverhältnis zu kommen. Das war vielleicht im Auftrag nicht wörtlich so formuliert, aber in den Gesprächen so zu erkennen“ (Teamleitung AE, 234-243).

Die Einrichtung („ihr“) wird vom Jugendamt explizit („ganz klar“) damit beauftragt, die überdurchschnittliche sportliche Begabung des Nutzers zu fördern, indem ver-

sucht wird („vielleicht“), ihm den Zugang zu einer externen Fördermaßnahme zu verschaffen („da ansiedelt“). Neben der Begabungsförderung ist damit das Ziel („auch die Hoffnung“) der beruflichen Integration („Arbeits- oder Ausbildungsverhältnis“) verbunden. Die Formulierung der Aussage lässt darauf schließen, dass die Zielstellung der beruflichen Integration im testierten Hilfeplan („Auftrag“) ausgespart wird, aber im Kontakt zwischen dem Jugendamt und der Einrichtung kommuniziert wird. Damit nimmt die Teamleitung eine wichtige Differenzierung vor, wie sie in der Form auch in anderen Interviews zu finden ist und wie sie im Verlaufe der Auswertung noch eingehender betrachtet wird, nämlich die Unterscheidung zwischen den schriftlich fixierten Zielen bzw. Aufträgen des Hilfeplans und den Vereinbarungen bzw. Absprachen aus der Kommunikation zwischen den an der Hilfe beteiligten Personen bzw. Institutionen. Die Teamleitung lässt in ihrer Aussage keinen Unterschied zwischen den schriftlichen und mündlichen Vereinbarungen für deren Bedeutung im Betreuungsprozess erkennen.

Wie der umfangreichen Fallbeschreibung (siehe Kap. 5.1.5.2) zu entnehmen ist, meint der Interviewpartner mit den Gesprächen über die Hochbegabtenförderung keineswegs nur die Hilfeplangespräche, denn abweichend von der üblichen Verfahrensweise wird als Folge des Auftrags innerhalb des Erziehungsdienstes ein Mitarbeiter als Ansprechpartner des Jugendamtes für diesen Teil der Förderung benannt, um eine bedarfsgerechte Kommunikation auch zwischen den i.d.R. halbjährlich stattfindenden Hilfeplangesprächen sicherzustellen (siehe Kap. 5.4.2.5). Darüber hinaus wird deutlich, dass dieser außergewöhnliche Auftrag zur Hochbegabtenförderung auf das Involvement des ASD-Mitarbeiters des Jugendamtes zurückzuführen ist (siehe Kap. 5.4.2.4).

Im Fallbeispiel des Nutzers E6 stellt die Hochbegabtenförderung ebenfalls den bzw. einen zentralen Schwerpunkt der Erziehungsarbeit mit dem Nutzer dar, ohne dass eine Aussage darüber getroffen wird, ob und in welcher Form dieser Schwerpunkt in der individuellen Hilfeplanung berücksichtigt wird.

„Bei Nutzer E6 war das letztendlich ähnlich, dass schon ein Hauptaugenmerk auf dem Basketball lag“ (Teamleitung AE, 193-194).

In dieser Fallbeschreibung finden sich keine Angaben dazu, in welcher Form der zuständige ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes auf die sportliche Begabung des Nutzers reagiert. Als ursächlich für die zentrale Bedeutung der Hochbegabtenförderung während der Hilfe scheint, dass sich der Nutzer zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in die stationäre Erziehungshilfe bereits in einer entsprechenden Fördermaßnahme befindet. Im weiteren

Verlauf der Auswertung wird deutlich, dass dies in vergleichbarer Form auch auf den Fall des Nutzers E5 zutrifft.

Die beiden Fallbeispiele weisen darüber hinaus noch weitere Gemeinsamkeiten auf. So werden beide Nutzer zu unterschiedlichen Zeitpunkten in derselben Wohngruppe betreut und sind zum Interviewzeitpunkt bereits wieder ausgezogen. Beide Fallbeispiele werden von nur einem Interviewpartner beschrieben, nämlich von der zuständigen Leitung des Erziehungsdienstes der Wohngruppe, Teamleitung AE. Die Auswertung bringt mehrere Anhaltspunkte hervor, warum nur die Teamleitung von den beiden Nutzern berichtet: Während sich die Teamleitung selbst als sportinteressiert bezeichnet und in beiden Fällen als Ansprechpartner im Erziehungsdienst für den jeweils zuständigen ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes fungiert, betont der andere Interviewpartner des Erziehungsdienstes in seinem Interview die eigene Affinität zur Kunst (siehe Kap. 5.4.3.5) und berichtet vorrangig über musisch-künstlerisch begabte Nutzer. Die beiden weiteren Interviewpartner der Nutzergruppe UMF, Bereichsleitung ADE und Psychosozialer Dienst ADE, beziehen sich in ihren Fallbeispielen stärker auf Nutzer aus der Wohngruppe AD und treffen zur Wohngruppe AE nutzerübergreifende Aussagen. Da die Teamleitung AE von weiteren Nutzern berichtet, deren Förderung in den externen Maßnahmen nicht zum Gegenstand ihrer Hilfeplanung gemacht wird (Strategie III), ist davon auszugehen, dass der Interviewpartner in seinen Aussagen zu der Arbeit der ASD-Mitarbeiter der Jugendämter nicht pauschal über die einzelnen Fallbeispiele hinweg urteilt, sondern die Fallbeispiele voneinander trennt.

Die Interviewpartner der Wohngruppe AI sehen in der Beschulung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer an der Schule B durchaus eine innerschulische Maßnahme zur gezielten Begabungs- und Leistungsförderung, aber den zuständigen ASD-Mitarbeitern des Jugendamtes sprechen sie trotz der Übernahme der Schulgebühren die Intention eines entsprechenden Auftrags ab: Allenfalls *indirekt* werde die Entscheidung für die Kostenübernahme durch die Begabungen des Nutzers beeinflusst, denn im Mittelpunkt steht die schulische Re-Integration des Nutzers (siehe Kap. 5.5.4.1).

Strategie II: Hinweise statt Aufträge

Außer den Nutzern E5 und E6 finden sich in den Interviews keine weiteren Fallbeispiele, bei denen die Hochbegabtenförderung der Nutzer von Seiten des Leistungsträ-

gers zum expliziten Auftrag an die Einrichtung im Rahmen des Hilfeplanverfahrens gemacht wird. Die Interviewpartner schließen solche Aufträge in ihren Aussagen sogar aus.

„Es ist jetzt nicht so, dass wir bisher den Auftrag hatten, jemanden als Hochbegabten zu fördern, dass das vorrangig war“ (Erziehungsdienst AF, 138-140).

Aufgrund der starken Defizitorientierung der Aufträge erwarten die Interviewpartner auch nicht, dass sich diesbezüglich in naher Zukunft eine Veränderung ergibt, *„weil die Aufträge von Seiten des Jugendamtes schon nach wie vor eher in der Beseitigung von Defiziten verankert sind“ (Bereichsleitung ADE, 132-133).*

Vor dem Hintergrund, dass die Auswertung mit Ausnahme der genannten Fallbeispiele keine Aussagen hervorbringt, in denen von Aufträgen zur Hochbegabtenförderung berichtet wird, birgt die Formulierung der Aussagen einen Widerspruch: Wenn nämlich die Aufträge, den Nutzer als Hochbegabten zu fördern, bisher *nicht vorrangig* sind bzw. die stattdessen erteilten Aufträge *eher defizitorientiert*, dann lässt das den Schluss zu, dass begabungsbezogene (Teil-)Aufträge in der Praxis durchaus erteilt werden. Erst mit der Analyse der Aussagen und ihrem Vergleich innerhalb der einzelnen Interviews wird deutlich, dass sich die Interviewpartner in Bezug auf die Vereinbarungen mit dem Kostenträger sowohl auf die schriftlichen Ziele im Hilfeplan, als auch auf die Inhalte der Kommunikation im Rahmen des Hilfeplanverfahrens beziehen, ohne dies in ihren Interviews konsequent voneinander zu trennen.

Diese Feststellung trifft auf die einzelnen Interviewpartner in unterschiedlichem Maße zu. Die drei Bereichsleitungen, die im Rahmen dieser Untersuchung befragt werden, nehmen die Differenzierung vor und unterscheiden zwischen den schriftlichen *Aufträgen*, welche aus den Zielen des Hilfeplans abgeleitet werden, sowie den Kommunikationsinhalten, z.B. aus Gesprächen, Telefonaten, E-Mails und Aktenvermerken, die zwei von ihnen als Hinweise bezeichnen. Diese Bezeichnungen werden für die Auswertung übernommen, denn die Bereichsleitungen sind qua Position besonders geeignet, um die Zusammenarbeit mit den Leistungsträgern zu beurteilen, da sie in ihrer Funktion der erste Ansprechpartner des jeweils zuständigen ASD-Mitarbeiters der Jugendämter sind, wenn dieser eine stationäre Hilfe zur Erziehung einleitet und die Einrichtung als Leistungserbringer in Erwägung zieht (siehe Kap. 4.6.2). Ihre Zuständigkeitsbereiche

ergeben sich aus den Zielgruppen ihrer Angebote (z.B. Nutzer mit Essstörungen) und aus regionalen Faktoren (z.B. rechtsrheinische Intensivgruppen).

Die Bereichsleitung ADE unterscheidet zwischen den Aufträgen aus der Hilfeplanung und den Hinweisen, verstanden als begabungsbezogenen Kommunikationsinhalten. Diese Differenzierung kommt u.a. zum Ausdruck, wenn sie den Umgang der Leistungsträger mit den vorliegenden Intelligenztestergebnissen darstellt.

Interviewer: „Wenn Sie sagen, dass die Testung vorliegt, wie geht dann das Jugendamt mit so einer Information um? Ist das bei diesen beiden [hochbegabten] Mädchen Teil des Auftrags, in diese Richtung weiterzuarbeiten und eine entsprechende Förderung zu implementieren?“

Bereichsleitung ADE: „Nein, überhaupt nicht. In einem Fall gab es den Hinweis, dass dieses Mädchen schon über eine, hm, dass diese Diagnostik vorliegt und dass sie sehr, sehr geschickt ist. Aber im Sinne von Auftrag zur Förderung, das ist nicht erkennbar gewesen, nein“ (83-90).

Der Interviewpartner schließt für zwei Fallbeispiele aus der Wohngruppe AD eindeutig aus („*Nein, überhaupt nicht*“), dass der Einrichtung ein Auftrag zur Hochbegabtenförderung erteilt wurde („*nicht erkennbar*“). Er berichtet stattdessen für eines der beiden Fallbeispiele von einem Hinweis auf ein weit überdurchschnittliches Intelligenztestergebnis („*diese Diagnostik*“; Kontextinformation), das zum Aufnahmezeitpunkt bereits ermittelt ist („*vorliegt*“), sowie von einem Hinweis in Form einer positiven, aber wenig präzisen Fähigkeitsbeschreibung („*sehr, sehr geschickt*“). Wie die Leitung klarstellt, sind solche Hinweise nicht als Auftrag zur Hochbegabtenförderung zu interpretieren („*im Sinne von*“). Auch wenn die Leitung diese Hinweise nicht eindeutig dem ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes zuordnet, ist es dem Kontext von Frage und Antwort nach sehr wahrscheinlich, dass diese Hinweise von Seiten des Jugendamtes stammen oder diesem zumindest auch bekannt sind. Demnach erteilt das Jugendamt der Einrichtung trotz der vorliegenden Erkenntnisse keinen Auftrag zur Hochbegabtenförderung, aber es leitet die begabungsbezogenen Erkenntnisse in Form von Hinweisen an die Einrichtung weiter.

Die Bereichsleitung AGHI, die ebenfalls zwischen Aufträgen und begabungsbezogenen Informationen differenziert, versteht es dagegen als einen Automatismus, dass sich vorliegende Informationen zu einer hohen bzw. besonderen Begabung des Nutzers

auf den Auftrag auswirken und aus ihnen zumindest ein begabungsbezogener Teilauftrag resultiert.

„Also, wo Diagnostiken vorliegen, die darauf hinweisen, natürlich ist dann der Auftrag: Guckt dahin oder was macht ihr damit? Oder die Kolleginnen und Kollegen in der Gruppe setzen für sich den Anspruch: Da gucken wir hin! Das ganz bestimmt“ (Bereichsleitung AGHI, 381-384).

Im ersten Teil der Aussage ist sich der Interviewpartner sicher, dass sich mit entsprechenden Hinweisen auf eine hohe bzw. besondere Begabung („*Diagnostiken (...), die darauf hinweisen*“) zwangsläufig („*natürlich*“) der „*Auftrag*“ an die Einrichtung verbindet, dies in die Arbeit einzubeziehen („*Guckt dahin oder was macht ihr damit*“). Anschließend schränkt er seine Aussage ein, indem er feststellt, dass sich alternativ („*Oder*“) die Mitarbeiter des Erziehungsdienstes der jeweiligen Wohngruppe („*Kolleginnen und Kollegen in der Gruppe*“) selbst dazu verpflichten („*setzen für sich den Anspruch*“), die hohe bzw. besondere Begabung des Nutzers in ihrer Arbeit zu berücksichtigen („*Da gucken wir hin*“), was einer Betonung des grundlegenden Auftrags zur adäquaten Förderung entspricht. Diese Betonung bezeichnet die Bereichsleitung als eine sichere Auswirkung („*ganz bestimmt*“) aus dem Vorliegen der entsprechenden Vorinformationen.

Der Vergleich mit den Aussagen der Interviewpartner aus den Erziehungsdiensten der Wohngruppen im Zuständigkeitsbereich der Bereichsleitung AGHI, aber auch der Vergleich mit den anderen Interviewpartnern macht deutlich, dass sich mit einer vorliegenden Diagnostik keinesfalls ein Auftrag zur Hochbegabtenförderung durch den Leistungsträger verbindet, sondern nur die von ihr angesprochene Betonung dieses grundlegenden Auftrags zur begabungsadäquaten Förderung des jeweiligen Nutzers (siehe Kap. 5.4.2.1), wie z.B. in den Aussagen zum Umgang mit den Ergebnissen der internen Eingangsdagnostik zum Ausdruck kommt.

„Es geht ja nicht darum, irgendwo hinzurennen und zu sagen, der hat das, sondern für uns das Wissen, da muss man noch mal hingucken, ob der unterfordert ist oder wie kann man den noch irgendwie weiterbringen“ (Teamleitung AI, 200-203).

Die Ergebnisse der Eingangsdagnostik werden intern verwendet und dienen nicht dazu, den Nutzer außerhalb der Einrichtung („*irgendwo hinzurennen*“) als intellektuell begabt auszuweisen („*zu sagen, der hat das*“). Die Mitarbeiter der Einrichtung („*für uns*“) nutzen die Erkenntnisse („*das Wissen*“), um die Aufmerksamkeit („*noch*

mal hingucken“) für die Leistungsbeurteilung („*unterfordert“*) sowie die Planung der begabungsadäquaten Förderung („*wie kann man den noch irgendwie weiterbringen“*) zu verstärken.

Einig ist sich die Bereichsleitung mit den Interviewpartnern aus den Angeboten in ihrem Zuständigkeitsbereich, dass die Einrichtung zu Beginn einer Hilfe bei den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern regelmäßig auf entsprechende Informationen hingewiesen wird, die der ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes während seiner Fallarbeit gesammelt hat und nun an die Mitarbeiter der Einrichtung weitergibt.

„[Es] kann auch sein, dass ein Jugendamt sagt, wir haben aus dem Bericht oder aus den Vorgesprächen mit den Eltern oder mit der abgehenden Gruppe diese oder jene Information, da schauen Sie bitte mal hin“ (Bereichsleitung AGHI, 141-144).

Die Aussage stimmt mit den Darstellungen der anderen Bereichsleitungen überein. Aber selbst wenn ein solcher Hinweis als ausdrückliche Aufforderung formuliert wird, die hohe bzw. besondere Begabung des Nutzers in die Arbeit mit einzubeziehen, hat das nicht den Stellenwert eines schriftlichen Auftrags im Hilfeplan, was sich u.a. in den Verhandlungen mit dem Leistungsträger zur Kostenübernahme der entsprechenden Fördermaßnahmen auswirkt (siehe Kap. 5.4.2.5).

„‘Da gibt es so einen Hinweis auf Hochbegabung und das müsst ihr schon mit einbeziehen‘, aber gezielte Aufträge gibt es dahingehend noch nicht“ (Bereichsleitung AF, 120-122).

Dieser unterschiedliche Stellenwert wird auch im Umgang mit den Ergebnissen der internen Leistungs- und Begabungsdiagnostik nachvollziehbar, denn selbst wenn diese aufgrund entsprechender Hinweise im Hilfeplangespräch angestrengt wird, resultieren aus den Ergebnissen keine Aufträge zur Hochbegabtenförderung (Strategie III).

Wie der vorliegenden Auswertung zu entnehmen ist, besteht für den jeweiligen ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes auch keine Notwendigkeit, die begabungsbezogenen Absprachen, z.B. die Veranlassung einer Begabungsdiagnostik in Folge der vermuteten hohen bzw. besonderen Begabung, schriftlich im Hilfeplan des Nutzers zu dokumentieren, weil aus den Aussagen deutlich hervorgeht, dass mündliche Absprachen aus dem Hilfeplangespräch auch ohne schriftlich fixierten Auftrag umgesetzt werden. Zudem

wird die Psychodiagnostik von vielen Angeboten als eine Inklusivleistung interpretiert (siehe Kap. 5.5.1.7), die durch den vereinbarten Kostensatz abgedeckt und dem Leistungsträger nicht separat in Rechnung gestellt wird. Deshalb ist auch kein Refinanzierungsbedarf von Seiten der Einrichtung gegeben, der wiederum eine offizielle Beauftragung durch den Leistungsträger erfordern würde. Somit finden die begabungsbezogenen Hinweise i.d.R. auch keine Berücksichtigung in den dokumentierten Hilfeplänen, aus denen die Aufträge an die Einrichtung abgeleitet werden.

Strategie III: Die Hochbegabtenförderung wird nicht berücksichtigt

In den Interviews finden sich nur vereinzelte Aussagen zu Fallbeispielen, in denen ein vorliegendes Intelligenztestergebnis oder entsprechende Hinweise auf eine hohe bzw. besondere Ausprägung der Begabung von den Jugendämtern in keiner der bisher genannten Formen aufgegriffen und im Rahmen des Hilfeplanverfahrens berücksichtigt werden. So im Fallbeispiel des Nutzers E4, dessen musikalische Fähigkeiten nach Aussage des Interviewpartners dem ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes bekannt waren.

„Das wusste man auch von Seiten des Jugendamtes, aber es gab keinen Auftrag, das zu fördern“ (Teamleitung AE, 245-246).

In welcher Form sich die Mitarbeiter der Einrichtung, der ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes, der Nutzer sowie ggf. weitere Personen, die an der Hilfe beteiligt sind, bezüglich der musikalischen Fähigkeiten und deren Förderung ausgetauscht haben, ist den Interviews nicht zu entnehmen. Daher ist auch nicht mehr nachzuvollziehen, wie der Leistungsträger zu seiner Entscheidung gekommen ist. Die sehr allgemeinen Umschreibungen der musikalischen Fähigkeiten („*Die konnte super, super gut singen*“; Erziehungsdienst AE, 114-115) lassen darauf schließen, dass eine fachliche Beurteilung der musikalischen Fähigkeiten, auf die der ASD-Mitarbeiter einen entsprechenden Auftrag hätte stützen können, nicht vorlag. Das wiederum hätte einen Anlass bieten können, um die Einrichtung mit einer entsprechenden Beurteilung zu beauftragen, indem der Nutzer z.B. an entsprechenden Verfahren in der städtischen Musikschule teilnimmt, um zu einem späteren Zeitpunkt eine Entscheidung über die weitere Förderung treffen zu können.

Im Fallbeispiel des Nutzers I2 berichtet die Teamleitung von einem Hilfeplangespräch, in dessen Verlauf das weit überdurchschnittliche Intelligenztestergebnis des Nutzers von Seiten der Einrichtung thematisiert wird, ohne dass es durch den Leistungsträger für die Hilfeplanung des Nutzers aufgegriffen wird („*Also, für das Jugendamt hat das jetzt erst mal keine Relevanz*“; Teamleitung AI, 212-213). Die weiteren Aussagen zu dem Fallbeispiel verdeutlichen aber auch, dass die Testergebnisse ohne eine konkrete Erwartungshaltung an den Leistungsträger in das Hilfeplangespräch eingebracht werden, sondern diesen lediglich über das interne Vorgehen informieren sollen. Auch intern dient das Ergebnis nicht dazu, um konkrete Arbeitsaufträge daraus abzuleiten, sondern lediglich als eine weitere Information über den Nutzer (siehe Kap. 5.5.2.2). Betont wird in diesem Zusammenhang lediglich die Bedeutung der Intelligenzdiagnostik bei der Schulauswahl nach der Aufnahme des Nutzers (siehe Kap. 5.5.1.6).

„So direkt hatten wir das noch nicht. Wir hatten es schon so, dass im Gespräch geäußert wurde: ‚Wir müssen sehen, dass die richtige Schulform gefunden wird, dass [dort] eine gute Förderung stattfindet‘. Aber so direkt in diesem Sinne hatten wir das noch nicht“ (Bereichsleitung AF, 465-468).

Das ist möglicherweise einer der Gründe, warum sich die Wissenschaft zur Sozialen Arbeit bisher nicht mit dem Thema Hochbegabung in Verbindung mit der Heimerziehung auseinandergesetzt hat, denn wenn das Wort Hochbegabung in den *„500 Berichten, die ich in den letzten Jahren gelesen habe, dreimal aufgetaucht ist, dann dürfte das viel sein“* (Bereichsleitung AGHI, 543-545). Die deutlich höhere Zahl von hoch- bzw. besonders begabten Nutzern im Zuständigkeitsbereich der Bereichsleitung lässt darauf schließen, dass die Identifikation der Nutzer nur in Ausnahmefällen aktenkundig wird und daher z.B. in Evaluationsstudien leicht zu übersehen ist.

Strategie IV: Hochbegabtenförderung als Verstärker für andere Ziele

Von einer besonderen Strategie im Umgang mit der Hochbegabtenförderung berichtet der Interviewpartner Erziehungsdienst AE im Fallbeispiel des Nutzers E13. Demnach stellt der zuständige ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes die Finanzierung eines externen Förderangebotes in der Begabungsdomäne in Aussicht und knüpft diese an Bedingungen, die durch den Nutzer in einem anderen Leistungsbereich zu erfüllen sind: Die Hochbegabtenförderung wird zum Verstärker anderer Ziele.

„Wenn jemand hervorragend malt, aber in der Schule fürchterlich schlecht ist, dann wollen die [ASD-Mitarbeiter der Jugendämter] natürlich das Wenn-Dann machen: Wenn du in der Schule gut bist, dann können wir auch mal gucken, dass wir dir einen super Malkurs finanzieren. Um Anreize zu schaffen“ (Erziehungsdienst AE, 250-254).

Den weiteren Aussagen zu diesem Fallbeispiel ist aber zu entnehmen, dass die begabungsbezogene Förderung in der Wohngruppe unabhängig von der Strategie des Leistungsträgers stattfindet. Dabei wird allerdings auch deutlich, dass die finanziellen Mittel zur Förderung auf Dauer nicht allein durch das stationäre Angebot getragen werden können.

„Wir haben ihm ja am Anfang ganz viel Unterstützung gegeben beim Farbenkauf, bei Leinwänden und so, was irgendwann aber finanziell nicht mehr möglich war“ (Erziehungsdienst AE, 322-324).

Auch eine externe Förderung wurde eingeleitet (siehe Kap. 5.5.3.4).

Die gezielte Förderung der Begabungs- und Leistungsentwicklung besteht demnach nicht ausschließlich aus diesem Malkurs, dessen Finanzierung der Leistungsträger von den allgemeinen schulischen Leistungen bzw. Noten abhängig macht. Damit wird die Hochbegabtenförderung nicht generell zum Gegenstand der Strategie, sondern nur ein Teil dieser Förderung. Dennoch deutet das Vorgehen darauf hin, dass der ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes die künstlerische Betätigung des Nutzers eher als ein Interesse oder ein Hobby, denn als den Ausdruck einer hohen bzw. besonderen Begabung wahrnimmt. Dass dieser Nutzer im Anschluss an die Maßnahme eine berufliche Ausbildung mit künstlerischem Schwerpunkt aufnimmt und mit seiner Leistungsfähigkeit *„den Einstieg geschafft [hat], ins Berufskolleg zu kommen was diese Designgeschichte angeht“* (Teamleitung AE, 578-579), verstärkt die Zweifel an dem Vorgehen des ASD-Mitarbeiters.

In anderen Interviews wird von einem Einfluss berichtet, der mit den Erfolgen im Verlauf des Hilfeplanverfahrens auf das Verhalten der Leistungsträger in Bezug auf den Umgang mit hohen bzw. besonderen Begabung einhergeht: Demnach nimmt die Bereitschaft der Jugendämter, zusätzliche Mittel für eine Hilfe zu bewilligen und Ziele aus

neuen Leistungsbereichen aufzunehmen, während erfolgreicher Hilfeverläufe zu (siehe Kap. 5.4.2.4), selbst wenn das vorher nicht im Rahmen einer solchen *Wenn-Dann*-Strategie in Aussicht gestellt wird.

5.4.2.4 Einflüsse auf die Entscheidungen des Leistungsträgers

Die jeweilige Strategie zur Berücksichtigung der Hochbegabtenförderung in der Hilfeplanung (siehe Kap. 5.4.2.3) wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Als entscheidend werden Maßnahmen zur Hochbegabtenförderung, die zum Zeitpunkt der Aufnahme des Nutzers in die stationäre Erziehungshilfe bereits stattfinden, sowie das Involvement des zuständigen ASD-Mitarbeiters aufgrund der persönlichen Affinität zur Begabungsdomäne dargestellt. Darüber hinaus wirken sich der Zeitpunkt, an dem sich die jeweilige Hilfe befindet, der bisherige Verlauf der Hilfeplanung sowie die finanziellen Rahmenbedingungen auf die Frage aus, wie die Leistungsträger mit der Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer umgehen.

Hochbegabtenförderung vor der Aufnahme

Die Fallgeschichten der beiden Nutzer E5 und E6, bei denen die Hochbegabtenförderung einen Schwerpunkt der Hilfe darstellt (Strategie I; siehe Kap. 2.5.4.3), zeichnen sich im Gegensatz zu den anderen Fallbeispielen dadurch aus, dass beide Nutzer zum Zeitpunkt ihrer Aufnahme in der stationären Erziehungshilfe bereits an entsprechenden Fördermaßnahmen teilnehmen bzw. teilgenommen haben. Diese zulassungsbeschränkten Maßnahmen zielen auf die Förderung der sportlichen Fähigkeiten der Nutzer ab. In den Aussagen wird deutlich, dass sich die Einschätzung der sportlichen Fähigkeiten und damit der psychomotorischen Begabung dieser beiden Nutzer aus ihrer Teilnahme an diesen Fördermaßnahmen ableitet.

„Nutzer E5, [ein] begnadeter Fußballer, spielte 2. Liga in der B-Jugend in Düsseldorf. Mit dem Wissen, dass er dort gespielt hat“ (Teamleitung AE, 156-157).

Die Teamleitung weist dem Nutzer eine besondere Begabung im psychomotorischen Bereich („*begnadeter Fußballer*“) zu. Diese Begabungseinschätzung leitet sie aus ihrer Kenntnis („*Mit dem Wissen*“) ab, dass der Nutzer vor bzw. zum Zeitpunkt der Aufnahme („*spielte*“) in einem Verein („*Düsseldorf*“) in der zweithöchsten Spiel-

klasse („2. Liga“) seines Jahrgangs („B-Jugend“) regelmäßig zum Einsatz kam („dort gespielt hat“).

In ihren Aussagen zum Fallbeispiel des Nutzers E6 stellt die Teamleitung einen direkten Zusammenhang zwischen der bestehenden Förderung und dem daraus resultierenden Schwerpunkt für die Erziehungsarbeit mit diesem Nutzer her.

„Da er auch auf einer Schule war, die das Ganze förderte, die da auch eine Kooperation mit dem Verein hatte, war da halt auch zwangsläufig, dass wir das mit begleiten. Und positiv mit begleiten“ (Teamleitung AE, 195-197).

Die Unterstützung („mit begleiten“) der innerschulischen Förderung („auf einer Schule (...), die das Ganze förderte“) der sportlichen Fähigkeiten bildet einen Schwerpunkt in der Erziehungsarbeit mit dem Nutzer (Kontextinformation). Begründet („zwangsläufig“) wird die Unterstützung mit der Teilnahme des Nutzers an der Förderung in der *Eliteschule des Sports* („Kooperation mit dem Verein“), die der Nutzer zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in dem stationären Angebot bereits besuchte („auf einer Schule war“). Es ist davon auszugehen, dass die Teamleitung mit dem Hinweis „positiv mit begleiten“ unterstreichen möchte, dass es sich in diesem Fall nicht um eine reguläre Unterstützung im Rahmen der schulischen Begleitung handelt, sondern um eine Unterstützung mit höherem Stellenwert.

Der Interviewpartner Erziehungsdienst AE berichtet, dass hohe bzw. besondere Begabungen eines Nutzers im Rahmen des Hilfeplanverfahrens insbesondere dann explizit thematisiert werden, „wenn da etwas ist, was (...) schon am Laufen ist und wo man schon mit dem Jugendlichen in einem Prozess steckt“ (Erziehungsdienst AE, 258-260). Er begründet das damit, dass hohe bzw. besondere Begabungen in der stationären Erziehungshilfe eine Ausnahme darstellen und auch die am Hilfeplanprozess beteiligten Personen Vorbehalte gegenüber den Fähigkeiten der Nutzer mitbringen.

„Aber, wie schon gesagt, es ist ja nicht oft und von daher ist das, glaube ich, auch etwas, vor dem sich das Jugendamt scheut, wahrscheinlich wegen des Schubladendenkens: Das kann ja gar nicht sein“ (Erziehungsdienst AE, 260-263).

Die Interviews enthalten auch keine Fallbeispiele, in denen entsprechende Maßnahmen aus der Zeit vor der Aufnahme mit dem Einzug in die Wohngruppe beendet oder aus der Betrachtung des Nutzers bewusst ausgeklammert wurden.

Involvement des ASD-Mitarbeiters

Wenn die Interviewpartner für die berufliche Praxis feststellen, dass auch in der Betreuung von hoch- bzw. besonders begabten Nutzern *„alles problemfokussiert ist“* (Psychosozialer Dienst AGHI, 389), dann erkennen sie i.d.R. auch in der Vorgehensweise der ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes keine Unterschiede zu der Betreuung anderer Nutzer.

„So im Allgemeinen machen die keinen Unterschied, ob einer schlauer ist, oder nicht“ (Erziehungsdienst AI, 311-312).

Es finden sich allerdings auch Anhaltspunkte für Ausnahmen, denn dass die Hochbegabtenförderung im Fallbeispiel des Nutzers E5 zu einem ausdrücklichen Auftrag an die Einrichtung wird, führt der Interviewpartner auch auf das Verhalten des zuständigen ASD-Mitarbeiters des Jugendamtes und dessen enge Verbindung zur Begabungsdomäne des Nutzers zurück.

„Da war es eindeutig [ein Auftrag]. Das lag aber auch an dem Jugendamtsmitarbeiter, der natürlich auch selbst sportbegeistert, fußballbegeistert war und Trainer von Mannschaften“ (Teamleitung AE, 236-238).

Die domänenbezogene Fachkenntnis (*„Trainer von Mannschaften“*) sowie der hohe Grad an Involvement (*„fußballbegeistert“*) auf Seiten des ASD-Mitarbeiters (*„Jugendamtsmitarbeiter“*) führt dazu, dass die Begleitung der externen Förderung der sportlichen Begabung des Nutzers E5 zum expliziten Auftrag (*„eindeutig“*) an die Einrichtung wird.

Aufgrund seiner persönlichen Erfahrungen im Vereinswesen ist dem zuständigen ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes die verbreitete Praxis von Vereinen unterhalb der Profiligen bekannt, Spieler durch Ausbildungs- und Arbeitsplätze bei Sponsoren an sich zu binden, worin er die Möglichkeit zur beruflichen Integration für Nutzer E5 erkannte (siehe Kap. 5.4.2.3). Somit lässt sich die Feststellung des Interviewpartners, dass die Qualität der Hochbegabtenförderung auch von den außerberuflichen Erfahrungen der beteiligten Mitarbeiter im Erziehungsdienst beeinflusst wird (siehe Kap. 5.4.3.5), auf alle an der Hilfe beteiligten Personen übertragen. Die Teamleitung AE äußert zudem die Vermutung, dass die Betreuung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer für die

ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes eine positive Abwechslung darstellt, was sich auf die Ausgestaltung der Hilfe auswirken kann.

„Da sind die Mitarbeiter vom Jugendamt auch wirklich froh, wenn sie mal jemanden haben, den sie pushen können, wo sie nicht nur an Defiziten rundoktern“ (Teamleitung AE, 521-523).

Zeitpunkt des Hilfeplans

Die Auswertung legt Unterschiede zwischen den Aufträgen, die zu Beginn eines Hilfeplanverfahrens erteilt werden, und den Aufträgen im weiteren Unterbringungsverlauf offen. Dabei sind die Aufträge zu Beginn einer Maßnahme in stärkerem Maße von den Defiziten geprägt, die zur Gewährung dieser Hilfe geführt haben. Ein häufiges Beispiel in den Interviews ist ein unangepasstes Verhalten der Kinder und Jugendlichen innerhalb ihrer Herkunftsfamilien und/oder in der Schule.

„Dass wenn Kinder und Jugendliche zu uns kommen, der Auftrag der Jugendämter und der Auftrag der Familien in erster Linie da verankert ist, wo es um Kompatibilität geht. Also, wie können Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden mit dem Ziel der Integration in die Gesellschaft, Integration in die Familie usw.“ (Bereichsleitung ADE, 282-286).

Zu Beginn der Hilfe („Wenn Kinder und Jugendliche zu uns kommen“) zielt der Auftrag der Leistungsträger („Jugendämter“) und Leistungsberechtigten („Familien“) vorrangig auf die Passung („Kompatibilität“) des kindlichen Verhaltens mit den innerfamiliären Bedingungen („Integration in Familie“) sowie dem sozialen Umfeld der Familie („Gesellschaft“) und damit auf dessen Korrektur ab.

Die Aufträge zu Beginn der stationären Unterbringung beziehen sich stärker auf das defizitäre Verhalten, als auf dessen Ursachen, weil diese nicht selten erst im Verlaufe der Unterbringung geklärt werden können (siehe Kap. 5.4.1.1).

Mit der zunehmenden Fokussierung der Leistungsträger auf eine Rückführung der Nutzer in ihre Herkunftsfamilien, von der übereinstimmend berichtet wird („Der Auftrag hat sich geändert: Bei jeder Unterbringung ist es wichtig zu überprüfen, ob und wann eine Rückführung in die Familie möglich ist“; Bereichsleitung AF, 32-34), wird

diese Defizitorientierung verstärkt, denn damit rückt das interventionsauslösende Verhalten zwangsläufig in den Mittelpunkt der Hilfe und des Auftrags.

„Vorrangig ist vor allem bei Jüngeren auch die Möglichkeit der Rückführung ins Elternhaus. Das impliziert ein Stück Reparaturleistungen i.d.R., das heißt, dass wir gucken, dass die Probleme, die dazu geführt haben, dass die Kinder und Jugendlichen eben nicht mehr zuhause wohnen können, dass daran gearbeitet wird. Das ist bei uns vorrangig [die] Schulproblematik und Verhaltensproblematik“ (Erziehungsdienst AF, 17-22).

Am Fallbeispiel des Nutzers I2 lässt sich aufzeigen, dass sich der Auftrag des Leistungsträgers zunächst auf eine Veränderung des interventionsauslösenden Verhaltens richtet. Nach der Herausnahme des Nutzers aus der Herkunftsfamilie wird das Ziel verfolgt, eine regelmäßige Beschulung des schulpflichtigen Nutzers sicherzustellen und die Ursachen der Schulabstinz aufzuklären. Die angemessene Beschulung des als intellektuell hoch- bzw. besonders begabt bezeichneten Nutzers rückt zu Beginn der Unterbringung in den Hintergrund.

„[Nutzer I2] war nicht mehr beschulbar und war auch zuhause nicht mehr tragbar, weil er noch eine kleinere Schwester hat. Und da war es ganz klar [der Auftrag]: Schule. Dass er da Begabungsförderung [erhält] oder dass er da besonders begabt ist, das war nicht Thema vom Jugendamt. Da ging es einfach nur darum: Der muss in die Schule, weil er schulpflichtig ist“ (Erziehungsdienst AI, 504-509).

Diese Feststellung wiegt für die Förderung in der Nutzergruppe AD(H)S doppelt schwer, da für diese hoch- bzw. besonders begabten Nutzer angebotsübergreifend berichtet wird, dass ein späterer Wechsel in eine höhere Schulform häufig nur unter sehr hohem Aufwand möglich ist (siehe Kap. 5.4.4.1). Der Gesamtschulcharakter der Schule B sowie deren interventionsorientierte Ausrichtung eignen sich aus Sicht der Interviewpartner daher in besonderer Weise, um die kurz- und langfristigen Ziele der Beschulung miteinander zu verbinden: In einem ersten Schritt wird die Fortsetzung der Beschulung sichergestellt und perspektivisch ein begabungsadäquater Schulabschluss angestrebt (siehe Kap. 5.5.4.1). Die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer mit Essstörung wechseln aufgrund des großen Einzugsgebiets des Angebots nach ihrer Aufnahme ebenfalls die Schule, aber die gymnasiale Beschulung wird fortgesetzt, auch wenn der Leistungs-

träger hier ebenfalls die störungsbezogenen Aufträge in den Mittelpunkt rückt und dafür ggf. eine Beschulung unter dem Begabungsniveau vorziehen würde (siehe Kap. 5.5.4.3).

Ein Erklärungsansatz für die verstärkte Defizitorientierung am Beginn einer Hilfe lautet, dass sich der Auftrag aus dem festgestellten Unterstützungsbedarf ableitet, der wiederum die Notwendigkeit einer kostenintensiven Maßnahme begründet. In der Praxis der Erziehungshilfe scheint kaum vorstellbar, dass sich der Unterstützungsbedarf aus einer festgestellten Begabung ergibt, wie ein Interviewpartner am Beispiel der Integrationshelfer verdeutlicht.

„Ich habe noch nie gehört, dass jemand gesagt hat: ‚Der [Nutzer] hat viel mehr als alle anderen und braucht deswegen noch jemanden, der ihn unterstützt‘“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 576-577).

Die Bereichsleitung ADE kann sich – theoretisch – begabungsbezogene Aufträge *„vorstellen, [aber] im Moment habe ich nicht die Wahrnehmung, dass wir auf dem Weg dahin sind“* (130-131). Die Auswertung scheint diese Einschätzung zumindest in Bezug auf explizite Aufträge zur gezielten Förderung der Begabungs- und Leistungsentwicklung im Rahmen des Hilfeplanverfahrens zu bestätigen.

Die Ausrichtung der Aufträge am Beginn einer Hilfe lässt keinen Rückschluss auf die Aufträge im weiteren Verlauf der Unterbringung zu, denn wie den Interviews zu entnehmen ist, nimmt die Defizitorientierung der Aufträge im Verlaufe der Unterbringung ab, allerdings ohne ihre dominierende Rolle zu verlieren.

Erfolgreicher Verlauf der Hilfeplanung

Dieser Rückgang der Defizitorientierung während der Unterbringung wird durch die Beurteilung des Verlaufs der Hilfeplanung beeinflusst. Diesen Zusammenhang, der zunächst selbstverständlich scheint, beschreibt die Bereichsleitung ADE: Mit dem Erreichen der Ziele aus der Hilfeplanung nimmt die Bereitschaft des Leistungsträgers zu, weiterhin in die Hilfe zu investieren sowie Ziele aus neuen Leistungsbereichen hinzuzunehmen.

„Wenn in Hilfeplangesprächen festgestellt wird, es sind Ziele erreicht, es sind neue Ziele gesetzt und es sind Dinge erkannt worden, die man vorher so vielleicht nicht gekannt hat, dann kommt es häufig schon vor, dass Jugendämter sagen: ‚Ja, da müssen wir dran arbeiten und da investieren wir auch‘. Also, da sind sie schon bereit zu“ (Bereichsleitung AF, 501-506).

Vor dem Hintergrund der starken Defizitorientierung zu Beginn der Hilfen ist dieser Zusammenhang keineswegs als selbstverständlich anzusehen, denn nach dem Erreichen der auf den Defizitabbau ausgerichteten Ziele könnte eine Beendigung der Maßnahme und die Rückführung des Nutzers in die Herkunftsfamilie stehen. Mit dem Einsetzen einer adäquaten Leistungsentwicklung des Nutzers nach seiner Aufnahme werden allerdings die defizitären Entwicklungsbedingungen in der Herkunftsfamilie offensichtlicher, weshalb die Bemühungen des Hilfesystems um die Rückführung abnehmen können.

„Das sind aber oftmals die Verläufe, wo die Kinder dann manchmal nicht zurückgehen, sondern dann auch im städtischen Umfeld und hier in ihrem Lebensumfeld dann auch bleiben, weil dann auch klar ist, dass die Eltern diese Förderung von sich aus nicht so gut hinbekommen“ (Psychosozialer Dienst ADE, 758-761).

Die Teamleitung AE berichtet als einziger Interviewpartner von expliziten Aufträgen zur Hochbegabtenförderung (siehe Kap. 5.4.2.3) und somit von einem unmittelbaren Einfluss der individuellen Begabung des Nutzers auf die Ausprägung seiner Hilfe durch den Leistungsträger. Dieser Einfluss setzt allerdings die positive Entwicklung des Nutzers in anderen Leistungsbereichen voraus.

„Da ist einer mit einer Begabung und der hat auch sonst alles im Griff, dann leisten wir uns auch noch mal ein halbes Jahr länger zu fördern. (...) Dass man sagt, da fördern wir noch etwas länger, damit es auch einen Nutzen bringt“ (Teamleitung AE, 512-517).

Trotz anderer Optionen verlängert („noch mal ein halbes Jahr“) der Kostenträger die Hilfe des hoch- bzw. besonders begabte Nutzers („einer mit einer Begabung“), um die bereits erzielten Effekte abzusichern („damit es auch einen Nutzen bringt“). Die Voraussetzung für diese zusätzliche Investition („leisten wir uns“) ist, dass der Nut-

zer „*auch sonst alles im Griff*“ hat, womit die Entwicklung des Nutzers in den anderen, nicht begabungsspezifischen Lebensbereichen gemeint ist.

Finanzielle Rahmenbedingungen

Die Mehrzahl der Interviewpartner bringt in ihren Aussagen zum Ausdruck, dass sie eine adäquate Hochbegabtenförderung innerhalb der stationären Hilfen ohne zusätzliche finanzielle Mittel nur für schwer umsetzbar halten. In ihrer beruflichen Praxis vermittelt sich ihnen der Eindruck, dass vorhandene Spielräume zur Finanzierung zusätzlicher Angebote über den vereinbarten Kostensatz hinaus zwar durchaus vorhanden, von den Jugendämtern aber nicht ausgeschöpft werden. In diesem Zusammenhang wird auch die Verbindung zwischen dem expliziten Auftrag zur Hochbegabtenförderung und ihrer Refinanzierung in einzelnen Interviews angesprochen (siehe Kap. 5.4.2.5).

Die Diskussion über die finanzielle Ausstattung stationärer Angebote beschränkt sich aber nicht auf die Hochbegabtenförderung. Der Interviewpartner Erziehungsdienst AF ordnet die fortwährende Kritik an der finanziellen Ausstattung der Angebote ein, indem er darauf hinweist, dass die Prüfung fast jeder einzelnen Hilfe aus Sicht des Erziehungspersonals letztlich deren Unterfinanzierung zum Ergebnis hat.

„Natürlich auch gucken wir: Ist der [Kosten]satz ausreichend, was muss da nachgebessert werden? (...) Wir können konstatieren, was erforderlich ist, wobei in allen Fällen das mehr ist, als wahrscheinlich heute auch bezahlbar ist“ (Erziehungsdienst AF, 610-615).

Der Interviewpartner warnt aber vor einer pauschalen Beurteilung der finanziellen Ausstattung, weil die die jeweiligen Rahmenbedingungen außer Acht lassen würde, aus denen sich Restriktionen verschiedener Art ergeben können: So kann z.B. die große Entfernung der Wohngruppe zu einem adäquaten Förderangebot (siehe Kap. 5.4.3.2) dessen Inanspruchnahme selbst bei einer Refinanzierung durch den Kostenträger erschweren bzw. verhindern.

„Nur letztlich müssen die Sachen ja auch angeboten werden [und] man muss immer aufpassen, dass sich nicht die Katze in den Schwanz beißt: (...)Wir [können] nur das

umsetzen, was auch tatsächlich umsetzbar ist und in Rechnung gestellt werden kann es auch erst dann, wenn es umgesetzt ist“ (Erziehungsdienst AF, 611-617).

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass der angesprochene zusätzliche Finanzbedarf einerseits aus der Forderung nach zusätzlichem Personal (*„[Das] kann in so einer Institution wie unserer auch durch eine personelle Unterstützung laufen, aber auch das ist ja erst mal eine finanzielle Ressource, die da bereitgestellt werden muss“*; Psychosozialer Dienst ADE, 132-134) und andererseits aus den kalkulierten Beiträgen für die Teilnahme an zusätzlichen Fördermaßnahmen resultiert (*„Dann geht es wieder zurück an den Kostenträger, ans Jugendamt, wo geklärt werden muss, wer übernimmt [die] Kosten für eine Nachhilfe, für eine besondere Vereinstätigkeit, für eine besondere Förderung“*; Bereichsleitung AGHI, 358-361).

Die Auswertung bringt hervor, dass die Interviewpartner mit ihren Forderungen nach zusätzlichen Mitteln nicht auf die pauschale Übernahme aller Kosten der Hochbegabtenförderung durch den Kostenträger abzielen. Vielmehr wird bereits jetzt versucht, zusätzliche Förderangebote zu ermöglichen durch

- die angemessene Verwendung des Kostensatzes (*„In unseren Entgelten, die wir für unsere Kinder und Jugendlichen kriegen, ist auch die Möglichkeit enthalten, Vereinsbeiträge zu zahlen“*; Bereichsleitung AF, 307-309),
- das Nutzen bereits vorhandener Ressourcen (*„[Dann] müssen sie auch allein hinfahren. (...) Das Schülerticket wird vom Jugendamt übernommen“*; Teamleitung AE, 207-212),
- eine kostenbewusste Auswahl der Angebote (*„Einfach auch Angebote zu finden, die vielleicht etwas kostengünstiger sind, also hier in Köln, das ist das Schöne an einer Großstadt hier vor der Tür, dass du da auch Wahlmöglichkeiten hast“*; Psychosozialer Dienst ADE, 743-746),
- die Inanspruchnahme interner Angebote (*„Weiterhin haben wir gerade hier an unserem Standort sehr viele Zusatzangebote zu den Wohngruppen entwickelt, (...) die eben auch das Angebot sehr gut ergänzen können“*; Bereichsleitung AF, 275-280) und

- das Akquirieren von Spendengeldern („*Wir haben halt so einen Spendentopf und hoffen dann immer, dass über das Jahr genug reinkommt*“; *Leitung Heilpädagogische Tagesförderung, 249-251*).

Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass die Interviewpartner nur die Übernahme jener Kosten einfordern, deren Entstehung nicht durch die Inanspruchnahme interner Angebote verhindert kann bzw. die durch keines dieser Mittel getragen werden können. So beschreibt die Bereichsleitung AGHI beispielhaft das interne Vorgehen ab dem Zeitpunkt, an dem die adäquate Förderung eines Nutzers nicht mehr allein in der Wohngruppe geleistet werden kann.

„Ich würde versuchen, das nach außen zu dehnen. Also, als allererstes würde ich die Heilpädagogische Tagesförderung ansprechen“ (Bereichsleitung AGHI, 350-352).

Eine Förderung durch den gruppenübergreifenden Fachdienst hat den Vorteil, dass sie auch ohne eine Kostenübernahme durch den Leistungsträger durchgeführt wird („*Weil wir im Grunde dann doch alle Anfragen bearbeiten, auch wenn sie nicht refinanziert sind*“; *Leitung Heilpädagogische Tagesförderung, 372-373*). Allerdings wird der Fachdienst i.d.R. nicht mit der gezielten Begabungs- und Leistungsförderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer betraut (siehe Kap. 5.5.3.3), weshalb sich die Frage nach externen Förderangeboten stellt.

„Wo kann weiter draußen, also bei irgendwelchen Anbietern, da nochmal eine besondere Unterstützung abgefragt werden und, vor allen Dingen, finanziert werden?“ (Bereichsleitung AGI, 356-358).

Bei einer Förderung („*besondere Unterstützung*“) außerhalb der Einrichtung („*weiter draußen*“) besitzt die Refinanzierbarkeit oberste Priorität („*vor allen Dingen*“).

Am fiktiven Beispiel eines musikalisch begabten Nutzers, dessen Förderung in der Einrichtung nicht zu leisten ist, rechnet die Bereichsleitung die zu erwartenden Kosten vor.

„Ein vernünftiger Musikunterricht kostet 25, 30 Euro die Stunde, das sind 120 Euro im Monat. [Das] kann der [Nutzer] i.d.R. selber nicht bezahlen, können i.d.R. die Herkunftsfamilien nicht bezahlen, die Gruppe auch nicht. Also muss gefragt werden: Wer kann das finanzieren“ (Bereichsleitung AGHI, 363-367).

Die hochgerechneten Kosten („120 Euro“) dieser einfachen Förderung (eine Stunde Unterricht pro Woche) ergeben sich allein aus den Gebühren für den Unterricht („25, 30 Euro die Stunde“). Die weiteren Kosten, z.B. Fahrt- oder Materialkosten, könnten (mit hoher Wahrscheinlichkeit) aus dem Kostensatz refinanziert werden. Zudem wird deutlich, dass die Kostenübernahme durch den Leistungsträger erst in Erwägung gezogen wird, nachdem andere Möglichkeiten (Nutzer, Herkunftsfamilie, Wohngruppe) geprüft wurden.

Eine Übernahme dieser Kosten durch den Leistungsträger hält der Interviewpartner für unwahrscheinlich und überträgt dieses Beispiel auch auf weitere Begabungsdomänen.

„Dann würde ich mutmaßen, dass 75 bis 80 Prozent der Jugendämter sagen: Das finanzieren wir nicht. Und genauso würde ich mutmaßen, dass das sich bei anderen Begabungen so verhalten würde“ (Bereichsleitung AGHI, 367-369).

Diese Einschätzung scheint durch die Erfahrungen anderer Interviewpartner bestätigt zu werden, die den Kostensatz als ausreichend für die Erfüllung des grundlegenden Auftrags (siehe Kap. 5.4.2.1) ansehen, aber die Finanzierung weiterreichender Fördermaßnahmen vermissen.

„Ich fände es wunderbar, wenn wir Töpfe hätten, die wir anzapfen können, [um] da wirklich auch Maßnahmen zu installieren: Die kosten einfach Geld. (...) Dass im Tagessatz dann vielleicht auch ein Budget vorgehalten wird, dass nicht nur für (...) sauber, satt und trocken [verwendet wird], sondern dass eben auch für die individuelle Förderung und Forderung vorzuhalten, das fände ich wichtig“ (Psychosozialer Dienst ADE, 891-904).

Die Leitung des Psychosozialen Fachdienstes dagegen vertritt die Position, dass die finanzielle Ausstattung der Angebote bereits jetzt ausreichend ist, weil die Leistungsträ-

ger bereits heute viele zusätzliche Angebote refinanzieren würden, wenn dies beantragt wird.

„Wenn irgendwelche Sonderausstattungen gebraucht werden, führt dann meist auch ein Weg [da]hin durch einen Einzelantrag beim Jugendamt. Was gebraucht wird, kriegen die [Nutzer] eigentlich auch“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 366-368).

Diese Aussage möchte die Fachdienstleitung ausdrücklich auch auf Angebote zur Begabtenförderung und nicht nur zum Defizitabbau verstanden wissen („*Ich denke, dass wird von den meisten Kostenträgern so gesehen, dass beides dazu beiträgt, den Erziehungserfolg zu sichern*“; 372-374). Zumindest mit der Einschätzung, dass zusätzliche Mittel mit begründeten Anträgen zu erhalten sind, ist sie nicht allein.

„[Bei externen Angeboten] ist es meistens so, dass die Jugendämter zwar mit den finanziellen Mitteln knapp sind, aber dass die schon honorieren, wenn man gezielte Berichte schreibt, wenn man eine ausführliche Erziehungsplanung macht und da sind die meisten schon bereit, auch zusätzliche Kosten zu übernehmen“ (Erziehungsdienst AG, 794-798).

Als ein wesentlicher Einflussfaktor wird der vereinbarte Kostensatz bezeichnet, den der Kostenträger für die Unterbringung des Nutzers in dem jeweiligen Angebot bezahlt und der sich je nach Angebotsform unterscheidet.

„Das Schwierige ist, dass die in Wohngruppe AD auch einen extrem hohen Tagesatz haben, wo die Jugendämter dann erfahrungsgemäß auch nicht mehr ganz so bereitwillig Ja [zu Anträgen] sagen“ (Psychosozialer Dienst ADE, 543-545).

Der Kostensatz einer stationären Hilfe zur Erziehung steigt mit dem Intensitätsgrad der Betreuung (siehe Kap. 2.5.4). Da die störungsspezifischen Angebote als Intensivgruppen konzipiert sind, kann sich die Störung auf diesem Weg (mittelbar) auf die Fördermöglichkeiten des Nutzers auswirken, wenn der bereits erhöhte Kostensatz die Bereitschaft des Leistungsträgers zur Übernahme weiterer Kosten senkt. Allerdings finden sich in den Interviews auch Aussagen zu Fallbeispielen, in denen dieser *Sättigungseffekt* erst nach der zusätzlichen Übernahme der Schulgebühren der Schule B eintritt.

„Gerade wenn hier die Einrichtung bezahlt wird plus die Privatschule, dann ist es bei den Jugendämtern immer etwas schwieriger, noch Geld zu bekommen“ (Erziehungsdienst AI2, 526-528).

5.4.2.5 Auswirkungen eines Auftrags zur Hochbegabtenförderung

Mit der zentralen Bedeutung des Hilfeplanverfahrens für die Durchführung stationärer Hilfen zur Erziehung (siehe Kap. 5.4.2.2) gehen für die ASD-Mitarbeiter der Jugendämter große Einflussmöglichkeiten auf die Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer einher, von denen sie aber bislang wenig Gebrauch machen. Die Voraussetzung dafür wäre nämlich in erster Linie ein expliziter Auftrag, der in der Praxis aber nur selten erteilt wird (siehe Kap. 5.4.2.3). Mit diesen Aufträgen erfüllen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe eine ihrer zentralen Aufgaben, nämlich die Steuerung der von den freien Trägern erbrachten Hilfen. Ohne einen entsprechenden Auftrag bleibt ihnen bei der Hochbegabtenförderung in der Erziehungshilfe nur die Rolle des Begleiters mit geringen Einflussmöglichkeiten.

„Ich kenne das so, dass die [ASD-Mitarbeiter der Jugendämter] sagen: ‚Machen Sie mal. Wenn Sie etwas finden: Schön, soll er machen‘. Aber dass die explizit einen Daumen darauf haben und sagen, wir finden es sinnvoll, dass er das tut, nicht“ (Erziehungsdienst AE, 269-272).

Die ASD-Mitarbeiter der Jugendämter nehmen die hohen bzw. besonderen Begabungen der Nutzer durchaus wahr, wie ihr Umgang mit den vorliegenden Hinweisen auf deren Ausprägung zeigt, die sie mit der Aufforderung an die Einrichtung weiterleiten, diese bei der Durchführung der Hilfe zu berücksichtigen (siehe Kap. 5.4.2.4). Mit einem expliziten Auftrag zur Hochbegabtenförderung wiederum steigen nicht nur ihre Einflussmöglichkeiten, sondern auch die Erwartungen an ihre Beteiligung.

Interviewer: „Kann es Teil des Auftrags werden?“

Teamleitung AE: „Ja, das würde ich bestimmt so sehen, dass es in Bereichen auch Teil des Auftrags werden kann, jemand[en] dann auch explizit, wenn er wirklich Begabungen hat, die von der Norm abweichen, sage ich mal, um die dann speziell nochmal zu fördern. Dann kann es auch sein, dass man es schafft, im Hilfeplanverfahren

dann auch notwendige Gelder auch bereitstellen lässt oder dass die auch genehmigt werden über das Jugendamt“ (483-489).

Die Teamleitung berichtet aus eigener Erfahrung, dass die Hochbegabtenförderung („speziell noch mal zu fördern“) durchaus einen (Teil-)Auftrag an die Einrichtung darstellen kann und damit zu einem Bestandteil des Hilfeplanverfahrens, womit („dann kann es auch sein“) die Wahrscheinlichkeit („dass man es schafft“) einer Refinanzierung der für diese Förderung erforderlichen Maßnahmen („notwendige Gelder“) durch den Leistungsträger steigt.

Die Hochbegabtenförderung stellt eine besondere Herausforderung für die stationären Angebote dar, für deren erfolgreiche Bewältigung außer- (siehe Kap. 5.5.3) sowie innerschulische Maßnahmen (siehe Kap. 5.5.4) notwendig sind. Mit dem expliziten Auftrag zur Hochbegabtenförderung begibt sich der Leistungsträger nach Ansicht des Interviewpartners in die Verantwortung, die ausreichende finanzielle Ausstattung der Hilfe sicherzustellen.

„[Der hochbegabte Nutzer] ist im Verein und will ein Trainingslager mitmachen, was notwendig wäre. Da denke ich schon, dass die Kosten dann bezahlt würden“ (Teamleitung AE, 503-505).

Wenn ein expliziter Auftrag zur Hochbegabtenförderung an die Einrichtung vorliegt, dann leitet sich die Notwendigkeit („was notwendig wäre“) einer Teilnahme („mitmachen“) des hoch- bzw. besonders begabten Nutzers an der Fördermaßnahme („ein Trainingslager“) einer externen Institution („im Verein“) aus ihrer Bedeutung für das Erreichen der im individuellen Hilfeplan festgelegten Ziele ab. Wird die Fördermaßnahme als notwendig erachtet, dann sieht der Interviewpartner deren Refinanzierung („die Kosten dann bezahlt“) durch den Leistungsträger als wahrscheinlich („Da denke ich schon“) an.

Ein solcher Zusammenhang zwischen der Zielstellung einer Hilfe und der Übernahme zusätzlicher Kosten wird für die Nutzergruppe AD(H)S beschrieben, denn die parallele Finanzierung des Kostensatzes einer Intensivgruppe und der Gebühren der privaten Schule B durch den Leistungsträger ist für die Teamleitung AI gleichzustellen mit einer Betonung des Auftrags zur schulischen Re-Integration, hinter dem auch fallübergreifende Aufträge wie die Rückführung in die Herkunftsfamilie zurückstehen müssen.

„Wenn jemand nun wirklich wegen der Schule da ist und er bleibt bis nach dem Abitur, dann ist eine Rückführung nach Hause eigentlich nicht mehr angesagt“ (Teamleitung AI, 72-74).

Die Interviewpartner der Wohngruppe AI bringen deutlich zum Ausdruck, dass die Formulierung *„wegen der Schule“* nicht meint, dass die Ursachen der schulischen Probleme dieser Nutzer ausschließlich im schulischen Bereich zu finden sind (siehe Kap. 5.4.1.1), sondern dass dem schulischen Auftrag in der Hilfe dieser Nutzer eine herausgehobene Stellung zukommt.

„Im Grunde sind diese Kinder nur da wegen der Schule, weil die Kosten werden vom Jugendamt übernommen und die erwarten dann auch, dass es in der Schule läuft“ (Erziehungsdienst AI, 635-638).

Wenn der Kostenträger die Schulgebühren refinanziert, dann (*„weil“*) liegt die Priorität der Hilfe auf der schulischen Re-Integration (*„nur da wegen der Schule“*). Die Betonung der Erfolgserwartung (*„dass es in der Schule läuft“*), die an die beiden Leistungserbringer (Einrichtung, Schule) gerichtet ist, kann als ein Indiz für den bestehenden Legitimationsdruck innerhalb des Jugendamtes interpretiert werden.

Die Fallbeispiele deuten darauf hin, dass die üblichen Verfahrensweisen in der Erziehungshilfe dazu führen würden, dass den Leistungsträgern aus einem expliziten Auftrag zur Hochbegabtenförderung eine Verpflichtung zur Übernahme der daraus entstehenden Kosten gegenüber der Einrichtung erwächst.

Darüber hinaus stellt diese Zusammenarbeit zwischen den beiden freien Trägern, also der JBM und der Schule B, ein Modell einer einrichtungsübergreifenden Förderung dar (*„Die Zusammenarbeit mit der Schule, die haben wir uns schon auf die Fahnen geschrieben“*; Teamleitung AI, 296-298). Das Beispiel verdeutlicht, dass eine Häufung gleichgelagerter Aufträge von Seiten des Leistungsträgers zu der (Weiter-) Entwicklung eines spezialisierten Angebotes führen kann, das inzwischen eine bundesweite Nachfrage verzeichnet.

„Wir haben das besonders auch in Verbindung mit der Schule B, wo wir Bewohner unserer Wohngruppen haben, die aus überregionalen Kommunen kommen, die gezielt bei uns angefragt wurden bzgl. der Kooperation mit dieser Schule. Das sind

schon Kostenträger, Jugendämter, die das Thema sehen und die schon Wert darauf legen, dass da eine Förderung stattfindet“ (Bereichsleitung AF, 489-494).

Die Kostenträger, die die Notwendigkeit einer adäquaten Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer erkennen („*die das Thema sehen*“) und diese umgesetzt sehen möchten („*Wert darauf legen, dass da eine Förderung stattfindet*“), bringen die Nutzer in den stationären Angeboten („*Bewohner unserer Wohngruppen*“) unter und übernehmen gleichzeitig die Schulgebühren der Privatschule („*in Verbindung mit der Schule B*“). Die erweiterte Nachfrage („*aus überregionalen Kommunen*“; „*gezielt bei uns angefragt*“) in der ansonsten eher sozialraumorientierten Erziehungshilfe deutet darauf hin, dass eine solche Kombination von stationärer Hilfe und Beschulung eine Ausnahme darstellt.

Aber bereits einzelne Aufträge zur Hochbegabtenförderung führen dazu, dass die angebotsinternen Ressourcen darauf konzentriert werden. So berichtet die Teamleitung AE im Fallbeispiel des Nutzers E5 von einem hohen Aufwand für die Auswahl einer adäquaten Fördermaßnahme, der den Aufwand für andere Hilfen übersteigt (siehe Kap. 5.4.3.5). Aus diesem Mehraufwand entstehen dem Leistungsträger i.d.R. keine zusätzlichen Kosten. Zudem führt der Auftrag zur Hochbegabtenförderung in dem Angebot zu einem Abweichen der üblichen Praxis, die Kommunikation mit dem Jugendamt über den fallzuständigen Bezugspädagogen zu steuern.

„Bisher ist der Bezugspädagoge immer Ansprechpartner gegenüber dem Jugendamt, das kann aber in Teilbereichen auch mal anders sein. Ob das immer so war, weiß ich nicht, bei Nutzer E5 war es nicht so. Ich hatte Nutzer E5 nicht als Bezugspädagogen (...). Da war ich auch in dem Rahmen [der Hochbegabtenförderung] Ansprechpartner des Jugendamtes“ (Teamleitung AE, 460-465).

Damit unterscheidet sich das Vorgehen in diesem Fallbeispiel deutlich von dem in den anderen Fallbeispielen der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer. Während an der Förderung eines Nutzers i.d.R. alle Mitarbeiter des Erziehungsdienstes beteiligt sind, bleibt der Bezugspädagoge intern und gegenüber dem Leistungsträger der verantwortliche Mitarbeiter („*Bisher ist der Bezugspädagoge immer Ansprechpartner*“). Durch den expliziten Auftrag zur Hochbegabtenförderung wird dieser Teil der Förderung aufgewertet, so dass innerhalb des Angebots derjenige Mitarbeiter mit dem stärksten Bezug zur Begabungsdomäne (Kontextinformation) die externe Förderung einleitet und als Ansprechpartner des ASD-Mitarbeiters fungiert.

5.4.3 Stationäres Angebot der Erziehungshilfe

Wenn das jeweils zuständige Jugendamt als Träger der öffentlichen Jugendhilfe den Anspruch der Erziehungsberechtigten auf eine Hilfe zur Erziehung anerkennt und die stationäre Unterbringung des Kindes oder Jugendlichen als notwendig erachtet, dann beauftragt der ASD-Mitarbeiter i.d.R. einen freien Träger mit der Durchführung. Der freie Träger, der damit zum Leistungserbringer wird, verfügt i.d.R. über verschiedene Angebote, die sich an unterschiedliche Zielgruppen richten und die, je nach Bedarf, eine unterschiedliche Betreuungsintensität aufweisen (siehe Kap. 2.5).

„Wir halten dazu Angebote vor, vor allem auch stationäre Gruppen, in denen die Kinder und Jugendlichen leben und erzogen und teilweise auch behandelt werden“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 33-36).

Die Interviewpartner sehen in der Unterbringung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer in der stationären Erziehungshilfe sowohl Chancen als auch Risiken für deren Entwicklung, weshalb sie dem jeweiligen Angebot, in dem der Nutzer betreut wird, eine besondere Bedeutung zuschreiben.

„Ich würde sagen, dass es darauf ankommt: (...) Wenn sie hier in einer guten [Wohn]gruppe gelandet sind und sich wohl fühlen, dann können sie sich dort auch entwickeln, dann ist es kein Risiko mehr“ (Leitung Heilpädagogische Tagesförderung, 432-434).

Diese Entwicklungsmöglichkeiten liegen, wie auch die Risiken, in den jeweiligen Bedingungen innerhalb des Angebots sowie in dessen direktem Umfeld begründet. Ist die Stigmatisierung der Nutzer stationärer Hilfen als Problemfälle noch weitgehend unabhängig von dem jeweiligen Angebot (siehe Kap. 5.4.3.1), kann sich die Lage der Wohngruppe durch die Bedingungen des jeweiligen Umfelds positiv oder negativ auf die Entwicklung der Nutzer auswirken (siehe Kap. 5.4.3.2). Der störungsspezifische Schwerpunkt des Angebots wirkt sich nicht nur durch die abnehmende Heterogenität der Nutzer auf die Entwicklungsbedingungen aus (siehe Kap. 5.4.3.4), sondern ggf. auch durch eine veränderte Ausstattung der Wohngruppe (siehe Kap. 5.4.3.3). Ein großer Einfluss auf die Entwicklung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer wird zudem den Mitarbeitern des jeweiligen Angebots zugeschrieben (siehe Kap. 5.4.3.5).

Im vorliegenden Abschnitt vermittelt sich ein Eindruck des Klimas innerhalb der Wohngruppen, auch wenn dies in Bezug auf die Akzeptanz individueller Leistungsunterschiede zwischen den Nutzern im Wohngruppenalltag im Abschnitt zur Förderung (siehe Kap. 5.5.3.1) thematisiert wird.

5.4.3.1 Stigmatisierung der Nutzer

Die Interviewpartner machen in ihrer Arbeit die Erfahrung, dass in der breiten Öffentlichkeit weiterhin Vorbehalte gegenüber der Heimerziehung und deren Nutzern bestehen, mit denen sich die Kinder und Jugendlichen aus stationären Einrichtungen in verschiedenen sozialen Situationen konfrontiert sehen. Das kann mit negativen Auswirkungen auf ihre individuelle Entwicklung einhergehen.

„Die Bewohner haben einen Stempel. Ich meine, mit ‚Heim‘ hast du (...) lange gehabt, dass deine Lebenschancen irgendwie eingeengt worden sind, weil alle da Vorurteile, Vorbilder, was auch immer, aufbringen“ (Psychosozialer Dienst ADE, 896-899).

Die in der Öffentlichkeit weit verbreiteten („alle“) Vorbehalte („Vorurteile, Vorbilder, was auch immer“) gegenüber den stationären Hilfen zur Erziehung („Heim“) werden auf den einzelnen Nutzer („Bewohner“) übertragen („Stempel“). Diese Stigmatisierung hat zumindest in der Vergangenheit („lange gehabt“) für die Betroffenen zur Folge gehabt, dass ihre individuellen Entwicklungsmöglichkeiten („Lebenschancen“) im Vergleich zu denen Gleichaltriger außerhalb der stationären Hilfen eingeschränkt sind („irgendwie eingeengt“). Der Interviewpartner geht davon aus, dass dieser Zusammenhang weiterhin besteht.

Wie auf der Ebene der internalen Faktoren bereits dargestellt wurde, stehen die Kinder und Jugendlichen deshalb ab dem Zeitpunkt ihrer Aufnahme in ein Angebot der stationären Hilfen vor der Herausforderung, eine individuelle Strategie entwickeln zu müssen, um mit den verbreiteten Vorbehalten und den damit verbundenen Erwartungen an sie und ihr Verhalten als Heimkind umzugehen (siehe Kap. 5.4.1.3). Die Interviewpartner verorten die Situationen, in denen die Nutzer mit Vorbehalten und davon geprägten Erwartungen konfrontiert werden, vornehmlich in deren Außenkontakt, also in ihrem Umgang

- mit Erwachsenen, die beruflich nicht in der Erziehungshilfe tätig sind, sowie

- mit Gleichaltrigen, die selbst nicht Nutzer einer entsprechenden Maßnahme der Erziehungshilfe sind.

Dies stellt z.B. im Schulbesuch für viele Nutzer der stationären Erziehungshilfe eine (zusätzliche) Herausforderung dar.

In der das Interview abschließenden Diskussion zu den spezifischen Entwicklungsrisiken aus der Betreuung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer in den Angeboten der stationären Erziehungshilfe führt der Interviewpartner Erziehungsdienst AH diese Vorbehalte an, weil er damit einen starken Einfluss auf die Wahrnehmung der Nutzer und auf die Beurteilung ihrer Leistungsfähigkeiten verbindet.

„Jeder kennt doch den Ruf von vielen unserer Jugendlichen. Die sind dann zwar hochbegabt auf einem bestimmten Gebiet, aber da ist es halt: ‚Der kommt aus dem Jugenddorf, der kommt doch aus einer stationären Wohneinrichtung, was soll der drauf haben‘“ (Erziehungsdienst AH, 523-526).

Vorbehalte gegenüber Nutzern der stationären Erziehungshilfe sind weit verbreitet („*Jeder kennt doch den Ruf*“) und dementsprechend viele Nutzer („*von vielen unserer Jugendlichen*“) sind davon betroffen. Auch eine hohe bzw. besondere Begabung („*Die sind dann zwar hochbegabt*“) schützt nicht davor, dass ihnen aufgrund („*aber da ist es halt*“) des negativ konnotierten Merkmals ‚Heimkind‘ („*der kommt doch aus einer stationären Wohneinrichtung*“) eine besondere Leistungsfähigkeit von vornherein abgesprochen wird („*was soll der drauf haben*“). Der Interviewpartner beschränkt den stigmatisierenden Effekt der stationären Erziehungshilfe ausdrücklich nicht auf die Nutzer der Innenwohngruppen auf dem Heimgelände („*aus dem Jugenddorf*“), sondern bezieht alle Formen stationärer Hilfen ausdrücklich mit ein.

Die Auswirkungen dieser Vorbehalte tragen dazu bei, dass die Nutzer „*häufig in Außenkontakten nicht die Erfahrung [machen], dass sie da unproblematisch andocken können*“ (Bereichsleitung ADE, 302-303). Solche Misserfolgserlebnisse wiegen doppelt schwer, weil viele der Kinder und Jugendlichen bereits vor ihrer stationären Unterbringung zahlreiche negative Beziehungserfahrungen gesammelt haben (siehe Kap. 5.3.1.1).

Wenn diese Vorbehalte gegenüber der Heimerziehung und ihren Nutzern in der Gesellschaft weiterhin stark verbreitet sind, dann muss zudem davon ausgegangen werden, dass sie von einem Teil der Nutzer (sowie von deren Angehörigen) vor der Aufnahme

verinnerlicht wurden, was die inneren Konflikte bei der Herausnahme aus der Herkunftsfamilie weiter verstärken dürfte (siehe Kap. 5.3.1.3).

5.4.3.2 Lage der Wohngruppe

Ein wesentliches Merkmal jedes stationären Angebots ist seine Lage, denn ein Angebot wird i.d.R. entweder als Innenwohngruppe auf dem Einrichtungsgelände des Trägers angesiedelt (siehe Kap. 2.5.4.1) oder als Außenwohngruppe in das übliche Wohnumfeld der Stadt bzw. der Region integriert (siehe Kap. 2.5.4.2). Den Aussagen der Interviewpartner selbst, aber insbesondere der vergleichenden Auswertung ist zu entnehmen, dass sich die Lage der Wohngruppe auf die Entwicklung und die Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer auswirkt. Der Interviewpartner Psychosozialer Dienst ADE, welcher sowohl in einer Innen- (AD), als auch in einer Außenwohngruppe (AE) dieser Untersuchung als Berater des jeweiligen Erziehungsdienstes eingesetzt wird, betont die Bedeutung der mit der Lage verbundenen Rahmenbedingungen für die Erreichung der Förderziele, indem er die guten Voraussetzungen der Wohngruppe AE hervorhebt.

„Wobei die Wohngruppe AE für mich etwas ist, was so die Rahmenbedingungen anbelangt, also in einem Haus zu leben, was ein Haus in der Stadt ist, was einfach in einem normalen Umfeld sich befindet, ist das eine Form, wo ich sage: ‚Ja, das entspricht eigentlich zu 100% dem, was wir inhaltlich in unseren Betreuungszielen auch versuchen umzusetzen‘. Also, dass sie aus einem hohen Maß an Normalität ihren eigenen Lebensweg finden“ (Psychosozialer Dienst ADE, 92-97).

In der Integration des stationären Angebots („ein Haus“) in ein innerstädtisches („in der Stadt“) Wohngebiet („in einem normalen Umfeld“) sieht der Interviewpartner eine Übereinstimmung („entspricht eigentlich zu 100% dem“) mit dem Auftrag der Verselbständigung der Nutzer dieser Wohngruppe („ihren eigenen Lebensweg finden“) und deshalb gute Voraussetzungen für deren Förderung. Die Betonung dieser Rahmenbedingungen als hohes „Maß an Normalität“, vergleichbar mit denen der familiären Wohnsituation, grenzt dieses Angebot gegenüber den Innenwohngruppen auf dem Einrichtungsgelände ab.

Diesen förderlichen Rahmenbedingungen stellt der Interviewpartner die Bedingungen der Wohngruppe AD gegenüber. Diese Innenwohngruppe ist in einem „Haus auf dem Gelände der Behinderten- und Altenhilfe“ (405-406) am Kölner Stadtrand unterge-

bracht, auf dem sich u.a. auch die Wohngruppe AI befindet. Die synonyme Verwendung der Ortsbezeichnung und des Trägernamens wurde in Bezug auf den Umgang mit der Rolle als Heimkind bereits thematisiert (siehe Kap. 5.3.1.3).

Der Träger unterhält ein weiteres Einrichtungsgelände, das sich außerhalb Kölns am Rande einer benachbarten Kleinstadt befindet und das als Heimgelände bezeichnet werden kann, da es ausschließlich Wohngruppen und gruppenübergreifende Dienste der Erziehungshilfe sowie die dazugehörigen Verwaltungseinheiten beherbergt. Auch dieses Heimgelände ist in der regionalen Öffentlichkeit als solches bekannt und wird als „Jugenddorf“ bezeichnet. Darüber hinaus werden die Mitarbeiter und Nutzer der Angebote auf dem Heimgelände mit dessen Vergangenheit als Kriegsgefangenenlager im 2. Weltkrieg konfrontiert, die durch eine Gedenkstätte auf dem Areal gegenwärtig ist.

„Es sind ja auch häufig noch Besuche von insbesondere älteren Leuten aus Polen, die hier in dem Gefangenenlager der Nazis waren“ (Erziehungsdienst AF, 270-271).

Dieses Heimgelände, auf dem u.a. die Wohngruppe AF und die Heilpädagogische Tagesförderung mit ihren Räumlichkeiten angesiedelt sind, bildet gemeinsam mit dem Einrichtungsgelände in Köln einen deutlichen Kontrast zu den Rahmenbedingungen der Außenwohngruppen dieser Untersuchung (AE, AG, AH), die in Wohngebieten integriert sind. Die Differenzierung der Wohngruppen nach diesem Merkmal lässt sich anhand der vergleichenden Auswertung nachvollziehen. So wird z.B. der negative Einfluss des Umfelds stationärer Angebote insbesondere von jenen Interviewpartnern thematisiert, die ausschließlich in einer der Innenwohngruppen (AD, AF, AI) beschäftigt sind bzw. die in ihren Aussagen die Bedingungen der Innenwohngruppen mit denen der Außenwohngruppen vergleichen.

Umfeld der Wohngruppe

Dass die Interviewpartner aus den Außenwohngruppen das Umfeld der Wohngruppe in ihren Interviews nicht thematisieren, wird als ein Ausdruck dafür gewertet, dass sie diesem keinen besonderen Einfluss auf die Entwicklung und Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer zuweisen. Das wiederum ist auf das hohe Maß an Normalität der Bedingungen zurückzuführen. Anders stellt sich die Situation in den Innenwohngruppen dar, deren Umfeld auf dem Einrichtungs- bzw. dem Heimgelände nicht nur das

Ergebnis früherer Zentralisierungsbestrebungen in der Sozialen Arbeit ist, sondern das auch durch aktuelle, strategische Entscheidungen des Trägers maßgeblich beeinflusst wird.

„Man muss dazu sagen, dass wir die Zielgruppen ja differenziert haben, so dass es speziell einen Mädchenbereich gibt, hauptsächlich [auf dem Einrichtungsgelände] im linksrheinischen Köln, so dass wir hier in den Wohngruppen [auf dem Heimgelände] im rechtsrheinischen Köln leider eine Schieflage haben zwischen Jungen und Mädchen“ (Bereichsleitung AF, 20-24).

Während die Geschlechtertrennung innerhalb der Angebote noch inhaltlich begründet wird (*„Wobei wir natürlich auch gezielt und bewusst Jungengruppen eingerichtet haben, da ich der Ansicht bin, dass in der Pubertät eine Mischung schon schwierig ist“*; 24-27), verstärkt die Konzentration der jeweiligen Angebote an einem Standort vor allem die Entstehung eines künstlichen Umfeldes. Auch wenn keiner der Interviewpartner aus der Geschlechterverteilung einen Einfluss auf die Entwicklung und Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer ableitet, lässt sich an ihr dennoch exemplarisch aufzeigen, wie wenig natürlich sich das Umfeld der Innenwohngruppen gestaltet.

Die Interviewpartner der Innenwohngruppen erkennen in einem solchen Umfeld entsprechende Risiken für die Entwicklung und Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer, welche sie in ihren Interviews offen ansprechen.

„Die Risiken sehe ich auch, dass vielleicht ein Stück der Sprachgewandtheit verloren geht und man sich Vokabular hier aneignet, was nicht so toll ist“ (Erziehungsdienst AF, 742-744).

Auch wenn die Interviewpartner die Beurteilung der Bedingungen auf dem Einrichtungs- bzw. Heimgelände häufig mit ihrer Beurteilung der Bedingungen innerhalb der Wohngruppe verbinden und diese nur schwer voneinander zu trennen sind, weisen die Interviewpartner dennoch immer wieder auch explizit auf die Gefahren des Umfeldes hin, welches selbst im Vergleich zu den Umfeldern der Herkunftsfamilien häufig keine Verbesserung darstellt.

„Dann waren [es] ältere [Nutzer] aus anderen Gruppen, die dann wieder Leute aus anderen sozialen Bereichen mitgebracht haben, die einfach nicht gut waren, [denn] dann gibt es Drogen- und Alkoholproblematiken. Das ist nicht so schön [und] ich glaube schon, dass das risikoreicher ist [als im Umfeld der Herkunftsfamilie]“ (Teamleitung AI, 639-642).

Ein solches Umfeld stellt eine Herausforderung für die Arbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern dar, die aufgrund ihrer fortgeschrittenen Entwicklung und ihres Auftretens vornehmlich den Kontakt zu älteren Kindern und Jugendlichen suchen. Die Interviewpartner machen allerdings deutlich, dass die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer in gemischten Gruppen keineswegs zu Mitläufern der älteren Kinder und Jugendlichen werden, sondern vielmehr deren Bereitschaft zur Grenzüberschreitung gezielt ausnutzen (siehe Kap. 5.4.3.4). Dazu bieten sich auf einem Heimgelände noch einmal andere Möglichkeiten.

„Das geht teilweise wirklich an auch ganz gefährliche Situationen ran, auch Sachen anzuzünden oder anzünden zu lassen, sowas, auch Spraydosen und was es so gibt, Munition, die man findet“ (Erziehungsdienst AF, 740-742).

Dass der Interviewpartner Erziehungsdienst AI, der die Einrichtung eines stationären Angebotes für hoch- bzw. besonders begabte Nutzer für möglich hält, in einem Standort auf dem Einrichtungsgelände eine Schwierigkeit für die Umsetzung einer solchen Wohngruppe sieht, lässt darauf schließen, dass diese Nutzer aufgrund ihrer Begabungen durch Nachteil im Kontakt zu anderen Nutzern erfahren.

„Vielleicht [wäre das] auch etwas zu hoch gegriffen, denn wenn man hört, dass da die Hochbegabtengruppe ist und dann hier auf dem Gelände, [dann] ist es vielleicht auch schwierig“ (Erziehungsdienst AI, 817-819).

Außenwohngruppen: Entfernung zu den Förderangeboten

Während sich aus den Aussagen zu den Innenwohngruppen auf dem Einrichtungs- und dem Heimgelände ein einheitliches Bild der vorhandenen Rahmenbedingungen für die Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer ergibt, hängen diese bei den Außenwohngruppen insbesondere von der jeweiligen Entfernung zum Stadtzentrum

bzw. zum nächstgelegenen Einrichtungsgelände ab. Die Außenwohngruppe AE ist in einem innerstädtischen Wohngebiet in unmittelbarer Nähe zum Stadtzentrum gelegen, so dass externe Angebote für die minderjährigen Nutzer zu Fuß oder mit den öffentlichen Verkehrsmitteln unter Einsatz ihrer Schülerfahrkarten, und damit ohne zusätzliche Kosten, zu erreichen sind, während die anderen Außenwohngruppen im dörflichen Umfeld angesiedelt sind.

„Allerdings liegt unsere Wohngruppe auch ziemlich hinterm Mond, da muss man halt gucken. Im Winter sind wir auf jeden Fall auf den Fahrdienst angewiesen, aber ansonsten könnten die im Sommer auch mit dem Fahrrad fahren“ (Erziehungsdienst AH, 315-318).

Die dezentrale Lage der Wohngruppe („*hinterm Mond*“) geht mit wechselhaften Rahmenbedingungen für die Förderung einher („*muss man halt gucken*“), die u.a. witterungsbedingt sind („*Im Winter*“; „*im Sommer*“). Die öffentlichen Verkehrsmittel scheinen auch bei schlechten Wetterbedingungen keine Alternative zu sein, genauso wenig wie die entsprechenden Angebote fußläufig zu erreichen sind, so dass ein Fahrdienst vorgehalten werden muss.

Dasselbe gilt für die Entfernung der Außenwohngruppe zum nächstgelegenen Heim- bzw. Einrichtungsgelände, denn auch wenn alle gruppenübergreifenden Angebote für die Nutzer der Außenwohngruppen offen stehen und das Gelände durchaus mit den öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen ist („*Es ist schon möglich, mit der Bahn das [Einrichtungsgelände] zu erreichen, aber es würde natürlich zeitlich mehr Umfang bedeuten für die Jugendlichen*“; Erziehungsdienst AG, 579-581), stellen die Angebote häufig keine realistische Option für die Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer in den Außenwohngruppen dar, auch weil die Begleitung des Nutzers durch einen Mitarbeiter des Erziehungsdienstes aufgrund der personalen Ausstattung nicht dauerhaft möglich ist (siehe Kap. 5.4.3.6).

„Im Jugenddorf gibt's das [Angebot] ja, (...) die können wir von hier aus leider nicht nutzen“ (Teamleitung AE, 329-331).

Innenwohngruppen: Sättigung durch Angebote

Die Bedingungen auf einem Heim- bzw. Einrichtungsgelände stellen eine besondere Herausforderung für die Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer dar, z.B. in Bezug auf die Teilnahme an externen Fördermaßnahmen.

„Wir haben im Rahmen der stationären Jugendhilfe an vielen Stellen eine Sondersituation, gerade wenn wir hier von Einrichtungen auf dem Gelände in Michaelshoven ausgehen, wo es durchaus viele Angebote in der Nähe gibt, stelle ich trotzdem immer wieder fest, dass es oft schwer fällt, dass die Mädchen den Bereich hier verlassen“ (Bereichsleitung ADE, 294-298).

Die Rahmenbedingungen der Innenwohngruppen (*„Einrichtungen auf dem Gelände“*) stellen auch innerhalb der Erziehungshilfe (*„im Rahmen der stationären Jugendhilfe“*) eine besondere Herausforderung dar. Selbst wenn nämlich zahlreiche externe Angebote im Umfeld des Geländes existieren (*„viele Angebote in der Nähe“*), sind z.B. die Nutzer des Mädchenintensivbereichs (*„die Mädchen“*) eher nicht bereit (*„oft schwer fällt“*), diese auch in Anspruch zu nehmen (*„den Bereich hier verlassen“*).

Die Bereichsleitung AF hat für das andere Gelände des Trägers dieselbe Beobachtung gemacht und führt dies auf die internen Förder- und Freizeitangebote zurück, die auf dem Areal angeboten werden und die eine Teilnahme an externen Maßnahmen unattraktiv erscheinen lassen.

„Die [externen] Angebote gibt es, aber [sie] werden von unseren Jugendlichen noch nicht genügend genutzt, weil natürlich so ein Verbund wie die Wohngruppen hier am Standort ja auch sehr stark sättigt mit Angeboten und mit Freizeitmöglichkeiten“ (Bereichsleitung AF, 288-291).

Auf dem Einrichtungs- und dem Heimgelände werden jeweils Freizeitangebote wie Sporteinrichtungen (Turnhalle, Fußball- und Basketballplatz) oder Interneträume vorgehalten, die zum einen ein wichtiges Lernumfeld für die Nutzer darstellen und in denen sich zum anderen den Mitarbeitern ein Eindruck des Sozialverhaltens der Nutzer außerhalb der Wohngruppenverbände vermittelt. Zudem sind die Angebote für jene Nutzer unentbehrlich, deren Mobilität aufgrund von Behinderungen oder der altersrechtlichen Bestimmungen eingeschränkt ist.

Darüber hinaus sind auf einem solchen Heim- bzw. Einrichtungsgelände eine große Zahl von Kindern und Jugendlichen versammelt, so dass auch über diese Angebote hinaus eine abwechslungsreiche Freizeitgestaltung möglich ist.

„Die [Nutzer] definieren das [Gelände] hier zunächst mal als Komfortzone, wenn hier viele Jugendliche sind, mit denen sie sich beschäftigen können, [denn] da ist immer Beschäftigung möglich, da steht keine Langeweile an“ (Bereichsleitung ADE, 298-300).

Das Gelände mit seinen internen Angeboten, den verständnisvollen Mitarbeitern und den Gleichaltrigen in einer vergleichbaren Lebenssituation bietet den Nutzern einen Schutz, den sie in externen Angeboten nicht genießen, zumal sie häufig durch ihre vorangegangenen Erfahrungen vorbelastet sind und die Komplexität der Herausforderungen im Außenkontakt mit der Aufnahme in die stationäre Erziehungshilfe weiter zunimmt (siehe Kap. 5.4.3.1). Diese Erfahrung führt dazu, dass die Nutzer die internen Angebote anderen Fördermaßnahmen vorziehen.

„In dem, was die Jugendlichen dann erst mal komfortabel erleben, richten sie sich ein“ (Bereichsleitung ADE, 301-302).

Um die Integration der Nutzer zu fördern hält es die Bereichsleitung daher *„ab einem bestimmten Punkt [für] hilfreich sich wirklich nach außen zu orientieren und [z.B.] die Mädchen eher dabei zu unterstützen, die Ängste zu reduzieren und sich in die Welt zu trauen“ (Bereichsleitung ADE, 257-258).*

5.4.3.3 Ausstattung der Wohngruppe

Die Aussagen zu den Rahmenbedingungen der Wohngruppen beziehen sich nicht nur auf deren Lage und Umfeld, sondern auch auf die infrastrukturellen Begebenheiten und deren Auswirkungen auf die Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer.

Zimmerbelegung

Die Einzelbelegung der Zimmer zählt in den stationären Angeboten inzwischen zum Standard und wird daher in fünf der sechs untersuchten Wohngruppen angewendet.

Dennoch finden sich Ausnahmen wie die Wohngruppe AD für Nutzer mit Essstörungen, wo die Nutzer in Doppelzimmern untergebracht sind. Im Konzept des Angebots werden die starken Rückzugstendenzen der Zielgruppe als Grund für die Doppelbelegung der Zimmer angeführt (JBM, 2010b). In den Interviews wird deutlich, wie sich diese Zimmerbelegung auf die Arbeit mit den Nutzern auswirkt.

„Die [Nutzer der Wohngruppe AD] sind alle über 14, manchmal über 18, und sind in Doppelzimmern untergebracht. Also, das ist eine große Einschränkung, um zu sagen, das ist jetzt erst mal für eine längere Zeit mein Zuhause“ (Psychosozialer Dienst ADE, 400-403).

Denn aus Sicht des Interviewpartners benötigen jugendliche Nutzer, um die notwendige innere Zustimmung zur Hilfe (siehe Kap. 5.4.3) in vollem Umfang entwickeln zu können, ein eigenes Zimmer *„mit der Entscheidungsmacht, wer da reinkommt oder nicht und ob das unordentlich ist oder nicht oder wie auch immer, [denn] das gehört auch zur Ausbildung der eigenen Identität und das bleibt ein bisschen auf der Strecke“* (865-868).

Mit der Doppelbelegung der Zimmer gehen auch Auswirkungen auf die Auswahl der Nutzer einher, stellt sie doch ein Ausschlusskriterium dar.

„Wenn jemand ein sehr expressives Verhalten an den Tag legt, ist es ganz schwer, im Rahmen einer Doppelzimmerbelegung ein gutes Klima zu halten. Also, es geht immer um eine Abwägung“ (Bereichsleitung ADE, 185-188).

Die Bereichsleitung bezieht das sehr expressive Verhalten im Interview u.a. auf Nutzer, bei denen *„z.B. Suchtproblematik, Alkohol, Drogen ein Thema ist“* (188-189). Von der Abwägung der individuellen Bedarfe mit den Bedingungen einer Doppelbelegung der Zimmer können aber auch Jugendliche betroffen sein, deren Leistungsdomäne im Bereich des Ausdrucks und der Darstellung angelegt sind. Diesen Nutzern würde das eigene Zimmer als Rückzugsort fehlen, an dem sie sich in ihrer Domäne ausprobieren und ihren Interessen mit einer hohen Intensität nachgehen könnten, wie es die Fallbeschreibungen der musikalisch bzw. künstlerisch begabten Nutzer der Wohngruppe AE verdeutlichen.

„Die [Bewohnerin] hat dann auch gerne immer auf ihrem Zimmer ganz laut gesungen“ (Erziehungsdienst AE, 114-116).

In diesen Fallbeispielen läge in der Doppelbelegung ein erhöhtes Konfliktpotential, weshalb dieses Strukturmerkmal in der Wohngruppe AD für Jugendliche mit einer vergleichbaren Begabung möglicherweise mit einer geringeren Aufnahmewahrscheinlichkeit einhergeht. Die weiteren Strukturen, u.a. mit Gemeinschaftsräumen für die Hausaufgabenerledigung sowie den Zielplanungskonferenzen unter Beteiligung aller Nutzer und Mitarbeiter, bieten den intellektuell begabten Nutzern dagegen durchaus Möglichkeiten, ihren Interessen nachzugehen und ihre Fähigkeiten entsprechend zu präsentieren.

Indem Nutzer ihren persönlichen Freiraum, den ihnen ein Einzelzimmer bietet, dazu verwenden, um sich in ihrer Begabungsdomäne auszuprobieren und ihren Interessen nachzugehen, wird die Einzelbelegung zu einer wichtigen Voraussetzung der Binnendifferenzierung in der Erziehungsarbeit innerhalb der Wohngruppe (siehe Kap. 5.5.3.1).

Interviewer: „In wie weit konnte dieser Jugendliche hier in der Gruppe seine Begabung ausleben (...)?“

Erziehungsdienst AE: „Der hat sich in seinem Zimmer damit beschäftigt, der hat halt gemalt“ (318-322).

Die Interviews enthalten einzelne Beispiele, in denen die Mitarbeiter des Erziehungsdienstes die Einzelzimmer bereits gezielt in diesem Sinne nutzen, indem sie z.B. den Nutzern eine spezifische Ausstattung in ihrem Zimmer zur Verfügung stellen, die in den Gemeinschaftsräumen nicht vorgehalten werden kann (*„Der [Nutzer] interessiert sich besonders für Elektrik, Strom und solche Sachen, außergewöhnliche Sachen [und] der darf halt seine Elektrosachen auch auf dem Zimmer haben“*; Erziehungsdienst AH, 213-215), oder um auf diesem Weg Ausnahmen der allgemeingültigen Gruppenregeln, z.B. der Limitierung der Computernutzung, durchzusetzen.

„Im Moment ist er jetzt mehr am PC, da macht er dann auch super Seiten. Dafür kriegt er dann auch sein [Strom]Kabel, wenn ich sehe, der macht irgendwas, wo die Phantasie angeregt ist“ (Erziehungsdienst AI, 358-361).

In der Förderung der intellektuell hoch- bzw. besonders begabten Nutzer werden deren Einzelzimmer u.a. dazu genutzt, um gemeinsam mit dem Nutzer optimale Lernbedingungen zu schaffen („*Da geht es viel um Lernen, Lernsituationen, also wie lernt jemand gut*“; Teamleitung AI, 304-305). Die Bedeutung des Einzelzimmers als Rückzugsort zum störungsfreien Lernen und Üben lässt sich auch aus den Aussagen zu den häufigen Störungen der gewohnten Abläufe innerhalb einer Wohngruppe ableiten (siehe Kap. 5.4.3.5). Dass ein Einzelzimmer letztlich aber auch keinen unbegrenzten Freiraum zur Selbsterprobung bietet, sondern auch einer Regulierung von Seiten der Einrichtung unterliegt, darauf verweist die Teamleitung AE in ihrer Aussage zu den Schwierigkeiten, handwerkliche Fähigkeiten der Nutzer zu entdecken (siehe Kap. 5.5.1.3).

Bildungsressourcen

Wenn in den Interviews die Ausstattung der Wohngruppen mit Bildungsressourcen in den gemeinschaftlich genutzten Bereichen thematisiert wird, dann beschreiben die Interviewpartner einen weitgehend einheitlichen Standard mit Tageszeitung, Bücherecke, Fernseher im Wohnzimmer, Radio sowie Arbeits- und Lernmaterialien.

„Ich nehme schon in Anspruch, dass alle Wohngruppen so ausgestattet sind, dass die Bewohnerinnen Anreize finden, dass z.B. Literatur zur Verfügung gestellt wird, dass Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt [werden und] dass – je nach Möglichkeit – Medien zur Verfügung gestellt werden“ (Bereichsleitung ADE, 316-320).

Um diesen Anspruch erfüllen zu können, muss die Ausstattung dem jeweiligen Entwicklungsstand der Nutzer angepasst werden („*Je nachdem, wo die Jugendlichen abgeholt werden müssen, ist das noch einmal sehr verschieden*“; 321-322). Das bedeutet auch, dass die Anpassung fortlaufend vorgenommen werden muss, um den individuellen Bedarfen der wechselnden Nutzer gerecht werden zu können.

„Im Gruppenalltag (...) bei Wohngruppe AI z.B., dass die Material anschaffen, also besondere Bücher oder PC-Programme, die in den Bereich passen“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 755-757).

Auch wenn sie den Bedarfen der jeweiligen Nutzer angepasst werden, halten die Interviewpartner die Bildungsressourcen in den Wohngruppen der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer für ungeeignet, um an ihr Unterschiede zu anderen Wohngruppen auszumachen. Die Ergebnisse deuten allerdings auch darauf hin, dass entweder die Ausstattung der Wohngruppen selbst nicht ausreicht bzw. deren Anpassung an die Bedarfe der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer nicht ausreicht. Die Inanspruchnahme öffentlicher Bibliotheken kann in diesem Zusammenhang als eine sinnvolle Ergänzung der angebotsintern vorgehaltenen Literatur interpretiert werden, in der sich zudem ein hohes Kostenbewusstsein ausdrückt, aber dann darf eine ausbleibende Nutzung dieser externen Ressourcen aufgrund fehlender personaler Ressourcen zur Begleitung des Nutzers nicht zu einer faktischen Aussetzung der Förderbemühungen führen (siehe Kap. 5.4.3.6). Von einer gruppenübergreifenden Bibliothek auf dem Heim- oder auf dem Einrichtungsgelände wird nicht berichtet.

In Bezug auf die Internetnutzung sind die Hinweise auf eine Unterversorgung der Wohngruppen eindeutig. Während die Interviewpartner wiederholt darauf verweisen, das Internet gezielt in der Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer einsetzen zu wollen (siehe Kap. 5.5.3.3), wird für die einzelnen Angebote vor allem von den Bestrebungen berichtet, den Nutzern zukünftig die Nutzung des Internets in der Wohngruppe zu ermöglichen.

„Momentan sind wir dran, für die Jugendlichen einen Internetanschluss zu bekommen“ (Erziehungsdienst AG, 519-520).

Eine von den Mitarbeitern begleitete Nutzung des Internets durch die Nutzer ist in den Wohngruppen bisher nicht bzw. nur stark eingeschränkt möglich.

„Da ist es halt schwierig, wenn die [Nutzer] mit irgendwelchen Interessen um die Ecke kommen: Wo sollen wir das nachgucken? Wir dürfen das so bei uns im PC nicht in der Form machen“ (Teamleitung AGH, 394-397).

Eine Ausnahme bildet Wohngruppe AE, deren Nutzern zum Zeitpunkt der Interviews im Rahmen eines Pilotprojekts sowohl auf einem Laptop im Büro, als auch auf ihren eigenen Computern der Zugriff auf das Internet freigegeben werden kann. Die anderen Interviewpartner verweisen auf die auf dem Heim- und dem Einrichtungsgelände

vorhandenen Internetcafés, deren Nutzungszeiten allerdings limitiert und nicht garantiert sind („*Es gibt ein Internetcafé, wenn da mal jemand ist, der das besetzt*“; Teamleitung AI, 375-376). Die Bedingungen bedeuten aber nicht, dass die Nutzer keinen Zugang zu Computern oder Spielkonsolen haben.

„Was die Ausstattung mit [neuen] Medien angeht, sind auch die normal begabten oder teilweise sogar schwach begabten [Nutzer] ziemlich gut aufgestellt. Fast alle können irgendwas am Computer [und] haben Play Stations, entweder hier oder zuhause“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 341-344).

5.4.3.4 Nutzer der stationären Angebote

Ein wesentlicher Einfluss auf die Entwicklung hoch- bzw. besonders begabter Nutzer geht von anderen Nutzern aus, die mit ihnen in einer Wohngruppe betreut werden. Bei den Nutzern aus Innenwohngruppen gilt es, auch den Einfluss der Nutzer aus den anderen Wohngruppen auf dem Heim- oder Einrichtungsgelände zu berücksichtigen, da sie gemeinsam an gruppenübergreifenden Freizeit- und Förderangeboten teilnehmen.

Heterogenität der Nutzer

Die stationäre Erziehungshilfe ist durch die Heterogenität ihrer Nutzerschaft geprägt, welche sich aufgrund der hohen Anzahl von Betreuungsplätzen und des gemischten Einzugsgebiets (städtisch/ländlich) auch innerhalb der untersuchten Einrichtung abbildet. Den Aussagen ist zu entnehmen, dass sich die Nutzerschaft in Bezug auf verschiedene Merkmale heterogen präsentiert, darunter das Alter und die Störungen bzw. die individuellen Hilfebedarfe. Vor dem Hintergrund des thematischen Schwerpunktes dieser Studie betonen die Interviewpartner die Heterogenität der Nutzer innerhalb der Einrichtung in Bezug auf deren intellektuelle Fähigkeiten.

„Wir haben da sowohl Gymnasiasten, als auch Menschen mit ausgeprägten Lernbehinderungen, an der Grenze zur geistigen Behinderung, also von daher heterogen“ (Bereichsleitung AGHI, 15-17).

Auch wenn in den Interviews von Intelligenztestergebnissen berichtet wird, die auf der gesamten Spannweite zwischen den beiden extremen Ausprägungen (IQ58 in

Wohngruppe AH, IQ140+ in Wohngruppe AD) verteilt sind, werden die intellektuellen Fähigkeiten der Nutzer überwiegend als durchschnittlich bis unterdurchschnittlich bezeichnet.

„[Die] normal intelligenten oder teilweise sogar schwach ausgestatteten Jugendlichen, die wir überwiegend in stationären Hilfen haben“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 226-228).

Auf der Ebene der einzelnen Wohngruppe nimmt die Heterogenität der Nutzer aufgrund der verschiedenen fachlichen Schwerpunkte wieder ab, was dazu beitragen soll, den spezifischen Bedarfen der jeweiligen Zielgruppe besser gerecht werden zu können.

„Bei den Angeboten, für die ich verantwortlich bin, ist es so, dass ich mich auf spezielle Zielgruppen festgelegt habe und dass ich, abgeleitet von den Bedarfen im Laufe der Zeit, Angebote konzipiert habe, die bestimmten Jugendlichen in bestimmten Lebenssituationen möglichst optimale Fördermöglichkeiten bieten“ (Bereichsleitung ADE, 24-28).

Zu den bedarfsbezogenen Rahmenbedingungen zählen u.a. die Unterstützung des Spracherwerbs für UMF (*„Die einjährige Teilnahme am Unterricht einer Sprachschule“*; JBM, 2010c), ein hohes Maß an Struktur in den Angeboten für Nutzer mit AD(H)S (*„Maßnahmen und Vorgehensweisen zeichnen sich aus durch feste Strukturen, Regeln, Rituale und Zeitabläufe“*; JBM, 2010d) sowie die ernährungswissenschaftlichen Angebote für Nutzer mit Essstörung (*„Um wichtige Grundkenntnisse in ernährungswissenschaftlichen Zusammenhängen zu vermitteln, werden Angebote von der Diätassistentin gemacht“*; JBM, 2010b).

Die Mitarbeiter in den stationären Angeboten sehen sich in ihrem Arbeitsalltag dennoch mit unterschiedlichen Störungsbildern und Hilfebedarfen konfrontiert, da z.B. Störungsbilder wie AD(H)S oder Essstörung keine Aufnahmevoraussetzung darstellen oder Bestandteil einer Mehrfachdiagnose sein können (*„Der [Nutzer] hat zusätzlich eine Dyskalkulie und eine Lese-Rechtschreibschwäche“*; Teamleitung AI, 99). Diese Vielfalt ist trotz der fachlichen Schwerpunkte gewollt.

„Wir haben immer darauf geachtet, das auch ein bisschen zu mischen, mit LB-Schülern [und] Kindern aus Suchtfamilien, damit sich das alles nicht so konzentriert auf das eine Thema [AD(H)S]“ (Teamleitung AI, 29-31).

Die Auswahl der Nutzer folgt dabei auch allgemeinen Entwicklungen innerhalb der Einrichtung, z.B. dem Ausbau von Angeboten bzw. Betreuungsplätzen für Nutzer mit Autismus.

„[Wir] haben jetzt den Asperger-Autismus mit hineingenommen, weil sich das gerade so in der Einrichtung etabliert, diese Bewohner aufzunehmen und auch zu fördern“ (Teamleitung AI, 31-33).

Da die Kinder- und Jugendhilfestatistik keine Fallzahlen für Nutzer mit Autismus bzw. für autismusspezifische Angebote ausweist, lässt sich also nicht ermittelt, ob es sich bei diesem Ausbau um einen generellen Trend innerhalb der stationären Hilfen handelt. Innerhalb der Einrichtung gehen mit diesem Ausbau aber Verschiebungen der Budgets einher, die sich auf die Arbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern auswirken, da solche Schwerpunkte bei der Verteilung der internen Ressourcen bevorzugt werden, z.B. bei der Anschaffung aktueller testdiagnostischer Instrumente.

„Der Bereich Autismus boomt, da haben wir gerade für ein paar Tausend Euro den ADOS gekauft. [...] Problemfokussierte Tests wurden ein paar angeschafft, aber das liegt auch daran, wer das beantragt. Ich habe die autismusdiagnostischen Materialien beantragt und ich habe die intelligenzdiagnostischen Materialien beantragt. Und Autismus ist etwas, das ausgebaut wird, das wurde genehmigt und damit war das Budget ausgeschöpft. Dann ist das andere auf der Strecke geblieben“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 736-742).

Der Interviewpartner stellt einen Zusammenhang zwischen dem Ausbau („boomt“; „etwas, das ausgebaut wird“) der Betreuung einer störungsspezifischen Zielgruppe („Bereich Autismus“) und der bevorzugten Anschaffung („das wurde genehmigt“) entsprechender Testmaterialien („den ADOS gekauft“), deren Kosten („ein paar Tausend Euro“) die Anschaffung aktueller intelligenzdiagnostischer Materialien verhindert („das Budget ausgeschöpft“). Der Hinweis, dass die Bewilligung auch abhängig vom jeweiligen Antragsteller ist („liegt auch daran, wer das beantragt“), kann unterschiedlich interpretiert werden, z.B. dass Antragsteller generell nur einzelne Anschaffungsanträge bewilligt bekommen oder dass die Bewilligung von der

Funktion des Antragstellers innerhalb des Fachdienstes beeinflusst wird. Im Interviewverlauf werden wiederholte Versuche beschrieben, die intelligenzdiagnostischen Materialien zu aktualisieren.

Am Beispiel der Wohngruppe AD lässt sich aufzeigen, dass die Zielgruppe eines Angebotes durch dessen konzeptionelle Ausgestaltung über ein störungsspezifisches Merkmal (hier: Essstörung) hinaus verengt wird, weshalb die Homogenität der Nutzer innerhalb eines Angebots zunimmt. Zunächst einmal richtet sich das Angebot ausschließlich an Mädchen und junge Frauen, vornehmlich mit einer Essstörung (siehe Kap. 4.6.3.1). Von ihnen werden wiederum aufgrund der Doppelbelegung der Zimmer all jene faktisch von der Aufnahme ausgeschlossen, die ein expressives Verhalten zeigen (siehe Kap. 5.4.3.3). Auch an die Intelligenz der Mädchen und jungen Frauen sind Erwartungen geknüpft, denn das pädagogische Konzept ist *„so aufgebaut, dass wir viele Bereiche mit Methoden hinterlegt haben, die für ein Mädchen mit einer Lernbehinderung überhaupt nicht adaptierbar wären“* (Bereichsleitung ADE; 431-433). Dementsprechend finden sich in diesem Angebot neben den häufig überdurchschnittlich intelligenten Mädchen und jungen Frauen mit Anorexie auch solche mit Bulimie, deren Intelligenzwerte im guten Durchschnitt verortet werden (siehe Kap. 5.3.9.2). Dementsprechend homogen präsentiert sich die Nutzerschaft dieser Wohngruppe: weiblich, von einer Essstörung betroffen, ohne expressive Verhaltensweisen, mit mindestens guter Intelligenz.

Anders dagegen die jeweilige Nutzerschaft in den drei Wohngruppen der Nutzergruppe AD(H)S, auch wenn sie sich in Bezug auf ihr Geschlecht homogen präsentieren. Das Beispiel der Wohngruppe AG macht deutlich, dass eine gleichgeschlechtliche Nutzerschaft keineswegs in allen Fällen auf konzeptionelle Überlegungen zurückzuführen ist.

„Vom Konzeptionellen her haben wir eine gemischte Gruppe, nur aktuell kommen nur noch Jungenanfragen und keine Anfragen für Mädchen mehr“ (Erziehungsdienst AG, 19-21).

Die einseitige Gewichtung der Anfragen in einem Angebot trotz vergleichbarer Angebote für die Zielgruppe innerhalb der Einrichtung lässt darauf schließen, dass die Anfragen für die Zielgruppe (hier: Nutzer mit AD(H)S) insgesamt stark ungleich gewichtet

sind und die Bereichsleitungen daher nicht steuernd eingreifen können. Es bedarf dann mehr als nur einer einzelnen Anfrage, um eine gleichgeschlechtliche Nutzerschaft in dem Angebot zu überwinden, denn *„wenn wir ein Mädchen [auf]nehmen würden, müssten wir ja auch zwei [Mädchen] aufnehmen, weil eins allein in einer Jungenwohngruppe wäre schwierig“* (21-23). Für diese Angebote wird eine vergleichbar große Spannweite intellektueller Fähigkeiten geschildert wie für die gesamte Einrichtung.

„Wir haben in einer Wohngruppe (...) Kinder und Jugendliche zwischen zwölf und sechzehn Jahren, wo die Spanne sehr groß ist. Da sind Jugendliche dabei, die an der Grenze von der Lernbehinderung zu der geistigen Behinderung sind und es sind hochbegabte Jugendliche dabei“ (Bereichsleitung AF, 403-407).

In den Interviews vermittelt sich der Eindruck, dass diese Unterschiede im Alltag der Wohngruppen weniger stark wahrzunehmen sind (*„Wir haben ja nicht acht Doofe und einen Hochbegabten, sage ich jetzt also ganz platt“*; Erziehungsdienst AF, 444-445).

Gefahr der sozialen Isolation

Dennoch weisen insbesondere die Interviewpartner der Nutzergruppe AD(H)S auf die Gefahr einer möglichen sozialen Isolation des hoch- bzw. besonders begabten Nutzers hin, denn *„die [hochbegabten Nutzer] ecken häufig bei den anderen [Nutzern] an, gerade auch wegen ihrer besonderen Begabung“* (Leitung Psychosozialer Dienst, 224-225). Solche Konflikte können u.a. aus einem herabwürdigenden Auftreten hoch- bzw. besonders begabter Nutzer gegenüber anderen Nutzern resultieren.

„Was willst Du denn, ich bin doch viel schlauer, ich habe doch einen IQ von...‘, wobei manche [Nutzer] hier gar nicht wissen, was ein IQ ist“ (Erziehungsdienst AI, 937-939).

Die Interviewpartner erkennen in diesem Auftreten eine große Herausforderung für die Souveränität der Mitarbeiter (siehe Kap. 5.4.3.5), woraus sich ableiten lässt, wie herausfordernd ein solches Auftreten auf Gleichaltrige wirken kann. Selbst in der Wohngruppe AE, für deren Nutzerschaft von einer hohen Akzeptanz individueller Un-

terschiede berichtet wird, reagieren die anderen Nutzer mitunter genervt auf die hoch- bzw. besonders begabten Mitbewohner.

„Ganz oft ist es so, dass sie die Augen verdrehen und keine Lust mehr haben, weil denen das zu viel ist oder aus welchen Gründen auch immer. Aber dann ist es schon verbunden mit so einem Augen verdrehen: ‚Der schon wieder‘“ (Erziehungsdienst AE, 346-349).

Um die Integration der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer zu stärken, wird ihnen innerhalb des stationären Angebots gezielt Verantwortung übertragen, damit sie ihre Begabungen zugunsten aller Nutzer einbringen können (siehe Kap. 5.5.3.1). Das ist eine Herausforderung, denn die Leitung des Psychosozialen Dienstes weist darauf hin, dass die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer aufgrund ihres Verhaltens *„als anders wahrgenommen und deshalb auch abgelehnt [werden]“* (228). Um die vermeintliche Unterlegenheit gegenüber den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern auszugleichen, suchen die anderen Nutzer nach deren Schwächen und werden häufig in jenen Leistungsbereichen fündig, die bei den Gleichaltrigen eine besondere Bedeutung besitzen.

„Das sind die Schlaunen, das sind die Streber, aber die können ja trotzdem nix‘, [denn] häufig versagen sie auch auf solchen Gebieten, die bei diesen Jugendlichen sehr wichtig genommen werden, wie Sport“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 229-231).

Die große Bedeutung ihrer Leistungsdomänen Sport und Musik bei Gleichaltrigen könnte demnach zu einer größeren Akzeptanz der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer der Wohngruppe AE beitragen, allerdings finden sich darauf keine Hinweise.

Kontakte zu anderen Nutzern

Trotz der geschilderten Belastungen unterhalten die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer natürlich dennoch Kontakte zu anderen Nutzern innerhalb der Wohngruppen, die über verbindliche Termine, z.B. gemeinsame Mahlzeiten, hinausreichen. Auch reagieren keinesfalls alle Nutzer ablehnend, wenn sie Unterschiede zwischen sich und dem hoch- bzw. besonders begabten Nutzer ausmachen.

„Die Jugendlichen wählen natürlich durchaus, mit wem sie dann in engeren Kontakt treten wollen. Das müssen aber nicht unbedingt (...) immer die sein, die ihnen am ähnlichsten sind“ (Bereichsleitung ADE, 511-514).

Das Sozial- und Kontaktverhalten der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer wird in den Interviews der Nutzergruppe AD(H)S ausführlich thematisiert. Die Interviewpartner sind sich dabei übergreifend einig, dass diese Nutzer insbesondere den Kontakt zu älteren Nutzern suchen.

„Was sehr deutlich ist, dass die [hochbegabten Nutzer] eher mit älteren [Nutzern] zurechtkommen, also mit Gleichaltrigen ist das immer schwierig“ (Teamleitung AI, 563-564).

In der alltäglichen Betreuungsarbeit sind damit Herausforderungen verbunden, denn viele Nutzer zeigen ein unangepasstes Sozialverhalten. Deshalb stellt sich den Mitarbeitern die Frage, *„wie viel Sinn es macht, wenn ein 13-jähriger mit einem 16- bis 17-jährigen herumzieht, der raucht und trinkt“* (565-566). Das Risiko, dass der hoch- bzw. besonders begabte Nutzer *„vielleicht das noch lernt (...), was man in einer anderen Umgebung sich nicht so aneignen könnte, d.h. eben auch das soziale Verhalten“* (Erziehungsdienst AF, 726-728), geht dabei nicht nur von dem Kontakt mit älteren Nutzern der eigenen Wohngruppe, sondern auch vom Kontakt mit den älteren Nutzern aus anderen Gruppen auf dem Einrichtungsgelände bzw. mit deren Besuchern aus (siehe Kap. 5.4.3.2). Dass diese Kontakte zu älteren Nutzern dennoch als förderlich und notwendig für diese Nutzer betrachtet werden, begründet die Teamleitung mit der akzelerierten Entwicklung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer und ihren daraus resultierenden Problemen im Umgang mit Gleichaltrigen.

„Nichtsdestotrotz ist das dann wieder der erste, der ihn wieder versteht auf seinem Level, [denn] die anderen 12-Jährigen, die halt weit weniger begabt sind, die reden ja verschiedene Sprachen“ (Teamleitung AI, 567-569).

Trotz der Gefährdung durch ihr unangepasstes Verhalten („Nichtsdestotrotz“) stellen ältere Nutzer aufgrund des akzelerierten Entwicklungsverlaufes des hoch- bzw. besonders begabten Nutzers einen adäquaten Umgang („auf seinem Level“) für diesen dar. Im Umgang mit gleichaltrigen Nutzern („die anderen 12-Jährigen“) wird dage-

gen die stark asynchrone Entwicklung deutlich wird („reden ja verschiedene Sprachen“).

In den Wohngruppen mit einer großen Altersspanne innerhalb der Nutzerschaft besteht für die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer die Möglichkeit, sich im Kontakt mit Nutzern aus verschiedenen Altersgruppen zu erleben und auch auszuprobieren. Somit können sie trotz evtl. Enttäuschungen im Umgang mit gleichaltrigen Nutzern im Kontakt zu älteren Nutzern wertvolle Erfahrungen sammeln und erleben, dass sie selbstständig soziale Kontakte und Freundschaften aufbauen und pflegen können.

„Er sucht immer ältere Kontakte, also mit den Kleinen kann er so gut wie nichts anfangen“ (Erziehungsdienst AI, 547-548).

Zu den Erfahrungen, die hoch- bzw. besonders begabte Nutzer im Umgang mit den anderen Nutzern machen, zählt auch, dass die älteren Nutzer die Kontakte ablehnen bzw. nur bis zu einem gewissen Punkt darauf eingehen, weshalb z.B. für freizeitpädagogische Aktivitäten in der Wohngruppe AI weiterhin altershomogene Teilgruppen gebildet werden.

„Erst mal haben die Älteren keine Lust, immer etwas mit Kleineren zusammen zu machen. Die Kleineren schon eher mit den Großen, aber andersherum wollen die einfach mal ein bisschen mehr Action haben (...), deshalb trennen wir das schon einmal“ (Teamleitung AI, 55-60).

Die unterschiedlichen Interessen und Möglichkeiten werden auch in der selbstgewählten Freizeitgestaltung der Nutzer deutlich, denn „die [Älteren] wollen abends in die Disco gehen [und] was sollen die da mit dem 12-Jährigen“ (576-577).

Die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer wenden sich darüber hinaus verstärkt an die Mitarbeiter des Erziehungsdienstes und es ist nicht unwahrscheinlich, dass sie diese Kontaktversuche intensivieren, wenn sie zu den Nutzern in der Wohngruppe keine adäquaten sozialen Beziehungen entwickeln können, in denen auch ihre Interessen und Bedürfnisse befriedigt werden (siehe Kap. 5.4.3.5).

Einfluss auf andere Nutzer

Den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern wird zudem die Fähigkeit zugesprochen, in einem besonderen Maße Einfluss auf ihre Umwelt nehmen zu können. Diese Fähigkeit setzen sie im Umgang mit der Herkunftsfamilie (siehe Kap. 5.4.1.7) und in der Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern der Einrichtung (siehe Kap. 5.4.3.5) ein, aber eben auch im Kontakt mit anderen Nutzern. Dabei kommt ihnen die heterogene Nutzerstruktur in der stationären Erziehungshilfe entgegen, denn *„es finden sich in so einer Gruppe gemischter Jugendlicher wie hier auch viele Jugendliche, die aus anderen Gründen vieles mitmachen“* (Erziehungsdienst AF, 734-736). Die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer verstehen das auszunutzen, z.B. um ihre Langeweile zu überbrücken, wenn ältere Nutzer für eine adäquate Freizeitgestaltung fehlen.

„Es sei denn, es ist keiner [der älteren Nutzer] da und dann benutzt er auch schon manchmal die Menschen, also der [hochbegabte Nutzer] ist sehr versteckt und weiß genau, wie er argumentieren muss“ (Erziehungsdienst AI, 548-550).

Die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer steuern in solchen Situationen, um *„quasi stellvertretend die anderen [Nutzer] den Scheiß bauen zu lassen und sich selber noch gut aus der Affäre zu ziehen“* (Erziehungsdienst AF, 738-740).

Aber die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer setzen diese Fähigkeit, andere Nutzer zu führen und zu beeinflussen, keineswegs nur missbräuchlich ein, wie sich bei der Übernahme von Verantwortung in der Funktion des Gruppensprechers zeigt (siehe Kap. 5.5.3.1) oder in ihrem Führungsanspruch bei erlebnispädagogischen Aktivitäten in der Wohngruppe, bei denen die Nutzer gemeinsam Aufgaben lösen.

„Da hatte der eine [hochbegabte] Junge Rieseninteresse daran und konnte das Ganze auch immer gut zusammenhalten. Also hat dann Spaß daran gehabt, als erster die Aufgaben zu bekommen und die durchzulesen und den anderen mit zu erklären, er hat das also auch sehr gut mit vorangetrieben“ (Erziehungsdienst AI2, 461-465).

Während der erlebnispädagogischen Aktivität (hier: Schnitzeljagd) kommt die Freude (*„hat dann Spaß“*) des hoch- bzw. besonders begabten Nutzers zum Ausdruck,

die teilnehmenden Nutzer anzuführen („*als erster die Aufgaben zu bekommen*“). Dabei lässt er Unterstützung zu („*den anderen mit zu erklären*“), wahrscheinlich von Seiten des Mitarbeiters. Diesen Führungswillen setzt er im Sinne der gemeinschaftlichen Aktivität („*das Ganze auch immer gut zusammenhalten*“) und des gemeinsamen Erfolgs („*sehr gut mit vorangetrieben*“) ein.

Mehrere hoch- bzw. besonders begabte Nutzer in einer Wohngruppe

Die intellektuell hoch- bzw. besonders begabten Nutzer treffen in ihren Wohngruppen durchaus auch auf vergleichbar begabte Nutzer.

„Es gibt aber auch durchaus in den Gruppen schon mal zwei oder drei [Nutzer], die auf einem Niveau sind und die sich gegenseitig eine ganze Menge geben können“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 352-354).

So leben auch in zwei der sechs untersuchten Wohngruppen (AD, AI) zum Zeitpunkt der Interviews jeweils zwei Nutzer, die als intellektuell hoch- bzw. besonders begabt bezeichnet werden. In beiden Angeboten stellt das keine Ausnahme dar, was in der Wohngruppe AD auf den Zusammenhang zwischen einer hohen Intelligenz und dem Störungsbild der Anorexie (siehe Kap. 5.3.9.1) und in der Wohngruppe AI auf die Kooperation des Angebots mit der Schule B (siehe Kap. 5.4.4.1) zurückgeführt wird.

Allerdings finden sich in den Interviews zu diesen beiden Angeboten keine Hinweise auf die von der Leitung des Psychosozialen Fachdienstes angesprochene gegenseitige Stärkung. Vielmehr berichten die Interviewpartner der Wohngruppe AI von einer stark ausgeprägten Konkurrenzsituation zwischen Nutzer I1 und I2, die dazu führt, dass der Interviewpartner Erziehungsdienst AI den Ausführungen über eine adäquate Förderung innerhalb der Wohngruppe den Hinweis voranstellt, dass er zum gegenwärtigen Zeitpunkt separate Förderangebote und vereinzelte Angebote zur gezielten Annäherung der beiden Nutzer der Implementierung gemeinsamer Förderangebote vorziehen würde.

„Ich würde einzeln mit denen etwas machen, weil erst mal mögen sich die beiden [hochbegabten Nutzer] nicht besonders. Also, ich würde mal zusammen etwas machen, damit halt gefördert wird, dass sie sich vielleicht mal mehr wieder mögen. Aber (...) nein, ich würde bei beiden Einzelsachen machen“ (Erziehungsdienst AI, 677-681).

Die Trennung der Förderung („*Einzelsachen*“) aufgrund der fehlenden Sympathien der beiden Nutzer füreinander („*mögen sich (...) nicht besonders*“) verdeutlicht, dass ein vergleichbarer Begabungsgrad und eine geteilte Begabungsdomäne nicht die einzigen Kriterien sind, um hoch- bzw. besonders begabte Nutzer gemeinsam effektiv zu fördern. Die Maßnahmen zur gegenseitigen Annäherung („*mal zusammen etwas machen*“; „*mal mehr wieder mögen*“) könnten dementsprechend einer weitergehenden, gemeinsamen Begabungsförderung den Boden bereiten. Es ist dennoch nicht auszuschließen, dass mit der vorhandenen Konkurrenzsituation (Kontextinformation) z.B. eine Verstärkung der individuellen Leistungsbereitschaft einhergeht, die sich positiv auf die Begabungs- und Leistungsentwicklung der Nutzer auswirken kann.

Diese angeregte Einzelförderung findet in der Praxis allerdings nur in einem sehr eingeschränkten Rahmen statt, denn „*ich kann mich nicht mit dem Nutzer I2 zwei Stunden hinsetzen und Chemiebaukasten bauen, das geht schon im Alltag nicht*“ (Teamleitung AI, 671-672).

Für angebotsinterne Angebote, z.B. im erlebnispädagogischen Bereich, werden stattdessen zwei Teilgruppen gebildet, nämlich die jüngeren und die älteren Nutzer. Die Trennung nach dem Lebensalter führt allerdings dazu, dass die beiden hoch- bzw. besonders begabten Nutzer gemeinsam an den Aktivitäten teilnehmen, aber nicht mit den älteren Nutzern, zu denen sie den Kontakt suchen. Da die Teamleitung aufgrund der gemeinsamen Beschulung der beiden Nutzer auf Schule B, wenn auch in verschiedenen Klassen, „*eh eine Konkurrenz zwischen den Zweien*“ (660) ausmacht, ist dieses Vorgehen überraschend. Als Begründung für diese Zusammenstellung der Teilgruppen werden allein die Bedürfnisse der älteren Nutzer nach einer altersgemäßen Freizeitgestaltung angeführt.

Im Wohngruppenalltag kommt die Konkurrenzsituation der beiden Nutzer u.a. darin zum Ausdruck, dass sie die Begabungen nicht nur dazu verwenden, um sich von anderen Nutzern abzugrenzen, sondern auch voneinander („*Da gab es dann nämlich auch so einen kleinen Kampf, wer mehr [IQ] hat*“; Erziehungsdienst AI, 931-932). Der einrichtungsinterne Umgang mit den Intelligenztestergebnissen aus der Psychodiagnostik (siehe Kap. 5.5.1.7) macht solche Auseinandersetzungen möglich.

Interviewer: „*Der [Psychosoziale Dienst] gibt das [Intelligenztestergebnis] zurück und dann wissen die beiden [Nutzer] ihren Intelligenzwert?*“

Teamleitung AI: „Und hauen ihn sich gegenseitig um die Ohren!“

Interviewer: „Die beiden untereinander auch?“

Teamleitung AI: „Na, klar“ (650-654).

5.4.3.5 Mitarbeiter des stationären Angebots

Die Interviewpartner stimmen darin überein, dass die Tätigkeit in einem stationären Angebot der Erziehungshilfe für die Mitarbeiter mit vielfältigen Herausforderungen einhergeht, welche durch die Arbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern zusätzlich gesteigert werden.

„Die [hoch- bzw. besonders begabten Nutzer] stellen auch eine besondere Herausforderung für die Kolleginnen in den Teams dar“ (Bereichsleitung ADE, 307-309).

Wie die Auswertung der entsprechenden Interviewaussagen ergibt, unterscheiden sich die spezifischen Herausforderungen aus der Arbeit mit diesen Nutzern sowohl quantitativ, als auch qualitativ von den Herausforderungen aus der Arbeit mit anderen Zielgruppen.

Mehrbelastung

In den Interviews wird darauf hingewiesen, dass die Mitarbeiter in den Wohngruppen bereits ohne die spezifischen Herausforderungen aus der Arbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern einer hohen Arbeitsbelastung ausgesetzt sind, die auf unterschiedliche Faktoren zurückgeführt wird. Neben zeitintensiven administrativen Verpflichtungen („*Dokumentieren, Hilfeplan vorbereiten, nachbereiten*“; Psychosozialer Dienst AGHI, 424) wird der Umfang täglich wiederkehrender Betreuungsaufgaben angeführt, um ausbleibende Maßnahmen zur Identifikation und Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer zu begründen.

„Uns als Erziehern fehlt die Zeit, solche Dinge auszuprobieren, wo wir gar nicht hingekommen, weil der Alltag, das normale Geschäft, da wenig Spielraum lässt“ (Teamleitung AE, 99-101).

Besonders betont wird diese Belastung durch die alltäglichen Betreuungsaufgaben von den Interviewpartnern der Nutzergruppe AD(H)S. Sie führen an, dass die stark ausgeprägten Verhaltensauffälligkeiten einzelner Nutzer die Aufmerksamkeit des Mitarbeiters über einen längeren Zeitraum binden, nämlich wenn dieser Mitarbeiter *„alleine im Dienst ist und in einer Situation ist, aus der man nicht raus kann, wo man sich darum kümmern muss“* (Erziehungsdienst AI2, 649-650). Solchen akuten Krisensituationen in der Wohngruppe fallen dann immer wieder geplante Fördermaßnahmen zum Opfer.

„Bei acht Kindern und wenn dann einer noch mal richtig ‚durchknallt‘, dann ist Förderung mal gleich Förderung, leider Gottes“ (Erziehungsdienst AI, 539-541).

Die Interviewpartner aus den Erziehungsdiensten aller Nutzergruppen und dem Psychosozialen Fachdienst führen die hohe Arbeitsbelastung der Mitarbeiter in den Wohngruppen auch darauf zurück, dass die Mitarbeiter häufig allein ihren Dienst verrichten. Selbst im Nachmittagsbereich der Intensivgruppen ist eine Doppelbesetzung nicht immer sichergestellt (*„I.d.R. sollte das so sein, dass sie Doppeldienste haben, das ist aber oftmals nicht so, was schwierig ist“*; Psychosozialer Dienst ADE, 608-609). Teilweise werden die Mitarbeiter von Praktikanten unterstützt (*„Jetzt haben wir i.d.R. einen Praktikanten, den teilen wir uns mit einem anderen Bereich“*; Erziehungsdienst AI, 521-522). Eine Doppelbesetzung im Nachmittagsbereich, zumindest stundenweise, wird von diesen Interviewpartnern als Voraussetzung einer individuellen, adäquaten Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer in der Wohngruppe betrachtet, zumal die Hochbegabtenförderung für die Mitarbeiter mit veränderten Anforderungen verbunden ist.

„Im Grunde ist das Thema so selten, denke ich mal hier bei uns, oder so wenig, wie in Schulen auch. Es gibt halt so viele [Nutzer], die schwächer sind und die man fördern muss, dass man im Grunde gar keine Zeit und gar keine Ressourcen dafür hätte“ (Leitung Heilpädagogische Tagesförderung, 294-297).

Die Leitung macht für den Bereich der schulischen Förderung deutlich, dass sich der individuelle Unterstützungsbedarf (*„fördern muss“*) bei dem weit überwiegenden Teil der Nutzer (*„so viele“*) aus ihrer Schulleistungsschwäche (*„die schwächer sind“*) ergibt und die internen Strukturen darauf ausgerichtet sind. Den Mitarbeitern stehen weder Freiräume (*„gar keine Zeit“*), noch interne Angebote oder Instrumente (*„gar keine Ressourcen dafür“*) für eine Hochbegabtenförderung zur Verfügung.

Die Bereichsleitung AGHI stellt fest, dass die stationären Angebote nicht darauf ausgerichtet sind, hoch- oder minderbegabte Nutzer in angebotsinternen Maßnahmen individuell zu fördern.

„Der Arbeitsalltag bringt das mit, dass wir sowohl die Spitzen, wenn es nach unten geht, abfedern, als auch die Spitzen, wenn es nach oben geht, abfedern, um diesen Alltag sicherzustellen: (...) Bei Menschen mit Hochbegabung, aber auch bei Menschen mit besonders wenig Begabungen, die fallen am ehesten durch, weil wir [den] Mainstream abdecken“ (Bereichsleitung AGHI, 568-573).

Aber auch wenn die Förderung in einer externen Maßnahme realisiert wird, bedeutet das nicht zwangsläufig eine Entlastung der Mitarbeiter. Die fehlenden Strukturen zur adäquaten Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer innerhalb der Einrichtung sowie die fehlende Routine der Mitarbeiter in diesem Aufgabengebiet machen es nämlich notwendig, angemessene Angebote zur Förderung dieser Nutzer auszuwählen und deren Integration in diese Angebote eng zu begleiten.

„Das macht auch häufiger notwendig, andere externe Maßnahmen in Anspruch zu nehmen, weil die Kontakte, die man hat im Außenbereich, sind ja nicht immer für das Individuum gerade die richtige Ansprechperson“ (Erziehungsdienst AG, 552-555).

Aus der Inanspruchnahme externer Angebote („im Außenbereich“) resultieren Verbindungen nach außen („Kontakte, die man hat“), welche für die Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer regelmäßig inadäquat sind („nicht immer (...) die richtige Ansprechperson“), da sich die Förderung dieser Nutzer von der Förderung anderer Nutzer unterscheidet. Deshalb müssen („notwendig“) die Mitarbeiter regelmäßig („häufiger“) neue Förderangebote („andere externe Maßnahmen“) auswählen, um den Bedarfen der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer gerecht zu werden.

Die Auswahl eines adäquaten Förderangebots bedeutet einen erhöhten Arbeitsaufwand für die Mitarbeiter in der Einrichtung, wie am Fallbeispiel des Nutzers E6 aufgezeigt wird.

„Da wurde im speziellen Fall auch viel Zeit und Energie aufgewendet, ihn dann wieder in einen adäquaten oder fast adäquaten Fußballverein zu bringen“ (Teamleitung AE, 161-163).

Auch durch die Inanspruchnahme neuer Förderangebote unterscheidet sich der Arbeitsaufwand für die Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer von der Förderung anderer Zielgruppen (*„Das Kontakteherstellen, das habe ich bei anderen Jugendlichen in der Form so nicht“*; 378-379). Der Arbeitsaufwand wird auch dadurch erhöht, dass Angebote zur Hochbegabtenförderung selbst wiederum die Bewerber selektieren und zu diesem Zweck u.a. Probetrainings durchführen, an denen die Nutzer teilnehmen müssen (siehe Kap. 5.5.1.3). Die Begleitung der Nutzer während dieses beidseitigen Auswahlprozesses ist enger und damit auch aufwendiger, als zu späteren Zeitpunkten der Förderung.

„Der Einstieg ist dann schon gemeinsam, also auch gemeinsam hinfahren. Und wenn sie sich dann weiterentwickeln, [dann] müssen sie auch alleine hinfahren“ (Teamleitung AE, 206-208).

Ein solch erhöhter Unterstützungsbedarf während des Auswahlprozesses der Maßnahme bzw. während der Eingewöhnung besteht selbst bei jenen Nutzern, die das Förderangebot anschließend innerhalb kürzester Zeit selbständig nutzen können, weshalb darin eine generelle Einstiegshürde in die Hochbegabtenförderung der Nutzer stationärer Hilfen zu sehen ist (siehe Kap. 5.4.3.6). Aufgrund jahrelanger Misserfolgserlebnisse haben sich auf Seiten der Nutzer zudem Ängste im Kontakt mit Gleichaltrigen bzw. in Überprüfungssituationen zu einem Vermeidungsverhalten manifestiert (siehe Kap. 5.3.2.1), *„so dass der Weg nach draußen immer gezielt angegangen werden muss und nicht einfach ist mit unseren Jugendlichen“* (Bereichsleitung AF, 291-293).

Mitarbeiter erfahren eigene Grenzen

Sehr deutlich bringen die Interviewpartner zum Ausdruck, dass mit der Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer für die Mitarbeiter in den Wohngruppen nicht nur ein zusätzlicher Arbeitsaufwand einhergeht, sondern auch spezifische inhaltliche Herausforderungen. Als ein sich wiederholendes Beispiel wird in unterschiedlichen Interviews die Betreuung von intellektuell hoch- bzw. besonders begabten Nutzern ge-

schildert, in deren Verlauf die Mitarbeiter an ihre persönlichen Grenzen stoßen, z.B. in der Begleitung der schulischen Förderung.

„Bei den hochbegabten Jugendlichen, da kommt man ganz sicherlich auch mal an die Grenzen, wo man sagt: ‚Okay, da weißt Du mehr als ich‘. Wenn ich jetzt das Beispiel Mathematik nehme, da wäre ich jetzt nicht so fit, da ist so ein Schüler vom Gymnasium in vielen Bereichen fitter“ (Erziehungsdienst AG, 770-773).

Die schulische Förderung im Bereich der Mathematik bereitet auch anderen Interviewpartnern Probleme. Sie bieten innerhalb ihrer Möglichkeiten Unterstützung an, aber bezeichnen sich als ungeeignet für eine adäquate Unterstützung.

„Wenn jemand hoch mathematisch begabt ist, ist er bei mir an der falschen Adresse. Da kann ich natürlich gucken und so, aber da ist auch mein persönlicher Zugang ein anderer“ (Erziehungsdienst AE, 313-315).

Die Bereichsleitung AGHI leitet aus diesem Unterschied zu der Förderung schulleistungsschwacher Nutzer (*„Wenn ich mit einem Hauptschüler arbeite, den kann ich so aus dem Stand begleiten“*; 418-419) eine doppelte Herausforderung für die Mitarbeiter ab, nämlich die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Wissensstand und ggf. die Einarbeitung in die spezifischen Themengebiete, womit wiederum ein zusätzlicher Arbeitsaufwand verbunden ist.

„Wenn ich mit jemandem arbeite, der auf Gymnasialniveau sich bspw. mit Geschichte oder Politik beschäftigt, dann muss ich durchaus auch nochmal ins Internet gucken in Wikipedia oder zuhause den Brockhaus aufschlagen (...). Das ist schon arbeitsintensiver“ (Bereichsleitung AGHI, 419-423).

Diese Herausforderungen erwachsen keineswegs nur aus der Begleitung der schulischen Förderung, wie das Schachspiel des Nutzers E1 verdeutlicht. Die zuständige Teamleitung weist darauf hin, dass seine Förderung in diesem Bereich die Möglichkeiten der Mitarbeiter des Erziehungsdienstes übersteigen, zumal es für die adäquate Förderung nicht ausreicht, wenn die Mitarbeiter nur das jeweilige Leistungsniveau des Nutzers erreichen. Sie müssten darüber hinaus in der Lage sein, Lernfortschritte zu initiieren.

„Dann kann ich hier [in der Wohngruppe] nicht von Mitarbeitern verlangen, dass die alle Schach spielen können und dann noch auf einem Niveau, dass sie Nutzer EI etwas beibringen können“ (Teamleitung AE, 390-392).

Die Interviewauswertung lässt darauf schließen, dass die Mitarbeiter die stark ausgeprägte Leistungsfähigkeit eines Nutzers in einer Begabungsdomäne eher zum Anlass nehmen, ihre eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse auf diesem Gebiet kritisch zu hinterfragen und ggf. auszubauen (*„Ich glaube eher, dass einige Erzieher so ein gewisses Anspruchsdenken an sich selbst entwickeln, ich sollte und müsste da vielleicht auch etwas unterstützen und fördern“*; Leitung Psychosozialer Dienst, 481-484), als dass sie sich *„persönlich überfordert fühlen, also wenn einer [der Nutzer] vielleicht bei irgendwas schneller zum Ergebnis kommt oder so, also das kippt uns nicht aus den Latschen“* (Erziehungsdienst AF, 457-459). Die Mitarbeiter reagieren zudem mit der Einsicht, dass sie für eine adäquate Hochbegabtenförderung externe Ressourcen in Anspruch nehmen müssen (siehe Kap. 5.4.3.6).

Daher tritt die eigentliche Herausforderung, die mit großen Leistungsunterschieden zwischen dem Nutzer und dem Mitarbeiter verbunden ist, *„letztendlich erst an der Stelle [auf], wo Kinder oder Jugendliche eine Konkurrenz anbieten“* (Bereichsleitung ADE, 374-375). Die Mitarbeiter der Erziehungsdienste in den Wohngruppen müssen sich darauf einstellen, in der Arbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern mit solchen Situationen konfrontiert zu werden, denn *„das dürfen Kinder und Jugendliche: Austesten und Überprüfen“* (364). Dementsprechend enthalten die Interviews verschiedene Beispiele, in denen ein Nutzer in Konkurrenz zu einem Mitarbeiter tritt. Während die Versuche der Nutzer der Nutzergruppe AD(H)S, die hohen Intelligenztestergebnisse in die Auseinandersetzung mit einem Mitarbeiter einzubringen, eher als plump beschrieben werden (*„Was willst Du von mir? Ich habe einen IQ von... [und] was hast Du denn“*; Teamleitung AI, 450-451), wird den Mädchen und jungen Frauen der Nutzergruppe Essstörungen attestiert, in Konfliktsituationen mit den Mitarbeitern mit niedrigerer Schulbildung gezielt ihre hohe Schulleistungsfähigkeit anzuführen.

„Da sind ja auch einige Kollegen, die haben kein Abitur, in den [Wohn]gruppen. Und die [jungen] Damen sind auch ganz gut darin, Grenzen zu setzen und auch anzugreifen. Und das ist durchaus ein Themenbereich, wo die sich auch ganz klar

auch positionieren, auch abgrenzen oder ihre Pfeile in Richtung der Pädagogen auch abschießen“ (Psychosozialer Dienst ADE, 361-365).

Zwischen den Nutzern der Nutzergruppe Essstörungen („Die [jungen] Damen“) und einzelnen Mitarbeitern des zuständigen Erziehungsdienstes bestehen große Leistungsunterschiede in Bezug auf die Schulleistungsfähigkeit („Kollegen, die haben kein Abitur“). Das Wissen darum („durchaus ein Themenbereich“) setzen die Nutzer gezielt in der Auseinandersetzung mit diesen Mitarbeitern ein, um deren Wirkungsfeld einzuschränken („Grenzen zu setzen“) und das Rollenverhältnis offensiv in Frage zu stellen („anzugreifen“). Die verwendeten Formulierungen lassen darauf schließen, dass keine spielerischen Auseinandersetzungen beschrieben werden.

Auch dass einer der Nutzer dieser Nutzergruppe sein Wissen zu psychiatrischen Themengebieten mittels entsprechender Fachliteratur ausgebaut hat und nun die Mitarbeiter in ihrem originären Fachgebiet herausfordert („Vorzugsweise beschäftigt sie sich mit Psychologie und Psychiatrie und stellt die Kolleginnen insofern vor besondere Herausforderungen, als das sie die Fachfrau in allen Alltagsbelangen ist“; Bereichsleitung ADE, 334-336), bringt die Bereichsleitung mit dem Störungsbild der Anorexie in Verbindung. Vergleichbar dem Selbstbehauptungsstreben gegenüber den Eltern durch das Essverhalten, geht es auch bei diesem Konkurrenzverhalten gegenüber den Mitarbeitern „ganz viel um Macht und um Vorführung“ (350). Diese Machtkämpfe werden durch das doppelte Mandat, welches die Mitarbeiter in diesem Angebot der Psychiatrienachsorge besitzen (medizinischer und erzieherischer Auftrag), verstärkt, denn durch die enge Begleitung des Essverhaltens „fühlen sich [die Nutzer] bevormundet, gegängelt [und] die fühlen sich entlarvt“ (Psychosozialer Dienst ADE, 515-516). Die Mitarbeiter in dieser, aber auch in anderen Wohngruppen sind deshalb aufgefordert, sich solcher Zusammenhänge bewusst zu werden, um angemessen auf die angebotene Konkurrenz zu reagieren.

„Wenn wir hochbegabte Kinder haben oder wenn wir sehr intelligente Kinder haben, dann tut es hochnot in die Eigenreflektion zu gehen, weil es schon immer wieder Kolleginnen und Kollegen gibt, die da ihre Souveränität verlieren, die in einer Überprüfungssituation (...) sich letztendlich bedrängt fühlen“ (Bereichsleitung ADE, 360-365).

In keinem Fall dürfen die „Kollegen darauf eingehen, weil dann geht es um [einen] Kampf mit wenig Chance auf Erfolg“ (375-376). Davon abzugrenzen ist wiederum ein

„Messen und Reizen im Sinne vom spielerischen Umgang“ (377), das Nutzern und Mitarbeitern wertvolle Erfahrungen liefern kann, wie die Leitung des Psychosozialen Dienstes am Beispiel eines hoch- bzw. besonders begabten Nutzers ausführt.

„Dann wollte er mir zeigen, wie gut er Schach spielen konnte. Das haben wir dann gemacht und es war klar, dass er wesentlich besser war. Er hat eigentlich [alle] Schachpartien, die wir miteinander gespielt haben, gewonnen, aber es machte mir nichts aus und er fand es dann trotzdem auch eine interessante Herausforderung, mich immer wieder knacken zu können“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 331-335).

Positive Auswirkungen

Den Aussagen zur Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer sind aber nicht nur Hinweise auf den Mehraufwand und die andersgelagerten Herausforderungen zu entnehmen, sondern auch auf positive Effekte, die sich für die beteiligten Mitarbeiter ergeben. Diese sind überwiegend in den Interviews der Nutzergruppen UMF und Essstörungen zu finden, aber auch die Teamleitung AI blickt zufrieden auf eine abgeschlossene Hilfe zurück.

„Der [hoch- bzw. besonders begabte Nutzer] war vollkommen chaotisch, aber er hat das Abitur geschafft. Hinterher ist das natürlich toll, nach diesen zweieinhalb Jahren, die wir wirklich viel geackert haben, dann zu sehen, da ist auch etwas bei rausgekommen, das ist schon der Lohn“ (Teamleitung AI, 431-434).

In dem hohen Schulabschluss („Abitur“) des Nutzers erkennt der Interviewpartner eine Bestätigung („der Lohn“) für die beteiligten Mitarbeiter („wir“), denn er ist eine Folge („etwas bei rausgekommen“) der über einen längeren Zeitraum („diesen zweieinhalb Jahren“) aufgewendeten Anstrengungen („wirklich viel geackert“), zumal dem Nutzer ein erhöhter Unterstützungsbedarf attestiert wird („vollkommen chaotisch“). Die positive Bewertung des eigenen Beitrags stellt sich nach dem Erreichen des Förderziels ein („Hinterher ist das natürlich toll“).

Die Teamleitung AE stellt heraus, dass sie die Bestätigung ihrer Arbeit auch aus den kurzfristigen Effekten der Förderung zieht, die sie in der erfolgreichen Bewältigung der alltäglich anstehenden Herausforderungen durch die Nutzer erkennt.

„Die Erfolgserlebnisse geben einem schon recht, die langfristigen, aber auch die kurzfristigen. Eben in den Situationen, in denen die Leute drinstecken: Jede gute Note ist für mich immer noch so ein Beispiel, wo ich sage, ja, da freue ich mich mit“ (Teamleitung AE, 637-639).

Der Interviewpartner trifft diese Aussage ausdrücklich in Bezug auf die Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer.

„Es ist ja nicht nur das Jugendamt froh, mal nicht nur über Defizite zu sprechen, sondern wir ja auch. Wenn man dann die positiven Dinge sieht, die dabei rumkommen, (...) dann macht es ja auch wirklich Spaß, mit diesen Jugendlichen umzugehen und zu gucken und zu beobachten und zu unterstützen, wo es denn in ihrem Leben hingeht“ (Teamleitung AE, 629-633).

Es ist nachvollziehbar, dass eine positive Beurteilung der Förderung (auch) von einer entsprechenden Entwicklung des Nutzers abhängig ist, stellt aber in den störungsbezogenen Nutzergruppen häufig ein Problem dar, denn *„du kriegst die Ernten deiner Arbeit von den Mädchen nicht so präsentiert: Es ist eher karg“* (Psychosozialer Dienst ADE, 579-580). Die gesundheitlichen Probleme der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer mit Essstörung verdeutlichen, warum die Interviewpartner über die verschiedenen Nutzergruppen hinweg die Fördermaßnahmen nicht isoliert in Bezug auf die Begabungs- und Leistungsentwicklung betrachten, sondern immer ihren Beitrag zur Erreichung der allgemeinen Erziehungsziele beurteilen (siehe Kap. 5.5.5). Allerdings können die auf einem hohen Niveau stabilen, schulischen Leistungen in der Nutzergruppe Essstörungen den Mitarbeitern während der gesundheitlichen Krisen der Nutzer dabei helfen, *„andererseits zu sehen, dass es also auch Lebensbereiche gibt, die gut funktionieren und sich wirklich da auf die Ressourcen- und Kapazitäts- und Talentseite auch wiederum dann zu begeben“* (590-593). Die zuständige Bereichsleitung betont zudem, dass sich gerade aus den beschriebenen Herausforderungen einen Anreiz für die Arbeit mit diesen Nutzern ergibt (*„Sicher ganz reizvoll, aber auch herausfordernd“*; Bereichsleitung ADE, 352-353).

In den Aussagen der beiden Interviewpartner des Erziehungsdienstes der Nutzergruppe UMF kommt die Freude an der Zusammenarbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern deutlich zum Ausdruck (*„Da man ja immer nur eine bestimmte An-*

zahl von Leuten hat mit solchen Begabungen, sollte man das dann auch öfter mal genießen“; Teamleitung AE, 646-647). Die ist u.a. auf die Überschneidung der Leistungsbereiche einzelner Nutzer mit den Interessen der Mitarbeiter zurückzuführen, die nämlich nicht nur einen Einfluss auf das Engagement der Erziehungsperson bei der Begleitung der Fördermaßnahme hat (wie die Teamleitung AE am Beispiel der Sportförderung seines Sohnes erklärt: „Ich bin viel präsenter und bekomme viel mehr mit, was er kann und was er nicht kann und was er macht und was er bereit ist zu leisten. Das liegt aber auch daran, dass ich selbst wieder sportinteressiert bin“; 534-537), sondern darüber hinaus auch auf den Nutzen, den der Mitarbeiter zu seiner persönlichen Entwicklung in der Domäne aus der Zusammenarbeit ziehen kann.

„Wenn es Spaß macht, den [Nutzer] zu unterstützen und man selber vielleicht eine Affinität dazu hat, dann kann das ja gegenseitig befruchtend wirken“ (Erziehungsdienst AE, 307-309).

Kein spezifisches Anforderungsprofil

Im Zusammenhang mit den besonderen Herausforderungen für die Mitarbeiter aus der Arbeit mit hoch- bzw. besonders begabten Nutzern werden in den Interviews auch Eigenschaften und Fähigkeiten benannt, die bei deren Bewältigung hilfreich sein können. Die Interviewpartner machen in den Aussagen deutlich, dass sie sich dabei nicht auf ein gruppenübergreifendes Anforderungsprofil für Mitarbeiter, die mit diesen Nutzern arbeiten, beziehen können, denn *„es gibt kein offizielles Profil, nach dem Mitarbeiter dann ausgewählt werden“* (Psychosozialer Dienst AGHI, 363-364). Die Anforderungen für Mitarbeiter im Erziehungsdienst der einzelnen Wohngruppen dagegen sind umfangreich (*„Reduziert auf die Wohngruppe AD gibt es ein großes Anforderungsprofil“*; Psychosozialer Dienst ADE, 572-573), aber in erster Linie störungsbezogen.

„[Hochbegabung] ist kein Fachthema unserer [Wohn]gruppe. [Die] Fachthemen sind klar und dabei gibt es dann halt Kinder, die eine Hochbegabung haben, aber das ist jetzt nichts, was bei uns oben drüber steht“ (Teamleitung AI, 404-406).

Die Anforderungen an das Erziehungspersonal leiten sich aus den jeweiligen fachlichen Schwerpunkten des Angebots ab (*„Fachthema unserer [Wohn]gruppe“*), z.B. AD(H)S, die hierarchisch anderen auftretenden Phänomenen zunächst einmal über-

geordnet sind („oben drüber steht“). Das trifft auf die hohen bzw. besonderen Begabungen nicht zu („das ist jetzt nichts“), weshalb sich daraus keine Anforderungen an die Mitarbeiter ableiten.

Der Interviewpartner Psychosozialer Dienst AGHI erkennt in den störungsbezogenen Anforderungen „eine indirekte Selektion von Mitarbeitern, die gerne mit hochbegabten Jungs arbeiten, die dann noch ganz viele andere typische Probleme mitbringen“ (367-369). Dabei bezieht er sich auf den in der Nutzergruppe vermuteten Zusammenhang zwischen AD(H)S und den hohen bzw. besonderen Begabungen der Nutzer (siehe Kap. 5.3.9.3).

Ein weit überwiegender Anteil der Interviewpartner gibt an, weder selbst spezifische Kenntnisse zum Phänomen Hochbegabung zu besitzen, noch vermutet er diese bei den anderen Mitarbeitern der stationären Erziehungshilfe. Einzig den jüngeren Mitarbeitern des Erziehungsdienstes mit einer akademischen Ausbildung („Es kommen andere Kolleginnen oder Kollegen aus den Ausbildungsgängen Fachhochschule [und] Hochschule, die sich vielleicht damit beschäftigt haben“; Bereichsleitung AGHI, 165-167) sowie den Psychologen des Fachdienstes („Ich denke, es gehört als Thema zum Psychologiestudium“; Leitung Psychosozialer Dienst, 416-417) wird attestiert, sich während der Ausbildung mit dem Thema auseinandergesetzt zu haben. Die Annahme, dass Mitarbeiter in störungsbezogenen Fortbildungen außerhalb der Einrichtung auch begabungsspezifische Kenntnisse erlangen („Schule B, die sich bezeichnenderweise auch sehr intensiv mit AD(H)S und auch mit Hochbegabung beschäftigt (...) [und] es gibt dort gezielte Ausbildungsangebote, wo Mitarbeiter von uns dann auch hingehen“; Bereichsleitung AF, 244-247), kann durch die Auswertung nicht bestätigt werden. Die Teamleitung AI bezeichnet den Mangel an Fachkenntnissen trotz regelmäßiger Fortbildungen offen als Defizit.

„Ich finde es schade, dass wir immer noch so wenig darüber wissen. Oder ich in dem Fall, auch wenn ich da auf Fortbildungen und so war“ (Teamleitung AI, 665-667).

Für die Nutzergruppe Essstörung wird neben der Begleitung durch den Psychosozialen Dienst auf die Beratungsmöglichkeiten verwiesen, die sich aus der Kooperation mit einer Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie ergeben.

„Dann steht die Kinder- und Jugendpsychiatrie zur Unterstützung auch für die Kollegen im Angebot, also dass Gespräche mit der zuständigen Kinder- und Jugendpsychiaterin geführt werden: Da gibt es dann auch noch mal, am Anfang war es mehr, aber rein theoretisch, Fallbesprechungen“ (Psychosozialer Dienst ADE, 625-629).

Das einrichtungsinterne Fortbildungsangebot hält ebenfalls keine spezifischen Veranstaltungen zum Phänomen Hochbegabung vor (*„Also nicht gezielt zum Thema Hochbegabung“*; Leitung Psychosozialer Dienst, 391-392).

Auch aus diesem Mangel an Mitarbeitern mit spezifischen Kenntnissen verweist die Bereichsleitung AGHI auf die Berufserfahrung einzelner Mitarbeiter (*„Die sind länger im Erziehungsdienst [und] denen ist das schon mal begegnet“*; 164-165). Sie spricht diesen Mitarbeitern keine Fachkenntnisse zur Hochbegabung zu, aber sie erhofft sich eine größere Routine im Umgang mit den beschriebenen Herausforderungen aus der Arbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern.

„Da braucht man schon so ein bisschen Standing zu. Vielleicht gelingt das dann [dem] Kollegen, der längere Zeit im Erziehungsdienst ist, weil er an vielen Stellen gefragt ist, souverän zu bleiben eher als einem Anerkennungspraktikanten, (...) wenn [da] ein 16-Jähriger sitzt und mich da in die Tasche steckt in bestimmten Bereichen“ (Bereichsleitung AGHI, 450-456).

Der Interviewpartner verweist darauf, dass die Mitarbeiter des Erziehungsdienstes an verschiedenen Stellen gefordert sind, ihre Souveränität zu wahren: Deshalb bezieht sich diese Anforderung *„nicht nur auf Hochbegabung, das bezieht sich ja auf ganz viele erzieherische Prozesse“* (460-461). Andere Interviewpartner umschreiben vergleichbare Anforderungen, auch wenn sie die förderlichen Eigenschaften der Mitarbeiter nicht unmittelbar auf deren Berufserfahrung zurückführen. Unter dem Stichwort Authentizität hält es der Interviewpartner Erziehungsdienst AI2 für förderlich, *„wenn man selber eine gefestigte Persönlichkeit hat [und] weiß, wie man ist und damit dann auch dahinterstehen kann in der Arbeit“* (364-366). Die Teamleitung AI hält darüber hinaus einen gesunden Humor für hilfreich, um die Provokationen dieser Nutzer nicht persönlich zu nehmen, denn die Mitarbeiter müssen diese *„dann auch wirklich aushalten und sehr humorvoll damit umgehen, nicht selber betroffen sein“* (Teamleitung AI, 451-452). Die Bereichsleitung ADE generalisiert diese Umschreibungen (Standing, gefestigte Persön-

lichkeit, nicht betroffen sein) unter dem Begriff Selbstbewusstsein und stellt ebenfalls fest, dass die Anforderungen keineswegs spezifisch für die Arbeit mit hoch- bzw. besonders begabten Nutzern sind, sondern auch in anderen Zusammenhängen in der Erziehungsarbeit gefordert sind.

„Jemand mit einem gut aufgestellten Selbstbewusstsein wird da wahrscheinlich sehr viel weniger sich selber auch in Frage stellen und sich in Frage stellen lassen. Aber das ist letztendlich, was pädagogische Arbeit angeht, so ein durchgängiges Muster“ (Bereichsleitung ADE, 387-390).

Mit der Berufserfahrung eines Mitarbeiters verbindet die Bereichsleitung daher in erster Linie *„ein gutes Maß an Selbsterfahrung“* (392), das für sie neben der ausgeprägten Bereitschaft zur Selbstreflektion eine wichtige Voraussetzung darstellt, um den Herausforderungen der Hochbegabtenförderung gerecht zu werden.

Begabungsspezifische Anforderungen

Dennoch lassen sich einige der in den Interviews aufgezählten Anforderungen als eher begabungsspezifisch einordnen, auch wenn sich z.B. die grundlegende Bereitschaft des Mitarbeiters, neuen Entwicklungen gegenüber aufgeschlossen zu sein, zweifelsfrei auch in der Förderung anderer Nutzer positiv auswirken kann. Aber diese begabungsspezifischen Anforderungen werden von den Interviewpartnern aus den Bedarfen der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer bzw. aus den Bedingungen ihrer Förderung abgeleitet. Die angesprochene Offenheit wird interviewübergreifend als förderlich beschrieben und auf verschiedene Lebensbereiche bezogen. So sieht die Leitung des Psychosozialen Dienstes in dem Wissen des Mitarbeiters über aktuelle politische und gesellschaftliche Entwicklungen nicht weniger als die Voraussetzung für den Beziehungsaufbau zu intellektuell hoch- bzw. besonders begabten Nutzern.

„Wenn (...) der sogenannte Hochbegabte feststellt, dass der [Mitarbeiter] eigentlich gar keine Ahnung hat von dem, was in dieser Gesellschaft abläuft, (...) und zu der Überzeugung kommen, ‚Mein Erzieher ist eigentlich relativ dumm und durchschaut viele Dinge eigentlich nicht, da bin ich ihm selbst klar überlegen‘, dann wird er nicht so ernst genommen, denn sie suchen dann nach intellektuellen Partnern auf ihrer Ebene“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 311-318).

Auch der Interviewpartner Erziehungsdienst AI2 sieht ein breites Allgemeinwissen und vielfältige Interessen auf Seiten des Mitarbeiters als hilfreich an, um den Bedarfen der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer gerecht zu werden, denn *„die haben auch ein sehr weites Interessengebiet und unterhalten sich einfach gern darüber“* (385-386). Um darüber hinaus neue Entwicklung auf Seiten der Nutzer anzustoßen, sind die Mitarbeiter aufgefordert, sich Neuem gegenüber aufgeschlossen zu zeigen (*„Einfach auch, um Dinge erkennen zu können, ja, auch noch wissen zu können, wo noch gefördert werden kann“*; Teamleitung AE, 361-362) und den Nutzern vorzuleben, was von ihnen selbst erwartet wird.

„Die Mitarbeiter wirken sich als Vorbild sehr stark auf die einzelnen Kinder und Jugendlichen aus. Das kreative und freie Denken muss einfach auch als Vorbild vermittelt werden, muss Thema sein! Und (...) dass die Mitarbeiter Freude haben an der Arbeit. Das ist das A und O, gerade auch für diese [hoch- bzw. besonders begabten] Kinder, um sich weiterentwickeln zu können“ (Bereichsleitung AF, 222-228).

Zudem wird der Bildungs- und Erfahrungshintergrund der Mitarbeiter thematisiert. Neben der entsprechenden Sozialisation durch das Elternhaus, die Schule und die Ausbildung (siehe Kap. 5.1.3.3) beziehen sich verschiedene Interviewpartner auf die Erfahrungen der Mitarbeiter aus ihrer eigenen Förderhistorie.

„Das hängt viel auch vom eigenen Background ab. (...) Wenn man seine eigenen Talente mal entdeckt hat in seinem Leben, wie man gefördert wurde oder wie man hätte gefördert werden können“ (Teamleitung AE, 339-341).

Das bewusste Erleben der eigenen Anlageunterschiede (*„seine eigenen Talente mal entdeckt hat“*) und deren Förderung (*„gefördert wurde“*) sowie der Vergleich dieser Förderung mit späteren Erfahrungen (*„hätte gefördert werden können“*) bildet den Erfahrungsschatz der Mitarbeiter (*„eigenen Background“*), der sich auf die Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer auswirkt (*„hängt viel (...) ab“*).

Die Teamleitung profitierte dementsprechend bei der Implementierung der externen Förderung des sportlich begabten Nutzers E5 von persönlichen Erfahrungen im Sportverein, genau wie die Förderung erst durch das Sportinteresse des zuständigen ASD-Mitarbeiters zu einem Teil des Auftrags an die Einrichtung wurde (siehe Kap. 5.4.2.4).

Die Bereichsleitung AGHI erkennt an dieser Stelle Parallelen zu ihren Führungsaufgaben gegenüber den Mitarbeitern in den Angeboten, denn *„da, wo ich für mich so Entwicklung erlebt habe, kann ich gut Entwicklung anderen Menschen zur Verfügung stellen, Kollegen oder Jugendlichen“* (332-334). Dementsprechend sind auch die Mitarbeiter des Erziehungsdienstes z.B. in der Wohngruppe AD bemüht, *„wenn sie eine bestimmte Begabung haben, die den Mädchen auch zur Verfügung zu stellen“* (Psychosozialer Dienst ADE, 448-449). Mit den individuellen Begabungen und Fähigkeiten der Mitarbeiter erweitert sich zum einen das Spektrum an möglichen Förderangeboten, die selbständig durchgeführt werden können, und zum anderen bedeuten sie eine Arbeitsentlastung dieser Mitarbeiter, da die Förderung in diesem Bereich für sie mit weniger Vorbereitungen einhergehen.

„Wenn ich jemanden habe, der praktisch begabt ist, dann hat das Auswirkungen auf die Arbeit mit den Jugendlichen. Dann kann ich nämlich auch mal mit denen Dinge tun, die ich nicht noch mal extra lernen muss“ (Teamleitung AE, 355-357).

Dabei kann es sich auch um Interessen der Mitarbeiter handeln, denn ihr Beitrag ist keineswegs auf die praktische Durchführung der Förderangebote festgelegt, sondern kann auch im Einleiten einer adäquaten, externen Förderung bestehen (siehe Kap. 5.5.2.4).

5.4.3.6 Einfluss des Risikofaktors Mehrbelastung

Der vorliegenden Auswertung ist zu entnehmen, dass die Interviewpartner mit der Hochbegabtenförderung zusätzliche Belastungen für die Mitarbeiter der Erziehungsdienste in den Wohngruppen verbinden, die in Verbindung mit der ohnehin hohen Arbeitsbelastung durch die täglich wiederkehrenden Betreuungsaufgaben zu einer Überlastung bzw. Überforderung führen kann. Darin liegt ein erhebliches Entwicklungsrisiko der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer in den stationären Angeboten der Erziehungshilfe, denn entsprechende Befürchtungen auf Seiten der Mitarbeiter können die Identifikation und Förderung der hohen bzw. besonderen Begabungen negativ beeinflussen.

„Es gibt sicher auch das Risiko, dass Talente übersehen werden oder dass es zu anstrengend ist, sich denen natürlich auch noch mal gezielt zu widmen. Das bedeutet

Auseinandersetzung und Auseinandersetzung ist im Alltag auch von Teams und von Gruppen auch nicht immer gewünscht und nur bis zu einem bestimmten Punkt leistbar. Also, da muss man auch ganz klar sagen, dass es da Grenzen hat und das ist sicher auch ein Risiko“ (Bereichsleitung ADE, 615-62).

Die Bereichsleitung stellt eine Verbindung zwischen der Belastung der Mitarbeiter in den Erziehungsdiensten und der adäquaten Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer her: Weil die Förderung bzw. die Entwicklung und Implementierung der Förderung („*Auseinandersetzung*“) für die Mitarbeiter in den Erziehungsdiensten der Wohngruppen („*Teams*“) eine zusätzliche Belastung über die wiederkehrenden Betreuungsaufgaben („*im Alltag*“) hinaus bedeutet und zu deren Überlastung („*zu anstrengend*“; „*nur bis zu einem bestimmten Punkt leistbar*“) führen kann, ist es möglich, dass die Mitarbeiter des Erziehungsdienstes diese „*Auseinandersetzung*“ mit den Talenten eines Nutzers im Wohngruppenalltag vermeiden („*nicht immer gewünscht*“). Damit besteht die Gefahr („*Risiko*“), dass die hohen bzw. besonderen Begabungen der Nutzer nicht entdeckt („*übersehen*“) oder nicht adäquat gefördert („*gezielt zu widmen*“) werden. In dieser begrenzten Belastbarkeit der Erziehungsdienste („*dass es da Grenzen hat*“) erkennt die Bereichsleitung ein Risiko für die angemessene Entwicklung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer in der stationären Erziehungshilfe.

Dieses Ausweichen einer Auseinandersetzung mit der hohen bzw. besonderen Begabung eines Nutzers muss sich in der Praxis der Wohngruppe keineswegs als Vernachlässigung darstellen, wie sich exemplarisch an der Beschreibung der alltäglichen Hausaufgabenbetreuung in einem anderen Interview aufzeigen lässt.

„Letztlich orientieren wir uns in den Hausaufgabenzeiten an dem, was die Schule vorgibt. Also, wir machen mit denen die Hausaufgaben, unterstützen da, wo es nötig ist und ich glaube, viele Kollegen genießen auch die Zeit, die sie zur Verfügung bekommen, wenn jemand alleine seine Hausaufgaben machen kann“ (Bereichsleitung AGHI, 196-200).

Die Hausaufgaben, die die Schüler im Unterricht aufgetragen bekommen („*was die Schule vorgibt*“), stellen den Inhalt der schulischen Förderung in der Wohngruppe („*Hausaufgabenzeit*“) dar. Bewältigt ein Nutzer diese Aufgaben selbständig („*alleine seine Hausaufgaben machen*“), dann wird das als Entlastung der Mitarbeiter („*Zeit, die sie zur Verfügung bekommen*“) interpretiert. Die Feststellung des Interviewpartners, dass viele Mitarbeiter eine solche Entlastung „*genießen*“, deutet darauf hin, dass sie diese freigewordene Zeit in die Betreuung der anderen Nutzer investieren bzw. zur Bewältigung der anfallenden Alltagsaufgaben verwenden. Ein

Unterstützungsbedarf wird bei selbständig arbeitenden Nutzern nicht vermutet. In der Verbindung mit der ausdrücklichen Beschränkung auf die Hausaufgaben erscheint eine zusätzliche Förderung des Nutzers, z.B. durch die gemeinsame Bearbeitung vertiefender Aufgaben, unwahrscheinlich.

Wenn die selbständige Bewältigung der (schulischen) Herausforderungen im Alltag der Wohngruppe vor dem Hintergrund der hohen Arbeitsbelastung der Mitarbeiter als Entlastung empfunden wird und ein Unterstützungsbedarf sich in erster Linie aus Defiziten ableitet, dann stellt das eine Gefährdung der adäquaten Entwicklung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer dar, weil ihre spezifischen Bedarfe nicht registriert werden (*„Der [Nutzer] läuft so mit und kriegt deswegen vielleicht auch nicht so viel Aufmerksamkeit wie die anderen“*; Psychosozialer Dienst AGHI, 345-347). Aufgrund der hohen Arbeitsbelastung der Mitarbeiter in ihren Wohngruppen sehen die Interviewpartner der Nutzergruppe AD(H)S kaum Möglichkeiten für eine adäquate, angebotsinterne Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer.

„Die [hochbegabten Nutzer] wirklich im Alltag damit zu fördern, das ist schwierig in der Jugendhilfe“ (Teamleitung AI, 667).

Die Bereichsleitung bezweifelt ebenfalls, dass eine adäquate Auseinandersetzung mit der hohen bzw. besonderen Begabung des Nutzers überhaupt *„in den [Wohn-]gruppensystemen so geleistet werden kann“* (588-589) und führt das auch darauf zurück, dass den Mitarbeitern die passenden Instrumente zur Hochbegabtendiagnostik und -förderung fehlen.

„Ich glaube nicht einmal, dass da die Kollegen nicht zu bereit sind, sondern denen fehlt da das Instrumentarium“ (Bereichsleitung AGHI, 589-591).

In diese Richtung argumentiert auch der Interviewpartner Psychosozialer Dienst AGHI, der darauf hinweist, dass den fehlenden Fachkenntnissen der Mitarbeiter in den Wohngruppen selbst dann nicht entgegengewirkt wird, wenn einer ihrer Nutzer durch den internen Fachdienst als hoch- bzw. besonders begabt identifiziert wird.

„Wenn wir jetzt diese klassische Hochbegabung im kognitiven Bereich nehmen, dann fällt mir erst mal kein Förderprogramm oder kein Beratungsansatz ein, wo man sagt: ‚Wir haben eine Hochbegabung diagnostiziert [und] jetzt wäre es sinn-

voll, dass der Mitarbeiter das und das lernt und das und das anbieten kann und dafür eine Schulung bekommt““ (Psychosozialer Dienst AGHI, 392-397).

Auch die Anforderung, dass sich die neuen Mitarbeiter *„schnell mit den Themen auseinandersetzen, die die Jungs so haben“* (Teamleitung AI, 397-398), führt in der Praxis nicht zur Inanspruchnahme von Fort- und Weiterbildungen, sondern zu einem zirkulären Austausch der persönlichen Erfahrungswerte unter den Mitarbeitern einer Wohngruppe.

Interviewer: „Von wem haben sie sich das erklären lassen?“

Erziehungsdienst AI2: „So vom Team, gerade von denen, die schon länger in der Wohngruppe sind und die [hochbegabten] Jungs auch schon von Anfang an kennen“ (129-132).

Auch für andere Angebote dieser Untersuchung wird von solchen *„Zwischen-Tür-und-Angel-Fortbildung[en]“* (Psychosozialer Dienst ADE, 623-624) berichtet: *„Aber eigentlich geht das über das gemeinsame Arbeiten und dass die Kollegen, die länger da sind, die jungen, unerfahreneren Kollegen dann schnell einweisen“* (632-634). Dabei wären sowohl die eingeforderten Instrumente zur Diagnostik und Förderplanung als auch Beratungs- und Fortbildungsangebote nach Meinung der Bereichsleitung AGHI dazu geeignet, Berührungspunkte der Mitarbeiter mit dem Phänomen Hochbegabung abzubauen (*„Kann ich das? Darf ich das? Was muss ich dafür können?“*; 579-580). Ein Interesse an entsprechenden Fortbildungen (*„Das fände ich super“*; Erziehungsdienst AI, 811) bzw. am Phänomen Hochbegabung (*„Wir haben diese Schnittmenge [AD(H)S und Hochbegabung], für die es wohl auch noch gar keinen Namen gibt, [denn] ich hatte da mal auf Fortbildung auch nachgefragt“*; Erziehungsdienst AF; 141-142) bekunden mehrere der Interviewpartner.

Da für die Nutzergruppe UMF kaum von Verhaltensproblemen oder Ängsten vor sozialen Kontakten berichtet wird, reagieren deren Interviewpartner auf die Limitierung angebotsinterner Fördermöglichkeiten mit der verstärkten Inanspruchnahme externer Förderangebote (siehe Kap. 5.5.2.4).

„Meiner Meinung nach geht es da [bei der Hochbegabtenförderung] letztendlich auch um das Organisieren von externen Hilfen oder Unterstützungsmöglichkeiten, weil man ja irgendwann auch an der eigenen Grenze angelangt ist“ (Teamleitung AE, 604-606).

Wie bereits aufgezeigt, gehen auch mit der Begleitung einer externen Förderung zusätzliche Belastungen für die Mitarbeiter einher, insbesondere während der Auswahl- und Eingewöhnungsphase (siehe Kap. 5.4.3.5). Wie stark die Entwicklung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer durch diesen Zusammenhang gefährdet ist, macht das Fallbeispiel eines Nutzers deutlich, der die Bibliothek nutzen soll, um sich selbstgelenkt mit Materialien zur vertieften Auseinandersetzung mit seinen Interessensgebieten auszustatten (siehe Kap. 5.5.3.4).

„Wie können wir es bewerkstelligen, dass der [hochbegabte Nutzer] in die Unibibliothek kommt? Und da haben wir jetzt in dem Fall z.B. geplant, weil das im ganzen letzten Jahr nicht gelaufen ist, dass jetzt eine Praktikantin (...) als Projektarbeit die Begleitung übernimmt und wir das irgendwo anbahnen können, weil der [Nutzer] wird das in kürzester Zeit selbständig machen können“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 328-332).

Der Interviewpartner berichtet aus der Erziehungsplanung (siehe Kap. 5.5.2.1). In dem geschilderten Fall hat die Überprüfung der Erziehungsziele ergeben, dass die geplante Nutzung des externen Angebots („Universitätsbibliothek“) über einen langen Zeitraum („im ganzen letzten Jahr“) nicht realisiert wurde („nicht gelaufen ist“). Eine „Praktikantin“ wird mit der Durchführung („Begleitung“) der Eingewöhnung („anbahnen“) beauftragt, da die Mitarbeiter des Erziehungsdienstes aufgrund der hohen Arbeitsbelastung (Kontextinformation) nicht dazu in der Lage sind, dieses Erziehungsziel zu erreichen. Dass selbst ein Nutzer, der lediglich während der Eingewöhnungszeit einen Unterstützungsbedarf aufweist („wird das in kürzester Zeit selbständig machen“), das externe Angebot ohne diese Unterstützung über ein ganzes Jahr nicht wahrgenommen hat, unterstreicht einerseits die Bedeutung der Mitarbeiter aus der Wohngruppe bei der Hochbegabtenförderung in externen Maßnahmen und andererseits das Risiko für eine adäquate Förderung durch die hohe Arbeitsbelastung der Mitarbeiter.

Unter den gegebenen Bedingungen rückt der Interviewpartner das persönliche Engagement der Mitarbeiter um eine adäquate Förderung der hohen bzw. besonderen Begabung eines Nutzers in den Mittelpunkt, denn „das Engagement und die Motivation,

genau da hinzugucken und etwas anzubieten, das fehlt mir manchmal“ (408-409). Auch die Teamleitung AE erkennt in einem hohen Engagement der Mitarbeiter einen Schutzfaktor: So sei die Beantwortung der Frage, ob die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer in der Erziehungsarbeit adäquat gefördert werden, „nicht mal von der Zielsetzung der Einrichtung abhängig, sondern vom Engagement der Mitarbeiter abhängig, die das erkennen und sagen: ‚Da tue ich jetzt etwas für‘“ (Teamleitung AE, 288-290).

5.4.4 Schule

Mit der Teilstandardisierung der Erhebungsmethoden sollte es den Interviewpartnern ermöglicht werden, die für sie relevanten Themen anzusprechen und entsprechend ihrer jeweiligen Bedeutung zu betonen (siehe Kap. 4.7.2.3). Dass dieses Ziel erreicht wurde, lässt sich u.a. an der schulischen Situation hoch- bzw. besonders begabter Nutzer nachvollziehen, die von den einzelnen Interviewpartnern sehr unterschiedlich thematisiert wurde. Wie die vergleichende Auswertung der Interviews hervorbringt, unterscheiden sich die Aussagen sowohl nach den Nutzergruppen, als auch nach den Zeiträumen, auf die sich die Interviewpartner beziehen. Hierbei lassen sich die beiden Zeiträume vor und nach der Aufnahme des Nutzers in das stationäre Angebot der Erziehungshilfe differenzieren. Im vorliegenden Abschnitt wird nun die schulische Situation innerhalb der verschiedenen Nutzergruppen bis zur Aufnahme der Nutzer betrachtet, deren kritische Beurteilung in der Praxis zu Veränderungen der Beschulung nach der Aufnahme der Nutzer führt, die wiederum im Abschnitt zur Förderung (siehe Kap. 5.5.4) dargestellt werden.

Die schulische Situation hoch- bzw. besonders begabter Nutzer mit AD(H)S (siehe Kap. 5.4.4.1) wird von den Interviewpartnern ausführlich thematisiert, weil sie die Förderung der hohen intellektuellen Begabungen vorrangig in der Schule verorten. Da sich diese Erwartungshaltung bei der Aufnahme eines Nutzers häufig nicht erfüllt und eine begabungsadäquate Förderung dort nicht nur nicht gegeben ist, sondern die Regelbeschulung der Nutzer eingestellt bzw. deren Fortsetzung in Frage gestellt ist, verwenden die Mitarbeiter dieses Angebot viel Zeit und Energie auf die schulische Re-Integration der Nutzer. Entsprechend des hohen Arbeitsaufwandes räumen die Interviewpartner dieser Nutzergruppe der schulischen Situation viel Raum in den Interviews ein, während die Interviewpartner der Nutzergruppe UMF insbesondere ihre Bemühungen schildern, die externe Förderung der Nutzer durch entsprechende Bedingungen innerhalb der

Wohngruppe adäquat zu unterstützen. Die schulische Situation kommt in den Interviews dann zur Sprache, wenn diese Begabungsförderung in den Schulen stattfindet bzw. stattfinden soll. Aufgrund der Begabungsdomänen der Nutzer handelt es sich um Fachschule mit spezifischen Förderzweigen, die ein Nutzer bereits vor seiner Aufnahme besucht (siehe Kap. 5.4.4.2). In der Nutzergruppe Essstörungen betonen die Interviewpartner in Bezug auf die schulische Situation der Nutzer weniger deren inhaltliche Förderung, als vielmehr jene Herausforderungen, die sich für diese Nutzer aus den sozialen Bedingungen innerhalb des Klassenverbundes ergeben (siehe Kap. 5.4.4.3). Wie die folgende Darstellung verdeutlichen wird, räumen die Interviewpartner der Nutzergruppe AD(H)S der schulischen Situation den mit Abstand größten Raum innerhalb der Interviews ein.

5.4.4.1 Nutzergruppe AD(H)S

Die schulische Situation der Nutzer dieser Nutzergruppe ist vor der Aufnahme in ein stationäres Angebot unbefriedigend und stellt nicht selten den Auslöser der Intervention durch das Jugendamt dar, z.B. wenn der kontinuierliche Schulbesuch eines schulpflichtigen Kindes durch die Herkunftsfamilie nicht mehr sichergestellt werden kann (siehe Kap. 5.4.1.1).

Langwierige negative Entwicklung

Dieser Eskalation mit der Herausnahme des Kindes aus seiner Herkunftsfamilie geht bei den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern mit AD(H)S i.d.R. eine langwierige negative Entwicklung im schulischen Bereich voraus (siehe Kap. 5.3.1.2). Die Leitung der Schule B bezeichnet es als normal, dass ihre Schüler mit AD(H)S zwischen dem Ende der Grundschulzeit und dem Ende der achten Klasse bereits mehrere Schulen besucht haben: Der Schüler *„hat also in aller Regel mindestens einen Schulwechsel hinter sich und (...) wenigstens zwei Therapien“* (Leitung Schule B, 319-321). Als eine besondere Belastung für den Nutzer stellt sich heraus, dass der schulische Misserfolg mit zahlreichen negativen Beziehungserfahrungen einhergeht.

„Nicht nur mit Lehrern – sie werden häufiger ermahnt, sie werden häufiger rausgeschmissen, sie werden häufiger diszipliniert (...) – sondern auch mit Mitschülern – den wollen wir nicht als Freund haben, den würden wir nicht zum Kindergeburtstag

einladen, den wollen wir nicht als Nachbarn in unserer Bank haben“ (Leitung Schule B, 84-87).

Die Interviewpartner beschreiben ausführlich die Auswirkungen, die mit diesen Erfahrungen für das Selbstkonzept (siehe Kap. 5.3.1) sowie die Leistungsbereitschaft der Nutzer (siehe Kap. 5.3.2) und damit für deren Begabungs- und Leistungsentwicklung einhergehen.

Wechsel auf die Förderschule

Wie die Interviewpartner übereinstimmend berichten, werden die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer mit AD(H)S zum Zeitpunkt der Aufnahme in das stationäre Angebot nicht bzw. nicht mehr auf einem Niveau unterrichtet, das ihren intellektuellen Fähigkeiten entspricht. Statt z.B. einer Beschulung auf Gymnasialniveau sehen sich die Mitarbeiter bei vielen Nutzern mit der Situation konfrontiert, dass die Regelbeschulung beendet wurde.

„Wir arbeiten ganz selten mit Jugendlichen, die zum Gymnasium gehen. Ich hatte [...] ein oder zwei [intellektuell hochbegabte] Jugendliche und bin mir relativ sicher, dass die in E-Schulen beschult wurden oder werden“ (Bereichsleitung AGHI, 126-129).

Die Interviewpartner der Nutzergruppe zeichnen ein einheitliches Bild der schulischen Situation: Zum Zeitpunkt ihrer Aufnahme in dem stationären Angebot werden die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer mit AD(H)S entweder bereits an einer Förderschule unterrichtet oder die Beendigung der Regelbeschulung ist zumindest angedacht worden, z.B. wenn Nutzer *„aus Kulanz auf die Hauptschule geschickt worden [sind], weil man kein E-Schulverfahren einleiten wollte, bevor sie zu uns kamen“* (Erziehungsdienst AF, 558-560). Die große Differenz zwischen potentiellen und tatsächlichen schulischen Leistungen scheint kennzeichnend für die Nutzer dieser Nutzergruppe zu sein, die Gefährdung der Regelbeschulung eine Bürde für ihre weitere schulische Förderung.

„Das ist also wirklich ganz extrem bei uns und die eigentliche Tragik, dass wir Mühe haben, die Kinder und Jugendlichen zumindest noch auf der Regelschule auch zu behalten“ (Erziehungsdienst AF, 86-88).

Aufgrund der unbefriedigenden Bedingungen rückt nach der Aufnahme dieser Nutzer zunächst die Implementierung einer angemessenen schulischen Förderung in den Mittelpunkt der Förderanstrengungen (siehe Kap. 5.5.4.1), denn *„das ist das A und O, wobei natürlich die Schulformen auch der weiterführenden Schulen auf das Thema Hochbegabung, meiner Meinung nach, nicht eingestellt sind“* (Bereichsleitung AF, 183-185). Auch die Eltern verbinden mit der Aufnahme ihres Kindes in die stationäre Erziehungshilfe die Hoffnung auf eine Verbesserung der schulischen Situation und fordern diese u.U. auch aktiv ein (siehe Kap. 5.4.1.7).

Überforderung der Regelschulen

Aus ihren Erfahrungen schließen die Interviewpartner, dass die Regelschulen mit der Beschulung hoch- bzw. besonders begabter Schüler überfordert sind. Weil deren intellektuelle Begabungen häufig unentdeckt bleiben, würden diese Schüler ein unangepasstes Sozialverhalten entwickeln, das weitere Schulschwierigkeiten über die reine Leistungsfähigkeit hinaus zur Folge hat.

„Wobei gerade in unserem Schulsystem die Gutbegabten und Hochbegabten oft nicht identifiziert werden, sondern im Gegenteil: Die werden schwierig und werden (...) ein Stück weit auch abgeschoben, so dass ich schon meine, dass viele Hochbegabte auf Förderschulen landen, weil unser Schulsystem darauf nicht eingestellt ist“ (Bereichsleitung AF, 102-108).

Der Interviewpartner Erziehungsdienst AI berichtet von einem ehemaligen Nutzer, dessen Leistungen erst nach dem Überspringen einer Klasse wieder anstiegen und der seine vorangegangenen Verhaltensprobleme im Schulunterricht auf die Unterforderung im Unterricht zurückführt: *„Der [ehemalige Nutzer] kann jetzt auch ganz klar benennen (...): Es ist doch kein Wunder, dass ich so viel Scheiße mache, denn ich schlafe im Unterricht ein“* (170-173). Dazu passt die nicht nutzergruppenspezifische Erfahrung eines anderen Interviewpartners, dass eine Unterforderung wiederholt erst im Rahmen von Sonderschulverfahren deutlich wurde (siehe Kap. 5.3.1.2). Die Bereichsleitung AF warnt auch vor diesem Hintergrund vor falschen AD(H)S-Diagnosen bei hoch- bzw. besonders begabten Kindern und Jugendlichen (siehe Kap. 5.5.1.5).

Den noch einmal höheren Anforderungen, die sich für die Regelbeschulung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer mit AD(H)S ergeben, „weil diese Kinder häufig nicht nur hochbegabt sind, sondern oft auch verhaltensauffällig dazu“ (Bereichsleitung AF, 282-283), kann eine einzelne Lehrkraft häufig kaum gerecht werden, aber „wir haben schon [gar] nicht Ganztagschulen, wo zwei Lehrkräfte sind, was ja Sinn machen würde“ (Erziehungsdienst AF, 369-370). Dennoch betont die Leitung der Schule B, dass viele Schüler mit AD(H)S von ihrer Regelbeschulung profitieren, nur träfe das nicht auf die Nutzer der Erziehungshilfe zu.

„Es gibt aber viele andere und die haben wir ja hier, die eine gute Begabung haben, die diese aber nicht im Setting der staatlichen Regelschule (...) umsetzen können. Weil die Klassen zu groß sind (...), weil damit das individuelle Andocken nicht gelingt, weil Lehrerinnen und Lehrer da sind, die sich mit der Kernproblematik des AD(H)S nicht auskennen und daher ständig ermahnen, anstatt die Inseln des Könnens zu suchen“ (Leitung Schule B, 431-438).

Diese innerschulischen Bedingungen hätten zur Folge, dass Schüler mit AD(H)S „aufgrund ihrer Verhaltensdisposition sehr viel konflikthafte Auseinandersetzungen und Erfahrungen mit Mitschülern und Lehrern [haben]“ (Leitung Schule B, 215-217) und sie „trotz guter Begabungen zurück vom Gymnasium auf die Realschule auf die Hauptschule verwiesen [werden]“ (82-83) oder ihre Regelbeschulung abgebrochen wird.

Als Voraussetzung einer adäquaten Beschulung wird interviewübergreifend die Identifikation der intellektuellen Begabung betrachtet, die aber nur selten erfolgt. Die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer mit AD(H)S, bei denen die Leistungsträger die Schulgebühren der Schule B übernehmen und ihnen damit eine begabungsadäquate Beschulung ermöglichen, würden nicht von einer systematischen Förderung für hoch- bzw. besonders begabte Schüler mit AD(H)S profitieren, sondern von dem Einsatz einzelner Personen in ihrem Umfeld: „Die haben sehr engagierte Lehrer oder sehr engagierte Eltern oder was auch immer, die dann dafür sorgen, dass das Kind von der Förderschule wegkommt und andere Chancen geboten bekommt“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 203-205).

Förderschulen keine adäquate Alternative

Die Interviewpartner bringen in ihren Aussagen nämlich deutlich zum Ausdruck, dass sie in der Beschulung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer mit AD(H)S auf Förderschulen keine geeignete Alternative zur Regelbeschulung sehen. Dass keiner der Interviewpartner dieser Einschätzung widerspricht und daher ein Konsens diesbezüglich festzustellen ist, kann eine Erklärung dafür sein, dass in den Interviews kaum konkrete Gründe angeführt werden, warum die Förderschulen als ungeeignet angesehen werden.

„Hochbegabte [Nutzer] haben wir da im Moment nicht, aber das ist dann auch extrem schwierig, weil wir glauben, dass die Förderung dort nicht so optimal ist, wie wir uns sie vorstellen“ (Erziehungsdienst AF, 564-566).

Die Leitung der Heilpädagogischen Tagesförderung lobt zwar die gute Zusammenarbeit mit den Lehrern der Förderschulen (*„Die Lehrer von den Förderschulen sind anders, als jetzt von der Hauptschule oder vom Gymnasium [und] da muss man einfach auch etwas offener werden, finde ich, als Erzieher“; 48-51*), aber sie führt das eingeschränkte Fächerspektrum (*„Gerade an der Förderschule, wo eben die Naturwissenschaften nicht so abgedeckt sind (...), an den normalen Schulen haben die ja eigentlich alle Fächer“; 383-385*) sowie das unangepasste Sozialverhalten der Schüler (*„Das ist halt wirklich 50% (...) Krisenmanagement, auch gerade an den Förderschulen, zum Unterricht[en] kommen die ja häufig gar nicht“; 53-54*) als Gründe dafür an, dass die Nutzer dieser Nutzergruppe an einer Förderschule nicht adäquat gefördert werden.

Ein weiterer Grund für die Ablehnung der Förderschulen kann die zentrale Bedeutung der schulischen Abschlüsse in der Betreuung der Nutzer darstellen (siehe Kap. 5.4.3.5), denn die Interviewpartner beklagen gleichzeitig eine mangelnde Durchlässigkeit des Schulsystems nach oben (*„Eine besondere Herausforderung [ist] das Hochstufen in andere Schulsysteme“; Erziehungsdienst AG, 671-672*). Der Besuch der Förderschule gefährdet dementsprechend die Zielerreichung, denn er kann den Nutzern den Zugang zu den weiterführenden Schulen und damit zu den höheren Bildungsabschlüssen verbauen.

Uneinig sind sich die Interviewpartner dagegen in ihrer Beurteilung der Einstellung des Jugendamtes gegenüber der Beschulung der Nutzer dieser Nutzergruppe durch die

Förderschulen. Während die Leitung der Tagesförderung in einem Fallbeispiel davon ausgeht, dass zusätzliche Kosten vor allem deshalb übernommen werden, weil „*die natürlich wollen, dass er nicht auf die Förderschule geht*“ (245-246), berichten andere Interviewpartner von der Verweigerung der Kostenübernahme für die Schule B durch das Jugendamt, auch wenn das zur Folge hat, dass der Nutzer „*jetzt doch auf einer anderen E-Schule [ist]*“ (Erziehungsdienst AF, 793-794).

5.4.4.2 Nutzergruppe UMF

Die schulischen Bedingungen spielen in den Interviews zu der Nutzergruppe UMF eine untergeordnete Rolle. Diese Feststellung trifft insbesondere in Bezug auf die schulische Situation der Nutzer vor ihrer Aufnahme und im Vergleich mit den Interviews zu der Nutzergruppe AD(H)S zu. Das ist einerseits darauf zurückzuführen, dass die Begabungsförderung dieser Nutzer auch, aber nicht vorrangig in Schulen stattfindet. Andererseits stellt sich die schulische Situation der Nutzer dieser Nutzergruppe sowohl vor, als auch nach ihrer Aufnahme in dem stationären Angebot als weniger problembehaftet dar. Das ist der Grund, weshalb sich die Tonalität der Aussagen in dieser Nutzergruppe fundamental von der der Nutzergruppe AD(H)S unterscheidet: Statt in dem Kontext akuter Krisensituationen wie in der Nutzergruppe AD(H)S, wird die Schule in den Interviews der Nutzergruppe UMF vor allem im Zusammenhang mit den Möglichkeiten erwähnt, die sich aus der adäquaten Beschulung für die Entwicklung dieser Nutzer ergeben können.

Ein Alleinstellungsmerkmal unter den Fallbeispielen dieser Untersuchung stellt die schulische Förderung des sportlich begabten Nutzer E6 dar, der zum Zeitpunkt der Aufnahme in der Wohngruppe AE bereits auf einer *Eliteschule des Sports* beschult wurde (siehe Kap. 5.4.2.4). Bei dem Besuch dieser Schule handelt es sich nämlich um die einzige innerschulische Maßnahme zur Begabungsförderung, die bereits vor dem Einsetzen der stationären Hilfe zur Erziehung implementiert war. Dass die Förderung nach der Aufnahme durch die am Hilfeprozess beteiligten Parteien aufgegriffen und unverändert fortgesetzt wurde, kann als ein Indiz dafür gewertet werden, dass der Aufnahme keine gravierenden schulischen Konflikte vorausgegangen sind. Das hat wiederum zur Folge, dass die Ressourcen der Mitarbeiter des Erziehungsdienstes in diesem Fall nicht in die Auswahl einer angemessenen Fördermaßnahme bzw. Schule investiert werden mussten, sondern in die angemessene Unterstützung dieser schulischen Begabungsförderung

durch die Schaffung entsprechender Bedingungen innerhalb der Wohngruppe fließen konnten (siehe Kap. 5.5.3.1).

Allein der Zeitpunkt, an dem der Nutzer in der Schule aufgenommen wurde, unterscheidet seinen Fall von anderen Fallbeispielen dieser Untersuchung, denn die Inanspruchnahme solcher Fachschulen mit spezifischen Förderzweigen stellt innerhalb der Nutzergruppe UMF keine Ausnahme dar. Das macht noch einmal deutlich, dass die Interviewpartner des Erziehungsdienstes der Wohngruppe AE die Beschulung der Nutzer nicht nur als ein mögliches Instrument zur Begabungsförderung intellektuell begabter Nutzer verstehen, sondern auch für Nutzer mit hohen bzw. besonderen Begabungen in anderen Domänen (siehe Kap. 5.5.4.2).

5.4.4.3 Nutzergruppe Essstörungen

Ein prägendes Merkmal der Nutzergruppe Essstörungen ist die ausgesprochen hohe Leistungsbereitschaft und -fähigkeit ihrer Nutzer, die insbesondere bei der Bewältigung der inhaltlichen schulischen Anforderungen zum Ausdruck kommt. Anders als der von akuten Krisensituationen geprägte Krankheitsverlauf der anorektischen Essstörung vermuten lässt, zeichnet sich die schulische Situation der Nutzer vor ihrer Aufnahme in der stationären Erziehungshilfe dadurch aus, dass *„es zu keinen Brüchen kommt, sondern dass die [Nutzer] einfach ihr Leistungsniveau halten“* (Psychosozialer Dienst ADE, 274-275). Daran ändern auch die z.T. langen Klinikaufenthalte, die der Aufnahme vorausgehen, nichts, auch wenn eine adäquate Beschulung während dieser stationären Behandlungsphasen nicht immer sichergestellt ist.

„Das [Angebot] haben die [Kliniken], aber auch das Klinikschulenniveau ist ja nicht unbedingt entsprechend dem Niveau einer Regelschule, aber dennoch halten sie [ihr Leistungsniveau]“ (Psychosozialer Dienst ADE, 318-321).

Die inhaltliche Ebene der Beschulung stellt für diese Nutzer daher einen Bereich dar, in dem sie sich als kompetent erleben und positive Rückmeldungen erhalten können. Allerdings ist diese Ressource angesichts der starken gesundheitlichen Probleme und der Sorgen darüber im familiären Umfeld zunehmend stärker in den Hintergrund gedrängt worden (siehe Kap. 5.3.1.2).

Die Herausforderungen, die sich für diese Nutzer mit dem Schulbesuch verbinden, sind anders gelagert und ergeben sich vorrangig aus dem, „*was auch Schule als Sozialkontaktraum, als Freundschafts- [und] Bildungsraum anbelangt*“ (434-435). Bei der Bewältigung dieser Herausforderung benötigen die Nutzer die Unterstützung durch die Einrichtung, zumal nach der Aufnahme in dem stationären Angebot i.d.R. ein Schulwechsel ansteht (siehe Kap. 5.5.4.3).

5.4.5 Resümee

Die umfangreiche Datenlage zur Herkunftsfamilie unterstreicht deren Bedeutung für die adäquate Begabungs- und Leistungsentwicklung des Nutzers – und das nicht nur vor der Unterbringung. Nach der Herausnahme des Kindes ist davon auszugehen, dass sich der Einfluss der Eltern auf die Entwicklung stärker mittelbar durch weitere Faktoren vollzieht, wie z.B. dem Merkmal der Freiwilligkeit: Dessen Ausprägung wird entscheidend durch den Umgang der Eltern mit der Hilfe insgesamt und mit den Mitarbeitern in der familienähnlichen Wohngruppe geprägt, denn die Kinder empfinden im Kontakt zu ihrer Herkunftsfamilie „nicht selten einen Zwiespalt, ein Hin-und-her-Gerissensein zwischen zwei Familien mit den möglichen Folgen von Orientierungslosigkeit und der Entstehung von Schuldgefühlen, wenn einer Familie Prioritäten eingeräumt werden“ (Günder, 2011, S. 247 f.). Wenn die hemmenden Einflüsse auf die Begabungs- und Leistungsentwicklung eines Nutzers mit den Belastungen innerhalb der Herkunftsfamilie ansteigen, dann ist angesichts der geschilderten innerfamiliären Zustände der Höhepunkt der negativen Auswirkungen zum Zeitpunkt der Aufnahme erreicht, was wiederum in der Identifikationspraxis innerhalb der Einrichtung berücksichtigt werden müsste (zumal vielen der Nutzer mit AD(H)S zu diesem Zeitpunkt ein Ende der Regelbeschulung droht).

Dass sich die Herkunftsfamilien der Nutzergruppe Essstörungen so deutlich von denen anderer Nutzergruppen unterscheiden, ist wiederum darauf zurückzuführen, „dass die Anorexie überwiegend in den mittleren bis höheren sozialen Schichten, also gehobenen Einkommens- und Bildungslagen, anzutreffen ist“ (Schmitt, 2009, S. 30). Dass die innerfamiliären Entwicklungsbedingungen, die zu der Entstehung der Essstörung beigetragen haben, als förderlich für die Begabungs- und Leistungsentwicklung der Nutzer beschrieben werden, ist nach den störungsbezogenen Zusammenhängen auf der internalen Ebene bereits der zweite Widerspruch zwischen fördernden Einflüssen auf

die Leistungs- und gefährdenden Einflüssen auf die Gesamtentwicklung, dem sich die Förderung dieser Nutzer stellen muss (z.B. in Bezug auf die Elternarbeit).

Seine zentrale Funktion als *Schlüsselprozess* in der Ausgestaltung der einzelnen Hilfe (siehe Kap. 2.4.2) hat das Hilfeplanverfahren auch in den Hilfen der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer inne. Damit verbindet sich aber auch die Erwartung der Mitarbeiter in den Einrichtungen, dass die ASD-Mitarbeiter ihrer Verantwortung gerecht werden. Eine Beurteilung der verschiedenen Strategien zur Berücksichtigung der Hochbegabtenförderung in der Hilfeplanung kann erst dann vorgenommen werden, wenn deren Auswirkungen auf den Förderprozess deutlich werden.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse der Resilienzforschung stellt sich die Frage, ob die ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes nicht schon durch die Herausnahme des Nutzers aus seiner Herkunftsfamilie massiv auf dessen Begabungsentwicklung einwirken, denn dort wird die Fremdunterbringung zu den Risikoeinflüssen gezählt, „deren nachteilige Langzeitfolgen für die psychische Gesundheit von Heranwachsenden als empirisch abgestützt gelten“ (Sturzbecher & Dietrich, 2007, S. 11). Die Notwendigkeit der stationären Unterbringung des hoch- bzw. besonders begabten Nutzers wird allerdings in keinem der Fallbeispiele hinterfragt. Dennoch scheinen sich die Maßstäbe, die an die innerfamiliären Entwicklungsbedingungen angelegt werden, mit einer positiven Leistungsentwicklung des Nutzers nach der Aufnahme zu verändern: Es gibt rechtlich „keinerlei ‚Zwang‘, sich als Hochbegabter speziellen Fördermaßnahmen zu unterziehen oder beratende Hilfe in Anspruch zu nehmen“ (Wottawa & Hossiep, 1997, S. 147) und dementsprechend auch für Eltern keine Pflicht, solche Angebote für ihre Kinder zu nutzen, aber die Bewertung der innerfamiliären Entwicklungsbedingungen scheint nun einer Prüfung standhalten zu müssen, inwieweit diese Leistungsentwicklung aufrechterhalten werden kann. So ist zu erklären, dass eine entsprechende Entwicklung im Leistungsverhalten eben nicht zu einer Rückführung des Nutzers in die Herkunftsfamilie führt, sondern zu stärker ressourcenorientierten Aufträgen.

Wenn in den Interviews über die konkrete Erziehungsarbeit in der Wohngruppe hinaus auf weitere Einflüsse geblickt wird, die sich aus dem jeweiligen stationären Angebot ergeben, dann ist das nachvollziehbar, denn die „Heimerziehung ist nicht nur auf die pädagogische und therapeutische Situation zwischen Erzieher(inne)n und Kindern und

Jugendlichen begrenzt[:] Heimerziehung wirkt mit allen Rahmenbedingungen positiv oder negativ den ganzen Tag über“ (Günder, 2011, S. 151). Das wird an der Doppelzimmerbelegung in dem Angebot der Psychiatrienachsorge deutlich, aber besonders an den Rahmenbedingungen der Innenwohngruppen: Die Kritik an diesen Rahmenbedingungen ist nicht neu und hat die Dezentralisierung der Erziehungshilfe begründet (siehe Kap. 2.2.3), aber die Ergebnisse zeigen, dass sie insbesondere für die adäquate Entwicklung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer als Risikofaktor zu betrachten sind (und dementsprechend zukünftig bei der Platzierung hoch- bzw. besonders begabter Nutzer beachtet werden sollten)

5.5 Förderung

Das Erkenntnisinteresse richtete sich von Beginn der vorliegenden Untersuchung an auf die Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer in den Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe und wurde im Verlauf der zirkulären Datenerhebung und -auswertung um die bereits dargestellten Einflussfaktoren innerhalb und außerhalb der Person des Nutzers erweitert (siehe Kap. 4.4.4). Die Interviewpartner machen in ihren Aussagen deutlich, dass die Erziehungsarbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern, die sich an deren Identifikation (siehe Kap. 5.5.1) anschließt, von den Einflüssen dieser Faktoren bestimmt ist. Daher dominieren im Forschungsfeld die intervenionsorientierten Förderstrategien, deren Umsetzung maßgeblich von den individuellen Ressourcen beeinflusst wird (siehe Kap. 5.5.2). Umgesetzt werden Maßnahmen innerhalb der Wohngruppe, in gruppenübergreifenden Angeboten sowie außerhalb der Einrichtung (siehe Kap. 5.3). Die innerschulische Förderung wiederum nimmt insbesondere in den Nutzergruppen AD(H)S und UMF eine herausgehobene Stellung ein (siehe Kap. 5.4), da sie in besonderer Weise geeignet scheinen, um den mit der Förderung angestrebten Beitrag zum Erreichen der Hilfeziele sicherzustellen (siehe Kap. 5.5).

5.5.1 Identifikation

Die Voraussetzung einer adäquaten Förderung hoch- bzw. besonders begabter Nutzer, darin sind sich die Interviewpartner über die verschiedenen Nutzergruppen hinweg einig, ist die Identifikation ihrer Begabungen. Denn eine adäquate Förderung dieser Nutzer in den stationären Angeboten *„ist nicht einfach, aber das ist meines Erachtens nach schon leistbar, wenn man überhaupt mal weiß, was mit den einzelnen Kindern los*

ist“ (Bereichsleitung AF, 271-273). Das Bewusstsein für den Nutzen einer individuellen Begabungsdiagnostik ist in den verschiedenen Nutzergruppen vorhanden und der Auslöser entsprechender Bemühungen.

Interviewer: „Mit welcher Zielstellung findet dann eine Diagnostik statt?“

Erziehungsdienst AE: „Ja, vor allem möchte man eine adäquate Förderung erreichen“ (206-209).

Trotzdem ist nach der Auswertung der Interviews festzustellen, dass die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer innerhalb der Einrichtung „*überhaupt noch nicht systematisch identifiziert [werden]*“ (Bereichsleitung AF, 81-82). Dennoch werden, wie die vorliegende Untersuchung beweist, Nutzer in verschiedenen Wohngruppen als hoch- bzw. besonders begabt bezeichnet und ihre Förderung daran ausgerichtet. Das ist darauf zurückzuführen, dass sich in den einzelnen Angeboten eigenständige Vorgehensweisen zur Identifikation herausgebildet haben, die in einem hohen Maße von den spezifischen Bedingungen der jeweiligen Nutzer beeinflusst werden. Diese Einflüsse sind nutzergruppenspezifisch, so dass zunächst die vorgefundene Praxis innerhalb der verschiedenen Nutzergruppen skizziert wird, bevor übergreifende Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden.

5.5.1.1 Identifikationspraxis in der Nutzergruppe Essstörungen

Die Identifikationspraxis in der Arbeit mit den Nutzern mit Essstörungen ist maßgeblich durch den Umstand geprägt, dass deren Unterbringung in der stationären Erziehungshilfe i.d.R. an andere störungsbezogene Maßnahmen anschließt und die Nutzer daher „*mit Psychiatrieerfahrungen zu uns kommen und dass da schon entsprechende Diagnoseverfahren hinterlegt wurden*“ (Bereichsleitung ADE, 69-70). Das sorgt für eine vergleichbare Ausgangssituation aller Nutzer zum Zeitpunkt ihrer Aufnahme in Bezug auf die vorliegenden Informationen.

„Das ist das Gute, wenn die lange psychiatrische stationäre Aufenthalte hinter sich haben, und das haben die i.d.R. alle, weil einige ja auch mit dem Auftrag der psychiatrischen Nachsorge aufgenommen werden, dass die dann auch eine Leistungsdiagnostik vorliegen haben“ (Psychosozialer Dienst ADE, 158-162).

Der Interviewpartner bewertet es positiv („*Das ist das Gute*“), dass bei fast allen Nutzern („*i.d.R. alle*“) dieser Nutzergruppe aufgrund der vorangegangenen Behandlung in der Psychiatrie eine Leistungsdiagnostik vorliegt. Dabei ist von einem Zusammenhang mit dem spezifischen Auftrag an die Einrichtung („*Auftrag der psychiatrischen Nachsorge*“) auszugehen, denn dieser Interviewpartner hält eine entsprechende Diagnostik bei den Nutzern der Wohngruppe AE nur in Bedarfsfällen für angebracht (Kontextinformation).

Aus der Sicht der Interviewpartner wirkt sich positiv aus, „*dass die [Wohngruppe] über die Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie dann ja auch noch Daten zur Verfügung gestellt [bekommt]*“ (221-222). Durch diese Zusammenarbeit mit einer Klinik im Einzugsgebiet unterscheidet sich die Datenlage zum Zeitpunkt der Aufnahme eines Nutzers mit Essstörung deutlich von den Informationen, die über die Nutzer anderer Zielgruppen vorliegen bzw. die durch die interne Eingangsdagnostik (siehe Kap. 5.5.1.6) und ggf. die interne Psychodiagnostik (siehe Kap. 5.5.1.7) ermittelt werden.

„*Was den Leistungsbereich anbelangt, gibt es dann da ganz klare Aussagen und Daten. Das haben wir ja nicht immer im Vergleich zu anderen [Wohn]gruppen [und] im Vergleich auch zu dem, wie der Psychosoziale Dienst mit der eigenen Diagnostik, mit den diagnostischen Möglichkeiten angefragt ist*“ (Psychosozialer Dienst ADE, 163-165).

Der Vorteil dieser kooperativen Zusammenarbeit wird z.B. im Vergleich mit der Nutzergruppe AD(H)S deutlich, in der zumindest für einen Teil der Nutzer ebenfalls von vorangegangenen Psychiatrieaufenthalten berichtet wird, bei denen aufgrund wechselnder Kliniken aber die diagnostischen Informationen für die Mitarbeiter in der Einrichtung nicht immer verfügbar sind (siehe Kap. 5.5.1.2). Die Kooperation dieser Wohngruppe mit einer Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie stellt dagegen sicher, dass bei dem weit überwiegenden Teil der Nutzer bereits zum Anbahnungszeitpunkt der Aufnahme die vollständigen Unterlagen in der Einrichtung vorliegen, so dass bereits zum Vorstellungstermin „*alle [Beteiligten] die gleichen Unterlagen zur Verfügung haben*“ (237). In den Gesprächskontakten, die der Aufnahme vorausgehen, können die Ergebnisse der Testdiagnostik zudem mit Beobachtungen aus der stationären Behandlung von Seiten des Klinikpersonals bzw. des zuständigen ASD-Mitarbeiters des Jugendamtes ergänzt werden, ohne dass die Hinweise auf hohe bzw. besondere Begabun-

gen allerdings bisher zu einem expliziten Auftrag zur Begabungsförderung führt hätten (siehe Kap. 5.4.2.3).

Angesichts dieser umfangreichen Datenlage erscheint es umso überraschender, dass sich die Identifikation in dieser Nutzergruppe allein auf einen vor der Aufnahme ermittelten IQ-Wert der Nutzer stützt: In dem Zeitraum der Interviews leben in dem stationären Angebot „*aktuell zwei Bewohnerinnen, die aufgrund der IQ-Testung zu den Hochbegabten gehören*“ (Bereichsleitung ADE, 71-72). Während die Interviewpartner in ihrem persönlichen Begabungsverständnis weitere Begabungsdomänen aufzählen und die Bereichsleitung in ihrem Interview explizit zwischen hohen und besonderen Begabungen für verschiedene Domänen differenziert (siehe Kap. 5.1.1.2), sprechen sie in den Aussagen zu der Nutzergruppe Essstörungen ausschließlich von intellektuellen Begabungen. Ein mögliches Ausschlusskriterium für die Aufnahme der Nutzer mit anderen Begabungen wurde mit der Doppelzimmerbelegung bereits dargestellt (siehe Kap. 5.4.3.3). Dass die Aufnahme von Nutzern mit einem IQ von 130+, dem vermutlich angewendeten Schwellenwert, dagegen keine Seltenheit in dem Angebot darstellt, führen die Interviewpartner sowohl auf internale, als auch auf externale Einflüsse zurück (siehe Kap. 5.2.6.1). Der für die diagnostischen Prozesse zuständige Berater des Psychosozialen Dienstes scheint in seiner Aussage zur Intelligenzdiagnostik der beiden hoch- bzw. besonders begabten Nutzer der Wohngruppe AD seine Kritik an der Verwendung des Grenzwertes ausdrücken zu wollen.

„Die andere [Bewohnerin] war wirklich hochbegabt, die war (...) definitiv über 140 [IQ getestet]“ (Psychosozialer Dienst ADE, 240-242).

Der Interviewpartner sieht bei einem Nutzer aufgrund des noch einmal höheren IQ-Wertes („*definitiv über 140*“) dessen Identifikation als hochbegabt als gesichert („*wirklich*“) an. Daher liegt es nahe, dass er einen niedrigeren Grenzwert entweder ablehnt oder dessen knappes Überschreiten in einem einzelnen Test als nicht ausreichend für eine Identifikation ansieht.

Auch die Bereichsleitung spricht, ohne sie näher zu erläutern, von berechtigter Kritik an der IQ-Testung und von alternativen „*Verfahren, die besondere Leistungsfähigkeit abrufen [und] die im Sinne von Einschätzung und entsprechend eingeleiteten Fördermöglichkeiten durchaus hilfreich sein könnten*“ (Bereichsleitung ADE, 40-42). Im

Identifikationsprozess finden allerdings ausschließlich die Ergebnisse der Intelligenzdiagnostik Berücksichtigung.

Zu den in der Kinder- und Jugendpsychiatrie verwendeten Intelligenztests finden sich in den Interviews keine Aussagen, aber ein Interviewpartner der Nutzergruppe AD(H)S stellt lobend heraus, dass die kooperierende Klinik zumindest in der Arbeit mit erwachsenen Patienten die gängigen Intelligenztests in ihrer neuesten Auflage verwendet (siehe Kap. 5.5.1.5). Das Ergebnis der Intelligenzdiagnostik, das nach der Aufnahme des Nutzers in dem stationären Angebot nicht mit einer internen Testung abgesichert bzw. ergänzt wird (*„In Wohngruppe AD haben wir nie nachgetestet“*; Psychosozialer Dienst ADE, 259-260), wird für die Planungen der angebotsinternen Erziehungsarbeit übernommen.

„Zunächst einmal nehme ich das als gesichertes Ergebnis an“ (Bereichsleitung ADE, 101-102).

In dem Umgang mit den Ergebnissen drückt sich der Respekt vor der diagnostischen Kompetenz des Kooperationspartner aus (*„Das sind auch beides Mal wiederholte Verfahren, also gesicherte Verfahren“*; 74-75). Aber vor allem verweist die zuständige Bereichsleitung auf die Aufträge des Kostenträgers, die auf die Essstörung des Nutzers gerichtet sind und das Vorgehen innerhalb des Angebotes lenken (siehe Kap. 5.4.2.3). Am Fallbeispiel eines aktuellen Nutzers macht sie zudem deutlich, dass die Beobachtungen aus der Erziehungsarbeit in der Wohngruppe dessen hohe Intelligenztestergebnisse bestätigen.

„Die Testung habe ich nicht in Frage gestellt, [denn es] zeigt sich auch letztendlich in der Alltagsdiagnostik, dass dieses Mädchen über enorme Fähigkeiten verfügt“ (Bereichsleitung ADE, 110-112).

Auch die hohe schulische Leistungsfähigkeit trotz gesundheitlicher Krisen (siehe Kap. 5.4.4.3) führt in der Arbeit mit diesen Nutzern nicht dazu, dass die Mitarbeiter des Erziehungsdienstes mit dem zuständigen Berater des Psychosozialen Dienstes die Diagnostik in den Blick nehmen und *„gemeinsam im Beratungsprozess feststellen würden: ‚Lasst uns da noch mal hingucken, was das ausmacht‘“* (Psychosozialer Dienst ADE, 279-280). Inwieweit Erkenntnisse aus der Pädagogischen Diagnostik oder eine fehlende

Schulleistungsfähigkeit dazu geeignet wären, die Ergebnisse der Intelligenzdiagnostik auf den Prüfstand zu stellen und welche Maßnahmen dann ergriffen würden, darüber liefern die Aussagen keine Anhaltspunkte. Von der gezielten Einbindung der Pädagogischen Diagnostik bzw. der Beobachtung des schulischen Leistungsvermögens in die Identifikation der hohen bzw. besonderen Begabungen kann in dieser Nutzergruppe nicht gesprochen werden.

Diese Identifikationspraxis wird also nicht nur von der Psychatrieerfahrung der Nutzer, sondern auch von deren hohem Leistungsvermögen geprägt.

5.5.1.2 Identifikationspraxis in der Nutzergruppe AD(H)S

Die Identifikationspraxis in dieser Nutzergruppe setzt sich aus den Vorgehensweisen in den drei Angeboten für Nutzer mit AD(H)S zusammen, die trotz Unterschieden vor allem Gemeinsamkeiten aufweisen. Obwohl die Interviewpartner eine Vielzahl von unterschiedlichen Datenquellen anführen, aus denen sie Informationen über die Nutzer gewinnen (siehe Kap. 5.5.1.8), und ein Unbehagen über die alleinige Anwendung der Intelligenzdiagnostik deutlich zum Ausdruck bringen (siehe Kap. 5.5.1.5), erfolgt auch die Identifikation hoher bzw. besonderer Begabungen in dieser Nutzergruppe allein anhand des IQ-Wertes der Nutzer. Als Schwellenwert lässt sich ein IQ-Wert von 130 aus den Aussagen ableiten.

„Da sind beide [Nutzer] über 130 vom IQ, der eine (...) sogar über 140, also ziemlich hoch“ (Teamleitung AI, 96-97).

Die Verwendung eines einzelnen Kriteriums mit einem festen Grenzwert führt auch in dieser Nutzergruppe dazu, dass den Nutzern nach ihrem Test entweder das Label hoch- bzw. besonders begabt zugewiesen wird oder eben nicht, weshalb die Identifikationspraxis als statusorientiert bezeichnet werden kann. Nach dem weiteren diagnostischen Vorgehen im Anschluss an die Zuweisung befragt, trifft einer der Interviewpartner des für die Testung verantwortlichen Psychosozialen Dienstes eine Aussage über die Identifikationspraxis, die dessen statusorientierte Ausrichtung zu bestätigen scheint.

„Es gibt keine spezielle Vorgehensweise, das ist eine Bestandserfassung“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 211-212).

In diesem Identifikationsprozess wird die Intelligenz der Nutzer erfasst („eine Bestandserfassung“), weshalb sich an die Identifikation als hoch- bzw. besonders begabt mittels des IQ-Wertes zunächst keine weiteren diagnostischen Schritte anschließen („keine spezielle Vorgehensweise“).

Anders aber als z.B. bei Programmen zur Hochbegabtenförderung, die häufig statusorientierte Verfahren zur Auswahl der Teilnehmer einsetzen, wird die Intelligenzdiagnostik in der Arbeit mit der Nutzergruppe nur in Ausnahmefällen zu dem Zweck initiiert, um eine mögliche hohe bzw. besondere Begabung des Nutzers zu prüfen. Das ist nur dann der Fall, wenn

- bei der Aufnahme des Nutzers keine Begabungsdiagnostik vorliegt, aber z.B. von Seiten der Eltern oder des zuständigen ASD-Mitarbeiters des Jugendamtes entsprechende Hinweise geäußert werden (siehe Kap. 5.4.2.3) oder
- „ausgehend von Beobachtungen (...) in den Wohngruppen das Gefühl aufkommt, da ist eine gute oder eine Hochbegabung da“ (Bereichsleitung AF, 82-83). In dem Fall werden die Erkenntnisse der Pädagogischen Diagnostik dazu verwendet, um eine Intelligenzdiagnostik anzustoßen, aber das alleinige Kriterium für eine hohe bzw. besondere Begabung bleibt der IQ-Wert.

Im Regelfall wird die Intelligenzdiagnostik als Bestandteil der Eingangsdiagnostik durchgeführt, denn im Gegensatz zu der Nutzergruppe Essstörungen findet die Identifikation in dieser Nutzergruppe nicht ausschließlich vor der Aufnahme des Nutzers in dem stationären Angebot statt. Auch wenn die Leitung des Psychosozialen Dienstes feststellt, dass bei der Kombination von hoher intellektueller Begabung mit einem spezifischen Störungsbild die Wahrscheinlichkeit der Identifikation vor der Aufnahme am höchsten ist („Das sind eigentlich die [Nutzer], wo häufiger solche Testungen vorher schon gemacht wurden“; 121-122) und Interviewpartner Erziehungsdienst AF „es noch nicht erlebt [hat], dass bei der internen Testung, sofern keine vorliegt, (...) eine Hochbegabung festgestellt wurde“ (695-697), wird in den Interviews zu dieser Nutzergruppe wiederholt von der Identifikation hoch- bzw. besonders begabter Nutzer im Rahmen der Eingangsdiagnostik berichtet.

„Einmal gibt es ja für alle Gruppen das Anrecht auf eine Eingangsdiagnostik und Teil der Eingangsdiagnostik ist auch die Testung der kognitiven Fähigkeiten und in

dem Rahmen habe ich bei beiden [hoch- bzw. besonders begabten] Jungs die Testung durchgeführt“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 158-162).

Die vergleichende Auswertung offenbart große Widersprüche bzgl. der Eingangsdiagnostik zwischen den Interviewpartnern, die insbesondere deren Refinanzierung und damit die Häufigkeit der Inanspruchnahme betreffen, was die Funktion im Identifikationsprozess beeinflusst (siehe Kap. 5.5.1.6). Während sich die Diskussion vor allem auf die zukünftige Praxis bezieht, berichten die Interviewpartner aus dem Erziehungsdienst, dass sie die Eingangsdiagnostik bisher *„regulär im Aufnahmeprocedere mit drin [haben] für jeden Jugendlichen“* (Erziehungsdienst AG, 168-169). Dieses Vorgehen stellt sicher, dass zu jedem Nutzer eine aktuelle Intelligenzdiagnostik vorliegt und damit eine Einschätzung seiner Begabung in Bezug auf das verwendete Kriterium.

„Wenn wir neue Bewohner kriegen, dann melden wir die immer erst intern beim PSD an und dann werden einige Tests durchgeführt“ (Erziehungsdienst AI, 218-219).

Viele der Nutzer mit AD(H)S sind vor ihrer Aufnahme in dem stationären Angebot der Erziehungshilfe in einer kinder- und jugendpsychiatrischen Einrichtung behandelt worden (*„Wir haben also einen überwiegenden Teil der Kinder und Jugendlichen, die auch stationär oder teilstationär in Kliniken schon waren“*; Erziehungsdienst AF, 163-164), aber das Zusammentragen der Informationen aus diesem Zeitraum gestaltet sich schwierig (*„Häufig sind ja bei Aufnahme gar nicht alle Diagnosen da“*; Teamleitung AI, 168-169). Wenn aus diesem Zeitraum diagnostische Gutachten vorliegen, dann *„sind wir eigentlich immer glücklich, weil wir viele Dinge nicht mehr selber machen müssen“* (Leitung Psychosozialer Dienst, 114-115). Dennoch zeichnet sich der Umgang mit diesen Vorinformationen in der Nutzergruppe durch eine hohe Sensibilität aus, die bei Bedarf auch zu einer Nachtestung führen kann.

„Es gibt natürlich auch den Fall, dass man merkt, OK, [in der] Leistungsdiagnostik steht das und das, aber jetzt bei uns machen wir die Erfahrung, da ist vielleicht doch noch ein bisschen mehr Förderbedarf oder vielleicht ist noch ein Bereich unklar und dann sagt man halt auch dem Psychosozialen Dienst: ‚OK, guck‘ noch mal genau da auf den Bereich““ (Erziehungsdienst AG, 423-427).

Die Aussagen vermitteln den Eindruck, dass die vorliegenden Informationen für die Eingangsdiagnostik berücksichtigt, aber nicht ungeprüft übernommen werden („*Wir haben [dann] zumindest eine Ahnung, wo es andere diagnostiziert haben*“; Leitung Psychosozialer Dienst, 95-96). Die vorangegangenen Diagnostiken wirken sich auch auf die Auswahl der Testverfahren aus, denn „*es empfiehlt sich ja auch nicht, bestimmte Verfahren immer wieder anzuwenden*“ (Erziehungsdienst AF, 161-162).

Als Herausforderung im Umgang mit hohen Intelligenztestergebnissen, ob vor oder nach der Aufnahme ermittelt, stellt sich das massive Underachievement der Nutzer mit AD(H)S dar (siehe Kap. 5.2.6.3). Während insbesondere die schulischen Leistungen vor der Aufnahme nicht auf eine hohe bzw. besondere Intelligenz schließen lassen (siehe Kap. 5.4.4.1), nutzen die Mitarbeiter im Erziehungsdienst die Erkenntnisse aus der Pädagogischen Diagnostik, um z.B. auf hemmende Einflüsse zu schließen („*Das ist der [Wohngruppen-]Alltag, dann kann man sich auch vorstellen, wie die Schulprobleme aussehen*“; 361-362) oder Hinweise auf eine akzelerierte Entwicklung wahrzunehmen („*Dass er viele Kontakte zu den Pädagogen gesucht hat und sich (...) im Gruppengefüge mit den anderen Jugendlichen ja so am Rande mit einließ*“; Erziehungsdienst AG, 738-740). Diese Erkenntnisse werden in der Förderung der Nutzer berücksichtigt, aber sie haben keinen Einfluss auf die Zuweisung einer hohen bzw. besonderen Begabung.

Die Aussagen deuten allerdings auf eine Aufweichung der Praxis hin, jeden Nutzer einer Eingangsdiagnostik bzw. einem Intelligenztest zu unterziehen („*Wir haben da[s] jetzt bei den letzten [Nutzern] gar nicht mehr [durchgeführt], aber zu dem Zeitpunkt haben wir das gemacht*“; Teamleitung AI, 112-113). Wenn die Intelligenzdiagnostik nicht mehr zum Standard in dieser Nutzergruppe zählt, dann ist das gleichbedeutend mit einer Entwicklung hin zu einer verdachtsabhängigen Diagnostik, mit der sich die Notwendigkeit einer stärkeren Einbindung anderer Identifikationsinstrumente, z.B. der Pädagogischen Diagnostik, verbindet (siehe Kap. 5.5.1.6).

Soziale Begabung: Keine systematische Identifikation

Die Aussagen zur sozialen Begabung (siehe Kap. 5.2.2) beziehen sich sowohl auf das beobachtbare Verhalten der Nutzer als auch auf die zugrundeliegenden Fähigkeiten und stammen vor allem von den Interviewpartnern dieser Nutzergruppe. Während der Interviewpartner Erziehungsdienst AI2 diese Fähigkeiten als einen Ausdruck der akze-

lerierten Gesamtentwicklung eines intellektuell hoch- bzw. besonders begabten Nutzers beschreibt, erscheinen sie im Interview der Bereichsleitung AGHI als weitgehend unabhängig von der Intelligenz. Allerdings treffen weder sie, noch ein anderer Interviewpartner eine Aussage zu den sozialen Begabungen im Gesprächskontext zu der Identifikation oder Förderung hoch- bzw. besonders begabter Nutzer, sondern ausschließlich im Kontext ihres persönlichen Begabungsverständnisses. Die angeführten Fallbeispiele verdeutlichen allerdings, dass die Interviewpartner von Erfahrungen aus ihrer beruflichen Praxis berichten. Es finden sich daher in den Interviews keine Hinweise darauf, dass in den Angeboten der Nutzergruppe eine gezielte Informationsgewinnung zu den sozialen Begabungen stattfindet. Die Beobachtung entsprechender Verhaltensweisen im Erziehungsprozess der Wohngruppe scheint auch nicht zu der Zuschreibung einer hohen bzw. besonderen Begabung zu führen. Sie wird im Rahmen der individuellen Erziehungsarbeit des Nutzers als Ressource wahrgenommen, die z.B. durch die Übertragung der Gruppensprecherfunktion gefördert werden soll (siehe Kap. 5.5.3.1).

5.5.1.3 Identifikationspraxis in der Nutzergruppe UMF

Das breite Begabungsverständnis, welches die Interviewpartner dieser Nutzergruppe in ihren Interviews darlegen und das sich durch eine ausgesprochen hohe Ressourcenorientierung auszeichnet (siehe Kap. 5.3.6.2), liegt auch der Identifikationspraxis in ihrer Arbeit mit den UMF und anderen Nutzern zugrunde. Die Identifikation stellt sich in den Aussagen zu dieser Nutzergruppe als ein dauerhafter Prozess während der gesamten Unterbringungsdauer des Nutzers dar und wird zudem von den Zielen der Begabungsförderung (berufliche und gesellschaftliche Integration) mitbestimmt, so dass in der Nutzergruppe UMF von einer Verknüpfung des Begabungskonzepts, der Identifikation und der Förderung gesprochen werden kann.

Im Gegensatz zu den anderen Nutzergruppen, die ihre Identifikationsbemühungen auf den Zeitpunkt der Aufnahme des Nutzers (Nutzergruppe Essstörungen) bzw. auf die ersten Monate der Betreuung (Nutzergruppe AD(H)S) fokussieren, werden in dieser Nutzergruppe die Maßnahmen zur Identifikation auf keinen spezifischen Zeitraum konzentriert. Für die Mitarbeiter des Erziehungsdienstes erscheint angesichts der spezifischen Belastungen der Nutzergruppe, die sich z.B. aus den Erfahrungen vor und während der Flucht ergeben können, aber weder der Zeitpunkt der Aufnahme („*Es ist schon schwierig, die einzelnen Begabungen beim Aufnahmegespräch festzustellen*“; Teamlei-

tung AE, 115-116) noch der sich unmittelbar daran anschließende Zeitraum geeignet zu sein, um ein Bild der individuellen Begabungen zu ermitteln, „weil man ja von keinem Jugendlichen erwarten kann, dass er sich nach einem halben Jahr so zeigt, wie er wirklich ist“ (Erziehungsdienst AE, 127-129). Die Ausgangslage in der Arbeit mit den UMF ist, neben den kaum vorhandenen bzw. wenig belastbaren Informationen aus der Zeit vor der Aufnahme, durch große Verunsicherung auf Seiten der Nutzer geprägt, weshalb „es ja immer relativ lange [dauert], bis die [Nutzer] sich öffnen [und] so viel Vertrauen haben, dass sie sich auch trauen, sich so zu zeigen, wie sie wirklich sind im Alltag“ (125-127). Dass entsprechende Begabungssignale dennoch auch zu diesem frühen Zeitpunkt der Betreuung aufgegriffen werden, belegen u.a. die Betreuungsverläufe der sportlich begabten Nutzer E5 und E6 (siehe Kap. 5.4.2.4).

Wie die Formulierungen („sich so zu zeigen“, „im Alltag“) andeuten, kommt der Verhaltensbeobachtung in der Identifikationspraxis der Nutzergruppe UMF eine zentrale Bedeutung zu. Die Interviewpartner umschreiben, ohne sie als solche zu benennen und voneinander zu differenzieren, sowohl eine freie, als auch eine systematische Form der Beobachtung, die im Identifikationsverfahren aufeinander aufbauen. In der freien Verhaltensbeobachtung in der Erziehungsarbeit der Wohngruppe, die weitgehend einer Pädagogischen Diagnostik entspricht, gewinnen die Mitarbeiter die grundlegenden Erkenntnisse zu Interessen und Fähigkeiten der Nutzer. Das gelingt ihnen, „indem man sieht, dass sie in manchen Dingen Spaß haben und die Aufgaben, die damit zusammenhängen, und die Arbeit, die damit zusammenhängt, eigentlich mit Freude erledig[en]“ (Teamleitung AE, 140-142). Diese freie Verhaltensbeobachtung reicht über die Grenzen des stationären Angebots hinaus, wodurch diese Identifikationspraxis offen für äußere Einflüsse und Impulse ist.

„Es ist viel davon abhängig, was sie außerhalb machen bzw. wie sie sich selber beschäftigen mit ihrer Begabung oder dem, was ihnen Spaß macht“ (Erziehungsdienst AE, 136-138).

Die Teilnahme der Nutzer an Aktivitäten außerhalb der Wohngruppe („was sie außerhalb machen“) sowie die Form und Intensität ihrer selbstgesteuerten Aktivitäten („wie sie sich selber beschäftigen“) haben maßgeblichen Einfluss („davon abhängig“) auf die Identifikation des individuellen Begabungspotentials („ihrer Begabung“) und der Interessen („was ihnen Spaß macht“).

In dieser Gleichgewichtung von Interessen und Begabungen kommt die hohe Ressourcenorientierung zum Ausdruck, denn die Ausprägung der individuellen Begabungen spielt zu diesem Zeitpunkt im Identifikationsverfahren eine eher untergeordnete Rolle. Im Mittelpunkt der Bemühungen steht nämlich weniger die gezielte Identifikation von Begabungen, die im Vergleich mit Gleichaltrigen überdurchschnittlich ausgeprägt sind, sondern vielmehr die Identifikation individueller Fähigkeiten überhaupt und *„da immer sehr genau zu gucken, wo Ressourcen zu holen sind, zu erkennen sind, zu fokussieren sind“* (Bereichsleitung ADE, 601-603). Dieses Vorgehen ist auch durch ein ganzheitliches Begabungsverständnis geprägt, denn mit einer gelungenen Förderung ihrer individuellen Fähigkeiten wird z.B. eine junge Nutzerin *„letztendlich nicht nur ihr Talent noch weiter ausbauen und entwickeln können, sondern dann profitiert sie auch ganz klar auf der Ebene von Selbstwert und Selbstverständnis“* (221-223).

Die Erkenntnisse aus der freien Verhaltensbeobachtung in der Erziehungsarbeit mit dem Nutzer in der Wohngruppe werden durch Erkenntnisse aus der Beschulung und aus den außerschulischen Aktivitäten erweitert. Die Verhaltensbeobachtung, die in Identifikationsverfahren häufig dazu eingesetzt wird, um neben den Leistungsdaten zusätzliche Eindrücke des Kindes bzw. des Jugendlichen zu gewinnen, stellt auch in der Identifikationspraxis dieser Nutzergruppe nicht das alleinige Instrument dar, sondern dessen erste Stufe. Die Teamleitung formuliert unterschiedliche Möglichkeiten, wie diese freie Beobachtung des Nutzers in eine systematische Beobachtung bzw. eine standardisierte Testung seiner individuellen Fähigkeiten übergehen kann.

„Hier ist es (...) mein Job, wenn ich Talente entdecke oder die Dinge für förderungswürdig halte oder Jugendliche wollen Dinge, dann bin ich der Meinung, sollen wir zumindest die Wege ebnen, dass es dann funktioniert“ (Teamleitung AE, 545-548).

Da die Aussage einem Vergleich des Verhaltens als Mitarbeiter der Wohngruppe und als Elternteil in der Familie entstammt, ist davon auszugehen, dass die Teamleitung trotz der Verwendung der Ich-Form die Rolle des Mitarbeiters allgemein beschreibt. Dieser verfolgt demnach den Auftrag (*„mein Job“*), die individuelle Förderung des Nutzers einzuleiten (*„die Wege ebnen“*) und zu deren Gelingen beizutragen (*„dass es dann funktioniert“*). Die Auslöser (*„wenn“*) für die Einleitung einer Begabungsförderung sind die Identifikation eines hohen bzw. besonderen Fähigkeitspotentials (*„Talente entdecke“*), der Willen des Nutzers (*„Jugendliche wollen Dinge“*)

sowie das Urteil der Mitarbeiter („*wenn ich (...) die Dinge für förderungswürdig halte*“).

Aus dem Interviewkontext ergibt sich, dass „*förderungswürdig*“ ein mögliches Ergebnis der Auswertung der Verhaltensbeobachtung darstellt, was dem Kriterium der Pädagogen-Nominierung entspricht. Auch hierbei gilt, dass nicht nur bei hohen bzw. besonderen Begabungen eine spezifische Förderung eingeleitet wird: So bringt die Teamleitung zu Beginn ihres Interviews zwar deutlich ihre Zweifel zum Ausdruck, dass es sich bei den Begabungen der Nutzer tatsächlich – im Vergleich zu Gleichaltrigen inner- und außerhalb der Erziehungshilfe – um hohe bzw. besondere Begabungen handelt (siehe Kap. 5.3.6.2), um im weiteren Verlaufe des Interviews dennoch zahlreiche Fallbeispiele anzuführen, in denen sie die Nutzer als begabt bezeichnet und die eine Förderung in einer spezifischen Begabungsdomäne erhalten haben. Diese Nominierung durch die Mitarbeiter grenzt der Interviewpartner von den Fällen ab, in denen ein hohes bzw. besonderes Fähigkeitspotential eindeutig identifiziert wird („*Talente entdecken*“), entweder durch eine bei der Aufnahme bereits stattfindende Förderung (siehe Kap. 5.2.3) oder durch eine außergewöhnlich hohe Leistungsfähigkeit, die auch den Mitarbeitern als Laien der jeweiligen Domäne nicht verborgen bleibt (siehe Kap. 5.2.5). Die Selbstnominierung der Nutzer („*Jugendliche wollen Dinge*“) erfüllt den Anspruch der Betroffenenbeteiligung, nämlich dass Nutzer während der Erziehungsplanung „*entweder über die Bezugspädagogenbetreuung oder die Zielformulierung im Bezugspädagogenaus-tausch sich auch wirklich platzieren können*“ (Psychosozialer Dienst ADE, 70-71).

In keinem Fall aber weisen die Mitarbeiter der Nutzergruppe einem Nutzer allein aufgrund der Erkenntnisse aus der freien Verhaltensbeobachtung eine hohe bzw. besondere Begabung zu, sondern nehmen die gewonnenen Erkenntnisse zum Anlass, um eine Begutachtung in Form einer systematischen Verhaltensbeobachtung in Bezug auf spezifische Fähigkeiten oder Domänen bzw. eine standardisierte Testung anzustoßen.

„*Und dann immer wieder [das] Einholen von Fachmeinungen, [denn] da sind wir ja auch nicht die Profis. Um dann noch einmal von Fachleuten zu hören: Ist das denn so oder nehmen nur wir das so wahr*“ (Erziehungsdienst AE, 210-213).

Um die angesprochenen Fachleute in die Identifikation einbinden zu können, findet der nächste Schritt des Identifikationsverfahrens i.d.R. außerhalb des Angebots statt.

Und selbst wenn sich Mitarbeiter aufgrund eigener Fähigkeiten und Kenntnisse dazu in der Lage sähen, auch die systematische Verhaltensbeobachtung durchzuführen, sind die internen Voraussetzungen dafür häufig nicht gegeben, weil ihm entweder durch die hohe Arbeitsbelastung die Zeit fehlt oder die Strukturen in der Einrichtung viele Formen der Praxiserprobung nicht vorsehen.

Interviewer: „Was ist es hier konkret, was das verhindert?“

Teamleitung AE: „Konkret ist es, dass ich hier die Möglichkeiten nicht habe. Wenn ich ein Heimwerker bin, dann kann mein Kind [zu Hause] danebenstehen. Hier [in der Wohngruppe] mache ich sowas nicht, hier kommt der Techniker. Ich kann ja nicht einmal ein Zimmer streichen mit den Jugendlichen, um zu sehen, haben die da Interesse dran, haben die da Lust dran, wenn es jetzt auf das Handwerk ankommt“ (613-618).

Aufgrund dieser Einschränkungen würde auch in einem solchen Fall versucht, die systematische Verhaltensbeobachtung in eine Maßnahme außerhalb der Wohngruppe auszulagern und den Nutzer dazu *„in ein Praktikum zu vermitteln und zu sagen: ‚Entwickelt sich da was [und] auf welchen Bereich kann man es da fördern‘“* (325-327). Dieses Praktikum kann sowohl innerhalb der Einrichtung, z.B. in dem Technischen Dienst, als auch außerhalb in einem Handwerksbetrieb stattfinden.

Aufgrund der vielfältigen Begabungsdomänen sehen sich die Interviewpartner dieser Nutzergruppe mit der Herausforderung konfrontiert, immer wieder neue Kontakte zu Fachleuten herstellen und die Zusammenarbeit koordinieren zu müssen, um eine adäquate Förderung installieren zu können. Dieser Anspruch geht mit zusätzlichen Belastungen für die Mitarbeiter insbesondere des Erziehungsdienstes einher (siehe Kap. 5.4.3.5), zumal diese Begabungsförderung nur im Ausnahmefall im Mittelpunkt des Auftrages durch den Kostenträger steht (siehe Kap. 5.4.2.3).

Eine Form der systematischen Verhaltensbeobachtung durch Fachleute ist das Probetraining, das Nutzer E5 bei verschiedenen Fußballvereinen höherer Spielklassen absolviert hat. Das Probetraining stellt insofern eine Besonderheit dar, da es sich um ein Auswahlverfahren für eine Fördermaßnahme handelt. Diese Kombination scheint für die Bedingungen innerhalb der stationären Erziehungshilfe sehr geeignet zu sein, stellt

sie doch bei einem geringen Kostenaufwand nicht nur die Eignung der Gutachter in Bezug auf die Auswertung der Beobachtungsergebnisse sicher, sondern bietet für den Fall, dass sich die ursprünglichen Annahmen über die Begabung des Nutzers bestätigen, dessen adäquate Förderung in Aussicht. Ein vergleichbares Vorgehen stellt die IQ-Testung des Nutzers E1 aufgrund seiner hohen schulischen Leistungen beim *Mensa*-Verein dar, „wo es die Idee gab, noch einmal genauer hinzugucken und (...) testen zu lassen“ (Bereichsleitung ADE, 79-80).

Von einer anders gelagerten Kombination von Identifikation und Förderung wird für die künstlerisch bzw. musikalisch begabten Nutzer berichtet. Nachdem in den beiden Fällen die freie Verhaltensbeobachtung in der Wohngruppe („Dann hat er angefangen, alles andere zu bemalen, [wie] Schrankrückwände“; Erziehungsdienst AE, 324-325) und in den außerschulischen Aktivitäten („Im Rahmen der kirchlichen Aktivitäten, wo sie halt nur gesungen hat“; Teamleitung AE, 146) Hinweise auf entsprechend ausgeprägte Fähigkeiten in den jeweiligen Domänen geliefert hat, wurden von den Mitarbeitern des Angebots (im Fall des Nutzers E13 mit Unterstützung des Vormunds) jeweils Kontakte zu Künstlern bzw. Produzenten aufgenommen (siehe Kap. 5.5.3.4). Diese sollten sowohl die Fähigkeiten der Nutzer weiter fördern (und vermutlich die künstlerischen bzw. musikalischen Produkte bewerten) und sie einer breiteren Öffentlichkeit durch Ausstellungen bzw. Plattenaufnahmen zugänglich machen.

Diese frühzeitige Verknüpfung von Identifikation und Förderung sowie die Einbeziehung externer Fachleute sind auf das Ziel der Verselbständigung der Nutzer durch ihre gesellschaftliche und berufliche Integration zurückzuführen, das mit der Betreuung der UMF verfolgt wird. Dementsprechend beurteilt die Teamleitung die Verläufe der Begabungsförderung in der rückschauenden Erinnerung insbesondere danach, inwieweit diese zur Verselbständigung beitragen konnte (siehe Kap. 5.5.5).

5.5.1.4 Vergleich

In den beiden Nutzergruppen Essstörungen und AD(H)S stützt sich die Identifikation allein auf den IQ-Wert des Nutzers, der i.d.R. entweder vor seiner Aufnahme in der kinder- und jugendpsychiatrischen Klinik (Nutzergruppe Essstörungen) bzw. nach der Aufnahme im Rahmen der Eingangsdagnostik (Nutzergruppe AD(H)S) ermittelt wird. Da die Interviewpartner übergreifend beschreiben, dass für (beinahe) jeden Nutzer eine

Intelligenzdiagnostik vorliegt bzw. eine Intelligenztestung durchgeführt wird, ist keine Nominierung von Seiten der Mitarbeiter notwendig. Zusätzliche Informationen werden z.B. im Rahmen der Pädagogischen Diagnostik und der Beschulung dennoch zusammengetragen und in der Betreuung des Nutzers, nicht aber im Identifikationsverfahren berücksichtigt. Diese Beschränkung auf ein einzelnes Kriterium erscheint angesichts der verfügbaren Datenquellen und der im Betreuungsverlauf eingesetzten Instrumente unnötig, zumal sich die Interviewpartner kritisch in Bezug auf die Intelligenzdiagnostik zeigen (siehe Kap. 5.5.1.5). Ebenso erstaunlich mutet es an, dass die Identifikation anhand eines einzelnen Testergebnisses erfolgt, denn den Interviewpartnern ist durchaus bewusst, dass die intellektuellen Fähigkeiten *„durch das andere Lernumfeld sich auch noch mal anders entwickeln können“* (Psychosozialer Dienst ADE, 268-269). Aber weder diese Erkenntnis, noch das Wissen um die Limitierung der Intelligenzdiagnostik spiegeln sich in der Identifikationspraxis wider. Die Interviewaussagen deuten zudem darauf hin, dass die Nutzer diesen IQ-Wert während der gesamten Unterbringungszeit wie ein Label mit sich tragen.

Dass die Nutzergruppe UMF von einer solchen Vorgehensweise, die durch die Mitarbeiter des Psychosozialen Fachdienstes umgesetzt wird, weitgehend unabhängig agiert, kann mit einer hohen Wahrscheinlichkeit auf die besondere Ausgangslage der Nutzer bei ihrer Aufnahme in dem stationären Angebot zurückgeführt werden, denn der Interviewpartner Psychosozialer Dienst ADE ist sowohl in der Nutzergruppe UMF als auch in der Nutzergruppe Essstörungen als Berater für die Diagnostik zuständig. Bei der Aufnahme der UMF liegen weder detaillierte diagnostische Gutachten, Schulzeugnisse oder Hinweise auf eine Begabung von Seiten der Eltern vor, noch steht für diese Nutzer die Auswahl einer geeigneten Schulform unmittelbar bevor, da sie aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse zunächst sogenannte Integrationsklassen besuchen. Anstatt einer Zuweisung des individuellen Begabungsgrades zu einem frühen Zeitpunkt wie in den beiden anderen Nutzergruppen, wird die freie Verhaltensbeobachtung als erste Stufe des Identifikationsverfahrens während der gesamten Unterbringungszeit fortgesetzt. Dass die nächste Stufe des Identifikationsverfahrens dann häufig bereits im Rahmen des Auswahlverfahrens eines Angebots zur Begabungsförderung stattfindet, erscheint angesichts der Bedingungen in der stationären Erziehungshilfe pragmatisch, zumal die Ergebnisse der Eingangsdiagnostik ausschließlich für den internen Gebrauch sind und, *„wenn es dann etwas zuverlässiges Schwarz-auf-Weiß geben soll, dann müssten wir*

noch mal zum nächsten Psychologen gehen“ (Teamleitung AI, 197-198). Die Vorteile dieser Verknüpfung von Identifikation und Förderung zeigen sich daher insbesondere bei der Implementierung einer begabungsadäquaten Förderung (siehe Kap. 5.5.2.4).

5.5.1.5 Kritischer Umgang mit der Intelligenzdiagnostik

Dass sich Interviewpartner der Nutzergruppen Essstörungen und AD(H)S kritisch in Bezug auf die Intelligenzdiagnostik und den Umgang mit den Ergebnissen äußern, kommt angesichts der Auswertungsergebnisse zu den Identifikationsverfahren in den beiden Nutzergruppen zumindest überraschend. Dieser Widerspruch nährt die Vermutung, dass dem Großteil dieser Interviewpartner das eigene Begabungsverständnis nicht vollumfänglich bewusst zu sein scheint (siehe Kap. 5.1.3): Aufgrund ihrer Verunsicherung in Bezug auf das Phänomen Hochbegabung nämlich *„brauchen die Kolleginnen und Kollegen [in den Wohngruppen] ein Instrumentarium (...) und vielleicht auch noch mal Diagnosekriterien: Wo finde ich das vor?“* (Bereichsleitung AGHI, 582-584). Der Psychosoziale Fachdienst, dessen Mitarbeitern eine besondere Kompetenz zur Hochbegabung zugewiesen wird (siehe Kap. 5.1.3.3), bietet mit der Eingangsdiagnostik ein Instrument zur Identifikation hoch- bzw. besonders begabter Nutzer und mit der Erziehungsplanung ein Instrument zur Förderplanung an (mit dem IQ als einem scheinbar zuverlässigen Kriterium; siehe Kap. 5.5.1.6). Die Mitarbeiter der anderen Funktionsbereiche schließen sich dem Vorgehen des Psychosozialen Dienstes an, obwohl sie die Intelligenzdiagnostik bzw. deren alleinige Verwendung in einem Identifikationsverfahren aus verschiedenen Gründen kritisch beurteilen.

Die Gründe für diese Kritik sind vielfältig und reichen weit über die Erkenntnis, dass die Intelligenzdiagnostik andere Bereiche der Persönlichkeit unbeachtet lässt (siehe Kap. 5.2.1), hinaus. So sind sich die Interviewpartner zwar einig, dass das Phänomen Hochbegabung innerhalb und außerhalb der stationären Hilfen dieselbe inhaltliche Bedeutung besitzt (*„Was außerhalb der Jugendhilfe gilt, gilt natürlich auch innerhalb“*; Bereichsleitung AF, 68-69), aber sie üben Kritik an dem alleinigen Einsatz standardisierter Testverfahren, in denen die spezifischen Entwicklungsbedingungen der Nutzer stationärer Hilfen nicht ausreichend berücksichtigt werden.

„Der [Nutzer] ist 14 und da gibt es Tests für 14-Jährige und wenn die die nicht bestehen, haben die halten einen IQ von soundso. Aber die gucken ja nicht, ob er das

gelernt hat, was er bis dahin hätte lernen müssen, gerade in Mathe“ (Leitung der Heilpädagogischen Tagesförderung, 321-323).

In standardisierten Testverfahren („*Tests für 14-Jährige*“) werden die individuellen Entwicklungsverläufe der Nutzer („*ob er das gelernt hat, was er bis dahin hätte lernen müssen*“), insbesondere in Bezug auf eine adäquate Beschulung („*gerade in Mathe*“), nicht berücksichtigt („*gucken ja nicht*“). Die möglichen Entwicklungsschritte unter den verbesserten Entwicklungsbedingungen in der stationären Erziehungshilfe, die dem Test vorausgehen können (Kontextinformation), werden daher nicht erfasst.

Die Leitung der Heilpädagogischen Tagesförderung hält es für notwendig, die Erkenntnisse aus anderen Datenquellen und Instrumenten (siehe Kap. 5.5.1.8) in der Leistungseinschätzung zu berücksichtigen, um z.B. die individuelle Entwicklungsdynamik zu erfassen. Als ein Beispiel nennt sie die stundenweise Einzelbeschulung bei unbeschulten Nutzern, die seit längerer Zeit nicht mehr regelmäßig beschult wurden, unmittelbar nach der Aufnahme („*Die Lehrer sehen das schon ganz schnell, ohne dass sie jetzt Tests machen, dass der einfach nicht lernbehindert ist*“; 315-316).

Der Interviewpartner Erziehungsdienst AI führt an mehreren Stellen im Interview aus, dass einmalige Tests aufgrund der vielfältigen Einflüsse nur eine begrenzte Aussagekraft besitzen („*Ich würde jetzt nicht bei jedem IQ-Test sagen: ‚Das ist jetzt so‘*“; 202-203). Neben der Tagesform des Nutzers („*Wenn ich einen IQ-Test mache und ich habe heute einen schlechten Tag, dann könnte der ganz anders ausfallen, als wenn ich da hingehen würde und mir geht es richtig gut: [Die] Verfassung spielt viel mit*“; 200-202) spricht der Interviewpartner den möglichen Einfluss von Medikamenten an.

„[Der Nutzer] hat einen Test gemacht, wo der Tester mich angesprochen hat, dass er sehr seltsam ist, weil der Nutzer 14, wie er ihn kennengelernt hat, doch viel mehr könnte. Ob er an dem Morgen die Tablette nicht genommen hätte? Da haben wir überlegt, dass es noch mal spannend wäre, wenn er noch mal einen Test mit Tablette macht (...) [oder] ob wir uns einfach vertan haben, dass wir ihn einfach intelligenter eingeschätzt haben, als er vielleicht ist“ (Erziehungsdienst AI, 475-482).

Nicht nur in den Interviews der Mitarbeiter des Erziehungsdienstes bzw. der angrenzenden Funktionsbereiche sind kritische Aussagen zur diagnostischen Praxis zu finden,

sondern auch in den Interviews *aller* Mitarbeiter des Psychosozialen Dienstes, die im Rahmen dieser Untersuchung befragt wurden:

- Aus seiner Erfahrung in der Arbeit mit Nutzern mit Autismus weiß Interviewpartner Psychosozialer Dienst AGHI von störungsbedingten Einflüssen auf die Intelligenzdiagnostik zu berichten (*„Der Junge hat einen IQ von 117, der hat eine richtig gute Begabung, und wenn der die autistische Einschränkung nicht hätte, dann würde er auch von den IQ-Punkten höher abschneiden“*; 696-699).
- Der Interviewpartner Psychosozialer Dienst ADE hält die Gutachten zur Leistungsdiagnostik, die vor der Aufnahme der Nutzer erstellt wurden, nur für sehr bedingt vergleichbar (*„Aus welchen Kliniken kommen die [Nutzer], welchen Ansatz haben die [Kliniken], ist das ein verhaltenstherapeutischer Ansatz oder eher ein psychoanalytischer Ansatz? Somit fallen dann natürlich auch die Berichte dann aus“*; 206-208).
- Die Leitung des Fachdienstes stellt fest, dass der Intelligenztest *„vieles nicht misst, was aber vielleicht auch wichtig ist“* (69-70), weshalb sie nach eigener Aussage *„in den Beratungen darauf hin[wirkt], diesen Wert nicht überzubewerten, denn er garantiert eben lange noch nicht, dass ich gut mit meinem Leben zurechtkomme“* (70-72).

Aufgrund der Aussagen kann man den Interviewpartnern aus den verschiedenen Funktionsbereichen durchaus ein kritisches Bewusstsein attestieren, das sich allerdings im Umgang mit den Ergebnissen der Eingangsdagnostik nicht widerspiegelt (siehe Kap. 5.5.1.6). Das gilt auch für den wichtigen Hinweis einer Bereichsleitung der Nutzergruppe AD(H)S, die ein differentialdiagnostisches Vorgehen einfordert.

„Weil nach meiner Beobachtung hoch- oder gut begabte Kinder, die nicht richtig gefördert wurden und dadurch auch in eine Not geraten, häufig ähnliche Symptome zeigen wie Kinder mit AD(H)S und das muss differentialdiagnostisch sehr genau überprüft werden, damit man da auch eine klare Aussage und eine klare Diagnostik hat“ (Bereichsleitung AF, 90-94).

Eine Sensibilität für diese Problematik ist in den Aussagen zum Verfahren der Eingangsdagnostik aber nicht wahrzunehmen.

5.5.1.6 Eingangsdiagnostik

Als Eingangsdiagnostik wird ein internes Verfahren der JBM bezeichnet, mit dem der Versuch unternommen wird, den Diagnoseprozess soweit möglich angebotsübergreifend zu standardisieren. Das Bewusstsein der verantwortlichen Akteure in der Erziehungshilfe für die zunehmende Bedeutung der Diagnostik als Voraussetzung einer gelingenden Fallarbeit angesichts multipler Problemlagen in den Herkunftsfamilien (Arlt, 2012) lässt darauf schließen, dass auch bei anderen Trägern vergleichbare Verfahren implementiert sind.

Die Eingangsdiagnostik, die in dem Konzept des Psychosozialen Dienstes zwar erwähnt, aber nicht detailliert beschrieben wird, besteht aus aufeinanderfolgenden Phasen und beginnt bereits bei der Anbahnung der Aufnahme, indem die Bereichsleitung, die von dem fallzuständigen ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes kontaktiert wird, „*alle Unterlagen des Jugendamtes erst mal an[fordert]*“ (Psychosozialer Dienst ADE, 199). Neben der Dokumentation der Fallarbeit des ASD können diese Unterlagen z.B. Schulzeugnisse und diagnostische Gutachten enthalten. Der Umfang der vorliegenden Informationen variiert zwischen den Fällen sehr stark.

„Bei manchen [Nutzern] liegt bei der Aufnahme erst mal gar nichts vor, da müssen wir eruieren, ob da schon irgendwelche Diagnostik betrieben wurde. (...) Und manche [Nutzer] kommen aber mit dicken Aktenpaketen an, da hat das Jugendamt dann schon alles systematisch zusammengetragen“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 109-114).

Die systematische Sammlung weiterer Informationen durch den Bezugspädagogen des Erziehungsdienstes sowie den Berater des Psychosozialen Fachdienstes findet statt, nachdem der Nutzer in dem stationären Angebot aufgenommen wurde. Wie die Auswertung belegt, gelingt die Informationsübermittlung bei den Nutzern, die vor ihrer Aufnahme in einer kooperierenden Einrichtung betreut bzw. behandelt wurden, erwartungsgemäß besser, wie z.B. in der Nutzergruppe Essstörungen (siehe Kap. 5.5.1.1). Das gilt auch für Nutzer, die vor ihrer Aufnahme bereits in einem anderen Angebot der Erziehungshilfe betreut wurden.

„Da habe ich es manchmal auch so gemacht, dass ich zur Erziehungsplanung die Vorgängerwohngruppen eingeladen habe, damit die uns erzählen können, was da schon gelaufen ist und wie die ihn erlebt haben“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 710-713).

In dieser Phase der Eingangsdiagnostik werden die verschiedenen Datenquellen (siehe Kap. 5.5.1.8) genutzt, um Informationen über den Nutzer zusammenzutragen. Alle Informationen, die in den unterschiedlichen Phasen der Eingangsdiagnostik gesammelt werden, wertet der Bezugspädagoge in Zusammenarbeit mit dem Berater des Psychosozialen Fachdienstes und seinen Kollegen aus dem Erziehungsdienst aus.

„Es geht ja oft darum auch, [eine] Diagnostik noch mal auszuwerten: Wie lese ich jetzt die Geschichten, die mir da zur Verfügung gestellt werden? Und das macht man dann durchaus in den Teams mit dem Psychosozialen Dienst, die Übersetzungsleistung“ (Bereichsleitung AGHI, 153-156).

Mit einer umfangreichen Datenlage geht i.d.R. eine Entlastung interner Ressourcen einher, insbesondere in Bezug auf die interne Psychodiagnostik (siehe Kap. 5.5.1.2).

Parallel zur Datensammlung findet in der Erziehungsarbeit innerhalb des stationären Angebotes eine freie Verhaltensbeobachtung statt, denn der Unterschied zu dem Heranwachsen in der Herkunftsfamilie besteht für die Nutzer darin, *„dass sie hier vor allem auch auf Menschen treffen, die auch einen diagnostischen Blick auf sie haben, [denn] das tun Eltern i.d.R. nicht“* (Leitung Psychosozialer Dienst, 445-447). Ein Interviewpartner der Nutzergruppe AD(H)S legt dar, welche Rückschlüsse aus dem beobachtbaren Verhalten gezogen werden können und welche Erkenntnisgewinne damit verbunden sind.

„Die Beschäftigung mit den Händen, dieses Nah-dran-sein, da blüht auch ein Hochbegabter wirklich auf. Da merkt man erst, welche Ressourcen möglich sind, das sind Sachen, da achten wir natürlich ganz besonders drauf. Da hat der [Nutzer] unglaublich tolle Ergebnisse: Das fängt beim Sandburgenbauen am Strand [im Gruppenurlaub] an und hört bei den getöpferten Sachen hier auf. Da sieht man, dass die Ressourcen unterschiedlich sind“ (Erziehungsdienst AF, 508-514).

Die Beobachtungen schließen das Verhalten des Nutzers im Kontakt mit den anderen Nutzern des Angebots (siehe Kap. 5.4.3.4) und mit den Mitarbeitern ein, denn *„wenn man den Nutzer II dann einmal in Einzelgesprächen bei sich hat, dann sieht man auf jeden Fall, dass da ein intelligenter Junge in der Gruppe ist“* (Erziehungsdienst AI, 572-574). Insbesondere die Nutzer, die bisher wenig Förderung im außerschulischen Bereich erfahren haben, *„entdecken die Kollegen ja oftmals so im Beobachten oder wo die besonderen Begabungen oder die Interessen liegen und die Leidenschaften“* (Psychosozialer Dienst ADE, 143-145).

Diese freie Verhaltensbeobachtung kann durch eine systematischere Form der Beobachtung ergänzt werden, wenn sich z.B. Hinweise auf entsprechende Fähigkeiten verdichten. Das Leistungsverhalten der Nutzer in spezifischen Domänen soll dann gezielt provoziert werden mit dem Ziel, es eingehender beobachten zu können, um eine detailliertere Leistungseinschätzung vorzunehmen und ggf. weitere Fähigkeiten zu entdecken. Eine solche systematische Verhaltensbeobachtung kann extern in einem Praktikum geschehen (siehe Kap. 5.5.1.3), aber auch innerhalb der Wohngruppe realisiert werden, indem z.B. die Rahmenbedingungen für bestimmte Tätigkeiten geschaffen werden.

„[Wenn] ein Jugendlicher sich dadurch auszeichnet, dass er irgendwie im technischen Bereich besonders gut ist und dann z.B. eine Werkbank hingestellt bekommt. Und nach und nach, mit der Zeit, kriegt man die Bereiche gut raus, in denen die Begabungen liegen und da wird auch gezielt darauf geachtet, das zu beobachten“ (Erziehungsdienst AG, 123-127).

Diese Intensivierung der Verhaltensbeobachtung geht insbesondere bei der internen Umsetzung in der Wohngruppe mit zusätzlichen Belastungen für die Mitarbeiter einher, denn aufgrund der personellen Ressourcen ist der diensthabende Mitarbeiter des Erziehungsdienstes aufgefordert, die damit verbundenen Aufgaben zusätzlich zu seinem regulären Arbeitsalltag zu erledigen.

„Das sind alles Dinge, die so nebenan mal passieren, aber nicht wirklich ‚Wir nehmen uns mal die Stunde oder zwei‘, [denn] dafür ist hier einfach nicht genügend Personal da“ (Teamleitung AI, 673-675).

Aufgrund dieser Arbeitsbelastung der Mitarbeiter und der Strukturen innerhalb der Einrichtung (siehe Kap. 5.5.1.3) sieht die Teamleitung AE die Gefahr, dass Begabungen der Nutzer unentdeckt bleiben.

„Was im Heimbereich letztendlich auch zu kurz kommt ist die Möglichkeit, Talente oder Begabungen zu entdecken, dass man da vielleicht die Schere noch ein bisschen weiter aufmacht und sagt, wo gibt es denn Möglichkeiten, wo wir sowas ausprobieren können oder wo sich die Jugendlichen ausprobieren können“ (Teamleitung AE, 607-611).

Sowohl die freie, als auch die systematische Verhaltensbeobachtung wird von den Mitarbeitern des Erziehungsdienstes täglich dokumentiert.

„Wir haben ja auch dieses Tagesdokumentationssystem, also zu jedem Jugendlichen wird am Tag was aufgeschrieben zu den unterschiedlichsten Bereichen und da wird halt auch wirklich darauf geachtet, die Stärken sichtbar zu machen“ (Erziehungsdienst AG, 127-130).

Trotz der Bemühungen um eine Aufklärung der individuellen Situation (weshalb diese Phase auch als Clearing bezeichnet wird), stellt sie sich bei vielen Nutzern auch nach der Aufnahme wenig eindeutig dar und das sowohl in Bezug auf ihre individuellen Fähigkeiten, als auch auf die bisherigen Entwicklungsbedingungen. Die gezielte Suche nach weiteren Informationen gestaltet sich unter diesen Bedingungen schwierig (*„Wenn das nicht ganz klar [ist], welche Fragestellung dahinter steht und man kriegt nur die Hälfte der Informationen, dann ist es schon problematisch“*; Teamleitung AI, 170-171). Denn auch wenn die Herkunftsfamilie zu den wichtigsten Datenquellen zählt (*„Von den Eltern und Familien natürlich, was die einem berichten“*; Psychosozialer Dienst AGHI, 708-709), sind die innerfamiliären Bedingungen sowie die Belastungen, die sich daraus für die Entwicklung des Nutzers ergeben, zu diesem frühen Zeitpunkt häufig kaum zu erfassen (siehe Kap. 5.4.1.3). Deshalb besteht nach dieser Phase der Eingangsdiagnostik in den meisten Fällen noch Bedarf nach zusätzlichen Daten wie in den Fallbeispielen der Nutzer I1 und I2.

„Gerade bei den Zweien war das ein wenig verworren, die Diagnostiken, die wir vorher hatten, plus die Familienkonstellationen. Wo noch ein anderer Blick hermusste, weil uns das so nicht gereicht hat“ (Teamleitung AI, 154-157).

Mit diesem anderen Blick meint der Interviewpartner eine ergänzende Psychodiagnostik, welche die vorhandenen Daten aus den zusammengetragenen Unterlagen und der Verhaltensbeobachtung ergänzen soll. Zu der Psychodiagnostik im Rahmen der Eingangsdiagnostik finden sich in den Interviews widersprüchliche Aussagen, denn während einige Interviewpartner den Begriff Eingangsdiagnostik ausschließlich bzw. vorrangig auf diese zusätzliche, zumeist intern durchgeführte Diagnostik beziehen, revidiert die Leitung des Psychosozialen Fachdienstes diese Begriffsauslegung.

„Wir machen generell keine Eingangsdiagnostik für alle [Nutzer], sondern eine zusätzliche Psychodiagnostik findet nur bei bestimmten Fragestellungen statt. Die Eingangsdiagnostik besteht in einer pädagogischen Einschätzung der Begabung“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 96-99).

Die Leitung widerspricht sich nur scheinbar selbst: Mit der „Eingangsdiagnostik“, die nicht standardmäßig durchgeführt wird („keine Eingangsdiagnostik für alle“), meint die Leitung eine ergänzende Testdiagnostik („zusätzliche Psychodiagnostik“), die nur bei einem Bedarf nach zusätzlichen Daten („bei bestimmten Fragestellungen“) durchgeführt wird. Die tatsächliche „Eingangsdiagnostik“, die sich auf die Auswertung der vorliegenden Informationen und der Beobachtungen aus der Erziehungsarbeit stützt („einer pädagogischen Einschätzung der Begabung“), wird für jeden Nutzer durchgeführt.

Auch wenn nach der Auswertung der Interviews vieles darauf hindeutet, dass es sich hierbei um die korrekte Beschreibung des Verfahrens der Eingangsdiagnostik handelt („Ich glaube schon, dass wir da sehr aufmerksam sind, wenn da ein Hinweis kommt, da sollte eine Diagnostik gemacht werden, dass wir das dann in Gang setzen“; Bereichsleitung AGHI, 136-138), weicht die von den anderen Interviewpartnern beschriebene Praxis in den verschiedenen Angeboten z.T. deutlich von diesen Vorgaben ab. Wie bereits in der Identifikationspraxis der Nutzergruppe AD(H)S dargestellt, berichten die Interviewpartner von einer standardmäßigen Inanspruchnahme der Psychodiagnostik (siehe Kap. 5.5.1.2), was u.a. darauf zurückzuführen ist, dass die Testdiagnostik als ein verbindlicher Standard in der JBM interpretiert wird.

„In der Jugendhilfe verkaufen wir [das] den Jugendämtern als Teil des Pakets und dadurch muss eigentlich jeder [Nutzer], der neu aufgenommen wird, diagnostiziert werden“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 815-817).

Allerdings wurden die Bemühungen, die Psychodiagnostik tatsächlich zu einem integralen Bestandteil der Eingangsdiagnostik zu machen, innerhalb des Psychosozialen Dienstes aufgegeben, weil es *„aufgrund der, sagen wir mal, persönlichen oder personellen Ressourcen nicht gut umsetzbar gewesen [ist]“* (Psychosozialer Dienst ADE, 170-171). Den Interviewpartner verwundern die unterschiedlichen Formen des Umgangs mit der Psychodiagnostik allerdings nicht, denn *„da hat es nie einen Standard zu gegeben“* (193). In der Praxis sind es die Mitarbeiter des Erziehungsdienstes und die Berater des Psychosozialen Dienstes, die autonom darüber entscheiden, ob nach der Aufnahme des Nutzers zusätzliche testdiagnostische Verfahren eingesetzt werden.

„Wenn Sachen klar sind, finde ich, muss es nicht unbedingt sein. Aber wir können es jederzeit anfragen, also es liegt an uns“ (Teamleitung AI, 157-159).

Der Interviewpartner Psychosozialer Dienst AGHI führt die Unterschiede im Einsatz der Psychodiagnostik insbesondere auf die interindividuellen Unterschiede zwischen den jeweils beteiligten Beratern des Psychosozialen Dienstes zurück. Durch seine Ausbildung verfüge er selbst über einen Schwerpunkt auf der *„Testdiagnostik, das ist das, wo ich viel Wert darauf lege“* (823). Darauf greife er zurück, um sich ein eigenes Bild der neuen Nutzer zu machen, zu deren Betreuung er die Mitarbeiter des Erziehungsdienstes berate, denn *„am besten geht das über ein Kennenlerngespräch und verschiedene Testinstrumente, damit ich auch weiß, wer da vor mir sitzt“* (827-829). Der Interviewpartner Psychosozialer Dienst ADE sieht die Unterschiede vorrangig in den jeweiligen Zielgruppen der Angebote begründet (*„Bei den kleineren [Nutzern], (...) wenn das Aufnahmematerial sehr dünn war“*; 182-183).

Die Voraussetzung dieses psychodiagnostischen Teils der „Eingangsdiagnostik ist immer eine konkrete Fragestellung“ (JBM, 2010e). Diese wird erfüllt, indem *„der Psychosoziale Dienst der Einrichtung oder das Team selber (...) auftragsmäßig festlegt, was soll da geklärt werden“* (Bereichsleitung AGHI, 133-134). Wird die Psychodiagnostik in einem Angebot nicht standardmäßig durchgeführt (*„Es gibt Gruppen, die machen das zu 100%, da werden alle Jugendlichen routinemäßig bei mir angemeldet“*;

Psychosozialer Dienst AGHI, 169-171), dann ergibt sich deren Notwendigkeit aus einem Mangel an Vorinformationen bzw. aus Widersprüchen in den vorliegenden Daten.

„Wenn da wesentliche Unklarheiten zu bestehen scheinen, insbesondere in Bezug auf Schullaufbahn und die richtige Art schulischer Förderung, dann kann sich auch die Fragestellung ergeben, da noch einmal einen Intelligenztest zu machen“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 99-102).

Andere Bedarfe für eine Psychodiagnostik können z.B. ein starker Leistungsabfall sein, *„wenn sich also die Frage nach der Leistungsfähigkeit stellt“* (Psychosozialer Dienst AGHI, 163-164), oder entsprechende Aufträge durch *„Eltern, Jugendämter, also alle am Hilfeplanprozess Beteiligten“* (Bereichsleitung AGHI, 135-136). Die Kostenträger nutzen diese diagnostische Möglichkeit, um z.B. den individuellen Hilfebedarf eines Nutzers einschätzen zu können.

„Das ist auch so ein Auftrag von Jugendämtern, der öfters kommt, eine Leistungsdiagnostik zu machen. (...) Wie ist der Stand bei einem Jugendlichen und was wird da auch an Förderung notwendig, um so grob abschätzen zu können, was es alles braucht an Förderung. Die Jugendämter, denke ich mal, haben das auch gerne, um das finanzieren zu können, [denn] das ist ja eine Grundlage für die Wirtschaftliche [Jugendhilfe]“ (Erziehungsdienst AG, 324-332).

Der Abschluss der Eingangsdiagnostik stellt den Auftakt zur Erziehungsplanung dar (siehe Kap. 5.5.2.1).

5.5.1.7 Psychodiagnostik

Die Ergebnisse zur internen Intelligenzdiagnostik im Rahmen der Eingangsdiagnostik sind durchaus dazu geeignet, die kritische Einstellung der Interviewpartner zum Umgang mit der Intelligenzdiagnostik (siehe Kap. 5.5.1.5) zu verstärken. Allerdings äußern sich beinahe ausschließlich die drei Interviewpartner des Psychosozialen Dienstes auch zu deren Durchführung, während sich die Interviewpartner der anderen Funktionsbereiche auf den Umgang mit deren Ergebnissen beschränken. Ausnahmen stellen die Interviewpartner Erziehungsdienst AG und AF dar, die auch Anforderungen an eine Psychodiagnostik formulieren, die auf vorliegenden Informationen aufbaut (*„Damit*

man das nicht doppelt macht, [denn] manche Jugendliche haben da ja auch schon Erfahrung mit dem Testungssystem“; Erziehungsdienst AG, 420-421).

Die Interviewpartner des Fachdienstes bringen in den Interviews zum Ausdruck, dass eine separate Intelligenzdiagnostik die Ausnahme darstellt, da sich die Fragestellungen zur Psychodiagnostik selten direkt bzw. allein auf die Intelligenz des Nutzers beziehen (siehe Kap. 5.5.1.6). Wie die Leitung ausführt, findet die intern durchgeführte Intelligenzdiagnostik daher überwiegend im Rahmen der Persönlichkeitsdiagnostik statt, *„eingebettet in andere Testverfahren“* (Leitung Psychosozialer Dienst, 104). In diesem Sinne äußert sich auch der Interviewpartner Psychosozialer Dienst AGHI (*„Da wird u.a. der IQ abgetestet, aber auch die Anamnese erhoben“; 161-162*). Wenn die Psychodiagnostik im Rahmen der Eingangsdiagnostik angefragt wird, dann eruiert der Mitarbeiter des Psychosozialen Dienstes *„neben der Leistungsdiagnostik, welche persönlichen Themen sind da, also auch qualitative Tests, und die altersabhängigen Intelligenztestverfahren“* (Psychosozialer Dienst ADE, 39-41).

Für die interne Psychodiagnostik greifen die Mitarbeiter des Psychosozialen Dienstes vorliegende Informationen zum Nutzer auf, denn *„wenn schon Testungen vorliegen aus Klinikaufhalten oder so, dann spare ich mir den Teil und muss nur noch die Hälfte der Eingangsdiagnostik machen“* (Psychosozialer Dienst AGHI, 173-175). Um die Ressourcen des Fachdienstes weiter zu entlasten wird versucht, *„wenn wir jemanden von der kinder- und jugendpsychiatrischen Klinik bekommen haben, (...) nachfolgende Diagnostiken auch da abwickeln zu lassen, was aber nicht immer möglich ist“* (Bereichsleitung AGHI, 113-116). Die internen Ressourcen sind beschränkt, auch weil nicht alle Mitarbeiter des Fachdienstes über die notwendigen Qualifikationen verfügen, um eine Psychodiagnostik durchzuführen. Wenn das auf den Berater einer Wohngruppe, deren Nutzer diagnostiziert werden soll, zutrifft, wird die Aufgabe im Team des Psychosozialen Dienstes verteilt.

„Es gibt ja einige [Mitarbeiter], die kein Psychologie-Studium haben. Wenn solche Fragestellungen auftauchen, werden die dann bei uns im Team thematisiert und wenn dann Diagnostik oder eine besondere Fördermaßnahme ergriffen werden muss, dann macht das der andere [Mitarbeiter]“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 423-426).

In einem solchen Fall entsteht zusätzlich zwischen dem Mitarbeiter, der die Psychodiagnostik durchführt, und dem Berater der Wohngruppe, der die Ergebnisse für die Erziehungsplanung verwendet, eine weitere Schnittstelle, die einen reibungslosen Übergang von der Identifikation zur Förderung der hohen bzw. besonderen Begabung gefährden kann (*„Man muss sagen, dass ich zum Zeitpunkt der Testung noch nicht als Berater in der [Wohn]gruppe war, deswegen ist das da noch nicht von mir weiterverfolgt worden“*; Psychosozialer Dienst AGHI, 255-257).

Die Auslastung der internen Ressourcen ist ein weiterer Grund, die Psychodiagnostik komplett bzw. teilweise extern durchführen zu lassen (*„Wenn wir im Diagnostikbereich völlig ausgelastet sind, dann empfehlen wir an eine externe Praxis weiter“*; Psychosozialer Dienst AGHI, 841-842). Ein gewichtigerer Grund, um zumindest die Intelligenzdiagnostik auszulagern, ist aber das Fehlen entsprechender Testverfahren.

„Wir haben ja keine Diagnostikinstrumente, die Hochbegabung gut erfassen. Unsere Tests differenzieren im Normbereich super, aber nach unten und nach oben hin sind die echt schwach“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 835-838).

Die zum Zeitpunkt des Interviews (Juni 2010) verwendeten Tests seien zudem *„völlig veraltete, wir arbeiteten mit dem HAWIK-III“* (719-720). Die Leitung des Psychosozialen Dienstes berichtet dagegen von intern verwendeten Testverfahren, *„die gerade im höheren Bereich gut differenzieren“* (142-143). Das trifft auf den IST-70, den der Interviewpartner explizit aufzählt, zwar durchaus zu, allerdings existiert zum Interviewzeitpunkt im September 2010 bereits seit zehn Jahren unter dem Namen IST-2000 eine revidierte, neu normierte und erweiterte Fassung (Kipman, Kohlbröck & Weilguny, 2012, S. 103). Dass der Interviewpartner Psychosozialer Dienst AGHI den IST-70 nicht verwendet, ist vermutlich auf das Alter des Tests zurückzuführen. Das Wissen um die inadäquate Ausstattung mit Testverfahren, die der Interviewpartner auf andersgelagerte Schwerpunkte bei der Budgetverwendung zurückführt (siehe Kap. 5.4.3.4), führt dazu, dass bei einer entsprechenden Anfrage eine Prüfung externer Alternativen einsetzt.

„Ich kann mich daran erinnern, dass über eine Kollegin im Psychosozialen Dienst eine Anfrage kam für jemanden, der besonders begabt ist, und dass wir dann geguckt haben, wer bietet da etwas an und hat andere Instrumente, damit das gut erfasst werden kann“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 838-841).

Die Erkenntnis, dass bei der internen Diagnostik Deckeneffekte zu erwarten sind, scheinen allerdings keine Auswirkungen auf den Umgang mit den entsprechenden Ergebnissen zu haben. So wäre denkbar, dass ein hohes internes Testergebnis zum Anlass genommen wird, um eine externe Testung mit den adäquaten Verfahren zu initiieren.

Ein weiterer Grund für die Auslagerung der Intelligenzdiagnostik ist die begrenzte Verwendbarkeit der Ergebnisse der Eingangsdiagnostik.

„Das kann besprochen werden, aber die schriftliche Eingangsdiagnostik von uns darf nicht herausgegeben werden, die ist für den internen Gebrauch. Wir können natürlich im Hilfeplangespräch sagen, dass es festgestellt wurde“ (Teamleitung AI, 194-197).

Im Konzept des Psychosozialen Dienstes wird ausgeführt, dass die Verwendung der Ergebnisse der Eingangsdiagnostik als qualifiziertes Gutachten bzw. Stellungnahme sowohl eine besondere Beauftragung als auch eine Zusage der Kostenübernahme durch das Jugendamt erfordert (JBM, 2010e, S. 15).

Der Hinweis der Leitung, dass *„in einem Gutachten des Psychosozialen Dienstes (...) nie ein Punktwert genannt [wird], [sondern] wir drücken es aus mit normaler, mittlerer oder überdurchschnittlicher Begabung“* (473-475), mag für die schriftlichen Gutachten zutreffen, aber zahlreiche Aussagen belegen ein anderes Vorgehen (*„Der andere [Nutzer] hatte halt einen IQ von 102, der hatte halt auch noch eine Testung im Psychosozialen Dienst“*; Erziehungsdienst AH, 102-103).

5.5.1.8 Datenquellen und Instrumente

In dem standardisierten Verfahren der Eingangsdiagnostik wird eine Vielzahl von Daten zu den einzelnen Nutzern zusammengetragen, die aus verschiedenen Datenquellen stammen. Diese Quellen liefern den Mitarbeitern die Daten in persönlichen Gesprächen oder in schriftlicher Form:

- Der Nutzer selbst

„Hier, mein Name ist ... und [ich bin] hochbegabt“ (Erziehungsdienst AF, 380).

- Eltern

„Es gibt keine Akte“, und dann bekommen wir plötzlich von der Mutter ganz viel“ (Erziehungsdienst AI, 417-418).

- Lehrer

„Es gibt natürlich Berichte aus den Schulen“ (Bereichsleitung AF, 102).

- Schulbehörden

„Die andere Variante ist, wenn z.B. Sonderschulverfahren eingeleitet werden, dass dann ja auch Testungen vorgenommen werden“ (Bereichsleitung ADE, 119-121).

- ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes

„Bei uns ist es eher so, dass das als Information teilweise vorher so reingestreut wird oder dass wir das über das Jugendamt halt mitbekommen, wenn es überhaupt um eine Vorstellung geht“ (Erziehungsdienst AF, 106-109).

- Mitarbeiter ehemaliger Wohngruppen

„Bei der Aufnahme ist es meistens so, dass die Vorgruppen oder die Jugendämter gewisse Berichte schon liefern, die sind unterschiedlich umfangreich“ (Erziehungsdienst AG, 145-147).

- Mitarbeiter von Beratungsstellen

„Meistens bekommen wir bei den Aufnahmen auch schon frühere Unterlagen und diagnostische Daten mitgeteilt, die von anderen Institutionen erhoben wur-

den: Erziehungsberatungsstellen, Kliniken etc.“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 91-94).

- **Ärzte**

„Behandelnde Ärzte, da sammeln wir alles an Berichten und Befunden“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 713-714).

- **Psychiater**

„Zum Teil ja, liegen die [IQ-Testergebnisse] vor, also wenn die [Nutzer] vorher stationär in [der] Kinder- und Jugendpsychiatrie waren“ (Bereichsleitung AGHI, 103-104).

Mit der Eingangsdiagnostik wird das Ziel verfolgt, *„zu gucken, wer kommt da eigentlich und was bringt der mit und was wissen wir schon im Vorfeld, wo es wichtig ist, darauf zu gucken und es bereithalten zu können, an Förderungen und wirklich [an] Dingen, wo auch die Können-Seite wieder erlebt wird“* (Psychosozialer Dienst ADE, 172-175). Wenn dieses Ziel durch die vorliegenden Informationen nicht erreicht wird, dann werden im Rahmen der Psychodiagnostik (siehe Kap. 5.5.1.7) durch den Einsatz verschiedener Instrumente zusätzliche Daten zu den Nutzern erhoben:

- **Intelligenztest**

„Bei besonders intelligenten Jugendlichen, da werden dann Intelligenztests gemacht und so, um das abzuklären“ (Erziehungsdienst AE, 101-103).

- **Persönlichkeitstest**

„Wir machen Intelligenzdiagnostik, aber meistens in Zusammenhang mit Persönlichkeitsdiagnostik“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 102-104).

- **Leistungstest**

„Wenn das für unsere pädagogische Zielplanung ein wichtiges Kriterium ist, dann machen wir meist noch einmal eine eigene Diagnostik, die aber dann auch

differenzierter ist und nicht nur einen Intelligenztest vorsieht, sondern auch Schulleistungstests“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 134-137).

- Verhaltensbeobachtung

„Weil sie ja auch schon im Kontakt gemerkt haben, dass die [Nutzer] sehr fix sind im Denken und ganz schnell Zusammenhänge erfassen“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 195-197).

- Netzwerkkarte

„Dann wird eine Netzwerkkarte mit dem Jugendlichen gemacht, um zu gucken, wo sind Freundschaften, wo sind gute Kontakte, die gefördert werden können usw.“ (Erziehungsdienst AG, 232-234).

- Biografiearbeit

„Da wird auch noch ein Genogramm und ein Zeitstrahl entwickelt“ (Teamleitung AGH, 216-217).

- Dokumentation/Portfolios

(siehe Kap. 5.5.1.6)

- Ausstellungen

(siehe Kap. 5.5.3.3)

- Freizeitangebote

„Da gibt es ja auch Sportangebote (...). Da könnte man mit Sicherheit hier und da noch mehr sehen, ob jemand im Freizeitbereich noch Begabungen entwickelt hat oder entwickelt“ (Teamleitung AE, 330-332).

- Praxiserprobung, Probetraining

(siehe Kap. 5.5.1.3)

5.5.2 Förderstrategie

Nach der Auswertung der zusammengetragenen und der neu erhobenen Daten aus der Eingangsdiagnostik und ggf. der Psychodiagnostik wird die Erziehungsarbeit mit den hoch- bzw. besonders begabt identifizierten Nutzern unter der Berücksichtigung der gewonnenen, nicht nur begabungsspezifischen Erkenntnisse ausgerichtet. Die Interviewpartner des Funktionsbereichs Bereichsleitung, die jeweils für mehrere Angebote verantwortlich zeichnen, stellen in ihren Aussagen die Herausforderungen dar, die mit einer Förderung dieser Nutzer einhergehen, denn diese findet weder ausschließlich in den Einrichtungen der Erziehungshilfe statt, noch startet sie an einem Nullpunkt.

„Häufig ist es wirklich so, dass die Identifizierung eines Hochbegabten das eine ist und nachher die gezielte Förderung das andere. Und wir leben ja auch in Systemen, die auch festgelegt sind“ (Bereichsleitung AF, 255-257).

Als eines der festgelegten Systeme, in denen sich die Nutzer zu dem Zeitpunkt ihrer Aufnahme bereits bewegen, nennt die Bereichsleitung die Beschulung, die insbesondere in der Nutzergruppe AD(H)S mit Misserfolgserlebnissen und einer großen Verunsicherung einhergeht (siehe Kap. 5.4.4.1). Die Identifikation einer hohen bzw. besonderen intellektuellen Begabung wird daher von den Nutzern als Widerspruch zu den eigenen Erfahrungen empfunden (siehe Kap. 5.3.1.2), weshalb sie erst einmal *„zusätzliche Belastungen mit sich bringt für Kinder und Jugendliche“* (259-260). Die Frage nach der weiteren Beschulung drängt zudem direkt nach der Aufnahme der schulpflichtigen Nutzer und duldet i.d.R. keinen Aufschub.

Mit der Ressourcenorientierung der Sozialen Arbeit, welche die Grundlage der Individualisierung der einzelnen Hilfen darstellt, soll auch die Herausforderung der begabungsadäquaten Förderung dieser Nutzer bewältigt werden.

„Wenn ich mal von der ganz banalen Aussage ausgehe, dass wir die Menschen da abholen, wo sie stehen, dann bedeutet das, dass jede Förderung individuell an den

Voraussetzungen, Gegebenheiten und Bedarfen orientiert ist. Insofern unterscheidet sich jede von der nächsten“ (Bereichsleitung ADE, 421-424).

Dem Interviewpartner ist bewusst, dass er mit dieser Aussage ein allgemeines Prinzip und noch kein konkretes Vorgehen beschreibt („*Sehr diplomatisch jetzt, oder?*“; 425). Diesem Streben nach einer ressourcenorientierten Erziehungsarbeit steht wiederum die hohe Arbeitsbelastung der pädagogischen Mitarbeiter gegenüber. Die Bereichsleitung AGHI gibt zu bedenken, dass es sich bei den stationären Angeboten ebenfalls um weitgehend festgelegte Systeme handelt, während die Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer eine Ausnahme darstellt, die zudem häufig mit einer Mehrbelastung verbunden ist (siehe Kap. 5.4.3.5). Sie sieht es daher als wahrscheinlich an, dass die Förderung dieser Nutzer „*in den Mainstream einsortiert [wird], weil das das Gruppenleben leistbar macht für die Kolleginnen und Kollegen [im Erziehungsdienst]*“ (406-407). Die gezielte Förderung der hohen bzw. besonderen Begabungen befindet sich daher noch stärker in dem alltäglichen Spannungsfeld zwischen dem Bemühen um eine adäquate Erziehung und den hohen Belastungen der Mitarbeiter aus den wiederkehrenden Erziehungsaufgaben und den damit verbundenen Verpflichtungen.

„Wir haben schon eine Menge Mitarbeiter, die viel Engagement haben und die sehr motiviert sind, aber sie so mit Alltagsaufgaben zugeschüttet sind, dass sie z.B. gar nicht die Zeit finden, mal zur Unibibliothek zu fahren mit einem [Nutzer]“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 414-416).

Eine effektive Steuerung der Förderung dieser Nutzer erscheint angesichts dieser Einflüsse als Grundvoraussetzung ihrer erfolgreichen Umsetzung. Da sich aber bisher keine Forschungsrichtung den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern in der Erziehungshilfe angenommen hat, steht den Mitarbeitern in der Erziehungsarbeit mit dieser Zielgruppe kein spezifisches Instrument zur Verfügung, das die Frage nach einem angemessenen Vorgehen beantworten könnte („*Was mache ich, wenn ich das vorgefunden habe und wie kann ich das im Erziehungsprozess vernünftig begleiten*“; Bereichsleitung AGHI, 584-585). Mangels eines solchen Steuerungsinstrumentes wird die Förderung dieser Nutzer mit dem internen Instrument der Erziehungsplanung gelenkt, das in den Hilfen aller Nutzer zum Einsatz kommt (siehe Kap. 5.5.2.1).

In den Aussagen zur Anwendung der Erziehungsplanung in den Hilfen der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer wird deutlich, dass der individuellen Förderung dieser Zielgruppe eine interventionsorientierte Strategie zugrundeliegt, die zunächst die für die Begabungs- und Leistungsentwicklung hemmenden Faktoren in den Mittelpunkt der Erziehungsarbeit rückt: Mit deren Abbau soll eine gezielte Förderung der Begabungs- und Leistungsentwicklung ermöglicht werden. Die Auswertungsergebnisse werden zeigen, dass die Interviewpartner bewusst zwischen diesen kurz- und langfristigen Zielen differenzieren, weshalb von einer qualifizierten Strategie gesprochen werden kann. Diese Förderstrategie resultiert aus dem Bewusstsein, dass es sich bei den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern der stationären Erziehungshilfe um eine Subgruppe der hoch- bzw. besonders begabten Gleichaltrigen handelt, deren Mitglieder einen erhöhten Hilfebedarf aufweisen (siehe Kap. 5.1.3.2).

Die interventionsorientierte Förderstrategie wird nutzergruppenübergreifend angewendet, aber innerhalb der verschiedenen Nutzergruppen umgesetzt. Angesichts der hohen individuellen Belastungen in der Nutzergruppe AD(H)S kommt die Differenzierung der Erziehungsziele in den Aussagen dieser Interviewpartner am deutlichsten zum Ausdruck (siehe Kap. 5.5.2.2). Die Gegenüberstellung dieser Ergebnisse mit denen zur Nutzergruppe Essstörungen weist auf einen hohen Einfluss der individuellen Ressourcen auf die Umsetzung der Strategie hin (siehe Kap. 5.5.2.3). Deshalb rücken die interventionsorientierten Maßnahmen in den Interviews zur Nutzergruppe UMF in den Hintergrund, da die Mitarbeiter von einer Vielzahl unterschiedlicher Maßnahmen zur Begabungsförderung berichten können, denen die Nutzer mittels einer Platzierungsstrategie zugewiesen wurden (siehe Kap. 5.5.2.4).

5.5.2.1 Erziehungsplanung als Steuerungsinstrument

Die Prozessqualität der individuellen Förderung soll angebotsübergreifend durch den Einsatz der Erziehungsplanung sichergestellt werden. Die Erziehungsplanung wird innerhalb der stationären Angebote interdisziplinär von den Mitarbeitern des Erziehungsdienstes, dem sogenannten Team, und dem Berater des Psychosozialen Dienstes unter Beteiligung des Nutzers erstellt. Die Erziehungsplanung wird in jeder Hilfe angewendet und für jeden Nutzer einzeln durchgeführt. Die Verantwortung trägt der jeweilige Bezugspädagoge, denn die *„Bezugspädagogen haben ja letztlich die ganz klare Verantwortung für alle Belange rund um Kind und Jugendlichen [und] sind zuständig, (...)*

ressourcenorientiert auf die Möglichkeiten, die Chancen und die Bedarfe zu gucken und [die] Förderung ist für mich ein absolut zentrales Thema“ (Bereichsleitung ADE, 151-155).

Die Erziehungsplanung beginnt mit einer Sitzung des Teams unter Beteiligung des Beraters im Anschluss an die Eingangsdiagnostik, womit in diesem Fall das Zusammentragen der Vorinformationen sowie die freie Verhaltensbeobachtung in der Wohngruppe gemeint sind.

„Bei der Aufnahme ist es ja so, dass es sechs Wochen danach auch die Erziehungsplanung gibt, da sind Stärken ja auch ein wichtiges Thema“ (Erziehungsdienst AG, 151-153).

Die Zeitangaben zum Auftakt der Erziehungsplanung variieren zwischen diesen sechs Wochen und *„nach ca. drei Monaten bei uns in der Wohngruppe“* (Teamleitung AGH, 193). Mit dem Einsatz der Erziehungsplanung wird das Ziel verfolgt, die Komplexität der Erziehungsarbeit auf ein überschaubares Maß zu reduzieren, indem *„für das nächste halbe Jahr zwei bis drei Ziele gesteckt [werden]“* (Teamleitung AGH, 194-195). Während im Hilfeplanverfahren in grober Form die Hilfeziele festgelegt werden (z.B. die Verselbständigung des Nutzers), leiten die Ziele der Erziehungsplanung die konkrete Erziehungsarbeit mit dem Nutzer an (z.B. der Nutzer kann in drei Monaten selbständig den Wocheneinkauf planen und durchführen). Die Interviewpartner empfinden die Festlegung auf drei Ziele weder im Hilfeplanverfahren noch in der Erziehungsplanung als eine Einschränkung, sondern als eine angemessene Fokussierung.

„Man macht lieber drei Ziele und die gucken wir uns dann genau an und man stellt übrigens fest, dass andere Dinge dann automatisch mitkommen“ (Leitung Schule B, 566-568).

Die Notwendigkeit der Fokussierung ergibt sich aus der parallelen Erziehungsarbeit mit einer höheren Zahl von Nutzern innerhalb einer Wohngruppe (siehe Kap. 4.6.4), denn verwirklicht wird die Planung in der Arbeit jedes einzelnen Mitarbeiters. Die Fokussierung soll darüber hinaus die innere Zustimmung des Nutzers zu seinem Erziehungsprozess ermöglichen (siehe Kap. 5.3.3).

„Für die Kinder und Jugendlichen sollten kleine Schritte, überschaubare Schritte, (...) erreichbare Sachen formuliert werden, genauso wie für den Pädagogen“ (Erziehungsdienst AF, 245-247).

Dem gemeinsamen Termin des Teams mit dem Berater gehen Gespräche mit dem Nutzer voraus. In diesen vorbereitenden Gesprächen unternimmt der Bezugspädagoge, ggf. mit Unterstützung durch den Berater des Psychosozialen Dienstes, den Versuch, gemeinsam mit dem Nutzer zu einer Einschätzung der Möglichkeiten zu gelangen, die sich aus der Hilfe für dessen Entwicklung (in den nächsten Monaten) ergeben können: *„Wirklich auch ganz realistisch und auch in der Zielentwicklung mit den Bewohnern selber zu gucken oder ernst zu nehmen, wo die Chancen, aber auch wo die Begrenzungen des ganzen Prozesses sind“* (Psychosozialer Dienst ADE, 62-65). Indem der Nutzer zu diesem frühen Zeitpunkt und in dieser Form in seine Erziehungsplanung einbezogen wird, vermittelt sich ihm eine Wertschätzung für seine Interessen und Fähigkeiten, *„weil wir ja auch offen mit denen darüber sprechen, auch im Rahmen dessen, wenn wir Ziele mit denen vereinbaren und suchen, was kannst du besonders gut“* (Erziehungsdienst AE, 106-108). Die Beteiligung des Nutzers an seiner Erziehungsplanung ist für beide Seiten von großem Interesse, denn nur gemeinsam formulierte Ziele werden ihm die innere Zustimmung ermöglichen. Die Mitarbeiter haben die Ziele auf ihre Umsetzbarkeit zu prüfen, um unausweichliche Misserfolgserebnisse für die Nutzer auszuschließen.

„Ich persönlich halte nichts davon, Sachen zu formulieren und dann nicht umsetzen zu können, für keinen. Und bei AD(H)S empfiehlt es sich schon überhaupt nicht, aber bei niemandem in der Erziehung, Sachen, die nicht umsetzbar sind, überhaupt auch zu formulieren“ (Erziehungsdienst AF, 247-251).

Die Interviewpartner verweisen darauf, dass die Möglichkeiten zur Beteiligung der Nutzer mit zunehmendem Lebensalter ansteigen (siehe Kap. 5.3.6). Dieses Vorgehen zur Beteiligung der Nutzer scheint zudem eine geeignete Grundlage der engen Beziehungsarbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern zu sein (siehe Kap. 5.5.3.2).

Mit der Erziehungsplanung wird die individuelle Förderung jedes Nutzers gesteuert und damit auch die Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer. Eine hohe

Flexibilität ist daher eine ausdrückliche Anforderung, „*denn für uns ist die Frage nicht primär, wie können wir besonders begabte [Nutzer] fördern, sondern wie können wir (...) den A, den B, den C optimal fördern*“ (285-287). In dieser Herangehensweise drückt sich eine ressourcenorientierte Grundhaltung aus. Deren Umsetzung erfordert eine Offenlegung der spezifischen Bedingungen einer Hilfe, um sie angemessen in der Erziehungsplanung und letztlich in der Erziehungsarbeit berücksichtigen zu können und damit auszuschließen, dass die Erziehung des Nutzers festgelegten Erziehungsbedingungen untergeordnet wird.

„Das ist für mich schon ein Anspruch, der sich durchzieht: Was Maßgeschneidertes zu finden [für das], was da ist“ (Psychosozialer Dienst ADE, 71-73).

Die Auswertung der zusammengetragenen Informationen sowie der freien Verhaltensbeobachtung innerhalb der Wohngruppe während der ersten Erziehungsplanung nach der Aufnahme des Nutzers erfolgt deshalb mit der Zielstellung, dessen individuelle Ressourcen und Förderbedarfe festzustellen. In den halbjährlichen Wiederholungsterminen wird dann zusätzlich die erfolgte Erziehungsarbeit in Hinblick auf die vereinbarten Ziele ausgewertet.

„Was wurde erreicht oder was wurde vielleicht auch noch nicht komplett erreicht oder was muss auch einfach zurückgenommen werden oder gesagt werden, Okay, das ist vielleicht ein Schritt zu früh gewesen“ (Erziehungsdienst AG, 267-270).

Wenn die vorliegenden Daten als unzureichend betrachtet werden oder widersprüchlich sind, dann kann das den Anlass für die ergänzende Psychodiagnostik liefern, soweit diese im jeweiligen Angebot nicht ohnehin standardmäßig in Anspruch genommen wird (siehe Kap. 5.5.1.7). Diese interdisziplinäre Ausrichtung der Erziehungsplanung wird vor dem Hintergrund der verschiedenen Arten von Informationen und der mit ihrer Auswertung verbundenen Herausforderungen als ein Pluspunkt des Instruments beschrieben („*Wir sprechen auch die Sachen durch und machen auch die Erziehungsplanung zusammen, [denn] wir denken immer noch, dass eine Arbeit gut ist, wenn es das Team ist*“; Erziehungsdienst AF, 209-211). Bei der Ableitung der Ressourcen und Förderbedarfe eines Nutzers gilt es, über die intrapersonalen Merkmale hinaus auch die externalen Einflüsse auf die Entwicklung des Nutzers offenzulegen (siehe Kap. 5.4.1.7),

um sie ggf. zu begrenzen oder für die Förderung aufzugreifen. Zu diesem Zweck werden u.a. Instrumente aus der Biografiearbeit eingesetzt (siehe Kap. 5.5.1.8).

Aus der Sicht eines weit überwiegenden Teils der Interviewpartner prädestiniert dieses Vorgehen die Erziehungsplanung als Steuerungsinstrument der Begabungsförderung, da *„über die Erziehungsplanung natürlich schon gut die Ressourcen- und die Talentseite auch festgelegt wird“* (Psychosozialer Dienst ADE, 733-735). Im Rahmen der Erziehungsplanung werden auch die individuellen Belastungen des Nutzers erhoben, aber dessen Ressourcen sollen von Beginn der Betreuung an in den Mittelpunkt gerückt werden.

„Wir richten nicht den Fokus auf Probleme und Schwierigkeiten. Natürlich sind die auch da, das wissen wir, aber das, worauf ich mein Licht lenke, das gedeiht auch und wenn ich den Fokus dauernd auf die Schwierigkeiten lenke, dann blühen die. Wir versuchen, es wirklich anders zu machen“ (Bereichsleitung AF, 429-433).

Die Betonung der ressourcenorientierten Förderung resultiert u.a. aus einer ganzheitlichen Betrachtung der Erziehungsarbeit, nach der positive Entwicklungen in einem abgegrenzten Bereich, z.B. der Beschulung, mit positiven Einflüssen auf die Gesamtentwicklung einhergehen (siehe Kap. 5.3.1.4). Die Bereichsleitung fügt ihrem Appell für eine ressourcenorientierte Ausrichtung der Erziehungsarbeit an, dass dies zwar nicht immer gelingt, *„aber es gelingt schon viel mehr, als das zu bestimmten anderen Zeiten früher mal der Fall war“* (435-436). Diese Entwicklung wird nicht zuletzt auf die angebotsübergreifende Einführung der Erziehungsplanung zurückgeführt.

„Da ist es sehr individuell, wie die pädagogische Arbeit dann auch umgesetzt wird. Das ist vor ein paar Jahren anders gewesen, da hatten wir diesen Standard nicht. Da haben einige [Wohngruppen] so gearbeitet in den Beratungsprozessen, manche ja auch nicht. Seitdem dieses Instrument der Erziehungsplanung umgesetzt ist, haben wir da ja – Gott sei Dank – einen flächendeckenden Standard“ (Psychosozialer Dienst ADE, 80-85).

In der ressourcenorientierten Ausrichtung der Erziehungsarbeit erkennen die Interviewpartner auch den Grund, warum sich die Aufgaben des Bezugspädagogen bei der Förderung eines hoch- bzw. besonders begabten Nutzers *„nicht wesentlich von den*

Aufgaben als Bezugspädagoge für andere Kinder [unterscheiden]: Das liegt einfach daran, dass jedes Kind einer ganz individuellen Förderung bedarf und jedes Kind ressourcenorientiert gefördert werden muss“ (Erziehungsdienst AF, 218-221).

Die Interviewpartner zeigen sich überzeugt, dass das Instrument dazu geeignet ist, um die Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer zu steuern, denn wenn die beteiligten Mitarbeiter *„den Fokus auf bestimmte Fragestellungen setzen, [dann] zieht der sich über die Erziehungsplanung (...) natürlich durch den ganzen Hilfeprozess“* (Bereichsleitung AGHI, 533-536). Mit der Berücksichtigung der hohen bzw. besonderen Begabung als Förderschwerpunkt kann die Grundlage für deren adäquate Förderung gelegt werden, denn entsprechend des Verfahrens der Erziehungsplanung besteht das Bestreben, *„dass diese individuellen [Förder]bereiche dann auch wirklich umgesetzt werden können in Form von Hobbies oder von Zusatzprojekten“* (Psychosozialer Dienst ADE, 533-536).

„Es gibt natürlich ein System der Erziehungsplanung, das wir haben, wo man individuell gucken muss: Habe ich Begabungen, bringe ich die in die Erziehungsplanung mit ein und was entwickelt sich daraus? Dann ist man natürlich auf dem Weg“ (Teamleitung AE, 309-312).

Bei jeder Erziehungsplanung ist zu prüfen (*„wo man individuell gucken muss“*), ob der Nutzer über ein erhöhtes Begabungspotential verfügt (*„habe ich Begabungen“*), das für seinen Erziehungsprozess von Bedeutung sein (*„bringe ich die (...) ein“*) und das gefördert werden kann (*„was entwickelt sich daraus“*). Die Berücksichtigung der Begabung in der Erziehungsplanung (*„Dann“*) ist die Grundlage der gezielten Förderung in der Erziehungsarbeit (*„auf dem Weg“*).

Die Berücksichtigung einer gezielten Förderung der Begabungs- und Leistungsentwicklung in der Erziehungsplanung ist dennoch keine Garantie für deren Umsetzung in der Erziehungsarbeit mit dem Nutzer, zumal eine Überprüfung der vereinbarten Ziele erst *„sechs Monate später im besten Fall oder zwölf Monate später im schlechtesten Fall [stattfindet]“* (Psychosozialer Dienst AGHI, 351-352).

5.5.2.2 Differenzierung der Erziehungsziele

Unabhängig voneinander stellen die Interviewpartner der Nutzergruppe AD(H)S die Anwendung der Erziehungsplanung in den Hilfen der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer dar. Ihren detaillierten Beschreibungen ist zu entnehmen, dass eine gezielte Begabungsförderung hinter den hohen individuellen Problemlagen der Nutzer sowie den darauf abzielenden Erziehungsmaßnahmen zurücksteht. Dieses Vorgehen ist zwar durchaus mit dem der Kostenträger in der Hilfeplanung dieser Nutzer vergleichbar (siehe Kap. 5.4.2.3), aber es überrascht angesichts der starken Betonung der Ressourcenorientierung in den Aussagen zum Instrument der Erziehungsplanung (siehe Kap. 5.5.2.1).

Verlauf der Erziehungsplanung

In der Erziehungsplanung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer liegen den Mitarbeitern auch jene Daten vor, die zur Identifikation der Begabung herangezogen werden. In dieser Nutzergruppe sind das die Ergebnisse der Intelligenzdiagnostik (siehe Kap. 5.5.1.2). Die Zusammenhänge in den Interviews lassen darauf schließen, dass die gemeinsame Teamsitzung des Erziehungsdienstes mit dem Berater des Psychosozialen Dienstes der Ort ist, an dem die Zuweisung der hohen bzw. besonderen Begabung erfolgt.

„Meistens ist es so, dass wenn wir Team haben, dass [der Berater] reinkommt: ‚So, ich habe jetzt die Ergebnisse vorliegen‘. Und dann werden die besprochen und dann wird geguckt, wie es weitergeht, ob man da was fördern kann, ob nicht“ (Erziehungsdienst AI, 241-243).

Wenn die Intelligenzdiagnostik im Rahmen der Psychodiagnostik nach der Aufnahme durchgeführt wird, dann befindet sich der Nutzer zum Zeitpunkt der Auswertung i.d.R. bereits seit mehreren Wochen oder Monaten in der Wohngruppe. Ob die Mitarbeiter überrascht auf die Testergebnisse reagieren, dazu finden sich in den Interviews unterschiedliche Aussagen („Überrascht hat es sie nicht“; Psychosozialer Dienst AGHI, 195-196 - „Krass, dass der [IQ] so hoch ist hätten wir nicht gedacht“; Erziehungsdienst AI, 230). Mit dem Wissen um veraltete Testinstrumente innerhalb der Einrichtung (siehe Kap. 5.5.1.8) muss die Frage diskutiert werden, inwieweit es sich bei dieser

und vergleichbarer Aussagen z.B. um die Beschreibung eines Etikettierungseffektes handelt (siehe Kap. 6.2).

Unabhängig von der konkreten Berücksichtigung der hohen bzw. besonderen Begabung in der Erziehungsplanung fühlen sich die Interviewpartner durch die Identifikation zunächst einmal für die Erziehungsarbeit mit dem jeweiligen Nutzer sensibilisiert, auch wenn diese Achtsamkeit nicht von Dauer ist.

„Man kriegt das gesagt und dann denkt man erst mal: ‚Gut, ich achte da mal ein bisschen drauf‘. Aber wenn man dann merkt, dass sich das im Alltag gar nicht so widerspiegelt, dann – würde ich sagen – ist da keine unterschiedliche Behandlung wie zu den anderen Bewohnern der [Wohn]gruppe“ (Erziehungsdienst AI2, 116-119).

Diese Erwartungshaltung, dass sich die hohen bzw. besonderen intellektuellen Begabungen im (Leistungs-)Verhalten der Nutzer widerspiegeln, ist unter den Interviewpartnern trotz gegenteiliger Erfahrungen und einer wahrnehmbaren Sensibilität für ein mögliches Underachievement weit verbreitet. Der Zwiespalt zwischen dieser Erwartungshaltung und dem Wissen um ein mögliches Underachievement kommt in der Aussage des Interviewpartners Erziehungsdienst AF zum Ausdruck, der darauf verweist, dass sich diese Erwartungshaltung letztlich auf ein Leistungsverhalten bezieht, von dem niemand weiß, wie es eigentlich ausfallen müsste.

„Was dazukommt ist, dass (...) keiner der Kinder und Jugendlichen auch nur annähernd Leistung zeigt, die gemeinhin erwartet wird von jemandem, der hochbegabt ist, wobei das ja auch sehr umstritten ist, was da erwartet werden kann oder nicht“ (Erziehungsdienst AF, 82-86).

Die erwartungswidrige Minderleistung wird als ein typisches Merkmal der Nutzergruppe AD(H)S beschrieben (siehe Kap. 5.2.6.3) und betrifft sowohl die intern als auch die extern getesteten Nutzer.

Aufgrund dieser Dyssynchronie besteht nach der Identifikation die Notwendigkeit, *„dass man dann einfach noch mal genauer guckt und nicht das wieder vergisst“* (Leitung Heilpädagogische Tagesförderung, 403-404). Die Erziehungsplanung mit ihren

drei Erziehungszielen und deren regelmäßiger Überprüfung erscheint daher als ein geeignetes Instrument, um die Identifikation des Nutzers im Bewusstsein der Mitarbeiter zu halten. Allerdings finden konkrete Maßnahmen zur Begabungsförderung keine Berücksichtigung in der Erziehungsplanung dieser Nutzer. Die Mitarbeiter verfahren mit der Diagnostik in der Form, dass *„man es im Hinterkopf hat [und] dass bei der Vorstellung des Bewohners in der Erziehungsplanung das noch mal angesprochen wird, aber nicht dass man da jetzt erst mal was draus ableitet“* (Teamleitung AI, 225-227). Aus der Zuweisung einer hohen bzw. besonderen intellektuellen Begabung ergibt sich demnach kein spezifischer Erziehungs- bzw. Förderbedarf für die geplante Erziehungsarbeit.

„Es ist nicht so, dass das direkt besprochen wird: ‚Er hat ja die Hochbegabung und wie kann man das besser fördern‘, sondern eher guckt, was er für Interessen hat und wie kann man die dann fördern“ (Erziehungsdienst AI2, 165-167).

Der Auswertung zufolge wird die hohe bzw. besondere intellektuelle Begabung der Nutzer mit AD(H)S i.d.R. also weder mit einem expliziten Auftrag im Hilfeplanverfahren, noch mit einem expliziten Ziel in der Erziehungsplanung adressiert.

Interviewer: „Nachdem die Diagnostik stattgefunden hat, wird das einerseits in die Erziehungsplanung aufgenommen und andererseits sicher auch in die Hilfeplanung?“

Psychosozialer Dienst AGHI: „Nein, [das] ist darin nicht wieder aufgetaucht.“

Interviewer: „In der Erziehungsplanung oder im Hilfeplan?“

Psychosozialer Dienst AGHI: „In beidem (...). Diese intellektuelle Hochbegabung ist da nicht aufgetaucht“ (244-252).

Der Interviewpartner verweist allerdings darauf, dass die hohe bzw. besondere Begabung durch eine ressourcenorientierte Ausrichtung der Erziehungsarbeit (siehe Kap. 5.5.3.1) zumindest *„in die Erziehungsplanung einfließt“* (260). Aber wie die ergänzenden Hinweise in dem Interview (*„Was mir jetzt in diesem Gespräch aufgefallen ist, das war mir vorher gar nicht so bewusst, dass alles so problemfokussiert ist“*; 891-893), vermittelt auch die Formulierung der folgenden Aussage den Eindruck, dass die Interviewpartner die Schritte, die sich an die Identifikation anschließen, bisher nicht hinterfragt haben.

Interviewer: „Wie wird mit dieser Diagnostik umgegangen?“

Bereichsleitung AGHI: „Ja, [das] habe ich mich eben auch gefragt. Ich habe den Eindruck: Das wird zur Kenntnis genommen und gut“ (Bereichsleitung AGHI, 120-121).

Hemmende Einflüsse

Die intellektuelle Begabung dieser Nutzer wird im Rahmen der Erziehungsplanung zwar durchaus thematisiert (und ggf. auch dokumentiert), aber sie steht hinter der Betrachtung der individuellen Problemlagen der Nutzer zurück.

„Das bildet sich bei einigen [Nutzern] ab und ist in den Dokumentationen der Erziehungsplanung enthalten, aber eben auch nur als ein kleiner Teil, weil die umfassenden Problematiken das so überlagern“ (Bereichsleitung AF, 473-476).

Dieses Vorgehen resultiert aus den Erfahrungen in der alltäglichen Erziehungsarbeit mit diesen Nutzern. Wie bereits dargestellt (siehe Kap. 5.3.9.2), beziehen sich die Aussagen in den verschiedenen Interviews dieser Nutzergruppe im Wesentlichen auf zwei Arten hemmender Einflüsse, die sich unterschiedlich auf das Verhalten der Nutzer und ihre Förderung auswirken:

- Funktionsbeeinträchtigungen durch die AD(H)S

„Wir haben bei uns einen Jungen, hochbegabt, der halt diese ADS-Problematik [mitbringt], der wirklich gegen einen Pfosten läuft, weil er die Sachen nicht wahrnimmt. Das ist auch ein Unterschied jetzt zu (...) ‚nur Hochbegabten‘, [denn] der hört auch Sachen nicht“ (Erziehungsdienst AF, 348-351).

- z.T. massive Entwicklungsdefizite und Verhaltensauffälligkeiten infolge der inadäquaten Entwicklungsbedingungen

„Der andere [hoch- bzw. besonders begabte Nutzer], der ist durch sein ADHS so auffällig, dass immer Feuer gelöscht werden auf der einen Seite, aber seine Ressourcen nicht gefördert werden können, weil man so mit Feuerlöschen beschäftigt ist“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 347-349).

Konkret verhindert wird eine Förderung, die auf die individuelle Begabungs- und Leistungsentwicklung abzielt.

Interviewer: „Sie sagten ja, (...) dass die explizite Förderung der Begabung...“

Erziehungsdienst AF: „Also, dass das bei uns wirklich nicht das grundständige Problem ist. Und von daher auch nicht das primäre Anliegen, weil einfach das, was quasi vielleicht vor dieser speziellen Förderung möglich ist, weil da noch die Bedingungen dazu erst geebnet oder eingefädelt werden müssen“ (647-652).

Der Interviewpartner legt dar, dass die Voraussetzungen („die Bedingungen“) für eine spezifische Begabungsförderung („dieser speziellen Förderung“) zu Beginn der Hilfen nicht vorhanden sind und durch gezielte Interventionen erst noch geschaffen werden müssen („erst geebnet oder eingefädelt werden“). Es fällt auf, dass der Interviewpartner die Begabungsförderung in eine Problemhierarchie aufnimmt („nicht das grundständige Problem“), anstatt sie von den Defiziten abzugrenzen.

Die Interviewpartner dieser Nutzergruppe machen interviewübergreifend deutlich, dass die fehlenden Bedingungen für eine gezielte Begabungsförderung in der Person des Nutzers verortet werden.

„Diese hochbegabten [Nutzer], die mit gezielter Förderung zu Spitzenleistungen geführt werden können, gibt es bei uns nicht so häufig. Es gibt die Hochbegabten, die aber ganz, ganz stark belastet sind, wo auf allen Ebenen gearbeitet werden muss. (...) Wo es wirklich darum geht, die Basis wiederherzustellen, das Grundvertrauen in sich selber wiederherzustellen“ (Bereichsleitung AF, 450-456).

In den stationären Angeboten mit dem Schwerpunkt AD(H)S („bei uns“) stellen hoch- bzw. besonders begabte Nutzer („diese hochbegabten“), die an exzellenzorientierter Förderung teilnehmen können („mit gezielter Förderung zu Spitzenleistungen“), eine Ausnahme dar („nicht so häufig“). Die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer dieser Angebote („die Hochbegabten“) verbindet eine hohe individuelle Belastungssituation („ganz, ganz stark belastet“). Das Selbstvertrauen („Grundvertrauen in sich selber“), das infolge der Belastungen massiv beschädigt wurde, muss durch gezielte Interventionen wieder aufgebaut werden („wiederherzustellen“), denn es stellt die Grundlage weiterer Förderanstrengungen und damit auch der gezielten Begabungsförderung dar („die Basis“).

Die Interviewpartner beschreiben zahlreiche externe Faktoren und deren hemmende Einflüsse auf die Entwicklung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer (siehe Kap. 5.4), aber im Zusammenhang mit deren Erziehungsplanung nehmen sie vornehmlich die intrapersonalen Faktoren (siehe Kap. 5.3) in den Blick. Darin zeigt sich, dass die (stationären) Hilfen zur Erziehung per se interventionsorientiert sind, denn mit der Herausnahme des Nutzers aus seiner Herkunftsfamilie sowie dem Schulwechsel verbindet sich bereits die Zielstellung, den hemmenden Einfluss der externen Faktoren zu begrenzen. Die Erziehungsbemühungen in der Arbeit mit diesen Nutzern richten sich daher in erster Linie auf die hemmenden Einflüsse der internalen Faktoren.

„Das Potential ist ja vorhanden: Also ist es eigentlich eher eine pädagogisch-psychologische Schlüsselfunktion, also Zuversicht zu vermitteln, ein positives Selbstbild zu vermitteln“ (Leitung Schule B, 295-297).

Wie bei den moderierenden Einflüssen des Selbstkonzepts aufgezeigt wird (siehe Kap. 5.3.1.4), gehen mit den hohen Belastungen infolge der negativen Erlebnisse in der Herkunftsfamilie oder der Beschulung z.T. starke Entwicklungsdefizite und Verhaltensauffälligkeiten einher (*„Die Kinder haben ganz massive Entwicklungsrückstände“*; Erziehungsdienst AF, 346-347), welche z.B. die Teilnahme an externen Fördermaßnahmen erschweren und damit einer gezielten Begabungsförderung im Weg stehen. Aus den Defiziten und Auffälligkeiten werden die individuellen Bedarfe des Nutzers für seine Erziehungsplanung abgeleitet.

„In der Erziehungsplanung ist es ja häufig so, dass wir am Ende Themenbereiche sammeln, wo Lernbedarfe bestehen. (...) Aus den Themenbereichen werden dann Ziele abgeleitet: Wo läuft es noch nicht? Wo müssen wir etwas verbessern? Und dann fließt am Rande vielleicht auch ein: ‚Der ist so klug, da könnten wir vielleicht im Rahmen [der] Freizeit vielleicht auch mal ansetzen‘“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 497-502).

Interventionsorientierte Ziele

Wie der Interviewpartner ausführt, werden aus den individuellen Ressourcen der Nutzer mit AD(H)S keine direkten Erziehungsbedarfe abgeleitet. Darin erkennt er das Muster, dass sich Bedarfe in der Erziehungshilfe nur aus Defiziten ergeben können

(„Dass er neben all seinen Verhaltensauffälligkeiten einen IQ von 136 hat, das steht ja erst mal nicht im Vordergrund, da muss niemand ansetzen, [denn] da ist er ja schon super“; Psychosozialer Dienst AGHI, 466-468), wie es u.a. im Zusammenhang mit der angebotsinternen Begleitung der schulischen Förderung beschrieben wird (siehe Kap. 5.4.3.6).

„Wir haben Förderpläne, da wo Bedarf halt ist (...): Aber es ist jetzt nicht so, dass wir uns da jetzt noch mal [auf die Hochbegabung] draufstürzen und gucken, ob wir da noch etwas irgendwie rausholen können, sondern in der Hauptsache ging es bei beiden [Nutzern] ja erst mal darum, die zu stabilisieren“ (Teamleitung AI, 247-250).

In der Hierarchie der Erziehungsbedarfe steht der Abbau der individuellen Belastungen („die zu stabilisieren“) an erster Stelle („in der Hauptsache; „erst mal“). Eine gezielte Begabungsförderung („noch mal draufstürzen“) erscheint angesichts der massiven Problemlagen der Nutzer noch nicht („jetzt nicht“) angebracht („noch etwas irgendwie rausholen“).

In den Fallbeispielen der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer mit AD(H)S wird an dem Ziel der beruflichen Integration deutlich, dass eine adäquate Begabungs- und Leistungsentwicklung als langfristiges Ziel der Erziehungsplanung verfolgt wird, während kurz- und mittelfristig der Abbau der Belastungen und Entwicklungsdefizite im Fokus der Erziehungsbemühungen steht. In ihren Aussagen nehmen die Interviewpartner eine bewusste Differenzierung dieser unterschiedlichen Ziele vor, weshalb ihr Vorgehen als interventionsorientierte Strategie zur Begabungsförderung bezeichnet werden kann.

„Wobei wir den [Förderbereich Hochbegabung] schon im Blick behalten wollen und müssen, wie gesagt. Durch den Abbau von anderen Problemen wird mehr Raum und Platz und Kraft entstehen, die Begabungen zu fördern und umgekehrt auch, das ist eine Wechselwirkung: durch Erfolgserlebnisse lassen andere Schwierigkeiten nach“ (Bereichsleitung AF, 476-480).

In der Aufhebung hemmender Einflüsse („Durch den Abbau von anderen Problemen“) sieht der Interviewpartner die Voraussetzung einer begabungsadäquaten Förderung („Begabungen zu fördern“), in deren Folge sich die Leistungsentwicklung („durch Erfolgserlebnisse“) wiederum positiv („eine Wechselwirkung“) auf den

Unterstützungsbedarf des Nutzers insgesamt („*lassen andere Schwierigkeiten nach*“) auswirkt. Die Formulierung „*Raum und Platz und Kraft*“, die durch den Defizitabbau freigesetzt und für andere Förderbereiche verfügbar wird, findet sich in ähnlicher Form in einem Interview zur Nutzergruppe Essstörungen (siehe Kap. 5.3.3.3) und weist auf die Belastungen der Nutzer am Beginn ihrer Hilfen hin.

Wie etabliert die interventionsorientierte Ausrichtung der Erziehungsarbeit in den stationären Angeboten für Nutzer mit AD(H)S ist, wird an den fallübergreifenden Verfahrensweisen innerhalb der einzelnen Angebote deutlich, die den Nutzern pauschal einen entsprechend hohen Unterstützungsbedarf zuweisen.

„Bei uns [in der Wohngruppe] haben alle Jugendlichen unter 14 [Jahren] zwei verpflichtende Angebote, i.d.R. Nachhilfe noch separat: Therapie, Ergotherapie, Psychotherapie“ (Erziehungsdienst AF, 425-427).

Aus der Sicht der Interviewpartner ist insbesondere am Beginn einer Hilfe kaum an eine gezielte Begabungsförderung zu denken, weshalb sich die Erziehungsarbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern zunächst auf die Beseitigung der individuellen Problemlagen richtet, die zu einer Limitierung der weiteren, dann auch begabungsspezifischen Förderung führen können.

„Dass die [Nutzer] so ein bisschen ‚umgehen lernen müssen‘ mit ihren Erkrankungen, ihrem ADS oder ADHS. Und das ist halt speziell auf unsere pädagogische Arbeit bezogen, aber dabei das Schulische nicht aus den Augen zu verlieren. (...) Die [Nutzer] haben die Möglichkeiten schulisch gut durchzukommen, werden aber wirklich ein bisschen vielleicht ausgebremst, dadurch dass sie noch nicht so gut damit umgehen können“ (Erziehungsdienst AI2, 600-606).

Das Störungsbild der Nutzer („*ADS oder ADHS*“) wirkt sich hemmend („*ausgebremst*“) auf deren schulisches Leistungsvermögen aus, da ihnen die Kompensationsstrategien fehlen („*nicht so gut damit umgehen können*“). In der Erziehungsarbeit innerhalb der Wohngruppe („*unsere pädagogische Arbeit*“) sollen den Nutzern daher die entsprechenden Strategien vermittelt werden („*umgehen lernen*“), um deren intrapersonale Ressourcen („*die haben die Möglichkeiten*“) für die schulische Förderung nutzbar zu machen („*schulisch gut durchzukommen*“). Da die Effekte dieser defizitorientierten Intervention über die konkrete Maßnahme hinausreichen betont der Interviewpartner die Verbindung der angebotsinternen Erziehungsarbeit zur schulischen Förderung („*das Schulische nicht aus den Augen zu verlieren*“).

Der Interviewpartner zeigt die Perspektive dieser hoch- bzw. besonders begabten Nutzer mit AD(H)S auf, die durch eine Eingrenzung der störungsbedingten Einflüsse entstehen kann, und bezieht sich dabei ausdrücklich auf ihr individuelles Potential.

„Aber wenn sie das lernen und auch so Tipps und Tricks kennen lernen [und] sich selber auch besser kennen lernen ab einem gewissen Alter, dass sie dann einfach die guten Voraussetzungen haben, innerhalb ihrer Möglichkeiten auch das zu machen, was sie auch später gerne machen möchten“ (Erziehungsdienst AI2, 606-609).

Mit dem Erwerb entsprechender Kompensationsstrategien („Tipps und Tricks“) sowie einer altersgemäßen („*ab einem gewissen Alter*“) Persönlichkeitsentwicklung („*sich selber auch besser kennen lernen*“) bietet sich den Nutzern eine Situation („*die guten Voraussetzungen*“), in der sie ihre individuellen Potentiale („*innerhalb ihrer Möglichkeiten*“) in von ihnen frei gewählten Leistungsbereichen („*was sie auch später gerne machen möchten*“) verwirklichen können.

Herausforderung Schule

Die interventionsorientierte Förderstrategie wird in Bezug auf die Beschulung der Nutzer herausgefordert, da sich die kurz- (schulische Re-Integration) und langfristigen Ziele (adäquater Bildungsabschluss) nicht ohne Weiteres trennen lassen.

Die Auswertung der Intelligenzdiagnostik sowie der Informationen zum bisherigen Schulverlauf in der Eingangsdiagnostik legen bei den Nutzern zunächst eine (starke) Dyssynchronie zwischen den intellektuellen Fähigkeiten und dem schulischen Leistungsvermögen offen. Daran schließen sich die Analyse der möglichen Ursachen („*Dann gucke ich mir die Zeugnisse in den Akten an um zu sehen, ob die Leistungen stringent waren oder es einen Leistungsknick gab oder andere Auffälligkeiten*“; Psychosozialer Dienst AGHI, 714-716) sowie die Planung der Erziehungsarbeit an. Die Leitung des Psychosozialen Dienstes, die in einer gymnasialen Beschulung dieser Nutzer die adäquate schulische Förderung erkennt (siehe Kap. 5.2.1), erklärt das weitere Vorgehen.

„Wenn das nicht der Fall ist, [d]er [Nutzer] also schon deutlich in der Schulform darunter ist, dann überlegen wir natürlich ganz konzentriert, warum das so ist und

ob nicht durch eine entsprechende Förderung, meistens im Verhaltensbereich, eine bessere Schulkarriere auch möglich ist“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 128-131).

Die angestrebten Veränderungsprozesse benötigen Zeit, insbesondere bei älteren Nutzern mit häufig multiplen und stärker ausgeprägten Problemlagen (siehe Kap. 5.3.6). Nun kommt erschwerend hinzu, dass es sich bei der Beschulung um eines dieser festgelegten Systeme handelt (siehe Kap. 5.5.2), deren Bedingungen sich dem Einfluss der Mitarbeiter aus der Erziehungshilfe weitgehend entziehen. So berichten die Interviewpartner z.B. von der Erfahrung, dass der Wechsel eines Nutzers in eine höhere Schulform nur gegen Widerstände innerhalb der Schulen möglich war („*Da ist man oft auf Fronten gestoßen*“; Erziehungsdienst AG, 673) und Lehrer sich nicht bereit zeigten, ihre Einschätzung der potentiellen Leistungsfähigkeit eines Schülers zu revidieren.

„Wobei in der Schule dann natürlich keiner sagt: ‚Das glaube ich nicht‘, sondern da wird eher gesagt: ‚Ja, die Problematik, das sehen Sie ja selbst‘ usw. Das wird da ein bisschen relativiert“ (Erziehungsdienst AF, 80-82).

Die schulische Perspektive dieser Nutzer stellt sich zum Zeitpunkt der Aufnahme in dem stationären Angebot und der Schule B entsprechend problematisch dar, denn *„nicht wenige kommen ja hierhin mit der Perspektive: Schulabschluss steht gar nicht mehr zur Disposition“* (Leitung Schule B, 682-684). Da sich die schulische Förderung trotz einer interventionsorientierten Förderstrategie nicht aufschieben lässt und das langfristige Ziel des begabungsadäquaten Schulabschlusses zumindest die zeitnahe Reintegration des Nutzers jenseits der Förderschulen voraussetzt, betont die Bereichsleitung die Bedeutung einer *„enge[n] Zusammenarbeit mit den Schulen und die Lobbyarbeit für diese Kinder in den Schulen [und] bei den Lehrern“* (Bereichsleitung AF, 280-282).

Unter diesen Bedingungen sehen die Interviewpartner die Beschulung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer mit AD(H)S an der Schule B als einen geeigneten Wiedereinstieg in die schulische Förderung an („*Wenn sich das umsetzen ließe, dass alle hochbegabten [Nutzer], aber möglichst alle [Nutzer] mit AD(H)S die Schule B besuchen könnten, das wäre super*“; Erziehungsdienst AF, 301-303), denn deren ebenfalls interventionsorientierte Ausrichtung sowie die Gesamtschulstruktur scheinen geeignet für die Erziehungsbedarfe dieser Nutzer (siehe Kap. 5.5.4.1). Darüber hinaus steht die

(private) Schule B mit der Übernahme der Schulgebühren durch den Kostenträger in demselben Rechtserhältnis zum Jugendamt wie das stationäre Angebot, worin eine bessere Voraussetzung für eine gemeinsame Förderstrategie gesehen wird als in der Zusammenarbeit mit den autonomen, öffentlichen Regelschulen („*Die Schule B ist da auch sehr bemüht, muss ich ganz ehrlich sagen, die arbeiten wirklich super mit uns zusammen*“; Erziehungsdienst AI, 628-630). Die Schulgebühren sind allerdings der Grund dafür, dass die generelle Beschulung der Nutzer mit AD(H)S an der Schule B scheitert, „*weil das ja auch ein teurer Spaß ist, sowohl uns, als auch die Schule [B] zu finanzieren*“ (Teamleitung AI, 131-132). Aufgrund der unterschiedlichen Praxis der Kostenträger in Bezug auf die Übernahme der Schulgebühren sprechen gleich mehrere Interviewpartner bei einer Refinanzierung von Glück („*Bei dem Jugendamt haben die [Nutzer] das Glück, dass die die Schule B noch bezahlen*“; Erziehungsdienst AI, 509-510).

Angesichts der hohen individuellen Belastungen und Entwicklungsdefizite dieser Nutzer ordnen die Interviewpartner auch die langfristigen Ziele realistisch ein, sowohl in Bezug auf die Erreichbarkeit einer adäquaten Entwicklung als auch in Bezug auf die Dauer eines solchen Prozesses.

„*Wir versuchen – klar – möglichst viel in den [Förder]bereichen zu erreichen, aber dass da nicht alles zum Höchsten getrieben werden kann, das ist schon klar*“ (Erziehungsdienst AG, 828-829).

Dieser Realismus bezieht sich auch auf das Ziel der beruflichen Integration, denn angesichts ihrer vielfältigen Problemlagen bilden diese Nutzer eine Gruppe, in deren Förderung man trotz hoher intellektueller Fähigkeiten „*nicht wirklich gezielt nur da bzgl. der Karriere arbeiten kann*“ (Bereichsleitung AF, 453-454). Daher gerät der begabungsadäquate Bildungsweg zu einem langfristigen, nicht selten über die Hilfe hinausreichenden Ziel, für dessen Erreichen die grundlegenden Bedingungen erst noch zu schaffen sind, indem „*die [Nutzer] noch ein wenig reifen und mit ihren ADS-Erkrankungen besser zurechtkommen, mit ihren Diagnosen sich selber so ein wenig finden und im Unterricht dann auch dementsprechend ihre Leistung bringen können*“ (Erziehungsdienst AI2, 568-571). Die Entwicklung dieser Kompensationsstrategien scheint für das Erreichen der langfristigen Ziele unabdingbar zu sein.

Unter Berücksichtigung der individuellen Situation des Nutzers sowie der institutionellen Bedingungen des Systems Schule interpretieren die Interviewpartner einen Haupt- oder Realschulabschluss als einen (Etappen-)Erfolg, ohne von ihrem langfristigen Ziel der begabungsadäquaten Schul- und Berufslaufbahn abzuweichen.

„Auch für den Jungen, der hochbegabt ist, da sind wir schon froh, dass er das geschafft hat und er sicher auch (...). Vielleicht können wir Sachen ein Stück aufarbeiten, dass er später Möglichkeiten hat, darauf aufbauend noch weiter für sich seine Ressourcen auszuschöpfen“ (Erziehungsdienst AF, 449-453).

Das Bestehen des Sekundarabschluss I („er das geschafft hat“; Kontextinformation) wird von den Mitarbeitern („sind wir schon froh“) und dem Nutzer („er sicher auch“) als Erfolg interpretiert, denn dieser Abschluss stellt die Grundlage („darauf aufbauend“) für den weiteren („später“) begabungsadäquaten Bildungsweg („seine Ressourcen auszuschöpfen“) dar. Die Voraussetzung dafür ist die erfolgreiche Bearbeitung der individuellen Problemlagen („Sachen ein Stück aufarbeiten“) durch den gemeinsamen Erziehungsprozess in dem stationären Angebot („können wir“).

5.5.2.3 Einfluss individueller Ressourcen

An dieser Stelle ist zunächst darauf hinzuweisen, dass aufgrund der deutlich umfangreicheren Datenlage zur Erziehungsplanung und zu deren Umsetzung in der Nutzergruppe AD(H)S der Vergleich mit der Nutzergruppe Essstörungen dazu dient, die bereits dargestellten Ergebnisse zur interventionsorientierten Förderung zu akzentuieren und jene Zusammenhänge offenzulegen, die aufgrund der hohen Ähnlichkeit der Fälle in der Nutzergruppe AD(H)S nicht wahrgenommen werden. So liegt der Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer mit Essstörung ebenfalls eine Interventionsorientierung zugrunde, aber die Gegenüberstellung legt Unterschiede zwischen den jeweiligen Umsetzungen offen. Ein wesentlicher Einfluss auf die Erziehungsarbeit scheint von den Ressourcen auszugehen, welche die Nutzer mit in die Erziehungsarbeit einbringen und die in der Nutzergruppe Essstörungen deutlich ausgeprägter sind als in der Nutzergruppe AD(H)S.

Interventionsorientierte Ziele

Zunächst gilt es aber festzuhalten, dass auch für die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer mit Essstörung von akuten Belastungen durch den Störungsverlauf berichtet

wird („*Es [gab] dann kurz vor dem Abi so eine heftige Existenzkrise im Sinne von dem krisenhaften Verlauf der Essstörung*“; Psychosozialer Dienst ADE, 775-776). Zudem sorgen die Aufträge des Kostenträgers sowie der spezifische Schwerpunkt des stationären Angebots dafür, dass die zuständige Bereichsleitung ADE die anorektische Essstörung der Nutzer als „*die Primärdiagnostik*“ (172) bezeichnet.

„*Die speziellen Aufträge, mit denen wir uns im Schwerpunkt bei den beiden [intellektuell hochbegabten] Mädchen beschäftigen, ist im Bereich der Essstörung verankert und da geht es darum, letztendlich an diesem Hauptproblem zu arbeiten*“ (Bereichsleitung ADE, 102-104).

Diese störungsbezogene Ausrichtung prägt die Erziehungsarbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern in mehrfacher Hinsicht, nämlich mittelbar durch die Rahmenbedingungen innerhalb des stationären Angebots (siehe Kap. 5.4.3) sowie unmittelbar durch den Vorrang der intervenierenden Maßnahmen. Dieser Vorrang zeigt sich u.a. bei der Auswahl der Schule, für die eine Begrenzung auf den Sozialraum vorgesehen ist, da die Nutzer ansonsten „*aufgrund des langen Schulwegs nicht viel hier sind und, was die Essstörung angeht, die Unterstützung (...) und die enge Struktur, die es da braucht, auch überhaupt nicht nutzen können*“ (Psychosozialer Dienst ADE, 305-308).

Denn auch wenn die Begabungs- und Leistungsentwicklung dieser Nutzer in einer isolierten Betrachtung zufriedenstellend zu verlaufen scheint, hält diese Beurteilung einer auf Ganzheitlichkeit (siehe Kap. 5.1.3.2) ausgerichteten Betrachtungsweise nicht stand: Das hohe schulische Leistungsvermögen darf nämlich weder

- über den hemmenden Einfluss der Belastungen aus dem Störungsverlauf hinwegtäuschen noch
- darf bei seiner Beurteilung ausgeblendet werden, dass sein Zustandekommen von denselben Verhaltensstrategien profitiert, die die Grundlage des falschen Ernährungsverhaltens bilden.

Das Ziel der interventionsorientierten Maßnahmen lautet daher, eine Veränderungsbereitschaft anzustoßen (siehe Kap. 5.3.3.3), um die fehlgeleiteten Verhaltensstrategien (z.B. dem „*ganz hohem Kontrollzwang und Leistungsdruck, dem sie sich selber aussetzen*“; Bereichsleitung ADE, 430-431) abzulösen.

„Für meinen Beratungskontext [ist] einfach ganz wesentlich zu gucken, was für Wachstumspotentiale die einzelnen Mädchen mitbringen und wenn es auch nur ist, mit einer Essstörung leben zu können“ (Psychosozialer Dienst ADE, 60-62).

Das Ziel scheint vergleichbar der Entwicklung von Kompensationsstrategien für die AD(H)S, die den Nutzern einen begabungsadäquaten Bildungsweg ermöglichen sollen (siehe Kap. 5.5.2.2), denn auch die schulische Entwicklung der Nutzer mit Essstörung steht unter dem hemmenden Einfluss der Belastungen aus dem Störungsverlauf, wie der Berater an der Auswahl der Leistungskurse aufzeigt.

„Das ist, glaube ich, auch immer schwierig, das Maß zu finden, wie viel Energie bindet die Essstörung? Und zu sagen: OK, dann ist einfach die Entscheidung, ich stell mich jetzt nicht dem, was mich mehr fordert, sondern dem, was mir leicht fällt“ (Psychosozialer Dienst ADE, 794-797).

Die Belastungen aus dem Störungsverlauf („wie viel Energie bindet die Essstörung“) beeinflussen die Auswahl („die Entscheidung“) der Leistungskurse hin zu den weniger anspruchsvollen Kursen („was mir leicht fällt“), um der Doppelbelastung („das Maß“) aus störungsbedingten Einschränkungen und schulischen Anforderungen gerecht werden zu können.

Individuelle Ressourcen

Entsprechend dieser Belastungen ist es eine Herausforderung für die Mitarbeiter, eine ressourcenorientierte Erziehungsarbeit aufrechtzuerhalten und *„wirklich auch die Zuversicht zu haben, dass da Wachstumsprozesse sind“* (594-595). Den meisten Herkunftsfamilien ist das unmittelbar vor der Aufnahme des Nutzers in dem stationären Angebot nicht mehr gelungen (siehe Kap. 5.3.1.2). Aber im Unterschied zu der Nutzergruppe AD(H)S fußt die Erziehungsarbeit mit diesen Nutzern auch auf der Überzeugung, dass sich *„diese Wachstumsprozesse jetzt unmittelbar und schnell in Bewegung setzen lassen“* (595-596) und eine begabungsadäquate Entwicklung daher eher mittel- als langfristig möglich scheint. Als Ursache dafür hat der Interviewpartner die individuellen Ressourcen ausgemacht, welche diese Nutzer in den Erziehungsprozess einbringen.

„Gerade die essgestörten jungen Frauen und Mädchen, die kommen aus sozial relativ gut situierten Familien. Die haben ihre Forderungen. Die haben auch ihre Förderung erfahren [und] die haben auch viele Tätigkeiten, Hobbies und Interessensbereiche schon kennengelernt“ (Psychosozialer Dienst ADE, 139-142).

Das Aufwachsen unter diesen förderlichen Entwicklungsbedingungen sowie die vielfältigen Fördererfahrungen gehen mit verschiedenen Auswirkungen auf die Förderung dieser Nutzer in der stationären Erziehungshilfe einher. Denn anders als bei den Nutzern mit Entwicklungsdefiziten, die *„eher so klassisches Klientel der Jugendhilfe [sind]“* (142), können die individuellen Ressourcen dieser Nutzer von Beginn an durch die Mitarbeiter wahrgenommen (siehe Kap. 5.5.1.6) und für die Förderung aufgegriffen werden.

„Diese junge Frau, die auch als hochbegabt identifiziert war, die war einfach selber sehr aktiv. Die hatte sich im Theaterkurs angemeldet. (...) Die war im Chor, also all diese Dinge, die sie selber zum Wachsen gebracht haben, hat die sich auch selber gut geholt“ (Psychosozialer Dienst ADE, 484-488).

Wie diese Fallbeschreibung bereits andeutet, bringen sich die Nutzer aufgrund ihrer Persönlichkeitsentwicklung selbstbewusst in den Hilfeprozess ein, wodurch ein höheres Maß an Beteiligung möglich wird (siehe Kap. 5.2.6.1). Dementsprechend wendet dieses stationäre Angebot als einzige Wohngruppe dieser Untersuchung das Instrument der *Zielplanungsgruppe* an (*„Die Mädchen stellen ihre Ziele für den Monat [den anderen Nutzern] der [Wohn]gruppe vor und erhalten dazu Rückmeldungen“*; JBM, 2010b), um die Selbstverpflichtung der Nutzer zur Mitarbeit an den Hilfezielen zu stärken.

„Die [Nutzer] präsentieren sich öffentlich, so dass jeder unter Zeugenschaft sagt, was er sich vornimmt, was er dafür tun wird, welche Unterstützung er von den Kollegen dafür braucht und das wird dann auch fortlaufend immer wieder ausgewertet“ (Psychosozialer Dienst ADE, 675-679).

Darüber hinaus reißt der Einfluss der innerfamiliären Entwicklungsbedingungen in dieser Nutzergruppe auch nach der Herausnahme des Nutzers und seiner stationären Unterbringung in der Erziehungshilfe nicht ab. Die Auswirkungen lassen sich in dem direkten Vergleich zur Verfügbarkeit von weiterführender Literatur (über den Schulun-

terricht hinaus) sowie dem Zugang zum Internet zwischen den Nutzergruppen AD(H)S und Essstörungen aufzeigen: Während sich die Anbindung eines Nutzers mit AD(H)S u.a. aufgrund der zeitaufwendigen, aber in dem Fall notwendigen Einweisung in die Nutzung der Universitätsbibliothek bis zu einem ganzen Jahr hinauszögern kann (siehe Kap. 5.4.3.6) und der Zugang zum Internet durch die Öffnungszeiten und Ressourcen des internen Internetcafés eingeschränkt wird (siehe Kap. 5.4.3.3), berichten die Interviewpartner für die Nutzer mit Essstörungen, dass diese *„aufgrund ihrer Herkunftsfamilien optimal ausgestattet sind“* (Bereichsleitung ADE, 329-330). Dazu zählt der Besitz eines eigenen Laptops (*„Die wenigsten Jugendlichen verfügen über ein eigenes Laptop, aber bei denen ist das ganz klar so, dass die damit ausgestattet sind“*; 331-332) genauso wie die Versorgung mit Literatur: *„Einmal in der Woche ein Päckchen mit neuen Büchern, mit Fachliteratur querbeet“* (333-334). Auch die o.g. Teilnahme an externen Angeboten wie z.B. Theatergruppen ist häufig erst durch eine Kostenübernahme der Eltern möglich (*„Die hatte auch das finanzielle Rüstzeug durch ihre Eltern“*; Psychosozialer Dienst ADE; 485-486).

Quotierung der Erziehungsziele

Die zuständige Bereichsleitung der Nutzergruppen Essstörungen und UMF beugt der einseitigen Defizitorientierung in der Erziehungsarbeit vor, indem sie eine Quotierung der Ziele in der Erziehungsplanung in den Angeboten in ihrem Zuständigkeitsbereich umsetzen lässt: Eines von drei Erziehungszielen bezieht sich ausdrücklich nicht – wie häufig in der Erziehungshilfe – auf die Förderung der Alltagskompetenzen, sondern *„wirklich beruhend auf Talenten, auf besonderen Fähigkeiten, die jemand mitbringt, [die] gezielt noch einmal zu unterstützen und zu fördern“* (Bereichsleitung ADE, 159-161). Der Bereichsleitung ist bewusst, dass diese Quotierung noch keine Gleichsetzung der begabungsbezogenen Förderung mit den interventionsorientierten Maßnahmen bedeutet.

„Wenn ich in meinem Bereich formuliere, ‚Von drei Erziehungszielen möchte ich, dass eins ganz klar talentorientiert ist‘, [dann] macht das ja schon deutlich, dass es keine Gleichrangigkeit an der Stelle gibt“ (Bereichsleitung ADE, 279-281).

Keine Maßnahmen zur Hochbegabtenförderung

In den Interviews finden sich trotz der hohen individuellen Ressourcen sowie der Quotierung der Erziehungsziele keine Aussagen zu Maßnahmen für eine gezielte Förderung der Begabungs- und Leistungsentwicklung dieser hoch- bzw. besonders begabten Nutzer. Dem ist sich der Berater bewusst.

„Das fände ich jetzt spannend zu sehen, wenn jemand seine Symptomatik vielleicht gut [handhaben] kann und (...) sie sich wieder (...) ihren Potentialen, ihrer Ausrüstung stellen kann, wie das dann, also wie das dann wirklich ins Wachsen kommen wird. Aber das weiß ich nicht, ob wir die Zeit haben, so etwas zu beobachten“ (Psychosozialer Dienst ADE, 728-733).

Demnach reicht auch die Betreuungszeit in dieser Nutzergruppe nicht aus, um die begabungsadäquate Förderung einzuleiten, da die Nutzer u.a. durch massive Krisen im Störungsverlauf zurückgeworfen werden oder in ihre Herkunftsfamilie zurückkehren bzw. bei Volljährigkeit in eine eigene Wohnung ziehen. Die Doppelzimmerbelegung in dieser Wohngruppe, die eine innere Zustimmung zu der Maßnahme ohnehin erschwert, wird zudem mit zunehmendem Alter der Nutzer ein immer größeres Problem, da sie den altersgemäßen Bedürfnissen immer stärker entgegensteht (siehe Kap. 5.3.6).

Von den mittelfristigen, begabungsbezogenen Erziehungszielen scheint demnach der begabungsadäquate Schulabschluss im Mittelpunkt der Förderung zu stehen (siehe Kap. 5.5.4.3), denn *„wir haben jetzt noch keine [Bewohnerin] gehabt, die von uns aus in die Uni gegangen wäre, sondern die meisten sind dann hinterher auch wieder weg“* (773-775). Dass in einem Fallbeispiel die Inanspruchnahme eines Frühstudiums während der gymnasialen Oberstufe geprüft wurde (siehe Kap. 5.5.3.4), verdeutlicht aber noch mal die hohe Leistungsfähigkeit dieser Nutzer bereits während der Unterbringung.

5.5.2.4 Platzierungsstrategie

Parallel zur interventionsorientierten Erziehungsarbeit findet in der Nutzergruppe UMF eine individuelle Förderung der Nutzer statt, deren hohe bzw. besondere Begabung während des fortwährenden Beobachtungsprozesses in der Wohngruppe aufgegrif-

fen wird, und die anschließend zur weiteren Identifikation und ggf. Förderung in einer externen Maßnahme platziert werden.

Interventionsorientierte Ziele

In den Aussagen der Interviewpartner des Erziehungsdienstes sind angesichts der Fülle an Fallbeispielen zur Begabungsförderung kaum Hinweise auf interventionsorientierte Ziele in der Erziehungsarbeit zu finden. Dass solche Ziele dennoch verfolgt werden, ergibt sich aus dem Wesen der stationären Erziehungshilfe und den Bedarfen der Zielgruppe. Das Konzept des stationären Angebots verdeutlicht die interventionsorientierte Ausrichtung der Erziehungsarbeit mit den UMF, die dabei unterstützt werden sollen, sich „ggf. von alten ‚Überlebensmustern zu trennen und neue, positiv besetzte Verhaltensmuster [zu] entwickeln“ (JBM, 2010c). Das Konzept verweist darüber hinaus auf „therapeutische Angebote zur Angst- und Traumabewältigung“ (usw.).

Im Fallbeispiel des Nutzers E1 wird von einer interventionsorientierten, wenn auch nicht störungsbezogenen Maßnahme berichtet (Nachhilfe), in deren Verlauf und Folge sich das Arbeitsverhalten sowie die Zielorientierung des Nutzers so weiterentwickelt hat, dass er auf dieser Grundlage seine intellektuellen Fähigkeiten heute in adäquate Schulleistungen umsetzen kann.

„Das war der ja nicht von Anfang an. Nutzer E1 hatte eine Fünf in Latein und eine Fünf in Englisch. Damit ist er quasi hier eingestiegen mit vierzehn Jahren und hat sich aber im Laufe der Zeit aber so entwickelt, dass er gelernt hat, selbständig zu lernen. Der hat damals die Unterstützung von uns angenommen, ihm in Latein zu helfen und in Englisch und hat auf dem Weg natürlich auch seine Begabung, sich in Dinge einzuarbeiten und Dinge zu verfolgen, Ziele zu verfolgen, dann hier auch weiterentwickelt und das erreicht“ (Teamleitung AE, 120-127).

Der Interviewpartner stellt heraus, dass die hohe schulische Leistungsfähigkeit dieses Nutzers, auf die im Interviewverlauf hingewiesen wird, bei seiner Aufnahme in der Wohngruppe („nicht von Anfang an“) noch nicht ausgeprägt („fünf in Latein“; „fünf in Englisch“) war. Die Entwicklung zu einem leistungsstarken Schüler wurde mit einer interventionsorientierten Maßnahme begründet, denn seine Bereitschaft („Unterstützung von uns angenommen“) zur Teilnahme an einem auf schulische Defizite bezogenen Nachhilfeangebot („ihm in Latein zu helfen und in Englisch“) bot

die Grundlage, um im Verlaufe dieser Maßnahme („*auf dem Weg*“) sein außergewöhnliches Arbeitsverhalten („*sich in Dinge einzuarbeiten*“) und seine Zielstrebigkeit („*Ziele zu verfolgen*“) weiterzuentwickeln und in der Verbindung mit neu erworbenen Kompetenzen („*gelernt (...), selbständig zu lernen*“) das hohe schulische Leistungsvermögen zu entwickeln („*das erreicht*“).

Infolge seiner schulischen Leistungen nahm der Nutzer an einer Intelligenztestung des *Mensa*-Vereins teil und erreichte ein überdurchschnittliches Ergebnis, das aber unter dem Grenzwert des Vereins lag („*Bei Nutzer E1 war es dann ja nicht entsprechend*“; 601-602). Sein Lern- und Arbeitsverhalten sowie die Zielstrebigkeit scheinen so stark ausgeprägt, dass die Teamleitung davon spricht, dass sie die Begabung des Nutzers ausmachen. Inzwischen wird er durch das Programm *Studienkompass* bei der Auswahl eines adäquaten Studiengangs unterstützt (siehe Kap. 5.5.3.4).

Individuelle Belastungen

Auch für die Nutzergruppe UMF wird berichtet, dass individuelle Problemlagen der Nutzer eine gezielte Förderung ihrer Begabungs- und Leistungsentwicklung beeinträchtigen bzw. verhindern können.

„Nicht immer kann man das so fördern und fordern, wie es dann für den Jugendlichen gut wäre, dass der so viele Probleme mitbringt, dass er es selber gar nicht zulässt“ (Erziehungsdienst ADE, 97-99).

Die individuellen Belastungen der Nutzer („*viele Probleme*“), die zu dem Zeitpunkt der Aufnahme bereits bestehen („*mitbringt*“) und in denen sich ggf. ihr erhöhter Hilfebedarf begründet, können die gezielte Begabungsförderung negativ beeinflussen („*nicht zulässt*“). Der Interviewpartner scheint aber nicht nur in den Belastungen, sondern auch in den Begabungen einen Förderbedarf zu erkennen, dessen adäquate Förderung („*so fördern und fordern*“) mit positiven Effekten („*gut wäre*“) für die (Gesamt-)Entwicklung des Nutzers („*für den Jugendlichen*“) einhergeht.

An dem Fallbeispiel des Nutzers E5 lässt sich nachvollziehen, dass die Beeinträchtigung der Fördermaßnahme aus der fehlenden Passung der internen Bedingungen für den erhöhten Unterstützungsbedarf des Nutzers resultiert: Weil es sich bei diesen externen Maßnahmen nicht um erziehungshilfespezifische Angebote handelt, können die Problemlagen des Nutzers nicht bzw. nur in einem begrenzten Umfang bearbeitet werden („*Sein Problem war nicht das Fußballspielen, sondern sein Problem war nicht konflikt-*

fähig genug zu sein“; Teamleitung AE, 187-188), weshalb die Integration des hoch- bzw. besonders begabten Nutzers in die Fördermaßnahme gefährdet ist (*„Die Strukturen und die Autorität des Trainers hat er nicht wirklich akzeptiert“*; 188-189). Darin spiegeln sich die hemmenden Einflüsse der Nutzergruppe AD(H)S wider, deren Nutzern aufgrund ihrer Verhaltensauffälligkeiten häufig eine Anschlussfähigkeit an externe Maßnahmen abgesprochen wird (siehe Kap. 5.5.2.2). Die Teamleitung bewertet die Problemlagen des Nutzers nicht isoliert in Bezug auf dessen Integrationsfähigkeit in dieser Fördermaßnahme, sondern erkennt darin einen globalen Erziehungsbedarf (*„Dass man mit jemandem Konfliktlösungsmöglichkeiten entwickelt hilft ja nicht nur im speziellen [Förder]bereich, sondern letztendlich rundum“*; 223-224). Dennoch stellt die gemeinsame Entwicklung von Lösungsstrategien mit diesem Nutzer innerhalb der Wohngruppe eine interventionsorientierte Maßnahme zur Begabungsförderung dar, ermöglicht sie doch ggf. die langfristige Teilnahme an der Förderung (siehe Kap. 5.5.3.4).

Anders als in den anderen Nutzergruppen, in denen eine gezielte Begabungsförderung infolge der Auswirkungen dieser individuellen Belastungen nicht eingeleitet wird, scheint in dieser Nutzergruppe vorrangig die bereits eingeleitete Förderung von den Auswirkungen betroffen zu sein. Allerdings lässt der verstärkte Einsatz der freien Verhaltensbeobachtung in der Identifikationspraxis dieser Nutzergruppe den Schluss zu, dass vor allem die Nutzer für eine Förderung ausgewählt werden, die bereits eine (gewisse) Leistungsfähigkeit entwickelt haben (*„Meistens läuft es dann, wenn wirklich jemand herausragend schulische Leistungen hat, über Intelligenztestungen“*; Erziehungsdienst AE, 209-210), während andere infolge ihrer Belastungen möglicherweise bisher nicht dazu in der Lage waren. Ein Bewusstsein für ein solches Underachievement kommt in den Interviews durchaus zum Ausdruck, weshalb die dynamische Perspektive eingenommen wird.

„Nutzer E8 letztendlich, wenn sie ihr Trauma auf die Reihe bekommt, durch ihre handarbeitstechnischen Dinge (...) ist [da] auch eine Begabung, ein Talent oder eine Erfahrung, die sie im Leben gesammelt hat, die können sie weitertragen“ (Teamleitung AE, 560-563).

Der Nutzer E8 wird von keinem der Interviewpartner zum Zeitpunkt der Interviews als hoch- bzw. besonders begabt bezeichnet, aber die Teamleitung unterstreicht die Perspektive, die sich aus einer Begrenzung der hemmenden Einflüsse (*„ihr Trauma*

auf die Reihe bekommt“) ergeben kann: Die Fähigkeiten („handarbeitstechnischen Dinge“), deren Beurteilung noch nicht eindeutig möglich scheint („Begabung“; „Talent“; „Erfahrung“), können die Grundlage einer deutlichen individuellen Entwicklung bilden („die können sie weitertragen“).

Die Identifikationspraxis dieser Nutzergruppe versucht die Wahrscheinlichkeit des β -Fehlers zu begrenzen, indem sie die Verhaltensbeobachtung während der gesamten Betreuungsdauer fortsetzt und somit keine endgültige Zuweisung vornimmt.

In der Nutzergruppe wird darüber hinaus mehrfach von dem Abbruch eingeleiteter Fördermaßnahmen berichtet, u.a. aufgrund der gesundheitlichen Probleme eines Nutzers (siehe Kap. 5.3.7) oder der Ablehnung der Maßnahme durch den Nutzer, ohne dass dessen Motive genannt werden (siehe Kap. 5.3.3.2).

Platzierung in externen Maßnahmen

Die verknüpfte Identifikations- und Förderstrategie in dieser Nutzergruppe sieht die gezielte Förderung der Begabungs- und Leistungsentwicklung der als hoch- bzw. besonders begabt identifizierten Nutzer außerhalb der Erziehungshilfe vor. Diese Förderung in einem externen Angebot wird als eine Ergänzung der Erziehungsarbeit mit dem jeweiligen Nutzer innerhalb des stationären Angebotes gesehen.

„Letztendlich macht man manchmal nur Türen auf, ja, ermöglicht den Jugendlichen den nächsten Schritt zu gehen. (...) Dahin, wo Jugendliche noch mal außerhalb der [Wohn]gruppe Möglichkeiten haben, Dinge zu tun, um sich weiterzuentwickeln“ (Teamleitung AE, 274-281).

Diese Inanspruchnahme externer Angebote resultiert aus dem Streben nach einer adäquaten Begabungsförderung, denn *„manche Begabungen hier [in der Wohngruppe] zu fördern, da stoße ich ja an die Grenzen der Mitarbeiter“ (387-388)*. Wie die Beurteilung der erzielten Fördereffekte anhand ihres Beitrags zum Erreichen der allgemeinen Hilfeziele deutlich macht, soll die Förderung in Angeboten außerhalb der Erziehungshilfe auch die berufliche und gesellschaftliche Integration dieser Nutzer voranbringen (siehe Kap. 5.5.5).

Mit dieser Auslagerung der Begabungsförderung in externe Fördermaßnahmen wird die Arbeitsbelastung der Mitarbeiter im Erziehungsdienst des stationären Angebots nicht verringert: Mit der Auswahl eines geeigneten Angebotes, der Anbahnung der Förderung sowie deren anschließender Begleitung gehen zusätzliche Anstrengungen einher, zumal es die Begabungsvielfalt in dieser Nutzergruppe (siehe Kap. 5.2.6.2) notwendig macht, diese Schritte für die einzelnen Hilfen immer wieder neu zu durchlaufen, da die einzelnen Fördermaßnahmen selten doppelt genutzt werden. Dennoch sehen die Interviewpartner in den externen Angeboten die einfachste Möglichkeit, um den spezifischen Förderbedarfen der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer gerecht werden zu können.

„Und sich [nach der Identifikation] zu informieren und dann zu gucken: Wie können wir das weiter unterstützen, was gibt es für Möglichkeiten. Wir müssen das Rad ja nicht neu erfinden, [denn] mit Sicherheit gibt es da schon Förderprogramme oder so, um den Jugendlichen dann zu unterstützen“ (Erziehungsdienst AE, 213-216).

Die Auswahl der geeigneten Fördermaßnahmen wird von den Interviewpartnern als eine interdisziplinäre Aufgabe beschrieben. Neben dem Berater des Psychosozialen Dienstes sowie der Bereichsleitung würde sich die Teamleitung *„auch nicht scheuen, den Geschäftsführer zu fragen, wenn Türen aufzumachen sind, die ich alleine nicht aufbekomme“* (Teamleitung AE, 663-666). Die Interviewpartner verweisen zudem auf ihre Kontakte im dienstlichen und privaten Umfeld, *„die ja auch manche Dinge hinter sich haben, was Hochbegabung betrifft“* (669-670) sowie auf ihre eigenen Erfahrungen z.B. in Sportvereinen (siehe Kap. 5.4.3.5).

Die externen Fördermaßnahmen werden in der Nutzergruppe UMF auch deshalb so frühzeitig in Anspruch genommen, da sie als Form der systematischen Verhaltensbeobachtung die Identifikation der hohen bzw. besonderen Begabungen unterstützen (siehe Kap. 5.5.1.3). Auch deshalb wird eine enge Zusammenarbeit von Seiten des stationären Angebotes angestrebt.

Verantwortung für die Begleitung

In der Nutzergruppe UMF trägt zudem der jeweilige Bezugspädagoge eines Nutzers nicht zwangsläufig auch die Verantwortung für die Begleitung der externen Begabungsförderung. Die zuständige Bereichsleitung weist darauf hin, dass nur in Ausnahmefällen

die Auswahl des Bezugspädagogen an den Bedarfen des jeweiligen Nutzers ausgerichtet werden kann, weil die gleichmäßige Verteilung der Bezugsverantwortung unter den Mitarbeitern des Erziehungsdienstes eines stationären Angebotes Vorrang hat.

„Wenn es Vakanzen gibt, wenn es Wahlmöglichkeiten gibt nutzen wir ja die Chance um letztendlich zu gucken: ‚Wer könnte den erkennbaren Möglichkeiten, Bedarfen, Voraussetzungen am ehesten entsprechen‘? Aber das ist (...) die Ausnahme“ (Bereichsleitung ADE, 165-168).

Der Bezugspädagoge trägt i.d.R. die Verantwortung für die gesamte Erziehungsarbeit mit diesem Nutzer, wozu auch dessen Förderung in externen Angeboten zählt. Aber in den Interviews wird für zwei Fallbeispiele dargestellt, dass die Teilzuständigkeit für die Begabungsförderung eines Nutzers auf einen anderen Mitarbeiter des Erziehungsdienstes übergegangen ist.

„Ich hatte Nutzer E5 nicht als Bezugspädagogen, da ich es als normaler Mitarbeiter der [Wohn]gruppe so gemacht und ein Kollege hatte damals den Bezugspädagogen. (...) Das muss also nicht unbedingt immer so sein“ (Teamleitung AE, 462-466).

Neben der jeweiligen Beziehung des hoch- bzw. besonders begabten Nutzer zu dem Mitarbeiter („Mit welchem Pädagogen der [Nutzer] besonders gut klar kam oder eben nicht“; Erziehungsdienst AE, 304-305) können die Kompetenzen und Erfahrungen des Mitarbeiters in der jeweiligen Leistungsdomäne einen entscheidenden Einfluss darauf haben, ob die Verantwortung für die Erziehungsarbeit innerhalb des Teams verteilt wird. Der Interviewpartner betont, dass dies insbesondere bei der Auswahl eines angemessenen Angebots interessieren kann.

„Wenn jemand künstlerisch begabt ist, [dann] habe ich persönlich einen anderen Zugang und kenne vielleicht auch andere Leute. Davon macht man es auch vielleicht mal abhängig“ (Erziehungsdienst AE, 315-316).

In dem Fall des Nutzers E5 sorgte zudem der explizite Auftrag zur Hochbegabtenförderung durch den Kostenträger dazu, dass die Ressourcen innerhalb des Teams entsprechend fokussiert wurden (siehe Kap. 5.4.2.5).

5.5.3 Außerschulische Maßnahmen

Aufgrund der Dominanz der interventionsorientierten Förderstrategie (siehe Kap. 5.5.2) werden in den Hilfen der als hoch- bzw. besonders begabt identifizierten Nutzer deutlich weniger Maßnahmen zur Begabungsförderung initiiert bzw. in Anspruch genommen, als es die Zahl der Fallbeispiele in den Interviews zunächst vermuten lässt. Davon abzugrenzen sind die interventionsorientierten Maßnahmen, die auf den Abbau der hemmenden Einflüsse abzielen.

„Was wir dann gemacht haben ist den [Nutzer I2] z.B. in einen Gitarrenkurs zu schicken, dass der noch mal etwas anderes hat, wo er mit seinen Stimmungen umgehen kann. Wenn er da schneller lernt als andere, dann ist das auch in Ordnung, aber das ist jetzt erst mal hier nicht das Thema“ (Teamleitung AI, 272-276).

Die Teilnahme an dieser externen Maßnahme („Gitarrenkurs“) soll einen Beitrag zur emotionalen Stabilisierung des Nutzers („mit seinen Stimmungen umgehen“) leisten. Dass der Nutzer in der Maßnahme ein akzeleriertes Lernverhalten („schneller lernt als andere“) zeigt, schließt der Interviewpartner nicht aus („auch in Ordnung“), aber es weder Ziel noch Anlass („hier nicht das Thema“).

Dieselbe Maßnahme kann in der Erziehungsarbeit mit verschiedenen Nutzern unterschiedlich eingesetzt werden, weshalb es in der Auswertung die jeweilige Zielstellung zu berücksichtigen gilt. So wäre durchaus vorstellbar, dass der angesprochene Gitarrenkurs in der Arbeit mit einem musikalisch begabten Nutzer als Maßnahme zur Begabungsförderung eingesetzt wird. Eine Binnendifferenzierung der eingesetzten Methoden innerhalb einer intervenierenden Maßnahme wiederum deutet auf deren begabungssensible Umsetzung hin, aber sie qualifiziert eine störungsbezogene Maßnahme nicht als Begabungsförderung.

„Dass wir auch alles ausschöpfen noch mal was Ergotherapie anbetrifft, ganz besonders eben auch bei hochbegabten [Nutzern], dass da noch mal ganz genau geguckt wird und sicher auch ein anderes Angebot in diesem Rahmen möglich ist als jetzt für andere Jugendliche, nur vom Prinzip ist es das gleiche“ (Erziehungsdienst AF, 338-342).

Wie bereits dargestellt, zielen diese intervenierenden Maßnahmen darauf ab, die für die Begabungs- und Leistungsentwicklung hemmenden Einflüsse aus den internalen Faktoren zu begrenzen bzw. aufzulösen, während auf der Ebene der externalen Faktoren die wesentliche Intervention mit der Herausnahme des Nutzers aus der Herkunftsfamilie bereits stattgefunden hat. An einer Veränderung der inadäquaten Entwicklungsbedingungen innerhalb der Herkunftsfamilie wird in der Elternarbeit („*Da ist bei uns auch eine Elternarbeit über den Psychosozialen Dienst mit involviert*“; Erziehungsdienst AF, 721-722) bzw. in den die stationäre Hilfe flankierenden Hilfsangeboten wie der Sozialpädagogischen Familienhilfe gemäß §31 SGB VIII gearbeitet. Dabei handelt es sich ebenfalls um intervenierende Maßnahmen, die den hemmenden Einfluss dieser innerfamiliären Bedingungen begrenzen sollen, um eine Rückführung des Nutzers zu ermöglichen. Die absichtsvolle Gestaltung förderlicher Entwicklungsbedingungen innerhalb der stationären Angebote durch Maßnahmen in der individuellen Erziehungsarbeit sowie in der Gruppenarbeit zielt dagegen auf eine Förderung der Begabungs- und Leistungsentwicklung dieser Nutzer ab (siehe Kap. 5.5.3.1). Die Mitarbeiter greifen die besonderen Bedarfe der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer darüber hinaus in der Beziehungsgestaltung auf (siehe Kap. 5.5.3.2).

Die außerschulischen Maßnahmen, die nicht angebotsintern umgesetzt werden, lassen sich wiederum nach ihrer „Entfernung“ zu der jeweiligen Wohngruppe des Nutzers zusammenfassen. So zeigt z.B. die Gestaltung und Umsetzung eines schulischen Unterstützungsangebotes durch den angebotsübergreifenden Fachdienst der Heilpädagogischen Tagesförderung die einrichtungswissenschaftlichen Möglichkeiten zur Begabungsförderung auf (siehe Kap. 5.5.3.3). Die externe, außerschulische Begabungsförderung in der Nutzergruppe UMF ist sowohl bei Vereinen als auch bei berufserfahrenen Gruppen und Personen angesiedelt (siehe Kap. 5.5.3.4).

5.5.3.1 Angebotsinterne Maßnahmen

Die Ausprägung der angebotsinternen Entwicklungsbedingungen wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst (siehe Kap. 5.4.3), aber aus der förderspezifischen Perspektive interessiert insbesondere die angebotsinterne Erziehungsarbeit: sowohl individuell mit dem hoch- bzw. besonders begabten Nutzer als auch im Gruppenverbund mit allen Nutzern einer Wohngruppe. Dieser alltäglichen Erziehungsarbeit kommt eine besondere Bedeutung für die Entwicklung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer zu,

denn bedingt durch die interventionsorientierte Strategie verfolgt deren Förderung beinahe zwangsläufig einen integrativen Ansatz.

„Ich glaube nicht, dass wenn eine besondere Begabung bei einem Jugendlichen festgestellt wird, dass dann noch mal ein besonderes Programm in Gang gesetzt wird. Bis jetzt ist mir das eigentlich noch nicht untergekommen“ (Bereichsleitung AGHI, 181-184).

Die Auswertung bestätigt diese Wahrnehmung für die beiden Nutzergruppen Essstörungen und AD(H)S dahingehend, dass im Rahmen der Erziehungsplanung keine gezielte Förderung der Begabungs- und Leistungsentwicklung dieser Nutzer während der Unterbringung in der stationären Erziehungshilfe umgesetzt wird (siehe Kap. 5.2.2). Aber die Interviewpartner verweisen auf den fallübergreifenden Auftrag zur ressourcenorientierten Förderung, der nach der Identifikation eines Nutzers bzw. den Hinweisen auf eine entsprechende Ausprägung der Begabungsfaktoren die Erziehungsarbeit der Mitarbeiter in den Angeboten anleitet (siehe Kap. 5.4.2.3). Auf diesem Weg finden begabungsfördernde Maßnahmen abseits von Hilfeplanverfahren und Erziehungsplanung Eingang in die alltägliche Erziehungsarbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern.

„Ich glaube eher, dass es dem Mainstream eingeordnet wird, also dem Gruppenprogramm: Da gibt es eine Hausaufgabenzeit, da gibt es spezielle freizeitpädagogische Angebote [und] da gibt es eine Förderung für Vereinstätigkeiten, [aber] das wird aber angewendet auf alle Jugendlichen“ (Bereichsleitung AGHI, 177-181).

Diese integrative Ausrichtung führt zu kaum wahrnehmbaren Veränderungen in den Abläufen innerhalb der stationären Angebote: *„Wenn man hier nur mal so einen Tag begleitet, dass da jetzt hier großartig etwas für Hochbegabung gemacht wird, (...) würde man nicht so erkennen“ (Erziehungsdienst AI, 580-582)*, zumal sich auch die Ausstattung dieser Wohngruppen nicht von der anderer unterscheidet (siehe Kap. 5.4.3.3).

Die Wohngruppe stellt den zumindest vorübergehenden Lebensmittelpunkt der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer dar, weshalb den angebotsinternen Entwicklungsbedingungen ein grundlegender Einfluss auf deren Begabungs- und Leistungsentwicklung zukommt. Eine Bereichsleitung formuliert dementsprechend die Erwartungen

an diese Bedingungen, die sich auch aus den infrastrukturellen Begebenheiten, aber in erster Linie aus der individuellen Erziehungsarbeit mit diesen Nutzern sowie deren Integration in die Gruppenarbeit ergeben.

„Der optimale [Förder]verlauf besteht aus ganz vielen Facetten: Einmal dem betreffenden Kind einen Platz in der Wohngruppe einzuräumen, wo es seine Fähigkeiten erweitern kann, zeigen kann, ausspielen kann, sich damit beschäftigen kann, auf der anderen Seite dennoch im sozialen Bereich nicht arrogant zu wirken“ (Bereichsleitung AF, 266-270).

Entsprechend des fallübergreifenden Auftrags werden in allen Nutzergruppen Anstrengungen unternommen, um in den einzelnen Angeboten eine leistungsfördernde Atmosphäre zu etablieren, die eine Binnendifferenzierung in der Gruppenarbeit ermöglicht und die Integration dieser Nutzer gezielt unterstützt. Darüber hinaus wird von einer stärkeren Betonung der Bildungsinhalte in diesen Wohngruppen berichtet.

Bildungsarbeit

Der Interviewpartner Erziehungsdienst AF stellt für die Nutzergruppe AD(H)S fest, dass Maßnahmen zur gezielten Begabungsförderung aufgrund der hohen individuellen Belastungen der Nutzer in deren Erziehungsplanung zwar nicht etabliert werden können, aber dass die alltägliche Erziehungsarbeit entsprechend fördernd und anregend gestaltet wird.

„Wir haben kein Kind und keinen Jugendlichen, wo nicht da eine erhebliche Belastung [aus dem AD(H)S] mit da ist. Da bleibt es nicht aus, dass eben viele Sachen da im Vordergrund sind, auch was die Erziehungsplanung anbetrifft. Aber auf der anderen Seite gucken wir natürlich schon, vor allem gerade auch im Freizeitbereich, aber auch was die Förderung anbetrifft, dass da Bildungsinhalte da sind, die ja letztendlich auch nicht geplant vermittelt werden“ (Erziehungsdienst AF, 255-261).

Die Nutzer weisen infolge der Störung generell („kein Kind und keinen Jugendlichen“) hohe individuelle Belastungen auf, welche die interventionsorientierte Förderstrategie bedingen („viele Sachen da im Vordergrund sind“). Aber auch ohne konkrete Maßnahmen in der Erziehungsplanung („auf der anderen Seite“) wird auf eine anregende Gestaltung („dass da Bildungsinhalte da sind“) der alltäglichen Er-

ziehungsarbeit („im Freizeitbereich“) wert gelegt. Die Vermittlung von Bildungsinhalten vollzieht sich im Freizeitbereich non-formal („nicht geplant vermittelt“).

Im Gegensatz zu den noch darzustellenden Maßnahmen zur Binnendifferenzierung und zur Verantwortungsübertragung auf die Nutzer, die in der gemeinsamen Erziehungsarbeit der Mitarbeiter des Erziehungsdienstes einer Wohngruppe umgesetzt werden, vermittelt sich in den Aussagen zur Bildungsarbeit der Eindruck, als würden die Bemühungen zu deren Stärkung in erster Linie auf das Engagement einzelner Mitarbeiter zurückgehen. Diese Mitarbeiter legen z.B.

- wert darauf, Nutzer auf zusätzliche Bildungsinhalte aufmerksam zu machen und auf diese Weise ein selbstgesteuertes Lernen zu unterstützen,

„[Ich] kann dann vielleicht auch noch mal ein Buch empfehlen [und] kann andere Zugänge schaffen für die Jugendlichen, sich mit Bildung oder Wissen auseinanderzusetzen“ (Bereichsleitung AGHI, 229-230).

- den Nutzern z.B. (private) Medien zur Verfügung zu stellen oder

„Hörbücher bringe ich ihm teilweise mit [und] er hört sie dann alleine“ (Erziehungsdienst AI, 742).

- das Lesen als Ritual in den Tagesablauf zu integrieren.

„Zusammen zu frühstücken (...), morgens die Tageszeitung mit denen zu lesen“ (Erziehungsdienst AG, 444-446).

Diesem Bildungsaspekt im Erziehungsverhalten liegt die Frage zugrunde, „was macht Kindern, was macht Jugendlichen letztendlich auch Lust auf Lernen“ (Bereichsleitung ADE, 440-441), die es für jeden Nutzer individuell zu beantworten gilt, um die Erziehungsarbeit entsprechend anzupassen, denn „die Lust auf Lernen ist sicher von den Erfassungsmöglichkeiten auch abhängig“ (441-442). Die Interviewpartner beantworten diese Frage für die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer in ihren Aussagen und leiten daraus Idealvorstellungen für dessen Förderung ab („Der hört super gerne Hörspiele, mit [ihm] Bücher lesen oder in die Bibliothek mit ihm gehen, wo man gucken kann, denn er will ja auch viel wissen“; Erziehungsdienst AI, 701-703), die sich im Arbeitsalltag aufgrund der mangelnden Zeitressourcen der Mitarbeiter aber nicht realisieren

lassen. Die o.g. Umsetzung in der Erziehungspraxis, dass der Interviewpartner dem Nutzer das Hörbuch in die Wohngruppe mitbringt, wo dieser es dann alleine hört, stellt allenfalls eine Behelfslösung, aber keine gleichwertige Alternative dar.

„Aber so dieses zusammen [hören fehlt], wo man auch mal wieder gucken kann: Wie hört der [Nutzer] überhaupt ein Hörbuch? Hört er das ganz zu Ende oder schweift der eher ab?“ (Erziehungsdienst AI, 743-744).

Ein Interviewpartner zieht daraus den Schluss, dass die Nutzung solcher externen Ressourcen in das Gruppenprogramm integriert und vor Ort für die verschiedenen Nutzer unterschiedlich aufbereitet werden müssen (siehe Kap. 5.5.3.4). Um den Nutzern darüber hinaus Bildungsinhalte auch ungeplant – und damit unvorbereitet – vermitteln zu können, benötigen die Mitarbeiter neben den entsprechenden Kenntnissen (*„Ein Erzieher [sollte] selbst auch an gesellschaftlichen und politischen Prozessen hochinteressiert und gut informiert [sein]“*; Leitung Psychosozialer Dienst, 310-311) die grundsätzliche Bereitschaft zur konstruktiven Auseinandersetzung mit den Nutzern, denn der Erziehungsalltag bietet immer wieder Anlässe, wie ein Interviewpartner am Beispiel diskriminierender Äußerungen aufzeigt.

„Wenn die Kids vorm Fernseher sitzen, Computerspiele machen oder auch, wenn man eine Meinung zu bestimmten Sachen äußert. Was geht, was nicht (...). Ob man Naziparolen zulässt oder nicht zulässt, wie konsequent und rigoros man da einschreitet, wie aufklärend“ (Erziehungsdienst AF, 263-266).

In der Beziehungsgestaltung mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern kommt dieser Bereitschaft der Mitarbeiter zur kritischen Auseinandersetzung eine herausgehobene Bedeutung zu (siehe Kap. 5.5.3.2).

Binnendifferenzierung

Um eine ressourcenorientierte Erziehungsarbeit in den Wohngruppen auch während der parallelen Betreuung mehrerer Nutzer umsetzen zu können, ist es notwendig, *„dass im Nachmittagsbereich wirklich eine Situation und auch eine Atmosphäre da ist, (...) wo Kinder und Jugendliche wirklich gut gefördert werden können, wo man sich um Einzel-*

ne kümmern kann [und] nicht nur die Gruppe sieht, sondern wirklich sehr individuell arbeiten kann“ (Bereichsleitung AF, 202-206).

Die Binnendifferenzierung innerhalb der Gruppenarbeit wird in den verschiedenen Nutzergruppen unterschiedlich umgesetzt, indem sie den Bedarfen der jeweiligen Zielgruppen angepasst wird. So gehören zu der Nutzergruppe UMF *„oft Jugendliche, die schon sehr, sehr selbständig sind [und] die stellen andere Anforderungen oder auch weniger Anforderungen“* (Erziehungsdienst AE, 502-503), weshalb sich die Gruppenarbeit in dieser Nutzergruppe durch eine höhere Flexibilität auszeichnet als z.B. in der Nutzergruppe AD(H)S, deren Nutzer einen höheren Strukturbedarf aufweisen.

„Mir fällt da spontan ein die pädagogische Arbeit in den Wohngruppen: Die [muss] für unsere Kinder und Jugendlichen (...) sehr strukturiert sein, muss häufig auch mit klaren Grenzen fundiert sein“ (Bereichsleitung AF, 70-73).

Die Binnendifferenzierung wird in der Nutzergruppe UMF vor allem auf der Ebene des angebotsinternen Regelwerks umgesetzt, so *„dass neben drei Grundregeln, die für alle gelten, sehr individuell geguckt wird und auch das wieder gemessen an den Möglichkeiten und Bedarfen der Einzelnen“* (Bereichsleitung ADE, 522-523). Dieses Vorgehen fordert die Nutzer zudem zur aktiven Beteiligung an ihrem Erziehungsprozess auf, denn durch den hohen Anteil individueller Vereinbarungen *„sind die Jugendlichen ja gezwungen, mit uns [Mitarbeitern] in den Austausch zu kommen und sich Gedanken darüber zu machen, was sie gerne machen und wie man das fördern oder noch herausfordern kann“* (Erziehungsdienst AE, 147-149). In der Erziehungsarbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern werden diese individuellen Vereinbarungen nämlich dazu genutzt, um die angebotsinternen Bedingungen auf die Anforderungen auszurichten, die sich aus der externen Begabungsförderung ergeben.

„Wir [wollen] Bedingungen schaffen, damit es weiter wachsen kann und nicht dass wir sagen: (...) ‚Ihr müsst abends um 22 Uhr zuhause sein und wenn ihr zum Training [müsst], [dann] ist uns das egal‘. Wir schaffen dann schon für den Einzelnen das Umfeld, dass der Einzelne auch weiter [daran] arbeiten kann“ (Teamleitung AE, 172-176).

Mit der Anpassung der angebotsinternen Entwicklungsbedingungen („*Bedingungen schaffen*“) an die Anforderungen aus der individuellen Erziehungsarbeit wird die Grundlage einer erfolgreichen Begabungs- und Leistungsentwicklung gelegt („*damit es weiter wachsen kann*“). Die flexible Handhabung soll z.B. ausschließen, dass starre Regelungen („*um 22 Uhr zuhause sein*“) einer Teilnahme an externen Fördermaßnahmen („*Training*“) entgegenstehen. Das Ergebnis dieser Binnendifferenzierung auf der Ebene des angebotsinternen Regelwerks sind individuelle („*für den Einzelnen*“) Entwicklungsbedingungen („*das Umfeld*“) für die einzelnen Nutzer innerhalb eines Gruppenverbandes, die seine Entwicklung („*weiter [daran] arbeiten*“) unterstützen.

Die Nutzerschaft der Wohngruppe muss die individuellen Vereinbarungen mittragen, weshalb „*Akzeptanz und Toleranz ein wesentlicher Aspekt ist*“ (Bereichsleitung ADE, 521-522). Die Voraussetzung dafür wiederum ist, dass sich bei allen Nutzern die individuellen Vereinbarungen aus ihren jeweiligen Bedarfen ableiten, da die Nutzer auf diesem Weg „*mitkriegen, dass jeder auf seine Art gefördert wird (...) und manch einer braucht halt eine andere Form von Unterstützung*“ (Erziehungsdienst AE, 352-354). Die Leistungsbereitschaft des Nutzers ist eine weitere Voraussetzung.

„*Es ist eine Ausnahmesituation, die aber für jeden Jugendlichen eintreten kann und daher auch in diesem System [Wohn]gruppe von allen zu tragen ist und das ist (...) vom Alter, vom Geschlecht, von anderen Dingen unabhängig. Wir versuchen dann auch den Jugendlichen zu vermitteln, dass jemand etwas Besonderes tut und dafür besondere Regeln braucht*“ (Teamleitung AE, 432-436).

Deshalb bietet sich jedem Nutzer der Wohngruppe unabhängig von seiner individuellen Begabung die Möglichkeit, seine individuellen Entwicklungsbedingungen mit seinem Verhalten zu beeinflussen, z.B. beim „*Haustürschlüssel, den es schon mal für 15-Jährige gibt und für 18-Jährige immer noch nicht, weil sie die Bedingungen dazu, zuverlässig zu sein, ihren Weg zu gehen, nicht erfüllen*“ (442-444).

Die angebotsinternen Entwicklungsbedingungen können aber auch vor der Identifikation der hohen bzw. besonderen Begabung dazu geeignet sein, eine deutliche Begabungs- und Leistungsentwicklung zu unterstützen: „*Da waren die Bedingungen halt gut für Nutzer E1, damit die Begabung sich weiter entwickeln konnte*“ (382-383). In dem angesprochenen Fallbeispiel wurden die Rahmenbedingungen des stationären Angebotes dem individuellen Unterstützungsbedarf des Nutzers weitgehend gerecht (auch

durch die interne schulische Nachhilfe), indem sie ihm die Struktur boten, die ihm die Mutter aufgrund ihrer Erkrankung vor der Aufnahme nicht mehr bieten konnte (siehe Kap. 5.4.1.5). Für die Nutzergruppe AD(H)S wird zwar von vergleichbaren Effekten berichtet (siehe Kap. 5.4.1.7), aber dennoch geht mit der Ausrichtung der angebotsinternen Bedingungen auf den erhöhten Strukturbedarf der Nutzer mit AD(H)S eine Gefährdung der adäquaten Entwicklung hoher bzw. besonderer Begabungen einher.

„Die hochbegabten [Nutzer] brauchen zusätzliche Felder, wo sie einfach auch die Strukturen überschreiten können, wo sie Grenzen überschreiten können und überschreiten dürfen“ (Bereichsleitung AF, 320-326).

Die Interviewpartner der Erziehungsdienste dieser Nutzergruppe stimmen überein, dass diesem *„Dilemma, was nicht so einfach zu lösen ist“* (75), mit zusätzlichen personellen Ressourcen im Tagesdienst adäquat zu begegnen wäre. Da aber selbst die stundenweise Doppelbesetzung mit Mitarbeitern aus dem Erziehungsdienst nicht möglich scheint, wird für die verschiedenen Angebote von unterschiedlichen Behelfslösungen mit Praktikanten und Aushilfskräften berichtet. Der Interviewpartner Erziehungsdienst AF warnt angesichts dieser Praxis vor einem Qualitätsverlust in der Erziehungsarbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern, denn die gezielte Förderung der Begabungs- und Leistungsentwicklung geht mit hohen Ansprüchen an die Personen einher, die die Förderung übernehmen.

„Wenn man jemanden fördern will, [dann] reicht es ja nicht, auf dem Level zu bleiben, wo einer ist. Ich meine, da können wir uns das Ganze schenken. Sondern quasi immer in der folgenden Zone da die Anforderungen zu stellen. Und das ist natürlich schwierig, wenn wir da (...) eben nicht professionell arbeitende Leute haben, die da eben nicht so weiterfördern können“ (Erziehungsdienst AF, 579-584).

Angesichts der vielfältigen Herausforderungen werden die binnendifferenzierenden Maßnahmen in dieser Nutzergruppe z.T. durch eine äußere Differenzierung ergänzt. Die Hausaufgabenbetreuung wird von verschiedenen Interviewpartnern als ein Bereich identifiziert, in dem eine adäquate Begleitung des hoch- bzw. besonders begabten Nutzers im Rahmen der Gruppenarbeit nicht dauerhaft sichergestellt werden kann, sondern nur dann umsetzbar ist, wenn *„die Lage [in der Wohngruppe] das gerade hier zulässt“* (Erziehungsdienst AI, 519). Die Ursache wird in einem erhöhten Unterstützungsbedarf

der anderen Nutzer gesehen, weshalb zur Binnendifferenzierung in der Hausaufgabenbetreuung auf die o.g. Behelfslösungen zurückgegriffen werden muss. Alternativ wird eine äußere Differenzierung vorgenommen, indem die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer an dem einrichtungswissenschaftlichen Nachhilfeangebot teilnehmen.

„Zum Teil liegt es aber auch daran, dass wir halt speziell bei [Nutzern mit] ADS und ADHS hauptsächlich erst mal gucken, dass überhaupt Lernen gelernt wird, während in dem Bereich der Nachhilfe (...) eben auch die Inhalte mehr im Vordergrund stehen“ (Erziehungsdienst AF, 550-553).

In dem Wissen um die hohen Belastungen, die sich bei dieser Zielgruppe aus der Hausaufgabenbetreuung häufig ergeben (*„Eine hochgradig konfliktbehaftete Problematik“*; Leitung Schule B, 135), entlastet die Schule B die Wohngruppen, indem die Schüler bis zur siebten Klasse verpflichtend und anschließend fakultativ ihre Hausaufgaben während spezieller Unterrichtszeiten unter der Betreuung von Lehrkräften in der Schule erledigen (siehe Kap. 5.5.4.1). Dass die schulischen Unterstützungsangebote innerhalb der Einrichtung auch gezielt dazu eingesetzt werden können, um die Defizite einer inadäquaten Beschulung auszugleichen, beschreibt die Leitung der Heilpädagogischen Tagesförderung (siehe Kap. 5.5.3.3).

Die regelmäßige Unterteilung der Nutzer der Wohngruppe AI in zwei Teilgruppen stellt keine Form der äußeren Differenzierung im Sinne einer begabungsfördernden Maßnahme dar, zumal dieses Vorgehen insbesondere den Bedürfnissen der beiden hoch- bzw. besonders begabten Nutzer nicht gerecht wird (siehe Kap. 5.4.3.4).

Verantwortungsübernahme

Eine besondere Maßnahme zur Binnendifferenzierung stellt die Übertragung verantwortungsvoller Aufgaben innerhalb der Wohngruppen an die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer dar. Für alle Nutzergruppen wird von Maßnahmen berichtet, die es ermöglichen, dass der hoch- bzw. besonders begabte Nutzer innerhalb des stationären Angebotes *„Verantwortungsbereiche übernehmen darf, die ihm die Anerkennung der anderen einbring[en], sei es die Anerkennung der anderen Jugendlichen oder der (...) Pädagogen“* (Erziehungsdienst AE, 155-156). Dazu werden innerhalb der stationären

Angebote Settings kreiert, „wo sich einfach zeigt, dass seine Fähigkeiten gebraucht werden“ (Bereichsleitung AF, 424-425). Die Effekte dieser Maßnahmen sind vielfältig.

„Also, sich an der Stelle positiv erkennbar zu machen [und] sich selber mit besonderen Facetten erlebbar zu machen, (...) ist mit Sicherheit immer ein Gewinn auf der Ebene von Selbstwahrnehmung und Selbstwert. Sich darüber in Gemeinschaft einzubringen, kann ein [weiterer] Aspekt sein“ (Bereichsleitung ADE, 236-240).

Diese integrative Wirkung wird von der Leitung des Psychosozialen Dienstes noch einmal herausgestellt, denn eine „Hochbegabung sollte sich eigentlich dadurch auszeichnen, dass jemand seine hohe Begabung auch in den Dienst der sozialen Gemeinschaft stellen kann“ (502-503). Umgesetzt wird diese Verantwortungsübernahme innerhalb der verschiedenen Angebote in unterschiedlicher Form. So wird u.a. davon berichtet, dass

- schulleistungsstarke Nutzer anderen Nutzern ihrer Wohngruppe eine schulische Nachhilfe anbieten,

„Dass vielleicht die leistungsstarken Mädchen mit den leistungsschwachen Mädchen oder (...) mit denen, die einfach jünger sind, da ihren eigenen Förder- und Unterstützungsrahmen [aufbauen]“ (Psychosozialer Dienst ADE, 443-446).

- ein Nutzer seine handwerklichen Fähigkeiten für die Gestaltung der Wohngruppe einsetzt oder

„Der eine Jugendliche, der jetzt die handwerklichen Fähigkeiten hat, der macht diese Dinge auch für die [Wohn]gruppe und kriegt dafür auch sehr viel Anerkennung“ (Bereichsleitung AF, 421-423).

- ein Nutzer die Verantwortung als Gruppensprecher und Mitglied im Jugendparlament übernimmt.

„Nutzer II, der ist auch Gruppensprecher [und] Vorsitzender hier im Jugendparlament und da ist schon viel [gefordert], was der gut kann“ (Teamleitung AI, 315-317).

Die drei Interviewpartner des Erziehungsdienstes der Wohngruppe AI erkennen in der Übernahme der Gruppensprecherfunktion eine geeignete Maßnahme zur Förderung des hoch- bzw. besonders begabten Nutzers II: *„Dadurch wird das auch noch mal unterstützt: Er kann sich ausdrücken, er kann die [Wohn]gruppe vertreten“* (Erziehungsdienst AI, 553-554). Anders als in anderen Zusammenhängen präsentiert sich der Nutzer bei der Wahrnehmung dieser Funktion *„auch sehr, sehr zuverlässig“* (Teamleitung AI, 321-322) und nutzt die damit verbundenen Herausforderungen, um seine Stärken zu demonstrieren im *„Organisieren, im Reden, auch [im] Überreden. Also, der hat überhaupt keine Berührungängste, zum Geschäftsführer zu gehen“* (317-318). Nach Sitzungen des Jugendparlamentes berichtet der Nutzer (z.T. in eigens dafür einberufenen Gruppensitzungen) seinen Mitbewohnern, *„was dort besprochen wurde und [dabei] haben wir halt gemerkt, dass es ihm total gut tat und er auch mit vollem Einsatz dabei war“* (Erziehungsdienst AI2, 507-508). Dem Nutzer gelingt es, die Anerkennung der Mitarbeiter für sein Auftreten als Gruppensprecher zu erhalten, wie auch die rückschauende Bewertung seines Gesprächs mit einem erwachsenen Kirchentagbesucher durch den Interviewpartner zeigt.

„Da hat er einen vom Stapel gelassen, wo ich gedacht habe, dass ich das nicht so gut gekonnt hätte. (...) Also so richtig intellektuell! Also richtig klasse und einwandfrei, ohne zu zögern hat er das erklärt. Da ich habe ich noch mal gedacht: ‚Mensch, Nutzer II!‘ Der kann auch ganz anders, keine Frage, aber da konnte man schon sehen, dass der Junge etwas auf dem Kasten hat. Der kann es“ (Erziehungsdienst AI, 559-567).

Der Interviewpartner vergleicht die rhetorischen Fähigkeiten des minderjährigen Nutzers (*„richtig klasse und einwandfrei“*) mit seinen eigenen (*„dass ich das nicht so gut gekonnt hätte“*) und zeigt sich beeindruckt (*„Mensch, Nutzer II“*). Insbesondere im Vergleich mit dem Auftreten des Nutzers in anderen Zusammenhängen (*„Der kann auch ganz anders“*) sind diese Fähigkeiten wichtige Indikatoren dafür, dass der Nutzer nicht nur über eine hohe potentielle Leistungsfähigkeit (*„dass der Jugend etwas auf dem Kasten hat“*) verfügt, sondern sie in bestimmten Situationen auch bereits abrufen (*„Der kann es“*).

Zusammenfassend lässt sich für das Fallbeispiel des Nutzers II feststellen, dass

- die drei Interviewpartner des Erziehungsdienstes unabhängig voneinander (also ungestützt) die Funktionsübernahme des Nutzers als eine gezielte Fördermaßnahme beschreiben,
- die angebotsintern (Gruppensprecher) sowie in einem gruppenübergreifenden Angebot (Jugendparlament; siehe Kap. 5.5.3.3) umgesetzt wird,
- in der die Stärken des Nutzers (u.a. Organisieren, Reden) gezielt aufgegriffen werden und
- in deren Verlauf der Nutzer sich der Nutzer als zuverlässig und leistungsstark präsentiert.

Allein die Komplexität ihrer Umsetzung, aber auch ihre Bedeutung in der Erziehungsarbeit mit dem Nutzer wirft die Frage auf, warum diese Fördermaßnahme nicht in der Erziehungsplanung des Nutzers berücksichtigt wird.

5.5.3.2 Beziehungsarbeit

Den Beziehungen des hoch- bzw. besonders begabten Nutzers zu den Mitarbeitern wird in den Interviews eine grundlegende Bedeutung zugewiesen. Aufgrund der negativen Beziehungserfahrungen vor ihrer Aufnahme (siehe Kap. 5.3.1.1) weisen die Nutzer ein hohes Bedürfnis nach Sicherheit auf, weshalb es die Interviewpartner als ihren *„Auftrag [ansehen], den Jugendlichen eine sichere Bindung zu geben“* (Erziehungsdienst AG, 891), die wiederum als Voraussetzung einer wirkungsvollen Erziehungsarbeit verstanden wird.

„Wo keine konstruktive, hilfreiche, tragfähige Beziehung hergestellt werden kann, kann auch nicht sinnvoll erzogen werden und auch nicht gefördert“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 275-277).

Die Beziehungsgestaltung wird als Instrument betrachtet, um *„über die Form der Beziehungen, die wir mit den Jugendlichen haben, letztendlich die anderen Ziele auch zu erreichen“* (Teamleitung AE, 33-35). Die Zuständigkeitsverteilung innerhalb der Nutzergruppe UMF (siehe Kap. 5.5.2.4) resultiert auch aus der Wahrnehmung, dass der Nutzer solche tragfähigen Beziehungen nicht zwangsläufig mit seinem Bezugspädagogen entwickelt.

„Das ist nicht Bezugspädagogen-gebunden, was ja auch schade wäre, [denn] oft entstehen ja zwischen den anderen Pädagogen (...) und den Jugendlichen Beziehungen, die ja auch genutzt werden können und sollten“ (Erziehungsdienst AE, 431-434).

Die vertrauensvolle Beziehung zu einem Mitarbeiter des Erziehungsdienstes kann dem Nutzer z.B. die Annahme eines Unterstützungsangebotes ermöglichen, ohne dies als Gesichtsverlust zu empfinden (siehe Kap. 5.3.2.2).

In der Beziehungsgestaltung mit dem Nutzer sind, unabhängig von dessen Begabung, Eins-zu-Eins-Kontakte wichtig, denn in einer Einzelbetreuung geht es für den Nutzer *„um Bindungsaufbau, (...) nicht immer nur in [einer] Gruppe was zu machen mit anderen Jugendlichen, sondern selbst auch mal der Hauptdarsteller sozusagen zu sein“* (Erziehungsdienst AG, 451-453). Die individuelle Begabung des Nutzers kommt auf der inhaltlichen Ebene der Beziehungsarbeit zum Tragen.

„Ich denke, dass die sogenannten Hochbegabten schon etwas andere Beziehungsmuster haben mit anderen Schwerpunkten, dass sie auch intellektuell gefordert werden wollen, auch in Gesprächen und auch das Gefühl haben wollen, dass sie verstanden werden mit ihren differenzierten Gedanken und Fragen“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 300-304).

Die Mitarbeiter der Erziehungsdienste müssen die Beziehungsmuster wahrnehmen, um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, indem sie z.B. die Interessen des Nutzers in der Erziehungsarbeit aufgreifen.

„Wenn man bei dem [Nutzer] sieht, was da gerade auf dem Nachttisch liegt, dann spricht man darüber: ‚Was liest Du da gerade? Ist das geeignet für Dich‘? [Das] muss man dann ja auch gucken. Und wenn der dann davon erzählt, was da so drinsteht, dann kommt das meistens gut hin“ (Teamleitung AI, 518-521).

Der Interviewpartner greift das Interesse des Nutzers auf (*„was da gerade auf dem Nachttisch liegt“*), um mit ihm ins Gespräch zu kommen (*„Was liest Du da gerade“*). Darüber hinaus erfüllt er mit diesen Beobachtungen seine Aufsichtspflicht (*„Ist das geeignet“*) und kann aus dem Gespräch (*„wenn der dann davon erzählt“*) fol-

gern, ob der Nutzer das Gelesene versteht („kommt das meistens gut hin“) und in welcher Form er damit umgeht.

Die Mitarbeiter müssen darüber hinaus aber auch die altersgemäßen Bedürfnisse der Nutzer wahrnehmen, die angesichts einer akzelerierten Entwicklung in anderen Bereichen (z.B. der Rhetorik) leicht übersehen werden können.

„Der [Nutzer I2] mag total Eins-zu-Eins-Kontakte, auf dem Bettchen sitzen und Bücher lesen (...). Der ist elf Jahre alt. Das mag der immer noch und der braucht das auch noch“ (Teamleitung AI, 237-239).

Der Interviewpartner Erziehungsdienst AI2 schildert den Beziehungsaufbau zu den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern aus seiner Erfahrung als neuer Mitarbeiter in der Wohngruppe, in der die Nutzer bereits untergebracht sind, und bestätigt die Bedeutung der Inhaltsebene für das Kontaktverhalten dieser Nutzer.

„Wenn sie ankommen mit irgendwelchen Themen, dass man so sich mit denen unterhalten kann, das ist eigentlich sehr förderlich (...), weil die dadurch ihre Kontakte knüpfen. Wenn sie dann irgendetwas Interessantes gefunden haben, dann ist das so, um das erste Eis zu brechen, eigentlich auch immer ganz gut“ (Erziehungsdienst AI2, 385-391).

Um diese Kontaktversuche von Seiten der Nutzer aufgreifen zu können, ist es aus der Sicht der Interviewpartner notwendig, dass der Mitarbeiter über ein gutes Maß an Allgemeinbildung verfügt und sich zumindest offen zeigt für die Themen, die den Nutzer umtreiben: Dem jeweiligen Leistungsbereich kommt dabei natürlich eine hervorgehobene Bedeutung zu, denn wenn der Nutzer in der Wohngruppe auf einen Mitarbeiter trifft, der z.B. selbst ein Interesse an der jeweiligen Domäne besitzt, kann das für beide Seiten und für den Beziehungsprozess eine wertvolle Bereicherung darstellen (siehe Kap. 5.4.3.5). Anders als z.B. in den externen Maßnahmen zur Begabungsförderung, in denen die Leitungspersonen wie Trainer oder Lehrer vorrangig die individuelle Leistungsentwicklung voranbringen möchten, ist der Mitarbeiter in der Wohngruppe zunächst einmal die verantwortliche Erziehungsperson.

In der Nutzergruppe Essstörungen stellt sich die Beziehungsgestaltung als eine besondere Herausforderung dar, denn neben ihrer Funktion als Erziehungsperson treten die Mitarbeiter in der Wohngruppe als Kontrolleure in Erscheinung, die durch eine enge Begleitung den medizinischen Auftrag umsetzen. Dennoch stellt auch in der Arbeit mit diesen Nutzern eine tragfähige Beziehung die Grundlage der Zusammenarbeit dar.

„Dass die Kollegen natürlich die sind, die das begleiten müssen, also die engen Strukturen auch halten müssen, den Finger hochhalten müssen. (...) Andererseits natürlich die Beziehung so dadurch trotzdem auch aufzubauen und die zu halten, dass sie Ansprechpartner für die Mädchen werden und Orientierungshilfe (...), um zu gucken, was sie denn für sich noch ausprobieren können, um all die Förderungsmöglichkeiten, die sie theoretisch nutzen könnten, auch dann zu erreichen“ (Psychosozialer Dienst ADE, 504-512).

5.5.3.3 Gruppenübergreifende Angebote

In den Interviews werden verschiedene gruppenübergreifende Angebote erwähnt, die an den Standorten vorgehalten werden, darunter u.a. eine Theatergruppe, Sport- und Freizeitangebote sowie eine Fahrradwerkstatt *„für die älteren Jugendlichen, die dann Schule eben schon hinter sich haben oder auch begleitend zur Schule etwas machen wollen oder berufsvorbereitend“* (Leitung Heilpädagogische Tagesförderung, 83-85). Diese gruppenübergreifenden Angebote, die allen Nutzern offen stehen, unterscheiden sich von den angebotsinternen Freizeitangeboten vor allem durch ihre inhaltliche Ausrichtung.

„Das sind ja auch Bereiche, wo eben dieser Fördergedanke und nicht der Erziehungsgedanke noch mehr im Vordergrund steht“ (Erziehungsdienst AF, 846-848).

Auf diese gruppenübergreifenden Angebote wird auch in der Erziehungsarbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern zurückgegriffen, allerdings nur selten explizit im Zusammenhang mit der Begabungsförderung, denn bei diesen Angeboten *„gibt [es] sicherlich noch Luft nach oben, also Möglichkeiten, die auch noch zu erweitern“* (Bereichsleitung ADE, 254-255). Einer solchen Erweiterung der gruppenübergreifenden Angebote auf spezifische Zielgruppen stehen allerdings die Integrationsbestrebungen in

der stationären Erziehungshilfe entgegen (siehe Kap. 5.4.2.3). Ein Interviewpartner weist allerdings auf ein spezifisches Angebot für die Nutzer mit Autismus hin.

„Was ich so mitkriege, aber das ist ja jetzt nicht Hochbegabung, ist: Für die Autisten gibt es ein Sozialtraining und damit die halt etwas lernen. Aber so jetzt für hochbegabte [Nutzer], dass ich sage, ich schicke den Nutzer I2 jetzt da und da hin? Nein“ (Erziehungsdienst AI, 826-829).

Dem Interviewpartner ist kein gruppenübergreifendes Angebot bekannt („Nein“), das auf die spezifischen Förderbedarfe der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer zugeschnitten ist („für hochbegabte [Nutzer]“). Ein solches Angebot wäre aus seiner Sicht mit dem Angebot („Sozialtraining“) für die Nutzer mit Autismus vergleichbar, das auf deren spezifische Bedarfe abgestimmt ist („damit die halt etwas lernen“).

Für eine gezielte Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer muss daher auf die gruppenübergreifende Angebote zurückgegriffen werden, in denen eine Binnendifferenzierung umgesetzt werden bzw. der Nutzer selbständig seinen Interessen nachgehen kann.

„Ich wüsste jetzt für jemanden mit einem IQ von 136 keine [interne] Möglichkeit anzudocken. Außer vielleicht beim Internetcafé, dass die [Nutzer] sich da selber Zugang zu interessanten Gebieten verschaffen“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 533-535).

Eine selbständige Nutzung des Internets wird von mehreren Interviewpartnern als eine Möglichkeit bezeichnet, um den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern einen niedrighwelligen Zugang zu weiterführenden Informationen und Materialien aus ihren spezifischen Interessensgebieten zu ermöglichen. Dabei stellt die Nutzung dieser gruppenübergreifenden Internetcafés allenfalls eine Behelfslösung dar, die erst durch die starke Einschränkung der angebotsinternen Internetnutzung notwendig wird (siehe Kap. 5.4.3.3). Dementsprechend wird in mehreren Interviews die Einführung einer angebotsinternen Internetnutzung durch die Nutzer priorisiert („Das wäre halt eine ganz wichtige Sache, da sind wir gerade dran“; Teamleitung AGH, 397-398).

Da einige dieser gruppenübergreifenden Angebote zudem von Mitarbeitern der Erziehungsdienste betreut werden, nutzen sie diese Überschneidung als eine Gelegenheit,

um ihre angebotsinterne Erziehungsarbeit mit dem hoch- bzw. besonders begabten Nutzer in diese Angebote auszudehnen. So berichtet Teamleitung AI, dass der Nutzer II nicht nur Verantwortung als Gruppensprecher übernimmt (siehe Kap. 5.5.3.1), sondern dass sie als zuständige Betreuungsperson für die Belange des Jugendparlamentes auch seine aktive Mitarbeit in diesem gruppenübergreifenden Angebot gezielt vorantreibt.

Interviewer: „Wird das von den Mitarbeitern dann forciert, [indem] man sagt, dass das eine Aufgabe wäre, die er übernehmen könnte und dass man das dann gezielt in die Richtung bringt?“

Teamleitung AI: „Ich habe das viel gemacht, weil ich das Jugendparlament leite. Dass ich ihn da mit hineingeholt habe und geguckt [habe], wie kann er denn da auch auf einen guten Stand kommen für sich“ (323-328).

Darüber hinaus werden einrichtungsinterne Veranstaltungen wie das Sommerfest oder ein Messestand zum Kirchentag, die ebenfalls von Mitarbeitern der Erziehungsdienste betreut werden, dazu genutzt, den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern eine besondere Plattform zu verschaffen, indem sie ihre Fähigkeiten zum Gelingen der Veranstaltung, aber auch zu ihrem persönlichen Nutzen einbringen können. So wurden z.B. die herausragenden Leistungen eines Nutzers in den Kreativangeboten, die in der Verhaltensbeobachtung während der Eingangsdiagnostik wahrgenommen wurden (siehe Kap. 5.5.1.6), im Vorfeld des Sommerfestes aufgegriffen: Durch den Verkauf der selbstgeschaffenen Produkte konnte ihm ein Erfolgserlebnis verschafft werden, von dem sich die Mitarbeiter positive Effekte auf seine innere Zustimmung zu der Förderung erhoffen.

„Da gucken wir natürlich wirklich, dass der [Nutzer] am Ball bleibt, dass das besonders gefördert wird, (...) dass eine Vernissage gemacht wird mit den [getöpfer-ten] Sachen: Er hat das auch am Sommerfest verkauft zu ganz schönen Preisen“ (Erziehungsdienst AF, 515-518).

Aber während die Nutzung der Internetcafés eine Behelfslösung darzustellen scheint, die mit der angestrebten Verbesserung der angebotsinternen Infrastruktur überflüssig würde, und die Ausdehnung der angebotsinternen Erziehungsarbeit in übergreifende Angebote in erster Linie auf das Engagement einzelner Mitarbeiter zurückgeht,

wird in der Arbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern systematisch auf die gruppenübergreifenden Angebote zur schulischen Förderung gesetzt.

„Über die Heilpädagogische Tagesförderung haben wir Angebote in der gezielten schulischen Förderung, wo einzelne Kinder zusätzlich zu den Hausaufgaben gefördert werden können“ (Bereichsleitung AF, 276-279).

In der Nutzung dieser Angebote sehen die Interviewpartner nicht nur eine Entlastung der Mitarbeiter des Erziehungsdienstes, deren Arbeitsbelastung durch die Begleitung der Beschulung der Nutzer mit dem Niveau des Unterrichtsstoffes steigt (siehe Kap. 5.4.3.5), sondern eine notwendige Ergänzung der schulischen Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer in der Oberstufe.

„Wir hatten ja jetzt einen [Nutzer], der das Abitur gemacht hat (...). Da wurde es natürlich schwierig für die Leute aus der [Wohn]gruppe, Nachhilfe zu leisten: Das hat kaum einer drauf gehabt“ (Teamleitung AI, 298-301).

Dieses schulbezogene Förderangebot wird, von einer noch darzustellenden Ausnahme abgesehen, ausschließlich aus defizitorientierten Motiven in Anspruch genommen.

„Es kann sein, dass die Schule sagt, dass es nicht mit den Hausaufgaben klappt oder die [Wohn]gruppe sieht selber, dass es nicht klappt. (...) Oder wenn die Versetzung gefährdet ist“ (Leitung Heilpädagogische Tagesförderung, 204-210).

Die Aussagen vermitteln zudem den Eindruck, dass diese Nachhilfeangebote als regelmäßige Eins-zu-Eins-Kontakte mit erwachsenen Bezugspersonen eine weitere hilfreiche Wirkung haben, weshalb sie nicht nach einer Verbesserung der schulischen Leistungen enden (*„Die meisten Kinder, die einmal hier anfangen, genießen das auch und brauchen das auch und bleiben dann meistens“*; 343-345).

Dass diese Angebote, die vom Fachdienst der Heilpädagogischen Tagesförderung organisiert werden, nicht nur dazu geeignet sind, um die schulische Förderung des Nutzers zu begleiten, sondern diese im Sinne eines Enrichmentangebotes auch zu ergänzen, darauf weist die Fachdienstleitung mit dem Fallbeispiel eines Nutzers mit Autismus hin.

Die Leitung ist sich bzgl. der Begabungseinschätzung des Nutzers unsicher, aber sie sieht eine Verbindung zu der Förderung hoch bzw. besonders begabter Nutzer, wie sie zu Beginn des Interviews andeutet (*„Das war auch so ein Beispiel, wo ich dachte, da könnte ich Dir von erzählen“*; Leitung Heilpädagogische Tagesförderung, 217-218). Dieser Nutzer wurde zunächst aufgrund seines auffälligen Verhaltens *„auf der Förderschule für Erziehungsschwierige [unterrichtet], weil er keinen anderen [Schul]platz gefunden hat, war aber von seinen Leistungen her Realschüler oder sogar Gymnasiast“* (221-223). Auf Drängen der Eltern wurde dem Nutzer im Rahmen dieser gruppenübergreifenden Angebote zusätzlicher Unterrichtsstoff vermittelt, um seine inadäquate Beschulung zumindest teilweise auszugleichen.

„[Denn] gerade Naturwissenschaften z.B. kommen da auch kaum zum Zuge, weil die da Mathe, Deutsch, Englisch machen und alles andere geht so ein bisschen unter. Und dann habe ich halt mit dem Physik gemacht [und] habe halt geguckt, dass er da zusätzlich etwas gefördert wird“ (Leitung Heilpädagogische Tagesförderung, 225-228).

Für die Leitung bewegt sich dieses Enrichmentangebot zwischen den im Fachdienst gebräuchlichen Kategorien von schulischer Förderung und Freizeitangebot, weil ein solches Zusatzangebot ohne die Bereitschaft des Nutzers nicht umsetzbar ist. Diese Bereitschaft des Nutzers zum freiwilligen Lernen soll deshalb auch gezielt gefördert werden, denn aufgrund des begrenzten zeitlichen Umfangs des Angebots kann die Wissensvermittlung nicht das alleinige Ziel sein, sondern *„dass da vielleicht auch ein Interesse geweckt wird, dass er auch selber (...) darüber hinaus im Internet oder [der] Bücherei und so, dass er da noch dran bleibt“* (386-390). Die positiven Erfahrungen in der Förderung dieses Nutzers, der inzwischen die Realschule besucht, haben dazu geführt, dass ein außerschulisches Enrichmentangebot für mehrere Nutzer geplant wird.

„Ich habe jetzt zwei Honorarkräfte, die eben auch Physiklehrer sind und (...) [wir] hatten das jetzt überlegt als Ferienprogramm oder eben als zusätzliches Angebot zu machen für die [Nutzer], die Lust dazu haben“ (Leitung Heilpädagogische Tagesförderung, 228-234).

Ein solches gruppenübergreifendes, domänenspezifisches Angebot könnte dazu geeignet sein, die negativen Auswirkungen zu begrenzen, die sich z.B. aus den für die

hoch- bzw. besonders begabten Nutzer inadäquaten Kontakten im Umfeld der Innenwohngruppen ergeben (siehe Kap. 5.4.3.2), indem Nutzer mit ähnlichen Interessen zusammengebracht und gemeinsam gefördert werden. Zudem könnte es mit einer entsprechenden Aufbereitung der Inhalte gelingen, auch Nutzer mit negativen schulischen Erfahrungen wieder für das Lernen zu begeistern.

5.5.3.4 Externe Angebote

Auf außerschulische Förderangebote, die zudem unabhängig von Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe umgesetzt werden, wird in der Platzierungsstrategie der Nutzergruppe UMF zurückgegriffen (siehe Kap. 5.5.2.4). Daher eignet sich das von den Interviewpartnern dieses Erziehungsdienstes verwendete sprachliche Bild der Türen, die den Nutzern durch die Mitarbeiter für eine adäquate Förderung geöffnet werden müssen, in besonderer Weise.

„Die Türen führen zu Schulplätzen, zu Ausbildungsplätzen, zu Praktikumsplätzen, zu Sportvereinen [und] zu anderen Vereinen“ (Teamleitung AE, 277-278).

Die aufgezählten Angebotsformen werden außerhalb der stationären Einrichtung umgesetzt. Mit Ausnahme der Beschulung an Fachschulen mit einem spezifischen Förderzweig (siehe Kap. 5.5.4.2) handelt es sich hierbei zudem um außerschulische Angebote, deren Inanspruchnahme im weiteren Verlauf des Interviews sowie in den anderen Interviews zur Nutzergruppe näher beschrieben wird. Die Fallbeispiele der Nutzer E6 (siehe Kap. 5.4.2.4) und E7, dem eine überdurchschnittliche Lernfähigkeit attestiert wird (siehe Kap. 5.2.1), machen deutlich, dass inner- und außerschulische Maßnahmen im Betreuungsverlauf miteinander kombiniert werden bzw. aufeinander folgen können.

„Nutzer E7 ist so ein Beispiel, der relativ viel erreicht hat in seinem Leben (...). [Er] kam aus einem südeuropäischen Land, hat seinen Hauptschulabschluss mit Qualifikation gemacht, hat (...) einen Ausbildungsplatz erreicht [und] wurde dahingehend auch noch weiter begleitet“ (267-268).

In dem Kontext der Flucht- und Migrationshistorie („kam aus einem südeuropäischen Land“) wird die schulische („Hauptschulabschluss mit Qualifikation“) sowie berufliche Integration („Ausbildungsplatz“) des Nutzers als ein besonderer Erfolg bewertet („relativ viel erreicht“), zumal die herausragenden Leistungen während der

Ausbildung zu einem Teilstipendium für die Qualifikation zum Handwerksmeister führten (Kontextinformation).

Diese Leistungsentwicklung, „*im Heimbereich nicht unbedingt der klassische Lauf*“ (271-272), wurde durch ein adäquates Ausbildungsverhältnis ermöglicht, welches als externe Fördermaßnahme verstanden wird. Der anschließende Besuch der Meisterschule stellt eine weitere, dann innerschulische Fördermaßnahme dar (siehe Kap. 5.5.4.2). Auch in der Vermittlung von Praktikumsplätzen zur systematischen Verhaltensbeobachtung im Rahmen des Identifikationsprozesses (siehe Kap. 5.5.1.3) sieht sich die Teamleitung nicht auf die internen Ressourcen der Einrichtung beschränkt („*Das würde ich aber auch außerhalb der Einrichtung wohl gut hinbekommen*“; 327-328).

Dieser Teil der Platzierungsstrategie, den Nutzern die Zusammenarbeit mit Menschen zu ermöglichen, die entweder beruflich in der Begabungsdomäne engagiert sind oder entsprechende Erfahrungen aufweisen, wird auch jenseits von Ausbildungs- und Praktikumsplätzen verfolgt. Die interviewübergreifende Darstellung der Förderung der Nutzer E4 („*Es gab da Kontakte zu Leuten, die im Musikbusiness tätig sind*“; 150-151) sowie E13 („*Dann haben wir Kontakt hergestellt zu Künstlern*“; Erziehungsdienst AE, 330) verdeutlicht, dass diese Strategie sogar jenseits formalisierter Förderangebote umgesetzt wird, indem die Mitarbeiter gezielt Personen ansprechen, die ihnen z.T. aus privaten Zusammenhängen bekannt sind (siehe Kap. 5.4.3.5).

Für die außerschulische Förderung in der Nutzergruppe UMF werden auch formalisierte Angebote in Anspruch genommen, z.B. von Sport- (siehe Kap. 5.4.2.4) und von anderen Vereinen („*Im Schachverein hatten wir mal jemanden drin*“; Teamleitung AE, 279) sowie von Chören („*Die ganz lange super gut im Chor gesungen*“; Erziehungsdienst AE, 245-246).

Die Auswertung bringt darüber hinaus in jeder Nutzergruppe die Namen etablierter, außerschulischer Förderprogramme hervor, die überregionale Einzugsgebiete besitzen oder deren Konzepte jeweils von Institutionen vor Ort umgesetzt werden. Wiederum ist es die Nutzergruppe UMF, in deren Förderpraxis auch tatsächlich eines dieser Angebote eingesetzt wird: Denn während der Nutzer E1, der „*irgendwann studiert, aber keinen familiären Background mehr hat*“ (Teamleitung AE, 298), bereits an dem Auswahlverfahren des *Mensa*-Vereins teilgenommen hat (siehe Kap. 5.5.1.3) und durch das stif-

tungsgetragene Förderprogramm *Studienkompass* bei seinen Vorbereitungen auf ein Studium unterstützt wird, um ihm eine begabungsadäquate Ausbildung zu ermöglichen, werden sowohl das Frühstudium an der Universität („*Köln hat ja mittlerweile auch innerhalb der Uni dieses Projekt*“; Psychosozialer Dienst ADE, 383-384) als auch die Teilnahme an den Angeboten des *Mensa*-Vereins in den beiden anderen Nutzergruppen nur als eine Option für die Förderung genannt, die aber jeweils noch nicht in Anspruch genommen wurde.

„Das Typische wie Mensa ist mir noch nicht begegnet hier [in der stationären Erziehungshilfe], aber das wäre eigentlich auch ein Feld, zu dem diese Jugendlichen mit unserer Unterstützung leicht Zugang bekommen könnten“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 636-638).

Darüber hinaus bringt die Auswertung hervor, dass in den Interviews kaum konkrete Aussagen zur Förderung der Nutzer innerhalb der externen Angebote getroffen werden. So beschreibt die zuständige Teamleitung, dass der Nutzer E1 bei seinen Vorbereitungen auf ein Studium durch das Programm *Studienkompass* unterstützt wird, indem es ihm „*Möglichkeiten [bietet], sich Universitäten anschauen zu können usw.*“ (Teamleitung AE, 301-302). Nur unwesentlich konkreter ist die Aussage des anderen Interviewpartners des Erziehungsdienstes, dass der Nutzer E13 mit den Künstlern „*zusammen ja auch ausgestellt hat und die haben ihm dann auch noch mal Techniken beigebracht*“ (Erziehungsdienst AE, 331-332). Aber daraus zu schließen, dass die Begabungsförderung in externe Angebote ausgelagert wird und die Mitarbeiter des stationären Angebotes nicht mehr eingebunden sind, wäre falsch, denn in den Interviews wird die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit mit den externen Angeboten betont. So führt die Teamleitung aus, dass sie den für die Förderung zuständigen Personen die Situation des Nutzers darstellt, um als Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen.

„Wenn ich ihnen das nicht mit auf den Weg gebe, [dann] sind die Jugendlichen sich alleine überlassen und ich werde nicht mehr informiert, ob Dinge gut laufen oder schlecht laufen. Man kann auch nicht mehr eingreifen, dann gebe ich nur noch ab“ (Teamleitung AE, 406-409).

Die Teamleitung hat in der Zusammenarbeit mit den Vereinen die Erfahrung gemacht, dass Befürchtungen hinsichtlich einer ablehnenden Haltung gegenüber der Nut-

zer aufgrund ihrer Herkunft aus der stationären Erziehungshilfe unbegründet sind, denn die an der Förderung beteiligten Personen waren den Nutzern *„meist toleranter gegenüber, was Pünktlichkeit anbelangt, was Zuverlässigkeit anbelangt, (...) [als] denen, die aus Familiensystemen kommen“* (419-421). In dieser Toleranz drückt sich das Verständnis für die individuellen Belastungen der Nutzer aus, das es ermöglicht, die individuellen Hilfebedarfe eines Nutzers sowohl in der Erziehungsarbeit in dem stationären Angebot, als auch z.T. innerhalb des externen Angebots aufzugreifen (*„Auch in Zusammenarbeit mit den Trainern wurde dieses Problem bearbeitet“*; 220-221), zumal sich auch die erzielten Effekte in beiden Bereichen auswirken (siehe Kap. 5.5.2.4). In der Begleitung der externen Förderung wird aber auch die Voraussetzung für die Beziehungsarbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern (siehe Kap. 5.5.3.2) gesehen, denn so wie die Teamleitung den Kontakt zu den handelnden Personen in den externen Angeboten für wichtig hält, um bei einem Unterstützungsbedarf eingreifen zu können, betont der Interviewpartner Erziehungsdienst AE die Beziehung der Mitarbeiter zu dem jeweiligen Nutzer. Darin erkennt er die Voraussetzung für eine konstruktive Zusammenarbeit in Bezug auf die externe Förderung.

„Die [Nutzer] werden begleitet, auf jeden Fall. Dass wir in Austausch treten mit denen, mit denen sie sich außerhalb beschäftigen. Dass wir da mal hingehen [und] gucken, was die machen. Dass wir das auch unterstützen, was die da machen, z.B. wenn jemand eine Ausstellung macht: Dass wir zusammen auswählen, welche Bilder ausgestellt werden sollen [und] dass wir den Jugendlichen helfen, die Bilder dahin zu bringen (...), so technisch-methodische Sachen. Dass die Jugendlichen grundsätzlich immer das Gefühl haben: Da ist jemand da, der sich dafür interessiert und ich mache nicht die Tür hinter mir zu und dann lassen sie mich alleine“ (Erziehungsdienst AE, 167-175).

Indem die Mitarbeiter des Erziehungsdienstes aktiv die Zusammenarbeit mit den handelnden Personen in den externen Angeboten suchen (*„mit denen, mit denen sie sich außerhalb beschäftigen“*) und Einblick in die Förderung nehmen (*„mal hingehen [und] gucken, was die machen“*), wollen sie dem Nutzer ihre Unterstützung und damit Sicherheit vermitteln (*„das Gefühl haben: Da ist jemand“*) sowie aufzeigen, dass die externe Förderung auch ein Teil der Hilfe ist (*„mache nicht die Tür zu und dann lassen sie mich alleine“*). Diese Vertrauensbeziehung ist die Grundlage dafür, dass sich die Nutzer auch mit den Unterstützungsbedarfen, die sich aus der externen Förderung ergeben (*„wenn jemand eine Ausstellung macht“*), an die Mitarbeiter der

Wohngruppe wenden. Die Beispiele zeigen, dass sich der Unterstützungsbedarf sowohl aus den Rahmenbedingungen („*die Bilder dahin zu bringen*“) als auch aus den inhaltlichen Anforderungen („*welche Bilder ausgestellt werden*“) der Förderung ergeben können.

Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit gewährleistet zudem, dass die Mitarbeiter von den Nutzern über die zentralen Inhalte der Förderung informiert werden („*[Nutzer E4] hat letztendlich auch eine CD aufgenommen, aber das auch immer in Absprache mit uns gemacht*“; 117-118). Die externe Förderung wird immer wieder Gegenstand der Erziehungs- und Beziehungsarbeit, wovon sich die Mitarbeiter einen Einfluss u.a. auf das Selbstkonzept der Nutzer erhoffen.

„*Jedes gute Fest, Fußballspiel oder jeder gute Lauf: Da freue ich mich auch mit*“
(*Teamleitung AE, 640-641*).

„*Da war es dann auch schön, sie begleiten zu können und auch immer wieder Lob aussprechen zu können, [denn] daran wachsen die [Nutzer] ja auch*“ (*Erziehungsdienst AE, 118-119*).

Die positiven Rückmeldungen des Mitarbeiters („*immer wieder Lob aussprechen*“) in der Begleitung der externen Förderung stärken die Persönlichkeitsentwicklung des Nutzers („*daran wachsen die*“). In der Teilhabe an dessen externer Förderung drückt sich zudem eine Verbundenheit des Mitarbeiters mit dem Nutzer aus („*freue ich mich auch mit*“).

Nutzergruppe AD(H)S: Ressourcen außerhalb der Einrichtung

Weniger auf konkrete Förderangebote, als vielmehr auf Ressourcen außerhalb der Einrichtung wird in den Interviews zur Nutzergruppe AD(H)S verwiesen: Vergleichbar der Nutzung der Internetcafés innerhalb der Einrichtung (siehe Kap. 5.5.3.3) sehen die Interviewpartner in der selbständigen Nutzung der Universitäts- und Stadtbibliotheken durch die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer eine Möglichkeit, ihnen den Zugang zu weiteren Informationen und Materialien aus ihren Interessensbereichen zu ermöglichen.

„Die [Nutzer] sind alle in Bibliotheken. (...) Die Möglichkeit, sich Sachen zu holen und auch wirklich eigenverantwortlich, die haben sie alle“ (Teamleitung AI, 500-503).

Eine eigenverantwortliche Nutzung bringt allerdings Anforderungen an den Nutzer mit sich, die je nach Erreichbarkeit und Größe der Bibliothek variieren und zusätzlich z.B. durch eine abgeschiedene Lage der Wohngruppe erhöht werden können (siehe Kap. 5.4.3.2). Die Nutzung der Ressourcen außerhalb der Einrichtung ist daher in einem hohen Maße von den individuellen Voraussetzungen des einzelnen Nutzers abhängig, weshalb sich die Erfahrungen in den verschiedenen Angeboten dieser Nutzergruppe z.T. deutlich voneinander unterscheiden:

- **Wohngruppe AI:** *„Das wird wirklich genutzt: Die [Nutzer] holen sich nicht nur irgendwelchen Medienkram, sondern auch ganz viele Bücher“ (Teamleitung AI, 504-506).*
- **Wohngruppe AF:** *„Es ist immer ein bisschen schwierig, [denn] es ist fast durchgängig eine so intensive Begleitung erforderlich, dass, wenn das nicht der Fall ist, das i.d.R. schiefgeht“ (Erziehungsdienst AF, 638-640).*

Eine Begleitung des Nutzers durch einen Mitarbeiter des Erziehungsdienstes aus der Wohngruppe scheint, zumindest für eine Einweisung in die Nutzung der Bibliothek, in den meisten Fällen notwendig zu sein. Das belegt das Fallbeispiel des hoch- bzw. besonders begabten Nutzers, dessen geplante Anbindung an die Universitätsbibliothek binnen Jahresfrist nicht umgesetzt wurde (siehe Kap. 5.4.3.6). Die Begleitung dieses Nutzers durch einen Mitarbeiter des Psychosozialen Dienstes, wie sie angedacht ist, ist bereits in anderen Hilfen umgesetzt worden (*„Mit ihm habe ich geklärt, wie er die Uni-bibliothek nutzen kann, wie er sich dort Bücher ausleihen kann und wie er dort hinkommt“*; Psychosozialer Dienst AGHI, 783-785). Eine andere Möglichkeit, die Ressourcen außerhalb der Einrichtung trotz fehlender Voraussetzungen auf Seiten der Nutzer und fehlender Freiräume zur Einzelbegleitung auf Seiten der Mitarbeiter nutzen zu können, besteht in deren Integration in das gemeinsame Freizeitprogramm der Wohngruppe.

„Das Abenteuermuseum in Köln, wo man sehr viel selber machen kann, dass wir halt solche Sachen auch da gezielt anbieten auch in [Wohn]gruppen“ (Erziehungsdienst AF, 343-344).

Die Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration in das gemeinsame Freizeitprogramm sieht der Interviewpartner in einer angemessenen Binnendifferenzierung des jeweiligen Angebots.

„Es könnte aber auch anderen [Nutzern] nicht schaden, da mitzukommen. Das müsste man nur anders didaktisch aufarbeiten“ (Erziehungsdienst AF, 434-435).

Die Inanspruchnahme dieser Ressourcen erfordert in dieser Nutzergruppe aber in jedem Fall eine Steuerung durch die Mitarbeiter des Erziehungsdienstes, selbst wenn die Nutzer eigenständig agieren: Sei es zur Sicherstellung der angemessenen Nutzung (*„Das muss man dann natürlich kontrollieren, dass die [Nutzer] sich da nicht wahllos Sachen ausleihen“*; Teamleitung AI, 501-502) oder zu deren Vorbereitung. In Bezug auf diese Anforderungen unterscheiden sich die Ressourcen außerhalb der Einrichtung nicht von anderen externen Förderangeboten.

„Egal, ob das der Schwimmkurs ist oder die Therapie [oder] die Bibliothek: Die [Mitarbeiter] planen gemeinsam [mit den Nutzern] den Weg dorthin und stoßen sie mit der Nase drauf, fordern sie auf, dass in ihre Woche einzubauen und sie auch zu befähigen, sich selbständig Zugang zu solchen Angeboten zu verschaffen“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 766-770).

Die Befähigung zur selbständigen Nutzung folgt der Interventionsorientierung der Hilfen in dieser Nutzergruppe (siehe Kap. 5.5.2.2). Neben der Nutzung der Bibliothek berichtet der Interviewpartner, *„dass in ganz normalen Einrichtungen wie der Volkshochschule oder in Familienzentren etwas angeboten wird, wo die [Nutzer] sich selbst verwirklichen können“* (631-633). Die Interviewpartner verweisen darauf, dass sie die Nutzer auf entsprechende Angebote aufmerksam machen (*„Mach doch was mit Deinem Können, da gibt es Malkurse“*; Erziehungsdienst AI, 349-350), aber dass die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer darüber hinaus auch selbst aktiv werden müssen.

„Viele gehen aber auch raus und das ergibt sich dann häufig auch durch schulische Kontakte, dass sie sich draußen auch einen Freundeskreis aufbauen oder in Institutionen gehen wie Jugendzentren oder so und da noch zusätzliche Dinge erfahren“ (Leitung Psychosozialer Dienst, 357-360).

5.5.4 Schulische Förderung

Die stark unterschiedlichen schulischen Ausgangssituationen in den verschiedenen Nutzergruppen zum Zeitpunkt der Aufnahme (siehe Kap. 5.4.4) führen zu Unterschieden in der Berücksichtigung der Beschulung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer in ihrer Förderung. Gemeinsam ist dem Vorgehen in den Nutzergruppen, dass der Beschulung aufgrund der Integrationsbestrebungen eine herausgehobene Bedeutung zugewiesen wird.

5.5.4.1 Nutzergruppe AD(H)S

Die negativen schulischen Verläufe in der Nutzergruppe AD(H)S vor der Aufnahme in dem stationären Angebot (siehe Kap. 5.4.4.1) rücken die Beschulung von Beginn an in den Mittelpunkt der individuellen Erziehungsarbeit mit diesen Nutzern (*„Die Aufgabe der Wohngruppe ist erst mal, die richtige Schulform zu finden (...), weil es häufig eine völlig falsche Einstufung gibt“*; Bereichsleitung AF, 176-182). Unabhängig von ihrer individuellen Begabung stellt sich die schulische Situation der Nutzer mit AD(H)S bei ihrer Aufnahme als so belastet dar, dass aufseiten der Mitarbeiter des Erziehungsdienstes hohe Anstrengungen vonnöten sind, um die Regelbeschulung aufrechtzuerhalten bzw. deren Wiederaufnahme zu erreichen. Die Interviewpartner weisen aber ausdrücklich darauf hin, dass in der Erziehungsarbeit mit diesen Nutzern deutliche Leistungssteigerungen im schulischen Bereich, auch kurzfristig, möglich sind.

„Dass ein schulischer Einstieg wieder möglich ist mit extrem hohem Aufwand, das muss ich schon sagen, aber (...) ich kann mich kaum an jemanden erinnern, wo wir das nicht geschafft haben, dass die Leistungen wesentlich besser sind [und] das auch in kurzer Zeit“ (Erziehungsdienst AF, 774-777).

Diese schulische Leistungsentwicklung geht zudem mit positiven Auswirkungen auf das Verhältnis zur Herkunftsfamilie einher (siehe Kap. 5.4.1.4). Daher gilt in der Erzie-

hungsarbeit mit den stark verunsicherten Nutzern, zunächst „*die schulischen Prozesse in der Wohngruppe zu begleiten, nicht zu hoch anzusetzen, sondern erst mal den Kindern und Jugendlichen Erfolgserlebnisse zu vermitteln und das ist bei denen natürlich sehr gut möglich*“ (Bereichsleitung AF, 188-191). Von deutlichen Leistungssteigerungen in der Schule, auch über längere Zeiträume, wird auch für andere stationäre Angebote dieser Nutzergruppe berichtet.

„Ein Jugendlicher, der in der Erziehungsschwierigen-Schule angefangen hat, hatte damals einen recht hohen IQ (...), der es dann aber auch bis zum Fachabitur geschafft hat“ (Erziehungsdienst AG, 213-216).

Die Interviewpartner dieser Nutzergruppe vermitteln in ihren Interviews den Eindruck, dass sie die Schulen bei der Hochbegabtenförderung in der Verantwortung sehen, auch wenn es nur einer der Interviewpartner explizit so formuliert.

„Die Schulen sind ja dafür da, denke ich immer“ (Erziehungsdienst AI, 234-235).

Diese Erwartungshaltung gegenüber den Schulen ist u.a. auf das stark IQ-bezogene Begabungsverständnis in der Nutzergruppe (siehe Kap. 5.2.6.3) und das Verständnis intellektueller Begabungen der Interviewpartner (siehe Kap. 5.2.1) zurückzuführen. Damit sich die Erwartungen an eine adäquate Leistungsentwicklung erfüllen können, zeigen sich die stationären Angebote bemüht, die schulische Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer bedarfsorientiert zu unterstützen. So halten es die Interviewpartner z.B. für notwendig, in den Schulen für ein Verständnis der besonderen Unterstützungsbedarfe dieser Nutzer zu werben, indem „*da wirklich häufig Gespräche stattfinden mussten, wenn es um [das] Sozialverhalten ging und so ein bisschen auch zu vermitteln zwischen dem Jugendlichen und den Lehrkräften und auch den anderen Mitschülern*“ (Erziehungsdienst AG, 666-669). Über diese angebotsinterne Begleitung hinaus sieht es die Leitung der Heilpädagogischen Tagesförderung als den Hauptauftrag ihres Fachdienstes an, die Beschulung der Nutzer inhaltlich mit entsprechenden gruppenübergreifenden Angeboten zu unterstützen.

„Der Hauptauftrag ist das Thema Schule. Ich denke, das ist so das Wichtigste, dass alle erst mal ihren Platz an der richtigen Schule finden und dort dann gut begleitet

werden, damit sie das auch schaffen“ (Leitung Heilpädagogische Tagesförderung, 73-75).

Zu diesem Zweck bietet der Fachdienst u.a. nach der Aufnahme des Nutzers bei Bedarf eine Einzelunterrichtung durch Lehrkräfte der örtlichen Schulen an („*Gerade bei jüngeren Kindern werden die teilweise einzelbeschult von Lehrern der Schulen, um sie nachher richtig einstufen zu können“*; Bereichsleitung AF, 179-181). Die Beschulung der Nutzer wird dann mit unterstützenden Angeboten begleitet, insbesondere durch die Nachhilfeangebote (siehe Kap. 5.5.3.3). Aber auch hier zeigt das Fallbeispiel des Nutzers mit Autismus, der zunächst eine Förderschule besuchte und im Fachdienst eine Förderung in Physik erhielt, welche zusätzlichen Instrumente eingesetzt werden können, um eine adäquate Beschulung zu ermöglichen.

„Dieser Junge (...) ist nämlich jetzt auf die Realschule gewechselt, wiederum weil die Eltern andauernd Druck gemacht haben. Der [Nutzer] geht jetzt mit einer 1:1-Betreuung zur Realschule und braucht jetzt viel Nachhilfe, aber das macht jetzt ein Kollege von mir, weil ich da keine Zeit mehr habe. Und schafft das jetzt! Er muss zwar viel nachholen, aber kriegt das hin, aber wirklich nur mit einem Integrationshelfer“ (Leitung Heilpädagogische Tagesförderung, 236-242).

Die Möglichkeit, durch den Einsatz eines Integrationshelfers eine adäquate Beschulung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer zu ermöglichen, wird nur von einem weiteren Interviewpartner diskutiert, der allerdings in der grundsätzlichen Ausrichtung des Instruments ein Hindernis ausmacht („*Die Konzepte zu den Integrationshelfern sind immer problemfokussiert [und] defizitorientiert“*; Psychosozialer Dienst AGHI, 575-576). Angesichts der interventionsorientierten Förderstrategie in den Hilfen dieser Nutzer (siehe Kap. 5.5.2.2) erscheint ein Einsatz dieses Instruments zur schulischen Begleitung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer nicht unangemessen, allerdings wäre vorher die Möglichkeit der Kostenübernahme durch den Leistungsträger zu prüfen („*Das müsste man wirklich mal ausprobieren“*; 579-580).

Diese vielfältigen Herausforderungen aus der adäquaten Beschulung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer mit AD(H)S werden für einen Teil der Nutzer durch die Zusammenarbeit der stationären Einrichtung mit der privaten Schule B bewältigt: Diese freie Kooperation der zwei Angebotsträger stellt aus der Sicht verschiedener Interview-

partner eine Institutionalisierung der Förderung von hoch- bzw. besonders begabten Nutzern mit AD(H)S dar, indem die inner- und außerschulische Förderung aufeinander abgestimmt werden (siehe Kap. 5.4.2.5).

Aber selbst wenn die hohe bzw. besondere intellektuelle Begabung eines Nutzers von den Kostenträgern nicht explizit als Grund für die Inanspruchnahme angeführt wird, sieht auch der Interviewpartner Psychosozialer Dienst AGHI einen Zusammenhang zwischen der Übernahme der Schulgebühren und der individuellen Begabung des Nutzers.

„Indirekt ist das bei der Schule B schon ein Thema: Also, wenn die Beschulung dort weiterlaufen oder anlaufen soll, bei bestimmten Kindern, dann hat das auch mit der besonderen Begabung zu tun“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 283-286).

In verschiedenen Interviews wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die kooperative Betreuung der Nutzer nicht mit einer Internatsunterbringung zu vergleichen ist: Diese wird von der Schule B eigenständig in separaten Wohneinheiten umgesetzt. Der individuelle Unterstützungsbedarf dieser hoch- bzw. besonders begabten Nutzer wird aber als so groß eingeschätzt, da *„reicht eben nicht ein normales Internat, sondern dann muss eine gewisse Professionalität her“* (Leitung Schule B, 400-401). Die Ursache dafür sieht die Schulleitung insbesondere in den Entwicklungsbedingungen innerhalb der Herkunftsfamilien (siehe Kap. 5.4.1.1). Dieser erhöhte Unterstützungsbedarf sowie die dezentrale Lage der Schule in einer benachbarten Stadt sind die Gründe dafür, dass die Zusammenarbeit vorrangig auf die stationären Angebote auf dem Einrichtungsgelände in Köln beschränkt bleiben (*„I.d.R. haben wir im Jugenddorf auch nicht Schüler von Schule B, weil auch der Weg sehr umständlich ist“*; Erziehungsdienst AF, 622-624).

Die Kooperation wirkt sich auf die Nutzerschaft des stationären Angebotes aus, in dem sie schwerpunktmäßig umgesetzt wird, denn den hohen Anteil der intellektuell hoch- bzw. besonders begabten Nutzer in den letzten Jahren führen gleich mehrere Interviewpartner auf die Zusammenarbeit mit der Schule B zurück (*„Das waren alles Schüler der Schule B“*; 606). Darüber hinaus bringen diese Interviewpartner deutlich zum Ausdruck, dass die Erziehungsarbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern durch die Kooperation mit der Schule B in vielerlei Hinsicht entlastet wird:

- **Beschulung am Beginn der Hilfe:** Wenn die Regelbeschulung eines Nutzers beendet werden soll, dann stellt die Schule B häufig die einzige Alternative zur Beschulung an einer Förderschule dar, denn *„auf der Schule B landen viele Jungs, die ADHS haben, aber besondere Begabungen, und die dann eben nicht auf einer Förderschule landen“* (Psychosozialer Dienst AGHI, 201-203). Das belegen auch die Erfahrungen aus der Arbeit mit den Nutzern, bei denen die Übernahme der Schulgebühren durch den Kostenträger verweigert wurde (*„Schule B (...) ist nicht bewilligt worden und der [Nutzer] ist jetzt doch auf einer anderen E-Schule“*; Erziehungsdienst AF, 792-794). Der Wechsel auf die Schule B bietet den Nutzern zudem die Möglichkeit, bei einer entsprechenden Leistungsentwicklung einen mittleren oder höheren Bildungsabschluss zu erlangen, ohne ein weiteres Mal – womöglich gegen Widerstände in den Schulen (siehe Kap. 5.5.2.2) – die Schule wechseln zu müssen, *„denn an der Schule B kann man eben auch Abi machen“* (Erziehungsdienst AI, 112).
- **Zusammenarbeit:** Mit der Übernahme der Schulgebühren durch den Kostenträger wird die Schule zu einer Partei im sozialrechtlichen Leistungsdreieck (*„Die sind auch immer bei dem Hilfeplangespräch mit dabei“*; Teamleitung AI, 255). Diese Verpflichtung gegenüber den Betroffenen und insbesondere gegenüber dem Jugendamt als Leistungsträger wirkt sich positiv auf die Zusammenarbeit aus (siehe Kap. 5.4.2.5). Kennzeichnend für die enge Zusammenarbeit der Schule B mit dem stationären Angebot in der einzelnen Hilfe ist die wöchentliche Rückmeldung zum Verhalten des Nutzers im Schulunterricht (*„Dafür gibt es bei uns diesen Wochenbericht“*; Leitung Schule B, 532). Die Schulleitung betont den Nutzen der Kooperation für den Kostenträger, denn der regelmäßige Informationsaustausch zwischen den Mitarbeitern des Erziehungsdienstes und denen der Schule *„ist auch ein Verfahren, mit dem die öffentliche Jugendhilfe gut leben kann, weil häufig kennen die das so in dieser Form gar nicht“* (564-566).
- **Interventionsorientierung:** Wie in der angebotsinternen Erziehungsarbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern mit AD(H)S wird auch in der Schule B eine interventionsorientierte Förderstrategie verfolgt, z.B. durch die Gestaltung leistungsfördernder Rahmenbedingungen in den Klassen (*„[Der Nutzer mit AD(H)S] muss einfach immer wieder in den Unterricht einbezogen werden, also sind kleine Klassen für die Adaptivität einer der wesentlichen Punkte“*; 198-199). Die Strukturen innerhalb der Schule mit Unterstützungsangeboten bei

Leistungsschwächen („*Dann gibt es die nullte Stunde: zum Förderunterricht*“; Erziehungsdienst AI, 640-641) und der engen Zusammenarbeit mit den Erziehungspersonen außerhalb der Schule sollen fehlende Lernstrategien (siehe Kap. 5.3.4) ausgleichen und die Autonomie der Nutzer fördern: „*So lernt das Kind, wenn es möglichst viel von dem tut, das geeignet ist, den Schulerfolg zu garantieren, kann es seinen Aufwand reduzieren*“ (Leitung Schule B, 169-171).

- **Entlastung der Wohngruppe:** Dieser Förderunterricht gehört genauso zur Beschulung wie die Erledigung der Hausaufgaben im Nachmittagsunterricht zumindest bei den jüngeren Schülern („*Die haben so ein Silentium plus, wo die halt noch mal Hausaufgaben machen oder noch mal extra lernen können*“; Erziehungsdienst AI2, 202-203). Die Schule B versteht sich als einen Teil des Erziehungssystems, das durch den Unterstützungsbedarf des Nutzers belastet wird. Wie die Schulleitung am Beispiel von Schülern verdeutlicht, die noch in ihrer Herkunftsfamilie leben, sieht sie es als ihren Auftrag an, die Belastungen aus der Beschulung weitestgehend zu reduzieren: „*Wir können nur dann die Forderung an die Eltern stellen, intensivere Erziehungsstrukturen zu implementieren zuhause, wenn man den schulischen Teil herausnimmt*“ (Leitung Schule B, 137-139). Davon profitieren auch die stationären Angebote.

Die Interviewpartner berichten auch von problematischen Verläufen der Beschulung hoch- bzw. besonders begabter Nutzer an der Schule B („*Er darf nicht mehr kommen, bis er eine positive Sozialprognose hat, was auch immer das heißen mag*“; Teamleitung AI, 258-259), aber insbesondere unter dem Verweis auf die schulische Situation dieser Nutzer zum Zeitpunkt ihrer Aufnahme sehen die Interviewpartner in einer interventionsorientierten Beschulung die beste Möglichkeit für eine begabungsadäquate Leistungsentwicklung.

„*[Weil] man da auf viele Sachen Rücksicht nehmen kann, die im normalen Schulalltag einfach nicht nur störend sind, sondern zum Ausschluss führen – und das steht bei den Kindern, muss ich immer sagen, die wir haben, viel mehr im Vordergrund*“ (Erziehungsdienst AF, 309-312).

Von expliziten Maßnahmen zur Hochbegabtenförderung wird aber auch für Schule B nicht berichtet („*Diejenigen, die in ihrem Leistungspotential Leistungen erbringen,*

auch [in] einer Schule, die vielleicht Hochbegabtenförderung macht, die haben wir ja nicht hier“; Leitung Schule B, 276-278).

5.5.4.2 Nutzergruppe UMF

Auch die Interviewpartner dieser Nutzergruppe sehen in der Beschulung der Nutzer eine Möglichkeit zur adäquaten Förderung, aber nicht nur in Bezug auf deren intellektuelle Fähigkeiten. Die Fachschulen mit spezifischem Förderzweig werden wie die externen, außerschulischen Förderangebote (siehe Kap. 5.5.3.4) als Ergänzung der angebotsinternen Erziehungsarbeit mit dem Nutzer verstanden. Dieses Vorgehen folgt der Platzierungsstrategie (siehe Kap. 5.5.2.4), in der spezifische Förderbedarfe der Nutzer in Angeboten außerhalb der Erziehungshilfe aufgegriffen werden, wenn die internen Ressourcen als unzureichend betrachtet werden. Die Interviewpartner berichten von unterschiedlichen Fachschulen, auf die sie in der Arbeit zurückgreifen:

- **Eliteschule des Sports:** Die Beschulung des Nutzers fand bereits zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in dem stationären Angebot statt und wurde im Sinne einer begabungsfördernden Maßnahme fortgesetzt (siehe Kap. 5.4.4.2).
- **Fachschule für Design:** Für die adäquate Förderung des Nutzers wurde eine Schule ausgewählt, in der „*dieser künstlerischen Neigung [des Nutzers] entsprechen werden kann*“ (Erziehungsdienst AE, 101).
- **Meisterschule des Handwerks:** Der Besuch der Meisterschule stellt für den Nutzer E7 einen weiteren Entwicklungsschritt in seinem Ausbildungsprozess dar, der während seiner Unterbringung in der stationären Erziehungshilfe begonnen hat und gezielt unterstützt wurde: „*Da haben wir, glaube ich, eine Begabung oder Fähigkeiten von Nutzer E7 erkannt, die er hat. Und die haben wir dann auch gefördert und wir haben ihm Türen aufgemacht*“ (Teamleitung AE, 272-274).

Ähnlich dem Fallbeispiel des Nutzers E7 berichtet die Teamleitung von den Bemühungen, das Universitätsstudium des Nutzers E1 durch die Teilnahme am externen Förderangebot *Studienkompass* sowie durch die Planung von Anträgen vorzubereiten, damit der Nutzer, „*wenn er anfängt zu studieren, in den Bereich eines Stipendiums hineinkommt*“ (303-304).

Während in der Nutzergruppe AD(H)S zunächst die schulische (Re-)Integration der Nutzer im Vordergrund steht, verweisen die Interviewpartner dieser Nutzergruppe ausdrücklich auf das Ziel der beruflichen Integration, das mit der adäquaten schulischen Förderung verfolgt wird und das auch die Erwartungshaltung der Kostenträger an die Beschulung prägt (siehe Kap. 5.5.5).

Die Bedeutung der Beschulung von jenen hoch- bzw. besonders begabten Nutzern, die außerschulisch gefördert werden und keine der Fachschule besuchen, wird von den Interviewpartnern nicht explizit thematisiert. In zwei Aussagen wird sie am Rande angesprochen, wenn nämlich ein ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes die Kostenübernahme eines außerschulischen Förderangebotes von den schulischen Leistungen des Nutzers insgesamt abhängig macht (siehe Kap. 5.4.2.3) und um darauf hinzuweisen, dass die externe Begabungsförderung eines Nutzers nicht nur durch die entsprechende Gestaltung der angebotsinternen Rahmenbedingungen unterstützt wird, sondern ggf. auch durch die entsprechende Gestaltung schulischer Bedingungen (*„Er hatte auch in Verbindung mit Schule Freiräume, die er nutzen konnte: So etwas wird dann schon gemacht“*; Teamleitung AE, 192-193).

5.5.4.3 Nutzergruppe Essstörungen

Die schulischen Leistungen der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer mit Essstörung sind trotz der Belastungen aus dem Störungsverlauf auf einem hohen Niveau konstant. Trotzdem sehen sich auch diese Nutzer nach der Aufnahme in dem stationären Angebot mit einem Schulwechsel konfrontiert: Denn einerseits handelt es sich um Nutzer aus dem gesamten Bundesgebiet und andererseits wird versucht, aufgrund der störungsbedingten Anforderungen an die Betreuung einen langen Schulweg zu vermeiden, so dass auch die Nutzer aus dem regionalen Einzugsgebiet i.d.R. die Schule wechseln müssen (siehe Kap. 5.5.2.3). Da sich auch für die Nutzer aus dem Schulbesuch Herausforderungen ergeben, zu deren Bewältigung sie Unterstützung benötigen (siehe Kap. 5.4.4.3), wird der Schulwechsel im Sinne der interventionsorientierten Förderpraxis genutzt, um die Rahmenbedingungen entsprechend anzupassen. Wie in der Nutzergruppe AD(H)S wird dazu auf die Kooperation mit einer Schule in privater Trägerschaft zurückgegriffen.

„Viele Schulen finden die Mädchen auch sehr herausfordernd, [denn] die machen ja auch etwas in ihren Schulsystemen, wenn die da abgemagert sitzen und eine Wirkung in die Klasse hinaus haben. Da haben wir jetzt eine Schule, mit der wir sehr intensiv kooperieren (...) und da gibt es jetzt mittlerweile auch gute Erfahrungen“ (Psychosozialer Dienst ADE, 286-293).

Die Schule C ist ein Gymnasium in kirchlicher Trägerschaft, die anders als Schule B keinen Schwerpunkt in der Beschulung dieser Nutzergruppe aufweist, sondern aus einem „vielleicht auch caritativen Auftrag“ (292) heraus die Beschulung übernimmt. Eine Kostenübernahme ist nicht notwendig, da sich die Schule nicht aus Gebühren refinanziert.

Auch wenn sich die Auswahl der Schulform an dem Niveau orientiert, auf dem die Nutzer vor ihrer Aufnahme unterrichtet wurden („Wenn die [Nutzer] gymnasial beschult sind, dass die klar weiter gymnasial beschult werden“; 332-333), stellt die Auswahl der Schulform eine besondere Herausforderung dar: Weil sich die Nutzer gezielt in den kognitiven Anforderungen des Schulbesuchs verlieren, um sich der Auseinandersetzung mit der Essstörung auf der affektiven Ebene zu entziehen (siehe Kap. 5.3.9.1), stellt der Interviewpartner fest, „dass das Jugendamt eher empfehlen würde, wenn es eine Wahl gäbe, (...) dann da vielleicht erst mal das Maß zu reduzieren“ (335-338). Ein solches Vorgehen würde die adäquate Beschulung des Nutzers hinter den störungsbezogenen Erziehungsmaßnahmen zurückstellen, aber die Strategie in dieser Nutzergruppe setzt auf eine kurz- bis mittelfristige Aktivierung der Wachstumsprozesse (siehe Kap. 5.5.2.3), weshalb das Niveau der Beschulung gehalten wird, auch weil die schulische Leistungsfähigkeit eine Ressource darstellt.

„Aber trotzdem ist da ja erst mal eine Qualität und ein sicheres Feld, (...) in dem es ganz viel Anerkennung gibt und wo die sich super präsentieren können [und] wo die ihre Stärken haben und ihre Leidenschaften“ (Psychosozialer Dienst ADE, 345-348).

Aus der Kombination der hohen Schulleistungsfähigkeit mit den Herausforderungen im sozialen Umgang mit den Mitschülern ergibt sich zudem die Möglichkeit, dass Nutzer eine Unterforderung vorschieben können, um „für sich selber eine Erklärung zu haben, warum ich mich in dieses Feld nicht hineinbegeben muss“ (433-434). In diesen

Fällen soll zunächst durch die weitere Beschulung an der Schule C geprüft werden, inwieweit tatsächlich eine Unterforderung vorhanden ist. Explizite Angebote zur Hochbegabtenförderung werden dort aber nicht vorgehalten, weshalb in einzelnen Fällen zusätzlich zur Beschulung eine außerschulische Förderung angedacht wurde (siehe Kap. 5.5.3.4).

5.5.5 Wirkung

Wie ausführlich dargestellt, werden in der Erziehungsarbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern deren individuelle Erziehungsziele für die jeweils folgenden sechs Monate in der Erziehungsplanung festgeschrieben (siehe Kap. 5.5.2.1). Darüber hinaus werden individuelle Hilfeziele ebenfalls für die jeweils folgenden sechs Monate im Hilfeplanverfahren festgelegt (siehe Kap. 5.4.2.2). Eine Evaluation der zur Zielerreichung eingesetzten Maßnahmen findet weder in der Erziehungsplanung noch in der Hilfeplanung statt.

Zur Vorbereitung der Folgetermine im Hilfeplanverfahren fertigt der Bezugspädagoge stattdessen einen Sachstandsbericht an, in dem der Hilfeverlauf und die Erziehungsmaßnahmen seit dem letzten Hilfeplangespräch in Bezug auf die vereinbarten Ziele dokumentiert wird (*„Da steht dann im Sachstand ganz klar drin: Was hat sich verändert oder was wurde bisher getan“*; Erziehungsdienst AI, 599-600). Im Rahmen des Hilfeplangesprächs nimmt das Helfersystem gemeinsam mit den Betroffenen eine Einschätzung des aktuellen Stands der Hilfe vor.

„Im Rahmen der Hilfeplanung, die zwei Mal im Jahr stattfindet, wird da natürlich immer gemeinsam geguckt, wie sich das entwickelt hat: Welcher Stand ist erreicht [und] wie ist die schulische Situation“ (Bereichsleitung AF, 129-132).

Als eine Partei im Sozialrechtlichen Leistungsdreieck (siehe Kap. 5.5.4.1) nimmt die Schule B nicht nur an den Hilfeplangesprächen teil, sondern steuert selbst einen Sachstandsbericht bei, *„wo von Seiten der Schule gesagt wird: Wie sieht es aus? Was sind die Ziele? Was ist die einzelne Zielerreichung? Wie sind die Noten [und] wie ist die Notentwicklung“ (Leitung Schule B, 574-576).*

Die Umsetzung der einzelnen Erziehungsmaßnahmen wird in den Folgeterminen der Erziehungsplanung begleitet. Ein Interviewpartner des Psychosozialen Dienstes fügt hinzu, dass sich der Ablauf der Erziehungsplanung nach der Identifikation nicht verändert und z.B. eine standardmäßige Evaluation der erzielten Fördereffekte durch eine erneute Intelligenztestung nicht umgesetzt wird.

„[Die Förderung wird] in den Teams[itizungen] thematisiert wird und es wird weiter begleitet. Da wird dann noch mal nachgefragt: Ist er denn jetzt angemeldet im Schachverein oder hat er denn jetzt jemanden, der ihn regelmäßig zur Bibliothek begleitet? Und da wird es in der Form weiter begleitet, aber es gibt keine erneuten Testungen und keine Routinetermine, die dann anstehen“ (Psychosozialer Dienst AGHI, 223-227).

Die Umsetzung der vereinbarten Inanspruchnahme externer Angebote („Schachverein“) bzw. Ressourcen („Bibliothek“) wird in den gemeinsamen Teamsitzungen des Erziehungsdienstes mit dem Berater des Psychosozialen Dienstes (diese Sitzungen werden intern als „Team“ bezeichnet“) überprüft („noch mal nachgefragt“). An die Identifikation des Nutzers schließt sich kein spezifisches Förderverfahren an („keine erneuten Testungen“; „keine Routinetermine“).

Die Bereichsleitung AF aber berichtet davon, dass mit einer Wiederholung der Intelligenzdiagnostik zu einem späteren Zeitpunkt im Betreuungsverlauf die positiven Effekte der Förderung sowie der förderlichen Rahmenbedingungen auf die Intelligenzentwicklung einzelner Nutzer nachgewiesen wurden, indem der IQ-Wert gegenüber der ersten Testung deutlich gesteigert werden konnte (siehe Kap. 5.4.1.7). Die Feststellung bezieht der Interviewpartner allerdings nicht explizit auf die hoch- bzw. besonders begabten Nutzer und in keinem anderen Interview wird eine solche Wiederholung der Intelligenzdiagnostik im Verlaufe einer Hilfe erwähnt.

Beitrag zum Erreichen der Hilfeziele

Die Auswertung bringt deutlich hervor, dass die Interviewpartner die Maßnahmen zur Begabungsförderung auch weniger nach den Effekten für die konkrete Begabungs- und Leistungsentwicklung beurteilen, als vielmehr nach deren Beitrag zum Erreichen der allgemeinen Hilfeziele. Dabei scheint insbesondere die berufliche und gesellschaftliche Integration der Nutzer im Mittelpunkt zu stehen.

„Das haben wir ja nun alle als Auftrag, auch sowohl vom Jugendamt, als auch unseren inneren Auftrag: Die schulische und berufliche Perspektive in den Fokus zu nehmen. Somit ist das immer Thema und immer Thema in der alltäglichen pädagogischen Arbeit“ (Psychosozialer Dienst ADE, 752-755).

So erkennt die Teamleitung AE in der beruflichen Integration des Nutzers E7 nach dem erfolgreichen Besuch der Meisterschule, der zum Zeitpunkt des Interviews noch andauert, einen langfristigen Erfolg der Förderung in dem stationären Angebot: *„Der [Nutzer E7] wird irgendwann richtig gut Geld verdienen und seinen Weg in der Gesellschaft machen, dann bin ich natürlich auch froh“ (635-636).* Dagegen konnte die schulische Förderung des Nutzers E13 an der Fachschule mit Designschwerpunkt *„nicht wirklich dazu beitragen, die Perspektive zu klären und Standing zu haben“ (579-580),* während die Entwicklung seiner künstlerischen Begabung nicht kommentiert wird. Die Interviewpartner dieser Nutzergruppe machen deutlich, dass sich diese Verlagerung der Begabungsförderung in externe Maßnahmen mit hohem beruflichen Bezug mit der Erwartungshaltung der Kostenträger deckt.

„Wenn es allerdings in Richtung Perspektiventwicklung geht und die Begabung in irgendeiner Form genutzt werden kann, dann haben die [ASD-Mitarbeiter] es schon ganz gerne, wenn man eine besondere Schule sucht beispielsweise“ (Erziehungsdienst AE, 272-274).

Auch hinter dem expliziten Auftrag zur Hochbegabtenförderung des Nutzers E5 wird weniger das Bemühen des ASD-Mitarbeiters um eine begabungsadäquate Förderung vermutet, als vielmehr dessen Hoffnung auf eine berufliche Integration des Nutzers durch die entsprechende Vereinsanbindung (siehe Kap. 5.4.2.3).

In den Interviews dieser Nutzergruppe finden sich allein Aussagen zu den Aufgaben der Mitarbeiter, die sich aus der externen Förderung des Nutzers ergeben. Eine Beschreibung der inhaltlichen Förderung sowie der damit einhergehenden Effekte auf die individuelle Begabungs- und Leistungsentwicklung des Nutzers werden nicht vorgenommen. So beschreibt die Teamleitung AE ausführlich ihre Bemühungen um die Vermittlung des Nutzers in einen geeigneten Verein, aber sie trifft keine Aussage darüber, welche Effekte sich von der Förderung für dessen Begabungs- und Leistungsentwicklung erhofft werden (siehe Kap. 5.1.5.2).

Auch in der interventionsorientierten Förderstrategie in der Nutzergruppe AD(H)S wird das Ziel verfolgt, „die Zukunftschancen [der Nutzer] doch wesentlich zu verbessern“ (Erziehungsdienst AF, 781-782), weshalb die eingesetzten Maßnahmen in Hinblick auf ihre kurz- und langfristigen Effekte bewertet werden. Das wird u.a. an der Einbindung der Schule B deutlich: Die hohen individuellen Belastungen zum Aufnahmezeitpunkt rücken die begabungsadäquate Beschulung in den Hintergrund, während hohe Anstrengungen für eine schulische (Re-)Integration der Nutzer unternommen werden (siehe Kap. 5.5.2.2), „denn ohne Schulabschluss ist es schlecht mit der Eintrittskarte in die Gesellschaft“ (Leitung Schule B, 691-692). Die Beurteilung der Schule B als geeigneter Fördermaßnahme für hoch- bzw. besonders begabte Nutzer mit AD(H)S wird von den Interviewpartnern daher nicht nur auf die Frage nach der begabungsadäquaten Beschulung reduziert.

„Das waren Kinder, die teilweise unbeschulbar waren die letzte Zeit, und seitdem die zur Schule B gehen, läuft das“ (Erziehungsdienst AI, 73-75).

Mit den intensiven Bemühungen um die weitere Beschulung des Nutzers, die zunächst auch im Mittelpunkt des Auftrags an die Einrichtung steht (siehe Kap. 5.4.2.4), soll eine negative Entwicklung unterbrochen werden, die zu seiner Aufnahme in der stationären Erziehungshilfe beigetragen hat. Gleichzeitig bildet sie die Grundlage für die zukünftige Förderung hin zu einer begabungsadäquaten Entwicklung.

„Dass wir hier schon viele Möglichkeiten haben, dass [wir] im Hinblick auf das künftige Ausschöpfen oder das Mehr-daraus-machen (...) eine Menge an fachlichen Qualitäten bieten können (...). Dass wir hier einen Einstieg vielleicht geben können, um Sachen doch, wo man jahrelang eher in eine andere Richtung gegangen ist, d.h. es wurde alles immer schlechter [und] der Schüler war nicht nur schlecht, [sondern] er ist gar nicht mehr hingegangen am Schluss oder dass vom Verhalten da absolut untragbar war, dass also wirklich da Besserungen sind“ (Erziehungsdienst AF, 761-765).

Der Interviewpartner bringt zum Ausdruck, dass eine adäquate Begabungs- und Leistungsentwicklung der Nutzer ein langfristiges Ziel ist („das künftige Ausschöpfen oder das Mehr-daraus-machen“), dessen Erreichen aber durch die interventionsorientierte Förderstrategie („viele Möglichkeiten“; „fachliche Qualitäten“) angesto-

ßen werden soll („*einen Einstieg vielleicht geben*“), indem die langfristige („*jahrelang*“) negative Leistungs- („*der Schüler war nicht nur schlecht*“) und Verhaltensentwicklung („*vom Verhalten da absolut untragbar*“) unterbrochen wird („*wirklich da Besserungen sind*“).

Angesichts der hohen Belastungen werden die langfristigen Effekte in der Zeit nach der Unterbringung in dem stationären Angebot verortet. Wie durch die interventionsorientierte Strategie deutlich wird, sehen die Interviewpartner die kurzfristigen Unterstützungsbedarfe dann auch nicht im Bereich der schulischen Leistungsfähigkeit, sondern stärker im Sozialverhalten der Nutzer, dessen Einfluss auf die weitere Entwicklung in der folgenden Aussage angedeutet wird.

„Dann ist auch der erste Bildungsabschluss auch nicht an erster Stelle, sondern irgendwie sozialkompetent hier mal herauszugehen, [denn] dann findet sich der Rest“ (Teamleitung AI, 536-537).

Aus der folgenden Aussage der Schulleitung geht nicht nur hervor, dass die Schule B auch für diesen Unterstützungsbedarf eine angemessene Maßnahme darstellt, sondern dass die Leitung ihre interventionsorientierte Ausrichtung ebenso wie die stationären Angebote für Nutzer mit AD(H)S auf den Auftrag des Kostenträgers zurückführt („*Bei uns spielt der Erwerb von Sozialkompetenz immer eine entscheidende Rolle im Hinblick auf unseren Auftrag, den wir vom öffentlichen Jugendhilfeträger kriegen*“; 457-459).

6 Fazit

6.1 Methodisches Vorgehen

In der vorliegenden Untersuchung wurde mit den Mitteln der qualitativen Forschung der Frage nachgegangen, in welcher Form hoch- bzw. besonders begabte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene gefördert werden, wenn sie als Nutzer in einem stationären Angebot der Erziehungshilfe gemäß §34 SGB VIII betreut werden. Das methodische Vorgehen während der Untersuchung ist der ausführlichen Forschungsdokumentation zu entnehmen (siehe Kap. 4). Darüber hinaus sollen an dieser Stelle noch einmal grundsätzliche Entscheidungen während des Untersuchungsverlaufes nachgezeichnet und einige Erfahrungswerte hervorgehoben werden.

Zugang ins Forschungsfeld: Die ergebnislose Recherche nach wissenschaftlichen Vorarbeiten (sowohl in der Begabungsforschung als auch in der Wissenschaft zur Sozialen Arbeit) und nach entsprechenden Ressourcen im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe nährte keine Zweifel an der grundsätzlichen Annahme, dass auch hoch- bzw. besonders begabte Menschen stationäre Hilfen zur Erziehung erhalten, aber sie führte zu der Frage, wie der Zugang zum Forschungsfeld zu realisieren ist: Wenn nämlich die Praxis in der stationären Erziehungshilfe bisher keine *Hochbegabtenwohngruppen* o.ä. umgesetzt hat, deren Förderpraxis zum Gegenstand dieser wissenschaftlichen Untersuchung gemacht werden kann, dann müssen die Fälle einer solchen Untersuchung zunächst einmal unter *allen Wohngruppen* identifiziert werden. Die Ausgangssituation ist übertragbar auf die Herausforderung, vor der ein ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes steht, der mit der Unterbringung eines hoch- bzw. besonders begabten Kindes beauftragt ist und dessen begabungsadäquate Förderung in den Mittelpunkt der Betreuung rückt. Das ausgewählte Vorgehen greift daher die Organisationsabläufe im Forschungsfeld auf, um „ausgetrampelten Pfaden“ zu diesen Wohngruppen zu folgen, indem die Bereichsleitungen der Einrichtung – auch die Ansprechpartner des ASD – gebeten wurden, die stationären Angebote in ihrem Zuständigkeitsbereich zu identifizieren, die bereits über Erfahrungen in der Betreuung hoch- bzw. besonders begabter Nutzer verfügen (allerdings ist der Forscher nicht auf freie Platzkapazitäten angewiesen).

Pre-Test-Interviews: Angesichts der nun vorliegenden Untersuchungsergebnisse erscheint die Durchführung dieser beiden vorbereitenden Interviews mit zwei Mitarbeitern des Erziehungsdienstes einer Wohngruppe als eine unnötige Beschränkung auf einen Fall der Untersuchung. Eine solche Einschätzung übersieht die Ausgangssituation der Untersuchung, denn bis zu den Nominierungen durch die Bereichsleitungen im Anschluss an ihre eigenen Interviews waren mir selbst keine weiteren Wohngruppen bekannt, in denen Nutzer betreut wurden, die von den Mitarbeitern des Angebots als hoch- bzw. besonders begabt bezeichnet wurden. Die Bereichsleitungen selbst wiederum waren in ihrer Funktion als Gatekeeper zu den einzelnen Fällen zu bedeutsam (und auch zu selten), um mit ihnen eines der Pre-Test-Interviews durchzuführen. Allerdings lässt sich aus heutiger Sicht feststellen, dass mit der Einbeziehung des für die Wohngruppe zuständigen Beraters des Psychosozialen Dienstes zumindest eine Variation der Funktionsbereiche unter den Pre-Test-Interviewpartnern hätte erreicht werden können.

Auswahl der Interviewpartner: Im Verlauf der zirkulären Erhebung und Auswertung der Daten wurde bereits zu einem frühen Zeitpunkt deutlich, dass über die drei angebotsbezogenen Funktionsbereiche – und über die JBM – hinaus noch weitere Interviewpartner relevante Daten zu dieser Untersuchung beisteuern können. Aufgrund der begrenzten Ressourcen (denn Vorrang hatte die Bearbeitung der nominierten Fälle bis zum jeweiligen Punkt der theoretischen Sättigung) fiel die Entscheidung auf die Einbeziehung der Schule B sowie des Fachdienstes Heilpädagogische Tagesförderung und damit gegen eine Befragung des ASD des Jugendamtes. Als Entscheidungsgrundlage dienten die Hinweise aus den bereits geführten Interviews, nach denen für die Erziehungsarbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzern auf diese Schule und auf die gruppenübergreifenden Angebote dieses Fachdienstes zurückgegriffen wird. Dem Vorgehen der ASD-Mitarbeiter des Jugendamtes wurden in den Interviews dagegen kaum begabungsspezifische Besonderheiten zugewiesen: Es hätte einer umfangreicheren Befragung bedurft, um zu ergründen, warum die ASD-Mitarbeiter den hohen bzw. besonderen Begabungen keinen höheren Stellenwert z.B. bei den Aufträgen im Hilfeplanverfahren zuweisen (siehe Kap. 6.3). Unter diesen Vorzeichen erschien es zielführender, mit einer begrenzten Zahl von Interviews zusätzliche Daten über die Förderung der Nutzer zu generieren.

Interviewleitfaden: Bereits die Auswertung der ersten Interviews legte einen hohen Anteil der Aussagen zu den non-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen offen, die infolge individueller Belastungen überwiegend negativ ausgeprägt waren, was sich wiederum hemmend auf die Förderung der Nutzer auszuwirken schien: Das war eine wichtige Erkenntnis und überraschend, denn der Leitfaden zu den Interviews kam bis dahin ohne einen entsprechenden Abschnitt aus. Es galt zu entscheiden, ob sich die Datenerhebung im weiteren Untersuchungsverlauf stärker diesen Merkmalen zuwenden sollte. Allerdings erschien das Risiko hoch, sich während der Interviews in dem Themenkomplex *Belastungen der Nutzer stationärer Hilfen* zu verlieren, denn nicht nur die Zahl der möglichen Interviews einer Untersuchung ist beschränkt, sondern auch deren jeweilige Dauer. Es bestand zudem die Möglichkeit, den Interviewpartnern einen vermeintlichen Zusammenhang anzutragen, der in ihrer beruflichen Förderpraxis keine Relevanz besitzt. Zudem schien die bisherige Vorgehensweise die Aussagen zu den Belastungen und zu den non-kognitiven Merkmalen überwiegend in einem Kontext zur Förderung dieser Nutzer, die weiterhin im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stand, hervorzuheben, weshalb der Interviewleitfaden nicht angepasst wurde. Eine rückschauende Beurteilung dieser Entscheidung scheint mir nicht möglich, aber es bleibt festzuhalten, dass die Interviewpartner verschiedenartige Ausprägungen dieser Merkmale beschreiben konnten, die wiederum mit unterschiedlichen Auswirkungen auf die Förderung einhergingen.

Fall Autismus: Die Forschungsarbeit stellte sich nicht zuletzt durch die Bearbeitung der verschiedenen Fälle und der daraus resultierenden Nutzergruppen abwechslungsreich dar. An dieser Stelle gilt es noch einmal zu betonen, dass auch die Bearbeitung des Falls der Wohngruppe für Nutzer mit einer Autismus-Spektrum-Störung, der aus bereits dargelegten Gründen (siehe Kap. 5.1.2.2) nicht in der Auswertung berücksichtigt werden konnte, ihren Wert für diese Untersuchung besitzt: Weil die Ergebnisse zu diesem Fall verdeutlichen, dass die Interviewpartner aus ihrer jeweiligen Perspektive zu deutlich voneinander abweichenden Einschätzungen über den Untersuchungsgegenstand kommen, hat das meinen Umgang mit den Gemeinsamkeiten innerhalb der anderen Fälle beeinflusst, da sie nicht mehr selbstverständlich erschienen. Auch die Sensibilität für die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen den einzelnen Fällen wurde durch diese Erfahrung geschärft, was zur Identifikation der nutzergruppenspezifischen Ergeb-

nisse beitrug. Zudem ist dieser Fall eine Bestätigung für die Wirksamkeit der vorgenommenen Daten-Triangulation.

6.2 Folgerungen

Bei der Betrachtung der Untersuchungsergebnisse ist zunächst einmal festzustellen, dass hoch- bzw. besonders begabte Kinder, Jugendliche sowie junge Erwachsene zu den Nutzern stationärer Erziehungshilfe zählen, weshalb die Frage nach ihrer adäquaten Förderung eine Relevanz für die Erziehungsarbeit in den Einrichtungen und damit für die Wissenschaft zur Sozialen Arbeit, aber auch für die Begabungsforschung besitzt. Auf die Herausforderungen aus der Pluralisierung der Nutzerbiografien, auf die bereits 1990 im 8. Jugendbericht der Bundesregierung hingewiesen wird (siehe Kap. 2.2.3), reagierten die öffentlichen und freien Träger der Erziehungshilfe mit einer verstärkten Hinwendung zur Lebenswelt ihrer Nutzer, die inzwischen zumindest auf dem Papier als abgeschlossen bezeichnet werden kann: „Fast jedes Leitbild, jedes Konzept, jede Leistungsbeschreibung eines Trägers verpflichtet sich der Ressourcenorientierung als Handlungsgrundlage“ (Jeschke, 2010, S. 51). Mit der vorliegenden Untersuchung kann belegt werden, dass diese Selbstverpflichtung unter dem Einsatz der vorhandenen Instrumente (Hilfeplanung, Erziehungsplanung) und der Einbeziehung externer Angebote zur Begabtenförderung in den Hilfen der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer angemessen erfüllt werden kann. Allerdings präsentiert sich die Gruppe der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer in Bezug auf die internalen, aber auch auf die externalen Merkmale äußerst heterogen. Diesen Merkmalen kommt ein entscheidender Einfluss auf die Umsetzung der interventionsorientierten Förderstrategie zu: In den Hilfen der Nutzer, die neben ihrer Begabung (zunächst) sehr starke Belastungen aufweisen, dominieren interventionsorientierte Maßnahmen und eine gezielte Begabungs- und Leistungsförderung findet kaum statt, auch weil zielgruppenspezifische Angebote zur Begabtenförderung, die eine parallele Förderung ermöglichen könnten, sowohl innerhalb als außerhalb der Einrichtung nicht vorhanden sind. Die begabungsfördernde Erziehungsarbeit mit den Nutzern in den Angeboten kann eine gezielte Förderung der Begabungs- und Leistungsentwicklung dauerhaft nicht ersetzen.

Das Erkenntnisinteresse an der Förderung hoch- bzw. besonders begabter Nutzer in den stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe hat die interventionsorientierte För-

derstrategie offengelegt, die jeweils zielgruppenspezifisch in der Erziehungsarbeit mit den Nutzern umgesetzt und entscheidend von non-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen sowie von Umweltfaktoren beeinflusst wird (siehe Kap. 5.5.2). Um die o.g. Maxime einer ressourcenorientierten Erziehungsarbeit sowie die Ansprüche an eine begabungsadäquate Förderung auch in den Hilfen der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer realisieren zu können, bedarf es einer (möglichst frühzeitigen) parallelen Abfolge

- der interventionsorientierten Maßnahmen,
- der gezielten Förderung der Begabungs- und Leistungsentwicklung sowie
- eines begabungsfördernden Erziehungsverhaltens in der Wohngruppe.

Eine Umsetzung der interventionsorientierten Förderstrategie in den Hilfen der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer sollte die adäquate Begabungs- und Leistungsförderung nicht zu einem mittel- bzw. langfristigen Ziel erklären (möglicherweise über die Unterbringung hinaus), denn Ressourcenorientierung bedeutet, „dass man mit den Ressourcen der Klient(inn)en arbeitet statt einseitig mit ihren Störungen und Problemen“ (Redlich, 2010, S. 8). Anstatt in den (z.T. sehr starken) Entwicklungsdefiziten und Verhaltensauffälligkeiten der Nutzer die Gründe für eine Zurückstellung der Begabtenförderung zu sehen, sollten spezifische Förderangebote innerhalb der Einrichtung, in denen die hemmenden Einflüsse gezielt kompensiert werden können, die interventionsorientierten Erziehungsmaßnahmen von Beginn an begleiten. Das mittel- bzw. langfristige Ziel einer interventionsorientierten Förderstrategie sollte die Integration des Nutzers in externen Maßnahmen zur (Hoch-)Begabtenförderung sein (und ggf. die Rückführung in die Herkunftsfamilie).

Das einmalig durchgeführte Enrichmentangebot des gruppenübergreifenden Fachdienstes (siehe Kap. 5.5.3.3) kann den Rahmen eines solchen spezifischen Förderangebots darstellen. Die interventionsorientierten Förderangebote, die die Begabungsforschung hervorgebracht hat, könnten in einem solchen Angebot aufgegriffen werden, um z.B. die vorhandene Bereitschaft der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer, sich selbstständig mit Materialien aus ihren Interessensgebieten auseinanderzusetzen, unterstützen, indem ihnen Strategien zum selbstgesteuerten Lernen vermittelt werden (Stoeger & Ziegler, 2005). Die Entwicklung weiterer, über den schulischen Rahmen hinausreichender Interventionsangebote für hoch- bzw. besonders begabte Nutzer steht noch aus. Das

Vorhalten entsprechender Ressourcen, deren Inanspruchnahme außerhalb der Einrichtung zunächst an den starken Belastungen der Nutzer scheitert (siehe Kap. 5.5.3.4), kann die Einleitung der Begabungsförderung erleichtern (Internetversorgung in den Wohngruppen, Interne Bibliothek mit geeigneten Inhalten).

Ein Angebotsmodell aus den Ergebnisinterviews (siehe Kap. 6.4), das über die Untersuchungsergebnisse hinausreicht, soll an dieser Stelle zumindest erwähnt werden: Dort wird das Fallbeispiel eines künstlerisch begabten Nutzer dargestellt, dessen Ressourcen in der Begabungsdomäne durch eine *Kunsttherapie* aufgegriffen und mit der interventionsorientierten Maßnahme verknüpft wurden.

Die Platzierungsstrategie in der Nutzergruppe UMF (siehe Kap. 5.5.2.4) verdeutlicht, dass eine Integration der Nutzer nach einer Reduzierung der individuellen Belastungen in externen Angeboten zur Begabtenförderung umsetzbar ist: Im Rahmen der performanzorientierten Identifikationspraxis werden diejenigen Nutzer in externe Maßnahmen vermittelt, die trotz ihrer individuellen Belastungen bereits eine gewisse Leistungsfähigkeit entwickelt haben (siehe Kap. 5.5.1.3). Eine Erweiterung um psychodiagnostische Verfahren könnte zusätzliche Fähigkeitspotentiale aufdecken und ein Identifikationsverfahren für die stationäre Erziehungshilfe darstellen, denn insbesondere die freie Verhaltensbeobachtung, die

- während der gesamten Unterbringungszeit durchgeführt wird,
- offen für Begabungssignale innerhalb und außerhalb der Wohngruppe ist und
- verschiedenste Domänen berücksichtigt,

ist ressourcenorientiert und kultursensibel. Mit der *Auslagerung* der nächsten Identifikationsstufe in externe Maßnahmen (z.B. Auswahlverfahren von Förderprogrammen) macht sich diese Identifikationspraxis zudem die vorhandenen Ressourcen außerhalb des stationären Angebotes zunutze und bereitet den Übergang zur Förderung.

Unzweifelhaft ist angesichts der Ergebnisse das hohe Steuerungspotential, das den ASD-Mitarbeitern (und den Personensorgeberechtigten, die ihr Wunsch- und Wahlrecht ausüben) in Bezug auf die Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer zukommt: So wird in den Hilfen der *twice-exceptionals* mit den jeweiligen Aufträgen im Hilfeplan eine *Diagnosen-Hierarchie* zu Ungunsten der identifizierten intellektuellen

Fähigkeiten erzeugt (anstatt einer Gleichstellung), womit die interventionsorientierte Ausrichtung der Hilfen verstärkt wird. Da eine frühzeitige Begabungs- und Leistungsförderung zum Erreichen der allgemeinen Hilfeziele beitragen kann (siehe Kap. 5.5.5), sollten einseitig defizitorientierte Aufträge von Seiten des Kostenträgers auch in Hinblick auf ihre Effektivität überdacht werden.

Eine Interpretation der Ergebnisse erfordert einen Hinweis zum Einsatz veralteter Intelligenztests innerhalb der untersuchten Einrichtung (für zwei Angebote aus der Nutzergruppe AD(H)S): Nach der Entdeckung des sogenannten *Flynn-Effekts* („The twentieth century saw massive IQ gains from one generation to another“; Flynn, 2007, S. 1-2) Ende der 1980er-Jahre hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Gültigkeit der Normierung eines Intelligenztests auch bei ausbleibender Überarbeitung des Testmaterials spätestens nach acht Jahren zu überprüfen ist (Preckel & Brüll, 2008, S. 44). „Konkret bedeutet der Flynn-Effekt, dass sich der Mittelwert einer repräsentativen Stichprobe bei einer Testung mit einem Test, dessen Normen 10 Jahre alt sind, von einem ursprünglichen IQ von 100 auf etwa 103 bis 107 verschiebt“ (Holling, Preckel & Vock, 2004, S. 82-83). Dementsprechend stellen die in den Interviews aufgezählten HAWIK-III und IST-70 keine angemessenen Verfahren zur Intelligenzdiagnostik mehr dar. Für die Untersuchung bedeutet dies, dass die Intelligenzfähigkeiten einzelner als hoch- bzw. besonders begabt identifizierter Nutzer aus den Wohngruppen AG und AI mit einiger Wahrscheinlichkeit überschätzt wurden (wenn die Diagnostik nicht vor der Aufnahme erfolgt ist). Angesichts der umfangreichen vorliegenden Daten zu den Nutzern zum Zeitpunkt ihrer Aufnahme, den verfügbaren Datenquellen zu ihrer Entwicklung sowie der weiteren diagnostischen Mittel in der Einrichtung stellt sich vor allem die Frage, warum in den störungsbezogenen Nutzergruppen die Identifikation allein auf dieses Kriterium gestützt wird – umso mehr, da eine allein auf dem IQ-Wert basierende Hochbegabtendiagnostik aufgrund des *Basisratenproblems* selbst bei gültigen Intelligenztests ein Glaubwürdigkeitsproblem aufweist (Mönks et al., 2003, S. 7). Selbst wenn die Intelligenztestergebnisse kurz nach Aufnahme dieser Nutzer um 10-15 Punkte zu hoch ausfallen, sollten sie in Verbindung mit Hinweisen auf die z.T. sehr hohen Belastungen in der Nutzergruppe AD(H)S dennoch als ein Anhaltspunkt für ein (weit) überdurchschnittliches intellektuelles Fähigkeitenpotential interpretiert werden – insbesondere da verschiedene Faktoren dagegen sprechen, dass Nutzer in der Psychodiagnostik der Einrichtung ihr tatsächliches Leistungsvermögen abrufen können (u.a. Durchführung

weniger Wochen nach der Herausnahme aus der Herkunftsfamilie, jahrelange schulische Misserfolge, Testleister kein Mitarbeiter der Wohngruppe).

Die Identifikation der störungsbezogenen Nutzergruppen AD(H)S und Essstörungen in der Untersuchung stellt deren Anschlussfähigkeit an die bisherigen Arbeiten zu den *twice-exceptionals* her (siehe Kap. 3.5.2), denn geradezu prototypisch bilden die nutzergruppenspezifischen Ergebnisse die dort beschriebenen Wechselwirkungen ab: Während der Funktionsbeeinträchtigung der AD(H)S ein hemmender Einfluss auf die Entwicklung einer adäquaten schulischen Leistungsfähigkeit zugeschrieben wird (siehe Kap. 3.5.2.1), weist die Klinische Psychologie den Patienten mit Magersucht eine gute bis sehr gute Intelligenz sowie eine hohe schulische Leistungsfähigkeit zu: „Sie zeigen im Allgemeinen einen hohen schulischen Ehrgeiz und gehören nicht selten zu den Klassenbesten“ (Herpertz-Dahlmann, 2011, S. 390). Dass sich die Nutzer mit der anorektischen Form der Essstörung darüber hinaus durch ihre Herkunftsfamilien deutlich von anderen Nutzergruppen der stationären Erziehungshilfe unterscheiden und deren innerfamiliäre Entwicklungsbedingungen sowohl die Entstehung der Magersucht als auch der hohen schulischen Leistungsfähigkeit begünstigen, deckt sich mit den epidemiologischen Erkenntnissen, nach denen u.a. die in den Interviews beschriebenen Konflikte um Autonomie sowie eine ausgeprägte Leistungsorientierung innerhalb der Familie die Entwicklung der Magersucht begünstigen, die deshalb insbesondere in den Familien der höheren Mittelschicht auftritt (Wissenschaftliches Kuratorium der Deutschen Hauptstelle für Suchtfragen, 2004, S. 8 f.). Mit einer eingehenderen Untersuchung der störungsbezogenen Nutzergruppen könnte diese (noch kleine) Sparte der Hochbegabtenforschung zudem ihre schulische Perspektive überwinden (siehe Kap. 6.3).

Als Letztes soll darauf hingewiesen werden, dass die Gegenüberstellung der Ergebnisse dieser Untersuchung mit den Erkenntnissen der Wirkungsforschung in der Erziehungshilfe die besondere Bedeutung der Beziehungsarbeit mit den hoch- bzw. besonders begabten Nutzer unterstreicht: Dass die zu erwartende Effektivität einer Hilfe zur Erziehung mit jeder einzelnen Hilfe, die ihr in der Biografie eines Nutzers vorausgeht, abnimmt, wird darauf zurückgeführt, dass eine tragfähige Beziehungsgestaltung mit jedem Misserfolgserleben weiter erschwert wird (siehe Kap. 2.6.3.5). Da insbesondere für die störungsbezogenen Nutzergruppen von vielfach wechselnden Hilfen und Therapien

(sowie Schulwechsell) berichtet wird, dann betont das die Bedeutung der Beziehungsgestaltung in der Arbeit mit diesen Nutzern (siehe Kap. 5.5.3.2).

6.3 Ausblick

Die vorliegende Untersuchung soll den Auftakt darstellen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den hoch- bzw. besonders begabten Kindern, Jugendlichen sowie jungen Erwachsenen in den stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe. Eine solche explorative Studie richtet den Scheinwerfer auf einen Ausschnitt des Forschungsfeldes: Aus dem, was im Licht erscheint, aber auch aus dem, was im Dunkeln verbleibt, ergeben sich Anknüpfungspunkte für künftige Forschungsarbeiten:

- Diese können an den identifizierten Nutzergruppen dieser Untersuchung ansetzen und deren spezifische Bedingungen eingehender untersuchen: In der Klinischen Psychologie hat die auffällig hohe Schulleistungsfähigkeit anorektischer Patienten, die auch in den Ergebnisinterviews bestätigt werden (siehe Kap. 6.4), bereits erste psychometrische Studien hervorgebracht.
- Darüber hinaus können weitere Zielgruppen der stationären Erziehungshilfe untersucht oder die Forschung auf das angrenzende Tätigkeitsfeld der ambulanten Erziehungshilfe übertragen werden. Die geringere Intensität dieser Hilfen legt nahe, dass die Nutzer i.d.R. niedrigere Belastungen aufweisen, weshalb eine Strategie mit parallel stattfindenden Interventions- und Fördermaßnahmen vorstellbar ist.
- Die als *Überlebensstrategien* bezeichneten Verhaltensweisen sozial begabter Nutzer scheinen eine weitere Betrachtung wert zu sein, denn deren Anwendung unter widrigsten Entwicklungsbedingungen scheint auf hoch entwickelten Fähigkeiten zu basieren, die es für die Förderung des Nutzers aufzugreifen gilt. Entsprechende Anknüpfungspunkte zu bestehenden Konzepten sozialer Begabung sind in der Ergebnisdarstellung aufgeführt (siehe Kap. 5.2.7).
- Angesichts der Ergebnisse erscheint die Erstellung einer Checkliste zur Risikobewertung der angebotsinternen Bedingungen einer Wohngruppe möglich, mit der die Platzierung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer in geeigneten Wohngruppen unterstützt werden kann.

- Eine psychometrische Untersuchung der Nutzer kann Aufschluss über ihre Begabungen liefern und spezifische Zielgruppen innerhalb und außerhalb der Erziehungshilfe vergleichen.

6.4 Ergebnisinterviews

Für eine erste Prüfung der Gültigkeit der Ergebnisse wurde ein Freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe aus Hamburg angesprochen (vergleichbar der Größe der JBM). Die Geschäftsführung wurde in einem persönlichen Gespräch über das Forschungsinteresse informiert und nominierte anschließend zwei Wohngruppen, in denen nach seiner Kenntnis bereits Nutzer mit hohen bzw. besonderen Begabungen betreut wurden. Die jeweiligen Teamleitungen erklärten sich zu Einzelinterviews bereit.

Dass es sich dabei um zwei Angebote zur Psychiatrienachsorge handelt, verstärkt den Eindruck aus der Untersuchung, nach dem hohe bzw. besondere Begabungen in der stationären Erziehungshilfe verstärkt in diesem Kontext diagnostiziert werden, z.B. während der Aufenthalte in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Von einer besonderen interventionsorientierten Maßnahme wird im ersten Interview berichtet, nämlich von der Verknüpfung eines Therapieangebotes mit der Begabungsdomäne des Nutzers (Kunsttherapie). Das zweite Interview bestätigt weitgehend die Ergebnisse zu der Nutzergruppe Essstörungen. Es ist festzuhalten, dass in beiden Angeboten eine interventionsorientierte Förderung der hoch- bzw. besonders begabten Nutzer im Mittelpunkt steht.

6.4.1 Ergebnisinterview 1

Bei der Außenwohngruppe handelt es sich um ein Angebot zur Psychiatrienachsorge mit acht Plätzen für weibliche und männliche Jugendliche ab 16 Jahren, die z.B. Borderline-Störungen, Essstörungen (als Sekundärdiagnose), Biopolare Störungen oder Psychosen aufweisen. Aus dem Interview, zu dessen Beginn das Kategoriensystem erläutert wurde, sind im Folgenden einzelne Aussagen entnommen, die sich auf die Ergebnisse beziehen.

- Der Aufnahme des Nutzers geht auch in diesem Angebot i.d.R. ein stationärer Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie voraus. Aus dieser Zeit liegen der Wohngruppe die verschiedenen Gutachten vor, darunter die Intelligenzdiag-

nostik. Ähnlich dem Vorgehen der Wohngruppen in der Untersuchung, werden daraus zunächst keine direkten Bedarfe abgeleitet. Die interventionsorientierten Aufträge („sozialpädagogisch zu leisten“) stehen auch hier im Vordergrund.

„Wenn auch Intelligenztests gemacht worden sind, dann kriegen wir die auch. (...) Es ist nicht ausschlaggebend. Wir gucken immer so nach unserer eigenen Einschätzung, weil der [Nutzer] ist jetzt damit nicht abgestempelt. Wir gucken: Was wird gebraucht! (...) Am Ende geht das über den ASD, die den Hilfeplan festschreiben und dann gucken wir: Was wird gebraucht. Was sind denn die Ziele, was ist unser Job hier [in der Wohngruppe]. Dann haben wir das zwar im Hintergrund, aber wir gucken immer: Was haben wir hier sozialpädagogisch zu leisten“ (13:11-14:00).

- Die Teamleitung bringt allerdings zum Ausdruck, dass die Begabtenförderung zum Auftrag in der Hilfeplanung des Nutzers werden kann, wenn sich die beteiligten Parteien darauf verständigen.

„Also, wenn es wirklich klar ist, dass es da eine Begabung gibt, dann ist klar dass man sagt: ‚Das muss auch gefördert werden‘. Mit Sicherheit! Wenn das wirklich so ein Thema ist, dann wird das gefördert: Vom ASD klar als Ziel und uns dann halt auch als Auftrag“ (16:57-17:17).

- Auch die Teamleitung sieht den Kostenträger in der Pflicht, die zusätzlichen Kosten einer Begabtenförderung zu übernehmen.

„Was der Punkt natürlich ist: Wenn es heißt, da ist eine besondere Begabung und es geht darum, das zu fördern und es müssen geldliche Mittel dafür freigesetzt werden, dann ist es natürlich so, dass wir sagen müssen: ‚OK, das ist natürlich nicht in unserem Budget so drin, aber es ist sinnvoll‘. Dann stellen wir einen Antrag, dass z.B. extra schulische Förderung für das oder eine Kunstfortbildung oder -weiterbildung [stattfindet] (...). Dazu brauchen wir die Kostenzusage“ (18:40-19:34).

- Für den Umgang mit den entsprechenden Anträgen sieht der Interviewpartner keinen einheitlichen Standard im ASD, weshalb die Kostenübernahme vom einzelnen ASD-Mitarbeiter abhängig ist.

„Aber das sind ja auch keine einheitlichen Regelungen. Da kann es sein, dass ein ASD[-Mitarbeiter] sagt: ‚Es ist gar kein Problem und wir finden das auch richtig, das fördern wir‘ und der andere sagt: ‚Also, dafür ist nun gar kein Geld dar‘“ (19:38-19:56).

- An einem Fallbeispiel führt die Teamleitung aus, dass die Begabtenförderung auch in diesem Angebot hinter den interventionsorientierten Maßnahmen zurücksteht: Die Verbindung von Therapieangebot mit der Begabungsdomäne stellt allerdings eine über die Ergebnisse der Untersuchung hinausreichende Verbindung beider Bereiche dar.

„Ich habe eine junge Frau vor Augen, die immer wieder Psychosen hatte, aber die kann wundervoll zeichnen. Die war dann im Rahmen der Kunsttherapie psychiatrisch begleitet in einem ambulanten Zentrum (...) und dann hat sie schwerpunktmäßig diese Kunsttherapie gemacht. (...) Das haben wir in dem Rahmen dann halt nicht ‚ausgeschöpft‘. Die hat halt wunderbar gezeichnet, aber dann zu sagen: ‚Mensch, wir gucken mal ob Du nicht irgendwo an so einer Kunsthochschule mal was machst‘. Das war dann irgendwie nicht das Thema. Dann war natürlich vordergründig zu gucken, diese immer wiederholten Psychosen unter dem Deckel zu halten oder zumindest den Umgang damit zu finden, als zu sagen, wir fördern jetzt mal das [Zeichnen]. Das muss man ganz klar so sagen“ (20:20-21:33).

- Die Begabungsförderung steht ansonsten hinter den interventionsorientierten Maßnahmen zurück.

„Im Rahmen dessen, was hier sonst schwerpunktmäßig ist, ist das dann schon etwas, was ein bisschen weiter nach unten rutscht“ (22:20-22:27).

- Der Interviewpartner nimmt die spezifischen Störungsbilder im Kategoriensystem auf und berichtet von einem Zusammenhang zwischen psychotischen Stö-

rungen und den künstlerischen Fähigkeiten, den er wiederholt bei Nutzern des Angebots ausgemacht hat.

„Spezifische Störungsbilder: Was mir dazu einfällt ist schon, dass die Erfahrung immer wieder zeigt, dass junge Menschen, die hier einziehen und mit Psychosen zu tun haben, dass da oft so etwas wie eine künstlerische Begabung dahinterliegt. (...) Die drücken sich damit auch aus: mit ihren Zeichnungen, mit den absurden bizarren Vorstellungen die die teilweise haben. Ich glaube, dass das damit zu tun hat, die [Menschen mit] Psychosen sind sehr feinsinnig, sehr dünnhäutig (...). Die nehmen ganz viele Einflüsse von außen auf und innere Einflüsse, Träume, Vorstellungen, prägen sich auch stark aus. Die haben ganz große Schwierigkeiten das zu filtern. Durch diese Feinsinnigkeit (...) haben sie auch diese Feinsinnigkeit im Ausdruck, [denn] sie brauchen die Möglichkeit, das zu kanalisieren in irgendeiner Form“ (37:34-39:16).

- Die Teamleitung berichtet von ihren Erfahrungen aus einem anderen Angebot und bestätigt die hohe Schulleistungsfähigkeit der Nutzer mit Essstörungen.

„Junge Frauen mit Essstörung, die sind ja fast alle auf dem Gymnasium. Das gehört ja beinahe zum Krankheitsbild, weil es genau dieses Umleiten auf Leistungsorientierung, da geht es ja genau darum“ (46:50-47:10).

- Aus ihrer Erfahrung bestätigt die Teamleitung, dass mit der Betreuung intellektuell hoch- bzw. besonders begabter Nutzer andere Anforderungen an die Mitarbeiter einhergehen.

„Wenn wir jemanden haben, der hochintelligent ist, dann ist das natürlich insofern eine andere Herausforderung, da wird hier ordentlich argumentiert: Wieso, warum etwas so ist. Und in Frage gestellt, warum Dinge so sind. Und da muss ich das hier ganz klar und deutlich begründen. Da bin ich auch als Mitarbeiter herausgefordert zu sagen: Aus den und den Gründen“ (59:11-59:45).

- Auf diesem Weg würden die Nutzer manchmal in eine Konkurrenz zu dem Mitarbeiter treten und versuchen, ihn bloßzustellen. Diese Aussage passt zu den Be-

schreibungen in der Nutzergruppe Essstörungen und zu der Aufforderung einer Bereichsleitung, diese Konkurrenzsituation nicht anzunehmen.

„Da kann ich ganz klar sagen, das kommt hier auch manchmal vor: Aber das sind ja oft Schauplätze. Da muss man sagen: ‚Auf den Schauplatz gehe ich jetzt nicht, sondern ich möchte von dir wissen, worum geht es hier wirklich. Es geht mir jetzt gar nicht um die intellektuellen Themen. Was ist hier emotional das Thema? Was liegt dahinter‘. Dass ich wirklich auf eine Meta-Ebene gehe und ich beobachte das und das. (1:06:33-1:07:05).

- Im Gegensatz zu den Untersuchungsergebnissen werden in dieser Einrichtung gruppenübergreifende Angebote auch über den ambulanten Dienst vorgehalten, damit sie für die Außenwohngruppen besser erreichbar sind. Damit können negative Auswirkungen aus dem Standort der Wohngruppe kompensiert werden.

„Wir wir hier haben, das ist schon seit vielen Jahren ein Musiker, der bietet immer wieder Sachen an. Bandtraining usw. Der ist regelmäßig im ambulanten Dienst. Die Einrichtung zahlt den honorarmäßig und da haben Jugendliche die Möglichkeit sich auszuprobieren“ (1:21:00-1:21:17).

- Der Interviewpartner macht deutlich, dass die Mitarbeiter der Wohngruppe immer wieder mit dem Phänomen Hochbegabung konfrontiert sind. Auch sie wirbt dabei für eine ganzheitliche Betrachtung des hoch- bzw. besonders begabten Nutzers, was aber insbesondere den Eltern häufig nicht gelingt. Die Integration des Nutzers in den Gruppenverbund des Angebots wird betont.

„Es ist immer sehr kritisch, denn wir [im Team] immer mal wieder darüber gesprochen haben, weil wir oft Eltern haben, die dann auch sagen: ‚Ja, mein Kind ist hochbegabt‘. Wo wir immer insofern sagen: ‚Gut, das mag ja sein in bestimmten Bereichen, dass es da eine besondere Begabung gibt‘. Aber wir sehen das eben auch kritisch, dass da nicht immer so der Schwerpunkt drauf gelegt wird, sondern was ist denn auch mit der sozialen Kompetenz? (1:25:30-1:26:05).

„Wir haben einen jungen Mann, da muss man echt sagen: Super! Der hat das echt drauf. Der war lange nicht in der Schule, dann geht der in die Schule und schreibt ruckizucki seine Einsen und Zweien. (...) Der hat eine hohe Intelligenz, das steht völlig außer Frage, aber wir sehen das nicht so, wie oft gesagt wird: ‚Oh, der ist ja ganz hochbegabt!‘ Der hat als Mensch eine besondere Begabung, das ist sehr spannend, aber trotzdem ist der auch Mensch mit allem drum und dran. Und ich finde das toll, dass er dieses Talent hat, aber ich muss jetzt nicht hochachtungsvoll immer nur vor diesem Talent stehen. Ich finde, es geht immer um Integration. Es ist toll, das zu haben und das zu fördern, aber es geht nicht immer um die heilige Hochbegabung“ (1:26:26-1:27:25).

6.4.2 Ergebnisinterview 2

Es handelt sich um ein Angebot für Nutzer mit Essstörungen (ausschließlich). Zu diesem Angebot gehören sieben Plätze in der Wohngruppe sowie vier Plätze im Ver selbständigkeitsbereich, der in einem separaten Haus im Garten untergebracht ist. Im Moment leben vor allem junge Erwachsene in dem Angebot (bis 28 Jahre).

- Die Nutzer sind in Einzelzimmern untergebracht, was die Teamleitung in einen direkten Zusammenhang mit ihrer langen Aufenthaltsdauer in der Wohngruppe bringt.

„Ich kenne das nur aus Kliniken, weil die Aufenthalte kürzerer Natur sind. Bei uns sind die Mädchen zwei bis drei Jahre. Und die da in ein Doppelzimmer zu verfrachten, nein, bei uns haben die schon ein Einzelzimmer“ (18:00-18:25).

- Auch in dieser Wohngruppe zeichnen sich die weiblichen Nutzer mit Anorexie durch ihre hohen schulischen Leistungen aus, die sie wiederum von den Nutzern mit Bulimie unterscheidet. Diese Leistungsfähigkeit führt die Teamleitung auf das Zusammenwirken der Intelligenz mit dem disziplinierten Verhalten der Nutzer zurück: Da eine Intelligenzdiagnostik innerhalb des Angebots bzw. der Einrichtung nicht stattfindet, zeigt sie sich unsicher bzgl. des Einflusses des jeweiligen Faktors.

„Wir haben hier ein Mädchen, das hat mit 0,75 Abitur gemacht. Mit einem BMI von 13. Wir haben jetzt [ein] 1,0-Abitur. Ich glaube schon, dass zumindest bei den anorektischen – das ist bei den Bulimikern noch anders, das muss man sagen – (...) Die anorektischen Menschen, ob die jetzt hochbegabt sind oder nicht, wir messen das hier nicht, das könnte ich sicherlich, aber mache ich nicht, weil ich nicht als Therapeutin angestellt bin. Da muss man natürlich gucken: Die sind durch ihr rigides Verhalten sehr fleißig! (...) Die haben ja ein sehr rigides Lebenskonzept und die mit 0,75 Abitur und BMI 13 hat nichts anderes gemacht als Lernen. Da kann man jetzt gucken: Ist das eine Hochbegabung? Sie ist sicherlich intelligent, aber sie hat auch sehr viel dafür getan“ (21:03-21:53).

„Die anorektischen Patienten sind aufgrund ihres rigides Lebenskonzeptes sehr gut in der Schule, weil die wahnsinnig perfektionistisch sind in allem, was sie machen. Es muss alles perfekt sein“ (22:15-22:38).

„Ich glaube, dass unsere Patienten [mit Essstörungen] sicherlich intelligenter sind, als andere Wohngruppenpatienten. (...) Wobei ich nicht im Einzelfall sagen kann, ob jemand hochbegabt ist“ (26:50-27:13).

- Die Teamleitung unterstreicht den Einfluss der Essstörung auf das Selbstkonzept der Nutzer.

„Das Selbstkonzept ist ja eher: ich kann etwas, was andere Leute nicht können. Ich bin machtvoll! Ich habe die Essstörung, die kann ich bis zum Abwinken, das kann ich, da bin ich fit. Und ich kann lernen. Das ist ein wenig fürsorgliches und ein sehr, sehr starkes und sehr hartes Lebenskonzept. Und das führt u.U. dazu, dass sie gute Schulwerte aufweisen bis zu einem bestimmten Punkt, dann kippt es“ (22:55-23:34).

- Anders als in der Untersuchung wird auf Langzeitfolgen der Magersucht für die Leistungsentwicklung hingewiesen.

„Eine Mangelernährung führt irgendwann dazu, dass das Gehirn abmagert und es dann Konzentrationsschwierigkeiten gibt. (...) Wenn man das so weitermacht, dass man es dann im Studium nicht schafft“ (23:30-23:50).

- Die Teamleitung bestätigt, dass sich die Herkunftsfamilien der Nutzer mit Magersucht von denen anderer Nutzergruppen unterscheiden. Während in der Untersuchung vor allem die ökonomischen Aspekte betont werden, verbindet die Teamleitung dies mit einem deutlichen Hinweis auf den hohen Bildungsgrad der Väter. Dies führt ebenfalls dazu, dass die Nutzer zum Zeitpunkt der Aufnahme bereits eine lange Förderhistorie in verschiedenen Domänen mitbringen.

„Richtig, ja, genau, das sind Mittel- und Oberschichtseltern. Ärzte, wir haben einen Top-Chirurgen hier (...), Anwälte“ (35:36-35:48)

„Genau, mit Leistungsschwimmen, bestimmte Musikgeschichten, weil einfach der Anspruch in diesen Familien anscheinend auch höher ist, dass das Kind solche Sachen auch lernen soll“ (36:00-36:09).

- Die Bildung genießt auch bei diesen Nutzern einen hohen Stellenwert: Die Nutzer mit Magersucht spezialisieren sich vor allem auf soziale, medizinische und therapeutische Berufe, was die Teamleitung allerdings nicht als Konkurrenzverhalten zu den Mitarbeitern deutet.

„Was vielleicht noch interessant ist für Sie: Wir haben hier viele Mädchen, die Psychologie, Sozialpädagogik oder Medizin studieren oder wollen“ (39:37-39:43).

„Schulen suchen die sich i.d.R. selbst. Die gehen ja meistens auf das Gymnasium, das passt ja. Jetzt gibt es ja die Profiloberstufen. Da gucken dann schon vorher im Internet, welches Profil will ich denn und welche Schule bietet das an. (...) Das ist eine freie Entscheidung“ (46:19-46:58)

- Trotz der hohen Schulleistungsfähigkeit müssen diese Nutzer Klassen aufgrund langer Fehlzeiten wiederholen.

„Die sind älter als ihre Mitschüler, weil der Schulverlauf ja nicht stringent verlaufen ist mit den Klinikaufenthalten, die teilweise über Monate waren. Da waren sie länger raus und deshalb sitzen 18-, 20-Jährige in der Elften Klasse“ (46:59-47:13).

- Eine gezielte Begabungs- und Leistungsförderung dieser Nutzer findet nicht statt, denn der Auftrag des Angebots liegt eindeutig auf den interventionsorientierten Maßnahmen: Der Essstörung wird ein hemmender Einfluss auf alle anderen Bereiche zugeschrieben, weshalb deren Bearbeitung entsprechende Wachstumsprozess auslösen kann. Dieser Auftrag scheint nicht durch das Jugendamt vorgegeben zu sein.

„Die Aufträge sind natürlich mehr auf die Essstörung bezogen. Wenn die gut bearbeitet ist, dann ist das andere auch zu schaffen, [denn] das ist ja der Haupthinderungsgrund. Das finden die Leute vom [Jugend]Amt immer ganz ungewöhnlich: Hier geht es ja nicht darum, Leute wieder zur Schule zu treiben oder (...) dysfunktionales Verhalten zu regulieren. Sondern es geht um ganz andere Themen und das müssen die auch erst mal begreifen“ (01:05:11-1:05:42).

- Wie ungewöhnlich die interventionsorientierte Ausrichtung mit diesen Nutzern für das Arbeitsfeld der Jugendhilfe ist, verdeutlicht die Teamleitung am Beispiel des Schulbesuchs.

„Es geht weniger darum: Wie ist jemand in der Schule? Klappt das mit dem Aufstehen? Weil wir ja auch teilweise sagen müssen: Du bleibst jetzt zuhause. Also, eher den umgekehrten Weg“ (1:05:53-1:06:06).

- Auch wenn es sich bei diesem Angebot um eine Außenwohngruppe handelt, sind die Nutzer zunächst stärker an die Wohngruppe gebunden. Erst im Verlauf der mehrjährigen Unterbringung orientieren sie sich hin zu externen Angeboten.

„Wenn die hier neu ankommen, dann müssen die hier erst mal ankommen, dann machen sie erst mal ganz viel innerhalb der Wohngruppe, weil es ja auch schon eine Herausforderung ist, alle hier kennenzulernen und sich hier einzufinden. Im Laufe der Zeit, finde ich, der zwei bis drei Jahre, werden mehr externe Angebote in Anspruch angenommen“ (58:09-58:39).

Danksagung

Die (nun) vorliegende Dissertation ist während der vergangenen fünf Jahre erwachsen, die Ergebnisse sind den Daten abgerungen. Es liegt ein spannender, manchmal anstrengender Entwicklungsprozess hinter mir, auf dem mich verschiedene Menschen begleitet haben, denen ich nun danken möchte.

Zunächst gilt mein Dank Herrn Prof. Dr. Klaus K. Urban. Zum einen für die Betreuung der Promotion, während der er mir ratschlagend und rückmeldend den Weg gewiesen hat (auch zu seinem Küchentisch und zu dem Esstisch seines Bruders). Zum anderen aber auch für die Zeit während des Studiums, denn er hat meine Begeisterung für die Hochbegabung geweckt!

In diesem Zusammenhang geht auch ein ausdrücklicher Dank an Herrn Prof. Dr. Dr. Friedhelm Zubke, der hochschullehrend meine akademische Entwicklung entscheidend geprägt hat. Erinnern möchte ich zudem an Herrn Prof. Dr. Dr. Albert Ilien, der 2011 verstorben ist.

Mein Dank gilt darüber hinaus der Diakonie Michaelshoven für die Unterstützung dieser Untersuchung und den vielen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für ihre Offenheit: Ich weiß das zu schätzen, denn es ist nicht selbstverständlich, die Türen einer Wohngruppe für „neugierige“ Blicke zu öffnen. Den Nutzern, die in den Fallbeispielen beschrieben wurden, wünsche ich auf diesem Wege nur das Beste!

Echte Freunde erkenne ich inzwischen daran, wie oft sie mich nicht fragen, wann ich die Dissertation einreiche: Cord-Herwig, Gero, Nils, ihre Frauen und Kinder – es ist mir immer wieder eine Freude! Danke für die Unterstützung!

Ein großer Dank gebührt meinen Eltern (die immer alles mitmachen), Ihren Partnern, meiner Schwester mit ihrem Mann sowie der Familie meiner Frau.

Aber all diese Erfahrungen und Erkenntnisse aus den letzten fünf Jahren wären mir nichts wert, wenn ich sie nicht mit der Frau hätte teilen können, die immer an dieses Projekt geglaubt hat und der ich diese Arbeit widme: Dir, Iris.

Hamburg, im November 2014

Lars Becker

Literaturverzeichnis

- Arceneaux, André D. (2006): *It Doesn't Make Any Sense: Self and Strategies Among College Students with Learning Disabilities*. University of Missouri-Columbia. URL: <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/4467/research.pdf?sequence=3> [Stand: 29.01.2013]
- Arlt, Maja (2012): *Diagnostik ist keine Sekundenaufnahme. Bericht zur Veranstaltung „In guten Händen?“ – Clearing und Diagnostik in den Hilfen zur Erziehung*. URL: http://www.fachtagungen-jugendhilfe.de/veranstaltungen/tagungsbericht.phtml?termine_id=3486 [Stand: 12.08.2014]
- Ärztammer Nordrhein (2013): *Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom mit und ohne Hyperaktivität (ADHS). FAQ*. URL: <http://www.aekno.de/page.asp?pageID=8244> [Stand: 03.02.2013]
- Barth, W. (Hrsg.) (1985): *Definitionen zu Begabung, Genie, Hochbegabung, Kreativität, Sonderbegabung und Talent*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Baudson, T. G. (2009): *Hochbegabung und Aufmerksamkeitsstörungen. Fehldiagnosen bei Hochbegabten haben weitreichende Konsequenzen*. In: *Mensa in Deutschland* (Hrsg.): *MinD-Magazin 69*, S. 7-9.
- Bauer, Rudolph / Dahme, Heinz-Jürgen / Wohlfahrt, Norbert (2012): *Freie Träger*. In: Thole, Werner (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 813-830
- Baum, Susan (1990): *Gifted but Learning Disabled: A Puzzling Paradox*. URL: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED321484.pdf> [Stand: 06.02.2013]
- Becker-Textor, Ingeborg / Textor, Martin R. (Hrsg.) (2012): *Qualitätsentwicklung in Jugendhilfeausschüssen. Arbeitshilfe des PARITÄTISCHEN Wohlfahrtsverbandes*. URL: <http://www.sgbviii.de/S41.html> [Stand: 14.08.2012]
- Bernhard-Opitz, Vera (2007): *Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS): Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Berufskolleg Michaelshoven (2012): *Theorie und Praxis in der Diakonie Michaelshoven*. URL: <http://www.diakonie-michaelshoven.de/berufskolleg/theorie-und-praxis-in-der-diakonie-michaelshoven/> [Stand: 24.08.2012]
- Binet, Aldred (1905): *New Methods for the Diagnosis of the Intellectual Level of Subnormals*. Übersetzt von Kite, E. URL: <http://psychclassics.yorku.ca/Binet/binet1.htm> [Stand: 11.01.2013]
- Birks, M. / Mills, J. (2011): *Grounded Theory: A practical guide*. London: Sage Publications.
- Birtsch, Vera / Münstermann, Klaus / Trede, Wolfgang (Hg.) (2001): *Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung*. Münster: Votum Verlag.

- Blandow, Jürgen (2004a): *Pflegekinder und ihre Familien. Geschichte, Situation und Perspektiven des Pflegekinderwesens*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Blandow, Jürgen (2004b): *Herkunftseltern als Klienten der Sozialen Dienst: Ansätze zur Überwindung eines spannungsgeladenen Verhältnisses*. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): *Herkunftsfamilien in der Kinder- und Jugendhilfe*. München. S. 8-32
- Blender, Anja (2004): *Neuropsychologische Aspekte der Diagnostik von Kindern mit umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fähigkeiten*. URL: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2004/1335/pdf/UBanjablender.pdf> [Stand: 06.02.2013]
- Bluthardt, Dagmar (2002): *Geschichte, Theorie und Praxis familienähnlicher Heimerziehung: dargestellt am Beispiel der jüdischen Pädagogin Hanni Ullmann*. URL: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2002/562/pdf/Ullmann.pdf> [Stand: 21.05.2012]
- Bogner, A. / Menz, W. (2002): *Das theoriegenerierende Experteninterview*. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 33-70
- Bölte, Sven / Uhlig, Nora / Poustka, Fritz (2002): *Das Savant-Syndrom: Eine Übersicht*. URL: <http://tinyurl.com/pmvv9qa> [Stand: 01.10.2014]
- Bongartz, K. / Kaiser, U. / Kluge, K.-J. (1986): *Die verborgene Kraft: Hochbegabung – Talentierung – Kreativität. Ansätze, Erfahrungen. Teil 1*. München: Minerva.
- Braun, Sebastian (1999): *Elitenrekrutierung in Deutschland und Frankreich: Sporteliten im Vergleich zu Eliten in Politik, Verwaltung und Wirtschaft*. Springer Verlag.
- Brizay, Ulrike (2011): *Bewältigungsstrategien für die Waisenkrise in Tansania. Lebensweltorientierte Unterstützungsangebote für Waisen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brody, Linda E. / Mills, Carol J. (1997): *Gifted Children with Learning Disabilities: A Review of the Issues*. URL: <http://www.ldonline.org/article/5914/> [Stand: 29.01.2013]
- Brüsemeister, Thomas (2008): *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesärztekammer (2005): *Stellungnahme zur „Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung (ADHS). Langfassung*. URL: <http://www.bundesaerztekammer.de/downloads/ADHSLang.pdf> [Stand: 03.02.2013]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): *Begabtenförderung*. URL: <http://www.bmbf.de/de/762.php> [Stand: 14.01.2013]
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.) (1990): *Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe*. URL: http://www.abafachverband.org/fileadmin/user_upload_2008/berichte/Achter_Jugendbericht.pdf [Stand: 27.07.2012]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1994): *Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern*. URL:

http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/9_Jugendbericht_gesamt.pdf [Stand: 29.08.2012]

Bundschuh, Konrad / Heimlich, Ulrich / Krawitz, Rudi (Hrsg.) (2007): *Wörterbuch Heilpädagogik*. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Burt, Cyril (1963): *Is Intelligence Distributed Normally?* URL: <http://www.abelard.org/burt/burt-ie.asp#.UPcIOh3hJ8E> [Stand: 16.01.2013]

Büttner, Peter (2002): *Die Perspektive der Leistungserbringer*. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): *Jugendhilfe als soziale Dienstleistung – Chancen und Probleme praktischen Handelns*. München. S. 23-27

Callard-Szulgit, Rosemary (2012): *Perfectionism and gifted children*. 2nd Edition. Plymouth: Rowman & Littlefield Education.

Castello, Armin / Nestler, Judith (2004): *Arbeitssituation pädagogischer MitarbeiterInnen in der Jugendhilfe*. In: *Unsere Jugend*. 6/2004. München: Ernst Reinhard Verlag. S. 267-277

Clarke, Adele E. (2005): *Situational Analysis. Grounded Theory After the Postmodern Turn*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Coleman, Laurence J. / Cross, Tracy L. (2001): *Being Gifted In School*. Waco: Prufrock Press, Inc.

Cölln, Willi (2011): *Wirtschaftliche Jugendhilfe und Allgemeiner Sozialer Dienst. 2 Sachgebiete oder 2 Welten?* URL: http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/dokumentationen/dokumente_95/hilfen_zur_erziehung/20111110/20111110_Zusammenarbeit_WIJU_ASD.pdf [Stand: 25.07.2012]

Council for Exceptional Children (2013): *Mission and Vision*. URL: <http://www.cec.sped.org/About-Us/Mission-and-Vision> [Stand: 31.01.2013]

Cox, Catharine M. (1926): *The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses*. Stanford: Stanford University Press.

Dahme, Heinz-Jürgen / Schütter, Silke / Wohlfahrt, Norbert (2008): *Lehrbuch Kommunale Sozialverwaltung und Soziale Dienste*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Delisle, James R. (2002): *Barefoot Irreverence: A Collection of Writings on Gifted Child Education*.

Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (2013): *Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten*. URL: http://www.dgspj.de/index.php?option=com_content&view=article&id=63&Itemid=108 [Stand: 06.02.2013]

Deutscher Ethikrat (2009): *Das Problem der anonymen Kindesabgabe. Stellungnahme*. URL: <http://www.ethikrat.org/dateien/pdf/stellungnahme-das-problem-der-anonymen-kindesabgabe.pdf> [Stand: 27.05.2012]

Deutscher Olympischer Sportbund (2014): *Eliteschulen des Sports: Hintergrund*. URL: <http://www.dosb.de/de/eliteschule-des-sports/hintergrund/> [Stand: 03.11.2014]

Dey, Ian (1999): *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Dörnyei, Zoltan (2001): *Motivation Strategies in the Language Classroom*. 8th printing. Cambridge: Cambridge University Press.

Dose, Matthias / Weber, Katja (2012): *Autismus, Asperger-Syndrom und schizotypische Persönlichkeitsstörung*. In: Förstl, Hans (Hrsg.): *Theory Of Mind*. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, S. 347-360

Douglass, Marcy J. (2007): *Twice Exceptional: Gifted Students with Learning Disabilities*. URL:

<http://education.wm.edu/centers/ttac/documents/packets/twiceexceptional.pdf> [Stand: 01.06.2014]

Dreitzel, H. P. (1962). *Elitebegriff und Sozialstruktur. Eine soziologische Begriffsanalyse*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

Dubischer-Krivec, Anna Milena (2006): *Neurophysiologie des Kalenderrechnens bei autistischen Savants und geübten Experten*. URL: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2006/2214/pdf/DissAMDubischar.pdf> [Stand: 08.02.2013]

Dubovaya, Liliana (2009): *Ich bin fremd hier. Identitätsprobleme hochbegabter Migrantenkinder*. URL:

http://www.begabtenzentrum.at/wcms/picture/upload/File/news_science/nummer21/Dubovaya_Ichbinfremdhier.pdf [Stand: 25.01.2013]

Duden (2013): *Beieinanderliegen*. URL:

<http://www.duden.de/rechtschreibung/beieinanderliegen> [Stand: 22.01.2013]

Erdmann, R. (2004). Sportliche Leistung und pädagogische Implikationen. In Prohl, R. & Lange, H. (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports*. (S. 73-92). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.

Ermann, Michael (2007): *Psychosomatische Medizin und Psychotherapie. Ein Lehrbuch auf psychoanalytischer Grundlage*. 5., überarbeitete Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH

Esser, Klaus (2010): *Die retrospektive Bewertung der stationären Erziehungshilfe durch ehemalige Kinder und Jugendliche. Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung und Wirkungsorientierung*. Dissertation thesis, Universität zu Köln

Evangelische Stiftung Loher Nocken (2012): *Stationäres Regelgruppenangebot für Jungen und Mädchen*. URL: <http://www.lohernocken.de/jugendhilfeangebote/regelwohngruppen-wichernhaus-frankehaus/> [Stand: 01.08.2012]

Evangelische Stiftung Schweicheln (2012): *Wohngruppe Mittendrin*. URL: <http://www.ejh-schweicheln.de/Wohnen/WGMittendrin> [Stand: 01.08.2012]

Falterbaum, Johannes (2009): *Rechtliche Grundlagen Sozialer Arbeit. Eine praxisorientierte Einführung*. 3. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Faltermeier, Josef (2004): *Herkunftseltern und Fremdunterbringung: Situation, Erleben, Perspektiven*. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): *Herkunftsfamilien in der Kinder- und Jugendhilfe*. München. S. 45-59

Feger, Barbara (1988): *Hochbegabung. Chancen und Probleme*. Bern: Hans Huber Verlag.

- Feger, Barbara / Prado, Tania M. (1998): *Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Felsenstein, Lisa (1994): *Oliver Ross: ein Hochbegabter?* In: Deutsche Lehrerzeitung, 36, S. 6.
- Felten, Peter & Kreft, Dieter (2006): *Die aktuellen Leitorientierungen der Jugendhilfeplanung. Oder: Ist das SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfegesetz – weiterhin die zentrale Leitorientierung für Planungsprozesse vor Ort?* In: Maykus, Stephan (Hrsg.): *Herausforderung Jugendhilfeplanung. Standortbestimmung, Entwicklungsoptionen und Gestaltungsperspektiven in der Praxis*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Fendrich, Sanda / Pothmann, Jens (2005): *Hilfen zur Erziehung – über quantitative Ausweitungen und qualitative Strukturveränderungen*. In: Rauschenbach, Thomas / Schilling, Matthias (Hrsg.): *Kinder- und Jugendhilfereport 2. Analysen, Befunde und Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Fendrich, Sandra / Pothmann, Jens / Wilk, Agathe (2009): *Welche Probleme führen zu einer Hilfe zur Erziehung?* URL: <http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Komdat/komdat36.pdf> [Stand: 09.12.2013]
- Fendrich, Sandra / Pothmann, Jens / Wilk, Agathe (2011a): *Hilfen zur Erziehung im Gesamtüberblick*. URL: <http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Analysen/HzE/hze1.pdf> [Stand: 05.03.2012]
- Fendrich, Sandra / Pothmann, Jens / Wilk, Agathe (2011b): *Neue Einsichten in die sozialen Zusammenhänge der Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe*. URL: <http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Analysen/HzE/hze3.pdf> [Stand: 05.03.2012]
- Fendrich, Sandra / Pothmann, Jens / Wilk, Agathe (2011c): *Fallzahlenvolumen und Spektrum der ‚27er-Hilfen‘*. URL: <http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Analysen/HzE/hze2.pdf> [Stand: 05.03.2012]
- Fendrich, Sandra / Pothmann, Jens / Tabel, Agathe (2014): *Monitor Hilfen zur Erziehung 2014*. URL: <http://www.akjstat.uni-dortmund.de/fileadmin/Analysen/HzE/HzE%2021.05.2014%20-%20Druckfassung.pdf> [Stand: 01.10.2014]
- Fendrich, Sandra / Wilk, Agathe (2011): *Heimerziehung – gestern, heute, morgen – Empirische Einblicke zu Stabilität und Wandel der stationären Jugendhilfe*. In: KOM^{DAT} Kommentierte Daten der Kinder & Jugendhilfe 1&2/11, S. 18-21
- Fendrich, Sandra / Tabel, Agathe (2012): *Deutlicher Personalanstieg in den Hilfen zur Erziehung*. In: Informationsdienst der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik: KOM^{DAT} Kommentierte Daten der Kinder & Jugendhilfe 1/12. Dortmund, S. 8-11
- Finkel, Margarete (1998): *Zentrale Ergebnisse der Aktenanalyse*. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): *Leistungen und Grenzen der Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 115-165.
- Fischer, Lorenz (2002): *Grundlagen der Sozialpsychologie*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Fischer, Michael (2012): *Das konfessionelle Krankenhaus: Begründung und Gestaltung aus theologischer und unternehmerischer Perspektive*. 3. Auflage. Münster: LIT Verlag.

Fischer-Brehm, Karin (2010): *Die Reaktionen hochbegabter Kinder auf Passungsdefizite in der Schule*. In: Fitzner, Thilo / Stark, Werner (Hrsg.): *Genial, gestört, gelangweilt? ADHS, Schule und Hochbegabung*. 2. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 206-218

Flick, Uwe (1991): *Stationen des qualitativen Forschungsprozesses*. URL: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/3730/ssoar-1991-flick-stationen_des_qualitativen_forschungsprozesses.pdf?sequence=1 [Stand: 22.10.2012]

Flick, Uwe (2008a): *Design und Prozess qualitativer Forschung*. In: Flick, Uwe / Kardoff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.) (2008): *Qualitative Forschung*. 6. Durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 252-264

Flick, Uwe (2008b): *Triangulation in der qualitativen Forschung*. In: Flick, Uwe / Kardoff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.) (2008): *Qualitative Forschung*. 6. Durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 309-318

Flick, Uwe (2008c): *Triangulation. Eine Einführung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, Uwe (2009): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 2. Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, Uwe / Kardoff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.) (2008): *Qualitative Forschung*. 6. Durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flynn, James R. (2007): *What Is Intelligence?* Cambridge: University Press.

Focus (2012): *Die Revolution der Klugen*. Autor: Wendt, Alexander. Nr. 49/12, S. 61-68

Fombonne, Eric (2009): *Epidemiology of Pervasive Developmental Disorders*. URL: <http://www.readcube.com/articles/10.1203/pdr.0b013e31819e7203> [Stand: 01.06.2014]

Förstl, Hans (2012): *Theory of Mind: Neurobiologie und Psychologie Sozialen Verhaltens*. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

FORUM für Kinder- und Jugendarbeit (2006): *Ressourcenorientierung statt Defizitbearbeitung. Einblicke in eine auf Lebensweltverbesserung angelegte Jugendhilfepaxis. Ein Interview mit Birgit Stephan*. Hamburg, S. 9-13

Forum: Qualitative Sozialforschung (2004): *Forschung ist harte Arbeit, es immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen*. Volume 5, No. 3, Art. 22. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/562/1218> [Stand: 11.10.2013]

Freeman, Joan (2005): *Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives*. In: Sternberg, R. / Davidson, J. (Hrsg.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 80-97

Freund-Braier, Inez (2000): *Persönlichkeitsmerkmale*. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt*. Münster: Waxmann Verlag, S. 161-210

- Frey, Franz (2008): *Chancen und Grenzen von Wirkungsorientierung in den Hilfen zur Erziehung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Frings, Bernhard / Henkelmann, Andreas (2009): *Eine Fülle offener Fragen. Konfessionelle Heimerziehung – ein vergessenes Kapitel deutscher Geschichte*. In: *Herther Korrespondenz* 63, S. 336-340.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Rönna-Böse, Maike (2011): *Resilienz*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fuhs, Burkhard (2007): *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gagné, Francoys (2007): *Ten Commandments for Academic Talent Development*. URL: http://www.learnlab.org/research/wiki/images/c/c7/Gagne_2000.pdf [Stand: 01.04.2014]
- Gagné, Francoys (2004): *Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions*. In: Sternberg, Robert J. (Ed.): *Definitions and conceptions of giftedness*. Thousand Oaks: Corwin Press, S. 79-96
- Galton, Francis (1892): *Hereditary Genius. An inquiry into its laws and consequences*. URL: <http://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf> [Stand: 10.01.2013]
- Galuske, Michael (2011): *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 9., ergänzte Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Gedraht, Volker / Schröer, Wolfgang (2011): *Die Sozialgesetzgebung und die Soziale Arbeit im 20. Jahrhundert*. In: Thole, Werner: *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gehres, Walter (1997): *Das zweite Zuhause. Institutionelle Einflüsse, Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von dreißig ehemaligen Heimkindern*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Gissel-Palkovich, Ingrid (2011): *Lehrbuch Allgemeiner Sozialer Dienst – ASD. Rahmenbedingungen, Aufgaben und Professionalität*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (1979): *Die Entdeckung gegenstands begründeter Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Forschung*. In: Hopf, C. / Weingarten, E. (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 91-112.
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (2005): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 2., korrigierte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.
- Gläser, Jochen / Laudel, Grit (2009): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Götte, Petra (2003): *Jugendstrafvollzug im „Dritten Reich“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Graßl, Wolfgang / Romer, Reiner / Vierzigmann, Gabriele (2000): *Mit Struktur und Geborgenheit – Kinderdorffamilien aus der Sicht der Kinder*. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): *Heimerziehung aus Kindersicht*. München. S. 40-61

- Gross, Miraca (1993): *Exceptionally gifted children*. New York City: Routledge.
- Grunwald, Klaus / Thiersch, Hans (2005): *Lebensweltorientierung*. In: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hrsg.): *Handbuch Sozialarbeit / Sozialpädagogik*, 3. Auflage 2005. München: Reinhard Ernst. S. 1136-1148
- Grupp, H. / Dominguez-Lacasa, I. / Friedrich-Nishio, M. (2003): *The national German innovation system: Its development in different governmental and territorial structures*. In: Shavinina, Larisa V. (Hrsg.): *International handbook of innovation*. New York: Elsevier Science, S. 1018-1044
- Günder, Richard (2011): *Praxis und Methoden der Heimerziehung: Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe*. 4., völlig neu überarbeitete und erweiterte Auflage. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Harder, Bettina (2009): *Twice exceptional – in zweifacher Hinsicht außergewöhnlich: Hochbegabte mit Lern-, Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungsstörungen oder Autismus*. In: *Heilpädagogik Online*. 02/09, S. 64-89. URL: <http://www.lbfh.uni-erlangen.de/bettina%20harder%20-%20twice%20exceptional.pdf> [Stand: 29.01.2013]
- Hartl, Michaela (2010): *Emotionen und affektives Erleben bei Menschen mit Autismus. Eine Untersuchung unter analytischer Betrachtung autobiografischer Texte*. „So laut ich konnte dachte ich, dass ich sie liebte“. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Häusler, Michael (2012): *Geschichte online. Biografie: Johann Hinrich Wichern*. URL: http://www.diakonie-geschichte.de/56_425.html [Stand: 09.07.2012]
- Heinbokel, Annette (1996): *Hochbegabte: Erkennen, Probleme, Lösungswege*. Münster: LIT Verlag.
- Heinbokel, Annette (2001): *Hochbegabung im Spiegel der Printmedien seit 1950. Vom Werdegang eines Bewußtseinswandels*. URL: http://www.alpeip.lu/alpeip.lu/A_Lire_-_Documents_files/hochbegabung_im_spiegel_der_printmedien_seit_1950.pdf [Stand: 14.01.2013]
- Heinbokel, Annette (2012): *Handbuch Akzeleration: Was Hochbegabten nützt*. Berlin: LIT Verlag.
- Heitkamp, Hermann (1984): *Sozialarbeit im Praxisfeld Heimerziehung. Zu pädagogisch-therapeutischen und verwaltungsbedingten Aspekten des Alltagshandelns*. Frankfurt: Leuchterhand Verlag.
- Heißler, Karlheinz A. / Hege, Marianne (2007): *Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe*. 11. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Helfferich, Cornelia (2009): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heller, Kurt (1987): *Perspektiven einer Hochbegabungsdiagnostik*. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*. 8(3), S. 159-172
- Heller, Kurt (1990): *Zielsetzung, Methode und Ergebnisse der Münchner Längsschnittstudie zur Hochbegabung*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. Ausgabe 37(2), S. 85-100

- Heller, Kurt / Perleth, Christoph (2007): *Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland*. In: Heller, Kurt & Ziegler, Albert (Hrsg.): *Begabt sein in Deutschland*. Münster: LIT Verlag.
- Henry, N. B. (1959): *Education for the gifted. The 57th yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II*. Chicago: University of Chicago Press.
- Herpertz-Dahlmann, B. (2011): *Anorexia und Bulimia nervosa*. In: Esser, Günter (Hrsg.): *Lehrbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen*. 4., unveränderte Auflage. Stuttgart: Thieme Verlag. S. 387-400
- Hochschule für Musik und Theater Hamburg: *Aufnahmeprüfung*. URL: <http://www.hfmt-hamburg.de/studium/aufnahmepruefung/> [Stand: 01.10.2014]
- Holling, H. & Kanning, U. P. (1999): *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Holling, Heinz / Preckel, Franzis / Vock, Miriam (2004): *Intelligenzdiagnostik: Kompendien – Psychologische Diagnostik Bd. 6*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Howes, Carollee / Spieker, Susan J. (2008): *Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers*. In: Cassidy, Jude / Shaver, Phillip R. (Hrsg.): *Handbook of Attachment*. Zweite Auflage. New York: Guilford. S. 317-332
- Hoyningen-Süess, Ursula / Gyseler, Dominik (2006): *Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht*, 1. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Hubig, Christoph (1983): *Genie – Typus oder Original? Vom Paradigma der Kreativität zum Kult des Individuums*. In: Wischer, Erika (Hrsg.): *Aufklärung und Romantik: 1700-1830*. Berlin: Propyläen-Verlag, S. 187-210
- Hüther, Gerald (2010): *ADS ist Folge veränderter sozialer Erfahrungen in modernen Gesellschaften*. Interview in: *Psychologie heute*, 1/2010. URL: <http://www.gerald-huether.de/populaer/veroeffentlichungen-von-gerald-huether/zeitschriften/psychologie-heute-interview-gerald-huether/index.php> [Stand: 04.02.2013]
- Idaho Department of Education (2010): *Twice-Exceptional: Students with Both Gifts and Challenges or Disabilities*. URL: http://www.sde.idaho.gov/site/gifted_talented/twice-exceptional/docs/2E%20Manual.pdf [Stand: 29.01.2013]
- Jaeggi, E./ Faas, A. / Mruck, K. (1998): *Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten*. In: Veröffentlichungsreihe der Technischen Universität Berlin: *Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften*. Forschungsbericht, Nr. 2-98.
- Jefferson, Thomas (1787): *Notes on the State of Virginia*. London: John Stockdale.
- Jeschke, Karin (2010): *Systemisches Arbeiten*. In: Möbius, Thomas / Friedrich, Sybille (Hrsg.): *Ressourcenorientiert Arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51-62
- Jolly, Jennifer L. (2009): *A Resuscitation of Gifted Education*. In: *American Educational History Journal*. Volume 36, Number 1/2009, S. 37-52
- Jordan, Erwin / Maykus, Stephan / Stuckstätte, Eva C. (2012): *Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaft-*

liche Problemlagen. 3., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: Juventa Verlag.

Jugendamt Nürnberg (2012): *Der Allgemeine Sozialdienst im Jugendamt (ASD)*. URL: http://www.jugendamt.nuernberg.de/downloads/jha_20080703_asd_beilage.pdf [Stand: 14.08.2012]

Jugend- und Behindertenhilfe Michaelshoven (2007): *Konzept Intensivpädagogische Außenwohngruppe*. Köln.

Jugend- und Behindertenhilfe Michaelshoven (2010a): *Jahresbericht 2010*. Köln.

Jugend- und Behindertenhilfe Michaelshoven (2010b): *Konzept Pädagogische Intensivgruppe für Mädchen und junge Frauen*. Köln.

Jugend- und Behindertenhilfe Michaelshoven (2010c): *Konzept Interkulturelle Regelgruppe*. Köln.

Jugend- und Behindertenhilfe Michaelshoven (2010d): *Konzept Pädagogische Intensivgruppe*. Köln.

Jugend- und Behindertenhilfe Michaelshoven (2010e): *Konzept Psychosozialer Dienst*. Köln.

Jung, Magnus (2003): *Kommunale Sozialpolitik zwischen Resignation und Reform. Kinder- und Jugendhilfe und Sozialhilfe in Zeiten der kommunalen Finanzkrise. Eine vergleichende Politikfeldanalyse*. URL: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000001194/00_titel.pdf [Stand: 14.08.2012]

Jung, Hans-Peter (Hrsg.) (2008): *SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar zum SGB VIII mit Schriftsatz- und Vertragsmustern*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Freiburg: Haufe Verlag.

Kappeler, Manfred (2009): *Vortrag in der 1. Arbeitssitzung des Runden Tisches zur Aufarbeitung der Heimerziehung der vierziger bis siebziger Jahre am 2./3. April 2009. Thema: Zur zeitgeschichtlichen Einordnung der Heimerziehung*. URL: <http://www.heidrundittrich.de/KappelerEinordnung.pdf> [Stand: 25.05.2012]

Karakaşoğlu, Yvonne (2010): *Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im Fokus der Wissenschaft. Eröffnungsvortrag im Rahmen des Bundeskongresses Lehrkräfte mit Migrationshintergrund – Potenziale gewinnen, Ausbildung begleiten, Personalentwicklung gestalten*. URL: <http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/projekte/lehrkraefte-mit-zuwanderungsgeschichte/250310/Lehrkraefte-mit-Migrationshintergrund-Paderborn-032010.pdf> [15.04.2013]

Kaufmann, Scott Barry (2009): *The Truth About the „Termites“. What do the results of Lewis Terman's famous study really demonstrate?* URL: <http://www.psychologytoday.com/blog/beautiful-minds/200909/the-truth-about-the-termites> [Stand: 11.01.2012]

Kelle, U. / Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kelle, U. / Kluge, S. / Prein, G. (1993): *Strategien der Geltungssicherung in der qualitativen Sozialforschung : zur Validitätsproblematik im interpretativen Paradigma*. URL:

http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1426/ssoar-1993-kelle_et_al-strategien_der_geltungssicherung_in_der.pdf?sequence=1 [Stand: 13.10.2013]

Kipman, Ulrike (2011): *Legasthenie, Dyskalkulie, AD(H)S und Hochintelligenz. Begriffsklärung, Befunde und Häufigkeiten*. In: Östreichisches Zentrum für Begabungsforschung (Hrsg.): *news & science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*. Nr. 29, Ausgabe 3. S. 30-33.

Kipman, Ulrike / Kohlbröck, Gabriele / Weilguny, Walburga (2012): *Psychologische Testverfahren zur Messung intellektueller Begabungen*. URL: http://diagnostik.sdbb.ch/sites/testraum.localhost/files/Label_IST70_090819.pdf [Stand: 18.08.2014]

Knauf, Helen / Oechsle, Mechthild (2007): *Berufsfindungsprozesse von Abiturientinnen und Abiturienten im Kontext schulischer Angebote zur Berufsorientierung*. In: Kahlert, Heike / Mansel, Jürgen (Hrsg.): *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 143-162.

Kossmann, Yvonne (2002). *Hochbegabte Kinder in Kindertagesstätte und Grundschule: Verkannt und vernachlässigt, umworben und gefördert*. Hamburg: Diplomatica GmbH.

Köhler-Saretzki, Thomas (2008): *Heimerziehung damals und heute – Eine Studie zu Veränderungen und Auswirkungen der Heimerziehung über die letzten 40 Jahre!* Berlin

König, Johannes (2006): *Sekundarschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus?* URL: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000002232/00_titel.pdf [Stand: 11.09.2013]

Krause, Hans-Ullrich (2009): *Ein Fall für Erziehungshilfe*. In: Krause, Hans-Ullrich / Peters, Friedhelm (Hrsg.): *Grundwissen Erzieherische Hilfen. Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen*. 3., aktualisierte Auflage. Münster: Votum Verlag.

Krauß, Jürgen (2005): *Methoden Sozialer Arbeit*. In: Kreft, Dieter / Mielenz, Ingrid (2005): *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 5. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 580-585.

Kreft, Dieter / Mielenz, Ingrid (Hrsg.) (2005): *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 5. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Kugler, Manfred (2012): *Schulsozialarbeit in kooperativer Vernetzung: Erfahrungsstudien und handlungsorientierte Analysen zur Grundschule*. München: Herbert Utz Verlag.

Kuhlmann (2009): *Erziehungshilfen in Deutschland im Spannungsfeld von Schutz, Kontrolle und Hilfe*. URL: http://www.pantucek.com/seminare/200910_unisbg/1_kuhlmann_erziehgshilfen.pdf [Stand: 25.05.2012]

Kuhlmann, Carola / Schrapper, Christian (2001): *Geschichte der Erziehungshilfen von der Armenpflege bis zu den Hilfen zur Erziehung*. In: Birtsch, Vera / Münstermann,

Klaus / Trede, Wolfgang (Hg.): *Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung*. Münster: Votum Verlag, S. 282-328.

Lamnek, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung*. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Landschaftsverband Rheinland (2003): *Allgemeine Leistungsvereinbarung – Hilfen zur Erziehung, Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen – nach §7 des Rahmenvertrages I*. URL: http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/hilfzurerziehung/dokumente_65/rv_i_anlage_2_030601.pdf [Stand: 02.08.2012]

Landschaftsverband Rheinland (2009): *Entscheidungskompetenz im Jugendhilfeausschuss. Handbuch für die Arbeit im Jugendhilfeausschuss*. 3., vollständig überarbeitete Auflage 2009. Köln.

Landschaftsverband Westfalen-Lippe (2011): *Jugendämter in Deutschland laden zu bundesweiten Aktionswochen ein. Pressemeldung*. URL: http://www.lwl.org/lja-download/unterstuetzung-die-ankommt/extern/02_JA_Basispressemappe_gesamt.pdf [Stand: 14.08.2012]

Lauth, Gerhard W. / Grünke, Matthias / Brunstein, Joachim C. (Hrsg.) (2003): *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Legewie, Heiner (2006): *11. Vorlesung: Qualitative Forschung und der Ansatz der Grounded Theory*. URL: http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_11.pdf [Stand: 11.10.2013]

Lehmann, Stefanie / Kolvenbach, Franz-Josef (2010): *Erzieherische Hilfe, Migrationshintergrund und Transferleistungsbezug im Jahr 2008*. In: Statistisches Bundesamt: *Wirtschaft und Statistik – 9/2010*. Wiesbaden. S. 854-863

Lotte, Josefin / Pothmann, Jens (2010): *Bedarf an Hilfen für Familien ungebrochen – Inanspruchnahme steigt auf über 1 Million junge Menschen*. In: Informationsdienst der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik: *KOM^{DAT} Kommentierte Daten der Kinder & Jugendhilfe 2/10*. Dortmund, S. 2-4

Lucito, L. J. (1964): *Gifted Children*. In: L. M. Dunn & S. C. Ashcroft (Hrsg.): *Exceptional children in the schools*. Holt, Rinehart und Winston, S. 179 - 238

Lützke, Annette (2002): *Öffentliche Erziehung und Heimerziehung für Mädchen 1945 bis 1975 – Bilder „sittlich verwaarloster“ Mädchen und junger Frauen*. URL: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-11226/luetzke.pdf> [Stand: 11.07.2012]

Macsenaere, Michael (2009): *(Wirkungs-)Forschung in der Heimerziehung*. In: *Unsere Jugend*. 1/2009. München: Ernst Reinhard Verlag. S. 2-13

Macsenaere, Michael / Herrmann, Timo (2004): *Klientel, Ausgangslage und Wirkungen in den Hilfen zur Erziehung. Eine Bestandsaufnahme mit EVAS*. URL: <http://cms.ikj-webportal.de/cms/upload/Docs/EVAS/Artikel%20Unsere%20Jugend.pdf> [Stand: 03.09.2012]

Marland, S. (1972): *Education of the gifted and talented. Report to Congress*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Marquard, Peter (2000): *Jugendamt*. In: Schröer, Wolfgang / Struck, Norbert / Wolff, Mechthild (Hrsg.): *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*. Weihheim und München: Juventa Verlag, S. 545-561
- Marsh, Herbert W. (2005): *Big Fish Little Pond Effect on Academic Self-concept: Cross-cultural and Cross-Disciplinary Generalizability*. URL: <http://publications.aare.edu.au/05pap/mar05389.pdf> [Stand: 10.09.2013]
- Marsh, Herbert W. / Shavelson, Richard (1985): *Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure*. In: *Educational Psychologist*, 1985, Vol. 20, No. 3, S. 107-123, URL: <http://de.scribd.com/doc/3792198/Marsh-Shavelson-1985-Selfconcept> [Stand: 12.09.2013]
- Martin, Klaus-Rainer (2000): *Situation der Pädagogin und des Pädagogen im Heim*. In: Kupffer, Heinrich / Martin, Klaus-Rainer (Hrsg.): *Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung*. 6., erweiterte Auflage. Wiebelsheim: Quelle und Meyer, S. 100-148
- Martin, M. (2011): *Fremdunterbringung*. In: Esser, Günter (Hrsg.): *Lehrbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen*. 4., unveränderte Auflage. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Martzog, Philipp / Stöger, Heidrun / Ziegler, Albert (2009): *Neue empirische Befunde zum Underachievement Hochbegabter*. In: *Heilpädagogik online 02/09*. URL: <http://www.lbfh.uni-erlangen.de/martzog,%20stoeger,%20ziegler%20-%20neue%20empirische%20befunde.pdf> [Stand: 31.01.2013]
- Maurer, Reinhart (1970): *Platons ‚Staat‘ und die Demokratie. Historisch-systematische Überlegungen zur politischen Ethik*. Berlin: de Gruyter Verlag.
- Meinefeld, Werner (2008): *Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung*. In: Flick, Uwe / Kardoff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.) (2008): *Qualitative Forschung*. 6. Durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 265-275
- Meuser, Michael / Nagel, Ulrich (1991): *Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In: Garz, Detlef / Kraimer, Klas (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 441-471
- Meuser, Michael / Nagel, Ulrike (2009): *Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion*. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 35-60
- Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.) (2011). *Grounded Theory Reader* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miller, Leon K. (1998): *Defining the Savant Syndrom*. In: *Journal of Development and Physical Disabilities*, Vol. 10, 1998. URL: http://download.springer.com/static/pdf/14/art%253A10.1023%252FA%253A1022813601762.pdf?auth66=1360514847_6165e745a1ce025e46da544cb95dbb06&ext=.pdf [Stand: 08.02.2013]
- Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): *Das Gütesiegel Familienzentrum NRW. Zertifizierung der Piloterichtungen*. URL:

<http://www.familienzentrum.nrw.de/fileadmin/documents/pdf/guetesiegelbroschuere.pdf> [Stand: 27.07.2012]

Mitchell, Leslie (2000): *The Vexing Legacy of Lewis Terman*. URL: http://alumni.stanford.edu/get/page/magazine/article/?article_id=40678 [Stand: 11.01.2013]

Mönks, Franz / Ziegler, Albert / Stöger, Heidrun (2003): *Wichtige Aspekte der Identifikation von Begabungen*. In: *Journal für Begabtenförderung*, 1/2003. Innsbruck: Studienverlag, S. 4-7

Morrison, William F. / Rizza, Mary G. (2007): *Creating a Toolkit for Identifying Twice-Exceptional Students*. In: *Journal for the Education of the Gifted*, Vol. 31, No. 1, 2007, S. 57-76, URL: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ777788.pdf> [Stand: 29.01.2013]

Mörsberger, Thomas (2001): *Was kann vom Jugendamt erwartet werden? Was hilft gefährdeten Kindern wirklich?* In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): *Jugendämter zwischen Hilfe und Kontrolle*. München. S. 32-40.

Müller, Burkhardt (2002): *Sozialpädagogische Interaktions- und Klientenarbeit*. In: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas / Vogel, Peter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Professionalität und Kompetenz*. Opladen: Leske + Budrich. S. 79-90

Müller, Margareta (2010): *Partizipation in der Heimerziehung*. URL: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2009/mueller/dg0907.pdf> [Stand: 21.05.2012]

Münder, Johannes / Mutke, Barbara (2001): *Familien unterstützen und Kinder schützen – Jugendämter zwischen Sozialleistung und Intervention*. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): *Jugendämter zwischen Hilfe und Kontrolle*. München. S. 90-141

Münder, Johannes (2002): *Jugendhilfe als soziale Dienstleistung – Anregungen zur Struktur und Organisation der Leistungserbringung*. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): *Jugendhilfe als soziale Dienstleistung – Chancen und Probleme des praktischen Handelns*. München. S. 6-17

National Association for Gifted Children (2013a): *Gifted Education in the U.S.* URL: <http://www.nagc.org/index.aspx?id=532> [Stand: 31.01.2013]

National Association for Gifted Children (2013b): *Gifted by State*. URL: <http://www.nagc.org/DataMapbyState.aspx> [Stand: 31.01.2013]

National Education Association (2006): *The Twice-Exceptional Dilemma*. URL: <http://www.nea.org/assets/docs/twiceexceptional.pdf> [Stand: 29.01.2013]

Neihart, Maureen (2003): *Gifted Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)*. URL: <http://www.nagc.org/index.aspx?id=170> [Stand: 04.02.2013]

Newman, Isadore / Benz, Carolyn R. (1998): *Qualitative-quantitative research methodology: exploring the interactive continuum*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Nielsen, M. E. / Higgins, L. D. (2005): *The Eye of the Storm: Services and Programs for Twice-Exceptional Learners*. URL: <http://tinyurl.com/ocz3xod> [Stand: 01.08.2014]

- Niemeyer, Norbert (2004): *Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung*. In: Fegert, Jörg M. / Schrapper, Christian: *Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation*. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 163-168.
- Opp, Günther / Fingerle, Michael (Hrsg.) (2007): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag München Basel
- Oswald, Friedrich (2012): *Emotionale und soziale Begabungen*. In: *Journal für Begabtenförderung*, 1/2012. Innsbruck: StudienVerlag, S. 66-69
- Paterak, Heike (1999): *Institutionelle Früherziehung im Spannungsfeld normativer Familienmodelle und gesellschaftlicher Realität*. Münster: Waxmann Verlag.
- Petermann, Franz (2006): *Intelligenzdiagnostik*. In: *Kindheit und Entwicklung* 15 (2). Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 71-75
- Petersen, Kerstin (2002): *Partizipation*. In: Schröer, Wolfgang / Struck, Norbert / Wolff, Mechthild (Hrsg.): *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 909-924
- Perleth, C. / Joswig, H. / Hoese, D. (2012): *Beratungspraxis der Begabungspsychologischen Beratungsstelle des Odysseus-Projektes am Institut für Pädagogische Psychologie "Rosa und David Katz" der Universität Rostock*. In: Ziegler, A. / Grassinger, R. / Harder, B. (Hrsg.): *Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis*. Berlin: LIT Verlag, S. 113-140
- Peukert, Detlev J.K. (1989): *Sozialpädagogik*. In: Langewiesche, Dieter / Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*. München: Beck, S. 307-335.
- Pfister, Roland (2009): *Pädagogische Psychologie. Zusammenfassung der Prüfungsliteratur. SS 2009*. URL: http://www.roland-pfister.net/downloads/studium/HS_Paedagogische_Pruefungsliteratur.pdf [Stand: 12.10.2013]
- Pies, Silke (2004): *Erleben und Erwartungen von Kindern und Jugendlichen zwischen Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie*. In: Fegert, Jörg M. / Schrapper, Christian: *Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation*. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 429-436
- Pies, Silke / Schrapper, Christian (2005): *Hilfeplanung als Kontraktmanagement? Ein Bundesmodellprojekt zur Fortentwicklung der Hilfeplanung in der Kinder- und Jugendhilfe*. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): *Hilfeplanung – reine Formsache?* München. S. 63-81
- Pfadenhauer, Björn (2011): *Das Wunsch- und Wahlrecht der Kinder- und Jugendhilfe: Entwicklungslinien, rechtliche Grundlegung und institutionelle Bedingungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Plato (1989): *Der Staat. Über das Gerechte*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Pluto, Liane / Gragert, Nicola / Santen, Eric van / Seckinger, Mike (2007): *Kinder- und Jugendhilfe im Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Ponjaert-Kristoffersen, Ingrid / Klerkx, Joris (1982): *Diagnostische Probleme bei der Früherkennung von Hochbegabung*. In: Urban, Klaus K. (Hrsg.): *Hochbegabte Kinder*. Heidelberg: Schindele Verlag, S. 64-72
- Pothmann, Jens (2008): *Jugendämter und der Allgemeine Soziale Dienst. Befunde zur Personalstruktur in den kommunalen Kinder- und Jugendhilfebehörden*. In: Informationsdienst der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik: *KOM^{DAT} Kommentierte Daten der Kinder & Jugendhilfe 1+2/08*. Dortmund, S. 11-13
- Pothmann, Jens / Tabel, Agathe (2012): *Mehr Personal – aber keine Entlastung*. In: Informationsdienst der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik: *KOM^{DAT} Kommentierte Daten der Kinder & Jugendhilfe 1/12*. Dortmund, S. 12-13
- Poutska, Fritz / Bölte, S. / Feineis-Matthews, S. / Schmötzer, G. (2004): *Autistische Störungen. Leitfaden der Kinder- und Jugendpsychotherapie Bd. V*. Göttingen: Hogrefe.
- Poustka, Fritz (2006): *Autismus: aus Forschung und Praxis*. In: *Autismus im Wandel – Übergänge sind Herausforderung. Tagungsbericht*. URL: http://www.rainman.at/forschung/download/POUSTKA_Autismus_aus_Forschung_und_Praxis_2rev.pdf [Stand: 08.02.2013]
- Preckel, Franzis / Brüll, Matthias (2008): *Intelligenztests*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Prior, M. / Smart, D. / Sanson, A. / Oberklaid, F. (1999): *Relationships between learning difficulties and psychological problems in preadolescent children from a longitudinal sample*. In: *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, S. 429-437
- Proksch, Roland (2003): *Allgemeine rechtliche Regelungen im KJHG*. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): *Praxis der Kinder- und Jugendhilfe. Handbuch für die sozialpädagogische Anwendung des KJHG*. URL: <http://www.sgbviii.de/S167a.pdf> [Stand: 14.08.2012]
- Rätz-Heinisch, Regina / Schröer, Wolfgang / Wolff, Mechthild (2009): *Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven*. München: Juventa Verlag.
- Rauschenbach, Thomas / Pothmann, Jens / Wilk, Agathe (2009): *Armut, Migration, Alleinerziehend – HzE in prekären Lebenslagen. Neue Einsichten in die sozialen Zusammenhänge der Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe*. In: Informationsdienst der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (2009): *KOM^{DAT} Kommentierte Daten der Kinder & Jugendhilfe 1/09*. Dortmund, S. 9-11
- Rauschenbach, Thomas / Pothmann, Jens (2006): *Geschlechtergerechtigkeit in der Jugendhilfe. Was erfasst die Statistik? Wie wird gemessen?* In: Informationsdienst der Dortmunder Arbeitsstelle der Kinder- und Jugendhilfestatistik (2006): *KOM^{DAT} Kommentierte Daten der Kinder & Jugendhilfe 2/06*. Dortmund, S. 1-2
- Rauschenbach, Thomas / Pothmann, Jens (2010): *Frühe Hilfen als aktiver Kinderschutz. Rückgang der Kindstötungen – Zunahme der Hilfen*. In: Informationsdienst der Dortmunder Arbeitsstelle der Kinder- und Jugendhilfestatistik (2010): *KOM^{DAT} Kommentierte Daten der Kinder & Jugendhilfe 2/10*. Dortmund, S. 1-2
- Rauschenbach, Thomas / Schilling, Matthias (2012): *Die Trägerstruktur der Arbeitgeber in der Kinder- und Jugendhilfe – ein wenig beachtetes Thema*. In: Informations-

- dienst der Dortmunder Arbeitsstelle der Kinder- und Jugendhilfestatistik (2012): *KOM^{DAT} Kommentierte Daten der Kinder & Jugendhilfe 2/12*. Dortmund, S. 1-4
- Redlich, Alexander (2010): *Mit dem ganzen Menschen und seinen Ressourcen arbeiten*. In: Möbius, Thomas / Friedrich, Sybille (Hrsg.): *Ressourcenorientiert Arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-8
- Rehm, James (1999): *Pygmalion In The Classroom*. In: *National teaching and learning forum* 8(2). URL: <http://cte.udel.edu/sites/udel.edu.cte/files/ntlf/v8n2/pygmalion.htm> [Stand: 23.01.2013]
- Reis, Sally M. (2002): *Underachievement in Gifted and Talented Students with Special Needs*. URL: <http://www.gifted.uconn.edu/general/faculty/reis/GiftedUnderachievers.html> [Stand: 06.02.2013]
- Renzulli, Joseph S. (1998): *Three-Ring Conception of Giftedness*. URL: <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart13.html> [Stand: 01.04.2012]
- Rheinberg, Falko (2008): *Motivation*. 7., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Urban Taschenbücher.
- Rinn, Anne N. / Plucker, Jonathan A. / Stocking, Vicki B. (2010): *Fostering Gifted Students' Affective Development: A Look at the Impact of Academic Self-Concept*. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ907033.pdf> [Stand: 12.09.2013]
- Robben, Timo (2012): *Haus im Grünen im roten Bereich. Streit um Kinderheim in der Idylle*. URL: <http://www.taz.de/!95152/> [Stand: 26.07.2012]
- Robinson, Helen M. (2014): *Emergent Digital Literacy and Mobile Technology*. In: Loveless, Douglas J. / Bryant, Griffith / Bérci, Margaret E. / Ortlieb, Evan / Sullivan, Pamela (Hrsg.): *Academic Knowledge Construction and Multimodal Curriculum Development*. Hershey: IGI Global, S. 203-218
- Roedell, W. C., Jackson, N. E. & Robinson, H. B. (1989). *Hochbegabung in der Kindheit. Besonders begabte Kinder im Vor- und Grundschulalter*. Heidelberg: Asanger.
- Rosenthal, Robert / Jacobson, Lenore (1992): *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*. New York: Irvington Publishers.
- Rost, Detlef H. (2003): *Hochbegabung und Hochbegabte - Facetten, Probleme, Befunde*. In: Franz, F. (Hrsg.): *Besondere Begabungen - eine Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer*, Bd. 10. Wiesbaden: HeLP, S. 13-34
- Rost, Detlef H. (2009): *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt*. 2., erweiterte Auflage. Münster: Waxmann Verlag.
- Rost, Detlef H. / Sparfeldt, Jörn R. / Schilling, Susanne R. (2006): *Hochbegabung*. In: Schweizer, Karl (Hrsg.): *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 187-222
- Sachße, Christoph / Tennstedt, Florian (1992): *Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland: Der Wohlfahrtsstaat im Nationalsozialismus. Band 3*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Sauer, Stefanie (2007): *Die Zusammenarbeit von Pflegefamilie und Herkunftsfamilie in dauerhaften Pflegeverhältnissen. Widersprüche und Bewältigungsstrategien doppelter Elternschaft*. Leverkusen: Buderich (= Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, Band 5).

Schäfer, Reinhild (2007): *Geschlechtergerechtigkeit in der stationären Erziehungshilfe*. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) (2007): *Wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe?* München: Eigenverlag SOS-Kinderdorf, S. 83-106.

Schäfer, Klaus (2009): *Praxisforschung und ihre Bedeutung für die Kinder- und Jugendhilfepolitik*. In Maykus, Stephan (Hrsg.): *Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe*. VS Verlag, Wiesbaden, S. 61-70

Scheidt, Jürgen vom (2004): *Zeittafel zur Psychologie. Von Intelligenz, Hochbegabung und Kreativität*. 2. Ausgabe. München: Allitera Verlag.

Schenz, Christian (2004): *Hochbegabtenförderung als Arbeitsfeld der Sonderpädagogik*. In: *Heilpädagogik online 01/04*. URL: http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/heilpaedagogik_online_0209.pdf [Stand: 31.01.2013]

Schick, Hella (2008): *Hochbegabung und Schule*. Berlin: Lit Verlag.

Schiefele, U. (2014): *Lernmotivation, aktuelle und habituelle*. In M. A. Wirtz (Hrsg.): *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (17. Aufl., S. 950). Bern: Verlag Hans Huber.

Schilling, Matthias (2012): *Jugendhilfeausgaben nehmen 2010 weiter zu*. In: Informationsdienst der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik: *KOM^{DAT} Kommentierte Daten der Kinder & Jugendhilfe 1/12*. Dortmund, S. 5-7

Schilling, Susanne (2002): *Hochbegabte Jugendliche und ihre Peers*. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*. Bd. 33. Münster: Waxmann Verlag.

Schlag, Bernhard (2009): *Lern- und Leistungsmotivation*. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schleiffer, Roland (2009): *Zum Nutzen der Bindungsforschung für die Praxis stationärer Erziehungshilfe*. URL: http://www.erev.de/auto/Publicationen/Evangelische_Jugendhilfe/2009/04/Leseprobe_Bindung.pdf [Stand: 01.04.2014]

Schlitt, Sabine (2010): *Behaviorale und neuronale Effekte eines Emotionserkennungstrainings bei Autismus-Spektrum-Störungen*. URL: http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/.../Dissertation_UB_Schlitt.pdf [Stand: 01.06.2014]

Schmid, Gabriele (2007): *Kindheit (6-12 Jahre). Praxistipps und häufig gestellte Fragen*. In: Kahl, Kai G. / Puls, Jan Hendrik / Schmidt, Gabriele / Spiegler, Juliane: *Praxishandbuch ADHS. Diagnostik und Therapie für alle Altersstufen*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Thieme Verlag, S. 85-92

Schmidt, M. H. (1977). *Verhaltensstörungen bei Kindern mit sehr hoher Intelligenz*. Bern: Huber.

Schmitt, Oliver Jens (2008): *Kosovo. Kurze Geschichte einer zentralbalkanischen Landschaft*. Wien, Köln und Weimar: Böhlau Verlag.

- Schmitt, Verena (2009): *Körpereinsatz. Essstörungen: Die stumme weibliche Protestbewegung*. NordenMedia.
- Schneider, Frank / Frister, Helmut / Olzen, Dirk (2010): *Begutachtung psychischer Störungen*. 2. Auflage. Springer-Verlag GmbH.
- Schölzel-Klapp, Marita / Köhler-Saretzki, Thomas (2010): *Das blinde Auge des Staates. Die Heimkampagne von 1969 und die Forderungen der ehemaligen Heimkinder*. Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Schrapper, Christian (2005): *Innovation durch Kooperation. Anforderungen und Perspektiven qualifizierter Hilfeplanung in der Zusammenarbeit freier und öffentlicher Träger der Jugendhilfe. Abschlussbericht des Bundesmodellprojektes „Hilfeplanung als Kontraktmanagement“*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Shafraan, Roz (2005): *Eating Disorders and Obsessive Compulsive Disorder*. In: Frost, Randy O. / Steketee, Gail (Hrsg.): *Cognitive Approaches to Obsessions and Compulsions*. Kidlington: Elsevier Ltd., S. 215-232
- Sedlaczek, Dietmar (2004): *Das Jugend-KZ Moringen*. URL: http://www.gedenkstaette-moringen.de/geschichte/jugend_kz.pdf [Stand: 12.07.2012]
- Seehusen, Elisabeth / Dibbern, Jochen (2000): *Was erwartet die Öffentlichkeit von der Heimerziehung*. In: Kupffer, Heinrich / Martin, Klaus-Rainer (Hrsg.): *Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung*. 6., erweiterte Auflage. Wiebelsheim: Quelle und Meyer, S. 56-70.
- Seeringer, Frank (1984): *Zur Förderung von Hochbegabten*. In: Heitzer, Manfred (Hrsg.): *Hochbegabte in unserem Bildungssystem*. Braunschweig: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, S. 176-179.
- Siegert, Manuel (2009): *Berufliche und akademische Ausbildung von Migranten in Deutschland. Working Paper 22 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge*. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp22-berufliche-ausbildung.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 25.01.2013]
- Sierk, Colette (2007): *Die hessischen Erziehungsstellen – eine Analyse ihrer Strukturbedingungen und Organisation aus pädagogischer Perspektive*. Magisterarbeit. Nordstedt: Books on Demand.
- Sierwald, Wolfgang / Strehler, Marion (2005): *Hilfeplanung als Kontraktmanagement? Gemein Hilfe planen und Ziele entwickeln. Dokumentation, Ergebnisse und Materialien des Modellstandortes Nürnberg – Fürth – Erlangen*. München: SOS-Kinderdorf e.V.
- Simchen, Helga (2005): *Kinder und Jugendliche mit Hochbegabung. Erkennen, stärken, fördern – damit Begabung zum Erfolg führt*. 1. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Sparfeldt, Jörn R. (2006): *Berufsinteressen hochbegabter Jugendlicher*. Münster: Waxmann Verlag.
- Spiegel, Hiltrud (2005): *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. In: Kreft, Dieter / Mielenz, Ingrid (Hrsg.): *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 5. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 585-590

Spiegel, Hiltrud von (2008): *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis*. 3., durchgesehene Auflage. München: Ernst Reinhardt.

Stahlmann, Martin (2000a): *Einführung. Probleme, Hinweise, Reflexionen*. In: Kupffer, Heinrich / Martin, Klaus-Rainer (Hrsg.): *Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung*. 6., erweiterte Auflage. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag.

Stahlmann, Martin (2000b): *Betreuungsformen (in) der Heimerziehung*. In: Kupffer, Heinrich / Martin, Klaus-Rainer (Hrsg.): *Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung*. 6., erweiterte Auflage. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag.

Stamm, Margrit (2003): *Evaluation und ihre Folgen für die Bildung: Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung*. Münster: Waxmann Verlag.

Stamm, Margrit (2007): *Unterfordert, unerkannt, genial*. Rüegger Verlag, Zürich

Stamm, Margrit (2009): *Begabte Minoritäten*. Wiesbaden: VS Verlag.

Stamm, Margrit (2012): *MIRAGE. Migranten als Aufsteiger. Der Berufserfolg von Auszubildenden mit Migrationshintergrund im Schweizer Bildungssystem. Schlussbericht*. URL: http://margritstamm.ch/component/docman/doc_download/160-schlussbericht-mirage-2012.html?Itemid= [Stand: 25.01.2013]

Stapf, Aiga (2010): *Aufmerksamkeitsstörung und intellektuelle Hochbegabung*. In: Fitzner, Thilo / Stark, Werner (Hrsg.): *Genial, gestört, gelangweilt? ADHS, Schule und Hochbegabung*. 2. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 149-172

Statistisches Bundesamt (2002): *Erzieherische Hilfen außerhalb des Elternhauses*. Fachserie 13. Reihe 6.1.4

Statistisches Bundesamt (2009a): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Heimerziehung, sonstige betreute Wohnformen. Revidierte Ergebnisse. 2007*. URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/HeimerziehungBetreuteWohnform5225113077004.pdf> [Stand: 02.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2009b): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Vollzeitpflege. 2007*. URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfeVollzeitpflege5225115077004.pdf> [Stand: 02.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2009c): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Erziehungsberatung. 2007*. URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfeErziehungsberatung5225101077004.pdf> [Stand: 02.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2009d): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. 2007*. URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfe5225112077004.pdf> [Stand: 02.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2009e): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. 2008. (Revidierte Ergebnisse; 14.06.2010)* URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfe5225112087004.pdf> [Stand: 02.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2010a): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Heimerziehung, sonstige betreute Wohnformen. 2008.* URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/HeimerziehungBetreuteWohnform5225113087004.pdf> [Stand: 02.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2010b): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Vollzeitpflege. 2008.* URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfeVollzeitpflege5225115087004.pdf> [Stand: 02.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2010c): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Einzelbetreuung (Erziehungsbeistand, Betreuungshelfer). 2008.* URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfeEinzelbetreuung5225121087004.pdf> [Stand: 02.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2010d): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Erziehungsberatung. 2008.* URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfeErziehungsberatung5225101087004.pdf> [Stand: 02.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2010e): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. 2009.* URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfe5225112097004.pdf> [Stand: 02.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2010f): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Soziale Gruppenarbeit. 2008.* URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfeSozialeGruppenarbeit5225117087004.pdf> [Stand: 02.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2011a): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. 2010.* URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfe5225112107004.pdf> [Stand: 07.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2011b): *Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Hilfen zur Erziehung. Erzieherische Hilfen und sonstige Leistungen.* URL: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/KinderJugendhilfe/Tabellen/ErzieherischeHilfenAusgaben.html> [Stand: 05.03.2012]

Statistisches Bundesamt (2011c): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Voll-*

jährige. Erzieherische Hilfen – Orientiert am jungen Menschen nach § 27 SGB VIII. 2010. URL:

<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfe27SGBVIII5225122107004.pdf> [Stand: 07.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2011d): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Heimerziehung, sonstige betreute Wohnformen. 2010.* URL:

<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/HeimerziehungBetreuteWohnform5225113107004.pdf> [Stand: 02.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2011e): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Vollzeitpflege. 2010.* URL:

<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfeVollzeitpflege5225115107004.pdf> [Stand: 02.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2011f): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Heimerziehung, sonstige betreute Wohnformen. 2009.* URL:

<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/HeimerziehungBetreuteWohnform5225113097004.pdf> [Stand: 02.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2011g): *Familien mit minderjährigen Kindern nach Familienform.* URL:

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/HaushalteFamilien/Tabellen/Familienformen.html> [Stand: 21.03.2012]

Statistisches Bundesamt (2011h): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Vollzeitpflege. 2009.* URL:

<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfeVollzeitpflege5225115097004.pdf> [Stand: 02.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2011i): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Einzelbetreuung (Erziehungsbeistand, Betreuungshelfer). 2009.* URL:

<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfeEinzelbetreuung5225121097004.pdf> [Stand: 02.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2011j): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Einzelbetreuung (Erziehungsbeistand, Betreuungshelfer). 2010.* URL:

<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfeEinzelbetreuung5225121107004.pdf> [Stand: 02.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2011k): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Erziehungsberatung. 2009.* URL:

<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfeErziehungsberatung5225101097004.pdf> [Stand: 02.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2011l): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2010.* URL:

<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220107004.pdf> [Stand: 07.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2011m): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Soziale Gruppenarbeit. 2009.* URL:

<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfeSozialeGruppenarbeit5225117097004.pdf> [Stand: 02.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2011n): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Soziale Gruppenarbeit. 2010.* URL:

<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfeSozialeGruppenarbeit5225117107004.pdf> [Stand: 02.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2011o): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Erziehungsberatung. 2010.* URL:

<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfeErziehungsberatung5225101107004.pdf> [Stand: 02.04.2012]

Statistisches Bundesamt (2012): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder). 2010.* URL:

<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/SonstigeEinrichtungen5225403109004.pdf> [Stand: 10.05.2014]

Stauf, Eva (2012): *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe. Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven in Rheinland-Pfalz.* Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Steinke, Ines (2008): *Gütekriterien qualitativer Forschung.* In: Flick, Uwe / Kardoff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung.* 6. Durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 319-331

Stern, P. (1995): *Grounded Theory Methodology: Its Uses and Processes.* In: Glaser, B. (Hrsg.): *Grounded Theory 1984-1994.* Sociology Press, S. 29-39.

Stiensmeier-Pelster, Joachim / Schöne, Claudia (2008): *Fähigkeitsselbstkonzept. Self-concept of Ability.* In: Schneider, Wolfgang / Hasselhorn, Marcus: *Handbuch der Pädagogischen Psychologie.* Göttingen: Hogrefe Verlag.

Stoeger, Heidrun / Ziegler, Albert (2005): *Enrichment of an elementary classroom self-regulated learning program for gifted math underachievers.* In: *International Education Journal* 20, S. 261-271

Stoeger, Heidrun (2009): *Die Identifikation Hochbegabter basierend auf einem systemischen Begabungsansatz und deren Relevanz für Begabte mit heilpädagogischem Förderbedarf.* In: *Heilpädagogik online*, 2/09. S. 35-63. URL:

<https://www.yumpu.com/de/document/view/10166621/hochbegabung-und-sonderpadagogik-sonderpaedagogede/37> [Stand: 10.10.2014]

Strauss, Anselm L. (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung.* 2. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag.

- Strauss, Anselm L. / Corbin, Juliet M. (1998): *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oakes, California: SAGE Publications.
- Strübing, Jörg (2008): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stumbrat, Jörg / Henke, Stefan (2008): *Die Qualität der Heimerziehung in Berlin. Begründung und Entwurf eines Evaluationsverfahrens von stationären Erziehungshilfen*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Sturzbecher, Dietmar / Dietrich, Peter S. (2007): *Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. In: *Kindesmisshandlung und – vernachlässigung, 1/2007*. Lengereich: Pabst Science Publishers, S. 3-30
- Sulner, Petra (2008): *Von der Findelstube zur Babyklappe. Strategien zum Umgang mit der Problematik ungewollter Kinder unter besonderer Berücksichtigung der historischen Konstellation in München*. URL: <http://mediatum2.ub.tum.de/doc/679263/document.pdf> [Stand: 26.05.2012]
- Tammen, Britta (2007): *Die rechtlichen Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe*. In: Seidenstücker, Bernd / Mutke, Barbara (Hrsg.): *Praxisratgeber zur Betreuung und Beratung von Kindern und Jugendlichen. Problemsituationen, Unterstützungsangebote und rechtliche Möglichkeiten in besonderen und schwierigen Lebenslagen*. Merching: Forum Verlag. Kap. 6.
- Tan, Dursun (2005): *Migrant und missverstanden*. In: *Labyrinth* 85, S. 13-18
- Tan, Dursun (2006): *Migration als Chance: Individuelle Begabungen bei Kindern mit Migrationshintergrund erkennen und fördern*. URL: <http://talentimland.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Tan.pdf> [Stand: 25.01.2013]
- Telekom (2009): *Duales Studium bei der Deutschen Telekom*. URL: http://www.ks-og.de/fileadmin/user_upload/Stellenangebote/Flyer_duale_Studieng%C3%A4nge__PDF__Stand_2011-0201_JoDu.pdf [Stand: 22.01.2013]
- Terman, Lewis M. (1916): *The Measurement of Intelligence. An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford Revision and Extension of The Binet-Simon-Intelligence Scale*. URL: <http://www.gutenberg.org/files/20662/20662-h/20662-h.htm#rectangle> [Stand: 11.01.2013]
- Terman, Lewis M. (1926): *Genetic Studies of Genius. Volume I: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. 2nd Edition. Stanford: Stanford University Press.
- Thiersch, Hans (2001): *Erziehungshilfen und Lebensweltorientierung – Bemerkungen zu Bilanz und Perspektiven*. In: Birtsch, Vera / Münstermann, Klaus / Trede, Wolfgang (Hg.): *Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung*. Münster: Votum Verlag, S. 213-233.
- Thiersch, Hans (2002): *Jugendhilfe im Spannungsfeld von Dienstleistung, Partizipation und Wächteramt*. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): *Jugendhilfe als soziale Dienstleistung – Chancen und Probleme praktischen Handelns*. München. S. 34-45

- Thiersch, Hans (2009): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*, 7. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Tintner, Regine (2012): *Das Landesjugendamt*. URL: <http://www.sgbviii.de/S27.html>
- Tobin, Gerard A. & Begley, Cecily M. (2010): *Triangulation as a Method of Inquiry*. In: Huber, Tonya (Hrsg.): *Storied Inquiries in International Landscapes. An Anthology of Educational Research*. IAP Inc. S. 423-428
- Torrance, Paul E. (1982): *Hochbegabungskonzepte*. In: Urban, Klaus K. (Hrsg.): *Hochbegabte Kinder: Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte*. Heidelberg: Schindele, S. 31-40.
- Trede, Wolfgang (2002): *Adoption und Vollzeitpflege*. In: Schröer, Wolfgang / Struck, Norbert / Wolff, Mechthild (Hrsg.): *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 647-666.
- Treffert, Darold A. (2009): *Savant Syndrom: An Extraordinary Condition. A Synopsis: Past, Present, Future*. URL: http://beyond-belief.org.uk/sites/beyond-belief.org.uk/files/Treffert%20savant_article.pdf [Stand: 08.02.2013]
- Trapper, Thomas (2002): *Erziehungshilfe: Von der Disziplinierung zur Vermarktung? Entwicklungslinien der Hilfen zur Erziehung in den gesellschaftlichen Antinomien zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- U.S. Department of Education (2012): *Office for Civil Right, Title VI: Enforcement Highlights*. URL: <http://www2.ed.gov/documents/press-releases/title-vi-enforcement.pdf> [Stand: 01.02.2013]
- Universitätsklinikum Köln (2013): *Störungsbild*. URL: <http://www.zentrales-adhs-netz.de/fuer-therapeuten/faqs.html> [Stand: 03.02.2013]
- Unzner, Lothar (2004): *Aktuelle Beiträge aus der Bindungsforschung in ihrer Bedeutung für das Verhältnis zwischen Herkunftseltern und ihrem Kind*. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): *Herkunftsfamilien in der Kinder- und Jugendhilfe*. München. S. 126-147
- Unzner, Lothar (2010): *Schutz und Risiko: Die besondere Bedeutung der Bindungstheorie für die Fremdunterbringung*. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): *Glücklich an einem fremden Ort. Familienähnliche Betreuung in der Diskussion*. München. S. 46-60
- Urban, Klaus K. (2004): *Hochbegabungen. Aufgaben und Chancen für Erziehung, Schule und Gesellschaft*. Münster: LIT Verlag.
- Urban, Ulrike (2005): *Hilfeplanung in der Ambivalenz zwischen Hilfe und Kontrolle*. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): *Hilfeplanung – reine Formsache?* München. S. 233-242
- Ursinus, Michael (2004): *Knabenlese/Devşirme*. In: Hösch, Edgar / Nehring, Karl / Sundhaussen, Holm (Hrsg.): *Lexikon zur Geschichte Südosteuropas*. Wien, Köln und Weimar: Böhlau Verlag, S. 359-360
- Uslucan, Haci-Halil (2011): *Integration durch Bildung . Chancen erkennen, fördern, nutzen*. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2011): *Vernetzungsworkshop: Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen. Bestandsaufnahme und Vernetzung. Workshopdokumentation*. URL:

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/broschuere-integration-studierende-hochschule.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 25.01.2013]

Vollmer, Frank (2009): *Aktion Gnadentod*. URL: <http://nachrichten.rp-online.de/politik/aktion-gnadentod-1.56700> [Stand: 10.07.2012]

Wabnitz, Reinhard J. (2009): *Grundkurs Kinder- und Jugendhilferecht für die Soziale Arbeit*. München: Ernst Reinhardt Verlag

Wasserman, John (2003): *Assessment of Intellectual functioning*. In: Graham, J.R. / Naglieri, J.A. (Hrsg.): *Handbook of Psychology. Bd. 10: Assessment Psychology*. Hoboken: Wiley. S. 417-442

Weiss, Karin / Enderlein, Oggi / Rieker, Peter (2001): *Junge Flüchtlinge in multikultureller Gesellschaft*. Leverkusen: Leske + Budrich Verlag.

Webb, James T. / Amend, Edward R. / Webb, Nadia E. / Goerss, Jean / Beljan, Paul / Olchenak, Richard (2004): *Abstract from: Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. URL: <http://www.sengifted.org/archives/articles/misdiagnosis-and-dual-diagnosis-of-gifted-children> [Stand: 04.02.2013]

Welt.de (2008): 10-jähriges Wunderkind will Astrophysik studieren. Autor: Rogers, John. URL: <http://www.welt.de/wissenschaft/article2020015/10-jaehriges-Wunderkind-will-Astrophysik-studieren.html> [Stand: 22.01.2013]

Winner, Ellen (2004): *Hochbegabt. Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern*. Zweite, in der Ausstattung veränderte Auflage. Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung.

Wirth, Günter (2000): *Sprachstörungen, Sprechstörungen, Kindliche Hörstörungen. Lehrbuch für Ärzte, Logopäden und Sprachheilpädagogen*. 5. Auflage. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.

Wissenschaftliches Kuratorium der Deutschen Hauptstelle für Suchtfragen e.V. (2004): *Essstörungen*. URL: http://www.uni-ve-hta.de/fileadmin/user_upload/documents/OE_PE/Suchtmedizinische_Reihe_Esstörungen_2004.pdf [Stand: 01.10.2014]

Witty, P.A. (1958): *Who are the gifted?* In: Henry, N. B. (Hrsg.): *Education of the Gifted. Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II*. Chicago: University of Chicago Press.

Wolf, Klaus (2000): *Heimerziehung aus Kindersicht als Evaluationsstrategie*. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): *Heimerziehung aus Kindersicht*. München. S. 6-39

Wolff, Stephan (2008): *Qualitative Methoden und Forschungspraxis* In: Flick, Uwe / Kardoff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. 6. Durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 334-349

Wolffersdorff, Christian von (2001): *Konzepte offener und geschlossener Heimerziehung im Wandel der Zeit*. In: Birtsch, Vera / Münstermann, Klaus / Trede, Wolfgang (Hg.): *Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung*. Münster: Votum Verlag, S. 149-174.

Wottawa, Heinrich / Hossiep, Rüdiger (1997): *Anwendungsfelder psychologischer Diagnostik*. Göttingen: Verlag für Psychologie.

Zeevart-Senger, Monika (2010): *AD(H)S und Hochbegabung – gibt es das wirklich?* In: Fitzner, Thilo / Stark, Werner (Hrsg.): *Genial, gestört, gelangweilt? ADHS, Schule und Hochbegabung*. 2. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 121-128

Zentrum Bayern Familie und Soziales (2012): *Staatliches Wächteramt*. URL: <http://www.blja.bayern.de/themen/waechteramt/index.html> [Stand: 13.05.2012]

Ziegler, Albert (2008): *Hochbegabung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Ziegler, Albert (2010): *Hochbegabung unter den Gesichtspunkten von Motivations- und Expertiseforschung*. In: Fitzner, Thilo / Stark, Werner (Hrsg.): *Genial, gestört, gelangweilt? ADHS, Schule und Hochbegabung*. 2. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 129-147

Ziegler, Albert / Stöger, Heidrun (2003): *ENTER – Ein Modell zur Identifikation von Hochbegabten*. In: *Journal für Begabtenförderung*, 1/2003. Innsbruck: Studienverlag, S. 8-21

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Sozialrechtliches Leistungsdreieck</i>	42
<i>Abbildung 2: Inanspruchnahme Hilfen zur Erziehung</i>	84
<i>Abbildung 3: Anteil der Vollzeitpflege gemäß §33 SGB VIII und der Heimerziehung/sonstige betreute Wohnformen gemäß §34 SGB VIII an allen familienersetzenden Hilfen zur Erziehung</i>	84
<i>Abbildung 4: Nutzerzahlen von familienersetzenden Hilfen zur Erziehung nach Leistungssegmenten und Altersklassen</i>	85
<i>Abbildung 5: Nutzerzahlen in der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen gemäß §34 SGB VIII nach Geschlecht und Alter</i>	87
<i>Abbildung 6: Nutzer der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen nach Familienform der Herkunftsfamilie</i>	91
<i>Abbildung 7: Anteil der Herkunftsfamilien mit Transferleistungsbezug nach Form der Hilfen zur Erziehung</i>	93
<i>Abbildung 8: Nutzer in den Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung</i>	95
<i>Abbildung 9: Anteil der Nutzer mit Migrationshintergrund an ausgewählten Formen der Hilfen zur Erziehung</i>	96
<i>Abbildung 10: Beschäftigte und Vollzeitäquivalente in der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen gemäß §34 SGB VIII</i>	98
<i>Abbildung 11: „The Three-Ring Conception of Giftedness“ nach Renzulli</i>	122
<i>Abbildung 12: Triadisches Interdependenzmodell nach Mönks</i>	124
<i>Abbildung 13: “The Differentiated Model of Giftedness and Talent, 2003 Revision“ nach Gagné (2007)</i>	126
<i>Abbildung 14: „Das Münchner Hochbegabungsmodell“ nach Heller (in der Version von 2007),</i>	130
<i>Abbildung 15: Berufstätigkeit innerhalb der Jugend- und Behindertenhilfe Michaelshoven, einem Geschäftsbereich der Diakonie Michaelshoven.</i>	174
<i>Abbildung 16: Datenquellen für den Fall der Wohngruppe AD</i>	185
<i>Abbildung 17: Datenquellen für den Fall der Wohngruppe AE</i>	186
<i>Abbildung 18: Datenquellen für den Fall der Wohngruppe AF</i>	187
<i>Abbildung 19: Datenquellen für den Fall der Wohngruppe AG</i>	189
<i>Abbildung 20: Datenquellen für den Fall der Wohngruppe AH</i>	190
<i>Abbildung 21: Datenquelle für den Fall der Wohngruppe AI</i>	192
<i>Abbildung 22: Daten-Triangulation durch unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand der Untersuchung</i>	195
<i>Abbildung 23: Der Interview-Leitfaden für die Experteninterviews in der finalen Version</i>	202

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Kumulierte Nutzerzahlen in der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen gemäß §34 SGB VIII nach Alter und Geschlecht</i>	89
<i>Tabelle 2: Nutzerzahlen in der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen gemäß §34 SGB VIII nach Alter und Geschlecht.....</i>	89
<i>Tabelle 3: Häufigkeitsverteilung von Maßnahmen der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen gemäß §34 SGB VIII nach Familienform der Herkunftsfamilie</i>	92
<i>Tabelle 4: Entwicklung der Kosten für Hilfen zur Erziehung nach Leistungsarten.....</i>	100
<i>Tabelle 5: Levels of Intellectual Giftedness</i>	115
<i>Tabelle 6: Vergleich der nominierten Fälle dieser Untersuchung.....</i>	192
<i>Tabelle 7: Übersicht der Wohngruppen, Mitarbeiter sowie sonstigen Institutionen und Personen, die in den Interviews in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand genannt wurden</i>	206
<i>Tabelle 8: Übersicht aller Interviews mit Durchführungsdatum sowie Laufzeit.</i>	216
<i>Tabelle 9: Anzahl der Interviews, summiert nach ihrer Länge in 10min-Schritten.</i>	216
<i>Tabelle 10: Übersicht der Ergebnisinterviews mit Durchführungsdatum sowie Laufzeit.</i>	222
<i>Tabelle 11: Verwendungsmuster (VM) der Bezeichnungen „Hochbegabung“ und „Besondere Begabungen“</i>	225
<i>Tabelle 12: Subgruppen hoch- bzw. besonders begabter Kinder, Jugendlicher und junger Menschen.....</i>	243

Lebenslauf

Lars Becker, geb. Riske, geboren am 25. Juni 1979 in Hildesheim

Ausbildung

1995-1997 **Berufsfachschule Sozialassistent**
Elisabeth-von-Rantzau-Schule, Hildesheim
Abschluss: staatlich geprüfter Sozialassistent

1997-1999 **Fach- und Berufsoberschule Sozialwesen**
Elisabeth-von-Rantzau-Schule, Hildesheim
Abschluss: fachgebundene Hochschulreife

Studium

2000-2006 **Studium der Sonderpädagogik (Diplom)**
Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
Abschluss: Diplom-Pädagoge, mit Auszeichnung

Mai 2006 **Diplomarbeit**
Thema: Hochbegabung im vorschulischen Alter (ISBN: 3656017239)
Note: 1,0

Berufstätigkeit

2007-2011 **Pädagogische Fachkraft in der Jugendhilfe**
Diakonie Michaelshoven e.V., Köln

2011-2012 **Mitarbeiter Marketing und Vertrieb**
Diakonie Michaelshoven e.V., Köln

seit 2015 **Abteilungsleitung Hilfen zur Erziehung**
SOS Kinderdorf e.V., Bremen

Promotion

2009-2015 **Externer Doktorand**
Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
Philosophische Fakultät
Institut für Sonderpädagogik
Abschluss: Dr. phil.