

INHALT

Editorial <i>Björn Hagen</i>	2	Rückschau: EREV-Fachtag »Kennzahlen oder Liebe« am 22. November 2012 in Kassel <i>Marco Schewe</i>	42
Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher – über: »Störer und Gestörte« <i>Thomas von Freyberg</i>	3	Rückschau: Fachtag »Erziehungsstellen«: »Mit Eltern in Kontakt ... Elternarbeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit« <i>Petra Wittschorek</i>	44
Soziale Gruppenarbeit in der Schule: Ein Inklusionsversuch zwischen der Grundschule Buggingen und der Evangelischen Jugendhilfe Kirchbäumleboden Müllheim <i>Richard Cicciarella</i>	13	Rückschau: EREV-Forum »Schule und Erziehungshilfen«: »Stein auf Stein – auf die richtige Balance kommt es an« vom 27. bis 30. November 2012 in Luisenthal <i>Fachgruppe Förderschulen</i>	47
Soziale Gruppenarbeit in der Schule: Interview mit Christine Knox, Rektorin der Grundschule Buggingen <i>Jürgen Rollin</i>	17	Rezension <i>Karl-Heinz Lehmann</i>	51
»Wie geht Inklusion?« – Ein Blick nach Kopenhagen <i>Hiltrud Wegehaupt-Schlund, Regina Weißenstein</i>	19	Hinweise	53
Hilfen bei co-traumatischen Prozessen in der Beziehung zwischen Eltern und Kind <i>Karl Heinz Pleyer</i>	27	Auf ein Wort <i>Ulrich Lilie</i>	U3
Gesetze und Gerichte <i>Christian Müller</i>	32		
Altersstruktur und Gründe für Abbruch in PädZi in Bezug auf die Anmerkungen in der ABiE-Studie <i>Rita Kleinrahm, Ferdinand Keller, Christoph Bartelworth, Urs Kaiser</i>	36		
Rückschau: Kooperationsfachtagung Jugendberufshilfe / Berufliche Bildung: »Auslaufmodell oder Aufbruch?« vom 22. bis 23. November 2012 in Würzburg <i>Carola Schaper</i>	39		

TIPP:

Haltung zum Thema Medien und Medienpädagogik im Fachbereich Kinder, Jugendliche und Familien Herzogsägmühle
*Kerstin Becher-Schröder, Christian Seitz,
Peiting*

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe liegen neben dem Jahres- und Autorenverzeichnis die Programme der Bundesakademie für Kirche und Diakonie für Veranstaltungen zum Management in der Jugendhilfe sowie zum Kinder- und Jugendschutz bei.

Editorial

Die originären Jugendhilfethemen werden in diesen Tagen von der Veröffentlichung aus dem Jahr 1980 mit dem Thema »Person und Gewissen« und der Diskussion um die »Familienleistungen« überdeckt. Dabei ist der 14. Kinder- und Jugendbericht über die Lebenssituationen junger Menschen und die Bestrebungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland mit seinen 737 Seiten durchaus eine differenzierte Betrachtung wert. Wenn man über diese beiden aktuellen Themen »Familienleistungen« und »Dokortitel der Bundesbildungsministerin« mit Kindern und Jugendlichen spricht, ist es schwer zu erklären, um was es denn eigentlich geht. Hinter beiden Themen verbergen sich dabei Sachverhalte, die von wesentlicher Bedeutung sind. Bei der Familienförderung geht es auch darum, den Kreislauf zwischen Bildungsbenachteiligung und fehlenden Zukunftsperspektiven für junge Menschen zu unterbrechen. Bei dem Thema Doktorarbeit geht es um Glaubwürdigkeit der verantwortlich handelnden Personen. Für beides ist eine detaillierte Betrachtung wesentlich. Deutlich wird das an dem Beispiel der Ehe- und Familienförderung bei der immer eine Summe von 200 Milliarden Euro im Raum steht. Vergessen wird hierbei, dass zum Beispiel im Rahmen des Kindergeldes und Kinderfreibetrages von 39 Milliarden Euro diese keine Sozialleistungen darstellen, sondern ein verfassungsrechtlicher Ausgleich dafür sind, dass der Staat das Existenzminimum nicht besteuern darf.

Bei der Diskussion um die Bildungsministerin geht es nicht darum, eine Situation von einer Arbeit vor 33 Jahren zu beurteilen, sondern um Wahlkampf. Wichtig ist es daher, die Themen zu erden und die Perspektiven derjenigen einzunehmen, um die es eigentlich geht. Bei den Leistungen für Familien geht es also um das Thema Wahlfreiheit im Rahmen der Betreuung und Chancengleichheit im Kontext von Bildung.

Diese Themen stehen auch im 14. Kinder- und Jugendbericht im Mittelpunkt. Ein Beispiel

aus dem Bereich der Arbeitsmarktpolitik:

»Faktisch erweist sich das Angebot an Leistungen und Maßnahmen zur Förderung und Unterstützung junger Menschen in prekären materiellen Lagen als zu undifferenziert und wenig tragfähig und kommt – angesichts der Überlastung des Personals in den Job-Centern und Arbeitsagenturen – entgegen den ursprünglichen Absichten der Gesetzgebung deutlich zu kurz. Demgegenüber wird die verschärfte Sanktionspraxis gegenüber jungen Menschen unter 25 Jahren ganz offensichtlich ohne Abstriche umgesetzt mit der Folge, dass die Gewichte zwischen fordern und fördern aus der Balance geraten. Hier deutet sich ein erheblicher Nachjustierungsbedarf sowohl im Wirkungskreis des SGB II als auch vor allem in der Abstimmung zwischen den Ansätzen und Angeboten im Wirkungskreis von SGB VIII, SGB II und SGB III an.« (14. Kinder- und Jugendbericht, 2013, Seite 310).

Deutlich wird die Situation von Jugendlichen auch in dieser Ausgabe der Evangelischen Jugendhilfe. Bei dem Bericht über Störer und Gestörte sind Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher angesprochen. Bei den Jugendlichen aus dem hier dargestellten Forschungsprojekt ließen sich schwere und frühe Traumatisierungen und Bindungsstörungen nachweisen. Unkontrollierbare Lernsituationen reaktivieren frühe Ohnmachtserlebnisse und Ängste vor Entwertung. Diese Situation von Betroffenen setzt sich natürlich bei ihrer Suche nach Integration in das Berufsleben fort. Offensichtlich fehlen in der bestehenden Arbeitsmarktpolitik oftmals die notwendigen Hilfen. Der 14. Kinder- und Jugendbericht wird uns aufgrund seiner Komplexität zukünftig beschäftigen und aufgrund der Vielzahl von Einzelaspekten, zum Beispiel des Kinderschutzes in Einrichtungen der Erziehungshilfen, hier wieder aufgegriffen werden. □

Ihr Björn Hagen



Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher – über: »Störer und Gestörte«

Thomas von Freyberg, Frankfurt

In diesem Beitrag möchte ich Sie über unser interdisziplinäres Forschungsprojekt informieren, dessen Befunde inzwischen in zwei Bänden unter dem Titel »Störer und Gestörte in der Schule«¹ nachgelesen werden können. Zunächst beginne ich mit einer kleinen Fallskizze, dem Fall »Alberto«: Kämpfe um Macht und Kontrolle durch Spaltung. Anschließend skizziere ich unser interdisziplinäres Untersuchungsverfahren und gebe einen knappen Überblick über die wichtigsten Befunde unserer Untersuchung. Danach folgt eine zweite kleine Fallskizze, der Fall »Dalina«: Kämpfe um Macht und Kontrolle durch Unsichtbarkeit. Zum Schluss gebe ich Hinweise darauf, wie in den engen Grenzen von pädagogischer, sozialpädagogischer und therapeutischer Arbeit vielleicht doch Räume gewonnen, die Macht-Ohnmacht-Spiralen unterbrochen, Verstrickungen genutzt und Lernprozesse ermöglicht werden könnten.

Der Fall »Alberto«: Macht und Kontrolle durch Spaltung

Alberto wurde 1983 in einer westdeutschen Großstadt geboren. Gegen Ende seines ersten Lebensjahres kehrte seine Familie zurück in ihre Heimat nach Süditalien und blieb dort die folgenden sechs Jahre. 1990, Alberto war in Italien schon eingeschult worden, kam die Familie wieder nach Deutschland und Alberto besucht in den folgenden vier Jahren die Grundschule in seiner deutschen Geburtsstadt. Von Anfang an ist Alberto ein auffallend schwieriges Kind, für das zahlreiche außerschulische Hilfen organisiert werden. In den beiden auf die Grundschule folgenden Jahren besucht Alberto eine Gesamtschule und hier eskalieren die Konflikte zwischen ihm und seinen Lehrern. Missbilligungen, Klassenkonferenzen und Ordnungsmaßnahmen

führen zur Einschaltung des örtlichen, ambulant arbeitenden Zentrums für Erziehungshilfe und schließlich zum Schulverweis. Es findet sich noch eine Hauptschule, die Alberto aufnimmt; aber nach einem weiteren Schuljahr dort wird Albertos Schulkarriere im Regelschulsystem beendet. Er kommt in der Lernwerkstatt des Zentrums für Erziehungshilfe unter, einer Ganztageseinrichtung der Erziehungshilfe und der Hilfe zur Erziehung. Doch die auch dort eskalierenden Konflikte führen innerhalb von sechs Monaten zum Abbruch der Maßnahme und anschließend zur formalen Erklärung der ruhenden Schulpflicht.

Durch die zehnjährige Konfliktgeschichte Albertos mit Schule und Jugendhilfe zieht sich – wie ein breiter roter Faden – das zentrale Thema einer permanent scheiternden fachlichen und interdisziplinären Kooperation hindurch. Der mangelnden Fähigkeit zur fachlichen Zusammenarbeit auf der Seite der Professionellen entspricht auf der Seite dieses Schülers eine ungeheure Fähigkeit, die Erwachsenen, die mit ihm zu tun haben, zu spalten und in gegnerische Lager zu sortieren.

Da gab es auf der einen Seite jene, die immer viel Verständnis für Alberto aufbrachten, ihn stets als Opfer wahrnahmen, als Opfer eines gewalttätigen Vaters, einer übergriffigen Mutter und wenig sensibler Lehrer; als Opfer auch früher, traumatisierender Verletzungen und Trennungen. Hinter dem tobenden, um sich schlagenden, ausrastenden Jungen sahen sie immer nur das verzweifelte, verängstigte und verwundete Kind, das sie mit Zuwendung und Hilfeangeboten geradezu »überfütterten«.

Und auf der anderen Seite gab es jene, die vor allem Alberto als Täter wahrnahmen, die fast

nur Albertos destruktive, hinterhältige und verlogene Seiten sahen, für die dieser Junge kaum etwas anderes war als ein unerträglicher Störer und Provokateur, ein Quälgeist mit offenkundig sadistischen Zügen gegenüber Schwächeren und vor allem Mädchen, ein hinterhältiger und gemeiner Junge, der zu Hause die ganze Familie tyrannisiert und der die Schule für seine mafiösen Aktivitäten nutzt.

Symptomatisch an diesem Fall war die Stabilität der jeweiligen Perspektive auf Alberto: bei aller Ambivalenz wechselten die Professionellen kaum von einem Lager ins andere – so, als würde Alberto es sein, der *seine* Erwachsenen sortiert; so, als würde schon der erste Kontakt mit Alberto darüber entscheiden, wer ins Lager der Guten, der Freunde, der Beschützer oder in das der Bösen, der Feinde, der Angreifer gehört. Die Macht Albertos, seine Unabhängigkeit, seine Autonomie beruhten geradezu auf dieser Fähigkeit, die Großen seiner Welt in Lager zu spalten, gegeneinander aufzubringen und auszuspielen und so ihre bedrohliche Macht zu neutralisieren. Autonomie als Abwehr – auf der Seite der Professionellen war dieser Mechanismus verbunden mit einer tiefgreifenden Deprofessionalisierung. Keines der beiden Lager kam mit seiner Fallperspektive weiter, keines konnte ein angemessenes Fallverständnis entwickeln – eben weil die Spaltung in Lager beides unmöglich machte: die fachliche Kooperation wie die Verknüpfung beider Fallperspektiven.

Offenkundig waren die Affekte, die Alberto bei seinen Professionellen evozierte, so übermächtig und so gegensätzlich, dass sie alle – spontan und unbewusst – diesen inneren Affektkonflikt abwehren mussten: die einen so, die anderen so. Sie aber alle gemeinsam, indem sie sich in die Spaltung Albertos hineinziehen ließen. Auf beiden Seiten war der Preis ein Verlust der professionellen Distanz und Autonomie.

Unsere interdisziplinäre Untersuchung

Das interdisziplinäre Forschungsprojekt des Frankfurter *Instituts für Sozialforschung* untersuchte in Kooperation mit dem *Institut für analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie Frankfurt* die Zusammenhänge individueller und institutioneller Konfliktgeschichten bei nicht beschulbaren Jugendlichen. Zentrale Annahme der Studie war, dass die Beziehungen dieser Jugendlichen mit den Institutionen von Schule und Jugendhilfe deshalb regelmäßig zu Macht-Ohnmacht-Konflikten eskalieren, weil diese Jugendlichen sehr gewaltsam ihre inneren Beziehungsmuster reinszenieren und die Institutionen darauf ihrerseits so reagieren, dass die unbewussten Erwartungen und Strategien der Jugendlichen bestätigt und verstärkt werden. Das Projekt fragt also nach den individuellen und institutionellen Bedingungen solcher unbewussten Verstrickungen in den Konfliktgeschichten der Jugendlichen mit Schule und Jugendhilfe.

Im Zentrum des Forschungsprojektes stand eine Reihe aufwendiger Einzelfallstudien, die nach einem relativ festen Muster interdisziplinärer Arbeitsteilung und Zusammenarbeit durchgeführt und ausgewertet wurden. Dabei hatte es sich im Verlauf der Arbeiten als sinnvoll und notwendig erwiesen, die professionelle Differenz der jeweiligen analytischen Perspektive auf die Fallgeschichte arbeitsteilig zu schützen:

Die Falluntersuchung der Kinderanalytiker

Zunächst führten zwei Analytiker arbeitsteilig das szenische Interview² mit dem Jugendlichen und darauf folgend ein Gespräch mit den Eltern durch, protokollierten es und werteten es diagnostisch aus. Zusätzlich wurde ein standardisierter Fragebogen zur Anamnese eingesetzt. In ein bis zwei internen Fallkonferenzen der Gruppe wurde die Psychodynamik des Falls erarbeitet und ein Diagnoseprofil³ erstellt. Danach verfasste ein drittes Gruppenmitglied den psychoanalytischen Fallbericht.

Zeitlich etwas versetzt und ohne gegenseitigen Informationsaustausch begann die Falluntersuchung des Soziologen

Sie konzentrierte sich zum einen auf Interviews mit allen wichtigen Professionellen, die mit dem Jugendlichen beruflich zu tun hatten und noch haben, also die Schule sowie die öffentliche und freie Jugendhilfe. Zudem informierte sie sich über die amtlichen Akten der Schule und der Jugendhilfe. Auf der Basis dieses Materials wurde der soziologische Fallbericht erstellt.

Lagen beide Fallberichte vor, wurden sie ausgetauscht und es folgte ein gemeinsames interdisziplinäres Fallgespräch, an dem alle Projektmitarbeiter teilnehmen.

Diese Fallgespräche folgten einer flexiblen inneren Gliederung:

- In einer ersten Gesprächsrunde wurden die »starken und irritierenden Einfälle« beim vergleichenden Lesen beider Fallstudien gesammelt.
- In der folgenden Gesprächsphase wurden die unterschiedlichen Aspekte und Perspektiven der Fallstudien diskutiert.

Folgender Gedanke also strukturierte das Forschungsprojekt: Das Verständnis von Konfliktdynamik und Konfliktverlauf – also unser Fallverständnis – entwickelt sich

- *zum einen* aus der Analyse der Konfliktdynamik der nicht beschulbaren Jugendlichen (Untersuchungsarbeit der analytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten);
- *zum anderen* aus der Analyse der Muster, mit denen die involvierten Institutionen und die beteiligten Professionellen in Schule und Jugendhilfe auf diese Jugendlichen reagieren, sowie aus der Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen, die diese Muster prägen (Untersuchungsarbeit des Soziologen);
- *zum dritten* aus der interdisziplinären Reflexion beider Analyseperspektiven unter der Frage nach den Zusammenhängen von indivi-

dueller und institutioneller Konfliktgeschichte.

Es ist sicher kein Zufall, dass unser Forschungsdesign und das dahinter stehende Konzept von Fallverständnis hohe strukturelle Ähnlichkeiten aufweisen mit Konzepten von interdisziplinärem kollegialen Fallverstehen.⁴

So unterschiedlich die von uns untersuchten Konfliktgeschichten auch sind – es lassen sich doch drei komplexe Dimensionen identifizieren, die hier stets zusammenkamen:

1. Individuelle Konfliktdynamik und Konfliktmuster

Bei allen Jugendlichen unseres Forschungsprojektes ließen sich schwere und frühe Traumatisierungen und Bindungsstörungen nachweisen. Durchgängig haben sie gravierende frühe emotionale Mangelenerfahrungen machen müssen, die ihre – soziale – Lernfähigkeit entscheidend verletzte, genauer: prägte. Denn derart erworbene Lernstörungen müssen als subjektiv sinnvolle Lösungs- und Schutzstrategien verstanden werden, die unbewusst bleiben, überaus zwanghaft sind und die soziale Lern- und Anpassungsfähigkeit extrem einengen. Die emotionalen und sozialen Probleme schulischen Lernens verlangen ein Mindestmaß an Neugierde, Differenzierung und Anstrengungsbereitschaft sowie die Fähigkeit, Angst, Hilflosigkeit und Unsicherheit auszuhalten. Und genau dazu sind diese beziehungs-gestörten Kinder kaum in der Lage, genau dagegen haben sie ihre Strategien der Abwehr und der Vermeidung entwickelt. Die mit jedem komplexen Lernen verbundene Erregung von Angst und Hilflosigkeit kann von diesen Kindern und Jugendlichen weder kontrolliert noch in einen Zustand erhöhter Aufmerksamkeit und Neugier transformiert werden. Die unkontrollierbaren Lernsituationen reaktivieren bei diesen Jugendlichen frühe Ohnmachtserlebnisse; darauf reagieren sie mit panischen Ängsten vor Entwertung oder Vernichtung – und dagegen mobilisieren

sie mit existentieller Entschlossenheit ihre Strategien der Angstabwehr. Nur die aber werden wahrgenommen. Das macht diese Kinder und Jugendlichen so unangreifbar und unberührbar: sie scheinen »autonom«, unabhängig von der Zustimmung oder Kritik ihrer Erwachsenen, unabhängig aber auch von allen Angeboten der Hilfe oder Förderung.

Die Jugendlichen unseres Forschungsprojekts mussten die auf ihrer psychischen Konfliktgeschichte mit ihren Eltern basierende innere Beziehungsdynamik anhaltend und derart zerstörerisch an der Schule festmachen, dass sie am Ende einer langen institutionellen Konfliktgeschichte schließlich als nicht beschulbar vom Besuch der Regelschule ausgeschlossen wurden – zumeist mit entsprechend schlechter sozialer Prognose.

2. Institutionelle Konfliktodynamik und Konfliktmuster – strukturelle Verantwortungslosigkeit

Diese *schwierigen* Jugendlichen stoßen auf ein *schwieriges* Schulsystem, das mitverantwortlich ist für die eskalierenden Macht-Ohnmacht-Spiralen in den von uns untersuchten Konfliktgeschichten.

Unsere Untersuchung konzentrierte sich wie gesagt auf nicht beschulbare Jugendliche mit einer langen Konfliktgeschichte im Regelschulsystem. Wir hatten es also mit ausgesucht auffälligen Jugendlichen zu tun. Umso irritierender war für uns die durchgängige Erfahrung, dass die verantwortlichen Lehrerinnen und Lehrer die Probleme, die diese Jugendlichen *machten*, nicht als Ausdruck schwerer psychischer Störungen gesehen und ernst genommen hatten. Offensichtlich verlangen diese schwierigen Jugendlichen von ihren Professionellen ein besonders hohes Maß an Zuwendung und Aufmerksamkeit, an professioneller Kompetenz und an Bereitschaft, für sich selbst kollegiale und fachliche Unterstützung anzufordern und zu nutzen. Dafür sind Lehrer

wenig gut vorbereitet, haben auch nicht die nötigen zeitlichen Ressourcen. Zudem stehen Ihnen die Räume für kollegiale Fallberatung und Supervision meist nicht zur Verfügung.

In keiner der von uns untersuchten Konfliktgeschichten konnte von einer verlässlichen fachlichen Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe die Rede sein. Offensichtlich verlangen diese schwierigen Jugendlichen eine langfristige, verbindliche und interdisziplinäre Zusammenarbeit im Einzelfall. Und dafür sind beide Seiten wenig gut ausgerüstet. Strikte Arbeitsteilung, wechselseitige Instrumentalisierung, gegenseitige Schuldzuweisung oder gemeinsame Entsorgung der Störer und ihrer Eltern waren in unseren Fällen die Erscheinungsformen der Arbeitsbeziehungen zwischen Schule und Jugendhilfe.

Die von uns untersuchten Konfliktgeschichten sind in allen Fällen auch Geschichten mangelhafter oder gescheiterter Versuche, Arbeitsbündnisse mit den Familien dieser schwierigen Kinder und Jugendlichen aufzubauen. Belastbare Arbeitsbündnisse in diesem Feld können nur mit Einsatz von viel Mühe, höchster Geduld und spezifischer professioneller Kompetenz zustande kommen. In unseren Untersuchungsfällen fehlten der Regelschule und den Lehrern dafür die notwendigen Ressourcen und Kompetenzen. Die haben sie nicht gelernt und dafür gibt es auch nicht die nötige Zeit. In allen unseren Konfliktgeschichten waren also stets auch die Beziehungen von Eltern und Schule in hohem Maß gestört. Die Eltern erwiesen sich immer als Teil des Problems, fast nie als Teil und Partner bei der Lösung des Problems.

In allen unseren Fällen stießen also besonders schwierige Kinder mit ihren Eltern auf besonders schwierige Hilfe- und Förderstrukturen; und erst beides zusammen macht, dass die Hilfe- und Förderprozesse konflikthaft eskalierten und in die »ruhende Schulpflicht« mündeten.

3. Verstrickungen in den Konfliktbeziehungen zwischen den Jugendlichen und ihren Professionellen

Das wichtige Vermittlungsglied zwischen der Psychodynamik und der Soziodynamik in den Konfliktgeschichten ist der unbewusste Mechanismus von Übertragung und Gegenübertragung. Die Macht der Verstrickung zwischen Professionellen und unseren Jugendlichen lebt von diesem Mechanismus – wie umgekehrt die Chance des Verstehens und des Durchbrechens von Wiederholungszwang und Eskalation in dieser emotionalen Verstrickung liegt – wenn sie reflexiv genutzt werden kann. Für unser interdisziplinäres Projekt hat deshalb die Gegenübertragung eine wichtige Brückenfunktion zwischen Individuum und Institution.

Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse sind basale Voraussetzungen sozialer Beziehungen. Auf ihnen beruht jegliche pädagogische Intuition, von ihnen leben Erziehungs- und Lernprozesse. Indem Kinder ihre familiären Beziehungserfahrungen und die an sie gebundenen Emotionen auf andere, für sie wichtige Erwachsene übertragen; und indem nun ihrerseits diese Erwachsenen auf diese Übertragung mehr oder weniger einfühlsam, akzeptierend oder zurückweisend – stets aber auf ihre Weise – reagieren, werden durch die Gegenübertragung die Übertragungsprozesse des Kindes modifiziert, lernen Kinder differenzierte Beziehungen zu verstehen, zu akzeptieren und ihrerseits vorzuschlagen oder anzubieten. Übertragung und Gegenübertragung sind – unter normalen Bedingungen – elastische und flexible Prozesse wechselseitiger Einfühlung, Anpassung und Entwicklung. Wenn Kinder in die Schule kommen, haben sie in der Regel gelernt, halbwegs flexibel, experimentierend und unter Vorbehalt ihre Übertragung zu gestalten – und sie stoßen auf pädagogisch erfahrene Grundschullehrer, die bereit und in der Lage sind, diese Übertragungsvorgänge anzunehmen, sie professionell kontrolliert zu

beantworten und sie so für die schulische Bildungsarbeit zu nutzen.

Die extrem schwierigen Kinder und Jugendlichen unserer Untersuchung aber sind genau an diesem Punkt nie wirklich schulreif gewesen. Ihre Übertragungsgestaltung ist rigide, inflexibel, zwanghaft, häufig durch Spaltung und projektive Identifikation gekennzeichnet; und sie sind unfähig, eigenständige, differenzierte Gegenübertragungsreaktionen ihrer Erwachsenen zu akzeptieren. Vor allem in krisenhaften Phasen individueller Entwicklungen wie beim Übergang in die Pubertät sowie schulischer Entwicklungen wie beim Übergang in eine weiterführende Schule sind diese Jugendlichen von den sozialen Anforderungen an sie überfordert. Mit ungeheurer Macht und suggestiver Kraft übertragen sie ihre gestörten, traumatisierten Beziehungserfahrungen und die mit ihnen zusammenhängenden archaischen Affekte von Angst vor Missachtung oder Vernichtung. Dieses Übertragungsgeschehen ist deshalb so gewaltförmig, weil es für diese Jugendlichen die einzige Weise ist, ihre für sie unerträglichen Gefühle von Angst und Hilflosigkeit abzuwehren: sie »zwingen« ihren Erwachsenen geradezu jene Objektbeziehung auf, die sie gelernt haben – und übertragen so ihre gestörten Bindungs- und Beziehungserfahrungen auf die sozialen Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern. Sie verstricken so ihr soziales Umfeld in die eigene Psychodynamik – und sind ausgerechnet bei jenen Professionellen damit besonders erfolgreich, die bereit sind, sich auf diese Jugendlichen einzulassen, sich verantwortlich um sie zu kümmern, sie an sich heranzulassen. Ohne ein Verständnis des Beziehungsmusters, in das diese Schüler ihre Lehrer verwickeln wollen, bleibt den Professionellen zum Selbstschutz nur die Abwehr der affektiven Zumutungen. In den nicht durchschauten Konfliktbeziehungen provoziert und strukturiert das unbewusste Abwehrsystem der Jugendlichen die latente abwehrende Haltung der Professionellen.

Der Fall »Dalina«: Kämpfe um Macht und Kontrolle durch Unsichtbarkeit

Dalina wurde 1982 in einer westdeutschen Großstadt geboren. Beide Eltern sind Deutsche. Die vier Jahre Grundschule zeigen eine begabte, introvertierte und kontaktscheue Schülerin mit chronischen Schwierigkeiten gegenüber den Ordnungsanforderungen der Schule. Regelmäßige, relativ hohe entschuldigte Fehlzeiten in allen vier Grundschuljahren fallen der Klassenlehrerin nicht auf. Nach den vier Grundschuljahren wechselt Dalina in die Förderstufe einer benachbarten Grundschule und erfährt dort Anerkennung ihrer guten schulischen Leistungen. Ihre weiterhin katastrophale Arbeitsorganisation wird von der Klassenlehrerin nicht zum Feld von Konflikten gemacht. Das aber geschieht dann im Realschulzweig der Gesamtschule, auf die Dalina nach den zwei Jahren Förderstufe wechselt. Innerhalb eines halben Jahres wird sie zur chronischen Schulverweigerin. Am Ende des Schuljahres wird sie nicht versetzt und in der Wiederholungsklasse setzt Dalina die Schulverweigerung bruchlos fort. Nach einem weiteren halben Jahr stimmen Dalinas Eltern einem Wechsel ihrer Tochter an eine Hauptschule zu. Dalina erscheint dort nur drei Tage zum Unterricht und bleibt die folgenden Monate von der Schule fern. Es wird sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt und Dalina wechselt im Sommer mit Beginn des neuen Schuljahres an die *Lernwerkstatt des Zentrums für Erziehungshilfe*. In den folgenden zwei Jahren ist sie eine überdurchschnittlich gute Schülerin in dieser Einrichtung und schließt mit dem Hauptschulabschluss ab. Der anschließende Wechsel an eine Berufs- und Berufsfachschule endet nach wenigen Tagen. Dalina reagiert auf die ihr bekannte Schumatmosphäre durch entschiedene Schulverweigerung.

Blickt man auf die mehr als zehnjährige Schulgeschichte Dalinas zurück, fällt vor allem auf: Diese Schülerin wird einfach übersehen. So konsequent wie Dalina in ihren letzten Jahren in der Regelschule die Schule und den Unterricht verweigert,

so konsequent verweigert die Regelschule – vom ersten Tag an – dieser Schülerin das Maß an Aufmerksamkeit, das sie mit ihren Schwierigkeiten und Problemen benötigt hätte. Kein Wunder also, dass mir zur Konfliktgeschichte dieses Mädchens mit Schule und Jugendhilfe das Thema des »institutionellen Aufmerksamkeits-Defizit-Syndroms« einfiel.

Das meint zunächst ganz schlicht, dass Dalina als schwierige und konfliktbeladene Person von Schule und Lehrern nicht wahrgenommen wird. Dalina ist introvertiert, still und zurückgezogen, ein mageres, unscheinbares und unauffälliges Mädchen. Sie zieht die Aufmerksamkeit ihrer Lehrerin in der Grundschule nicht auf sich, sie kann offensichtlich deren Interesse oder auch Sorge nicht wecken. Auch dort nicht, wo sie »auffällig« wird, wo sie nicht recht »funktioniert«. Dalina wird übersehen – und macht sich unsichtbar. Später, in der Gesamtschule, perfektioniert Dalina diese »Kompetenz«. Nun ist sie zur chronischen Schulverweigerin geworden, doch keiner merkt auf. Eine irritierende Parallelität: Die Schule schaut nicht auf diese Schülerin und ihre Probleme *und* Dalina verschwindet aus der Schule und macht sich vollends unsichtbar; die Schule verweigert sich den Anforderungen dieser schwierigen Schülerin *und* Dalina verweigert sich den Anforderungen der Schule. Abseits dieser aufdringlichen Parallelität finden eigentümliche monologische Handlungen statt. Das Mädchen verlässt pünktlich und regelmäßig ihr Zuhause und treibt sich – irgendwie und irgendwo – am nahegelegenen Fluss und an der Rennbahn herum. Und die Schule spult ihr Arsenal an Ordnungsmaßnahmen ab: Dalina kommt nicht mehr in die Schule, also wird sie nicht versetzt. Sie kommt in eine neue Klasse, in die sie auch nicht geht, also wird sie an eine andere Schule abgeschoben. Dort erscheint sie auch nicht, also wird sie aus dem Regelschulsystem entfernt. Und immer wieder: Ordnungswidrigkeitsanzeigen. Keine dieser Maßnahmen hat noch irgendeinen nachvollziehbaren Bezug zu den Problemen dieser Schülerin.

Es hätte keines besonders scharfen und geschulten Blicks bedurft, um frühzeitig festzustellen, dass Dalina unter schwersten Störungen leidet; und es lag einfach auf der Hand, dass Schule hier der kompetenten Unterstützung von dritter Seite bedurfte. Doch weder hat die Schule in der mehr als zehnjährigen Konfliktgeschichte Dalinas auf professionelle Weise das Gespräch mit Dalinas Eltern gesucht, noch ist es einem der zuständigen Professionellen je eingefallen, den schulpsychologischen Dienst hinzuzuziehen oder medizinische, psychiatrische, psychotherapeutische oder psychosoziale Hilfen nachzufragen. Das Maß der Gefährdung und die Tiefe der Störung dieser Schülerin werden systematisch übersehen. Das hat viel mit den institutionellen Bedingungen von Schule und Lehrerausbildung zu tun – aber auch etwas mit der spezifischen Psychodynamik dieser Schülerin. Dalina strahlt offensichtlich eine derart unerträgliche Bedürftigkeit aus, dass alle Professionellen unmittelbar spüren, dass es hier mit ein bisschen Zuwendung, Aufmerksamkeit und Anerkennung im Rahmen des schulisch Möglichen nicht getan ist. Und hier treffen sich beide Seiten, Dalina und ihre Professionellen, im komplementären Bemühen, den Ernst der Gefährdung und Störung zu verleugnen.

Das – allen Beteiligten gemeinsame – Thema der Konfliktgeschichte zwischen Dalina und ihren Professionellen ist *die Wahrung von Autonomie durch Verleugnung und Vermeidung*: An Dalinas bodenloser Bedürftigkeit können Lehrer nur scheitern. Und Scheitern darf in der Schule nicht sein – nicht bei Schülern und erst recht nicht bei Lehrern. In der Leugnung und Abwehr der eigenen Bedürftigkeit besteht der Zusammenhang jenes »institutionellen Aufmerksamkeits-Defizit-Syndroms« mit der Psychodynamik Dalinas: Dalina wird nicht einfach übersehen – sie macht sich verschwinden. Es ist ein aktives und offensichtlich entschiedenes Verhalten, viel spricht dafür, dass es ein gelerntes Verhalten ist. Sie selbst inszeniert machtvoll im Umgang mit anderen das »Aus dem Auge – aus dem Sinn«. Und sie stößt mit dieser Inszenierung in der Regelschule auf

das passende Gegenüber – ausgestattet mit einer hohen Bereitschaft, zu übersehen und zu vergessen.

So »retten« beide Seiten sich und ihre Autonomie – die eine, indem sie sich unsichtbar macht, die andere, in dem sie nicht hinschaut.

Keine Lösungen – aber eine andere Perspektive

Rezepte für Lösungen gibt es in diesem Feld nicht. Abschließend einige Überlegungen, wie vielleicht doch Räume gewonnen, die Macht-Ohnmacht-Spiralen unterbrochen, Verstrickungen genutzt und Lernprozesse ermöglicht werden könnten. Unsere Konfliktgeschichten sind ein starkes Plädoyer für sorgfältige frühe pädagogische und therapeutische Interventionen, für die Integration von Hilfe- und Förderprozessen, für die Investition von Zeit und Kompetenzen in Vorbereitung, Aufbau und Pflege von verlässlichen und belastbaren Arbeitsbündnissen mit den schwierigen Jugendlichen und deren Familien, für interdisziplinäre Fallberatung und den kontinuierlichen Einsatz professioneller Instrumente des kollegialen und interdisziplinären Fallverstehens. Zu lernen wäre also etwas über die eigenen Grenzen, über die unverzichtbare fachliche, durch Dritte unterstützte, kontinuierliche Reflexion eigenen Handelns und etwas über die notwendige Bescheidenheit in den Ansprüchen an die eigenen professionellen Künste.

Ausgangspunkt solcher Lernprozesse müsste eine Perspektive auf diese bedrohlichen und bedrohten Jugendlichen sein, wie sie durch unsere Falluntersuchungen nahegelegt wird. Ihre Störungen sind häufig unverzichtbare Überlebensstrategien, unglückliche, destruktive, kranke und krankmachende Strategien, die Entwicklung und Lernen, zunehmende Reife und wachsende Autonomie sabotieren – aber es sind eben Überlebensstrategien mit Sinn. Diese Störungen können nur aufgegeben werden, wenn verlässliche, bessere Alternativen annehmbar erscheinen.

Und diese Störungen sind entwickelte, ausformulierte, pointierte Störungen mit erheblichem Krankheitsgewinn geworden – auch in Reaktion auf die machtvoll destruktiven Erfahrungen mit Schule und Jugendhilfe. Ein solcher »sekundärer Krankheitsgewinn« wird mit jedem subjektiv als grandioser Sieg umgedeuteten, in Wahrheit katastrophalen Scheitern weiter gefestigt und nimmt am Ende überhand. Zu lernen wäre also etwas über den professionellen und institutionellen Anteil an diesen Störungen, an der negativen Lerngeschichte dieser Jugendlichen, an deren deformierter Bildungsgeschichte.

Verantwortliche Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen erfordert auf der Seite der Schule zunächst eine grundsätzliche Voraussetzung: Das heimliche erste Gebot von Schule lautet: »Du darfst nicht versagen!« »Du darfst keine Fehler machen!« Dieses müsste seine Macht verlieren.

Die Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen würde um einiges leichter und kreativer – und das heißt nicht unbedingt: in jedem Fall erfolgreich! –, wenn an diesem Punkt ein grundsätzlicher Wandel der beruflichen Haltung sich durchsetzte: Fehler und Versagen sind wichtige Anreize zum Lernen und zur Weiterentwicklung – vorausgesetzt, sie werden nicht sofort sanktioniert, immer gleich vertuscht oder panisch vermieden. Dies gilt für Lehrer wie für Schüler. Störende und unerträgliche Verhaltensweisen von Schülern, die unweigerlich spontane Reaktionen herausfordern, könnten dann als wichtige Hinweise für die Notwendigkeit gesehen werden, die eigene Arbeit und ihre Rahmenbedingungen kritisch zu reflektieren und eventuell zu verändern. Und niemand gibt solche Hinweise derart aufdringlich und deutlich wie eben jene Kinder und Jugendlichen, die als »nicht beschulbar« gelten.

Von Störern und Gestörten lernen

Das wäre allerdings eine ganz andere Perspektive als diejenige, der angesichts eskalierender

Konfliktgeschichten früher oder später nur noch die Frage einfällt: »Wohin mit den Störern?«⁵ Die bewusst von uns gewählte Mehrdeutigkeit unseres Buchtitels »Störer und Gestörte« kann bei der Frage, wie Gestörte und Störer voneinander lernen könnten, hilfreich sein. Antworten wären auf drei Ebenen zu suchen:

Die eine *Ebene* wurde schon angesprochen: Professionelle können die Störer und Gestörten unter ihrer Klientel als wichtige Informanten für die institutionellen und professionellen Schwächen und Defizite ihrer Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen nutzen. Sie nehmen dann im Prinzip die gleiche Perspektive auf »den Fall« ein wie die soziologische Fallanalyse in unserem Forschungsprojekt: Das störende und verweigernde Verhalten schwieriger Kinder und Jugendlicher ist dabei insofern von Interesse, als es, ähnlich eines Katalysators, die Schwächen und Defizite der Institution ans Licht bringt und damit Raum schafft sowohl für die Frage nach den institutionellen Anteilen an der Konflikteskalation als auch für die Frage nach notwendigen organisatorischen und qualifikatorischen Veränderungen der Institution. Einiges spricht dafür, dass eine derartige Grundhaltung nicht nur für eine lernende Erziehungshilfeschule angebracht ist. Auch für die Regelschule dürfte gelten: Eine Schule, die lernt, ihren nicht angepassten und nur schwer beschulbaren Kindern und Jugendlichen ein guter Ort zu sein, ist sicher auch ein besserer Ort für alle anderen Schüler und wahrscheinlich auch für die Lehrer.

Eine zweite Ebene wird besritten, wenn es um die direkte pädagogische Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen geht. Unsere Falluntersuchungen haben deutlich gemacht, dass sinnvolle und verantwortungsvolle Arbeit in diesem Feld scheitern muss, wenn die Professionellen kein Verständnis für den *Sinn* der Verhaltensauffälligkeiten entwickeln können. Dabei geht es um beide Bedeutungen von Verstehen: das professionelle und intellektuelle Verständnis dessen, was die schwierigen Kinder und Jugendli-

chen – unbewusst – mit ihren Störungen ausdrücken und bewirken mögen, *und* das einführende Nachvollziehen möglicher psychischer Probleme und Konflikte, die sich hinter dem störenden Verhalten verbergen können und die in den Übertragungs- und Gegenübertragungsbeziehungen Gestalt annehmen.

Pädagogisches oder sozialpädagogisches Fallverstehen ist zwingend auf professionelle Arbeitsbündnisse mit den »Störern« angewiesen. Nur wer auch bereit ist, sich in schwierige und strapaziöse Beziehungen mit ihnen verwickeln zu lassen, hat hier überhaupt die Chance des Lernens. Dass dies nur eine notwendige, nicht aber schon eine hinreichende Lernbedingung ist, zeigen die hilflosen Verstrickungen zwischen diesen Jugendlichen und ihren Professionellen in unseren Fallgeschichten. Fallverstehen entsteht eben nicht – oder nur in seltenen Ausnahmen – innerhalb der gestörten Arbeitsbeziehung zwischen dem Professionellen und dem schwierigen Jugendlichen; nicht hier, wo Wiederholungszwang und die unbewusste Automatik von Übertragung und Gegenübertragung so machtvoll inszeniert werden müssen und wo nur noch schwer auszumachen ist, auf welcher Seite sich Störer und Gestörte befinden.

Eine dritte Ebene muss erst eröffnet werden: Es müssten Räume zur Verfügung stehen und institutionell gesichert sein für ein professionelles Beiseitreteten, Innehalten, Nachdenken. Äußere Räume, in denen die inneren Räume der Professionellen gepflegt, geschützt und bewahrt werden können. Denn genau der innere Raum ist es, an dem es den schwierigen Kindern und Jugendlichen mangelt – und der innere Raum als Raum des Probehandelns ist es, der in den agierten Konflikten permanent weiter angegriffen wird, während äußerer Handlungsdruck die Vorherrschaft gewinnt. Es geht also nicht und vor allem darum, noch aktiver, noch engagierter, noch einfallsreicher zu sein bei der Suche nach weiteren Maßnahmen oder Angeboten für diese Jugendlichen; sondern eher und zunächst darum,

die Affekte und Gefühle auszuhalten, die in den Auseinandersetzungen mit ihnen hervorgerufen werden: Angst vor Versagen und Scheitern, Hilflosigkeit und Ratlosigkeit auf der einen Seite und Wut, Enttäuschung und Kränkung auf der anderen Seite. Das aber heißt: solche notwendigen inneren und äußeren Räume benötigen auch ihre Zeit; Zeiträume also, die sich an den Erfordernissen schwieriger Lern- und Entwicklungsprozesse ausrichten – und nicht durchs ökonomische Kosten-Nutzen-Kalkül beschnitten werden.

Raum für produktive »Störer«

Und in diesem Schutzraum muss eine dritte Instanz zugelassen werden: als ein produktiver Störer, der – kompetent und selbst nicht verstrickt – die Beziehungs- und Konfliktodynamik zum Gegenstand von Reflexion macht. Das kann manchmal einfach die Kollegin sein, die »von außen« zuschaut und sehen kann, was dem verstrickten Kollegen absolut verborgen bleibt; das kann eine Gruppe von Kollegen sein, die sich regelmäßig und wechselseitig berät und dabei eines der Konzepte kollegialer Fallberatung einsetzt; das können professionelle Dritte in interdisziplinären Fallgesprächen oder in der Supervision sein; und das kann auch ein Forschungsteam sein, das »von außen« kommt und mit »fremden Augen« das Vertraute unter die Lupe nimmt und aufstört. Immer aber wird diese notwendige Dritte Instanz zum »Störer« werden müssen. Schon die erste Botschaft – dass da Hilfe von außen nötig sei und gebraucht werde – hat etwas Kränkendes; gerade für Professionelle, deren Beruf es ist, zu lehren, zu helfen und zu fördern. Noch kränkender und verstörender aber ist die zweite Botschaft, die der ersten stets auf den Fuß folgt: dass in diesen Konfliktbeziehungen jeder Einzelkämpfer unweigerlich seine Professionalität einbüßt, nicht mehr Herr im eigenen Haus ist, getrieben wird von der unbewussten Verwicklung der eigenen mit einer fremden Psychodynamik. Und zur Kränkung kommt unweigerlich – wie stets – die Scham hinzu; denn um Versagen, Missbrauch, Entblößung und Beschämung geht es fast immer in den

verstrickten Beziehungen; nur zu verständlich, dass die Beteiligten kein intuitives oder spontanes Bedürfnis entwickeln, diese Erfahrungen »öffentlich« zu machen. Das unterstreicht noch einmal, wie wichtig es ist, dass Räume für eine dritte Instanz geschützte Räume und dass die zugelassenen störenden Dritten auch schützende Dritte sind. □

Thomas von Freyberg

Institut für Sozialforschung
an der Universität Frankfurt
Leipziger Str. 52
60487 Frankfurt am Main
t.freyberg@
em.uni-frankfurt.de



¹ Thomas von Freyberg / Angelika Wolff: Störer und Gestörte, Band 1 und 2, Brandes & Apsel Verlag Frankfurt am Main 2005/2006. Die enge fachliche Zusammenarbeit der zurückliegenden Jahre erlaubt eine »geistige Gütertrennung« nicht mehr – und sicher stammen erhebliche Teile auch dieses Vortragstextes eher von Angelika Wolff als von mir.

² Zum szenischen Interview: H. Argelander (1970): Das Erstinterview in der Psychotherapie; Darmstadt und ders.: (1970): Die szenische Funktion des Ichs und ihr Anteil an der Symptom- und Charakterbildung; in: Psyche-ZPsychoanal 24, 1970, S. 325-345

³ Jochen Raue / Angelika Wolff (1995): Das Diagnose-Profil des Instituts für analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie in Frankfurt a. M. In: Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie, Heft 86, XXVI. Jg., 2/1995

⁴ Thomas von Freyberg / Angelika Wolff, Störer und Gestörte in der Schule Band 2: 186ff.

⁵ s. die Arbeit von M. Gerspach, von der ich viel lernen konnte: Manfred Gerspach: Wohin mit den Störern? Zur Sozialpädagogik der Verhaltensauffälligen Kohlhammer, Stuttgart; Berlin; Köln 1998



Institut für Jugendrecht, Organisationsentwicklung
und Sozialmanagement

Perspektiven für soziale Dienstleister

- Change Management
- Strategien & Analysen
- Projektentwicklung
- Monitoring & Supervision
- Fortbildung



IJOS GMBH

Institut für Jugendrecht, Organisations-
entwicklung und Sozialmanagement

Postfach 1607
49114 Georgsmarienhütte

Tel: 0 54 01-40 847
eMail: info@ijos.net

www.ijos.net

Soziale Gruppenarbeit in der Schule: Ein Inklusionsversuch zwischen der Grundschule Buggingen und der Evangelischen Jugendhilfe Kirchbäumleboden Müllheim

Richard Ciccarella, Müllheim

In der Evangelischen Jugendhilfe Kirchbäumleboden in Müllheim fußt das Postulat der Inklusion im Kontext schulischer Bildungsgänge auf der Überzeugung, dass Bildungsgerechtigkeit und die damit verbundene gesellschaftliche Teilhabe nur durch echte Wahlmöglichkeiten zwischen den beiden Bildungssäulen der Allgemeinpädagogik und der Sonderpädagogik realisiert werden kann. Diesem Anspruch folgend sollte 2009 ein schulisches Setting erprobt werden, das Kindern mit einem sonderpädagogischen Bildungsanspruch solche Wahlmöglichkeiten bietet. Die Debatte über Chancen und Grenzen einer gemeinsamen Beschulung von sogenannten behinderten und nichtbehinderten Kindern sollte also in einem Modellprojekt praktisch erprobt werden. In diesem Kontext reifte die Überzeugung, der bis dahin überwiegend theoretisch geführten Inklusionsdebatte in Baden-Württemberg – zumindest für den Bereich der Jugendhilfe – erste konkrete Erfahrungen entgegenzusetzen.

Zunächst galt es in einem ersten Schritt zu entscheiden, in welcher Form die fachspezifischen Professionen der Evangelischen Jugendhilfe Kirchbäumleboden, also der Sonderpädagogik und der Sozialpädagogik, vernetzt werden sollten, damit gelingende Voraussetzungen für ein inklusives Bildungssetting an einer allgemeinen Grundschule geschaffen werden konnten.

Mit der Konzeption der Sozialen Gruppenarbeit innerhalb einer inklusiven Schulorganisation (SGA-iS) wurde also darauf geachtet, die strukturelle Öffnung eines spezifischen Jugendhilfsettings innerhalb einer allgemeinen Grundschule zu ermöglichen.

Aus schulpädagogischer Sicht ist die SGA-iS eine Außenklasse der Schule für Erziehungshilfe Kirchbäumleboden Müllheim bestehend aus zehn Schülerinnen und Schülern der Klassen 1 bis 4 als Familienklasse, die von zwei Sonderpädagogen in Räumlichkeiten der Grundschule Buggingen unterrichtet werden.

Aus der Sicht der Jugendhilfe wird dieses Konstrukt durch eine Sozialpädagogin ergänzt, die für die Soziale Gruppenarbeit an fünf Vormittagen und an zwei Nachmittagen verantwortlich ist. Die Mitarbeiter des schulpädagogischen und des sozialpädagogischen Bereichs der Außenstelle gestalten somit als Team die Koordination des Bildungs- und Erziehungsauftrags gemeinschaftlich und gleichberechtigt. Um ein ganzheitliches Verständnis des Kindes mit dem Bestreben eines gezielten Aufbaus individueller Lern- und Verhaltenskompetenzen zu ermöglichen, soll die oftmals vorzufindende zeitliche und inhaltliche Trennung zwischen einem schulpädagogischen und einem sozialpädagogischen Bereich grundsätzlich überwunden werden. Grundlage dieses Konstrukts ist die Überzeugung, dass Verhaltensauffälligkeiten in schulischen und außerschulischen Kontexten nicht isoliert voneinander betrachtet werden sollten. Daher wird der schul- und sozialpädagogische Bereich als Einheit gedacht, um diese sowohl an den fünf Vormittagen als auch an den zwei Nachmittagen als Raum gleichberechtigt für Bildung und Erziehung zu nutzen.

Neben der Vermittlung des Grundschulbildungsplans auf Basis des Bildungsplans der Schulen für Erziehungshilfe, der Gestaltung einer systemisch orientierten Elternarbeit und der Erstellung einer individueller Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB) gilt der Arbeitsschwerpunkt der struktu-

rellen und pädagogischen Vernetzung mit einer Grundschule – also der Anbahnung und Begleitung verhaltensauffälliger Kinder in die allgemeine Schule.

Neben diesen ersten internen konzeptionellen Skizzierungsversuchen galt es gleichzeitig, einen Kooperationspartner aus dem allgemeinen schulischen Bereich zu gewinnen, der ein bereichsübergreifendes, interdisziplinäres Arbeiten als Chance erkennen konnte.

Mit der Grundschule Buggingen konnte ein solcher Partner gefunden werden, der nach der Schließung des Hauptschulbereichs auch über entsprechende Räumlichkeiten verfügte.

Im Verlauf der Annäherung an das Kollegium der Grundschule Buggingen und der Elternschaft wurde deutlich, dass Bedenken bezüglich einer möglichen Zusammenarbeit hauptsächlich in Form von Schwellenängsten formuliert wurden. Es waren berechtigte Sorgen auf Seiten der Kolleginnen und Kollegen, den auffälligen Kindern aufgrund mangelnder Erfahrung nicht angemessen begegnen zu können. Auf Seiten der Eltern wurde vor allem die Sorge über einen möglichen negativen Einfluss der auffälligen Kinder auf die Entwicklung der Regelschulkinder durch eine Verrohung des Alltags geäußert.

Diese Bedenken wurden durch eine transparente Aufklärungsarbeit, die zeitliche Befristung des Projekts auf ein Schuljahr und durch die bei der Evangelischen Jugendhilfe Kirschbäumleboden verbleibende Gesamtverantwortung für die auffälligen Kinder zerschlagen. In enger Zusammenarbeit mit Christine Knox, Schulleiterin der Grundschule Buggingen, konnte auf diesem Wege also das Kollegium, die Elternschaft und die Gemeinde überzeugt werden, um die Chancen einer eng aufeinander abgestimmten Zusammenarbeit zu erkennen und zu nutzen. Die zuständigen Aufsicht führenden Behörden wie Schulamt, Regierungspräsidium und Landratsamt erkannten ebenfalls die sich ergebenden

Chancen einer Kooperation zwischen der Evangelischen Jugendhilfe Kirschbäumleboden und der Grundschule Buggingen und genehmigten die entsprechenden Anträge.

Mit dem Beginn des Schuljahres 2010/2011 konnten zehn Kinder mit einem sonderpädagogischen Bildungsanspruch im sozial emotionalen Bereich und einer durch die zuständigen Landratsämter bewilligten Jugendhilfemaßnahme für eine Soziale Gruppenarbeit nach *SGB VIII*, als Außenklasse der Schule für Erziehungshilfe Kirschbäumleboden an der Grundschule Buggingen beschult werden. Die Soziale Gruppenarbeit in einer noch gleichberechtigt zu gestaltenden inklusiven Schulorganisation konnte also ihre projektorientierte Arbeit aufnehmen.

Die Idee der SGA-iS befindet sich mittlerweile im dritten Jahr ihrer Erprobung. Aus dem Projektstatus ist ein fester Bestandteil der beteiligten Institutionen geworden. Die eingangs angedeuteten Wahlmöglichkeiten zwischen den beiden Bildungssäulen sind sicherlich der grundlegendste Baustein dieser erfolgreichen Kooperation:

Nach einer Eingewöhnungszeit in der Außenklasse, die individuell bemessen wird, entscheidet das Außenklassen-Team mit den Kollegen der GS Buggingen gleichberechtigt, wann und in welcher Form ein Kind mit einem sonderpädagogischen Bildungsanspruch die Regelklasse besuchen kann.

Es ist somit der verlässliche Austausch zwischen den Kollegen der Außenklasse und der GS Buggingen, die einer tragfähigen Brücke zwischen den oben beschriebenen Bildungssäulen baut. Der Erfahrungsaustausch unter den Kollegen basierend auf dem individuellen Entwicklungsstand der Kinder und den daraus resultierenden Handlungsoptionen der Pädagogen, gestaltet in der Praxis die Übergänge zwischen der Außenklasse und der Regelklasse bedarfsorientiert aus. Konkret werden hier individualisierte Übergänge geplant und umgesetzt. Ob eine Begleitung des Kin-

des innerhalb der Regelklasse notwendig ist oder nicht, wird ebenso diskutiert, wie der anfängliche Stundenumfang in der Regelklasse. Hieran muss entschieden werden, in welchem Unterrichtsfach ein Einstieg sinnvoll erscheint. Diese und weitere Fragestellungen sind nicht vorhersehbar und müssen daher prozessorientiert beantwortet werden, um entsprechende Zielformulierungen daraus abzuleiten und umzusetzen. Ebenfalls wird in diesem Forum darüber diskutiert, inwiefern und ab wann eine Beschulung in einer Regelklasse nicht mehr als angemessener Förderort gesehen wird und die Außenklasse beispielsweise wegen einer akuten Krise eines Kindes wieder als geeigneterer Rahmen erscheint. Die Außenklasse ist durch die nachmittägliche Betreuung und die Öffnungstage der Sozialen Gruppenarbeit weiterhin Bestandteil und somit fortlaufend auch »Heimat« des schulischen Alltags der inklusiv beschulten Kinder. Eine Rückführung zurück in die Außenklasse wird daher als pädagogische Option im Ringen um den angemessenen Förderort verstanden. Die Außenklasse fungiert also als Raum der Vorbereitung, als Trainingsort, in dem den Lernerfolg störende Verhaltensmuster erkannt, überdacht und neue Umgangsformen mit spezifischen Situationen erprobt werden können. Weiter ist sie ein klassischer Förderort, an dem Lernschwächen angegangen werden können oder fungiert in Krisensituationen als Schonraum, in dem innegehalten und neu begonnen werden kann.

»Bei Paul ist es vor allem noch der Zehnerübergang der mir noch Sorgen bereitet. Sein Verhalten in der Klasse wir aber immer besser. Heute ist es ihm wirklich gut gelungen sich zu melden und zu warten bis er aufgerufen wurde. Ich habe mich wirklich gefreut ihm das rückmelden zu können.«

Es sind diese Aussagen der Klassenlehrerin einer ersten Klasse der Grundschule Buggingen gegenüber der Kollegin aus der Schule für Erziehungshilfe, die die Idee eines gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne einem sonderpädagogischen Bildungsanspruch real werden lassen,

die verdeutlichen, dass die Grundschule der Förderort für alle Kinder sein kann und keine bloße Utopie darstellen muss.

Die bis dato gemachten Erfahrungen mit der Kooperation zwischen der Grundschule Buggingen und der Schule für Erziehungshilfe Kirschbäumleboden zeigt, dass inklusive Bildungssettings in eine Organisationsstruktur eingeflochten sein müssen, die es tatsächlich ermöglichen, sich als Grundschullehrer einer solchen Aufgabe zu stellen. Es bedarf demnach eines Umfelds, in dem über Sorgen und Ängste bezüglich der anvertrauten Kinder offen gesprochen werden kann. Es gilt Zeitfenster zu schaffen, in denen man sich verlässlich in Form einer kollegialen Beratung über Kinder austauschen darf und soll. Es gilt weiter Organisationsstrukturen zu gestalten, in denen Einschätzungen, Beobachtungen und Meinungen produktiv dokumentiert und in eine spezifische Form der Förderplanung münden. Weiter müssen innerhalb des Stundenplans Räume geschaffen werden, die die unter Erwachsenen formulierten Ziele mit den Kindern als Zielvereinbarungen transparent und kindgerecht kommunizieren lässt. Inklusion praktisch umgesetzt bedeutet also ein Setting zu installieren, dass Kinder mit einem sonderpädagogischen Bildungsanspruch Wege und keine Einbahnstraßen in die Regelschule ermöglicht.

Mit dem sukzessiven Aufbau einer engen Verzahnung mit der GHS Buggingen ist weiter eine inklusive Schulorganisation geschaffen worden, die eine transparente, dialogorientierte individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung für Kinder beider Kooperationspartner ermöglicht.

Durch gleichberechtigte, kollegiale Beratung zwischen den Kooperationspartnern ist eine Passung gefunden worden zwischen den individuellen Bedürfnislagen der Schülerinnen und Schüler, Anforderungen einer allgemeinen Schule und individualisierten Bildungs- und Unterstützungsangeboten¹, die den Kindern mit sonderpädagogischen Bildungsanspruch stellvertretend durch

die sie betreuenden Lehrpersonen Wahlmöglichkeiten bietet passende Lernarrangement zu konstruieren.

Mit der SGA-iS ist es gelungen, ein gemeinsames Selbstverständnis im Bereich der individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung im Umgang mit herausfordernden Schülern zwischen der Allgemeinpädagogik und der Sonderpädagogik zu entwickeln.

Die damit verbundene Bildungspartnerschaft zwischen der allgemeinen Grundschule Buggingen, der Schule für Erziehungshilfe Kirschbäumleboden und der sozialen Gruppenarbeit hat – basierend auf den jeweiligen Kompetenzen – Antworten darauf gefunden, wie in einer pluralen Gesellschaft den Bildungsherausforderungen mit der Schaffung flexibler und anpassungsfähiger Lernarrangements im Sozialraum begegnet werden kann. Die Nutzung der Räumlichkeiten der GHS Buggingen vervollständigt in diesem Kontext den Gedanken der Bildungsgerechtigkeit sowohl im Sinne einer präventiven als auch einer inklusiven Grundhaltung. Durch das ver-

netzte Angebot einer Grundschulklasse für Erziehungshilfe und der Jugendhilfe – SGA-iS an der GHS Buggingen können demnach Ressourcen im Sinne individueller Lern- und Entwicklungsbegleitung genutzt und aufgebaut werden, die den Kindern an der GHS Buggingen und der Region des Markgräfler Landes zur Verfügung stehen. Dieser Prozess ist als ein dialogisch und interdisziplinär gestaltetes Verfahren zu verstehen, in das Erkenntnisse aus den Bereichen der Sonderpädagogik, allgemeinen Schulpädagogik und der Sozialpädagogik einfließen? □



¹ Vgl.: Landesinstitut für Schulentwicklung (2010): Schule für Erziehungshilfe Bildungsplan (Entwurfassung) S.10-11

² Vgl.: Landesinstitut für Schulentwicklung (2010): Schule für Erziehungshilfe Bildungsplan (Entwurfassung)

Nr. 35 / 13

EREV – FREIE SEMINARPLÄTZE – FREIE SEMINARPLÄTZE

Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen durch Professionelle in Institutionen der Jugendhilfe

Um Übergriffen gegenüber Kindern und Jugendlichen in allen Formen vorzubeugen, ist es sinnvoll und wünschenswert, dass in Einrichtungen der Jugendhilfe generell Leitungskräfte ethische Grundlagen in Form eines Leitfadens entwickeln und die Durchsetzung überprüfen. Dies gilt im Besonderen bei Verdachtsfällen von sexueller Misshandlung.

Methodik Referate, Kleingruppenarbeit, Fallarbeit (Es besteht die Möglichkeit, eigene Fälle anonym einzubringen und bearbeiten zu lassen.)

Zielgruppe Eine Fortbildung für Leitungskräfte im Jugendhilfebereich

Referentinnen Mechthild Gründer, Münster / Heide Roscher-Degener, Münster

Termin/Ort 03. – 06.06.2013 in Eisenach

Teilnehmerbeitrag 399,- € für Mitglieder / 449,- € für Nichtmitglieder inkl. Unterkunft und Verpflegung

Teilnehmerzahl 15

Soziale Gruppenarbeit in der Schule: Interview mit Christine Knox, Rektorin der Grundschule Buggingen

Jürgen Rollin, Karlsruhe

Der Zugang führt über Pflaster an alten Höfen vorbei und ist gut versteckt in der Ortsmitte. Die Gebäude der Grundschule Buggingen liegen von schattigen Bäumen umsäumt wie in einem großen Garten. An diesem sonnigen Oktobermorgen erscheint das Dorf mit seinen 2640 Einwohnenden als Idylle einem Traum entstiegen.



Rektorin Christine Knox

Mir gegenüber sitzt Christine Knox, im vierten Jahr Rektorin der Grundschule und innovativer Motor für das pädagogische Experiment mit Zukunftspotential im Markgräfler Land. Das, wovon im fernen Stuttgart viel die Rede ist, nämlich der verstärkten Inklusionsorientierung der Schulen, wird hier ausprobiert.

Rollin: Herzlichen Glückwunsch zu dieser wunderbaren Dorfschule. Erstaunlich, dass es so etwas noch gibt!

Knox: Da haben Sie Recht. Selbstverständlich ist das nicht. Auch hier werden die Kinder weniger. Die Hauptschule – zuständig für alle Ortsteile mit insgesamt 4000 Einwohnenden – wurde vor wenigen Jahren geschlossen. Da hatten wir plötzlich Platz und Angst, dass wir die Grund-

schule auch noch verlieren. Die Strategie war: Die Schule für das Dorfleben zu öffnen, mit den Vereinen zu kooperieren und Angebote zu entwickeln, mit denen die Räume gefüllt werden.

Rollin: Die Öffnung zum Dorf hin war das eine. Sie sind aber weitergegangen und haben die Jugendhilfe in die Schule geholt.

Knox: Die mussten wir nicht holen. Die waren bereits da: Mit einer Außenwohngruppe. Zudem gingen zwei Kinder aus dem Ort auf die Schule für Erziehungshilfe im Kirschbäumleboden (Evangelische Jugendhilfe Kirschbäumleboden, die Redaktion). Wir hatten uns sozusagen bereits im Auge. Die Verantwortlichen im Kirschbäumleboden träumten von der Idee einer inklusiven Beschulung und wir konnten jetzt den Raum dazu bieten. Da passte was zusammen!

Rollin: Und das Dorf war begeistert!

Knox: Nun ja. Ängste und Vorbehalte gab es schon. Neuerungen beziehungsweise Veränderungen sind immer ein Thema. Und die Sorge, inwieweit die Schüler mit sonderpädagogischem Bildungsbedarf den Schulalltag für alle prägen, wurde auch geäußert. Aber wir sind von Beginn an offensiv und offen auf die Gremien und die Bevölkerung zugegangen. Gesamtlehrerkonferenz, Elternbeirat, Schulkonferenz, Gemeinderat, überall waren wir gemeinsam als Leitungen der Jugendhilfeeinrichtung und der Schule(n) und haben für die Idee geworben. Das war ein Höchstmaß an Transparenz.

Rollin: Was hat dann schließlich den Ausschlag gegeben?

Knox: Wir sind nicht auf unbestimmte Zeit gestartet sondern als Projekt zunächst für ein Jahr. So konnten wir beginnen. Und die Bilanz fiel nach dem Start überaus positiv aus.

Rollin: Sie sind sich ja nicht nur räumlich nahe gekommen. Hier finden sich ja quasi zwei Kollegien unter einem Dach.



Knox: Wir haben uns gefunden. Das ist richtig! Und wir profitieren tagtäglich voneinander. Zu den vierzehn Lehrkräften unserer Schule kommen jetzt noch vier Kollegen und Kolleginnen vom Kirschbäumleboden. Die kurzen Wege. Der fachliche Austausch. Die gemeinsamen Konferenzen. Der Schulausflug. Wir wachsen zusammen und lernen gemeinsam. Wir entwickeln neue Strategien im Umgang mit Störungen. Gegenseitige Unterrichtsbesuche helfen uns die Persönlichkeitsentwicklungen einzelner Schülerinnen und Schüler aber auch die Klassengemeinschaft angemessener einzuschätzen. Die gemeinsame Einschulung für alle Kinder ist ein großes Fest.

Rollin: Und die Übergänge vom einen in das andere System, wie funktioniert das?

Knox: Die Übergänge sind fließend und funktionieren in beide Richtungen. Das gibt allen Beteiligten Sicherheit. Aus der Familienklasse der Erziehungshilfe hinein in die Klassen der Regelschule wird jeder Schüler und jede Schülerin auf ihrem vollkommen individuellen Weg begleitet. Das gilt für jedes einzelne Unterrichtsfach wie für den vollständigen Wechsel in die Regelschulklasse. Die Entscheidungen darüber fallen auf Leitungsebene.

Rollin: Das Stichwort! Wie wird Ihr Experiment denn »höheren Ortes« gesehen?

Knox: Das Schulamt Freiburg gehört zu den Projektstandorten für regionale Inklusionsorientierung in der Schulentwicklung. Da sind wir natürlich willkommen. Auf der regionalen Bildungsmesse haben wir viel Zuspruch und Aufmerksamkeit geerntet. Nachahmer haben sich

leider in der Region noch keine gefunden. Aber ich setze auf die positive Eigendynamik des Vorbildes.

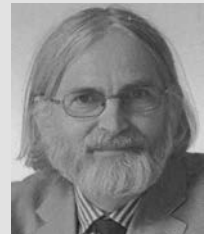
Rollin: Womit locken und reizen Sie die Zögerlichen?

Knox: Mit der inklusiven Beschulung können wir nur gewinnen und Skeptiker überzeugen. Die Schüler mit einer ihren Fähigkeiten optimal angepassten Förderung. Die Lehrenden durch ein besseres und ganzheitliches Verständnis für die Persönlichkeit ihrer Schüler. Die Schulgemeinschaft gewinnt an Toleranz und Respekt gegenüber der Unterschiedlichkeit menschlicher Stärken und Schwächen. Das Dorf gewinnt einen lebendigen Mittelpunkt seiner Gemeinschaft. Hier kann das Zusammenleben in Verschiedenheit erlernt und erprobt werden. Das gibt den Menschen und dem Ort Zukunft!

Rollin: Was für ein Schlusswort! Herzlichen Dank für diese Begegnung.

Das Interview führte Jürgen Rollin am 16. Oktober 2012 in Buggingen

Jürgen Rollin
Kirchenrat und
stv. Vorstandsvorsitzender
Diakonisches Werk Baden
Vorholzstr. 3
76137 Karlsruhe
rollin@diakonie-baden.de



»Wie geht Inklusion?« – Ein Blick nach Kopenhagen

Hiltrud Wegehaupt–Schlund, Münster, Regina Weißenstein, Stuttgart

»Reisen veredelt den Geist und räumt mit allen unseren Vorurteilen auf.«

Wir stellen dieses Zitat von dem irischen Schriftsteller Oscar Wilde an den Anfang unseres Reiseberichtes, weil die Fachdiskussion um Umsetzungsmöglichkeiten und Grenzen inklusiver Entwicklungsprozesse häufig auch durch scheinbare Selbstverständlichkeiten unserer Systemlogik geprägt und begrenzt wird. Eine Exkursion über die Grenzen Deutschlands hinweg kann helfen, Perspektiven zu erweitern, und unsere Wirklichkeiten mit etwas Distanz zu betrachten.

Da bekannt ist, dass das dänische Schul- und Jugendhilfesystem schon seit vielen Jahren nach der Idee der Inklusion arbeitet, führte eine Studienreise des Evangelischen Fachverbandes für Erzieherische Hilfen Rheinland-Westfalen-Lippe 22 Kolleginnen und Kollegen aus den Mitgliedseinrichtungen und –diensten nach Kopenhagen. Begleitet wurde die Gruppe von Per Möller, der

lange Zeit als Sozialarbeiter in einem dänischen Zentrum gearbeitet hat, das sozialräumliche Angebote der Kinderbetreuung, der offenen Jugendarbeit, der stationären Jugendhilfe sowie der Altenarbeit umfasst. Seit vielen Jahren ist er inzwischen als Leiter in einer deutschen Erziehungshilfeeinrichtung tätig.

Eine Reise nach Kopenhagen lädt dazu ein, sich nicht vorschnell auf die spezifische sozialpädagogische Perspektive zu begrenzen, die Hilfesysteme vergleicht, um unter der Überschrift »Inklusion« leicht übertragbare Konzepte oder gar ein einfaches, in sich schlüssiges Lösungsmodell zur Inklusion einzusammeln. Es lohnt, sich auch mit typischen kulturbedingten Unterschieden in Lebenseinstellungen auseinanderzusetzen, zum Beispiel durch einen Blick in den Reiseführer:

»Kopenhagener sind Weltstädter, tolerant und immer gut drauf – so sehen sie sich jedenfalls gerne selbst. Und zum großen Teil haben sie mit dieser positiven Sicht auf sich selbst Recht. (...)



Dänen sehen das Leben etwas weniger problem-beladen als Deutsche und bleiben deswegen in Stresssituationen eher unverkrampft.« (Knoller, Rasso: Reise- Know-How Kopenhagen; Bielefeld 2009, S. 42)

Nach einer Studie der Universität von Leicester im Jahr 2006 ist Dänemark das glücklichste Land der Welt. Einbezogen wurden Daten aus 178 Ländern und 100 Untersuchungen, unter anderem der Weltgesundheitsorganisation (WHO) und der Unesco. Ausschlaggebende Aspekte sind Gesundheit, Wohlstand und Bildung, aber auch Sicherheit, allgemeines Vertrauen und die Balance von Arbeit und Familie. Deutschland ist auf dieser Weltkarte des Glücks auf Rang 35 zu finden. Dieser Trend bestätigt sich auch 2011 in einer Befragung von 15.000 Bürgerinnen und Bürgern in 13 Ländern Europas, in der Dänemark die Spitzenposition einnimmt. Für Deutschland hingegen wird das Image einer pessimistischen Haltung durch die Befragung bestätigt.

In unseren Fachdiskussionen wird das Schlagwort »Inklusion« inflationär genutzt und bisweilen scheint fast jedes Konzept diese Idee fachlich irgendwie begründen zu können. Trotz einer großen Vielfalt an Definitionen geht es doch immer wieder auch um den Leitsatz, dass Heterogenität als Normalität gesehen wird, die nicht zu Ausgrenzung führt. Im skandinavischen »Jantelov«, dem Jantegesetz, findet sich eine interessante Parallele zum Verständnis von »Normalität« und der Bewertung von Gleichheit und Unterschieden:

Das Jantegesetz: Janteloven

Das Jantegesetz (norw./dän.: Janteloven, schwed.: Jantelagen) ist ein stehender Begriff für ein skandinavisches Verhaltensmuster.

Entwickelt hat es der dänisch-norwegische Autor Aksel Sandemose (1899 – 1965) in seinem Roman *Ein Flüchtling kreuzt seine Spur* (*En flyktning krysser sitt spor*) aus dem Jahr 1933. Sandemose

wuchs im dänischen Nykøbing Mors auf, einem Ort, den er in seinem Roman *Jante* nannte. In seinem Roman porträtiert er diese kleine Stadt zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

Obwohl das Gesetz den Zehn Geboten nachempfunden ist und aus zehn Regeln besteht, wird es oft als eine Einheit betrachtet:

1. Du sollst nicht glauben, dass du etwas bist.
2. Du sollst nicht glauben, dass du genauso viel bist wie wir.
3. Du sollst nicht glauben, dass du klüger bist als wir.
4. Du sollst dir nicht einbilden, dass du besser bist als wir.
5. Du sollst nicht glauben, dass du mehr weißt als wir.
6. Du sollst nicht glauben, dass du mehr bist als wir.
7. Du sollst nicht glauben, dass du zu etwas taugst.
8. Du sollst nicht über uns lachen.
9. Du sollst nicht glauben, dass sich irgendjemand um dich kümmert.
10. Du sollst nicht glauben, dass du uns etwas beibringen kannst.

Manchmal wird auch noch als elfte Gebot angeführt:

11. Glaub nur nicht, dass wir nicht über Dich so einiges Bescheid wissen.

Der Ausdruck Janteloven beziehungsweise Jantelagen ist in allen skandinavischen Ländern gebräuchlich und allgegenwärtig. Das Jantegesetz beschreibt den kulturellen und politischen *Code des Umgangs miteinander*, nach dem es verpönt ist, sich selbst zu erhöhen oder sich als besser und klüger darzustellen als andere.

Eine Jante ist im Dänischen ein kleines Geldstück, vergleichbar mit dem Begriff Groschen im Deutschen. Das Jantegesetz ist also sozusagen das »Gesetz der recht und billig Denkenden«.

(Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/Janteloven>)

»Interpretiert man das Jantegesetz positiv, steht es für Bescheidenheit. Besagt es doch, dass niemand glauben sollte, er sei besser als sein Nachbar. Dementsprechend strebt man in Dänemark auch nicht danach, der Beste zu sein, sondern das Ziel ist das Mittelmaß. Die Übersetzung mit dem deutschen Wort Mittelmaß ist aber eigentlich falsch. Unser Begriff des Mittelmaßes hat nämlich eine negative Bedeutung. Im Norden ist dieser hingegen durch und durch positiv besetzt. Will man einem Dänen ein Kompliment machen, dann sagt man ihm, dass er ein ganz normaler Kerl sei, so einer wie alle anderen auch. Damit macht man ihm garantiert eine Freude, egal, ob er Handwerker, Nobelpreisträger oder der Kronprinz ist. (...) »Wir machen das hier soundso« ist eine oft gehörte Floskel, die sich auf jeden Lebensbereich anwenden lässt. Sie bedeutet nichts anders als: »Wenn du dazu gehören willst, dann passe dich an. Wir sind nichts Besonderes, aber du bist es auch nicht.« Die jüngere Generation löst sich allmählich von den alten Verhaltensmustern und auch in Skandinavien zieht der Individualismus ein.« (a. a. O. S. 43f.)

Dänemark zählt seit den 50er Jahren zum Typ »sozialdemokratischer Wohlfahrtsstaat«. Solidarität und möglichst viel Gleichheit sind wichtige Prinzipien. Der Staat gilt als der entscheidende Akteur, die Steuerlast ist allerdings auch vergleichsweise hoch. Politisches Ziel ist es, Frauen und Müttern die Berufstätigkeit zu ermöglichen und möglichst viel in die Bildung der Kinder zu investieren. 85 bis 90 Prozent der Frauen arbeiten seit vielen Jahren, oft in Vollzeit. Dies hat zur Folge, dass schon lange in frühe Hilfen als kostenlose, gesetzlich verpflichtende Angebote sowie in eine gute staatliche Kinderbetreuung – auch für Kinder mit Handicaps – investiert wird. Eine Hebamme besucht jede Familie mindestens drei Monate nach der Geburt, dabei wird auch ihre Kontrollfunktion deutlich kommuniziert.

Im Gegensatz zum deutschen Jugendhilfesystem gibt es in Dänemark keine gesonderten Jugendämter. Die kommunale Organisation umfasst

Schul-, Jugend- und Sozialamt in einer Funktion. Es gibt zwar getrennte Budgets, eine Bündelung wird jedoch angestrebt. Monatlich findet in jeder der 176 Kommunen ein runder Tisch zur sozialräumlichen Vernetzung statt und es gibt eine gesetzliche Verpflichtung zur präventiven Zusammenarbeit von Schulen, sozialen Einrichtungen und Polizei.

Dänemark kennt kein Subsidiaritätsprinzip, es gibt keine ausgeprägte Landschaft freier Träger unter Markt- und Konkurrenzbedingungen und keine Wohlfahrtsverbände. Jugendsozialarbeit wird durch die Kommunen oder Kreise geleistet. Die Kommune finanziert die verschiedenen Institutionen, die Jugendhilfe anbieten. Dies geschieht meist als pauschale Finanzierung und nicht fallbezogen. Damit müssen keine jungen Menschen als besonders auffällig deklariert werden, um weitere Unterstützung zu bekommen.

Das Schulsystem umfasst eine »Volksschule« von der 1. bis zur 10. Klasse, die sozialraumnah ist. Nach der 10. Klasse können weiterführende Schulen besucht werden. Auch in der Schule gibt es wenig Statusunterschiede: »Gesiezt werden nur die Königin und Ältere, die das dann ablehnen. Kinder benennen die Lehrerin beim Vornamen«, so eine Erläuterung von Per Möller hierzu. Bereits 1969 wurde die inklusive Idee an der Schule gesetzlich verankert. Möglichst viele Kinder sollen trotz individueller Probleme in der Vor- und der Regelschule beschult werden. Der Reiseleiter und dänische Kollegen berichteten von der konkreten Umsetzung: Es gibt an jeder Schule Sozialarbeiter und Poolstunden, die beispielsweise zur Begleitung einzelner Kinder abgerufen werden können. Ein »Sorgenteam« an der Schule soll frühzeitig um individuelle und familiäre Problematiken wissen, andere Experten wie Logopäden können einbezogen werden, spezifische Settings werden auch an der Regelschule geschaffen. Dieses System hat zur Folge, dass es wesentlich weniger Sonderschulen gibt als in Deutschland und dass diese bei extrem hohem Unterstützungsbedarf in vergleichsweise kleinen

Organisationseinheiten im Sozialraum angesiedelt sind. Während es kaum noch Sondereinrichtungen für lernbehinderte Kinder gibt, wird allerdings am Sonderschulsystem für körper- und geistig behinderte Kinder festgehalten. Erziehungsberechtigte dürfen über den Besuch einer Sonderschule nicht selbst entscheiden.

»Sputnik« – Die Sonderschule für Kinder mit sozial-emotionalen Defiziten

Bezeichnenderweise galt der Vorort-Besuch des »Inklusions-Reiseteams« keiner Regelschule, sondern der Sonderschule für Kinder mit sozial-emotionalen Defiziten: »Sputnik«, der »Hilferakete«:



Die Sonderschule »Sputnik«

Aufnahmen in dieser »letzten Station« erfolgen nach langem Schul- und Einrichtungshopping von Schülern wie zum Beispiel nach dem Besuch von acht Schulen bis zur dritten Klasse, oft bei Mehrfachdiagnosen oder nach Klinikaufenthalten. Eine Zahl von 25 jungen Menschen gilt als optimale Größe für einen Standort. Es gibt in Kopenhagen immerhin zwölf Sputnik-Abteilungen. Sie sind vor 13 Jahren aus der Idee heraus entstanden, sehr problematische Konstellationen nicht wie bisher in eine Einrichtung außerhalb Kopenhagens zu verlagern, sondern diese sozial-räumlich direkt im Problembezirk zu bearbeiten. Eine geringe Schülerzahl gilt als Erfolg. »Oberstes Gebot« bleibt eine schnelle Rückführung in die

Regelschule bei Nachbetreuung der Eltern. Dies erfordert einen engen Kontakt zur abgebenden Schule auch während der Maßnahme in »Sputnik«.

Elternarbeit heißt, eine immer offene Tür zu haben und auch bei Erfolgen anzurufen. In der Anfangsphase gibt es zwei bis drei Mal täglich Kontakt zu den Eltern: »Das war heute ein sehr guter Tag« – für viele Familien eine völlig neue Rückmeldung. Sputnik beschulte zum Zeitpunkt unseres Besuchs 18 Schüler. Dies erfordert eine Zusammenarbeit mit acht Regelschulen. Schüler machen dort Praktika und es erfolgen fließende Wechsel hin und her. Es gibt individuelle Stundenpläne, wobei der Lehrplan im Prinzip den Regelschulen entspricht. Die Klassengröße beträgt drei bis sechs Kinder bei einem Personalschlüssel von 1:3, der sich vor allem aus Lehrern, ergänzend aus Sozialpädagogen und Psychologen zusammensetzt. Das Frühstück und das Mittagessen werden gemeinsam zubereitet. Sowohl Lehrkräfte als auch Sozialpädagogen sind ganztags anwesend. »Sputnik« unterscheidet die sich annähernden Berufsgruppen in den Anstellungsbedingungen nicht. Die Schüler definieren ohnehin nicht nach Berufsgruppen. Lehrer sind keine Beamten mehr.

Die Mitarbeitenden von »Sputnik« definieren »Inklusion« so: »Wir lösen Probleme wohnortnah in einem Schutzraum in diesem Problembezirk. Unsere Schüler können den Schulweg selbst bewältigen. Wir sind eine kleine Schule. Die Schüler kommen meist gern. Das zeigt sich an einer täglichen Anwesenheit von über 90 Prozent, obwohl 90 Prozent der »Sputnik-Schüler« davon träumen, eine normale Schule zu besuchen.«

Das »Fountain House«

Die nächste Reisestation widmete sich der Institution »Fountain House«, die einer weltweiten Organisation mit insgesamt 400 Standorten angehört. Hier werden psychisch kranke junge Menschen zwischen 18 und 25 Jahren aus ganz

Kopenhagen tagsüber betreut. Sie haben Schwierigkeiten, sich in ein »normales« Schul-Arbeits- oder Studentenleben zu integrieren. Auch diese Einrichtung könnte auf den ersten Blick dem Typ einer »Spezialeinrichtung« zugeordnet werden und der Bezug zu unserem Thema der Inklusion erschließt sich erst in der vertieften Auseinandersetzung mit den Fachkräften und insbesondere auch im Dialog mit Nutzerinnen der Angebote. Für die Menschen vor Ort bedeutet »Inklusion«, nicht in die Klinik gehen zu müssen oder nach längerem Klinikaufenthalt Re-Integration erleben zu dürfen und zu lernen, mit der Krankheit »ordentlich« zu leben. Es war sehr eindrucksvoll, sich mit jungen Frauen, die während ihres Studiums wegen psychischer Probleme eine besondere Begleitung benötigen, zu unterhalten. Wie die Nutzerinnen auf Nachfrage betonten, fühlen sie sich im »Fountain House« nicht ausgegrenzt von der Gesellschaft. Sie seien vielmehr integriert, da sie ihr Studium weiter fortsetzen können und neben der Begleitung im »Fountain House« auch ambulante therapeutische Hilfe erhalten; »Ich fühle mich nicht exkludiert. Ich studiere an einer normalen Uni. Ich habe Inklusion mit zeitweiligen Schutzräumen und wir kommen freiwillig hierher, weil wir das wollen«, sagte eine Bewohnerin.

Inklusion bedeutet hier: »Alle haben hier ihren Platz. Alle sind gleich. Hierher kann man kommen, wie man ist«. Die jungen Frauen fühlten sich vorher »exkludiert«, das heißt, allein und einsam durch den Verlust an Geborgenheit, isoliert und in der Angst, mit ihrer Krankheit nicht an der Universität bleiben zu können. Sie beschreiben die hohe Bedeutung des Netzwerks, das neu aufgebaut und erfahren wird und das es ermöglicht, ihr Studium fortzusetzen. Die Fachkräfte bestätigen: »Exklusion hat bereits stattgefunden, wir inkludieren zurück. Wir schaffen ein Milieu, in dem sich Mitglieder gegenseitig unterstützen«. Möglicherweise haben wir in Deutschland oft ein statischeres Verständnis von Inklusion. Nach diesem bedeutet, »Exklusion« beispielsweise, in einer Werkstatt für Behinderte zu bleiben. Die

jungen Menschen, die »Fountain House« nutzen, tun dies, um unter Gleichgesinnten zu sein, und zum Beispiel weiter studieren zu können.

»Fountain House« ist für alle Diagnosen offen, lediglich die vorrangige Suchterkrankung ist ein Ausschlusskriterium. Die jungen Frauen werden bei Ankunft nicht nach ihrer Diagnose gefragt.

»Jeder hat Ressourcen, die durch den Zusammenhalt gestärkt werden.«¹

Man braucht nicht zwingend eine Diagnose, um Unterstützung zu bekommen, da es keine Abrechnungen in Behandlungseinheiten oder Ähnliches gibt. Ressourcen können relativ konfliktfrei zur Entfaltung kommen, da »Fountain House« kein Behandlungssystem ist. Die Philosophie der Institution geht davon aus, dass alle Menschen gleich sind und dass soziale Kompetenzen durch gemeinsames Arbeiten aller – zum Beispiel in der Küche der Kantine, im Büro oder im Café – gelebt und entwickelt werden.

Dies setzen die Fachkräfte mit den jungen Menschen gemeinsam um. So putzen bei lediglich anderem Gehalt die Leitungskräfte mit den jungen Frauen gemeinsam Toiletten. Die Leitung hat keinen eigenen Schreibtisch oder Computer und es gibt keinen gesonderten Personalraum und keine fallbezogenen Dokumentationen, die nicht auch für die jungen Menschen zugänglich wären.

In Zeiten, in denen in der deutschen Erziehungshilfe viel über die notwendige Weiterentwicklung der Partizipation in Institutionen diskutiert wird, erweitert der Blick nach Dänemark die Perspektiven nochmals deutlich. In »Fountain House« sind die jungen Menschen keine Klienten, sondern Mitglieder der Organisation. 40 bis 50 Mitglieder nutzen das Angebot regelmäßig durchschnittlich eineinhalb bis zwei Jahre lang. Auch nach ihrem strukturierten Aufenthalt können sie jederzeit erneut Hilfe suchen.

»Einmal Mitglied, immer (das heißt lebenslang) Mitglied.«

In vielen deutschen Einrichtungen tritt der Charakter von Institutionen deutlich hervor. Hier konnten wir eindrucksvoll erleben, was es bedeuten kann, eine Haltung der Begegnung auf Augenhöhe konsequent umzusetzen.

»Wir legen die Leistungsmessung ab. Wir sind hier alle gleich.«

Mitarbeiter sind Advokaten und Mentoren für jeweils zehn bis zwölf Mitglieder: »Ich stütze dich, du machst es selbst«, lautet ein Motto. In den für eine solche Arbeit erforderlichen Kompetenzen werden alle Fachkräfte geschult. Die Mitglieder begleiten die Fachkräfte auf viele öffentliche Sitzungen – meinen dies zuweilen auch als Provokation – und wählen auch die Leitung. Ein junger Mensch ist im Vorstand der Organisation vertreten. Die Fachkräfte erläutern: »Wir haben hier mit Absicht so wenig Personal. Würden die Jugendlichen keinen Beitrag in der Übernahme von Verantwortung übernehmen, würde das Haus so nicht existieren.« Es gibt keine harten Kriterien für die Berufsgruppen der Fachkräfte. Es wird zum Beispiel auch ein Mitarbeiter ohne Ausbildung eingesetzt, der hohe Kompetenzen in handwerklichen Aktivitäten hat.

Auch konzeptionelle Entwicklungslinien werden mit den Mitgliedern diskutiert. So wurde beispielsweise die Frage erörtert, ob die Fachkräfte mehr diagnostische Kenntnisse entwickeln sollten. Die Mitglieder meldeten zurück, dass hier keine Veränderungen erfolgen sollten. Eine psychiatrische Behandlung solle bei Bedarf weiterhin extern erfolgen. Durch Arbeit und Selbsthilfe im sozialen Milieu erleben sie eine bessere Unterstützung in der Umsetzung ihres Ziels, beispielsweise das Studium zu absolvieren:

»Wir wollen eigentlich normal sein. Wir wollen nicht in einer Wohngruppe für psychisch Kranke wohnen, sondern in unseren

Wohnungen und mit öffentlichen Verkehrsmitteln zur Arbeit fahren.«

So nahm ein Mädchen über zwei Jahre hinweg an dem Angebot teil, dessen Vater glaubte, es gehe in dieser Zeit zur Schule. Durch die Trennung von Begleitung und Behandlung kann das Prinzip der Ressourcenorientierung anders gefüllt werden. »Einfache« sozialpädagogische Ansätze wie alltagsorientiertes Handeln in möglichst hoher Normalität und eingebettet in eine Struktur bekommen einen hohen Stellenwert. Die Programmplanung erfolgt gemeinsam. Es wird nur mit dem Mitglied, nicht mit dessen Familie gearbeitet, es sei denn, dies nutzt dem Mitglied. Bei Konflikten stehen Fachkräfte auf der Seite der Mitglieder. Die derzeitige Größe der Institution soll nicht erhöht werden, da das gegebene Milieu auch eine Begrenzung erfordert.

Das »Rymarksvänge Aktiv Zenter«



Der Freizeithof

Am letzten Tag der Studienreise lernten wir das »Rymarksvänge Aktiv Zenter« kennen. Dies ist eine sozialräumliche Institution, zu der sowohl offene Freizeitangebote für junge Menschen, als auch ein Kindergarten und ein Freizeitheim für die Betreuung nach der Schule – es gibt in Dänemark keine Ganztagschule – gehören. Das Freizeitheim ist mit dem Hortangebot in Deutschland zu vergleichen. In dem gleichen Gebäudekomplex befinden sich auch noch eine

Tagesstätte für ältere Menschen und die Räumlichkeiten für eine Wohngruppe für Jugendliche, die dort durchschnittlich ein bis anderthalb Jahre betreut und anschließend vom gleichen Team ambulant begleitet werden. An diese stationäre Hilfeform ist noch eine »Pausenwohnung« angebunden, die zur Deeskalation genutzt wird und dazu beiträgt, dass Jugendliche in schwierigen Situationen nicht entlassen werden müssen.

Die Verortung vieler Angebote auf dem gleichen Gelände legt es nahe, Übergänge zwischen den Formen auszugestalten. Dadurch wird es auch schon im frühen Lebensalter übergreifend wahrgenommen, wenn sich bei einem Kind Probleme zeigen. Ein Herzstück des Zentrums wird durch ein großes Freigelände geprägt, das einer Jugendfarm gleicht. Es ist von mehreren Angeboten aus zugänglich. Vor Ort bestätigt sich eindrucksvoll, dass die Gestaltung einer naturnahen Umgebung und das Versorgen von Tieren heilsame Wirkung haben kann. Auch Kinder, die derzeit in der Sonderschule »Sputnik« beschult werden, verbringen hier einen Teil ihrer Freizeit.

»Für das Geld, das wir in die genaueste Umsetzung baurechtlicher Vorschriften stecken, stellen die hier eine Holzhütte hin und machen Pädagogik«, beschrieb ein Teilnehmer der Exkursion seinen spontanen Eindruck zum einladend-heimelig, aber auch etwas baufällig wirkenden Ambiente des Zentrums.

Thomas Andersen, Leiter des hortähnlichen Freizeitheims, das Eltern grundsätzlich offen steht, skizziert sein Angebot so: »Wir sind Normal-, nicht Spezialgebiet. Wir sind sehr gut darin, Spezialprojekte zu entwickeln. Wir haben auch Platz für die schwierigsten Kids.« Er beschreibt folgende Aspekte, die zu einer Umsetzung inklusiver Arbeit beitragen: Hier werden 44 Kinder aus 15 verschiedenen Nationen von vier sozialpädagogischen Mitarbeitern betreut, die alle eine akademische Ausbildung haben. Das Stammpersonal wird – mit mehr oder weniger glücklichen Erfahrungen – durch Praktikanten und Teilneh-

mende an Arbeitshilfemaßnahmen ergänzt. Der Vorteil dieser »größeren« Einrichtung ist es, bei Bedarf Personal für die intensivere Begleitung von auffälligeren Kindern abstellen zu können. Alle Fachkräfte sind im Umgang mit auffälligen Kindern fortgebildet, darüber hinaus macht die Kommune ein breites Angebot an weiteren kostenlosen Fortbildungen. Zu der bewussten Gestaltung pädagogischer Prozesse gehört das frühzeitige Wissen um mögliche Probleme. Daraus folgt der Ansatz, bei Neuaufnahmen einen »pädagogischen Mantel um das Kind zu legen«. Eine Fachkraft wird dafür abgestellt, das neue Kind ganzheitlich zu beobachten: »So nehmen wir das Kind dann an«. Dies bedeutet konkret, aus den Wahrnehmungen einen Handlungsplan zu entwickeln, aus dem sich beispielsweise ergibt, wie für das Kind ein guter Tagesbeginn aussehen kann. Die Fachkräfte wissen, wann ein gewaltbereites Kind besonders viel Zeit und Aufmerksamkeit braucht, und sie versuchen, schwierige Situationen so zu verstehen, dass sie ihre Energie gezielt einsetzen können. Daraus kann sich zum Beispiel die Veränderung von Übergangszeiten zwischen geplanten Aktivitäten ergeben. Räumliche Ressourcen, die in schwierigen Situationen oft erfolgreich genutzt werden, sind die naturnahe weitläufige Umgebung sowie eine Werkstatt. Wenn nötig, kann bei der Sozialbehörde für ein Kind ein Stundenumfang für eine »Integrationskraft« aus einem Pool spezialisierter Fachkräfte beantragt werden. Außerdem stellt die Behörde den Mitarbeitenden eine »Inklusionsberatung« zur Verfügung, wenn es um grundsätzliche Fragen der institutionellen Rahmenbedingungen und der professionellen Methoden zur Inkludierung von bestimmten Kindern geht. Die strukturellen Rahmenbedingungen unterstützen die Anstrengungen, inklusive Ansätze zu entwickeln.

»Wegen begrenzter Budgets bedeutet die Weitervermittlung von Kindern in eine spezialisierte Einrichtung eine Gefahr. Wenn sich Spezialprojekte ausbreiten, werden aus dem Normalbereich Finanzen abgezogen.«

In Dänemark sind die Kapazitäten so ausgebaut, dass jedes Schulkind einen Betreuungsplatz bekommen kann. Dies führt auch zu Konkurrenz um die Belegung von Plätzen und unterstützt die Motivation, mit schwierigen Situationen intern gut umzugehen.

Ein Rückblick 100 Tage später – Was haben wir zu »Inklusion« erfahren und gelernt?

Liegt es an der konsequenten professionellen Grundhaltung der Ressourcenorientierung, an dem politischen Ziel der Inklusion und der entsprechenden Einstellung der pädagogischen Kolleginnen und Kollegen oder ganz grundsätzlich an der dänischen Gelassenheit und Freundlichkeit, dass es weniger Ausgrenzung in der Jugendhilfe gibt als in Deutschland?

Oder ist der Grund das unkomplizierte Finanzierungssystem, welches nicht verlangt, dass Kinder und Jugendliche für besonders auffällig deklariert werden müssen, damit sie mit öffentlichen Mitteln zusätzliche Hilfen erhalten? Alle Institutionen, die wir besuchten, waren pauschal finanziert!

Wissen wir jetzt, wie Inklusion geht? In vielleicht »deutscher« Gründlichkeit hat die Reisegruppe immer wieder nach einer eindeutigen Definition und einem Gesamtkonzept von Inklusion im dänischen System geforscht. Wir haben keine Eindeutigkeit oder einfache Lösung gefunden. Die theoretischen Erörterungen nutzten Begrifflichkeiten wie »Inklusion«, »Exklusion«, »Integration« wenig trennscharf. Jede der besuchten Einrichtungen vermittelte ein eigenes Selbstverständnis von ihrem »inklusive« Tun und es wurden nahezu keine statistischen Erkenntnisse über deren inklusive Wirkung vorgestellt. Wenn die dänischen Kollegen ihre Bilder über »die Deutschen« skizzierten, dann assoziierten sie Begriffe wie »Disziplin, bürokratische Ordnung, Umsetzung vieler Regeln, ein eher unflexibles und stärker durch Hierarchie geprägtes Hilfesystem, aber auch ein höheres Ausbildungsniveau deut-

scher Sozialarbeiter«. Die Dänen wirkten in den Diskussionen über Inklusion entspannter. Die unvermittelte pragmatischere Haltung im Umgang mit der Thematik könnte hilfreich für das konkrete Tun in Richtung Inklusion sein.

Es hat sich bestätigt, dass es keine widerspruchsfreie Patentlösung gibt. Die Suche und der Prozess der Entwicklung einer möglichst konsequenten Umsetzung inklusiver Ideen erfordert Freiheit von den »Zwängen« des Alltags und eigenen festen Überzeugungen sowie dialogische Begegnungen mit den Menschen, über die gesprochen wird.

Die Studienreise hat gezeigt, dass Inklusion in unterschiedlichen Ausprägungen möglich ist. Sie hat auch gezeigt, dass Inklusion nur mit einer entsprechenden Grundhaltung und entsprechenden Rahmenbedingungen wie zum Beispiel einer Sozialraumorientierung (und Pauschalfinanzierung?) so umfassend in die Praxis umgesetzt werden kann. □

Hiltrud Wegehaupt-Schlund
Referentin für Erziehungshilfe
Diakonie Rheinland-
Westfalen-Lippe e. V.
Geschäftsstelle Münster
Friesenring 32/34
48147 Münster
h.wegehaupt-schlund@diakonie-rwl.de



Regina Weissenstein
Abteilungsleiterin
Ev. Gesellschaft Stuttgart e. V.
Büchsenstr. 34 - 36
70174 Stuttgart
regina.weissenstein@
eva-stuttgart.de



¹ Zwischenüberschriften: Zitate von Bewohner/innen

Hilfen bei co-traumatischen Prozessen in der Beziehung zwischen Eltern und Kind

Karl Heinz Pleyer, Viersen

Hinter sogenannten Verhaltensstörungen von Kindern verbergen sich nicht selten traumatische Bewältigungsmechanismen. Dies trifft ebenso für vermeintliche elterliche Verantwortunglosigkeit, erzieherische Inkompetenz beziehungsweise Hilflosigkeit im Umgang mit dem Problemkind zu. Kindliche Symptombildung und »parentale Hilflosigkeit« sind vielfach als wechselseitig aufeinander bezogene Bewältigungsversuche zu erklären, die sich zu co-traumatischen Beziehungsmustern verfestigt haben. So kommt es zu chronifizierten Teufelskreisen wechselseitiger Belastungen, die nur schwer zu durchbrechen sind. Ein traumabezogenes Elterncoaching, das die Wiederherstellung und Stärkung des elterlichen Wirksamkeitserlebens zum Ziel hat, wird als unverzichtbare Ergänzung therapeutischer Förderung von Kindern gesehen.

Posttraumatische Belastungsreaktionen als Überlebensstrategie

Das Trauma ist als seelische Verletzung definiert, die entsteht, wenn das Individuum sich als überfordert erlebt, einer existenziellen Bedrohung durch Flucht oder Kampf zu entgehen und so extreme Gefühle von Angst, Hilflosigkeit und schutzlosem Ausgeliefertsein erlebt werden. Die Folgeerscheinungen bestehen je nach Intensität des Stresserlebens, Konstitution und verfügbaren Ressourcen in einer mehr oder weniger tief greifenden Schädigung des Selbstschutzsystems auf der biologischen, psychologischen und sozialen Ebene. Die Symptome werden vier Hauptkategorien zugeordnet:

1. eine übersteigerte Wachsamkeit gegenüber einer möglicherweise wiederkehrenden Gefahr (Übererregbarkeit),
2. ein Mechanismus, der affektive und kogniti-

ve Elemente der Traumaerfahrung getrennt voneinander aufbewahrt (Dissoziation) beziehungsweise fragmentiert, um den Organismus vor Reizüberflutung zu schützen,

3. unauslöschliche Erinnerungsspuren, die sich aufdrängen und ungewollt wiederkehren (Intrusionen) und
4. eine Tendenz, angesichts von Bedrohungen zu erstarren (Konstriktion) und durch Ignorieren oder Nicht-Reagieren ein erneutes Erleben von Schmerzen, Schrecken und Panik zu vermeiden.

Traumata ausschließlich auf ihre zerstörende Wirkung zu reduzieren, greift allerdings zu kurz. Aus therapeutischer Sicht ist es nützlicher, die traumatische Erfahrung als »Ver-«Störung zu sehen, die schadensregulierende Maßnahmen der Psyche im Sinne von Notfallreaktionen hervorruft. Als psychobiologische Schutzreaktionen setzen sie Immunisierungsprozesse in Gang, die auch die Funktion haben, die Abwehr gegen nachfolgende Belastungen zu stärken. Durch Destabilisierung und Auslöschung alter, als unbrauchbar erfahrener Muster kommt es zu grundlegenden Veränderungen im Denken, Fühlen und Handeln, die eine Neuorganisation der gewohnten Bewertungs- und Bewältigungsstrategien bewirken. Symptombildungen sind so gesehen auch als sinnvolle Überlebensstrategien zu verstehen.

Eltern als Verursacher kindlicher Symptomentwicklung?

Die Entwicklung kindlicher Verhaltensstörungen wird nicht selten auf Vernachlässigung durch die Eltern oder auf Erziehungsfehler zurückgeführt. Im vereinfachten Denkraum eines linearen Ursache-Wirkungs-Schemas werden Kinder zu

Opfern und Eltern zu Schuldigen und Schadensverursachern. Allzu leicht wird dabei Eltern ein Mangel an Fürsorglichkeit oder Liebe im Sinne einer Charakterschwäche, eines Persönlichkeitsdefizits oder ein Mangel an Verantwortung im moralischen Sinne zugeschrieben. Wenn sie die Auffälligkeiten ihrer Kinder beklagen, wird ihre Betroffenheit nicht selten als selbstverschuldet zurückgewiesen. Gelegentlich wird ihnen auf Grund dessen angemessene Hilfe verweigert. Werden Eltern in einer Täterrolle wahrgenommen, weckt dies bei Helfern manchmal unterschwellig, manchmal unverhohlen Bestrafungsimpulse. Dies erschwert die Kooperation zwischen beiden. Das Scheitern von Hilfeprozessen hat allzu oft hier seinen Ursprung.

Merkmale von Traumabewältigung bei Kindern oft unerkant

Hinter vielen Phänomenen kindlichen Verhaltens und Erlebens, die mit gängigen kinderpsychiatrischen Diagnosen daher kommen, werden bei sorgfältiger Analyse traumatische Verarbeitungsprozesse erkennbar, die oft als solche nicht zur Kenntnis genommen werden. Dies trifft vielfach für Unruhesymptome zu. Frühe Vernachlässigung, Trennungen von der Mutter oder Misshandlungserfahrungen haben Veränderungen im Bindungsverhalten zur Folge, die hinter den Symptombildungen nur dann erkennbar werden, wenn man sie auch im Hinblick auf ihre beziehungsregulierende Funktion untersucht.

Traumamerkmale bei Eltern verhaltensauffälliger Kinder sind keine Ausnahme

Bindungsstörungen sind traditionell als Belastungsfaktor für die Persönlichkeitsentwicklung gesehen worden, jedoch vor allem im Hinblick auf das Kind. Wenn aber Bindung als mindestens zweiseitiges Beziehungsgeschehen verstanden wird, dann ist nicht plausibel, dass im Falle einer schweren Störung grundsätzlich nur eine Seite eine Verletzung davonträgt. Dass Störungen

im Bindungsprozess der Eltern-Kind-Beziehung selbstverständlich auch eine (traumatische) Stressbelastung für die Eltern darstellt, wird erst in jüngster Zeit von Fachleuten thematisiert.

In den Anamnesen unserer Familien begegnen wir einer weit überproportionalen Häufung schwerwiegender Belastungen wie etwa Risikogeburten, Behinderungen, Verlust eines Geschwisterkindes durch Tod oder frühe Vernachlässigungs-, Misshandlungs- und Trennungserfahrungen, die die Eltern-Kind-Beziehung oft massiv komplizieren.

Das »parentale Trauma«, fehlender Baustein in der Psychotraumatologie?

Dass der Verlust eines Kindes zu den schlimmsten Erfahrungen für Menschen gehört und dass sein Tod oder seine vitale Bedrohung von Eltern genauso belastend erlebt werden wie die eigene physische Bedrohung, muss sicher nicht erst durch Forschung belegt werden. Bemerkenswert erscheint lediglich, dass das Trauma von Eltern bei Verlust eines Kindes in Lehrbüchern zur Psychotraumatologie nicht einmal erwähnt ist, während den Themen Arbeitslosigkeit und Mobbing ganze Kapitel gewidmet sind.

Aber der Verlust eines Kindes oder seine existenzielle Bedrohung sind bestimmt nicht die einzigen Quellen von Traumaerfahrungen für Eltern. Das Scheitern in der elterlichen Funktion beziehungsweise ein massives Defiziterleben in der Beziehung zum Kind gehört nach unseren Beobachtungen zu den am häufigsten auftretenden Stressfaktoren für Eltern. Viele Eltern sind zusätzlich zu einer Reihe von Belastungsfaktoren, die ihre Bewältigungsmöglichkeiten überfordern und sich in ihren Auswirkungen summieren, belastet durch eigene unverarbeitete Kindheitstraumata, die ihre Erziehungs- und Beziehungsfähigkeit empfindlich schwächen. Wir wissen inzwischen, dass Traumaerfahrungen von Eltern unbewusst und ungewollt auf dem Wege der transgenerationalen Weitergabe an ihre Kinder übertragen wer-

den. Wenn Kinder dann Symptome entwickeln, werden sie zur zusätzlichen Belastungsquelle für ihre Eltern und liefern oft die Tropfen, die das Fass zum Überlaufen bringen. Wenn chronischer Stress im Umgang mit einem Problemkind die gegebenen Bewältigungsmöglichkeiten des Individuums erschöpft und Hilflosigkeit die Folge ist, dann sind die Ausgangsbedingungen für einen traumatischen Prozess erfüllt. Wegen seiner besonderen Qualität scheint die Konzeptualisierung eines »parentalen Traumas« angemessen.

»Parentale Hilflosigkeit« als Merkmal traumatischer Prozesse

Im Rahmen klinischer Beobachtungen zeigten Eltern im Umgang mit ihrem Problemkind ausnahmslos signifikante Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten, die deutlich über eine vorübergehende Ratlosigkeit in schwierigen Erziehungssituationen hinausgehen, die jedoch nicht gleichzusetzen sind mit einer generellen Erziehungs- beziehungsweise Beziehungsunfähigkeit oder gar Lebensuntüchtigkeit. Ausgehend von den Selbstbeschreibungen unserer Eltern haben wir für die Beschreibung dieser Auffälligkeiten den Begriff »parentale Hilflosigkeit« (»pH«) gewählt. Sie stellt sich im Sinne einer Folge- beziehungsweise Begleiterscheinung eines nachhaltig erlebten Scheiterns in dem Versuch, erwünschte Erziehungsziele oder (Verhaltens-)Änderungen beim Kind zu bewirken. »pH« ist nicht als Defizitfestschreibung im Sinne eines stabilen Persönlichkeitsmerkmals oder einer stabilen Eigenschaft gemeint, eher als spezifisches Merkmal des Erlebens und Verhaltens in einem vielschichtigen fließenden Prozess individueller Lösungsversuche und Bewältigungsbemühungen.

Phänomenen von Hilflosigkeit begegnen wir auf den Ebenen der Kognitionen: unter anderem als Verlust der parentalen Wirksamkeitsüberzeugungen, der Affekte: emotionale Erschöpfung, Energieverlust und resignative Kapitulation und im konkret beobachtbaren Lösungs- und Erzie-

ungsverhalten: untauglich erscheinende Erziehungsstrategien, die nach dem Muster »Mehr desselben« oft über lange Zeit nutzlos wiederholt werden. Im Beobachtungskontext stationärer Kindertherapie ließen sich vier Phänomengruppen der »pH« unterscheiden:

1. eine selektive oder verzerrte Art von Eltern ihr (Problem-)Kind wahrzunehmen,
2. eine Konfliktvermeidung im Umgang mit dem Symptomverhalten und Vermeidung von Präsenz,
3. eine Tendenz die Erziehungsverantwortung zu umgehen oder sie an andere zu delegieren und
4. die Tendenz sich zu isolieren und Kooperation mit anderen Erziehungspartnern zu vermeiden.

Zur rekursiven Bezogenheit von Hilflosigkeit und Symptombildung

Im Zustand anhaltender Hilflosigkeit büßen Eltern ihre stärksten Ressourcen ein: ihre erzieherische Wirksamkeitsüberzeugung, das Vertrauen in ihre intuitiven parentalen Kompetenzen und die Sicherheit, dass ihr Kind emotional an sie gebunden ist. Dies führt über die Zeit zu einer Tendenz ihre erzieherische und versorgende Aufgabe abzugeben, sie kompetenteren Menschen zu übertragen oder sie anderen einfach zu überlassen, vielleicht, um auf diese Weise das Wohl des Kindes zu sichern. Sie beginnen das Problemverhalten zu umgehen oder zu ignorieren, gehen auf Distanz und sind für das Kind immer weniger präsent. Dies kann zur traumatischen Belastung für das Kind werden. Ihm geht dabei das sichere Gefühl für den von Eltern bereitgestellten und bewachten Entwicklungsspielraum und für seine Grenzen verloren. Auf den Verlust der elterlichen Präsenz, des sicheren Ortes für seine Bindungsbedürfnisse, antwortet es beispielsweise mit Übererregung im Sinne einer erhöhten Wachsamkeit gegenüber weiteren Verletzungen. Mit einer erhöhten (kreativen) Aktionsbereitschaft verfolgt es das Ziel Handeln und Entscheiden auf

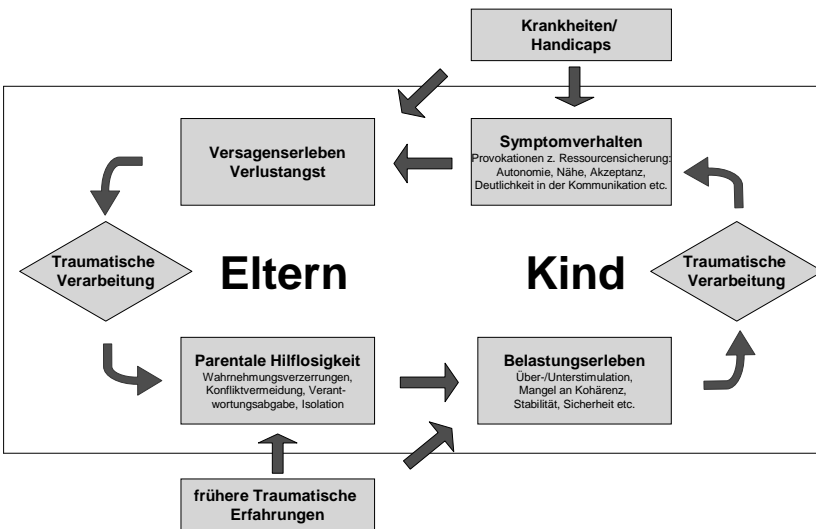
Seiten der Eltern herauszufordern und sie präsent zu machen. Wenn jedoch sein Energieaufwand erfolglos bleibt und seine Lösungsversuche dauerhaft scheitern, tritt Hilflosigkeit ein. Es verfestigen sich posttraumatische Anpassungsmuster, die von Eltern als unerwünschtes Verhalten beschrieben und von Fachleuten als »Symptome« etikettiert und kodiert werden. Dies erzeugt wiederum vermehrten Stress beim Elternteil und wird, sofern es seine Bewältigungsmöglichkeiten überfordert, posttraumatisch verarbeitet. Oft zeigt sich dies in noch stärkeren beziehungsweise immer neuen Versuchen, zum eigenen Schutz Präsenz zu vermeiden und schmerzhaft Wahrnehmungen zu dissoziieren.

Bewältigungsversuchen. Wachsende Immunisierung gegen Verletzungen, Nichtwahrnehmen emotionaler Signale, Demütigungen, Entwürdigungen und ein allmähliches Abstumpfen der Emotionalität in der Beziehungsgestaltung sind beiderseitige Rettungsversuche, um in der Unentrinnbarkeit ihrer wechselseitigen biologischen und psychologischen Abhängigkeit irgendwie überlebensfähig zu bleiben.

Konsequenzen für eine traumabezogene systemische Therapie

In solchen Beziehungsgeflechten ist eine Therapie der kindlichen Symptomatik ohne intensive

Einbeziehung der Eltern nur eingeschränkt erfolgreich und kann mit Blick auf die Familie als Ganzes nicht sinnvoll sein. Eine Einzeltherapie exklusiv für das Kind birgt prinzipiell die Gefahr fortgesetzter Traumatisierung der Eltern, wenn dadurch ihre Überzeugung bestätigt wird, selbst nichts tun zu können. Eltern und Kinder brauchen in ganz besonderer



Co-traumatische Prozesse in der Eltern-Kind-Beziehung

So verknüpfen sich elterliche Bewältigungsversuche in rekursiven Ursache-Wirkungs-Schleifen mit dem sogenannten kindlichen (Symptom-) Verhalten, um in stabile Teufelskreise einzumünden, die zur Chronifizierung neigen und die Festigkeit von Charakterzügen annehmen können. So kommt es über die Zeit auf beiden Seiten zu einer Überlagerung von chronisch belastendem und kumulierendem Traumaerleben mit den entsprechenden dissoziativen und konstriktiven

Weise das Angebot eines sicheren Ortes, wo sie Akzeptanz ihrer (post-traumatischen) Problemsicht und ihrer Bewältigungsmuster vorfinden, wo sie Schutz bekommen gegen bestehende soziale Abwertungen und Ausgrenzungen und wo sie ein Klima vorfinden, in dem sie unter behutsamer Begleitung Neues ausprobieren dürfen. Wiederaufbau und Stärkung des parentalen Wirksamkeitsbewusstseins sind dabei vorrangige Arbeitsziele. Dies gelingt in dem Maße, wie Eltern sich

in die Verantwortung für die Lenkung des Kindes in seinem Alltag zurückzuholen lassen. Professionelle Helfer sind herausgefordert einen Kontext herzustellen, in dem die Eltern in den kritischen Momenten in hohem Maße für das Kind präsent sind und durch ihre Entscheidungen und durch aktives Handeln ihrem Kind Orientierung geben. Eltern benötigen aktive Unterstützung, um das Vertrauen in die eigene Intuition, in ein Wertebewusstsein für die eigenen Erziehungsziele und nicht zuletzt ihre parentale Selbstachtung wieder herzustellen. Aus dem Verständnis traumatischer Muster als Schutzreaktionen ergibt sich das Prinzip, die kindlichen Symptome im Sinne von Heilmitteln für die (Wieder-)Herstellung eines sicheren Bindungserlebens für beide Seiten zu nutzen. Anstatt beispielsweise kindliche Unruhe- oder Angstsymptome gleich zu Beginn durch therapeutische oder medikamentöse Interventionen zu beseitigen, hat es sich als bedeutend effektiver erwiesen, ihre heilsame Potenz für die Beziehungsregulierung verfügbar zu machen. Das Prinzip des therapeutischen und pädagogischen Einwirkens auf die Beziehung zwischen Eltern und Kind besteht mehr darin Neues zu schaffen, anstatt Altes zu restaurieren. (Es kann nie zu spät sein schöne Seiten in der besonderen Beziehung zwischen Eltern und Kind zu entfalten.)

Eltern haben im Übrigen ein tiefes Bedürfnis, den Sinn des Geschehenen zu begreifen. Sie brauchen sowohl therapeutische Aufarbeitung als auch fachliche Informationen über die Dynamik der erfahrenen posttraumatischen Entwicklungen, um die Logik zu verstehen, mit der die Beziehung zum Kind den unerwünschten Verlauf genommen hat. Neubewertungen, positive Umdeutungen und neue Beschreibungen der kindlichen wie der eigenen Verhaltensmuster, die beides als sinnhafte Rettungsversuche plausibel machen, schaffen Entlastung von unangemessener Schuldübernahme und stärken das Selbstwerterleben von Eltern und Kind und geben ihnen die oftmals verloren gegangene Würde zurück. □

Ausführlichere Darstellungen des Verfassers zum Thema:

- Pleyer, K. H. (2001): Systemische Spieltherapie – Kooperationswerkstatt für Eltern und Kind. In: Rotthaus, W. (Hrsg.): Systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Heidelberg (Carl Auer Systeme)
- Pleyer, K. H. (2003): Parentale Hilflosigkeit, ein systemisches Konstrukt für die therapeutische und pädagogische Arbeit mit Kindern. Familiendynamik, 28 (4): 467–491.
- Pleyer, K. H. (2004): Co-traumatische Prozesse in der Eltern-Kind-Beziehung. Systema 18 (2): 132-149
- Pleyer, K. H. (2006): Coaching für Eltern – unverzichtbarer Baustein in der systemischen Kindertherapie. In: Tsirigotis, C. / von Schlippe, A. / Schweitzer-Rothers, J. (Hrsg.): Coaching für Eltern. Heidelberg (Carl Auer Systeme): 102-117

Weiterführende Literatur zum Elterncoaching:

- Omer, H. / von Schlippe, A. (2002): Autorität ohne Gewalt. Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen. Göttingen (Vandenhoeck & Rupprecht)
- Omer, H. / von Schlippe, A. (2004): Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Beziehung. Göttingen (Vandenhoeck & Rupprecht)
- Tsirigotis, C. / von Schlippe, A. / Schweitzer-Rothers, J., (Hrsg.) (2006): Coaching für Eltern. Mütter, Väter und ihr Job. Heidelberg (Carl Auer Systeme)
- von Schlippe, A. / Grabbe, M., (Hrsg.) (2007): Werkstattbuch Elterncoaching. Elterliche Präsenz und gewaltloser Widerstand in der Praxis. Göttingen (Vandenhoeck & Rupprecht)

Karl Heinz Pleyer
Dipl. Psych., (PP appr.)
Systemischer Therapeut,
Supervisor und
Lehrtherapeut für
Systemische Therapie
(DGSF)
Schroeteler Weg 5
41747 Viersen
kh.pleyer@googlemail.com



Gesetze und Gerichte

Christian Müller, Hannover

Vollzeitpflege bei den Großeltern

Urteil des Bundesverwaltungsgerichts (BVerwG) vom 1.03.2012
– 5 C 12.11 – ZKJ 2012, 236 ff.

Sachverhalt (gekürzt)

Das im November 2005 geborene Kind E. M. lebt seit seiner Geburt bei den Klägern, seinen Großeltern. Diese haben die Vormundschaft für das Kind, da ihre Tochter, die ebenfalls bis August 2009 in ihrem Haushalt lebte, zum Zeitpunkt der Geburt von E. M. erst 15 Jahre alt war. Die Kläger, die zusammen mit ihrer Tochter und dem Enkelkind bis zu ihrem Umzug im Sommer 2007 im Zuständigkeitsbezirk der Beklagten gelebt haben, haben am 19.4.2006 Hilfe zur Erziehung in Form von Vollzeitpflege sowie Pflegegeld beantragt. Nach Ablehnung dieses Antrages durch die Beklagte durch Bescheid vom 19.5.2006 hat das Verwaltungsgericht Stade durch Urteil vom 21.5.2008 der Klage stattgegeben und die Beklagte verurteilt, den Klägern Hilfe zur Erziehung in Form von Pflegegeld zu gewähren. Das hiergegen von der Beklagten angerufene OVG hat mit Beschluss vom 13.1.2011 das erstinstanzliche Urteil abgeändert und die Klage abgewiesen.

Die hiergegen eingelegte Revision der Kläger hatte Erfolg.

Entscheidungsgründe (gekürzt)

Das Bundesverwaltungsgericht hat der Revision insbesondere mit folgender Begründung stattgegeben:

1. Der Anspruch auf Übernahme der Aufwendungen für selbst beschaffte Hilfen ergebe sich aus § 36a Abs. 3 SGB VIII. Da die Kläger den Träger der öffentlichen Jugendhilfe, also die Beklagte, vor der Selbstbeschaffung über den Hilfebedarf spä-

testens durch Antrag vom 19.4.2006 in Kenntnis gesetzt und die Voraussetzungen für die Gewährung der Hilfe vorgelegen hätten, sei ihr Begehren begründet, zumal die Deckung des Bedarfs keinen Aufschub geduldet habe. Hilfe zur Erziehung gem. § 27 SGB VIII in Form der Vollzeitpflege gem. § 33 SGB VIII sei im vorliegenden Fall die geeignete und erforderliche Hilfe gewesen, sodass die Beklagte gem. § 39 Abs. 1 SGB VIII verpflichtet gewesen sei, auch den notwendigen Unterhalt des Enkelkindes außerhalb des Elternhauses sicherzustellen. Dem stehe auch nicht entgegen, dass gemäß § 33 S. 1 SGB VIII Vollzeitpflege voraussetze, dass die Hilfe in einer »anderen Familie« als der »Herkunftsfamilie« erfolge. »Herkunftsfamilie« im Sinne des § 33 S. 1 SGB VIII sei nämlich nach ständiger Rechtsprechung des Senats die aus Eltern und gegebenenfalls Geschwistern bestehende Kernfamilie, wohingegen Großeltern nicht zur Kernfamilie gehörten. Wachse das Kind bei den Großeltern auf, so sei diese Konstellation als »andere Familie« im Sinne von § 33 S. 1 SGB VIII anzusehen, wofür auch die Erwägungen sprechen würden, die den Gesetzgeber vor einigen Jahren veranlasst hätten, durch die Schaffung des § 27 Abs. 2 a SGB VIII die Verwandtenpflege unter erleichterten Bedingungen zuzulassen.

Hieran ändere sich auch im Hinblick auf den Sinn und Zweck des § 33 S. 1 SGB VIII nichts dadurch, dass in der vorliegenden Fallkonstellation die Besonderheit bestehe, dass auch die Kindesmutter mit dem Kind und ihren Eltern (und damit alle drei Generationen) im fraglichen Zeitraum zusammengelebt hätten, zumal ein solches Zusammenleben auch dazu führen könne, dass die Erziehungsfähigkeit und -bereitschaft des Elternteils gestärkt werde.

2. Die Kläger seien zur Geltendmachung des Anspruchs auf Hilfe zur Erziehung und des damit einhergehenden Anspruchs auf Pflegegeld berechtigt gewesen, da sie als Vormund des Enkelkinds Personensorgeberechtigte im Sinne des § 27 Abs. 1 SGB VIII gewesen seien.

3. Da die Vollzeitpflege wegen unter anderem des jugendlichen Alters der Mutter (unstreitig) keinen Aufschub geduldet habe, sei der Beklagte verpflichtet, die erforderlichen Aufwendungen zu übernehmen, die er bei rechtzeitiger Hilfestellung hätte erbringen müssen. Im Fall der selbst beschafften Hilfe seien nicht nur tatsächlich nachweisbare Vermögenseinbußen zu übernehmen, sondern auch die in § 39 SGB VIII zu übernehmenden Pauschalen.

Stellungnahme

Nicht selten kam es in der Vergangenheit zu Problemen mit den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe, wenn Großeltern ihre Enkelkinder zur Vollzeitpflege in ihren Haushalt aufnahmen. Lange Zeit war nämlich umstritten, ob bei Verwandtenpflege überhaupt die Voraussetzungen einer Hilfe zur Erziehung vorliegen.¹ Mit dem KICK² hat der Gesetzgeber – worauf auch in den Entscheidungsgründen des vorstehenden Urteils hingewiesen wird – zwar durch die Schaffung des § 27 Abs. 2 a SGB VIII die Voraussetzungen der Verwandtenpflege unter erleichterten Bedingungen zugelassen. Gleichwohl sind auch in der Folgezeit immer wieder Konflikte im Kontext der Verwandtenpflege aufgetreten, die durch die

Rechtsprechung der Verwaltungsgerichte einer Lösung zugeführt werden mussten.³

Durch die sorgfältig begründete Grundsatzentscheidung des Bundesverwaltungsgerichts bezüglich des in § 33 S. 1 SGB VIII enthaltenen Tatbestandsmerkmals »Erziehung in einer anderen Familie« wird der Anwendungsbereich der Vollzeitpflege in Form der Verwandtenpflege auf den Dreigenerationenhaushalt ausgeweitet. Dies ist im Hinblick auf den Sinn und Zweck der Vollzeitpflege zu begrüßen, da ein Zusammenleben mit dem (noch) erziehungsungeeigneten Kind, den Großeltern und dem Enkelkind dazu führen kann, dass die Erziehungsfähigkeit und -bereitschaft des Elternteils gestärkt und damit die entsprechend der Intention des § 33 SGB VIII angestrebte Verbesserung der Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie erreicht werden kann.⁴

Dass die Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts auch im Ergebnis überzeugt, zeigt sich, wenn man sich vor Augen hält, wie die Handlungsalternativen im vorliegenden Fall für die Beteiligten gewesen wären, wenn Vollzeitpflege im Dreigenerationenhaushalt (Großeltern – Kind – Enkelkind) nicht in den Anwendungsbereich des § 33 SGB VIII fiel und damit das Pflegegeld als Annexleistung zur Vollzeitpflege nicht erbracht werden müsste. Dann hätten die Großeltern ihrer Tochter nahelegen müssen, aus dem gemeinsamen Haushalt auszuziehen, um Pflegegeld bekommen zu können. Dass Großeltern, die ihr (noch minderjähriges Kind)⁵ und das Enkel-

¹ Zum Meinungsstand bis zum KICK siehe Kunkel in LPK-SGB VIII, 3. Aufl. 2006, § 27 Rn 27.

² Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz vom 8.9.2005.

³ Dabei geht es häufig um die Frage nach der Höhe des Pflegegeldes, das bei der Vollzeitpflege durch die Großeltern gem. § 39 Abs. 4 S. 4 SGB VIII angemessen gekürzt werden kann. Siehe hierzu u. a.: Beschluss des VG Braunschweig (JAmt 2006, 248) – besprochen in EJ 2006, 322 f. –; Urteil des VG Schleswig Holstein (ZKJ 2007, 165) – besprochen in EJ 2007, 165.

⁴ Natürlich ist auch das Gegenteil möglich, nämlich dass die Vollzeitpflege durch die Großeltern im Dreigenerationenhaushalt eher zu einer Verschlechterung der Erziehungsfähigkeit der Eltern führt. Dann müsste überlegt werden, ob die Verwandtenpflege im Dreigenerationenhaushalt die geeignete Hilfe zur Erziehung ist.

⁵ Die in den Hinweisen (JAmt 2012, S. 332) zur Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts vertretene Ansicht, dass sich die in der Entscheidung aufgeführten Grundsätze, wie den Leitsätzen entnommen werden könne, nicht auf die Minderjährigkeit der Eltern beschränken, sondern auch auf andere Fallkonstellationen wie beispielsweise »psychisch erkrankte oder sonstwie belastete Eltern« übertragbar sind, dürfte zutreffend sein.

Kind als Pflegekind bei sich aufnehmen, finanziell dadurch schlechter gestellt werden sollen, dass man ihnen das Pflegegeld vorenthält als diejenigen Großeltern, deren Kind zwar nicht bei ihnen lebt, die aber das Enkelkind im Rahmen der Verwandtenpflege bei sich aufgenommen haben, erscheint schon im Hinblick auf Art. 6 Abs. 1 GG, wonach Ehe und Familie unter dem besonderen Schutz des Staates stehen, äußerst bedenklich.

Unterbringung eines Minderjährigen in einer geschlossenen Einrichtung

Beschluss des BGH vom 18.7.2012 (XII ZB 661/11) – FamRZ 2012, 1556 ff.

Sachverhalt (stark gekürzt)

Da der 1995 geborene Betroffene schon längere Zeit nicht mehr zur Schule ging, häufiger Alkohol und Cannabis zu sich nahm und straffällig geworden war und sich seine allein sorgeberechtigte Mutter mit der Erziehung überfordert fühlte, beantragte diese, die geschlossene Unterbringung ihres Sohnes zu genehmigen. Nach zunächst vorläufiger Unterbringung des Betroffenen zur Begutachtung bis zum 13. Oktober 2011 genehmigte das Amtsgericht die Unterbringung des Betroffenen in einer geschlossenen Abteilung einer sozialtherapeutischen Jugendhilfeeinrichtung längstens bis zum 4. Oktober 2012 und ordnete die sofortige Wirksamkeit des Beschlusses an.

Die hiergegen eingelegte Beschwerde des Betroffenen beim Oberlandesgericht Hamburg war erfolglos. Auf die hiergegen gerichtete Rechtsbeschwerde des Betroffenen hat der BGH den angefochtenen Unterbringungsbeschluss aufgehoben und die Sache zur erneuten Verhandlung an das OLG zurückverwiesen.

Entscheidungsgründe (stark gekürzt)

Der BGH stützt seine Entscheidung auf zwei Argumentationsstränge:

Er beanstandet nämlich einerseits einen Verstoß gegen bestimmte Verfahrensregeln (1.) und die

nicht ausreichende Feststellung des Vorliegens der Voraussetzungen des § 1631b Satz 2 BGB.(2).

1. Verfahrensmängel, die vom BGH moniert werden:

a) das Amtsgericht habe gegen § 159 Abs. 4 Satz 3 FamFG verstoßen, da es nicht, wie gesetzlich vorgeschrieben, den Betroffenen nach Einholung des Sachverständigengutachtens und vor der Entscheidung über die Genehmigung der längerfristigen Unterbringung in Anwesenheit des Verfahrensbeistandes angehört habe.

b) Bei Anhörung durch das Amtsgericht hätten weder der Betroffene noch sein Verfahrensbeistand das Sachverständigengutachten zur Kenntnis erhalten, obwohl die Verwertung eines Sachverständigengutachtens gemäß § 37 Abs. 2 FamFG grundsätzlich voraussetze, dass das Gericht den Beteiligten Gelegenheit zur Stellungnahme gegeben hat.

c) Im Hinblick auf diese Verfahrensfehler hätte das Oberlandesgericht nicht von der persönlichen Anhörung des Betroffenen absehen dürfen. Das Oberlandesgericht dürfe nämlich nur dann von der persönlichen Anhörung absehen, wenn keine neuen Erkenntnisse zu erwarten seien. Gerade im Hinblick auf die gravierenden Verfahrensfehler vor dem Amtsgericht könne nämlich nicht ausgeschlossen werden, dass das Beschwerdegericht nach einer Anhörung zu einer anderen Entscheidung gelangt wäre.

2. Nicht ausreichende Feststellung der Voraussetzungen des § 1631b Satz 2 BGB:

Der BGH weist darauf hin, dass die geschlossene Unterbringung dem Grundsatz der Verhältnismäßigkeit Rechnung tragen müsse und dass insbesondere der Vorrang anderer öffentlicher Hilfen zu beachten sei. Eine geschlossene Unterbringung komme als ultima ratio zwar bei einer erheblichen und akuten Fremd- oder Eigengefährdung in Betracht. Diese läge jedoch nach dem Sachverständigengutachten nicht vor. Zwar bestehe aktuell auf Grund des zunehmend dissozialen Verhaltens (Schulabsentismus, Drogenkonsum, Straffälligkeit) eine hohe Gefährdung in

allen relevanten Bereichen. Gleichwohl sei nicht ausgeschlossen, dass der etwaigen gravierenden Kindeswohlgefährdung auch auf andere Weise begegnet werden könne. So seien beispielsweise in der Vergangenheit außer der Bestellung eines Erziehungsbeistandes gemäß § 30 SGB VIII andere Hilfen wie zum Beispiel die Erziehung in einer Tagesgruppe gemäß § 32 SGB VIII, die intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung gemäß § 35 SGB VIII oder eine sonstige betreute Wohnform, die nicht mit Freiheitsentziehung verbunden seien, nicht angedacht oder ausprobiert worden. Auch wenn der Betroffene ausweislich des Sachverständigengutachtens keine Krankheits- und Problemeinsicht zeige, könne nicht ausgeschlossen werden, dass etwa eine Heimerziehung in einer offenen Einrichtung erfolgreich sein könne, zumal der Betroffene während seines Aufenthalts in der psychiatrischen Klinik die vereinbarten Ausgänge zuverlässig wahrgenommen habe.

Stellungnahme

Im Jahre 2010 wurden laut Familienrechtsstatistik 10.969 Verfahren gemäß § 1631b BGB abgeschlossen. Im selben Jahr wurden durch die Jugendämter in 518.678 Fällen Hilfen zur Erziehung gemäß §§ 27 – 35 SGB VIII begonnen. Hält man sich dies vor Augen, dann wird sofort klar, worauf Salgo⁶ in seiner Anmerkung zum Urteil des BGH zu Recht hinweist, dass nämlich Eingriffe in die Freiheitsrechte von Kindern und Jugendlichen nur ausnahmsweise als staatliche Reaktion auf Kindeswohlgefährdungen in Erwägung gezogen werden. Dennoch sind mehr als 10.000 Verfahren gemäß § 1631b BGB im Jahre 2010 im Hinblick

auf die im Raum stehenden Maßnahmen der Freiheitsentziehung oder Freiheitsbeschränkung⁷ keine zu vernachlässigende Größe. Deshalb ist es erfreulich, dass der BGH mit der vorliegenden Entscheidung einer allzu leichtfertigen und sorglosen Genehmigung einer geschlossenen Unterbringung⁸ erneut einen Riegel vorschiebt und auf strikte Einhaltung der zum Minderjährigenschutz eingeführten Verfahrensregeln insistiert und den Grundsatz der Verhältnismäßigkeit, der durch die Einfügung von Satz 2 des § 1631b BGB vom 4. Juli 2008⁹ konkretisiert worden ist, die gebührende Beachtung schenkt. Von daher reiht sich die Entscheidung nahtlos in die schon vom Bundesverfassungsgericht¹⁰ vorgezeichnete Linie ein. In dieser Entscheidung hat das Bundesverfassungsgericht nämlich einige wesentliche Verfahrensgrundsätze aufgestellt und unter anderem ausgeführt, dass auch in der Beschwerdeinstanz die sorgeberechtigten Eltern und das Kind – dieses war bei dem dort zu Grunde liegenden Sachverhalt 13 Jahre alt – grundsätzlich persönlich anzuhören sind und die unterbliebene Anhörung der Eltern und des Kindes durch das Oberlandesgericht sowie die Anhörung der Eltern und des Kindes durch das Amtsgericht im Wege der Rechtshilfe¹¹ beanstandet. □

Prof. Dr. Christian Müller
 Fachhochschule Hannover
 Fakultät V – Diakonie,
 Gesundheit und Soziales
 Blumhardtstr. 2
 30625 Hannover
 christian.mueller@fh-hannover.de



⁶ Salgo, Ludwig: Anm. zur BGH-Entscheidung, FamRZ 2012, 1559 f.

⁷ Zur Frage, ob freiheitsbeschränkende unterbringungsähnliche Maßnahmen genehmigungspflichtig sind, siehe u. a. den Beschluss des OLG Oldenburg (JAmt 2011, 670 ff.) der in EJ 2012, S. 110 ff. skizziert und kommentiert wurde.

⁸ Nach Salgo, (a. a. O.) ist »bis in die jüngste Zeit immer wieder eine massive Nichtbeachtung dieser Verfahrensregeln nicht nur beklagt, sondern mit empirischer Evidenz belegt worden«.

⁹ Gesetz zur Erleichterung familiengerichtlicher Maßnahmen vom 4. Juli 2008 (BGBl. 2586).

¹⁰ Vgl. BVerfG, FamRZ 2007, 1627. Die Entscheidung ist in EJ 2007, 317 f. dargestellt und besprochen.

¹¹ Das Amtsgericht hatte das Kind nicht selbst angehört, sondern im Wege der Rechtshilfe durch das Amtsgericht im Zuständigkeitsbereich der Klinik, in der das Kind untergebracht war, anhören lassen, obwohl die Entfernung zwischen Klinik und dem für die Entscheidung zuständigen Amtsgericht nur ca. 50 km betragen hat.

Altersstruktur und Gründe für Abbruch in PädZi in Bezug auf die Anmerkungen in der ABiE-Studie

Rita Kleinrahm, Ulm; Ferdinand Keller, Ulm; Christoph Bartelworth, Vaihingen/Enz, Urs Kaiser, Ebersbach

In ihrer Darstellung der Ursachen und Begleitumstände von Abbrüchen stationärer Erziehungshilfen im Heft 3/2012 der EREV-Schriftenreihe »Abbrüche in stationären Erziehungshilfen (ABiE). Praxisforschungs- und Praxisentwicklungsprojekt. Analysen und Empfehlungen« nehmen die Autoren Bezug zu PädZi und dem Artikel »Individuelle Fallsteuerung und Evaluation auf Gruppen- und Einrichtungsebene – Möglichkeiten mit PädZi«, der in der »Evangelischen Jugendhilfe«, Heft 4/2012, erschienen ist. Sie bedauern auf Seite 18, dass die in dem PädZi-Artikel berichteten Ergebnisse zur planmäßigen und unplanmäßigen Beendigung der Hilfen nur eingeschränkt interpretierbar sind, da Angaben zur Altersstruktur fehlen und die Kategorie »sonstige Gründe für die Beendigung der Hilfe« nicht genauer beschrieben wurde. Um eine Vergleichbarkeit herzustellen, liefern wir die interessierenden Informationen gerne nach.

Zusammensetzung der Stichprobe

Die im PädZi-Artikel beschriebenen, im Jahr 2010 beendeten Hilfen (N=153) waren stationäre Hilfen nach SGB VIII, davon 34,6 Prozent finanziert nach § 35a SGB VIII. Von den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen waren 38,6 Prozent weiblich. Zu Beginn der Hilfe waren sie zwischen neun und 21 Jahre (M=16,2; SD=2,1), am Ende der Hilfe zwischen zehn und 26 Jahre alt (M=18,0; SD=2,5). Im Schnitt dauerten die Hilfen 21,1 Monate an.

Tabelle 1: Art der Beendigung der Hilfe in Abhängigkeit vom Aufnahmealter

Alter bei Beginn der Hilfe (in Jahren)	9 - 12	12 - 14	14 - 16	16 - 18	18 - 21	alle
Planmäßig	5 (62,5 %)	5 (55,6 %)	19 (37,2 %)	29 (48,3 %)	15 (60,0 %)	73 (47,7 %)
Vorzeitig auf Initiative der Sorgeberechtigten	1 (12,5 %)	1 (11,1 %)	6 (11,8 %)	5 (8,3 %)	3 (12,0 %)	16 (10,5 %)
Vorzeitig auf Initiative der Einrichtung	0	3 (33,3 %)	8 (15,7 %)	4 (6,7 %)	1 (4,0 %)	16 (10,5 %)
Vorzeitig auf Initiative der/des Jugendlichen	0	0	9 (17,7 %)	16 (26,7 %)	4 (16,0 %)	29 (19,0 %)
Sonstige Gründe	2 (25,0 %)	0	9 (17,7 %)	6 (10,0 %)	2 (8,0 %)	19 (12,4 %)
alle	8	9	51	60	25	153

Der Anteil nicht planmäßig beendeter Hilfen stieg in der PädZi-Stichprobe mit dem Aufnahmealter zunächst an und war in der Gruppe der 14- bis 16-Jährigen am höchsten (siehe Tabelle 1). Im Alter von 16 bis 18 Jahren war das Risiko, dass der Jugendliche selbst die Hilfe beendet, am größten (siehe Abbildung 1). Insgesamt sank der Anteil der Abbrecher ab einem Aufnahmealter von rund 16 Jahren wieder.

gänge in Angebote der Suchthilfe. Nach Sichtung der in PädZi angegebenen Gründe scheint es sich bei den »sonstigen Beendigungen« wohl eher um Abbrüche zu handeln.

Fazit

Die hier beschriebene Stichprobe ähnelte bezüglich des Geschlechterverhältnisses also der

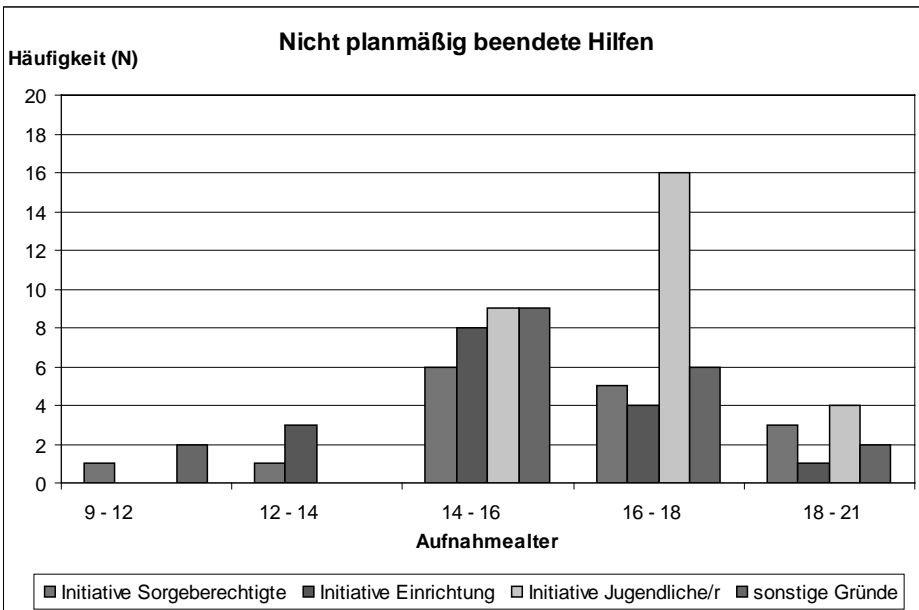


Abbildung 1: Nicht planmäßig beendete Hilfen in Abhängigkeit vom Aufnahmealter

Sonstige Beendigungen der Hilfen

Die Frage zum »Grund für die Beendigung der Hilfe« in PädZi orientiert sich an der Formulierung in der Kinder- und Jugendhilfestatistik. Daher gab es zur Beantwortung auch die Wahlmöglichkeit »Sonstiges« und es konnte in einem Textfeld spezifiziert werden, welche Gründe das konkret waren. Dort fanden sich, neben eher profanen Gründen wie dem Umzug der Familie, meist massive Regelverstöße in der Einrichtung, die Notwendigkeit medizinisch-psychiatrischer Intervention sowie bedarfsentsprechende Über-

Population in der ABiE-Studie (PädZi: 38,6 Prozent weiblich versus ABiE: 39 Prozent). Die Teilnehmenden in PädZi waren zu Beginn der Hilfe jedoch im Schnitt zwei Jahre älter (16,2 versus 14,3 Jahre) als in der ABiE-Studie, da in der PädZi-Stichprobe kaum Kinder unter 14 Jahren, gleichzeitig jedoch junge Erwachsene bis 21 Jahre eingeschlossen waren. Hier zeigte sich der in der ABiE-Studie erwähnte kurvilineare Zusammenhang zwischen Alter und Abbruchrisiko, wobei der Anteil der Abbrecher ab einem Aufnahmealter von rund 16 Jahren wieder sank.

Ein weiterer Unterschied zur ABiE-Stichprobe fand sich bei der Finanzierung der Hilfen. In PädZi wurden Mutter-Vater-Kind-Hilfen (§ 19 SGB

VIII) und Inobhutnahmen (§ 42 SGB VIII) nicht ausgeschlossen und Eingliederungshilfen nach § 35a SGB VIII machten einen größeren Anteil aus (PädZi: 34,6 Prozent versus ABiE: 26 Prozent). Bei rund 20 Prozent der Eingliederungshilfen handelte es sich um Unterstützung aufgrund von Teilleistungsstörungen, ansonsten waren dies Hilfen in sozialpädagogisch-therapeutischen Wohngruppen. Das Abbruchrisiko in den Eingliederungshilfen in PädZi war jedoch nicht signifikant verschieden vom Risiko in den anderen Hilfen.

Darüber hinaus unterscheiden sich die beiden Studien bezüglich der Art, wie nach der Beendigung gefragt wird. In PädZi gibt es, wie in der Bundesstatistik auch, die Möglichkeit »sonstige Gründe« anzugeben, die sich nicht klar in die Kategorien »Beendigung gemäß Hilfeplan« und »Beendigung abweichend vom Hilfeplan« einteilen lassen. Das beeinträchtigt zwar die Vergleichbarkeit der PädZi-Ergebnisse mit den Daten der ABiE-Studie, nicht jedoch mit der Kinder- und Jugendhilfestatistik, die – auch bezüglich des Anteils »sonstiger Beendigungen« – für 2010 zu sehr ähnlichen Ergebnissen kommt. □

Christoph Bartelworth
Psychologischer Fachdienst
Christliches Jugenddorfwerk
(CJD)
Schloss Kaltenstein
71654 Vaihingen an der Enz
Postfach 11 08
christoph.bartelworth@
cjd.de
www.cjd-schlosskaltenstein.de



Urs Kaiser
Abteilungsleitung
Kinder- und Jugendhilfe
Eingliederung, Heimaufsicht
Christliches Jugenddorfwerk
(CJD) Zentrale
Teckstr. 23
73061 Ebersbach
urs.kaiser@cjd.de
www.cjd.de



Rita Kleinrahm
Universitätsklinikum Ulm
Klinik für Kinder- und
Jugendpsychiatrie/
Psychotherapie.
Steinhövelstraße 5
89075 Ulm
rita.kleinrahm@
uniklinik-ulm.de



Ferdinand Keller
Universitätsklinikum Ulm
Klinik für Kinder- und
Jugendpsychiatrie/
Psychotherapie.
Steinhövelstraße 5
89075 Ulm
ferdinand.keller@
uniklinik-ulm.de



Rückschau:

Kooperationsfachtagung Jugendberufshilfe / Berufliche Bildung: »Auslaufmodell oder Aufbruch?«

vom 22. bis 23. November 2012 in Würzburg

Carola Schaper, Hannover

Bereits zum siebten Mal haben die Fachverbände BVKE e. V. und EREV e. V. eine gemeinsame Fachtagung zur Jugendberufshilfe / Beruflichen Bildung ausgerichtet. Neu in der Kooperation sind auch der EFAS e. V., die Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS) und die Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSÄ). Die Instrumentenreform, aber auch die sich verändernde Konjunkturlage und der demografische Wandel zwingen Einrichtungen mit Jugendberufshilfe und Beruflicher Bildung dazu, sich mit dem Wandel und einer Neuausrichtung ihrer Angebote auseinanderzusetzen. Drei kurze Statements gaben unterschiedliche Perspektiven auf das Thema und regten zur Diskussion an.

Mit seinem Kurzstatement »Soziale Dienstleistungen zwischen staatlicher Steuerung und Leistungswettbewerb: Auswirkungen auf Verbände, Träger und Jugendberufshilfe« gab Norbert Wohlfahrt, Evangelische Fachhochschule RWL in Bochum, einen Überblick über die sozialstaatliche Entwicklung. Als neue Anforderungen an freie Träger sieht er den Zusammenschluss lokaler Akteure zu regionalen Netzwerken, Inklusion mit dezentralen Versorgungsstrukturen, Sozialraumorientierung mit einer verbandliche Sozialplanung, Dienstleistungsorientierung mit der Identifizierung von Bedarfen und eine Wirkungsorientierung mit einer fachlichen Evidenzbasierung.

Das zweite Kurzstatement von Magdalene Münstermann, Mitbegründerin und Unternehmerin im Telgter Modell, beleuchtete die Unternehmer-

sicht und -verantwortung für junge Menschen. In Ihrem Vortrag »INNOVATIV in die Zukunft: Alte Strukturen neu denken – warum nicht mal neue Wege gehen?« verwies sie auf die Kooperation von Schule und Wirtschaft im Telgter Modell und auf die praktische Berufsorientierung für Schüler, die im Unternehmen mit hohem Engagement durchgeführt wird. Sie verwies ebenso auf den Unterstützungsbedarf oder -wunsch durch externe Experten, wenn benachteiligte Jugendliche in Ausbildung sind, und sieht dort eine Möglichkeit für eine neue Zusammenarbeit zwischen Jugendberufshilfe und Wirtschaft.

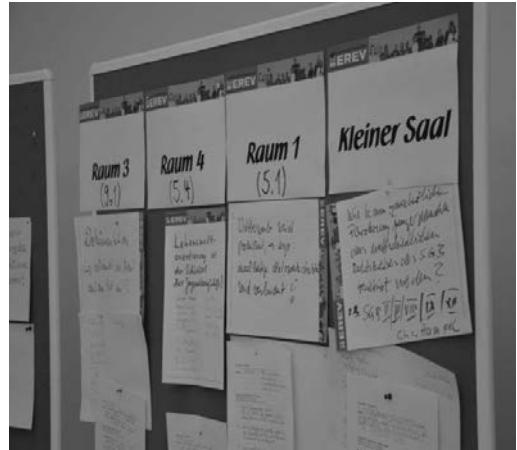
Im dritten Statement gab Verena Eberhard, Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn, (BiBB) einen kurzen Einblick in eine sich verändernde Zielgruppe für Jugendberufshilfe / Berufliche Bildung. In Ihrem Vortrag »Der demografische Wandel und seine Herausforderungen« zeigte sie auf, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund einen hohen Anteil der mit einer Lehrstelle »unversorgten« Jugendlichen ausmachen wird. Zudem sind eine sinkende Zahl der nicht studienberechtigten Schulabgänger von allgemeinbildenden Schulen und ein Anstieg der offenen Lehrstellen zu erwarten. Schon jetzt ist ein Ungleichgewicht auf dem Ausbildungsmarkt in Abhängigkeit von Berufen zu erkennen, so gibt es beispielsweise für die Bereiche Sanitär, Hoch- und Tiefbau, Gastronomie oder Gebäudereinigung weniger Bewerber als offene Lehrstellen. Mit einem Blick auf die Alterspyramide und dem Fazit »Wir brauchen hier jeden. Hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben« hat Verena Eberhard das Plenum in das Open-Space entlassen.

Schwerpunkt dieser Fachtagung sollte ein offener Diskurs über mögliche Strategien und Neuausrichtungen der Jugendberufshilfe / Beruflichen Bildung sein. Für diesen Austausch wurde das Open-Space-Verfahren ausgewählt. Rund 20 Fragen wurden in zwei Runden von den 100 Teilnehmenden eingebracht und ausgiebig diskutiert.

Die Fragen lauteten:

- Wie funktioniert ganzheitliche Förderung Jugendlicher durch Kofinanzierung aus unterschiedlichen Teilen des SGB?
- Wettbewerb – Abbau von wirksamen Netzwerkstrukturen (zunehmend fehlende Synergien, Prozesse teilweise isoliert ...)
- Lebensweltorientierung ist der Schlüssel zur Jugendberufshilfe
- Dokumentation, gefordert von Agentur und Jobcenter – Fluch und Segen?
- Verlieren wir vor lauter Bildung und Bildungsanschlüssen den Menschen?
- Preis versus Qualität
- Externe Ausbildungsbegleitung – aber richtig! Wie mit Trägern vernetzen? Wie finanzieren?
- Überregionale Lobbyarbeit
- Neue Argumente für den Wiedereinstieg in geförderte Beschäftigung (zur Förderung von Beschäftigungsinitiativen)
- Alternativen zur Vergabe?
- Durchführung ... (BaE) gegen die Widerstände der Bundesagentur
- Über die Grenzen schauen – am Beispiel: spanischen Jugendlichen eine Chance geben
- Bundesagentur kümmert sich um Lernbehinderte. Was ist bei Mehrfachbehinderung?

Die Protokolle aus dem Open-Space wurden den Teilnehmenden vor Ort ausgehändigt und können, ebenso wie die Folienvorträge der Redner, unter www.erev.de oder www.bvke.de abgerufen werden.



Ergebnisse des open space

In seinem Vortrag »Das System vom Kopf auf die Füße stellen« sieht Stefan Sell widersprüchliche Entwicklungslinien auf den Bereich der Jugendberufshilfe / Beruflichen Bildung zukommen. Einerseits führt die »Angebots-Nachfrage-Verschiebung aufgrund der demografischen Entwicklung zu einer verbesserten Positionierung auch »leistungsschwächerer Jugendlicher«, gleichzeitig führt der ambivalente Trend zur einer Höherqualifizierung zu einer Stabilisierung des Übergangssystems«. Weiter führte er aus, dass sich »die Zahl der Neuzugänge in das bestehende Übergangssystem reduziert, aber gleichzeitig kommt es zu einer Potenzierung der [...] »Konzentration der Unerträglichkeit« durch eine Konzentration der (sozial)pädagogischen Schweregrade [...].«



Stefan Sell

Folgende Reformen für das komplexe Fördersystem schlägt er vor:

- Viel frühere und erheblich intensivere Förderung wie zum Beispiel Berufsorientierung in der Schule oder zielgruppenbezogene Angebote für Risikoschüler
- Verbetrieblichung der »Übergangszone« wie etwa die assistierte Ausbildung
- Ausrichtung an den Realitäten des Arbeitsmarktes und damit vor die Ausbildung geschaltete Maßnahmen durch »Lernen in und durch echte Arbeit«
- Konsequente Abschlussorientierung der Förderung
- Kontinuierliche und individuelle Begleitung und Betreuung von Jugendlichen mit erheblichen Integrationsproblemen
- Stabilisierung und Aufwertung der Arbeitsbedingungen von Fachkräften, die mit diesen Jugendlichen arbeiten
- Transparente Steuerung und Koordination der vielgestaltigen Akteurslandschaft (»Wer hat den Hut auf?« beispielsweise Jugendagenturen)

- Neustrukturierung der Finanzierungsfragen mit hohem gesetzgeberischem Aufwand oder eine Verpflichtung zur strukturierten Zusammenarbeit der Leistungsträger

Der Abschlussvortrag hat nochmals eine Welle der Diskussion ausgelöst und die Teilnehmenden mit neuen Anregungen und offenen Fragen aus der Tagung entlassen.

Welche Themen und Fragen aus dieser Veranstaltung für die kommende Tagung vom 06. bis zum 08. November 2013 in Hannover relevant sein werden, entscheiden die Kooperationspartner in der kommenden Frühjahrssitzung. Anregungen und Referentenvorschläge nehmen wir gerne dazu entgegen. □

Carola Schaper
Referentin, EREV
Flüggestr. 21
30161 Hannover
c.schaper@erev.de



Nr. 38 / 13

EREV – FREIE SEMINARPLÄTZE – FREIE SEMINARPLÄTZE

Theorie und Praxis sozialpädagogischer Familiendiagnostik

Die Fortbildung führt in Theorie und Praxis eines Familiendiagnoseverfahrens ein, das mittlerweile in zahlreichen Praxisfeldern der sozialen Arbeit mit Familien erfolgreich angewendet wird, insbesondere beim Allgemeinen Sozialen Dienst, in der Sozialpädagogischen Familienhilfe und in Beratungsstellen. Grundlage der Diagnose sind Interviews mit Eltern.

Methodik	Im Sinne praktischer Übungen sollen anhand von Interviews mit Familien, mögliche Betreuungspläne entwickelt werden und die Möglichkeiten der sozialpädagogischen Familiendiagnostik analysiert werden.
Zielgruppe	Die Fortbildung richtet sich insbesondere an Fachkräfte, die an der Hilfeplanung (Hilfen zur Erziehung) für Familien in Krisensituationen beteiligt sind.
Leitung	Prof. Dr. Uwe Uhlendorff, Dortmund
Termin/Ort	10. – 12.06.2013 in Eisenach
Teilnehmerbeitrag	299,- € für Mitglieder / 339,- € für Nichtmitglieder inkl. Unterkunft und Verpflegung
Teilnehmerzahl	16

Rückschau: EREV-Fachtag »Kennzahlen oder Liebe« am 22. November 2012 in Kassel

Marco Schewe, Marburg

Am 22. November 2012 fand in Kassel im Haus der Kirche der Fachtag »Kennzahlen oder Liebe« statt. Die Idee zu der Fachveranstaltung ist im Kontext der Entstehung der wissenschaftlichen Expertisen im Rahmen des Projektes »Zukunft Personalentwicklung – ZuPe« entstanden, welches der Evangelische Erziehungsverband (EREV) in Kooperation mit dem St. Elisabeth-Verein in Marburg seit zwei Jahren durchführt.

Das Weiterbildungsprojekt »Zukunft Personalentwicklung«, richtet sich an Führungskräfte in der Kinder- und Jugendhilfe, die aus gemeinnützigen Trägern der Sozialwirtschaft kommen. Ziel ist es, die Führungskräfte von Jugendhilfeeinrichtungen mit modernen Methoden der strategischen Personalentwicklung vertraut zu machen. Das Projekt wird von der Universität Bielefeld wissenschaftlich begleitet und vom Europäischen

Sozialfonds (ESF) gefördert. Zu den Schwerpunkten dieser modular gegliederten Fortbildungsreihe gehören Themen wie »Management in einer lernenden Organisation«, »Kompetenzdiagnostik und -entwicklung« sowie »Gewinnung und Bindung von Fachkräften«, um nur einige Aspekte zu nennen. Im Rahmen des Projektes wurde von der Universität Bielefeld, Holger Ziegler und seinem wissenschaftlichen Mitarbeiter Simon Mohr eine Expertise mit dem Titel »Herausforderungen des Personalmanagements in der Sozialen Arbeit: Eine organisations- und professionstheoretische Perspektive« in Auftrag gegeben. Diese wurde von Bernd Halfar von der Katholischen Universität Eichstätt kontrovers kommentiert.

Nach einer Begrüßung durch den Geschäftsführer des EREV, Dr. Björn Hagen, führten Marco Schewe und Simon Mohr in das Fortbildungs- und



Holger Ziegler, Bernd Halfar, Björn Hagen, Gregor Terbuyken

Forschungsdesign des Projektes ein. Insgesamt verläuft das Projekt »ZuPe« sehr erfolgreich, der dritte und letzte Durchlauf hat gerade begonnen. Insgesamt haben sich für die 60 zur Verfügung stehenden Plätze 122 Teilnehmende beworben, daher musste ein Losverfahren über die Teilnahme entscheiden. Der Erfolg des Projektverlaufs zeigt sich auch bei der Verleihung des Personalmanagementawards 2012 des Bundesverbandes der Deutschen Personalmanager (BPM), bei der das Projekt »ZuPe« in der Kategorie »Organisationen und Verbände« mit dem zweiten Platz ausgezeichnet wurde.

Holger Ziegler verwies in seinem anschließenden Vortrag darauf, dass nicht zu bestreiten ist, dass auch professionelle Organisationen auf ein funktionierendes Management angewiesen sind und Kontroll- und Strukturierungsaspekte im organisationalen Kontext generell unumgänglich sind, um operative Risiken zu reduzieren. Allerdings gebe es einen Trend zum »regulatorischen Overkill«, der durch den Managerialismus getragen werde und damit das Misstrauen gegenüber dem Spielraum der professionellen Akteure in den Organisationen der Wohlfahrtsverbände steigere. Hier sei die Gefahr der Deprofessionalisierung der Akteure an der Basis gegeben.

Bernd Halfar ging in seinem Impulsvortrag auf die Möglichkeit ein, Effekte und Output, also somit die Anreicherung des betriebswirtschaftlichen Wirkungskonzeptes durch qualitative Aspekte sozialpädagogischer Wirkungen zu verknüpfen. Beispielsweise wäre dies möglich, indem die Kenntnisse der Personalentwicklung und des Sozialmanagements mit einem wirkungsorientierten Controlling integriert werden könnten. In der abschließenden Podiumsdiskussion, die von Björn Hagen (EREV) moderiert wurde, wurden nochmals die unterschiedlichen Betrachtungsweisen der teilnehmenden Akteure gemeinsam mit dem Plenum diskutiert. Letztendlich wäre es interessant darüber nachzudenken, ob Managementinstrumente identifizierbar sind, die es möglich machen, betriebswirtschaftliche und

pädagogische Ziele miteinander in sinnvoller Art und Weise zu verknüpfen und damit die Professionalität und die Dienstleistungsqualität für die Klientinnen und Klienten zu steigern.

Am Ende äußerten einige Teilnehmende den Wunsch, einen thematisch ähnlichen Fachtag einmal gemeinsam mit öffentlichen Trägern durchzuführen. □

Marco Schewe
Projektkoordinator »ZuPe«
St. Elisabethverein
Hermann-Jacobsohn-Weg 2
35039 Marburg
m.schewe@
elisabeth-verein.de



Rückschau:

Fachtag »Erziehungsstellen«:

»Mit Eltern in Kontakt ... Elternarbeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit« vom 19. bis 20. November 2012

Petra Wittschorek, Hannover

Der Fachtag »Erziehungsstellen« mit dem Titel »Mit Eltern in Kontakt ... Elternarbeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit« bot den Teilnehmern und Teilnehmerinnen vom 19. bis 20. November 2012 in Hannover die Gelegenheit, Elternarbeit aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten.

Die Inhalte des Fachtages befassten sich mit der Gestaltung der Kontakte zwischen Erziehungsstellen und Herkunftsfamilien, den dafür erforderlichen pädagogischen Handlungskompetenzen, den institutionellen Rahmenbedingungen der Elternarbeit sowie den Aspekten des Kinderschutzes. Weitere Schwerpunkte des Fachtages lagen auf der Betrachtung der rechtlichen Grundlagen von Elternkontakten und des Kennenlernens der Arbeit eines Verfahrensbeistandes, die anhand von Fallbeispielen und durch die persönlichen Erfahrungen der Referentin sehr praxisorientiert dargestellt wurde.

Die Hauptreferate des ersten Tages wurden durch ein Sechs-Thesen-Café ergänzt, sodass die Tagungsbesucherinnen und -besucher die Möglichkeit hatten, in nicht moderierten Gruppen ihre Erfahrungen auszutauschen und vertiefend zu diskutieren.

Auch den diesjährigen Fachtag mit 131 Teilnehmenden hat die EREV-Vorbereitungsgruppe »Fachtag Erziehungsstellen« geplant und durchgeführt. Moderiert wurde der Fachtag erneut von Brigitte Wagner, Hannover.

Das Thema »Mit Eltern in Kontakt ... während der stationären Betreuung« referierte Peter Rudolph, Oldenburger Institut für Weiterbildung, Beratung

und Psychotherapie, als ersten Vortrag dieses Fachtages. Die Herkunftseltern der zu betreuenden Kinder sollen von Anfang an Partner im Unterbringungsprozess sein, doch stellt dies häufig eine große Herausforderung dar.

Für Peter Rudolph ist dabei wesentlich, dass die Erziehungsstellenmitarbeiter Respekt für die Kränkungen der Eltern und ihren Schmerz entwickeln, Verständnis haben für deren Widerstand, einen professionellen Umgang mit diesen Widerständen entwickeln und möglichst transparent mit den Umständen umgehen.

Auch für das aufgenommene Kind ist Transparenz im Hinblick auf den Unterbringungsprozess (Was machen wir und warum machen wir das?) hilfreich, damit sich das Kind auf die Unterbringung einlassen kann. Dabei spielt auch die Haltung der handelnden sozialpädagogischen Fachkräfte zu den Eltern, die Wertschätzung der Eltern und die Klarheit in Bezug auf die Grenzen der Eltern eine große Rolle.

Was hilft der Erziehungsstelle im Umgang mit den leiblichen Eltern? Dazu gab Detlev Lauhöfer, Direktor des Amtsgerichts Wildeshausen, Familien- und Zivilrichter sowie Mediator, in seinem Vortrag folgende Antworten:

1. Eine klare Position der Institution in Bezug auf die leiblichen Eltern
2. Eine klare Position der Institution Grenzen zu akzeptieren und Unterstützung für die Erziehungsstelle zu organisieren.
3. Respekt für die Erziehungsstelle und die Leistung jemanden in das eigene Zuhause zu integrieren.

4. Mehr Fachberatung, um berufliche, persönliche und private Angelegenheiten zu trennen.

Was ist in Grenzsituationen zu tun, wenn ein Einvernehmen mit den Inhabern der elterlichen Sorge nicht zu erzielen ist, das Wohl eines Kindes aber **erheblich** gefährdet ist? Diese Frage stellte Detlev Lauhöfer, im zweiten Vortrag dieses Fachtages.

Vorweg thematisierte er in seinem Vortrag die rechtlichen Rahmenbedingen, insbesondere bezogen auf das Grundgesetz (GG) Artikel 1 und 2. in denen es um die Menschenwürde, die Freiheit und die körperliche Unversehrtheit geht.

Im Grundgesetz (GG) Artikel 6 wird in Absatz 2) davon gesprochen, dass die Pflege und Erziehung der Kinder das natürliche Recht der Eltern sind und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

Zusammengefasst umfasst das Recht der Eltern folgende Punkte:

- Freie Gestaltung der Pflege für das körperliche Wohl sowie die Sorge um das geistige und seelische Wohl
- Umfassende Verantwortung für die Lebens- und Entwicklungsbedingungen
- Entscheidung über das Ausmaß und die Intensität der Zuwendung und Pflege sowie die Wahl der weltanschaulichen Erziehung
- Auswahl über die Art und Weise der Betreuung des Kindes, Begegnungs- und Erlebnismöglichkeiten sowie den Inhalt seiner Ausbildung

Lauhöfer fasst die Bedürfnisse des Kindes wie folgt zusammen:

- **Bedürfnisse nach einfühlendem Verständnis und sozialer Bindung:**
Dialog und Verständigung (verbal und non-verbal), Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, Familie etc.

- **Bedürfnisse nach Wertschätzung:**
bedingungslose Anerkennung als seelisch und körperlich wertvoller Mensch, seelische Zärtlichkeit, Unterstützung der aktiven Liebesfähigkeit, Anerkennung als autonomes Wesen etc.
- **Bedürfnisse nach Anregung, Spiel und Leistung:**
Förderung der natürlichen Neugierde, Anregungen und Anforderungen, Unterstützung beim Erleben und Erforschen der Umwelt etc.
- **Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung:**
Unterstützung bei der Bewältigung von Lebensängsten, Entwicklung eines Selbstkonzeptes, Unterstützung der eigenständigen Durchsetzung von Bedürfnissen und Zielen, Bewusstseinsentwicklung etc.

Ebenso sind die Elternrechte und -pflichten im BGB § 1626 festgeschrieben:

Die Eltern haben die Pflicht und das Recht, für das minderjährige Kind zu sorgen (elterliche Sorge). Die elterliche Sorge umfasst die Sorge für die Person des Kindes (Personensorge) und das Vermögen des Kindes (Vermögenssorge).

Des Weiteren ist geklärt, wann ein Kind aus einer Familie herausgenommen werden muss. Im Bürgerlichen Gesetzbuch § 1632 Absatz 1, 2 und 4 geht es um die Herausgabe des Kindes, die Bestimmung des Umgangs und die Verbleibensanordnung bei Familienpflege.

Auch geregelt ist, dass das Familiengericht Maßnahmen zu treffen hat, wenn das körperliche, geistige oder seelische Wohl des Kindes oder sein Vermögen gefährdet ist und die Eltern nicht gewillt oder nicht in der Lage sind, die Gefahr abzuwenden (siehe § 1666 BGB Gerichtliche Maßnahmen bei Gefährdung des Kindeswohls).

Detlev Lauhöfer nahm auch Bezug auf den Begriff »Kindeswohlgefährdung«, bei dem es sich

um einen unbestimmten Rechtsbegriff handelt, der sich allein an den verschiedenen Erschei-

nungsformen der Kindeswohlgefährdung konkretisieren lässt.

Ist die andauernde oder wiederholte Unterlassung fürsorglichen Handelns durch sorgeverantwortliche Personen (Eltern oder andere von ihnen autorisierte Betreuungspersonen), welches zur Sicherstellung der seelischen und körperlichen Versorgung des Kindes notwendig wäre, geklärt und wird das körperliche, geistige oder seelische Wohl des Kindes oder sein Vermögen gefährdet und sind die Eltern nicht gewillt oder nicht in der Lage, die Gefahr abzuwenden, so hat das Familiengericht die Maßnahmen zu treffen, die zur Abwendung der Gefahr erforderlich sind. (Eingriff durch das Familiengericht gemäß §§ 1666, 1666a BGB)

Im letzten Referat erfuhren die Teilnehmenden von Angelika Priess-Tiemann, Verfahrensbeistand aus Wangerland, Wissenswertes über die Arbeit einer Anwältin des Kindes sowie wichtige Fakten über den Ablauf eines Verfahrens und über die Beteiligten am Verfahren.

Nicht selten gibt es Streit über das Umgangsrecht des Kindes, über eine Herausgabe des Kindes oder sogar über eine Gefährdung des Kindeswohls auch zwischen Eltern und Erziehungsstellen. Die Aufgabe eines Verfahrensbeistandes ist die Feststellung des Interesses des Kindes, er hat die Interessen vor Gericht zur Geltung zu bringen sowie das Kind über Gegenstand, Ablauf und möglichen Ausgang des Verfahrens zu informieren, Gespräche mit Eltern und Bezugspersonen zu führen, am Zustandekommen einer einvernehmlichen Regelung mitzuwirken und Rechtsmittel für das Kind einzulegen.

Frau Priess-Tiemann verwies auf zwei Veröffentlichungen, die jeweils als informatives Nachschlagewerk hilfreich sein können und gut über die Arbeit eines Anwaltes des Kindes informieren:

Standards Verfahrensbeistandschaft zum Download: www.verfahrensbeistand-bag.de

Das familiengerichtliche Verfahren bei Trennung und Scheidung und bei Verfahren wegen Kindeswohlgefährdung: www.ms.niedersachsen.de/service/publikationen/

Die Präsentation des Fachtages »Erziehungsstellen« 2012 kann unter www.erev.de im Menü Download, Skripte 2012 heruntergeladen werden.

Auch in diesem Jahr wird es wieder einen Fachtag »Erziehungsstellen« geben. Er findet am 18. und 19. November 2013 in Hannover statt.

Die Themen werden derzeit im Vorbereitungskreis »Fachtag Erziehungsstellen« erörtert und festgelegt. Ab Sommer 2013 steht Ihnen das fertige Programm für diese Veranstaltung zur Verfügung.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der vergangenen beiden Jahre erhalten das Programm unaufgefordert. □

Petra Wittschorek

Referentin,

EREV

Flüggestr. 21

30161 Hannover

p.wittschorek@erev.de



Rückschau: EREV-Forum »Schule und Erziehungshilfen«: »Stein auf Stein – auf die richtige Balance kommt es an« vom 27. bis 30. November 2012 in Luisenthal

EREV-Fachgruppe »Förderschulen«

Das EREV-Forum »Schule und Erziehungshilfen« beleuchtete mit den Vorträgen »Störer und Gestörte – Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher« (Thomas von Freyberg), »Psychiatrische Störungsbilder« (Raphael Hartmann) sowie »Prävention und Früherkennung von schwerer zielgerichteter Gewalt an Schulen« (Frank Robertz) die täglichen Herausforderungen und Konflikte im pädagogischen Alltag. Umrahmt wurden diese Vorträge von Workshops und Konzeptvorstellungen ganz unterschiedlicher Ausrichtung und Thematik sowie mit dem Referat über die »Jugendhilfe und Schule im Elsass« mit einem Blick über den bundesdeutschen Tellerrand.

Zu den Inhalten des »Marktes der Möglichkeiten« gehörte beispielsweise das **Buddy-Projekt**, das Kristian Meyer und Daniela Rose, Dipl.-Sozialpädagogen an der Dietrich-Bonhoeffer-Schule, Diakonie Hephata, in Immenhausen vorstellten. Das Programm dient der Förderung sozialer Handlungskompetenzen von und mit Kindern und Jugendlichen auf der Basis der Peer-Group-Education und verfolgt das Ziel der Verantwortungsübernahme für sich und andere. Im Lernprozess werden akute Probleme oder Interessen im Zusammenhang mit der Schule im Schulalltag bearbeitet und Lösungsansätze entwickelt und umgesetzt frei nach dem Motto: »Aufeinander achten. Füreinander da sein. Miteinander lernen«. Wenn die Schülerinnen und Schüler motiviert und interessiert sind, erkennen sie ihr Aufgabenfeld selbst. Das Selbstverständnis der Lehrkräfte ist eher lernen in helfender Beziehung als Lernbegleiter denn als Lehrer. Beispiele für Buddys sind etwa Hausaufgabenbuddys,

Zug- und Busbuddys oder Konfliktbuddys. Zu den Aufgabengebieten gehören die Integration von Schulverweigerern, die Vermittlung von Lerninhalten und die Pausengestaltung.

Die **Mannheimer Straßen-Schule »Freezone«** war ein weiterer Programmpunkt beim Markt der Möglichkeiten. Es handelt sich dabei um ein mit dem Engagement-Preis 2011 ausgezeichnetes Projekt, das initiiert wurde von Lehrkräften und Studenten der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Ute Schnebel, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Hochschule, stellte das Konzept vor. Das Projekt richtet sich an junge Heranwachsende, die in Mannheim ohne Schulabschluss auf der Straße leben, die, wenn sie nicht gelegentlich bei Freunden nachts Unterschlupf finden, »Freezone« aufsuchen, wo sie sich waschen können, ein Bett für die Nacht und ein Essen erhalten – und, das ist das Außergewöhnliche, auf zugewandte, ehrenamtlich tätige Lehrer und Lehramtsstudenten treffen, die ihnen ein individuelles Angebot zum Nachholen des Haupt- oder Realschulabschlusses unterbreiten. Viele dieser jungen Menschen sind durch Gewalterfahrung und sexuellen Missbrauch geprägt worden, sind durch Drogensucht in kriminelles Verhalten entglitten. Und nicht wenige von ihnen sind auch zeitweise in Heimen aufgewachsen.

Träger von »Freezone« ist das **Johann-Peter-Hebel-Heim** in Mannheim, welches seine Wurzel in der Rettungshaus-Bewegung des 19. Jahrhunderts hat. Das Johann-Peter-Hebel-Heim wurde 1852 gegründet für »aufwachsende Mädchen, welche verwahrlost sind oder in Gefahr stehen, es zu werden«, um sie »durch christliche Erzie-

hung nach dem Bekenntnis der evangelischen Kirche für das Leben zu retten« und ist heute Mitglied der Evangelischen Kinder- und Jugendhilfe Nordbaden.

Das Besondere der Straßen-Schule ist, dass für und mit jedem dieser jungen Menschen ein an seinen schulischen Kompetenzen und persönlichen Interessen ausgerichtetes Lernprogramm aufgestellt wird und die Jugendlichen von einer Lehrkraft betreut werden. Dieses schulische Angebot wird zu festen Terminen am späten Nachmittag ohne Anwesenheitsverpflichtung vorgehalten und ist für die obdachlosen Teilnehmer und Teilnehmerinnen zudem kostenlos.

»Wie Bindung gut gelingen kann – Merkmale einer sicheren Bindung« lautete der Titel eines weiteren Angebotes, das die Diplom-Pädagogin und Familientherapeutin Henriette Keßel vorstellte. Sie erläuterte die Grundlagen der Bindungstheorie, die Entstehung einer sicheren Bindung und die verschiedenen Bindungsmuster.

Der Workshop »Mit-Mach-Parcours Liebe-Leben« war sehr praktisch angelegt und wurde von Iris Neumann und Denise Thomczyk der EJF in Schwedt angeboten. Die Teilnehmer/innen konnten an verschiedenen Stationen ihr Wissen über alles rund um Liebe und Sexualität selbst testen und erfuhren gleichzeitig, wie der Mit-Mach-Parcours an Schulen und in Jugendhilfeeinrichtungen eingesetzt wird.

Nadine Döring, Sonderschullehrerin und Sozialpädagogin der Schulsozialarbeit an der Mörike-schule in Nürtingen brachte den Teilnehmenden in einem Workshop das Thema »Selbstverletzendes Verhalten bei Mädchen und jungen Frauen« nahe.

Sie verdeutlichte zum einen, dass die Beweggründe der Betroffenen im Bereich des Selbstwertes zu suchen sind und welche Gefühle bei Selbstverletzung entstehen. Zum anderen gab sie

hilfreiche Hinweise zum Umgang mit Selbstverle-tzerinnen in pädagogischen Handlungsfeldern. Es wurde deutlich, dass Selbstverletzung über das bloße »Ritzen« hinausgeht. Suizidale Absichten lägen nicht vor. Im Umgang mit Selbstverle-tzerinnen sei es wichtig, die Verletzung anzusprechen, nicht zu moralisieren und nichts gegen den Willen der Mädchen zu unternehmen, da das von diesen als wiederholter Übergriff empfunden würde. Insgesamt sei es besser abzugeben, als falsch zu reagieren.

Weiteres Thema des Forums war »Ombud-schaft«. Hierzu stellte Ulrike Schiller die Arbeit des Berliner Rechtshilfefonds Jugendhilfe e. V. (BRJ) vor. Die Gründung des BRJ im Jahre 2002 geht zurück auf die restriktive Auslegung und Handhabung des SGB VIII durch die Jugendamts-behörden und deren negative Auswirkungen auf rechtsunkundige und durchsetzungsunfähige junge Menschen. Die Initiatoren und Mitglieder setzen sich insbesondere zusammen aus Fachkräften der Berliner Jugendhilfe, Juristen und Psychologen. Der BRJ wendet sich »gegen rechts-widriges Verwaltungshandeln in der Jugendhilfe« und versteht sich »als Lobby für junge Menschen und deren Familien mit begründetem, aber unerfülltem Jugendhilfebedarf«. Die Beratungs- und Unterstützungsarbeit wird nahezu ausschließlich ehrenamtlich erbracht. Erst nach einer jahrelangen Auseinandersetzung konnte die Anerkennung des BRJ als Jugendhilfeträger gerichtlich durchgesetzt werden. Die Arbeit des BRJ wird seit 2006 durch einen Fachbeirat von Experten und Persönlichkeiten aus der Jugendhilfe, wie beispielsweise Johannes Münder und Reinhard Wiesner begleitet. Anlässlich des zehnjährigen Bestehens des BRJ wurde die Beratungs- und Vertretungsarbeit anhand von 400 abgeschlossenen Fällen statistisch ausgewertet und so der Umfang und die Interventionen bei den Jugend-amtsbehörden dargestellt. Die Auswertung belegte den – überwiegend außergerichtlich – erreichten Erfolg. Auch sind die unumgänglichen Gerichtsprozesse, die zu führen waren und mit

überwiegendem Erfolg für die jungen Menschen endeten, hier verzeichnet.

Ulrike Schiller betonte aber auch, dass der BRJ anfangs auf Reserviertheit bis Ablehnung bei den Behörden(-Leitern) sowie bei Mitarbeitern in diesen Behörden nicht nur auf große Akzeptanz traf, sondern nicht selten wurde die BRJ-Intervention von diesen auch aktiv (aber heimlich) unterstützt. Inzwischen hat sich eine gute, fachliche Zusammenarbeit mit allen Berliner Jugendamtsbehörden entwickelt. Die Beratungsarbeit des BRJ wird stets von einem Team aus mindestens zwei sozialpädagogischen Fachkräften durchgeführt, um so alle Aspekte und Perspektiven für die Fallanalyse zu erfassen. Das Team erfragt in jeder Beratung, welche Institutionen und Personen in den Fall einbezogen waren und noch sind und strebt mit allen Beteiligten eine Kooperation zur Lösung an. Den Beratungsteams stehen Psychologen und Juristen zur Seite.

Der Workshop **»SESAM – Schul-Erziehungshilfe-Aprather Modell: 20 Jahre gelebte Inklusion?!!!«**: Beim Namen SESAM denken viele Menschen direkt an das kleine Korn, das sich auf vielen Brötchen finden lässt. Die nächste Assoziation führt dann wahrscheinlich zu Ali Baba und der verschlossenen Tür, die sich nur durch ein magisches »Sesam öffne dich« aufsperrt lässt. »SESAM – Schul-Erziehungshilfe-Aprather-Modell« vereint von all diesen Dingen ein kleines Körnchen. Seit 20 Jahren hilft SESAM Kindern mit Defiziten bei der Förderung ihrer Stärken. Die Förderung erfolgt an zwei Heiligenhäuser Grundschulen sowohl im schulischen Rahmen als auch im außerschulischen Bereich. Das Besondere ist die enge, gelebte Vernetzung der Kooperationspartner Grundschule, Jugendamt und Förderschule. Um dies zu dokumentieren, nahmen als Vertreter Ellen Schieferstein, Grundschulleiterin, Thomas Langmesser, Leiter des Jugendamtes, sowie Kollegen und Kolleginnen der Förderschule an dem Work-

shop teil. Ziel des Workshops war es, einerseits die Arbeitsweisen von SESAM, die Einbettung in die Regelschule und in den Stadtteil aufzuzeigen, andererseits gemeinsam mit den Teilnehmern des Workshops in einer offenen Diskussion Gelingensbedingungen für die Installierung eines inklusiv arbeitenden Fördersystems anhand eines gelebten Best-practice-Beispiels zu erörtern.

Zum Thema **»Produktives Lernen«** stellte Heike Borkenhagen als Leiterin des in Berlin ansässigen Instituts für produktives Lernen in Europa, ein An-Institut der Alice-Salomon-Hochschule, ein Bildungskonzept für diejenigen vollzeitschulpflichtigen jungen Menschen vor, die sich auf einen Schulabschluss vorbereiten und vor der Wahl eines Berufes beziehungsweise einer Ausbildung stehen. In Absprache mit der Schulverwaltung und den rund 80 Schulen, mit denen das Institut zusammenarbeitet, erhalten aber ausschließlich die Schüler, deren Abschluss gefährdet ist oder die sich dem traditionellen Schulunterricht entziehen, einen Zugang zu diesem Bildungsangebot. Die so erfassten jungen Menschen werden angehalten, ein Praktikum in einem von ihnen gewählten Betrieb aufzunehmen. Das Praktikum wird an drei Tagen entsprechend der Schulzeit durchgeführt. Nachmittags haben die jungen Menschen Gelegenheit, sich über das Berufsfeld weiter zu informieren. Die Vorbereitung auf den Schulabschluss erfolgt in der Schule an zwei Schultagen, wobei der Lernstoff und die Unterrichtsinhalte strikt auf die Prüfungsfächer bezogen werden. Der Anteil klassischer Förderschüler an diesem Angebot ist (noch) klein. Dies hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass der Hauptschulabschluss in diesen Schulen nicht das vorrangige Unterrichtsziel ist und Übergänge in die Arbeitswelt für dieses Schülerklientel auch seitens der Agentur für Arbeit vorbereitet werden.

Konzeptionelles Anliegen ist es, den jungen Menschen (wieder) Freude am Lernen zu ermöglichen,

ihnen so zu einem Schulabschluss zu verhelfen und eine berufliche Perspektive aufzuzeigen und zu realisieren.

Dieses Ziel haben retrospektiv bisher alle Teilnehmer erreicht. In einigen wenigen Fällen kam es zu Abbrüchen, bedingt durch längere Krankheit oder Umzug. Die Auswertung der Ergebnisse der Schulabschlusszeugnisse machte dabei deutlich, dass diese jungen Menschen bessere Noten erreichten als die Schüler der Klassen, aus denen sie sich rekrutierten. Zur Erklärung wies Heike Borkenhagen darauf hin, dass diese Schüler durch das Berufspraktikum in den vom Institut ausgewählten und begleiteten Betrieben eine Wertschätzung erfahren haben, die das Interesse, hier eine Ausbildung beginnen zu können und die daraus resultierende Bereitschaft zum Lernen initiiert haben. Hier erlebten die Schüler Sinn und Zweck der zu erwerbenden Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik, wie auch in den gesellschaftskundlichen Fächern, da sie in der Praxis stets mit hieraus entsprechenden Anforderungen konfrontiert wurden.

Heike Borkenhagen stellte dar, dass das Institut für produktives Lernen seit über 20 Jahren so entwickelte und erprobte Konzepte für individualisiertes, praxisorientiertes Lernen in der (Regel-)Schule bietet. Diese Konzepte werden gegenwärtig in den beigetretenen Bundesländern mit Ministerien, Schulen, Lehrkräften und Pädagogen entworfen und umgesetzt. Im Jahr 2012 haben Schulen aus Schleswig-Holstein die Zusammenarbeit gesucht. Anschließend Evaluierungen führen zu konzeptionellen Weiterentwicklungen. Das Institut ist an der Schulentwicklung und in der Lehrerfortbildung engagiert und betrachtet die Qualifizierung und Beratung von Schulen und Lehrkräften als weitere Aufgabe.


In den vergangenen Jahren ist es gelungen, in 15 europäischen Ländern ein Netzwerk aufzubauen, das durch internationale Austauschprojekte und durch internationale Qualifizierungsseminare für

Lehrkräfte und Pädagogen den fachlichen Austausch organisiert und pflegt.

Mit ihrem Vortrag unterstrich Heike Borkenhagen die Bedeutung praktischen Lernens in einer realen Berufswelt für die Motivation der jungen Menschen, sich schulische Bildungsinhalte anzueignen. Denn damit eröffnen sich insbesondere für jene Jugendlichen mit eher handlungsorientierten Interessen vielfältige berufliche Perspektiven.

Die EREV-Fachgruppe »Förderschulen«

Uns vorliegende Manuskripte des Forums finden Sie unter www.erev.de im Menü Download, Skripte 2012. Den Beitrag zum Thema »Störte und Gestörte« können Sie in diesem Heft auf Seite 3 nachlesen.

In diesem Jahr findet das Forum »Schule und Erziehungshilfen« vom 03. bis 06. Dezember 2013 in Eisenach statt. 

Ansprechpartnerin:

Annette Bremeyer
Referentin EREV
Flüggestr. 21
30161 Hannover
a.bremeyer@erev.de

Rezension

Fachlexikon der sozialen Arbeit, 7. Auflage völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage 2011, Nomos Verlag Baden-Baden, 1129 S., 44 Euro

M. Karl-Heinz Lehmann, Burgdorf

Suchen Sie einmal bei Wikipedia nach dem Begriff »Selbst-Entwicklung«!

Zwar soll es dort dafür 31.167 Fundstellen geben, aber Sie werden sofort belehrt: *»Der Artikel »Selbst-Entwicklung« existiert in der deutschsprachigen Wikipedia nicht. Du kannst den Artikel erstellen (Anleitung). Wenn dir die folgenden Suchergebnisse nicht weiterhelfen, wende dich bitte an die Suchhilfe oder suche nach »Selbst-Entwicklung« in anderssprachigen Wikipedias.«*

Und wenn Sie es dann mit einer anderen Schreibweise, nämlich »Selbstentwicklung« versuchen, erscheint der gleiche Text, aber immerhin der Verweis auf nur 23 Autoren, die sich mit Selbstentwicklung beschäftigen. Dagegen werden Sie aber im Fachlexikon der sozialen Arbeit sofort fündig: Prof. Dr. Fröhlich-Gildhoff erläutert den Begriff ausführlich auf den Seiten 749 und 750 des Fachlexikons in der siebten Auflage. Und das ist es doch, was wir benötigen: Die schnelle, erste Hilfe zum Verständnis eines Begriffes und weiterführende Hinweise.

Weiterführende Hinweise bieten die meisten der fast 700 Autorinnen und Autoren des Fachlexikons durch Literaturangaben. Und schnelle, erste Hilfe wird – wie der zufällig gewählte Begriff »Selbst-Entwicklung« stellvertretend zeigt – dem Nutzer auch dort zuteil, wo das Internet-Lexikon (zugegeben: kein Fachlexikon) versagt. Zudem lässt sich an dem Stichwort darüber hinaus sogar demonstrieren, dass das Fachlexikon der sozialen Arbeit tatsächlich mit der Zeit geht und die Beiträge immer wieder überarbeitet und aktualisiert werden. Wenn Sie beispielsweise in der dritten

Auflage des Fachlexikons diesen Begriff suchen, werden Sie ihn vermissen. Im Jahre 1993 hatte »Selbst-Entwicklung« in Deutschland wohl noch nicht die Relevanz, die ihr damals in anderen Ländern – wie im englischen Sprachraum – bereits erwiesen wurde.

Die kritische Besprechung eines wissenschaftlichen Werkes, das einem Thema verpflichtet ist, wird gewöhnlich von einem Rezensenten wahrgenommen, der den Aussagen zumindest fachlich nahe steht. Dieser Anforderung kann ich als Jurist bei einem Fachlexikon der sozialen Arbeit natürlich nicht gerecht werden. Immerhin bietet sich eine knappe Durchsicht juristischer Fachbegriffe an.

Der Vorsitzende des Deutschen Instituts für Jugendhilfe und Familienrecht, Thomas Mörsberger, bearbeitete unter anderem die Erläuterungen zur Aufsichtspflicht und zur Garantenpflicht. Selbst diese, dem Wesen des Lexikons verpflichtend, knappen Darstellungen beschreiben zunächst ausreichend Rechtsbegriffe, deren Kenntnis und Bedeutung in Berufsvollzügen der sozialen Arbeit nicht immer geläufig sind. Die Literaturangaben dazu können dann zur gebotenen Vertiefung führen. Der Nutzer des Fachlexikons kann im Regelfall freilich nicht erwarten, dass die Ausführungen im Lexikon selbst so umfangreich sind, dass sich weitere Informationen erübrigen. Das gilt vor allem für Rechtsbegriffe, die sich wegen ihrer Vielschichtigkeit, wie die genannten Begriffe Aufsichts- und Garantenpflicht, eher einer eindeutigen Definition entziehen und deshalb erst in der Rechtsanwendung durch Richterspruch näher beschrieben werden.

Unmittelbar kann das Fachlexikon jedoch bei solchen Begriffen helfen, die sich aus einem Gesetzeswortlaut direkt ergeben und wo die Aufgabe des Bearbeiters im Wesentlichen darin besteht, die möglicherweise unterschiedlichen Regelungen innerhalb unserer Rechtsordnung übersichtlich und verständlich darzustellen. Beispiel dafür ist das von dem Rechtsanwalt und Gastprofessor *Anusheh Rafi* bearbeitete Stichwort Zeugnisverweigerungsrecht. Hier kann der Leser sofort aus den Erläuterungen erfahren, dass sich das Recht zur Zeugnisverweigerung aus den unterschiedlichen Prozessordnungen ableitet und darüber hinaus im Sozialrecht zur Wahrung des Sozialgeheimnisses den Sozialleistungsträgern ein solches Recht eingeräumt ist (§ 35 Abs. 3 SGB I). Allerdings wäre es noch hilfreicher, wenn dem Nutzer in diesem Zusammenhang auch mitgeteilt worden wäre, vor welchen Gerichten diese Grundsätze der Zivilprozessordnung entsprechend angewandt werden (zum Beispiel im Arbeitsgerichts- und Verwaltungsgerichtsverfahren) und dass für Sozialarbeiter, die bei freien Trägern beschäftigt sind, im Strafprozess trotz Schweigepflicht (gem. § 203 StGB) regelmäßig keine Zeugnisverweigerungsrecht besteht, in der Konsequenz aber Sozialarbeiter im öffentlichen Dienst die Zeugnisverweigerung möglich ist, indem der Dienstvorgesetzte die Aussagegenehmigung verweigert (§ 54 StPO).

Selbst ein Sammelbegriff wie Datenschutz (erläutert von der Leiterin der Stabsstelle Internationales des Deutschen Vereins, *Cornelia Markowski*), wird im Fachlexikon so vermittelt, dass der Nutzer schnell einen Überblick und vielleicht auch die Einsicht gewinnen kann, dass in der eigenen Praxis noch mancher Schritt zur Umsetzung nötig ist.

Unter den 1.500 Stichwörtern des Fachlexikons vermitteln alle von mir kritisch gelesenen Begriffe mit juristischen Bezügen entweder einen fundierten Überblick oder auch die rasche Information über spezielle Probleme. Und – das soll nicht

vergessen werden – das Format des Lexikons ist ausgesprochen handlich.

Alles in allem: Es ist weder »unentbehrlich« noch »unverzichtbar« (warum solche leicht zu widerlegenden Übertreibungen?), aber dafür sehr nützlich. □

Prof. M. Karl-Heinz Lehmann
Am Försterberg 28
31303 Burgdorf,
Lehmann-Burgdorf@gmx.de



Hinweise

Neuerscheinung: Soziale Inklusion

Balz, Hans-Jürgen / Benz, Benjamin / Kuhlmann, Carola (Hrsg.) (2012): Soziale Inklusion: Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS

Das Buch lotet in 21 Beiträgen kritisch würdigend, wissenschaftlich reflektiert und praktisch handlungsorientiert den Stellenwert und die Implikationen von Inklusion für die Arbeit im Sozialwesen aus. Der Inklusionsbegriff hat sich im Spannungsfeld von Integration, Partizipation und Gleichstellung zu positionieren. Durch die konzeptuellen Grundlagenbeiträge im Buch wird das Neue und Andere in der Idee der Inklusion herausgearbeitet. Wichtig ist daneben die Transformation in methodische Grundsätze und konkretes Handeln der psychosozialen Fachkräfte. Zu den Handlungsfeldern Gesundheit, Bildung und Arbeit analysieren die Beiträge relevante institutionelle und strukturelle Prozesse und stellen auf Inklusion zielende Good Practice Projekte vor.

Neuerscheinung: Berufseinstieg in die Soziale Arbeit

Moch, Matthias / Meyer, Thomas / Bense, Oliver (Hrsg.): Berufseinstieg in die Soziale Arbeit. ISBN: 978-3-943084-05-4

Der Band bündelt die zentralen Ergebnisse der Panelstudie an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg mit 200 Absolventinnen und Absolventen der Fakultät Sozialwesen der Abschlussjahrgänge 2009 bis 2011. Die Publikation liefert durch empirische und theoretische Zugänge einen Einblick in das Themenfeld einer biografisch orientierten Berufsforschung. Dabei sind die einzelnen Beiträge je einem der vier Kapitel thematisch zugeordnet: Im ersten Teil stehen die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des

Berufseinstiegs nach einem Studium der Sozialen Arbeit im Vordergrund, während im zweiten Teil der Übergang vom Studium in die erste Berufstätigkeit im Fokus steht. Strukturelle und individuelle Merkmale der ersten Berufstätigkeit nach dem Studium sind Themen der Beiträge des dritten Teils und zum Abschluss werden berufliche und hochschulpolitische Perspektiven beim Berufseinstieg aufgezeigt. Insgesamt wendet sich das Buch an (angehende) Studierende der Sozialen Arbeit, Verantwortliche in Hochschulen und sozialen Einrichtungen sowie die interessierte Fachöffentlichkeit.

Fachverband FINSOZ stellt Berufsprofil »IT-Leitungen in sozialen Organisationen« vor

Eine der wichtigsten Querschnittsfunktionen in sozialen Organisationen ist heute die Informationstechnologie. Sie unterstützt zahlreiche administrative und fachliche Geschäftsprozesse; die Komplexität der Systeme steigt stetig an. Ein professioneller Umgang mit Fragen des IT-Betriebs und der strategischen Ausrichtung der IT-Landschaft ist deshalb besonders für mittlere und größere Organisationen unumgänglich. Eine Schlüsselrolle nimmt dabei die IT-Leitungskraft ein. Sie trägt die Verantwortung für einen zuverlässigen und wirtschaftlichen IT-Betrieb sowie für die Abstimmung von Zielen, Leistungen und Prozessen zwischen der IT und den Fachbereichen. Trotz einer deutlich vierstelligen Zahl an IT-Verantwortlichen in den sozialwirtschaftlichen Organisationen Deutschlands existierte bislang kein auf die Branche abgestimmtes Berufsprofil der IT-Leitungskraft. Der Fachverband IT in Sozialwirtschaft und Sozialverwaltung – FINSOZ e. V. hat deshalb nun ein Positionspapier mit einem Berufsprofil erarbeitet. Es versteht sich als Orientierungsraster, das gleichermaßen als Basisfolie für Qualifikationsmaßnahmen wie für Stellenbe- und -ausschreibungen dienen kann.

Ebenso soll es zur Herausbildung einer zeitgemäßen professionellen Identität unter den IT-Verantwortlichen beitragen.

Kernpunkte des neuen Berufsprofils sind die Einbindung der IT-Leitung in unternehmensstrategische Entwicklungen, die Kommunikation mit den Fachbereichen sowie die Organisation eines sicheren und wirtschaftlichen IT-Betriebes. Neben fundierten IT-Kenntnissen prägen unter anderem betriebswirtschaftliches Wissen, Projektmanagement-Kenntnisse sowie Sozial- und Führungskompetenz das Profil dieser Position. Im gemeinnützigen Fachverband FINSOZ e. V. sind Anwender und Anbieter von IT im sozialen Sektor sowie Wissenschaftler und Berater zusammengeschlossen. Er hat es sich zum Ziel gesetzt, den Wertbeitrag der IT im Sozialen zu steigern. Das vollständige FINSOZ-Positionspapier »Berufsprofil und Rollenverständnis der IT-Leitung in sozialen Organisationen« ist verfügbar unter www.finsoz.de/ag-sozialmanagement.

DVJJ-Tagungsreihe »Polizei & Sozialarbeit«

Die Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen (DVJJ) veranstaltet eine Tagungsreihe zum Thema »Polizei & Sozialarbeit«. Sie findet vom 10. bis 12. Juni 2013 in Hofgeismar bei Kassel statt und steht unter dem Titel »Psychische Auffälligkeiten junger Menschen und Jugenddelinquenz. Herausforderungen für Sozialarbeit und Polizei«. Im Rahmen der Veranstaltung geht es um Erscheinungsformen psychischer Auffälligkeiten und ihren Zusammenhang mit Jugenddelinquenz, um die besonderen Herausforderungen für Soziale Arbeit und Polizei und deren Kooperation ebenso wie um die Förderung der Widerstandsfähigkeit von jungen Menschen. Dem DVJJ ist es ein Anliegen, den Zusammenhang mit der Praxis herzustellen und die fachlichen Themen mit besonderem Fokus auf Schnittstellen zwischen Sozialarbeit und Polizei zu bearbeiten. Deshalb werden unter anderem Projekte und Modelle aus dem Arbeitsalltag vor-

gestellt. Nähere Informationen finden Sie unter www.dvjj.de.

Diakonie: Kinder dürfen nicht Leidtragende von Sorgerechtsstreitigkeiten werden

Die Diakonie Deutschland fordert, das geplante Schnellverfahren bei Sorgerechtsstreitigkeiten bei nicht verheirateten Eltern fallen zu lassen. »Eine so wichtige Entscheidung allein nach Aktenlage zu treffen ohne die Eltern vor Gericht anzuhören, wird dem Ernst der Sache nicht gerecht«, sagt Maria Loheide, sozialpolitischer Vorstand der Diakonie Deutschland. Anlass ist die Beratung der Gesetzesreform im Bundestag. »Gerade um der Kinder willen muss es in Streitfällen um das Sorgerecht eine sorgfältige Einzelfallprüfung vor dem Gericht geben«, betont Loheide. Das neue Gesetz sieht vor: Können sich nicht miteinander verheiratete Eltern nicht auf das gemeinsame Sorgerecht verständigen, kann der Vater bei Gericht beantragen, am Sorgerecht beteiligt zu werden. Innerhalb von sechs Wochen muss die Mutter schriftlich darlegen, wieso die gemeinsame elterliche Sorge dem Kindeswohl widerspricht. Bringt die Mutter keine überzeugende Begründung zu Papier oder verpasst sie die Frist, entscheidet das Gericht allein aufgrund der Aktenlage. »Der Gesetzgeber muss hier dringend nachbessern, sonst werden die Kinder die Leidtragenden dieser Gesetzesreform sein«, erklärt Loheide.

Onlinekampagne »Soziale Berufe kann nicht jeder« der Diakonie Deutschland für den Deutschen Bildungsmedien-Preis digita 2013 nominiert

Die Onlinekampagne »Soziale Berufe kann nicht jeder« der Diakonie Deutschland ist für den Deutschen Bildungsmedien-Preis digita 2013 nominiert. Der Preis prämiiert Lehr- und Lernangebote, die inhaltlich und formal als hervorragend gelten können und die digitalen Medien beispielgebend nutzen. »Wir freuen uns sehr über die Nominie-

rung, sie ist eine Qualitätsauszeichnung für unsere Onlinekampagne«, sagte Diakonie-Präsident Johannes Stockmeier. »Mit ›Soziale Berufe kann nicht jeder« haben wir einen modernen Weg eingeschlagen, um junge Menschen für soziale und pflegerische Berufe in der Diakonie zu gewinnen. Die Kampagne mit ihren verschiedenen Web 2.0-Angeboten bietet nicht nur viele Informationen, sondern ermöglicht auch einen Austausch mit den jungen Menschen auf Augenhöhe. Die Nominierung zeigt, dass uns die Mischung aus qualitativ hochwertigem Inhalt und ansprechender, kreativer Form gut gelungen ist.« Aus 25 Nominierten ermittelt die Jury erst kurz vor der Preisverleihung die Sieger in acht Kategorien. Die Bekanntgabe und Auszeichnung der Sieger erfolgte am 20. Februar im Rahmen der Bildungsmesse didacta in Köln.

Die Onlinekampagne »Soziale Berufe kann nicht jeder« der Diakonie Deutschland ist ein interaktives Web 2.0-Angebot zu sozialen und pflegerischen Berufen. Das Berufsorientierungsportal www.soziale-berufe.com informiert in Videos über Ausbildungsberufe im sozialen Bereich, bietet Berufetests, einen Ausbildungsstätten-Navigator, eine Stellenbörse sowie ein interaktives Plakat-Gestaltungs-Tool.

Start der Kampagne »Kein Raum für Missbrauch«

Mit der Kampagne »Kein Raum für Missbrauch« werden Eltern und Fachkräfte in Kitas, Schulen, Sportvereinen, Kirchengemeinden oder Kliniken aufgefordert, den Schutz der Kinder und Jugendlichen vor sexueller Gewalt zu verbessern. »Missbrauch findet nicht zufällig oder aus Versehen statt, Täter und Täterinnen handeln mit hoher krimineller Energie, ausgefeilten Strategien und oftmals im Schatten weit verbreiteter Ahnungslosigkeit«, sagte der Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs, Johannes-Wilhelm Rörig und fordert besseren Schutz vor sexueller Gewalt für 14 Millionen

Kinder und Jugendliche in über 200.000 Einrichtungen. Ziel ist ein gesamtgesellschaftliches Bündnis gegen sexuellen Missbrauch. Eltern und alle, die beruflich und in ihrer Freizeit mit Kindern arbeiten, sollen durch die Kampagne ermutigt werden, in Einrichtungen und Institutionen das Thema offen anzusprechen und Schutzkonzepte einzufordern. »Missbrauch findet insbesondere dort statt, wo darüber geschwiegen wird. Schutzkonzepte schränken die Spielräume der Täter und Täterinnen ein und müssen ein wichtiges Qualitätsmerkmal für alle Einrichtungen werden«, sagte Rörig. »Wo Schutzkonzepte konsequent angewendet werden, können auch Mädchen und Jungen, die Missbrauch in der Familie oder im sozialen Umfeld erfahren, kompetente Vertrauenspersonen und Hilfen finden.« Informationen zu Schutzkonzepten und was sie beinhalten sollten, stehen auf der Website www.kein-raum-fuer-missbrauch.de

SPI des SOS-Kinderdorfes gibt Publikationen zum Thema »Geschwister in der Fremdunterbringung« heraus

Das Sozialpädagogische Institut (SPI) des SOS-Kinderdorfes hat zwei Veröffentlichungen zum Thema »Geschwisterbeziehungen in der Fremdunterbringung« vorgelegt.

Unter dem Titel »Ressourcen, Belastungen und pädagogisches Handeln in der stationären Betreuung von Geschwisterkindern« liegt der Band 14 der SPI-Materialien vor. Daneben ist die Fachbroschüre »Weil wir Geschwister sind. Geschwisterbeziehungen in der Fremdunterbringung« erschienen. Im Rahmen des Forschungsschwerpunktes »Geschwister in der stationären Erziehungshilfe« des SOS-Kinderdorf e. V. hat ein wissenschaftliches Team der Universität Siegen die Sicht auf das Innenleben von Geschwisterbeziehungen in der Fremdunterbringung freigelegt. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene aus fünf Geschwistergruppen in drei deutschen SOS-Kinderdörfern wurden dafür befragt.

Die Publikationen sind über SPI (www.sos-fachportal.de/paedagogik/mediathek) oder über den Buchhandel zu beziehen.

CJD: Fachtag zum Thema »Wohin steuern die Hilfen zur Erziehung?«

Das Christliche Jugenddorfwerk (CJD) veranstaltet am 02. Mai 2013 in Bonn einen Fachtag zum Thema »Wohin steuern die Hilfen zur Erziehung?« Steigende Fallzahlen und überdehnte Haushalte zwingen die Kommunen zur Steuerung beim größten Haushaltsfaktor: den Hilfen zur Erziehung. Darauf wurde schon im vergangenen Jahr »der Kündigung der Rahmenverträge« in Nordrhein-Westfalen sowie unter dem Eindruck zu erwartender Umbrüche durch die »Große Lösung« häufig hingewiesen. Vor dem Hintergrund erhöhten Steuerungsdrucks will der Arbeitskreis Jugendhilfe in der CJD-Region West Fachleute in der Jugendhilfe ermutigen und anregen, die Debatte um Nachhaltigkeit im Einsatz von Ressourcen in der Jugendhilfe endlich wieder inhaltlich zu führen. Die Teilnahme ist gegen einen Kostenbeitrag von 35,- Euro inklusive Verpflegung möglich. Interessierte können sich bis zum 15. April 2013 anmelden. Bei Fragen wenden Sie sich bitte an Gerhard Vogel: gerhard.vogel@cjd.de.

Modellprojekt der Diakonie RWL: Erzieherische Förderung in der Offenen Ganztagsschule

In einem auf zwei Jahre angelegten Praxisentwicklungsprojekt wurden von der Diakonie RWL Kooperationen zwischen Jugendhilfe mit ihren Angeboten der erzieherischen Förderung und Offenen Ganztagsschulen (OGS) initiiert und begleitet. Die Ergebnisse wurden vom Institut für soziale Arbeit (ISA) evaluiert. Der jetzt vorgelegte Projektbericht bietet eine detaillierte Beschreibung der unterschiedlichen Vorgehensweisen an sechs Standorten: In Hattingen/Witten, Gütersloh, Mülheim, Hamm, Detmold und Bochum. Dabei werden neben Gelingensbedingungen auch typische Stolpersteine dar-

gestellt. Dazu gehören Verständigungsprobleme zwischen »zwei ganz schwierigen Professionen, die man nicht einfach in ein Team steckt«, wie es eine Beteiligte aus Mülheim ausdrückt. Dazu zählen auch Erwartungen an die schnelle Lösung von Störungen im Schulalltag – während doch die Jugendhilfe in der Regel auf langfristige Wirkung angelegt ist. Wo die Kooperationen aber in Gang kommen, entsteht »ein veränderter Rahmen für die individuelle Förderung von Kindern im sozialräumlichen, schulischen und familiären Zusammenhang«, wie Stefan Maykus in seinem Vortrag auf der Tagung erklärt. Die begriffliche Neuschöpfung der »erzieherischen Förderung« bringt dies Konzept gut auf den Punkt, erklärt Norbert Reichel vom Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW in einem Grußwort zur Tagung. Tim Rietzke, Koordinator des Modellprojekts, sieht in seinem Fazit keine Alternative zur Kooperation: »Der besondere Förderbedarf eines Kindes stellt eine gemeinsame Anforderung an alle Beteiligten dar, also an die Lehr- und Fachkräfte in der OGS und auch an die Eltern. Flexible und niedrigschwellige Angebote der Jugendhilfe, wie wir sie in unserem Projekt untersucht und begleitet haben, bieten Möglichkeiten, dieser Anforderung besser gerecht zu werden.« Das Praxisentwicklungsprojekt mit dem Titel »Hilfen zur Erziehung und erzieherische Förderung in der Offenen Ganztagsschule – Modelle der Kooperation« wurde durch die Stiftung Deutsche Jugendmarke e. V., das Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen und das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert. Der Projektbericht kann unter www.diakonie-rwl.de heruntergeladen werden. □

(ab)

Haltung zum Thema Medien und Medienpädagogik im Fachbereich Kinder, Jugendliche und Familien Herzogsägmühle

Kerstin Becher-Schröder, Christian Seitz, Peiting

Medien beeinflussen heute in immer stärkerem Maße unsere Sicht auf die Welt und damit auch unsere Einstellungen und Werthaltungen. Medien werden zwar aktiv zur Information, für Kommunikation und zur Unterhaltung genutzt, jedoch sind die Medienangebote durchaus ambivalent zu sehen:

Auf der einen Seite ermöglichen sie eine differenzierte und erweiterte Wahrnehmung der Welt, andererseits verstärken sie Tendenzen zur Simplifizierung und Personalisierung komplexer Zusammenhänge. Sie eröffnen erweiterte individuelle Erlebnis- und Ausdrucksmöglichkeiten, verstärken aber auch Tendenzen zur Passivität und im Extremfall zur Flucht in Scheinwelten. Sie bieten auf der einen Seite verbesserte Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe, können aber auch gezielt Themen setzen, Informationen selektiv verbreiten und die eigene Beurteilung erheblich beeinflussen.

Medienpädagogik bewegt sich genau in diesem Spannungsfeld. Sie unterstützt Jugendliche dabei, diese Zusammenhänge zu erkennen und Medien sowohl für die

individuelle Entfaltung als auch zur gesellschaftlichen Entwicklung zu nutzen. Als Schlüsselkompetenz kommt der Förderung von Medienkompetenz – nicht zuletzt aus arbeitsmarktpolitischen Gründen – eine gleichrangige Bedeutung zu, wie der Förderung der Kulturkompetenz Lesen, Schreiben und Rechnen. Die Medienwelt ist gleichermaßen eng verzahnt mit der Konsumwelt. Kinder und Jugendliche müssen heute verstärkt lernen, mit einer Fülle von crossmedial vermarkteten Produkten umzugehen.

Medienpädagogik

- setzt am Lebensalltag von Kinder und Jugendlichen an,
- erschließt die Potentiale von Kinder und Jugendlichen, indem deren Medien erfahrung und -kompetenz angenommen und zur Grundlage einer bildungswirksamen Auseinandersetzung über Inhalte und Wirkung gemacht werden,
- sucht den Dialog statt die Belehrung. Kinder und Jugendlichen werden in Planungs- und Gestaltungsprozesse einbezogen. PädagogInnen erforschen gemeinsam mit Jugendlichen, wie sie

deren eigenen Weg angemessen begleiten können,

- hat zum Ziel, durch die Erfahrung mit eigenen Produktionen urteilsfähiger und kritischer für Produktionen anderer zu werden. Sie unterstützt dabei, manipulative Tendenzen der Massenmedien zu durchschauen,
- befähigt somit Kinder und Jugendliche Medienangebote sinnvoll auszuwählen und zu nutzen, sie kritisch zu analysieren, in Zusammenhänge einzuordnen und deren Wirkung zu reflektieren. Junge Menschen gewinnen so einen Einblick in die Bedingungen der globalisierten Medienproduktion und Medienverbreitung,
- fördert eine selbstbestimmte Medienutzung und Persönlichkeitsentwicklung. Sie mildert Nachteile, nutzt Vorteile neuer Technologien und schafft Zugangsmöglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe aller,
- beteiligt Kinder und Jugendliche an der Gestaltung neuer Technologien, lenkt die Sichtweise auf Medien als wichtiges Element der Demokratie und ermuntert zu gesellschaftlicher Teilhabe,
- leistet präventiven Kinder- und Jugendschutz und macht Jugendliche stark und kompetent für eine sich ständig wandelnde Medien- und Lebenswelt mit einer Vielfalt medialer Angebote. Aktive Medienarbeit eröffnet neue Lernwege und -zugänge und bietet gerade benachteiligten Jugendlichen neue bzw. positive Lernerfahrungen zu sammeln.

Wie eben ausgeführt, haben Medien in allen Lebensbereiche Einzug gehalten, vor dieser Entwicklung kann sich auch

Jugendhilfe nicht verschließen, sondern muss diesen Prozess offensiv begleiten, will sie nicht riskieren, nur mehr Zaungast einer technischen Entwicklung zu werden. Unsere Jugendlichen nutzen in ihrem Alltag selbstverständlich PC und Internet, Handy oder Spielekonsolen, Fernsehen und Radio. Diese Medien nehmen folglich Einfluss auf die Kommunikation, auf das Weltbild, die Informationsgewinnung, auf Lernen, auf Gesundheit und nicht zuletzt die Identitätsentwicklung Jugendlicher. Deshalb ist es erforderlich diesen wichtigen Entwicklungsprozess verantwortungsvoll zu begleiten. Die pädagogische Nutzung von Medien beinhaltet große Chancen für den Bildungs- und Erziehungsprozess. Andererseits ist es dringend notwendig mögliche Gefahren zu erkennen, diese zu benennen und nach Möglichkeit abzuwenden.

Medienpädagogische Angebote im Fachbereich Kinder, Jugendliche und Familien

Die medienpädagogischen Angebote im Fachbereich Kinder, Jugendliche und Familien Herzogsägmühle umfassen vier Bereiche: zum einen halten wir für unsere Jugendlichen spezielle Angebote vor, zum anderen bieten wir Mitarbeitenden die Möglichkeit, sich durch Schulungen auf diesem Gebiet fit zu halten; medienpädagogische Elemente können jedoch auch in gruppenübergreifenden Aktionen im Rahmen des Geo-Caching Eingang finden. Außerdem gewährleisten wir über das Jugendportal, dass unsere Jugendlichen sich zu ihrem Heimaltag und den Möglichkeiten, die sie hier vorfinden, äußern und dies auch nach außen transportieren können.

1. Jugendlichen-Redaktionsgruppe für unser Jugendportal

Der Fachbereich Kinder, Jugendliche und Familien hat 2008/09 neben der Homepage für Fachkräfte eine Homepage mit Inhalten ins Leben gerufen, die unsere jugendliche Klientel ansprechen soll. Diese wird von Jugendlichen für Jugendliche gestaltet und mit Inhalten befüllt.

Ziele sind: Beteiligung durch gelebte Partizipation, Erwerb von differenzierten Medienkompetenzen, Unterstützung bei der Identitätsarbeit, Erwerb von Sozialkompetenz und Teamfähigkeit.

Praktische Umsetzung: Einmal wöchentlich trifft sich die Redaktionsgruppe unter Leitung und Moderation des Medienpädagogen des Fachbereiches, um Inhalte für die Website der Jugendlichen zu erarbeiten. Es werden Techniken in den Bereichen Podcast, Video, Webdesign, Storytelling und redaktionelles Arbeiten vermittelt. Teamarbeit wird stets unterstützt und die persönlichen Stärken jedes Jugendlichen werden in der Aufgabenverteilung berücksichtigt. Die Jugendlichen treten als Experten für die Einrichtung auf und veröffentlichen ihre Arbeit auf der Website: <http://jugendhilfe.beiuns.net>. Diese bietet direktes Feedback durch Mitglieder anderer Partnerportalnetzwerke. Alle Inhalte werden selbstbestimmt erarbeitet. Die medienpädagogische Betreuung erfolgt auf reflektorischer und beratender Basis.

2. Workshops

»Soziale Netzwerke«

Ziele sind: Reflexion des jugendlichen

Internetverhaltens mit den jugendlichen Nutzern, um ein Bewusstsein für die Potenziale und die Schwächen Sozialer Netzwerke zu entwickeln. Hier wird von uns immer wieder der Vernetzungsgedanke der Datenpreisgabe gegenübergestellt und kritisch reflektiert. Auseinandersetzung mit dem Thema Urheberrecht und Digital Rights Management.

Praktische Umsetzung: Besuch der Wohngruppen in regelmäßigen Abständen. Diskussionen und praktische Workshops. Geocachingspiele die sich mit dem Thema befassen. Regelmäßige Schulung der Mitarbeitenden.

Kreativworkshops

Lightpainting & VJ-Gruppe

Ziele sind: Kreativität, Teamfähigkeit, Vermittlung von Technik (Fotografie), Partizipation

Praktische Umsetzung: Die Lightpainting-Gruppe trifft sich in regelmäßigen Abständen. Es werden Bildideen von einzelnen vorgeschlagen, von der Gruppe abgestimmt und gegebenenfalls umgesetzt. Die einzelnen Bilder werden zu einem Film aneinandergereiht. Bei der Entstehung ist Ausdauer gefragt, denn eine Sekunde Film benötigt mindestens neun Bilder die jeweils mit einer Belichtungszeit von 30 Sekunden aufgenommen werden.

3. Filmprojekte

Handyclips

Handys eignen sich hervorragend zum Filmen, da sie stets parat sind und durch ihre Größe gut in Positionen gebracht werden können, die für herkömmliche Videokameras schwer zu erreichen sind. (beispielsweise unter einem Skateboard

...) Sie sind für Jugendliche verfügbar und Teil ihrer Lebenswelt.

Ziele sind: Entwicklung der Fähigkeit andere Perspektiven einzunehmen. Erweiterung der sozialen Kompetenzen und der Teamfähigkeit. Identitätsarbeit und Bewusstmachen persönlicher Stärken. Vermittlung von rechtlichem Grundwissen (beispielsweise Recht am eigenen Bild) und ethischen Grundsätzen (beispielsweise im Bezug auf Happy Slapping Videos).

Praktische Umsetzung: In unregelmäßigen Abständen werden Handyclipworkshops angeboten in denen verschiedene Filmtechniken vorgestellt und kreative Prozesse angestoßen werden. Die Jugendlichen entwickeln eigenständig ihre Filmideen und setzen diese mit eigenen oder mit Handys des Fachbereichs um. Die entstandenen Filme werden beim Handyclip-Wettbewerb »Ohrenblick mal!« eingereicht.

Film

Ziele sind: Förderung von Projektplanung -> eine Idee wird konkretisiert, greifbar und am Ende Schritt für Schritt umgesetzt. In der Reflexion des Projektes können Vergleiche mit der persönlichen Entwicklung gezogen werden. Die Persönlichkeitsentwicklung durch das Spielen einer Rolle wird gefördert.

Erweiterte Medienkompetenz: Bewusstmachen von Inszenierung der Wirklichkeit im Film, Vertrautheit mit der verwendeten Technik. Vermittlung von Urheberrechten und Creative Commons Lizenzen.

Praktische Umsetzung: Filmideen werden von einzelnen Jugendlichen oder einer Gruppe entwickelt. Die Planung, Filmen, Vertonung und Nachbearbeitung erfolgt mit Unterstützung des Medienpädagogen.

Geocaching / mobile Gaming

Ziele sind: Aktivierung der Jugendlichen in freier Natur, Umkehrung von »Machtverhältnissen«, da die Jugendlichen mit GPS-Geräten den Weg kennen und die Gruppe führen. Erwerb von Sozialkompetenz und Teamfähigkeit. Bearbeitung von Themen durch spielerische Art. Fragen werden erwandert, Antworten bringen unverzüglich und erlebbar weiter.

4. Wettbewerbe:

Ohrenblick mal! (Handyclipwettbewerb)

In eigener Regie (Filmförderpreis)

Deutscher Multimediapreis

JuFinale (Filmpreis)

Ziele der Teilnahme: Die Teilnahme an Wettbewerben fördert aus unserer Sicht in der Arbeit mit unseren jungen Menschen mehrere wichtige pädagogische Aspekte. So werden die Jugendlichen in ihrer Arbeit gewürdigt und anerkannt. Diese Identitätsarbeit wird im Sinne einer Selbstdefinition durch Erreichtes unterstützt, und eigene Werke werden einem großen Publikum zugänglich gemacht

Christian Seitz

Medienpädagoge

Greuts 1a

87452 Altusried

chris.seitz@medialepfade.de

www.medialepfade.de



Kerstin Becher-Schröder

Bereichsleitung,

Herzogsägmühle,

Von-Kahl-Str. 4

86971 Peiting

kerstin.becher-schroeder@

herzogsaegmuehle.de

