

INHALT

Editorial <i>Björn Hagen</i>	78	EREV-Dialog Politik: Gespräch mit Heinz Lanfermann (FDP) <i>Björn Hagen</i>	128
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in stationären Erziehungshilfen (2) – eine Untersuchung des Fachverbandes Evangelischer Jugendhilfe aus Berlin und Brandenburg (FEJ) <i>Ralf Liedtke, Mathias Schwabe, Martina Stallmann, David Vust</i>	80	Kurzdarstellung des EREV-Projektes »ABIE«: Entstehungszusammenhänge von Abbrüchen in den stationären Erziehungshilfen <i>Björn Hagen</i>	130
Kontroversen an Schnittstellen: Jugendarbeit oder Jugendsozialarbeit an Schulen? <i>Erich Hollenstein, Anja Terner</i>	93	Würdigung Ilse Varkevisser <i>Annette Bremeyer</i>	132
Gehirngerecht Lernen: Erkenntnisse der Hirnforschung und deren Umsetzung im Unterricht <i>Dieter Böhm</i>	102	Rezension: »Zukunft der Familienhilfe« <i>Jürgen Boeckh</i>	133
Kooperation Schule und Jugendhilfe: Was brauchen die Kinder? <i>Christine Bick</i>	109	Vorschau: EREV-Forum: Flexible Hilfen (46/2010) »Management im Sozialraum« vom 27. bis 29. Oktober 2010 in Eisenach <i>Annette Bremeyer</i>	136
SoLiG – Soziales Lernen in der Gruppe <i>Thomas Köck</i>	117	Hinweise	137
Stellungnahme der ständigen Fachkonferenz 1 des Deutschen Instituts für Jugendhilfe und Familienrecht (DIJuF) e. V. zum Thema »Frühe Hilfen«	122	Auf ein Wort <i>Claudia Langholz</i>	U3
Gesetze und Gerichte <i>Christian Müller</i>	123		

Beilagenhinweis:
Dieser Ausgabe liegt das Programm des EREV-Forums »Verwaltung und Pädagogik« 2010 bei.



Editorial

Björn Hagen, Hannover

Eine aktuelle US-amerikanische Studie zeigt die späten Folgen früher Armut auf: In einer Langzeituntersuchung beobachteten die Forscher 1.500 Kinder in ihrer Entwicklung. Lag das Einkommen der Eltern in der frühen Kindheit unterhalb der Armutsgrenze, verlief das Leben der jungen Menschen im Vergleich zu besser gestelltem Nachwuchs nicht so erfolgreich. Die ärmeren Kinder hatten eine kürzere Schulzeit sowie eine schlechtere psychische und physische Gesundheit im Erwachsenenleben. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass junge Kinder gegenüber den Folgen von großer Armut am empfindlichsten seien. Junge Mütter mit sehr jungen Kindern seien am wenigsten in der Lage, sich selbst durch Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt zu versorgen.

Die Auswirkungen von Armut auf die Lebenslagen von Kindern werden auch in einer Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums (August 2009) beschrieben. Auf der einen Seite wird hier beobachtet, dass es zu einer Kumulation von Benachteiligungen kommt, die allerdings nicht zwangsläufig zu Beeinträchtigungen führen müssen. Etwa 25 Prozent der armen Kinder im Vorschulalter weisen keine Benachteiligungen in den zentralen Lebensbereichen auf. Es wird verdeutlicht, dass Kinder in Armutslagen über geringere Gestaltungsspielräume und Entfaltungschancen verfügen als Kinder, die in nicht armen Familien leben. Fehlende materielle Ressourcen schränken die Teilhabemöglichkeiten von Kindern und Eltern ein. Oftmals sind die Eltern angesichts der existenziellen Sorgen überfordert und können daher ihre Kinder nicht in gleichem Maße fördern und unterstützen wie nicht arme Eltern. Eine Folge ist die Reproduktion des Armutsrisikos über die Generationen hinweg. In Deutschland erhalten 1,7 Millionen Kinder in Familien die sozialstaatliche Grundsi-

cherung nach dem SGB II. Aktuell hat das Bundesverfassungsgericht entschieden, dass die Vorschriften des SGB II, die die Regelleistungen für Erwachsene und Kinder betreffen, nicht den verfassungsrechtlichen Anspruch auf Gewährleistung eines menschenwürdigen Existenzminimums genügen. Insbesondere die Bedürfnisse der Kinder sind nicht ausreichend berücksichtigt. Unter anderem wurde festgestellt, dass die notwendigen Aufwendungen für Schulbücher, Schulhefte oder Taschenrechner unberücksichtigt blieben. Ohne Deckung dieser Kosten droht nach Auffassung des Bundesverfassungsgerichts hilfebedürftigen Kindern der Ausschluss von Lebenschancen.

Verknüpft man nun dieses mit der finanziellen Situation der Städte und Gemeinden mit ihrer festen Aufgabenstruktur, kann festgestellt werden, dass diese oftmals Schulden aufnehmen müssen, um die elementarsten Leistungen finanzieren zu können. Durch die Verknüpfung dieser Finanzsituation mit den individuellen Notlagen ist ein Teufelskreislauf der wachsenden prekären Lebenssituationen entstanden. Unabdingbar von allen Entwicklungen ist die Professionalität in dem Arbeitsfeld der Erziehungshilfen weiterzuentwickeln. Der Evangelische Erziehungsverband wird daher vom 10. bis zum 12. Mai 2011 in Berlin seine Bundesfachtagung unter dem Titel »Professionalität trotz(t) Krise« durchführen.

Ein anderer Blick auf die Integration wird in diesem Heft gerichtet. Durch soziales Lernen in der Gruppe sollen positive Effekte bei den individuell und sozial benachteiligten Jugendlichen hinsichtlich Bildung, lebenspraktischer Kompetenzen und Selbstwertgefühl erzielt werden. Ergänzt wird diese Sichtweise mit Erkenntnissen der Hirnforschung und deren Umsetzung im Unterricht.

Beispiele also dafür, wie trotz der äußeren Rahmenbedingungen durch professionelles Handeln im Arbeitsfeld der Erziehungshilfen ein Beitrag geleistet werden kann, um Kindern, Jugendlichen und Familien ein gerechtes Aufwachsen zu ermöglichen. □

Ihr
Björn Hagen

Lichtblick und Orientierungshilfe



Das Heilpädagogium
an der Ostsee seit 1947
Fachrichtungen
der Jugendhilfe und Eingliederungshilfe

- Vollstationäre Jugendhilfe und Eingliederungshilfe
- Wohnstätten für erwachsene Menschen mit Behinderungen
- Netzwerk multidisziplinärer Hilfen aus einer Hand durch pädagogische, therapeutische Förder- und Behandlungsmaßnahmen
- Individuelle Beschulungshilfen

„Christlich – lebensnah – kompetent“ eröffnen wir unter unserem Leitgedanken „individuell helfen – gezielt fördern“ Perspektiven für junge Menschen mit Entwicklungsstörungen und Behinderungen.

Zur Weiterentwicklung unserer vielfältigen Aufgaben in den Fachbereichen SGB VIII und SGB XII „Kinder | Jugendliche | Erwachsene“ suchen wir zum nächstmöglichen Zeitpunkt eine

Fachbereichsleitung (m/w) mit Perspektive

In der neu geschaffenen Position mit **Schwerpunktaufgaben im SGB-XII-Bereich** sind Sie für die **Planung, Fachaufsicht und Weiterentwicklung** der Leistungen in unseren Wohngruppen für Menschen mit Behinderungen verantwortlich und direkt dem pädagogischen Leiter unterstellt.

Für diese spannende und herausgehobene Position qualifiziert Sie ein abgeschlossenes Studium der Sonder- oder Sozialpädagogik, Psychologie oder Psychotherapie oder eine ähnliche Profession.

Wir wünschen uns eine Persönlichkeit mit Teamkompetenz, Gestaltungs- und Innovationskraft, Durchsetzungsvermögen und Leitungserfahrung in den Bereichen Konzeptionsentwicklung, Leistungsvereinbarung und Hilfeplanung in der Eingliederungshilfe und/oder der Kinder- und Jugendhilfe.

Unsere Erwartung: Mit Ihrem christlichen Engagement folgen Sie in Ihrer Arbeitsgestaltung unserem Leitbild.

Die Position bietet eine leistungsgerechte und attraktive Vergütung und interessante **Entwicklungsperspektiven**. So ist vorgesehen, die Fachbereichsleitung später in die „Pädagogische Leitung“, der die Fachbereiche SGB VIII und SGB XII unterstellt sind, überzuleiten, da die jetzige Pädagogische Leitung in absehbarer Zeit aus Altersgründen nachbesetzt werden soll.

Ein Einarbeitungsprogramm und der kollegiale Austausch mit anderen Leitungskräften gewährleisten einen optimalen Einstieg in Ihre neue Tätigkeit. Fort- und Weiterbildungsangebote liegen uns besonders am Herzen und sichern Ihre Entwicklung.

Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung!

Das Heilpädagogium an der Ostsee

Brennofenweg 4
24340 Eckernförde
oder per E-Mail an: c.schreiber@heilpaedagogium.de

Nähere Informationen über uns finden Sie auch unter www.heilpaedagogium.de.

Für einen telefonischen Erstkontakt steht Ihnen der Pädagogische Leiter, Herr Hubert Schreiber, unter 04351 9009-34 gern zur Verfügung.



Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in stationären Erziehungshilfen (2) – eine Untersuchung des Fachverbandes Evangelischer Jugendhilfe aus Berlin und Brandenburg (FEJ)

Ralf *Liedtke*, Mathias *Schwabe*, Martina *Stallmann*, David *Vust*, Berlin

Bereits in der vergangenen Ausgabe der »Evangelischen Jugendhilfe« (EJ) hatten wir von der Untersuchung »Mitarbeiter/-innen in stationären Erziehungshilfen« berichtet, die vom »Fachverband evangelischer Jugendhilfen« im »Diakonischen Werk Berlin-Brandenburg – schlesische Oberlausitz« initiiert wurde und sich mit 758 auswertbaren Fragebögen (Rücklauf 58,6 Prozent) auf die bisher größte Stichprobe in diesem Forschungsfeld stützen kann.

Im Teil 2 wollen wir die Faktoren darstellen, die Burnout-Raten begünstigen oder reduzieren (1), Art und Häufigkeit von Wechselabsichten in den unterschiedlichen Hilfeformen und Altersklassen thematisieren (2) sowie das Ausmaß einiger Abweichungen zwischen acht ausgewählten Trägern aufzeigen, wodurch einerseits deutliche Trägerschwächen, aber auch Steuerungsmöglichkeiten und -grenzen von und durch Leitung sichtbar werden (3). Wir schließen mit einigen Hinweisen zu praktischen Konsequenzen (4). Die komplette Studie ist über den Fachverband zu beziehen: www.fej.info.

1. Burnout begünstigende und reduzierende Faktoren

Untersucht wurden vier Faktorengruppen in Bezug auf ihre Burnout steigende oder senkende Funktion: Die Beziehung zu den Kindern (A), zu den Kolleginnen und Kollegen (B), zu den Vorgesetzten (C) und die Rahmenbedingungen (D).

A) Faktoren, die sich auf die unmittelbare Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen beziehen

Sowohl positive Faktoren, die in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen Freude bereiten, wie auch negative Bedingungen wie das Aggressions-

level der Kinder und Jugendlichen sowie Lärm und Hektik stehen in (statistisch signifikantem) Zusammenhang mit den Werten auf den drei Burnoutskalen (siehe EJ 1/2010). Während im Schnitt aller Befragten 65 Prozent das Aggressionslevel der Kinder und Jugendlichen als Belastung erleben, kreuzen die emotional »hoch Erschöpften« diesen Belastungsaspekt deutlich häufiger an (zu 87 Prozent), die »hoch Zynischen« zu 75 Prozent und diejenigen mit »niedriger Leistungsfähigkeit« zu 75 Prozent. Auch Lärm und Hektik bei der Arbeit beeinträchtigt sie deutlich stärker: Die hoch Erschöpften nennen dies zu 81 Prozent im Vergleich zu nur 51 Prozent im Durchschnitt aller Befragten.

Hinzu kommt, dass die von Burnout Betroffenen seltener Freude an ihrer Arbeit empfinden. So stellt das Zusammensein mit den Kindern und Jugendlichen für lediglich 87 Prozent der hoch emotional Erschöpften einen positiven Aspekt ihrer Arbeit dar im Vergleich zu fast allen im Gesamtdurchschnitt (98 Prozent). Ein weiteres Beispiel: Sich den Herausforderungen der Kinder und Jugendlichen zu stellen, bereitet 92 Prozent aller Befragten Freude, bei den hoch emotional Erschöpften beträgt dieser Wert nur 70 Prozent, bei den hoch Zynischen 85 Prozent, und bei denen mit niedriger Leistungsfähigkeit sogar nur 66 Prozent.

Die Rahmenbedingungen bei der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen, wie beispielsweise die finanzielle Ausstattung für Aktivitäten mit den Kindern oder die materielle Ausstattung der Räume und des Gebäudes werden ebenfalls von den Burnout-Betroffenen als problematischer eingeschätzt. So bewerten im Schnitt 65 Prozent aller Befragten die materielle Ausstattung als gut und

sehr gut, bei den emotional Erschöpften liegt dieser Anteil nur bei 58 Prozent (niedrig Leistungsfähige: 59 Prozent; hoch Zynische: 53 Prozent). Ob die Burnout-Betroffenen tatsächlich »schlechter« ausgestattete strukturelle Rahmenbedingungen vorfinden oder dieselben Arbeitsbedingungen »schlechter« bewerten als Vergleichsgruppen muss offen bleiben. Wir vermuten allerdings das Letztere: Burnout führt zu negativeren Wahrnehmungen.

Eine unterstützende Maßnahme in der Arbeit mit den Kindern stellt die Möglichkeit dar, in akuten Krisensituationen schnell Hilfe organisieren zu können. Hier sagen von allen Befragten 80 Prozent, dass dies bei ihnen schnell möglich sei. Bei den emotional hoch Erschöpften liegt dieser Anteil mit 64 Prozent deutlich darunter. Ihnen stehen offensichtlich keine entsprechenden Ressourcen zur Verfügung oder sie wissen diese nicht zu nutzen.

Ein anderer Aspekt betrifft die Möglichkeit, die Arbeit mit den Kindern frei gestalten zu können und Handlungsspielräume zu haben. Dem Durchschnitt von 37 Prozent, denen die freie Gestaltung der Arbeit sehr viel Freude bereitet, stehen lediglich 18 Prozent bei den emotional hoch Erschöpften gegenüber, die sich dieser Ansicht anschließen können. Auch eine standardisierte Skala zum Tätigkeitsspielraum (nach Richter 2000) zeigt signifikante Unterschiede nach Burnout. Demnach geben die hoch emotional Erschöpften und diejenigen mit niedriger beruflicher Selbstwirksamkeit signifikant seltener an, Freiräume bei der Arbeit zu haben (beziehungsweise sie empfinden dies so).

B) Faktoren in den Beziehungen beziehungsweise Zusammenarbeit mit Kolleg/-innen

Bei den Fragen, die sich auf die Arbeitsbeziehungen zwischen den Kolleginnen und Kollegen beziehen, sind die Unterschiede nach Burnout eher undeutlich. Auf der einen Seite sagen die Burnout-Belasteten weniger häufig als die anderen, dass ihnen die Zusammenarbeit mit den Kolleg/-

innen Freude bereitet, und sie sprechen weniger häufig davon, gute Beziehungen zu einzelnen Kolleg/-innen zu haben. Auf der anderen Seite hat es scheinbar kaum Einfluss auf den Burnoutverlauf, ob ein gutes, qualifiziertes Feedback durch das Team erfolgt. Auch Streitigkeiten im Team werden von den Burnoutbetroffenen nicht häufiger als belastend empfunden. Auch stützende Maßnahmen, wie Supervision oder die Teilnahme an Fortbildungen, stehen in keinem Zusammenhang zum Burnout.

Hier scheint es eine Art Teilung zu geben, und zwar in »weiche« Einschätzungen, die das Arbeitsklima im Allgemeinen beschreiben (gute Zusammenarbeit, positive Beziehungen Einzelner untereinander) sowie in Einschätzungen, die sich auf die fachliche Arbeit beziehen (Feedback, Supervision oder Ähnliches). Die »weichen« Einschätzungen verbinden sich mit Burnout, während die fachlichen scheinbar eher wenig damit zu tun haben. Die Hoffnung, dass die fachlich-kollegiale Unterstützung im Nebeneffekt auch dem Burnout von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vorbeugt, erfüllt sich scheinbar – anders als häufig angenommen – nicht in vollem Umfang. Burnout bezieht sich offensichtlich eher auf eine Art »atmosphärischer« Gesamtstimmung einzelner Individuen, deren Einzelaspekte durch die vorliegende Studie nicht aufgeklärt werden können.

C) Faktoren in der Beziehung zu Vorgesetzten

Während die fachliche Beziehung unter den Kolleg/-innen scheinbar eher wenig mit Burnout zu tun hat, hat das Verhältnis zu den Vorgesetzten einen sehr viel deutlicheren Einfluss auf das Burnoutgeschehen. So empfinden die Burnout-Betroffenen das fachliche Feedback, das sie durch die Vorgesetzten erhalten, nur zu zwölf Prozent als gut; im Durchschnitt aller Befragten sagen dies doppelt so viele (24 Prozent). Auch das Gefühl, sich auf den Vorgesetzten verlassen zu können, ist bei ihnen deutlich weniger verbreitet: nur 14 Prozent der hoch Erschöpften schließen sich dieser Ansicht an; der Vergleichswert für alle Befragten liegt bei 30 Prozent.

Die Ergebnisse machen die Bedeutung, die den Vorgesetzten in der Gestaltung der Arbeit zukommt, deutlich. Ihre Rückmeldung an die Mitarbeiter/-innen hat offensichtlich in Bezug auf Burnout ein nicht unerhebliches Gewicht. Hierbei wird auch die »Rückendeckung« im Allgemeinen angesprochen, die von einem Vorgesetzten ausgeht, welche im Gegenzug das Potential in sich trägt, auf der Seite der Kolleg/-innen Verlässlichkeit und emotionale Bindung herzustellen. Stärker als vielleicht von den Vorgesetzten angenommen, ergibt sich daraus die Aufgabe, eine Arbeitsatmosphäre herzustellen, in der beginnende Tendenzen zum Burnout bei den Mitarbeiter/-innen frühzeitig aufgedeckt und ihnen begegnet werden kann.

D) Rahmenbedingungen als Faktoren

Die Zufriedenheit mit der Bezahlung erweist sich nur für die Burnoutskala »emotionale Erschöpfung« als signifikant; danach sind die hoch Erschöpften mit der Vergütung ihrer Arbeit unzufriedener als die anderen. Bei den übrigen Burnoutskalen gibt es keine Unterschiede.

Unzufrieden zeigen sich die emotional hoch Erschöpften und diejenigen mit niedriger Leistungsfähigkeit hinsichtlich der Dienstplangestaltung, der Schichtdienstregelung und der Regelungen zu Nachtschichten. Auf der Dimension »Zynismus« sind die Unterschiede weniger ausgeprägt und gelten als statistisch nicht signifikant.

2. Wechselabsicht, Altersstruktur und Wechselabsicht fördernde Faktoren

In diesem Kapitel soll näher untersucht werden, welche Teilgruppen der vorliegenden Untersuchung Wechselabsichten zu erkennen geben.

Ganz allgemein gilt: 35 Prozent der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter streben einen Tätigkeitswechsel in den nächsten Jahren an.

Wie viele diesen tatsächlich vollziehen würden oder werden, lässt sich unseren Daten nicht ent-

nehmen. Zunächst erscheint die Zahl nicht besonders hoch, da 65 Prozent der Mitarbeiter/-innen ihren Verbleib an der momentanen Stelle planen. Aber es stellt sich die Frage, welche Mitarbeiter/-innen gehen und welche bleiben wollen. Wenn bei den 35 Prozent besonders viele junge, gut ausgebildete und engagierte Mitarbeiter/-innen wären, dann wäre das von einschneidender Bedeutung. Insofern ist es wichtig zu erkennen, dass die Wechselabsichten hinsichtlich der folgenden Kategorien beträchtlich streuen:

1. trägerspezifisch
2. betreuungsformspezifisch
3. altersspezifisch und (berufs-)erfahrungsspezifisch

Zu jedem dieser Streuungskategorien folgt ein kurzes Kapitel. Am Ende werden wir diese und andere Faktoren, welche die Wechselabsicht beeinflussen beziehungsweise nicht beeinflussen in einer Übersicht vorstellen.

2.1 Trägerspezifische Wechselabsichten

Nicht bei jedem Träger hegen die Mitarbeiter/-innen gleich häufig Wechselabsichten. Trägerspezifisch variieren sie zwischen zwölf Prozent und 62 Prozent, was unserer Vermutung nach zeigt, dass die persönliche Einschätzung der eigenen Stellensituation beim Träger beziehungsweise die Einschätzungen der Qualität des Trägers einen gewichtigen Faktor für die Wechselabsicht darstellen (siehe dazu auch die Tabelle in 3.). Es könnte allerdings auch sein, dass die Träger mit einer hohen Rate von Wechselabsichtsmitarbeiter/-innen von der Angebotsstruktur her mehr solche stationären Arbeitsplätze anbieten, die von den Mitarbeiter/-innen als belastend oder »unattraktiv« erlebt werden. Die trägerspezifischen Hintergründe für die beträchtliche Varianz können nur durch eine genaue Analyse von Träger-Kennzahlen (Häufigkeit der Wechselabsicht) mit Blick auf Trägerstruktur oder »Trägerkultur« (Leitungswechsel, organisatorische Veränderungen, Tarifsystemwechsel) herausgefunden werden (eine diesbezügliche Studie wurde nur den Trägern zugänglich gemacht, die an der

Untersuchung teilgenommen haben; siehe auch 3. in diesem Artikel).

2.2 Betreuungsformspezifische Wechselabsichten und angestrebte »Wechselgebiete«

Die unten stehende Übersicht zeigt Unterschiede in den Wechselabsichten von immerhin 23 Prozent je nach stationärer Betreuungsform. Am höchsten ist die Wechselabsicht bei Mitarbeiter/-innen, die in einem Kinder- und/oder Jugend-Notdienst beziehungsweise in einer Kriseneinrichtung arbeiten (52 Prozent); am niedrigsten bei Mitarbeiter/-innen, die im Betreuten Einzelwohnen arbeiten (29 Prozent). Die folgende Übersicht zeigt, wie viele insgesamt wechseln wollen (und dabei auch Tätigkeitswechsel innerhalb der Stationären Erziehungshilfe anstreben) und wie viele den Bereich der Stationären Erziehungshilfe ganz verlassen wollen:

Einrichtung	Prozent	davon Prozent weg vom Heim
Notdienste/ Kriseneinrichtungen	52	23
Familienanaloge Angebote	40	13
Mutter-Kind-Angebote	37	23
Intensiv-therapeutische Gruppen	32	15
Schicht/Regelgruppe	30	14
Betreutes Wohnen	29	23

Dass Mitarbeiter/-innen aus den **Notdiensten und Krisendiensten** am häufigsten wechseln wollen, überrascht kaum. Sie müssen Tag und Nacht Kinder und Jugendliche in Krisen aufnehmen, die entweder hoch belastet erscheinen (Traumatisierungen durch Missbrauch oder Misshandlung) und/oder externalisierend agieren im Sinne von Aggression und Gewalt gegen Personen oder Sachen. Beides ist nach unserer Vermutung auf Dauer nur schwer auszuhalten, wenn es nicht auch durch einen Beziehungsaufbau und die erfreulichen Aspekte einer enger werdenden Beziehung mit dem Kind oder Jugendlichen kompensiert werden kann. Bei den Krisengruppen sind die jun-

gen Menschen aber sehr häufig »schnell wieder weg« und nur selten erhalten die Mitarbeiter/-innen Nachricht darüber, was aus ihnen geworden ist und ob die aus dem Clearingprozess entwickelten Empfehlungen (falls solche zur Aufgabe gehören) umgesetzt wurden und auch erfolgsträchtig waren.

Bei den **Intensivgruppen** scheint dagegen die mittel- und längerfristige Beziehungsgestaltung einen Zufriedenheitsfaktor darzustellen und von den Mitarbeiter/-innen als »Plus« ihrer Arbeit auch geschätzt zu werden. Obwohl das Klientel dort von dem Ausmaß an Verhaltensauffälligkeiten ähnlich heftig agiert wie die Zielgruppe der Kriseneinrichtungen, so verbleiben die Kinder oder Jugendlichen dort länger, was andere Formen der Kontaktaufnahme, der gezielten Zusammenarbeit mit anderen Helfern und die Beobachtung von positiven Entwicklungsverläufen ermöglicht. Ein zweiter wichtiger Faktor für die eher geringe Wechselabsicht in Intensivgruppen (32 Prozent) dürfte die aktive Entscheidung der Mitarbeiter/-innen sein, genau in dieser Form der Intensivbetreuung arbeiten zu wollen.

Dass die Mitarbeiter/-innen in **Schicht- und Regelgruppen** so relativ wenig von Wechselabsichten bewegt werden (nur 30 Prozent), finden wir erstaunlich. Wir dachten zunächst, dass in dieser »Restkategorie« des Heimes mit relativ vielen Kindern (bis zu zehn) und relativ wenigen Mitarbeiter/-innen (Teamgröße: vier Personen) aufgrund der vielfältigen Belastungen eher hohe Unzufriedenheit besteht. Offensichtlich lassen sich aber auch oder gerade bei diesem Arbeitsplatz befriedigende und bewältigbare Routinen herstellen. Da der Altersdurchschnitt im Bereich Schichtdienst- und Regelgruppen etwas höher liegt als bei anderen Betreuungsformen, könnte die niedrige Zahl der Mitarbeiter/-innen mit Wechselabsichten auch etwas mit der Altersverteilung zu tun haben.

Im oberen Drittel der Wechselabsichtshäufigkeit liegen die Mitarbeiter/-innen aus den familien-

analogen Angeboten und den **Mutter-Kind-Einrichtungen**. In Letzteren dürfte es für die Mitarbeiter/-innen häufig besonders belastend sein, zu sehen, wie früh bereits Benachteiligungen entstehen, indem die selbst noch auf mütterliche Versorgung angewiesenen jungen Mütter ihren Kindern oft nicht das geben können, was diese für einen guten Start ins Leben bräuchten. Noch liegen keine Zahlen darüber vor, wie vielen jungen Müttern das eigene Kind – auch auf Anraten der Mitarbeiter/-innen in den Einrichtungen – »weggenommen« werden muss. Wir vermuten aufgrund erster Umfragen, dass dies bei 35 bis 70 Prozent der Fälle geschieht. Insofern würden sich die Mitarbeiter/-innen aus diesem Bereich an einer biographischen Schaltstelle von Mutter und Kind bewegen, die hoch riskant ist und häufiger in neue Belastungen als in ein sicheres familiäres »Nest« führt. Auf Dauer ist das wahrscheinlich für viele Mitarbeiter/-innen schwer auszuhalten.

Ebenfalls im oberen Drittel der »Wechselabsichtler« befinden sich die Mitarbeiter/-innen der **WAB-Gruppen (Wohngruppe mit alternierend innewohnender Betreuung) und der Erziehungsstellen** und zwar insbesondere die jüngeren Mitarbeiter/-innen; in diesem Arbeitsbereich könnte es nach unserer Vermutung die Kombination aus Dauerbelastung und Alleinesein ausmachen, das heißt, der Umstand, dass man Tag für Tag für viele Stunden alleine mit den Kindern zurecht kommen muss und weit weniger Freizeit hat als die Mitarbeiter/-innen aus den Schicht- oder Intensivgruppen. Das scheint vor allem für jüngere Mitarbeiter/-innen (bis 29 Jahren) nicht besonders befriedigend zu sein. 43 Prozent geben an, weg vom Heim zu wollen und ebenfalls 43 Prozent würden gerne in andere stationäre Arbeitsgebiete wechseln; dagegen geben 80 Prozent der über 50-Jährigen und 72 Prozent der 40 bis 49-Jährigen an, nicht aus diesem Betreuungsbereich wechseln zu wollen. Familienanaloge Betreuungsformen sind demnach überwiegend etwas für ältere Mitarbeiter/-innen.

2.3 Altersspezifische Wechselabsichten

Als nächsten Punkt betrachten wir die Wechselabsichten nach dem Alter der Mitarbeiter/-innen. Es fällt auf, dass das größte Interesse an einem Wechsel bei den jüngsten Mitarbeiter/-innen besteht. Beinahe die Hälfte der unter 29-Jährigen strebt eine Veränderung der derzeitigen Tätigkeit an. Auch bei den Mitarbeiter/-innen zwischen 30 und 39 Jahren gibt es eine große Gruppe, die solche Ideen mit sich tragen (45 Prozent). Die Wechselabsicht sinkt dann mit zunehmendem Alter (und sinkenden Chancen auf dem Arbeitsmarkt) in den Jahren zwischen 40 bis 59 und erreicht in der Gruppe der 50- bis 59-Jährigen einen Tiefpunkt mit 22 Prozent. Erst ab 60 steigt die Wechselabsicht wieder an: 31 Prozent der Mitarbeiter/-innen würden sich für die letzten Jahre der Berufstätigkeit einen anderen Arbeitsplatz wünschen, sicher viele außerhalb des stationären Bereiches. Möglicherweise haben manche die Frage auch so verstanden, dass mit »Wechsel« der Übergang in die Rente gemeint ist.

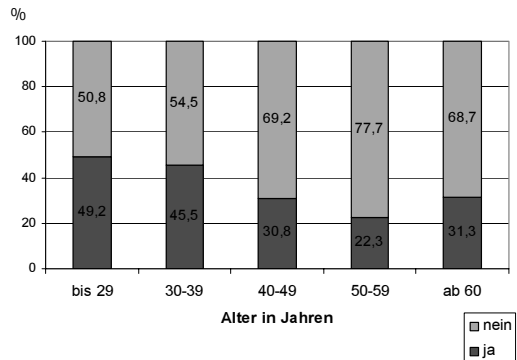


Abb. 1: Wechselabsicht nach Alter

Die höhere Wechselneigung jüngerer Mitarbeiter/-innen sollte aber nicht vorschnell als Ausdruck ihrer Unzufriedenheit interpretiert werden, sondern kann auch als Entwicklungswunsch verstanden werden, über die aktuelle Aufgabe hinauswachsen zu wollen.

Ob die Mitarbeiter/-innen zwischen 40 und 59 Jahren eher zufrieden mit ihrer Arbeitssituation sind und deshalb nicht wechseln wollen oder ob sie recht genau wissen, dass ein Wechsel auf-

grund ihres Alters schwierig sein dürfte (vor allem, wenn man das Gehalt und die Zulagen beibehalten möchte) oder sie sich einen solchen auch gar nicht mehr zutrauen und sie deswegen keine Wechselabsichten ins Auge fassen, können wir nicht sagen.

Während wir uns bisher mit »Wechselabsichten« – also relativ still geplanten Wechseln – beschäftigt haben, lassen sich aus der Auswertung des Verwaltungsbogens einige »harte« Daten zu tatsächlich vollzogenen Wechseln entnehmen. Danach sind in den vergangenen zwei Jahren (vor Beginn der Studie/Befragung)

- a) 422 Mitarbeiter neu angestellt worden; bezogen auf alle aktuell Beschäftigten sind das 32 Prozent (es handelt sich jeweils um Personen, nicht unbedingt immer auch um ganze Stellen).
- b) 291 Mitarbeiter sind in diesem Zeitraum ausgeschieden (22 Prozent der Gesamtbelegschaft), davon waren 24 Prozent Berufsanfänger (im Notdienste 50 Prozent und in den Intensivgruppen 29 Prozent der Berufsanfänger; übrige unter 20 Prozent).

Punkt a) zeigt, dass es bei aller gefühlten Personalknappheit und größer werdenden Anstrengungen zur Rekrutierung von neuem Personal noch relativ gut gelingt, dieses zu finden und einzustellen. Die Gesamtmitarbeiterzahl aller Träger zusammen hat in den vergangenen zwei Jahren im stationären Bereich um zehn Prozent beziehungsweise 131 Mitarbeiter/-innen zugenommen. Vor allem der Intensivgruppenbereich und die Mutter-Kind-Einrichtungen haben in den vergangenen beiden Jahren einen Zuwachs der Mitarbeiter/-innen um 16 Prozent zu verzeichnen. Im Verwaltungsbogen wurde um eine Einschätzung der Bewerberlage gebeten. Aus den Angaben geht hervor, dass in 66 Prozent der 97 Einrichtungen in den vergangenen zwei Jahren Stellenausschreibungen erfolgten (Tab. 9). In den meisten Fällen (58 Prozent) gab es dabei weniger als 20 Bewerber/-innen; sehr viele Bewerbungen (40 und mehr) kamen zu neun Prozent vor. Der Zahl der Bewerbungen steht die Einschätzung gegen-

über, wie viele der Bewerber/-innen die Anforderungen für die Stellenausschreibung überhaupt mitgebracht haben. Hier fällt das Ergebnis ernüchternd aus: Laut Auskunft derjenigen, die den Verwaltungsbogen ausgefüllt haben, liegt der Anteil qualifizierter Bewerber/-innen zum großen Teil (fast drei Viertel) unter 30 Prozent. Dass bei einer Stellenausschreibung mehr als die Hälfte der Bewerber/-innen über Qualifikationen verfügt, die den Anforderungen der Stellenausschreibung entsprechen, kommt nach Aussage der Einrichtungen nur zu 18 Prozent vor.

Punkt b) zeigt, dass 24 Prozent aller Mitarbeiter/-innen, die in den vergangenen beiden Jahren ausgeschieden sind, Berufsanfänger waren; in absoluten Zahlen sind das 70 Personen. Wie viel Prozent von allen Berufsanfängern ausgeschieden sind, können wir unserem Datenmaterial nicht genau entnehmen. Aus den Fragebogenangaben kann eine ungefähre Schätzung erfolgen. Laut Verwaltungsbogen sind 70 Personen aller Ausgeschiedenen Berufsanfänger, was bezogen auf 195 bis 260 Berufsanfänger einen Anteil von zwischen 27 und 36 Prozent ergibt. Von den Berufsanfängern scheiden demnach rund 30 Prozent wieder aus. Diese Zahl entspricht ungefähr dem Ergebnis der Studie von Günther/Bergler, in der für die neunziger Jahre ein Anteil von 27 Prozent bei den Berufsanfänger/-innen gefunden wurde, die innerhalb der ersten beiden Jahre ausgeschieden sind.

Besonders hoch ist der Anteil ausgeschiedener Berufsanfänger bei den Not-/Krisendiensten. von 45 Prozent für die dortigen Berufsanfänger. Sowohl Not-/Krisendienste wie auch die Intensivgruppen setzen zumindest nach der fachlichen Einschätzung vieler Leiter beziehungsweise Bereichsleiter einige Jahre Berufserfahrung voraus. Berufsanfänger hätten demnach dort eigentlich »nichts zu suchen«. Dass sie dennoch eingestellt werden, könnte auf ein ernstes Rekrutierungsproblem hinweisen: Man greift in der Not eben auch auf Bewerber zurück, die man eigentlich ablehnen müsste. Umgekehrt ist im betreuten Jugendwohnen die Zahl der ausgeschiedenen Berufsanfänger

unterdurchschnittlich und beträgt nach Schätzung rund 16 Prozent.

Auffällig erscheint, dass im Bereich »Schichtdienst-/Regelgruppen« mit einer Quote von 29 Prozent die meisten Mitarbeiter/-innen ausgeschieden sind (egal ob Berufsanfänger oder nicht). Bei den Fragebogenergebnissen zur Wechselabsicht nimmt diese Betreuungsform dagegen eher einen der hinteren »Ränge« ein, auch wenn die Prozentzahl der Ausgeschiedenen fast exakt der Ausscheidungsquote nach Verwaltungsbogen entspricht (30 Prozent, siehe oben). Es könnte aber auch sein, dass sich hinter den Zahlen Gruppenschließungen verbergen, da es in den vergangenen Jahren einen Rückbau der Plätze im Regelgruppenbereich gab. Wie hoch dieser in Berlin und Brandenburg genau war, wissen wir nicht.

Fazit

Angesichts des deutlichen Altersüberhangs der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zwischen 40 und 59 Jahren, der sich in den nächsten Jahren noch erheblich verstärken wird, stellt die Gruppe der Mitarbeiter/-innen zwischen 20 bis 39 Jahren die entscheidende Gruppe dar, die es im stationären Bereich zu halten gälte. Nur wenn das gelingt, lässt sich die Überalterung der Gesamtbelegschaft abbremsen. Gleichzeitig müsste man bei den Berufsanfängern (weiter) massiv werben, damit sie in den stationären Bereich einmünden, müsste – wie aus den hohen Ausscheidungsdaten nach zwei Jahren – gleichzeitig von Trägerseite sehr viel aktiver für die Nachqualifizierung und Berufszufriedenheit dieser Gruppe Sorge tragen, um sie nicht schnell wieder zu verlieren.

2.4 Übersicht zu Faktoren, die Wechselabsicht beeinflussen

Zur Darstellung von Zusammenhängen zwischen Wechselabsicht und Einzelfaktoren haben wir die folgende Übersicht erstellt. Tabelle 1 (auf Seite 87) zeigt auf der einen Seite Faktoren, für die ein statistisch signifikanter Zusammenhang zur Wechselabsicht besteht, sowie auf der anderen

Seite Merkmale, die sich wider Erwarten als wenig relevant erwiesen haben.

Auch wenn einige Ergebnisse erstaunen (Freude mit den Kindern scheint kein entscheidender Faktor zu sein) und sich einige Aussagen zu widersprechen scheinen (Unzufriedenheit mit dem Arbeitsklima ist ein Wechselabsicht fördernder Faktor, Streitigkeiten im Team dagegen nicht), lassen sich aus der oberen Spalte durchaus Maßnahmen zum Halten von Mitarbeiter/-innen ableiten.

3. Trägervergleiche und mögliche Steuerungsaufgaben

Für das folgende Kapitel haben wir acht Träger ausgewählt, um die Spannbreiten von Einschätzungen darzustellen, zu denen die Mitarbeiter/-innen jeweils gekommen sind. Dabei haben wir jeweils Träger gewählt, bei denen der Rücklauf 60 Prozent und mehr betrug, wir also davon ausgehen können, dass die Voten ein halbwegs stimmiges Bild aus Sicht der Mitarbeiter/-innen ergeben. Auch wenn ein Träger von der Größe her deutlich herausfällt (1), so sind die Träger 2 – 8 von der Größe her und zumindest die Träger 2, 3 und 4 beziehungsweise 5 und 6 beziehungsweise 7 und 8 beziehungsweise 8 und 1 von der Struktur (nicht von den Plätzen) und auch vom Angebot einigermaßen vergleichbar. Die in der Untersuchung auffälligsten Betreuungsformen »Notdienst/Krisengruppe« und »Mutter-Kindeinrichtungen« spielen nur bei Träger 1 eine Rolle und könnten nur dort zu einer Negativverzerrung führen, was aber faktisch nicht eintritt. Überhaupt schneidet der große Träger in fast allen Bereichen der Mitarbeiter/-innen-Einschätzung eher gut bis sehr gut ab. Dies korrigiert das Vorurteil, dass Mitarbeiter/-innen großer Träger sich dort eher wenig wahrgenommen und geschätzt fühlen.

3.1 Trägervergleich »Verbundenheit Träger beziehungsweise Stelle«

Bei einem Vergleich zwischen der Verbundenheit mit der aktuellen Stelle und dem Träger ergeben sich bei allen Mitarbeiter/-innen klare Tendenzen:

Statistisch bedeutsame Faktoren für die Wechselabsicht	Statistisch eher unbedeutsame Faktoren für die Wechselabsicht
Unzufriedenheit mit der Überstundenregelung	Freude am Zusammensein mit Kindern
Belastender Umgang mit Vorgesetzten	Gute persönliche Beziehungen zu einzelnen Kolleg/-innen
Unzufriedenheit mit Nachtbereitschaftsregelung	Bewertung der finanziellen Ausstattung für die Arbeit mit den Kindern
Unangemessenheit der Bezahlung (auch die Zufriedenheit ist relevant, jedoch nicht im gleichen Maß wie die Angemessenheit der Bezahlung)	Freude pädagogische Erfolge zu sehen
Unzufriedenheit mit Arbeitsklima	
Negative Einschätzung der Zusammenarbeit mit Kolleg/-innen	Streitigkeiten im Team
Mangelnde Verbundenheit mit Arbeitsplatz	Verbundenheit mit dem Beruf

Tab. 1: Einflussfaktoren auf die Wechselabsicht

	Schicht - Regel	Intensiv- therapeut. Gruppe (ohne WAB)	Familien- analog (+WAB)	Betreutes Wohnen	Mutter- Kind	Notdienst	anders	Gesamt
1	63	64	31	24	32	7	18	239
2	24	2	4	3	7	0	3	43
3	14	16	2	2	0	0	1	35
4	22	7	1	0	1	2	13	46
5	4	5	6	2	8	0	1	26
6	1	5	11	0	0	5	3	25
7	11	7	16	1	0	7	0	42
8	3	17	27	4	7	0	5	63
Gesamt	142	123	98	36	55	21	44	519

Tab. 2

man ist mit der eigenen Stelle identifiziert, nicht mit dem Träger, was auch nicht verwundern muss: der Träger ist in den Augen der Mitarbeiter/-innen immer etwas Übergeordnetes, Abstraktes; der eigene Arbeitsplatz dagegen über die ganz konkreten jungen Menschen, Kolleg/-innen und Räume definiert. Dennoch gibt es hier deutliche Unterschiede: Zwei Drittel weniger Verbundenheit zwischen den beiden Werten scheinen »normal« wie bei Träger 1, 3, 7 und 8, wobei Träger 8 das günstigste Verhältnis aufweist und beide Werte hoch sind (54 Prozent Stelle zu 19 Prozent Träger würde die Prozentzahlen im Text einheitlich ohne Kommastrich machen). Dagegen verblüfft Träger 5 mit

einer Polarisierung: dem zweithöchsten Wert an Verbundenheit mit der Stelle entspricht der niedrigste Wert bezogen auf Träger-Verbundenheit (46 Prozent Stelle zu vier Prozent Träger). Eine andere Polarisierung liegt dagegen bei Träger 6 vor: dort liegen beide Werte sehr nahe beieinander (27 Prozent Stelle zu 26 Prozent Träger), aber während sich der eine Wert eher im Mittelfeld bewegt (Stelle), liegt die Verbundenheit mit dem Träger an der Spitze aller Träger-Verbundenheitswerte. Bei Träger 4 finden wir dagegen die niedrigste Verbundenheit mit der Stelle und zugleich einen sehr niedrigen Wert bei der Verbundenheit mit dem Träger (23 Prozent Stelle zu vier Prozent Träger).

Deutlich wird, dass es sehr unterschiedliche Trägerkulturen gibt, bei denen mal die Verbundenheit mit der eigenen Stelle, mal mit dem Träger dominieren kann. Material für Hypothesen werden wir noch aus anderen Werten bekommen.

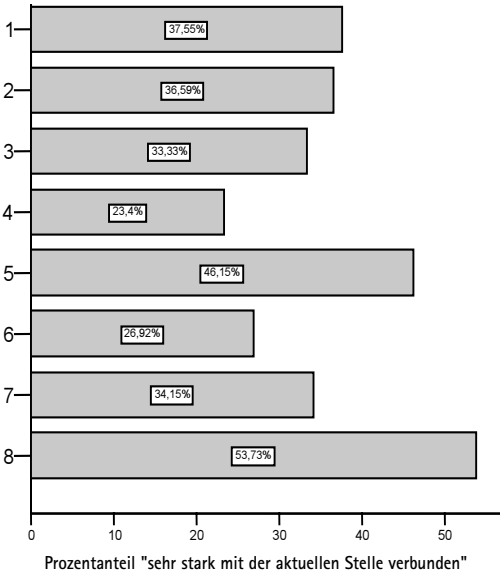


Abb. 2: Verbundenheit mit der aktuellen Stelle nach Träger

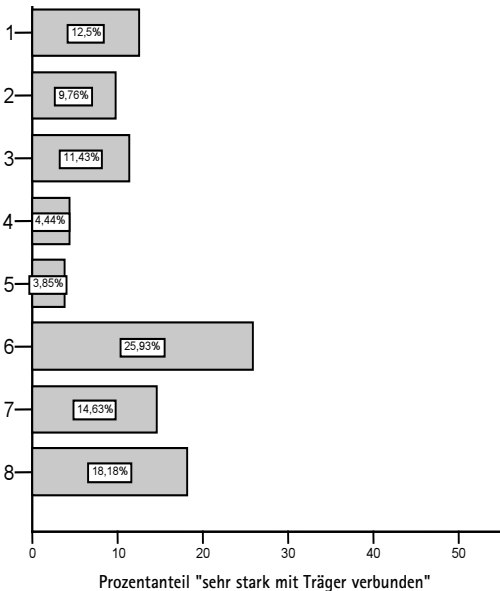


Abb. 3: Verbundenheit mit dem Träger nach Träger

3.2 Trägervergleich »Verbundenheit und Wechselabsichten«

Interessant ist, dass die Einrichtungen, denen wir ein normales Verhältnis zwischen den beiden Verbundenheitswerten bescheinigt haben, zum Teil auch hohe Wechselabsichten hervorbringen. Immerhin sind es bei Träger 1, 3, 7 und 8 zwischen gerundet 47 und 67 Prozent. Dass bei Träger 5 mit der starken Polarisierung etwas nicht stimmt, wird klar, wenn man sieht, dass die Wechselabsicht hier mit über 84 Prozent auch besonders hoch ist. Dasselbe gilt für Träger 4. Wie man sehen kann, ist die Verbundenheit mit der Stelle für Wechselabsichten nicht so wichtig, wie die Verbundenheit mit dem Träger. Will man Mitarbeiter/-innen halten, muss man sie an den Träger binden können. Das gelingt Einrichtung 6 mit dem höchsten Trägerverbundenheitswert am besten: dort ist die Wechselabsicht am geringsten (nur 36 Prozent). Am höchsten ist sie allerdings beim bisher unauffälligen Träger 2 mit über 86 Prozent; das Verhältnis der Verbundenheitswerte ist hier deutlich niedriger als 1:3, aber längst nicht so eklatant wie bei Träger 5.

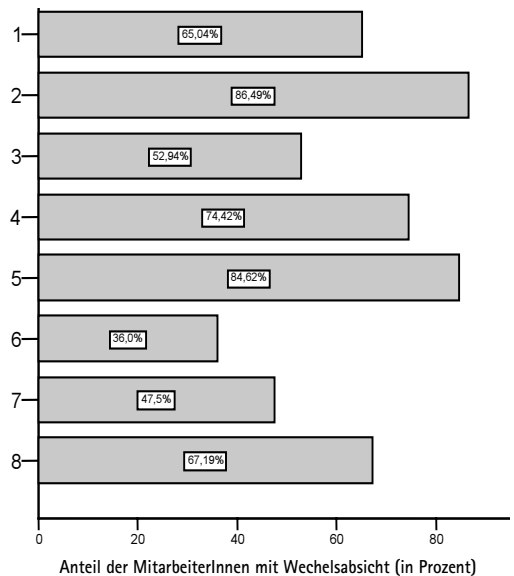


Abb. 4: Wechselabsicht nach Träger

Auf dem Weg zur Identifizierung von Trägerschwächen

Mitarbeiter/-innen-Umfragen eignen sich auch – und das soll dieses Unterkapitel beweisen – zur Identifizierung von Trägerproblemen, weil sie relevante Vergleichsdaten liefern. Mit den oben genannten Werten haben wir das Feld ein wenig differenziert; mit Hilfe einiger weniger weiterer Werte kann man zur gezielten Identifizierung von Trägerschwächen kommen, leider nicht ebenso deutlich zur – wahrscheinlich viel wichtigeren – Identifizierung von Trägerstärken.

Betrachten wir zunächst die Burnoutraten bezogen auf die acht Träger:

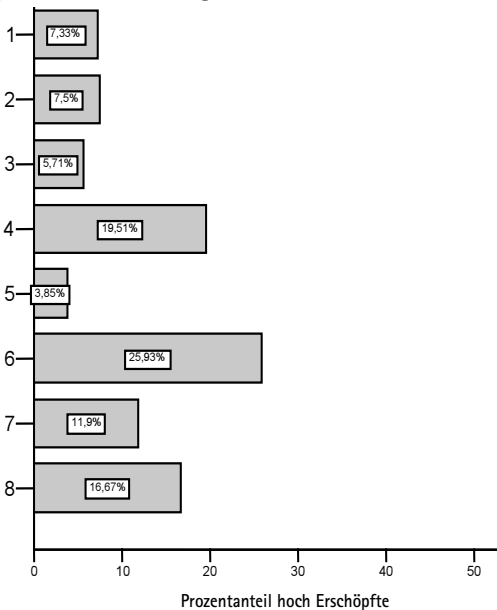


Abb. 5: Burnout nach Träger

Auffällig sind Träger 4, 6 und 8, von denen uns 4 und 6 bereits bekannt sind. Bei Träger 4 lag die Bindung an den Träger sehr niedrig; bei 6 fiel die hohe Trägerbindung bei niedriger Stellenbindung auf.

Nehmen wir noch vier weitere Tabellen hinzu: Die Einschätzungen der Mitarbeiter/-innen

- zum Ausmaß an erfahrener fachlicher Unterstützung (Abb. 6)
- zur Möglichkeit, Kritik äußern zu können (Abb. 7)

- zur Möglichkeit über Vorschläge Einfluss auf den Träger zu nehmen (Abb. 8)
- zum Gefühl, sich auf den Vorgesetzten verlassen zu können (Abb. 9)

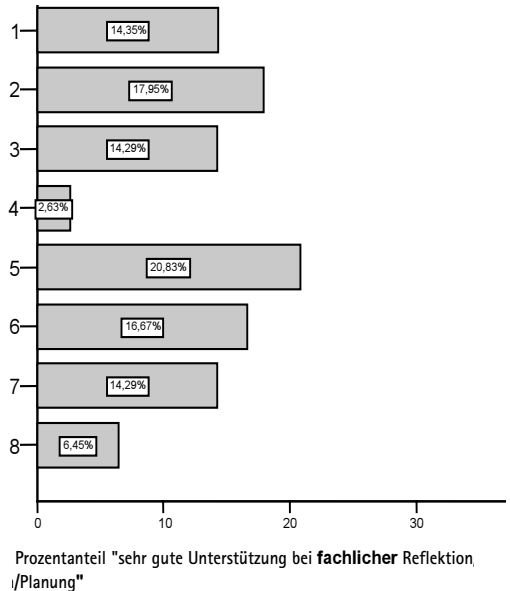


Abb. 6: Fachliche Unterstützung nach Träger

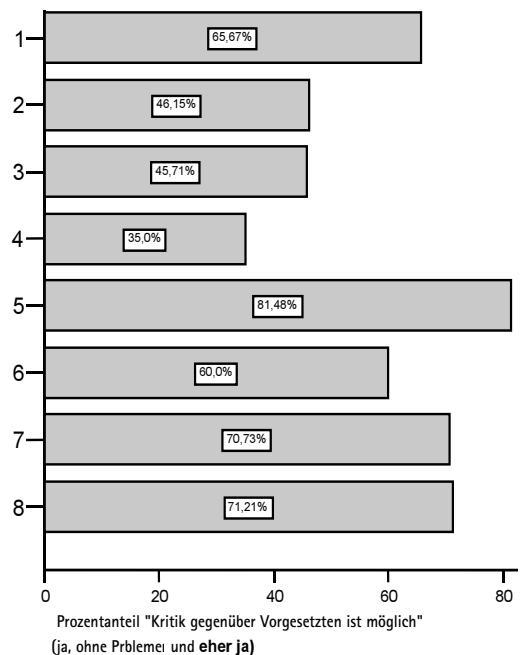
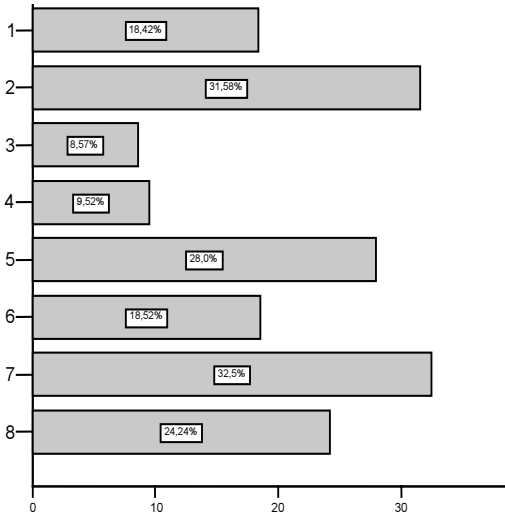
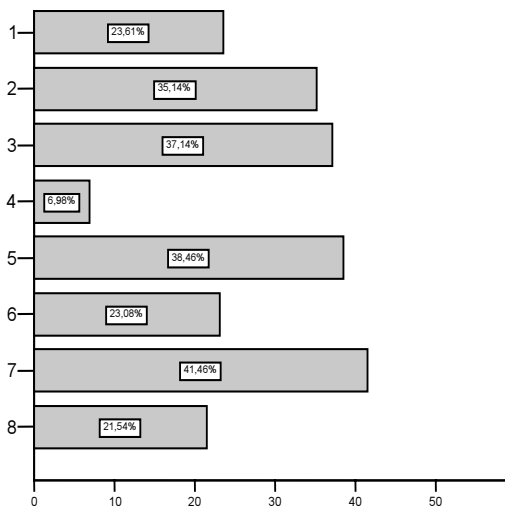


Abb. 7: Möglichkeit, Kritik gegenüber den Vorgesetzten üben zu können



Prozentanteil: Anregungen/Vorschläge der MitarbeiterInnen werden von der Leitung aufgegriffen (ja, meistens)

Abb. 8: Anregungen von Mitarbeiter/-innen werden aufgenommen



Prozentanteil: Kann mich voll und ganz auf Vorgesetzte verlassen

Abb. 9: Sich auf den Vorgesetzten verlassen können

Werden die Ergebnisse der Tabellen zusammengefasst, so ergeben sich Hinweise auf mindestens zwei Träger (4 und 5) mit erheblichem Beratungsbedarf und auf einige mögliche, aber eher eng umrissene Problemstellungen einzelner Träger (1, 6 und 8).

Profil Träger 4:

Der Träger erhält nach Einschätzung seiner Mitarbeiter/-innen niedrige Voten bei Kritikfähigkeit der Vorgesetzten (niedrigster Wert bei 35 Prozent), bei fachlicher Unterstützung (dramatisch niedrigster Wert mit drei Prozent), bei der Möglichkeit, Vorschläge in der Hoffnung zu machen, sie würden auch berücksichtigt (mit acht Prozent ganz nahe am niedrigsten Wert) und beim »Sich verlassen können auf Vorgesetzte« (dramatisch niedriger Wert mit sieben Prozent). Damit sind sicher sich zirkulär verstärkende Problemkreisläufe benannt. Auffällig sind aber auch strukturelle Ausstattungsmängel (die Tabelle ist hier nicht enthalten; sowohl bei finanzieller, als auch personeller Ausstattung, schätzen die Mitarbeiter/-innen ihren Träger als schwach ein; besonders auffällig ist auch der mit Abstand niedrigste Wert bei »Zeit für Einarbeitung neuer Kolleg/-innen«, der hier bei sieben Prozent liegt, während er sonst zwischen 27 und 62 Prozent schwankt). Diese Einschätzungen korrespondieren mit der zweithöchsten Erschöpfungsrates (19 Prozent) und der dritthöchsten Rate an Wechselabsichten. Kein Wunder, dass die Verbundenheit mit dem Träger als sehr niedrig empfunden wird (4,5 Prozent). Ob hier eine Institutionenberatung, die auf die Verbesserung der internen Kommunikation setzt, ausreicht, müsste eine nähere Untersuchung klären.

Profil Träger 5:

Träger 5 fiel mit einer Polarisierung auf: dem zweithöchsten Wert an Verbundenheit mit der eigenen Stelle, entspricht der niedrigste Wert bezogen auf Träger-Verbundenheit (46 Prozent Stelle zu vier Prozent Träger). Die Wechselabsichten liegen mit über 84 Prozent sehr hoch. Allerdings wird die fachliche Unterstützung durch Vorgesetzte als sehr hoch eingeschätzt und auch deren Kritikfähigkeit (beide Male die höchsten Werte). Auch beim »Sich verlassen können auf Vorgesetzte« geben die Mitarbeiter/-innen sehr hohe Voten. Anders als bei Träger 4 gibt es bei Träger 5 helles Licht und düstere Schatten, die beinahe unmittelbar nebeneinander stehen. Hier stehen die Chancen für Beratungsprozesse gut.

Neben diesen beiden »Sorgenkindern« gibt es viele Träger, die über weite Strecken mittlere und gute oder sehr gute Voten bekommen (siehe beispielsweise Träger 7). Einzelne lassen allerdings nur in Teilbereichen mögliche Umsteuerungsaufgaben erkennen.

Träger 1 könnte sich etwa fragen, ob ihm 18 Prozent Mitarbeiter/-innen ausreichen, die den Eindruck haben, dass ihre Vorschläge gehört und umgesetzt werden. 18 Prozent bewegt sich zwar im mittleren Bereich, dasselbe gilt allerdings auch für den Grad der Verbundenheit mit dem Träger, wobei die Wechselabsichten eher im oberen Drittel liegen. Gerade weil es ein großer Träger mit mehreren Hierarchieebenen ist, wird es nicht einfach sein, die Vorschläge der Mitarbeiter/-innen so aufzunehmen, dass diese sich wertgeschätzt fühlen. Aber genau darin könnte eine Leitungsaufgabe liegen: dafür zu sorgen, dass es regelmäßige Aufforderungen zu Vorschlägen und dementsprechende Rückmeldungen oder öffentliche Belobigungen gibt. Danach könnte man beobachten, ob das die Wechselabsichten senkt oder die Bindung an den Träger verstärkt.

Träger 6 zeichnet sich durch die höchste Rate von Erschöpften aus (26 Prozent); aufgrund der guten Trägerbindung wollen aber nur relativ wenige Mitarbeiter/-innen wechseln. Gerade deswegen würde es sich lohnen in den »festen« Mitarbeiter/-innen-Stamm zu investieren und zwar mit gezielten Fort- und Weiterbildungen zum Umgang mit Stress, zur Etablierung von Entspannungsverfahren und zur gezielten Regeneration.

Träger 8 muss sich fragen, warum die gefühlte fachliche Unterstützung bei den Mitarbeiter/-innen mit sechs Prozent so niedrig ausfällt. Viele andere Werte sind dagegen gut bis sehr gut (wie etwa die Identifikation mit der Stelle oder Kritikfähigkeit der Vorgesetzten). Hier würde es sich sicher lohnen, herauszufinden, was die Mitarbeiter/-innen unter einer guten fachlichen Unterstützung verstehen und wie sich diese verbessern ließe.

Diese wenigen Beispiele mögen genügen, um aufzuzeigen, dass fast jeder Träger etwas dafür tun kann, um »seine« Mitarbeiter/-innen an sich zu binden beziehungsweise zu halten.

Und wie nützlich Befragungen sein können, um herauszufinden, was man tun kann.

7. Konsequenzen und nächste Schritte

Den Trägern von stationären Erziehungshilfen stellen sich nach den Ergebnissen unserer Studie vier Kernfragen:

- a) Wie können die jüngeren Mitarbeiter zum Kommen oder Bleiben motiviert werden?
- b) Wie kann der Arbeitsplatz »Stationäre Erziehungshilfen« noch attraktiver gestaltet werden, sodass man gleich nach dem Abschluss oder nach einigen Berufsjahren in anderen Feldern wieder in ihn hinein wechselt?
- c) Wie kann der Fachkräftemangel und die (Über-)Alterung der Mitarbeiterschaft über die Erschließung neuer Personalressourcen (Qualifizierung von Quereinsteigern) angegangen werden?
- d) Wie können die letzten Jahre vor der Rente mit Blick auf Mitarbeiter/-innen, Team und Betreute gut gestaltet werden?

Unserer Einschätzung nach handelt es sich hier um ein Thema, für das in den nächsten Jahren Lösungen auf mehreren Ebenen gesucht und gefunden werden muss, damit für den stationären Erziehungshilfebereich eine ausreichende Zahl und ausreichend qualifiziertes Personal gefunden werden kann. Ein Schulterchluss der Fachverbände scheint dafür unverzichtbar.

Über diese personal- und fachpolitischen Fragestellungen hinaus, bilden die Forschungsergebnisse einen bisher nicht verfügbaren facettenreichen Datenfundus für die Erstellung von spezifischen Trägerporträts, gezeichnet von den eigenen Belegschaften. Diese Form eines extern erhobenen Selbstbildes einer Organisation erweitert die üblichen Formen einer Standortbestimmung eines

Trägers oder einer Einrichtung mit Daten aus dem Rechnungswesen, Selbsteinschätzungen des Leitungspersonals, Fremdbildhinweisen von den Jugendämtern, Wettbewerbern oder vom eigenen Fachverband.

Die ersten Erfahrungen mit der Vorstellung von Trägerporträts in den Mitgliedseinrichtungen zeigen, wie ergiebig es ist, sich auf Daten und Fakten im höchst subjektiven Feld der institutionellen Selbsteinschätzung beziehen zu können. Der erhoffte fachverbandsinterne Nutzen der Mitarbeiterbefragung, die Einrichtungsberatung nicht nur an subjektiven Einschätzungen, sondern an einer belastbaren Datenbasis ausrichten zu können, ist erreicht worden.

Für die externe Beachtung hoffen wir, Material für rege Debatten und einen gut vernetzten Austausch geliefert zu haben. □

Literatur

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg: Bevölkerung in Berlin 2006, Statistischer Bericht A I 3 – j 06, Berlin 2007

Barth, A.-R.: Burnout bei Lehrern. Eine empirische Untersuchung, Erlangen-Nürnberg 1990 (zugleich Dissertation)

Driller, E.: Burnout in helfenden Berufen. Eine Darstellung am Beispiel pädagogisch tätiger Mitarbeiter der Behindertenhilfe, Berlin (Lit Verlag) 2008

Günther, R. / Bergler, M.: Arbeitsplatz stationäre Jugendhilfe. Ergebnisse einer vergleichenden Berufsfeldanalyse und Maßnahmenvorschläge für Mitarbeiterinnen im Gruppendienst, Frankfurt (IgfH-Eigenverlag) 1992

Körner, S.: Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern, Erfurt 2002 (zugleich Dissertation)

Rauschenbach, T.: Lernende Jugendhilfe – 10 Thesen. In: EJ, Heft 3/2009, S. 139-149

Richter, P. / Hacker, W.: Belastung und Beanspruchung. Stress, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben. Heidelberg (Asanger) 1998

Rösing, I: Ist die Burnoutforschung ausgebrannt? Eine wissenschaftssoziologische und kulturanthropologische Kritik

der internationalen Burnoutforschung, Heidelberg (Asanger) 2003

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Sen BWF): Jährliche Auswertung der Belegungsmeldungen in Berlin, 2008

Strompen, P. M.: Kommunikation als Belastung im Polizeiberuf, Aachen (Shaker) 2008

Ralf Liedtke

Geschäftsführer feJ

Leiter AB 5 im Diakonischen Werk Berlin-Brandenburg – schlesische Oberlausitz e. V.

Paulsenstr. 55-56

14180 Berlin

liedtke.r@dwbo.de

Dr. Mathias Schwabe

Dr. Martina Stallmann

David Vust

Institut für Innovation und Beratung
an der Evangelischen Fachhochschule Berlin

Postfach 370255

14132 Berlin

mathias.schwabe@web.de

Kontroversen an Schnittstellen: Jugendarbeit oder Jugendsozialarbeit an Schulen?

Erich Hollenstein, Anja Terner, Münster/Hannover

Der vorliegende Beitrag geht auf die kontrovers geführte Fachdebatte zwischen Hermann Rademacker (2002) und Thomas Olk / Karsten Speck (2005/2007) ein. Strittig ist, ob Kooperationsfelder zwischen Jugendhilfe und Schule, insbesondere aber die Schulsozialarbeit, schwerpunktmäßig auf den § 11 (Jugendarbeit) oder den § 13 (Jugendsozialarbeit) im SGB VIII ausgerichtet sein sollten. Rademacker, wie auch weitere Stellungnahmen zu der Thematik, favorisieren die Jugendsozialarbeit und die Jugendberufshilfe (§ 13). Olk konturiert demgegenüber sehr deutlich einen integrierten, auch Jugendarbeit (§ 11) umfassenden Handlungsansatz. Durch die Ausweitung der Ganztagschulen und einer sich dort entwickelnden umfangreichen sozialpädagogischen Praxis gewinnt die Diskussion und ihre Bedeutung für die Praxis aktuell an Dynamik.

Wir versuchen, die unterschiedlichen Sichtweisen zu überwinden, weil einerseits eine unnötige Paragrafenfixierung nicht sonderlich hilfreich ist und andererseits die Lage und Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler an erster Stelle stehen sollte. Diese »dritte Sichtweise« wird im zweiten Abschnitt praxisbezogen entfaltet.

1. Der Diskussionsverlauf

Bereits 1998 verweist der 10. Kinder- und Jugendbericht auf Diskrepanzen zwischen den oben genannten beiden Paragrafen (BMFSJ 1998, S. 213f). Demnach hat sich beispielsweise die Schulsozialarbeit entsprechend dem SGB VIII §13 um so genannte benachteiligte Schülerinnen und Schüler zu kümmern und diesbezüglich die Schule kritisch zu begleiten. Eine andere Legitimation findet Schulsozialarbeit im Kontext der Bildungsdebatte, die sich im Zusammenhang mit der Ganztagserschulung eher am § 11 orientiert. Insgesamt, so wird befürchtet, treten im Span-

nungsfeld der genannten Paragrafen konzeptionelle Unschärfen auf, Drilling spricht in diesem Zusammenhang sogar von einem »Theorie-Praxis-Dilemma« (2009, S. 56). Dieses äußert sich besonders darin, dass breitere Nutzergruppen die auf den Paragrafen § 11 ausgerichteten Praxisfelder besetzen. Diese Form der Sozialarbeit richtet sich zwar vornehmlich an »alle« Schüler/-innen, vernachlässigt jedoch den Blick auf Einzelne.

Dieser Vernachlässigung widmet sich Rademacker in seiner vehementen, hier allerdings nur kurz anzudeutenden Argumentation, die nicht auf den zitierten Hilfebericht eingeht, sondern gesellschaftliche Problemlagen zum Ausgangspunkt nimmt. Solche Problemlagen finden ihren Ausdruck in Spaltungsprozessen bezüglich des Arbeitsmarktes, des Wohnungsmarktes und eben des Bildungs- und Qualifikationsmarktes. Die empirische Fundierung dieser Gesellschaftsanalyse ist sehr stabil und zugleich erschreckend (vgl. u. a. Häußerman/Kronauer/Siebel: An den Rändern der Städte 2004; BAS: Lebenslagen in Deutschland 2008). Demnach erfahren ein Teil der betroffenen Jugendlichen in den oben aufgeführten und sich gegenseitig beeinflussenden Spaltungswirklichkeiten eine totale Marginalisierung. Auch der Bericht zur Bildung in Deutschland 2008 verweist auf weitere Folgen in der individuellen Lebensführung insbesondere auf gesundheitliche Beeinträchtigungen und generell auf ein Ausscheren aus der gesellschaftlichen Teilhabe. So sind bei den 25- bis unter 65-Jährigen ohne Schulabschluss und ohne berufliche Ausbildung nur 34,3 Prozent erwerbstätig (vgl. BBF 2008 S. 205f). Auf dem Bildungs- und Qualifikationsmarkt ziehen eben sehr früh entsprechende Schul- und Ausbildungsabschlüsse eine Grenzlinie zwischen gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion, mit starken Auswirkungen

auf die gesamte Lebensgestaltung. Die hier auftretende Ungleichheitsentwicklung in Verbindung mit gesellschaftlicher Polarisierung gilt es für benachteiligte Kinder und Jugendliche massiv durch das SGB VIII und den dortigen § 13 abzufedern. Nur dadurch lässt sich berufliche und soziale Integration erleichtern oder überhaupt erst ermöglichen. Schulerfolg wird somit zu einem entscheidenden Kriterium, dem sich die beteiligte Soziale Arbeit in Schulen strikt zuwenden muss, um der Marginalisierung Einhalt zu bieten. Diese Aufgabe erledigt sich nicht, so Rademacker, durch betreuten Mittagstisch, Hausaufgabenhilfe und Freizeitangebote am Nachmittag. Soziale Arbeit in der Schule darf nicht angesichts der oben genannten Herausforderungen »im Meer der Beliebigkeit versinken« (Rademacker 2002, S. 3). Auf dem Bundeskongress Soziale Arbeit im September 2009 in Dortmund bekräftigt Hermann Rademacker erneut seine Position.

Gegen diese Position wendet Thomas Olk ein, dass insbesondere Schulsozialarbeit ein komplexes sozialpädagogisches Angebot der Jugendhilfe sei, welches sich auf die Lebenslage »Schüler-Sein« konzentriert. Um die notwendigen Bewältigungsstrategien auch potenzieller unterstützungsbedürftiger Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, wäre dazu der Bezug zu den Paragraphen 11 und 13 notwendig. Darüber hinaus muss auch, so Olk, das gesamte SGB VIII wie zum Beispiel der Jugendschutz oder die erzieherischen Hilfen gesehen werden. Dieser Ansatz wird von Olk als Integrierter Handlungsansatz bezeichnet (Olk 2005, S. 34f). Damit beendet Olk zunächst eine langjährige Diskussion, die Karsten Speck im Sinne von Pro und Kontra unter Nennung der jeweiligen Akteure systematisch darstellt (Speck 2007, S. 50f). Speck selbst hält den § 13 als Rechtsgrundlage für Schulsozialarbeit als nicht für hinreichend und schlägt eine Erweiterung im Rahmen eines neuen § 13a vor (ebd., S. 58). Diese an sich wünschenswerte Verankerung der Schulsozialarbeit im SGB VIII entspricht in etwa dem oben genannten Integrierten Ansatz. Es sei allerdings darauf verwiesen, dass die

Paragraphen durchaus Verbindungslinien haben, so etwa in Bezug auf eine arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit und Jugendberatung im § 11. So verwundert es auch nicht, dass sich in einigen Jugendämtern Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit problemlos in einer Abteilung befinden (zum Beispiel in der Stadt Münster).

Die dargestellte Richtungsdiskussion wurde und wird mit einiger Energie geführt. Allerdings liegt unseres Erachtens die produktive Wirkung der Debatte nicht so sehr im Abwägen guter oder schlechter Argumente, sondern darin, dass eine langjährige Reflexionsebene existiert, auf der Arbeitskonzepte und Professionalisierungsaspekte sowie die entsprechende Praxis überdacht werden können und auch müssen. Richtet sich die Aufmerksamkeit solchermaßen auf den aktuellen Diskurs innerhalb der Sozialarbeit/Sozialpädagogik sind zwei Sachverhalte eigentümlich:

- Die gegenwärtige und begrüßenswerte Fachdebatte in der Jugendhilfe zur Bildung von Kindern und Jugendlichen unter den Begriffen formale und informelle Bildung und non-formalen Bildungsangeboten in der Ganztagschule, Sozialraum und Bildungslandschaft vernachlässigt leider zu sehr die von Rademacker eingebrachten Hinweise zu gesellschaftlichen Spaltungsprozessen und die von dort her kommenden und sich verschärfenden Benachteiligungen.
- Die Praxis der sozialpädagogischen Fachkräfte, insbesondere an Ganztagschulen (GTS) orientiert sich zu stark an Betreuungsaufgaben und zu wenig an der Unterstützung benachteiligter Kinder und Jugendlicher. Sowohl die »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG, Infokasten) als auch die Befragung der Max-Träger-Stiftung (Infokasten) zeigen, dass in der sozialpädagogischen Praxis verlässliche Betreuung, Hausaufgabenhilfe, Sport und andere Freizeitangebote die ranghöchsten Tätigkeitsmerkmale darstellen (vgl. dazu Hollenstein/Terner 2009).

Bei der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) handelt es sich um ein For-

schungsprojekt, das gemeinsam von Wissenschaftlern des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), des Deutschen Jugendinstitutes (DJI) und des Institutes für Schulentwicklungsforschung an der Universität Dortmund (IFS) durchgeführt wird. Das Projekt geht systematisch offenen Fragen im Zusammenhang mit der Entstehung, mit dem Betrieb und der pädagogischen Wirkung von Ganztagschulen nach.

Die **Max-Traeger-Stiftung** ist eine selbstlos tätige Stiftung. Sie wurde 1960 gegründet. Ihr Namensgeber ist Max Traeger, der erste Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft / Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverein e. V.). Max Traeger wurde 1887 geboren. Er verstarb 1960 in Hamburg. Ziel der Stiftung ist die Förderung der wissenschaftlichen Erforschung der Erziehungswirklichkeit, der Schulwirklichkeit und der Hochschulwirklichkeit.

Es ist allerdings erforderlich, die Angebote und die Trägerschaften sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Praxis sehr genau zu untersuchen. So stellt die »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« in der ersten Ergebniswelle der Jugendhilfe keine Beliebigkeit bezüglich der von ihr zu verantworteten Ganztagsangebote fest. Die Jugendhilfe ist der Kooperationspartner, der am stärksten auf bessere Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler drängt, der die intensivste Kooperationskultur erreicht und entscheiden die Vernetzung im lokalen Umfeld betreibt (vgl. dazu Arnoldt/Züchner 2008).

Die vorhandenen Zahlen lassen sich natürlich auch anders lesen: Nur in 14 Prozent der GTS ist die Jugendhilfe mit Fördergruppen beschäftigt, aber in 52 Prozent der GTS mit Freizeitangeboten präsent und zu 50 Prozent gibt es keine Abstimmung mit dem unterrichtlichen Geschehen (ebd., S. 641). Trotz dieser für notwendig erachteten differenzierten Betrachtung belegen die Diskussionskizze und ihre Bedeutung für die Praxis ins-

gesamt, dass die Sichtweisen erheblich auseinander streben. So wertvoll die genannten Zielsetzungen und Praxisgestaltungen sind, so wichtig ist es ebenso, gerade auf der Legitimationsbasis des SGB VIII benachteiligten und beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern wesentlich mehr Unterstützung zukommen zu lassen. Dazu gehört auch, der Schule entsprechende Impulse zu geben und gemeinsam an Problemlösungen zu arbeiten. Die gesamte Diskussionskizze, einschließlich der Hinweise auf praxisbezogene Sachverhalte und Konsequenzen, verweist auf ein ziemliches Dilemma, was nicht durch Paragrafenfixierung lösbar ist. Im Folgenden werden wir auf Kinder und Jugendliche sowie ihre Einbettung in die jeweilige Jugendhilfepraxis eingehen mit dem Ziel, aus dem beschriebenen Dilemma einen konstruktiven Lösungsweg aufzuzeigen.

2. Praxisprofil – Und darauf kommt es an!

Wie bereits angedeutet, sollen die Wege zu einer profilierten Praxis anhand von mehreren Elementen beschrieben werden, die unseres Erachtens die zentralen Grundlagen für wirkungsvolle Interventionen und Unterstützungsprozesse sind. Die Aspekte Motivation, die Berücksichtigung der Adressaten/-innenperspektive, die Chance zur Beziehungsarbeit im Ganztage, das Wissen um schulische Selektionsentscheidungen und die institutionellen Voraussetzungen verweisen auf die Notwendigkeit, die Zielsetzungen beider Paragraphen stets gemeinsam zu berücksichtigen.

2.1. Motivation

Unter dem Titel »Jugendsozialarbeit an Hauptschulen in Baden-Württemberg« legen Bolay und andere (2004) eine Studie vor, die eine sich in Jugendhilfeträgerschaft befindliche Praxis an 77 Hauptschulen evaluiert beziehungsweise wissenschaftlich begleitet. Die Überschrift gibt bereits den Hinweis, dass in diesem Projekt der § 13 SGB VIII die Praxis gestaltet. Allerdings verweisen die Autoren der Studie darauf, dass sie diesen bewusst in Richtung des § 11 geöffnet haben. Letzteres geschieht unter anderem durch entspre-

chende Freizeitangebote. Dabei stellt sich heraus, dass die in diesen Angeboten zur Geltung kommende motivierende Beziehungsarbeit der sozialpädagogischen Fachkräfte »lebensweltnahe Nutzungsstile« der beteiligten Schülerinnen und Schüler zur Anschauung bringt und fördert (ebd., S. 250f). Diese Motivierung gelingt sowohl in der intensiven Einzelfallhilfe, in der Freizeitarbeit, im Gespräch über jugendkulturellen Eigensinn, als auch in der Berufsberatung. Im Rahmen eines Projektes sagt der Schüler Stephan:

»Da ist man drei oder vier Tage lang auf dem Fahrrad unterwegs mit Übernachtung, Zelten, Kanufahren. Also irgendwo setzen die uns ab. Halt so mit zwei Sozialarbeitern... so was, das ist spannend« (ebd., S. 255).

Stephan ist im Rahmen des Projektes motiviert worden. Ein Zugang ist zu ihm geöffnet, ein Thema kann wahrgenommen werden, dazu gehörende Kompetenzen können gesucht und anerkannt werden. Solche und andere Gelegenheitsstrukturen ermöglichen gerade durch ihr informelles Setting einen Anstoß zu Bildungs- und ebenso Selbstbildungsprozessen (ebd., S. 259).

In einem anderen Fachartikel zum Thema sagt eine Sozialarbeiterin der Jugendberufshilfe in einem zeitintensiven Hauptschulprojekt im Übergang Schule – Beruf:

»Lebensweltorientierung hat Priorität. Darauf ist die Arbeitsweltorientierung aufzubauen. Es muss Wind in die Segel« (vgl. Hollenstein 2004, S. 7).

Die »Windmetapher« bedeutet nichts anderes, als Wert auf die Motivierung der Jugendlichen zu legen. Situative Faktoren können »ruhende Faktoren« in Bewegung bringen. »In Bewegung bringen« ist die genaue Übersetzung des Begriffes »motivieren«. »Das, was zum Handeln motiviert, ist ein anziehender Zielzustand, den es zu verwirklichen gilt.« (Holodynski/Oerter 2002, S. 552f). Diesen Zielzustand zu finden, ist ein zentrales Anliegen jeder Form einer sozialen Beziehungsarbeit in der Schule.

Aufgrund dieser nachvollziehbaren Überlegungen verwundert es nicht, dass auch für Spies »Motivation« ein Schlüsselbegriff im Zusammenhang Jugend – Arbeit – Beruf ist (2008). Gerade in der Schulsozialarbeit sieht sie die Möglichkeit, einen Zugewinn an Selbstvertrauen zu erzielen, Motivationslücken auszugleichen sowie durch Selbstblockierung entstandene Motivationsbarrieren aufzuarbeiten (ebd., S. 282). Hierzu führt sie im Rückgriff auf Ziehe aus, dass die gegenwärtige Schule nicht oder nur sehr begrenzt in der Lage ist, die Verfestigung der Nichtmotiviertheit von Schülerinnen und Schülern zu ändern. Vielmehr käme es darauf an, Zeichen für eine schulische Beheimatung zu setzen. Ko-Akteure wie sozialpädagogische Fachkräfte können so, auch unter der frühen Einbindung von Eltern, die eingefahrenen Motivations- und Handlungsgrenzen der Jugendlichen wieder öffnen (ebd., S. 282f). Selbstverständlich ist stets, den Arbeits- und Berufsbezug aufrecht zu halten, allein schon wegen des notwendigen Transfers der in Bewegung gesetzten Motive. Im Rahmen einer Evaluationsstudie zeigt Spies (2006) wie bedeutsam Motivationsförderung ist. So verweist sie auf das breit angelegte, mit hoher Anregungsqualität ausgestattete und sehr differenzierte »Fit for life«-Programm (Jugert u. a., 2002), in dem unter anderem motivationsfördernde Trainingsmodule enthalten sind. Ebenso können auch Schülerfirmen intrinsische Motivationsschübe ausüben (vgl. Spies 2006, S. 253). Ausdrücklich wird im genannten Zusammenhang auf Chancen ganztägiger Bildungsprozesse hingewiesen, auf Lerngelegenheiten im Freizeitbereich wie auch auf die allgemeine Jugendbildung (vgl. Spies 2008, S. 280f). Hier stellt Motivierung eine Klammer mit vielfältigen Wirkungserfolgen dar. Spies verweist übrigens im Zusammenhang mit der Berufsfindung auf den nachweislich guten Zugang zu der Gruppe der benachteiligten und individuell beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen durch die Praxis der Schulsozialarbeit.

2.2. Adressat/-innenperspektive

Vor dem Hintergrund des vorhergehenden Ab-

schnittes soll daher die Frage gestellt werden, welche professionellen Kompetenzen und Zielvorstellungen einer am § 13 orientierten Schulsozialarbeit im überwiegend am § 11 orientierten Ganztagserschulsystem notwendig sind, um die unterstützungsbedürftigen Schülerinnen und Schüler trotz Ganztagsgestaltung nicht außer Acht zu lassen. Die oben genannten Hinweise zur Motivierung von Schülerinnen und Schülern stellen bereits einen unmittelbaren Bezug zur jeweiligen Lebenswelt beziehungsweise bedeutsamen Lebensthemen heraus. Damit wird auch ein Anschluss an die aktuelle Fachdiskussion gewonnen, in der erste Forschungsergebnisse zu dem Konzept dieser Perspektive vorliegen (Flad/Bolay 2006; Streblov 2005). Beide genannten Studien beziehen sich auf die Schulsozialarbeit und liegen von dorthin gut in dem hier verhandelten Themenfeld. Schulsozialarbeit agiert nach diesen Befunden in einem »exterritorialen Raum« der Schule, den wir mit dem weniger voraussetzungsreichen Begriff »neutral« bezeichnen wollen. Sie schafft damit einen Rahmen, in dem die Möglichkeit der Reflexion des eigenen Handelns entstehen kann (vgl. Streblov 2005). In dieser Abgrenzung zwischen der Institution Schule, Gleichaltrigengruppe und Herkunftsmilieu vermitteln die Sozialarbeiter/-innen (vgl. Streblov 2005. 115). Hier findet eine erste Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit schulischen, häufig problematischen Situationen statt. Die Schulsozialarbeit ist in Situationen, in denen Schüler/-innen Beratungsgelegenheiten aufsuchen, nicht nur ein nicht-unterrichtendes Mitglied der Schule, sondern eine professionelle intermediäre Beratungs- und Unterstützungsinstanz.

Bereits in diesen Gesprächen, die häufig als »Aufgangsgespräche« einer aktuellen Krise im schulischen Erleben beginnen, ist professionelle Kompetenz gefragt. In Bezug auf eine erweiterte Berücksichtigung der Zielsetzung des § 13 bietet die nun beginnende Beratung einen ersten reflexiven Rahmen, in dem das schulische Handeln gemeinsam überdacht werden kann. Im Unterschied zur außerschulischen Jugendarbeit/Jugendhilfe be-

zieht sich diese Gesprächssituation auf Schule und Unterricht. Die Schulsozialarbeit agiert dabei als »Medium« und muss, um authentisch zu bleiben, das schulische Erleben berücksichtigen und dabei eine neutrale Haltung bewahren. Den Adressaten/-innen wird in dieser Situation die Möglichkeit geboten, einem erwachsenen Mitglied der Schule auf der Basis von Freiwilligkeit und Anerkennung – seitens der Sozialarbeiter/-innen – zu begegnen.

Ein Fallbeispiel soll folgend die hier hervorgehobene Adressatenperspektive verdeutlichen: Sehr eindrucksvoll beschreiben Flad und Bolay den Schüler »Gen« und dessen Schulsozialarbeiter »Tobi«, den Gen bereits aus dem Jugendhaus kennt und der die einzige erwachsene Person darstellt, der Gen vertraut (vgl. 2006). Die professionelle Beziehung zwischen Tobi und Gen verweist auf mehrere Wirkungsfaktoren einer Sozialarbeit, die im lebensweltlichen Bezugsrahmen der schulischen Perspektive ihre Aufmerksamkeit zuwendet. Der Schulsozialarbeiter Tobi, der sowohl in der Schule als auch im außerschulischen Jugendhaus präsent ist, erweist sich für Gen im Bezug auf schulische Fragen als verlässlicher Handlungspartner.

Im Fokus steht nicht das schulische Wollen, sondern der bei Gen bereits vorhandene Berufswunsch, Automechaniker zu werden. Der Sozialarbeiter Tobi handelt dabei stellvertretend für familiäre Instanzen und begleitet Gen zu diesem Zweck zu Gesprächen mit Lehrkräften, hilft ihm gelegentlich sogar bei Hausaufgaben, beispielsweise bei einem Hip-Hop-Referat für den Deutschunterricht, und nimmt sich vor allem für den Schüler Zeit. Gen erfährt daher eine besondere Art der Zuwendung, der Schulsozialarbeiter ist in einer »dauerhaften Struktur« präsent. »Schließlich ist aus dem schulmüden Fünfzehnjährigen ein schulbeherrschender Jugendlicher geworden, der sich u. a. durch die Beziehung mit dem Schulsozialarbeiter verändert hat.« (Flad/Bolay 2006, S. 163). Diese »Arbeitsbeziehung«, in der die Sozialarbeit den »anderen Erwachsenen« (vgl. Wolff zi-

tiert in Flad/Bolay 2006, S. 169) darstellt, ist die Basis, auf der die lebensweltlichen und schulischen Inhalte verhandelt werden. Die Frage nach der Professionalität bezieht sich dabei auch auf die Frage nach der Berücksichtigung der »Adressaten/-innenperspektive«. Diese erfordert im Schuldienst ein besonderes Fingerspitzengefühl und vor allem die Balance zwischen der Motivation der Schüler/-innen und der Verwirklichung schulischer Ziele. Diese schulischen Ziele bei der »Beziehungsarbeit« in der Schule einzubeziehen, ist die zentrale Voraussetzung wirksamer Schulsozialarbeit.

2.3 Zielgerichtete Beziehungsarbeit an Ganztagschulen

Das oben genannte Beispiel des Schülers Gen beschreibt die Perspektive eines bereits im Ansatz motivierten Adressaten mit Berufsabsichten, zu dem der Sozialarbeiter einen Zugang findet. Im Kontext der Forschung zu »Arbeitsbeziehungen in der Kinder- und Jugendarbeit« verwandten Cloos et al. die Definition »der Andere unter Gleichen« (vgl. Cloos et al 2007, S. 255). Insbesondere an diesen Orten geht es darum, auch langfristige Arbeitsbeziehungen stufenweise aufzubauen, deren Effekt es unter anderem sein kann, Krisen zu bearbeiten (vgl. ebd. S. 275f). Dieser Ansatz lässt sich zwar zunächst nur bedingt auf die Situation der Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen offener Jugendarbeit und verpflichtendem Schulalltag übertragen, liefert jedoch eine wichtige Grundlage. Das Finden eines Zugangs ist indes nicht einfach, insbesondere bei Schülerinnen und Schülern, die über keine Motivation verfügen. An dieser Stelle entsteht die Frage, wie »zufällig« die Zugänge gefunden und Beziehungen entwickelt werden können.

Um Zufälligkeiten und Gelegenheitsstrukturen herbeizuführen, bietet die Mitarbeit im Ganztagsbereich einen niedrighschwelligem Zugang für Soziale Arbeit an Schulen. Gerade die Vorhalteleistungen wie Billardtische oder andere Freizeitegelegenheiten ermöglichen Kontaktgelegenheiten als Basis vertrauensvoller Beziehungen (vgl. Müller 2007, S. 113f). Demnach gilt auch für die

Schule, dass Einzelfallberatungen in Situationen beginnen, die zumindest teilweise von schulischer Unterrichtsdynamik entlastet sind.

Dieser offene Zugang unterscheidet sich von einer beabsichtigten gezielten Beziehungsarbeit hinsichtlich bekannter Ziel- und Problemgruppen wie sie zum Beispiel in Projekten für schulmüde Jugendliche zu finden ist. In dieser mehr oder weniger geschlossenen Situation sind die jeweiligen schulischen Problemlagen bekannt. Allerdings werden nur diejenigen erreicht, die als Zielgruppe angesprochen werden sollen. Beide zeitaufwendigen Arbeitsweisen sind trotz deutlicher Unterschiede in ihrer methodischen Ausrichtung zielgerichtet und sollten in angemessenen Anteilen die Praxis kennzeichnen.

Die beschriebenen Arbeitsweisen werden allerdings von dem Befund überlagert, dass Schülerinnen und Schüler mit positiver Grundgestimmtheit gegenüber der Schule die Angebote der Schulsozialarbeit eher nutzen als jene mit eher ablehnenden Einstellungen. Dieser Sachverhalt wird häufig mit der Metapher der »doppelten Randständigkeit« beschrieben (Bolay zitiert in Olk 2005 S. 41). Dieser Befund zeigt auch ganz klar, dass es nicht nur bei der offenen zielgerichteten Arbeitsweise bleiben kann und dass eine ausschließliche Betreuung im Ganztagsbereich sich von Qualitätsansprüchen Sozialer Arbeit entfernt. Dieser Sachverhalt umschreibt auch recht genau das, was Rademacker mit seiner Bezeichnung »Meer der Beliebigkeit« anspricht.

Diese Ausführungen verweisen darauf, dass die Aufnahme der unverzichtbaren Beziehungsarbeit sehr komplex ist und eigentlich einen Dauerspagnet der professionellen Fachkräfte erforderlich macht. Über die Beziehungsaufnahme hinaus ist es erforderlich, sich frühzeitig mit schulischen Leistungsständen beziehungsweise Selektionsentscheidungen zu beschäftigen. Dadurch, auch in Absprache mit dem Lehrpersonal, eröffnet sich ein weiterer Zugang zu Schülerinnen und Schülern mit schulischen aber auch anderen individu-

ellen Problemlagen. Diesem Thema, welches auch gerne von der Schulsozialarbeit mit gewisser Distanzierung wahrgenommen wird, gilt die folgende Aufmerksamkeit.

2.4 Wissen über schulische Selektionsentscheidungen

Es stellt sich die Frage, inwieweit Schulsozialarbeiter/-innen für schulische Leistungsstände und ihre Folgen Interesse zeigen müssen. Ein solches Interesse kann zwei Parallelwelten, Schule und Unterricht einerseits sowie Schulsozialarbeit andererseits, nicht akzeptieren. Wird die aufgeworfene Grundsatzfrage weiter verfolgt, ergeben sich eine Reihe von Anschlussfragen:

Wie viele Schulsozialarbeiter/-innen suchen Zeugniskonferenzen auf? Wie viele befragen Lehrkräfte bezüglich schulischer Leistungsstände? Wird die Sozialarbeit informiert, wenn Schülerinnen und Schüler die Schule schwänzen? Werden die Fachkräfte bei schulischen Selektionsentscheidungen von den Lehrkräften eingeladen, um mit ihnen zu beraten? Erkenntnisse einer Befragung von Schulsozialarbeiter/-innen (n=43) im Rahmen schulischer Trägerschaft verweisen auf bedenkliche Ergebnisse. Demnach sind 77 Prozent nicht bei schulischen Selektionsentscheidungen wie Sitzenbleiben oder einem Wechsel zur Förderschule einbezogen und 51 Prozent erfuhren nicht von häufigen Schwänzern (vgl. Terner/Hollenstein 2009). Dabei ist hier auch zwingend notwendig, auf eine Bringschuld der Lehrkräfte hinzuweisen. Natürlich kann es nicht die Aufgabe von Schulsozialarbeit sein, alle Klassenbücher zu sichten. Dennoch sollte schulisches Scheitern sowohl in halbtags- als auch in ganztagsbezogener Schulsozialarbeit mitberücksichtigt werden. Dieses Scheitern beginnt jedoch nicht erst beim Übergang von der Schule in den Beruf, wie es viele Sozialarbeitsmodelle mit dem Schwerpunkt des § 13 SGB VIII suggerieren, sondern bereits in der Grundschule. Die Tendenz, leistungsschwache Schülerinnen und Schüler in spezielle berufliche Begleitmaßnahmen zu übermitteln, verschärft insofern Exklusion und kann nicht als frühzeitige, präventive Hilfe verstanden werden.

Interventionen in diesem Bereich verlangen von der Schulsozialarbeit ein außerordentlich klares Praxis- und Rollenprofil. Das Wissen um schulische Leistungsprobleme bedeutet eben nicht, ein einfaches und zeitfüllendes Hausaufgabenhilfeangebot anzubieten, sondern dieses dient lediglich als Mittel für weitere gezielte Unterstützung.

Hierbei sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es nicht darum geht, einen zusätzlichen Leistungsdruck zu erzeugen, sondern eine Sensibilität für Schulleistungen zu entwickeln. Es muss davon ausgegangen werden, dass gerade diese nicht ausreichenden Schulleistungen einen enormen Bewältigungsdruck bei den Schüler/-innen auslösen. Gerade in diesem Segment sollten und dürfen sie nicht alleingelassen werden! Konsequenz aus den vorab formulierten Überlegungen ist es, schulische Probleme als Bewältigungsprobleme wahrzunehmen und entsprechende Unterstützungsmaßnahmen durch Schulsozialarbeit einzuleiten. Es geht vor allem darum, ein Hintergrundwissen zu entwickeln und dieses zumindest als eine sekundäre Aufgabe der Einzelfallhilfe keinesfalls aus dem Auge zu verlieren. Selbstverständlich stehen oftmals zunächst ganz andere, psychosoziale Bewältigungsprobleme im Vordergrund. Eine am § 13 ausgerichtete Schulsozialarbeit sollte es leisten, schulische Probleme angemessen in das Hilfeplankonzept einzubinden und entsprechende Vorkehrungen für Lösungen im Aushandlungsprozess mit den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln.

2.5 Institutionelle Einbindung und konzeptionelle Zielrichtung

Um das skizzierte Praxisprofil zu entwickeln, sind geeignete institutionelle Rahmenbedingungen unabdingbar. Diese Rahmenbedingungen sind an Schulen insbesondere aber an Ganztagschulen nicht immer gegeben. Gerade der letztgenannte Schultyp hat an Sozialarbeiter/-innen spezielle Erwartungen, die sich eher an der Gewährleistung eines vielfältigen Ganztagsangebotes orientieren als an der Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler. In diesem Zusammenhang verweisen Ar-

noldt/Züchner in ihrer Studie zu »Kooperationsbeziehungen an Ganztagschulen« auf den strukturellen »Seniorpartner« Schule, der maßgeblich auch sozialarbeiterische oder sozialpädagogische Praxis durch das umfangreiche Ganztagssetting beeinflussen wird (2008, S. 637). Bedacht werden muss auch, dass es schulinterne und schulexterne Kooperationspartner seitens der Jugendhilfe gibt und auch die Organisationsform der Trägerschaft eine Rolle spielt. Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass die oben genannte Studie an erster Stelle auf die Notwendigkeit eines gemeinsamen Konzeptes verweist. Für die Schulsozialarbeit ebenso wie für andere Kooperationsfelder der Jugendhilfe bedeutet dies zwingend, eine konzeptionelle Ausrichtung zu entwickeln und sich deutlich im Sinne der weiter oben dargestellten Praxis zu positionieren.

Für eine dementsprechende Schulsozialarbeit sind demnach die wichtigsten Merkmale der institutionellen Strukturqualität:

- Konzeptionelles Profil und Mitwirkung an schulischen Abläufen
- Rollenklarheit und enge Verzahnung in schulische Prozesse
- Regelmäßiger Austausch und Aufbau wechselseitigen Vertrauens zu Lehrkräften und Schulleitung
- Eigenständige Zeitgestaltung und Arbeitsflexibilität.

3. Schlussbemerkung

Dieser Beitrag versuchte, die eingangs skizzierte Kontroverse zwischen den Paragrafen 11 und 13 des SGB VIII aufzulösen. Die dabei vorgeschlagene Sichtweise konzentrierte sich auf Kinder und Jugendliche, ihre Handlungsmotive und auf ihren damit verbundenen lebensweltlichen Hintergrund. Dieser Hintergrund lässt sich unter anderem durch Motivierung und eine damit zusammenhängende Adressat/-innenperspektive im professionellen Handeln erschließen. Professionelle Handlungskompetenz in der Schulsozialarbeit muss sich allerdings diesbezüglich, das ist die

Herausforderung, deutlich stärker konturieren. Dazu sind institutionelle Rahmenbedingungen erforderlich, die die beschriebenen Arbeitsweisen erst ermöglichen, in denen sich dann die erforderlichen Handlungskompetenzen entfalten können.

Auf die beschriebene Kontroverse bezogen wird einerseits den von Rademacker eingebrachten Argumenten Rechnung getragen, andererseits aber die in der Jugendarbeit befindlichen und reichhaltigen Chancen der Motivierung und lebensweltlich orientierten Beziehungsaufnahme genutzt. Im Sinne OIks werden aber nicht nur Paragrafen zu einem integrierten Handlungsansatz zusammengefasst und dadurch eine breitere Legitimation für die Praxis bereitgestellt, vielmehr betrachtet der hier skizzierte Kompetenzansatz beide Paragrafen als notwendige Ressource gerade in Handlungsfeldern der Jugendhilfe in schulischen Kontexten. Oder anders formuliert: Es geht nicht um die Suche nach Defiziten in auseinanderstrebenden Paragrafenanwendungen, sondern um die Zusammenführung gegebener Elemente, um neue Handlungsmöglichkeiten auszuloten. □

Literatur

Arnoldt, B. / Züchner, T.: Kooperationsbeziehungen an Ganztagschulen, in: Coelen, T. / Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung, 2008

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (AB): Bildung in Deutschland 2008, Bielefeld 2008

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BAS): Lebenslagen in Deutschland, 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, 2008 (Entwurf vom 19.05.2008)

Bolay, E. / Flad, C. / Gutbrod, H.: Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg, 2004

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Zehnter Kinder- und Jugendbericht, 1998

Cloos, P. / Königeter, S. / Müller, B. / Thole, W.: Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit, 2007

Flad, C. / Bolay, E.: Schulsozialarbeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern, in: Bitzan, M. / Bolay, E. / Thiersch, H.: Die Stimme der Adressaten, Juventa Verlag, 2006, S. 159-174

Häußermann, H. / Kronauer, M. / Siebel, W. (Hrsg.): An den Rändern der Städte, 2004

Drilling, M.: Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten, 2009

Hollenstein, E. / Terner, A.: Sozialpädagogische Praxis in Ganztagschulen: Prämissen, Probleme, Perspektiven, in: unsere jugend, Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 7 u. 8 / 2009, S. 290-303

Hollenstein, E.: Entwicklungsaspekte eines sozialpädagogisch gestützten Schulversuchs im Übergangsfeld Schule/Beruf, in: Jugend, Beruf, Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, Heft 1/2004, S. 3-12

Jugert, G. / Rehder, A. / Notz, P. / Petermann, F.: Fit for Life. Module und Arbeitsblätter zum Training sozialer Kompetenzen für Jugendliche, 2002

Holodynski, M. / Oerter, R.: Motivation, Emotion und Handlungsregulation, in: Oerter, R. / Montada, L.: Entwicklungspsychologie, 2002 (5. vollst. überarb. Auflg.), 2002, S.551-589

Müller, B. (2007): Der pädagogische Auftrag der Jugendarbeit und die sozialpädagogische Verantwortung der Schule, in: Zeller, M. (Hrsg.) (2007): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule, S. 99-118

Speck, K.: Schulsozialarbeit. Eine Einführung, Stuttgart 2007

Spies, A.: »Unterricht ist eben nur ein kleiner Teil ...« Beratung für benachteiligte Mädchen, Jungen und ihre Eltern in der Berufsorientierungsphase, in: Spies, A / Tredop, D. (Hrsg.): Risikobiografien, 2006, S. 237-254

Spies, A.: Beruf und Arbeit, in: Coelen, T. / Otto, H.-U. (Hrsg.):

Grundbegriffe Ganztagsbildung, 2008, S. 280-288

Olk, T.: Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, in: Sachverständigenkommission, 12. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule, Bd. IV, 2005, S. 9-100

Rademacker, H.: Schulsozialarbeit gegen soziale Ausgrenzung, in: Broschüre der Landeskoooperationsstelle Jugendhilfe/Schule des Landes Brandenburg, 2002

Streblov, C.: Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher, 2005

Prof. Dr. Erich Hollenstein

Mehringweg 12,
48159 Münster

Ev. Fachhochschule Hannover

Blumhardtstr. 2,
30625 Hannover

Hollenstein@efh-hannover.de

Anja Terner

M.A. (Social Work)

Promotionsstipendiatin

Türkstraße 13

30167 Hannover

anja.terner@gmx.de

Nr.: 27/2010

EREV – FREIE SEMINARPLÄTZE – FREIE SEMINARPLÄTZE

Medien, Gewalt, Kreativität und digitale Lebenswelten – Eine Praxiswerkstatt

Inhalt und Zielsetzung Brutale Überfälle in der U-Bahn, Messerfunde im Kindergarten, Bombendrohungen in Online-Communities und Amokläufe in der Schule ... Nimmt die Gewalt unter Jugendlichen wirklich zu oder ist die Mediendarstellung überspitzt? Und welche Wirkung und Funktion haben Computerspiele und Gewaltdarstellungen im Fernsehen oder auf Videoportalen im Internet auf junge Menschen? Welche »Gefahren« und Suchtpotentiale lauern im Internet? Das Seminar soll einen Überblick darüber verschaffen, wie Gewaltdarstellungen in den Medien wirken und welche Darstellungen sich dazu in den Medien finden. Ein weiterer Schwerpunkt des Seminars soll die konkrete Anwendung von Medien in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sein. Dazu werden im Praxisblock ein Weblog und andere digitale Medienprodukte erstellt. Anhand von Best-practise-Beispielen aus der (politischen) Jugendbildungsarbeit soll ferner aufgezeigt werden, wie die Arbeit mit Medien einen Beitrag dazu leisten kann, dass Kinder und Jugendliche von Konsumentinnen zu aktiven Gestalterinnen werden können.

Leitung Henning Wötzel-Herber, Drochtersen-Hüll

Termin/Ort 17. – 19.05.2010 in Drochtersen-Hüll

Teilnahmebeitrag 259,- € für Mitglieder / 299,- € für Nichtmitglieder, inkl. Unterkunft und Verpflegung

Teilnehmerzahl 18

Gehirngerecht Lernen: Erkenntnisse der Hirnforschung und deren Umsetzung im Unterricht

Dieter **Böhm**, Barleben

Die Hirnforschung hat sich im vergangenen Jahrzehnt sehr gemauert. Sie ist den Kinderschuhen entwachsen und hat deutlich an Profil gewonnen. Einige Erkenntnisse aus Untersuchungen mit bildgebenden Verfahren geben Begründungen für das, was Pädagogen bereits wussten, andere richten die Scheinwerfer auf neue Aspekte des Lernens. Solche Begriffe wie Spiegelneuronen, Neuroplastizität, Neurogenese und Epigenetik lassen erahnen, dass im Prozess der Erkenntnisgewinnung noch einiges zu erwarten ist. Allerdings sollten wir nicht darauf warten, bis »alles geklärt« ist – was wohl NIE der Fall sein wird – sondern uns auf den spannenden Weg des Entdeckers begeben. So gibt es doch für einen Lehrer nichts Wichtigeres als das bewusste Erleben von Lernprozessen an sich selbst. Entdecken Sie, was es heißt, das Gehirn bei seiner Arbeit zu unterstützen – eben gehirngerecht zu lernen.

Eine kleine Geschichte zur Einstimmung (vgl. [5]):

Stellen Sie sich einen (affengerechten) Käfig vor, in den vier Affen gesetzt werden. In der Mitte des Käfigs hat man einen baumartigen Pfahl angebracht, der bis zur Decke reicht. Am oberen Ende befindet sich eine schöne, reife Bananenstaude. Die Affen sahen die Staude, und der erste stürzte sofort zum Pfahl, um hochzuklettern. Allerdings war neben den Bananen ein Duschkopf untergebracht, der auf den hungrigen Affen eiskaltes Wasser spie. Das bekam er dann auch ab und ließ unter großem Gezeter von den Bananen ab. Dem zweiten, dritten und vierten erging es ähnlich. So lernten alle vier Affen sehr schnell, dass manche Früchte einfach unerreichbar sind. Danach stellte man den Duschkopf ab und tauschte nach einer Woche einen Affen der »alten« Generation gegen einen neuen Affen aus. Der neue Affe sieht die Bananen und stürzt los. Die anderen jagen hinterher und zerren

ihn, bevor er am Pfahl hochklettern kann, zurück. Gerade noch geschafft! Gerettet! Dasselbe passiert auch in den folgenden Wochen. Jeweils wird ein »alter« gegen einen »neuen« Affen ausgetauscht, so dass nach fünf Wochen nur noch Affen der neuen Generation im Käfig sind. Keiner hat je den Duschkopf erlebt und keiner macht auch nur den Versuch, die Bananen zu erreichen. Schade ...

Welche Duschköpfe sind an Ihrer Schule oder Einrichtung installiert und welche haben vielleicht schon seit Jahren ausgedient? Vielleicht ist es an der Zeit, einige Duschköpfe aus den Köpfen zu bekommen – was meinen Sie?

Halten wir es mit Alexander von Humboldt: »Kühner, als das Unbekannte zu erforschen, kann es sein, das Bekannte in Frage zu stellen.«

Ist unsere Schule für Kinder und Jugendliche optimal? Wohl nicht! Aber was genau?

Einige Aspekte dazu sollen im Folgenden angesprochen werden. Doch zunächst geht es um Definitionen.

Definitionen

1.1 Spiegelneuronen

Mit der Entdeckung der Spiegelneuronen hat die Hirnforschung eine Erklärung für das Lernen durch Imitation zur Verfügung gestellt.

Spiegelneuronen sind Nervenzellen, die entweder aktiv sind, wenn jemand etwas selbst tut oder diese Tätigkeit bei anderen beobachtet. So wird zum Beispiel ein Kind, das gerade Fahrradfahren lernt, beim Beobachten von Radfahrern neuronale Aktivität in ähnlichen Hirnbereichen aufweisen wie beim eigenen Fahren.

Es ist anzunehmen, dass hier auch eine Begründung für das Funktionieren von Mentaltraining liegt. Allein die Vorstellung einer Situation (zum Beispiel eines Zieles) oder Handlung (beispielsweise Radfahren) dürfte die dafür zuständigen Spiegelneuronen aktivieren.

Spiegelneuronen werden außerdem für das Einfühlungsvermögen in andere Menschen verantwortlich gemacht. So scheinen bei Autisten diese Funktionen gestört zu sein – sie leben in ihrer eigenen Welt. Es deutet Einiges darauf hin, dass das typisch männliche Gehirn (vgl. [1]) weniger spiegelneuronale Aktivität als das weibliche (vgl. [3]). Dies geht mit dem öfter beschriebenen Klischee der geringeren männlichen Empathie durchaus konform.

1.3 Neurogenese

Auf den Hirnforscher und Nobelpreisträger Ramón y Cajal geht die Aussage aus dem Jahre 1928 zurück: »Im erwachsenen Gehirn sind die Nervenbahnen starr und unveränderlich. Alles kann sterben, aber nichts kann regenerieren.« Hier irrte der große Wissenschaftler. Seit einigen Jahren ist bekannt, dass auch im erwachsenen Gehirn unter gewissen Umständen eine Neubildung von Neuronen erfolgen kann. Das scheint daran geknüpft zu sein, wie das Gehirn gefordert wird. Wird oft Neues gelernt, bilden sich nicht nur neue Nervenbahnen, sondern eben auch neue Zellen. Dazu gehören nach meiner Ansicht: die aktive Beschäftigung mit Musik, das Erlernen einer neuen Sprache, Bewegung und künstlerisch-gestalterische Tätigkeiten.

Ich bin der festen Überzeugung: eine der Aufgaben von Schule muss es sein, eine positive Haltung zum Erlernen von Neuem zu entwickeln.

Sonst kann es leicht sein, das im Alter geistig »tote Hose« ist.

1.2 Neuro-Plastizität

Das Gehirn ist plastisch, das heißt, es kann sich bei Notwendigkeit verändern. Und das gilt für das

gesamte Leben. Damit kann die These einer starren Spezialisierung von linker und rechter Hirnhälfte nicht mehr aufrechterhalten werden, zumal nachgewiesen ist, dass durchaus Hirnbereiche für Tätigkeiten herangezogen werden, für die sie eigentlich nicht gedacht sind. Es gilt auch hier das Naturprinzip: Beachtung schafft Verstärkung. Beachte ich meine Schwächen, werden diese sich verstärken, beachte ich die Stärken, so tun sie es! »Erwischen Sie« also Ihre Schüler immer dann, wenn deren Stärken zum Ausdruck kommen, beziehungsweise wenn sie erwünschtes Verhalten zeigen.

1.4 Epigenetik

Mit der Epigenetik werden wir in ein absolut spannendes Forschungsgebiet entführt. Bisher dachte man, dass auf der einen Seite die genetische Grunddisposition (nurture) und auf der anderen die Umwelt (nature) für die Entwicklung eines Menschen zuständig sind. Inzwischen gibt es mehr als nur Indizien, dass sich Umweltbedingungen genetisch verankern können. Hier wird zwar der genetische Code nicht verändert, allerdings können bestimmte Gen-Sequenzen durch Umwelteinflüsse dann nicht mehr gelesen werden – sie sind sozusagen verschlossen. Und diese genetische Grundlage wird an die nächste Generation weitergegeben. Wir haben hier sicher noch einiges an Erkenntnissen zu erwarten, insbesondere, welche Umweltbedingungen wie wirken. Eines ist zumindest für mich sicher: Die Bedingungen, die ein Kind während der Schwangerschaft im Mutterbauch vorfindet (Hormonspiegel) und die frühkindliche Entwicklung bis etwa zum Schuleintritt prägen einen Menschen mehr als in unseren kühnsten Träumen angenommen.

Umgang mit Fehlern – das »hauseigene« Belohnungssystem

Hier kommen wir zu einem Bereich, der sich unmittelbar auf die Motivation von Menschen auswirkt. Wenn wir extrinsische und intrinsische Motivation unterscheiden, meinen wir, die Motivation von außen (durch andere Menschen) bezie-

ungsweise durch einen eigenen Antrieb aus uns selbst.

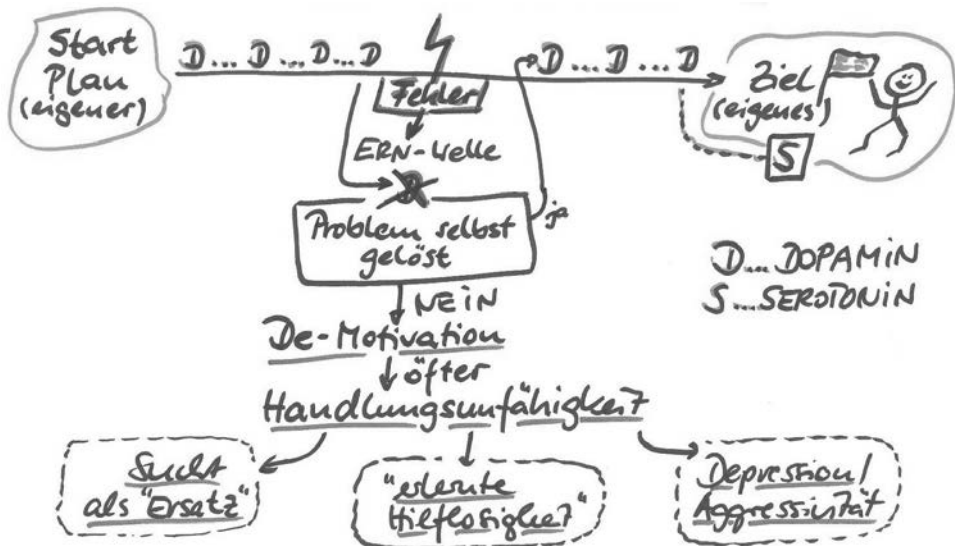
Der intrinsische (eigene) Antrieb wird durch ein körpereigenes Belohnungssystem hervorgerufen, das über Botenstoffe arbeitet. Hier spielen besonders Dopamin und Serotonin eine Rolle. Stellt sich nun ein Schüler ein Ziel und entwickelt einen Plan zum Erreichen des Zieles, so wird auf dem Weg zum Ziel Dopamin ausgeschüttet. Hat er das Ziel durch eigene Anstrengung erreicht, wird mit Serotonin ein »Glücks-Botenstoff« ausgeschüttet. Nun geht leider nicht immer alles glatt auf diesem Weg. Tritt also beispielsweise ein Fehler auf oder stellt sich ein Problem in den Weg, reagiert das Gehirn mit einer »Fehlerwelle« – der ERN-Welle; ERN steht für Error Related Negativity – und setzt die Dopaminzufuhr aus. Wird das Problem aus eigener Kraft gelöst, sprudelt Dopamin wieder und treibt den »Gehirnbesitzer« zum Weitermachen an. Werden allerdings bei gleicher Gelegenheit die Fehler negativ verankert (»Hast Du schon wieder nicht ...« oder »Wie oft muss ich Dir sagen, dass ...«) beziehungsweise erfolgt keine eigene Problemlösung, so wird das Belohnungssystem mit der Zeit komplett deaktiviert. Wir erziehen also anstelle von tatkräftigen, selbstwirksamen, eher untätigen, unmotivierten Menschen mit Versagensängsten und vermindertem Selbstwertgefühl (Bild 1).

Es ist anzunehmen, dass die an unseren Schulen eher typische Art, alles in »richtig« und »falsch« zu trennen eine demotivierende Wirkung verursacht. Dabei ist eine Lösung des Problems recht einfach.

Erstens sollte ein offener Umgang mit Fehlern erfolgen, damit man aus Fehlern lernen kann. Und zweitens sollte aus Bewertung das viel bessere Feedback werden. Durch Feedback wird der Mensch geführt, durch Bewertung erzogen! Allerdings braucht Feedback ungleich mehr Übung als Bewertung. Wie wäre es, wenn wir hier unsere Schülerinnen und Schüler einbeziehen und uns alle auf Feedback anderen gegenüber »trimmen«?

Gehirngerechtes Lernen und Lehren

Der Begriff des gehirngerechten Lernens ist bereits in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts durch Vera F. Birkenbihl entstanden. Damals steckte die Hirnforschung noch in den Kinderschuhen, als Bestsellerautorin Birkenbihl bereits davon sprach, dass man mit und nicht gegen das Gehirn arbeiten sollte. Ihre Erkenntnisse gipfelten in den vergangenen Jahren in der so genannten Doppelcheckliste, bei der sie von Neuro-mechanismen (kurz: NM) und Nicht-Lern-Lern-Strategien (kurz: NLLS) sprach.



Typische Neuromechanismen sind:

- a) Abstraktion: das Gehirn lernt schnell durch Abstraktion von Beispielen
- b) Assoziation: Das Gehirn ist ein natürliches Netzwerk, bei dem ein Gedanke weitere auslöst
- c) Vergleich: Unser Gehirn vergleicht ständig und sucht nach Ein- und Zuordnungsmöglichkeiten
- d) Probieren ohne Angst: Dieser Mechanismus ist besonders bei entdeckend lernenden Jungen ausgeprägt. Angst verhindert diesen Prozess.
- e) Neugier: Wahrscheinlich einer der wichtigsten Motivatoren des Menschen, Neues zu entdecken.

Die Neuromechanismen sind bei einem Lernenden automatisch aktiviert, wenn er freiwillig, ohne Druck und mit Interesse lernt. Das ist oft in der Schule nicht der Fall.

Dann muss der Lehrer in seine »Trickkiste« greifen und mit geeigneten Mitteln das Interesse seiner Schülerinnen und Schüler wecken. Diese Trickkiste nennt Vera F. Birkenbihl »NLLS« oder »Nicht-Lern-Lern-Strategien«. Sie machen den zweiten Teil der Doppelcheckliste aus. Hier sind solche Methoden zu finden wie beispielsweise

- a) assoziative Methoden (Stadt-Land-Fluss-Spiel, ABC-Liste, Definitionsspiel u. a.)
- b) Hierarchisierungs- und Kategorisierungsspiele

- c) Kreativitätstechniken wie ABC kreativ oder die so genannten Lull'schen Leitern

Mehr als 70 methodische Ansätze hat Vera F. Birkenbihl inzwischen zusammengetragen. (vgl. [2])

3.1 Der Lernberg

Die Basis für die Birkenbihl'schen Ansätze ist das von ihr aufgestellte Lernberg-Modell. Hierbei stelle man sich einen dreigeteilten Berg (vgl. Bild 2) mit Bereichen für E – Einsteiger, F – Fortgeschrittene und M – Meister vor. Interessant ist der Bereich der Einsteiger, werden doch aus diesem Bereich viele Schüler zurückgelassen. Wegen des ständigen Drucks von Curricula und stark wissens- und wenig könnensbasierten Ansätzen in der Schule wird sich Unterricht stark an fortgeschrittenen Schülern orientieren. In bildungsfernen Familien fehlt allerdings oft die Mitarbeit der Eltern und so sind Schüler/-innen beim Begreifen auf sich allein gestellt. Viele bleiben zurück. Ich halte für den Einsteigerbereich die »3*S-Regel« für wesentlich: SSS – Spannung-Spaß-Spiel, was nichts mit Kuschelpädagogik, sondern mit effektiven Lernprozessen zu tun hat – selbstverständlich in einer sicheren, von gegenseitiger Achtung geprägten Lernumgebung, zu der auch Regeln und Rituale gehören.

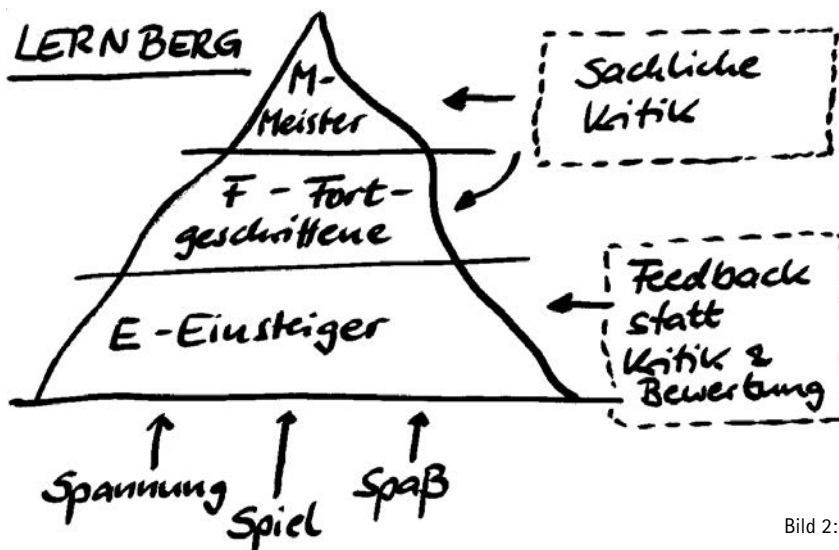


Bild 2: Lernberg

3.2. Die ABC-Liste

Zu den einfachsten Methoden für den E-Bereich zählt die ABC-Liste. Hier wird zu einem Thema wie etwa zu Städten, Ländern oder Flüssen eine alphabetische Liste erstellt. Mit einer Zeitvorgabe zwischen einer und drei Minuten (hier bietet sich zur Zeitmessung ein so genannter »talking timer« an) bekommt man einen schnellen Überblick darüber, was das eigene innere Archiv zum betreffenden Thema hergibt. Die Ähnlichkeit zum beliebten Stadt-Land-Fluss-Spiel ist hierbei nicht zufällig! Eine ABC-Liste kann man zu jedem Thema anfertigen.

Vor kurzem habe ich mal eine Liste zu Freizeitaktivitäten von Kindern und Jugendlichen begonnen. Nachdem ich bemerkt hatte, wie wenig ich über Dinge, die zurzeit »in« sind, wusste, habe ich recherchiert und bin auf solche interessanten Dinge wie Pen Spinning (einen Stift mit den Fingern jonglieren) oder Speed Stacking (Stapeln von Bechern) gestoßen. Diese vorzugsweise von Jungen ausgeübten Tätigkeiten aktivieren unter anderem die Neuromechanismen Bewegung (Grob- und Feinmotorik) und Vergleich (Wettkämpfe). Einen Eindruck gewinnen Sie unter www.youtube.de (Geben Sie in die Suchzeile den jeweiligen Begriff ein).

3.3. Das Wortbild (KaWa)

Eine weitere Variante des Stadt-Land-Fluss-Spiels ist das KaWa (= nach Vera F. Birkenbihl: Kreatives Analograffiti mit Wort-Assoziationen). Nennen wir es einfach ein Wortbild. Hierbei wird zu den Buchstaben eines Begriffes assoziiert (vgl. Bild 3).



Bild 3: KaWa

Das KaWa eignet sich besonders zum Darstellen wesentlicher Begriffe und Zusammenhänge und kann damit eine gute Übersicht zu einem Thema sein. Eine farbige Zuordnung von Buchstaben und zusammengehörenden Begriffen erhöht die Übersicht und liefert gleichzeitig eine Kategorisierung zum Thema.

3.4. Das MÄNTYLÄ-Assoziativ-Spiel

Ebenfalls zur Klasse der Assoziativ-Spiele gehört die »MÄNTYLÄ-Übung«, die nach Timo Mäntylä, einem schwedischen Psychologen, benannt ist. Hier geben wir Begriffe vor und lassen Schülerinnen und Schüler dazu assoziieren (pro Begriff etwa 15 Sekunden Zeit lassen). Nach einer gewissen Zeit nehmen die Schüler die Listen vor und versuchen eine Rekonstruktion der Ausgangsbegriffe. Je besser die (persönlichen) Assoziationen sind, desto besser gelingt eine Rekonstruktion. So kann man die gedächtnismäßige Verbindung mit den vom Lehrer angegebenen Begriffen besser herstellen (Ankerung).

Hierzu ein Beispiel: Es ist zum Begriff »Ente« zu assoziieren.

Mögliche Assoziationen sind:

Schüler 1: Vogel, Wasser, schwimmen, essen

Schüler 2: Weihnachten, Braten, gelb, Plaste, Badewanne

Schüler 3: Vogel, Zeitung, falsch, essen

Schüler 4: Auto, Frankreich, Kult, Krankenhaus, Urin

Hier ist gut zu erkennen, dass sehr unterschiedliche »Wissensfäden« angerissen werden. Während Schüler 1 und 2 den »Vogel« in unterschiedlichen Ausführungen (lebendig, tot als Braten, Plaste-Ente in der Badewanne) im Kopf haben, sind bei Schüler 3 und 4 andere Enten-Konzepte aktiviert (Auto, Falschmeldung und Urin-Glas im Krankenhaus).

Übt man auf diese Art das zielgerichtete Assoziieren zu Begriffen, so kann man seine Gedächtnisleistungen deutlich steigern. Und dazu benötigt man nicht mal Eselsbrücken. Übrigens finden Sie

umfangreiche Aussagen zum menschlichen Gedächtnis bei Harvard-Professor Daniel L. Schacter (vgl. [6]).

3.5. Das Definitions-Spiel

Ein sehr schöner, kreativer Zugang zu neuem Wissen bildet das Definitions-Spiel. Hier werden den Schülerinnen und Schülern außergewöhnliche Begriffe aus den zu behandelnden Stoffeinheiten gegeben, damit diese einen Definitionsversuch machen. Es ist ausdrücklich erlaubt, zu »spinnen« – es geht also nicht nur um die richtige Begriffsbestimmung, sondern eher um eine möglichst glaubwürdige Umschreibung (»Was könnte der Begriff bedeuten?«).

Nehmen wir den Begriff »Rhinotillexomanie«. Der könnte beispielsweise für den Einstieg zum Thema »Nase« im Biologieunterricht Verwendung finden.

Folgende Schüler-Definitionen stehen stellvertretend für die außerordentliche Vielfalt der Ergebnisse:

Rhinotillexomanie ist etwa

- ... die panische Angst vor Nashörnern
- ... Nasenschleimhautreizung
- ... Till-Eulenspiegel-Syndrom: ständiges Schnupfen ins Taschentuch
- ... die so genannte »Nashorn-Krankheit«, eine Entzündung der Nasenscheidewand
- ...

Das kann gegebenenfalls sehr lustig werden und ist gleichzeitig eine schöne Rhetorik-Übung. Je besser die »eigene« Sicht des Begriffes formuliert wird, desto glaubhafter wird die Definition.

Ziel ist es auch hierbei, dass Schüler/-innen eigene Assoziationen mit den Begriffen verbinden, um sie besser im semantischen Gedächtnis zu verankern. Im Anschluss daran erfolgt die »echte« Begriffsbestimmung. Die soll Ihnen nun hier auch nicht vorenthalten werden: Ein Rhinotillexomane ist ein permanenter Nasenbohrer.

Unser Gehirn »steht« auf Außergewöhnliches. Das macht dieses Spiel so machtvoll. Probieren Sie es doch mal selbst! Hier sind einige Begriffe für Ihre Definition: Agathidium bushi, Prokrastination, Onomatopöie, Brutalismus. Viel Spaß dabei.

Trainings-Regeln

Um vom Wissen zum Können zu kommen, ist Training unerlässlich. Malcolm Gladwell zitiert in seinem Buch »Überflieger« (vgl. [4]) eine Studie aus dem Bereich der Musik, bei der es darum geht, mit wie viel Übung man zu welchen Leistungen kommen kann:

Mit etwa 4.000 Stunden Geige/Klavier-Üben überschreitet man die Grenze von der Amateur- zur Profi-Liga. Mit etwa 6.000 Stunden wird man ein guter Orchestermusiker und mit rund 8.000 Stunden ein guter Solist. Allerdings haben alle Musiker, die zur Weltspitze gehören, 10.000 Stunden und mehr geübt – also beispielsweise über 20 Jahre eineinhalb Stunden täglich ... also JEDEN Tag! Wahnsinn, nicht wahr! So, mal schnell nebenbei ein David Garrett zu werden, wird wohl eher nichts. Umso wichtiger ist es, über die Gesetze des Übens nachzudenken, denn vielleicht kann man durch effektives Üben einiges an Zeit einsparen. In der Tat – das geht.

Hier sind nun die fünf wichtigsten Übungs-Regeln nach Vera F. Birkenbihl:

1. **Laaaaaaaangsaaaaaam beginnen**
Gerade am Anfang beginnen wir oft zu schnell und überfordern unseren Geist stark. Das führt zu schnellem Frust. Die Motivation hört auf, und bald stellt sich das Üben ganz ein.
2. **Kurze Zeiten üben**
Beim Üben ist weniger mehr. Üben Sie über eine kurze Zeit intensiv und Sie können sicher gehen, dass Ihnen Ihr Gehirn »kostenlose Nachübezeit« schenkt (unbewusst wird vieles konsolidiert). Allerdings sollten Sie dafür öfter üben – also besser zehn Minuten jeden Tag, als eineinhalb Stunden an einem Tag in der Woche.
3. **Kleine Einheiten**
Üben Sie nicht gleich die volle Komplexität, sondern überlegen Sie, in welche kleinen

Übungseinheiten die betreffende Tätigkeit zerlegt werden kann. Und dann üben Sie immer in kleinen Teilabschnitten. Dadurch wird Überforderung vermieden.

4. Real-mental

Gehen Sie in Gedanken die Übungs-Sequenz durch. Ihr Gehirn lernt dabei fast genauso viel, wie beim realen Üben. Hierbei spielen sicher die anfangs erwähnten Spiegelneuronen eine große Rolle.

Wechseln Sie reales und mentales Üben ab.

5. Variieren!

Testen Sie aus, wie sich Extreme anfühlen (zum Beispiel schnell – langsam, hoch – tief, laut – leise, dick – dünn). Hiermit geben Sie Ihrem Gehirn einen Erfahrungsspielraum. Außerdem prägen sich Handlungsfolgen so besser ein.

Literatur

- [1] Baron-Cohen, Simon: Vom ersten Tag an anders; 2004
- [2] Birkenbihl, Vera F.: Trotzdem Lehren; 2007
- [3] Brizendine, Louann: Das weibliche Gehirn; 2007
- [4] Gladwell, Malcolm: Überflieger; 2009
- [5] Hamel, Gary und Prahalad, C. K.: Wettlauf um die Zukunft; 1995
- [6] Schacter, Daniel L.: Aussetzer; 2006

Dr. Dieter Böhm
Brain-Consult
Falkenstr. 1
39179 Barleben
Boehm@Bauchhirn.de

Probieren Sie diese Punkte einfach mal an folgendem Beispiel aus:

Sie benötigen dazu einen Handspiegel.

Der folgende Stern (vgl. Bild 4) ist durch zwei Linien umrandet. Zeichnen Sie genau in der Mitte zwischen den beiden vorgegebenen Linien eine Linie, indem Sie mit Ihren Augen in den Spiegel schauen. Fertigen Sie sich am besten einige Kopien (auch etwas vergrößert) an. Es wird sicher nicht gleich beim ersten Mal zu Ihrer Zufriedenheit sein. Und nach Ihrem ersten Versuch überlegen Sie, wie Sie am besten die Trainingsregeln einhalten können. Viel Spaß dabei! □

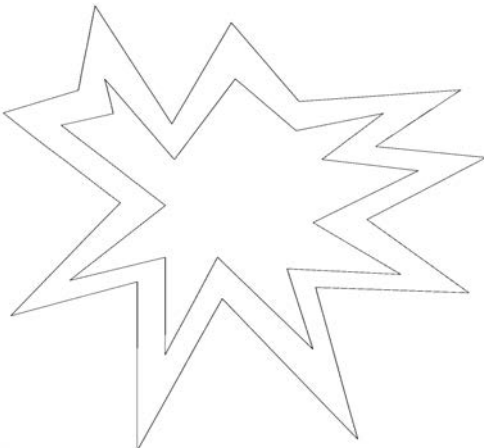


Bild 4: Stern

Kooperation Schule und Jugendhilfe: Was brauchen die Kinder?

Christine Bick, Marburg

Die Schullandschaft der Bundesländer ist mächtig in Bewegung geraten. Seit PISA und der 2009 ratifizierten UN-Konvention, die eine Beschulung aller Kinder im allgemeinen Schulsystem vorsieht, drängt nun die Frage der sukzessiven Umsetzung: Welche Voraussetzungen müssen bedacht und erfüllt werden, um beispielsweise dem Förderbedarf verhaltensauffälliger oder beziehungs-traumatisierter, psychisch kranker Kinder und Jugendlicher gerecht zu werden? Sie benötigen aufgrund ihrer Heterogenität grundlegend unterschiedliche schulische Settings und Förderangebote, die im Rahmen der Inklusionsdebatte begründet und näher ausgeführt werden.

1. Bewegte Schullandschaft

Seit der nunmehr turnusmäßigen Teilnahme unserer Schülerinnen und Schüler an internationalen und nationalen Schulleistungsvergleichen wie PISA, 2001 und PISA-E, dem Leistungsvergleichstest der 16 Bundesländer, ist die Schulstruktur in den deutschen Bundesländern in teils heftige, teils sogar hektische Bewegung geraten. Das schlechte Abschneiden der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler offenbarte unter anderem eine außergewöhnlich hohe Korrelation von familiären Lebensumständen und der Chance auf Schulerfolg beziehungsweise vorgezeichnetem schulischen Misserfolg im deutschen Schulsystem. Dies zwang die politisch Verantwortlichen, über geeignete Reformen nachzudenken und leitete eine Vielzahl von Umstrukturierungen in den Bildungssystemen der einzelnen Länder ein.

Die Bundesregierung stellte den Ländern in der Zeit von 2003 bis 2007 durch das Investitionsprogramm »Investition in Zukunft der Bildung und Betreuung« (IZBB) vier Milliarden Euro zum Ausbau von Schulen in Ganztagschulen zur Verfü-

gung. Von den 44.000 deutschen Schulen sind mittlerweile etwa 10.000 Schulen zu meist offenen Ganztagschulen, das heißt, Ganztagschulen mit freiwillig wählbaren pädagogischen Angeboten bis circa 17.00 Uhr umgewandelt worden. Das Geld für die Folgekosten, also die Unterhaltung der Ganztagschulen, muss allerdings von den Kommunen und vom Land selbst aufgebracht werden.

Die vermehrte Einrichtung von Ganztagschulen hat sehr direkte Folgen für die Arbeit der freien Jugendhilfe, da die Kinder ja nur an einem Ort sein können. Sie sind durch die langen Schultage für die Angebote der Jugendhilfe zeitlich nur noch sehr viel eingeschränkter erreichbar.

Andererseits gibt es einige Beispiele strukturell neu verankerter, vertraglich geregelter Kooperationen zwischen Schule und einzelnen Trägern der freien Jugendhilfe. Die Schulen erhalten für Aufgabenbetreuung, Bibliotheken, Mediotheken, Förder-Sport- und Freizeit-Angebote finanzielle Mittel, mit denen kurzfristig außerschulische Kräfte gewonnen werden können.

Hauptstreit- und Kritikpunkt war und ist immer wieder das drei- beziehungsweise viergliedrige Schulsystem, bestehend aus Förderschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Dem in »oben und unten« gegliederten Schulsystem entsprechen die unterschiedlichen Lehrberufspersonen mit ihren unterschiedlichen universitären Bildungsgängen, Studienverläufen und Statussicherungssystemen. (Saldern, Schule und Jugendhilfe 2009, S.69ff)

Das gegliederte, separierende, auf- und abstufende System wird derzeit von unterschiedlichsten neuen Schulformen abgelöst. Es gibt mittlerwei-

le kein Bundesland mehr, das nur noch über das klar gegliedertes Schulsystem verfügt. Jedes Bundesland favorisiert dabei seine eigenen Vorstellungen.

Vor zwei Wochen verkündete Hessens Kultusministerin Dorothea Henzler die notwendige Zusammenlegung von Haupt- und Realschule zur neuen Mittelstufenschule, wodurch die Separierung und Segregation immerhin etwas weiter nach hinten, also in das 8. Schuljahr, hinausgeschoben wird.

Es besteht derzeit allerdings auch Verunsicherung, Skepsis und Diskussionsbedarf bei allen vom Thema Schule Betroffenen angesichts des häufig beobachtbaren Aktionismus, der ein sorgsames Durchdenken, Planen und Vorbereiten der neuen Strukturen zum Wohle aller Schülerinnen und Schüler vermissen lässt. Zudem kommt oft Zweifel an der gelingenden Umsetzung der neuen Schulstrukturen auf, wie bei den Themen G8-Gymnasien, kooperativen Gesamtschulen, integrierten Gesamtschulen, die nach wie vor erst im 13. Schuljahr zum Abitur führen. Gezweifelt wird aber an den offenen versus gebundenen Ganztagschulen, verbundenen Haupt- und Realschulen und schließlich den Gemeinschaftsschulen, die seit 2007 in Schleswig-Holstein als Regelschule ins Schulgesetz aufgenommen wurden, mit neunjähriger Grundschule ohne Noten und ohne Sitzenbleiben bei gleichzeitiger Abschaffung der meisten Förderschulen. Diese Gemeinschaftsschulen entsprechen nahezu dem skandinavischen Vorbild.

2. UN-Konvention 2009: Inklusive Beschulung

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung wurde im März 2009 auch von Deutschland ratifiziert. Die Konvention sieht in der Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen konsequenterweise die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems vor. Es besteht daher die Verpflichtung, die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems voranzutreiben und umzusetzen.

Konkret bedeutet das, dass die unterschiedlichen allgemeinen Schulen sukzessive in die Lage versetzt werden, möglichst allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu können und die ehemaligen Förderschüler innerhalb der Regelsysteme aufzunehmen und ihnen dort ein angemessenes, individuelles Beschulungsangebot zu machen – maßgeschneidert für jedes Kind.

Während die Integration im gemeinsamen Unterricht noch zwischen Schüler/-innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf unterscheidet, geht Inklusion von der Besonderheit und den individuellen Bedürfnissen eines jeden Kindes aus. Während »die integrative Pädagogik die Eingliederung der zuvor selektierten Kinder betreibt, erhebt die inklusive Beschulung den Anspruch, eine Antwort auf die gesamte Vielfalt aller Schülerinnen und Schüler zu sein«. (Zit.: Schumann, B.: Inklusion statt Integration in Sonderdruck Pädagogik, Heft 2/2009, S. 51ff).

So sehr wünschenswert die Hinwendung zu einer inklusiven Beschulung selbstverständlich ist, so sehr muss auch beachtet werden, um welche Kinder und Jugendlichen es sich im Einzelfall jeweils handelt.

3. Positionierungen der Fachverbände zur Inklusion

Die großen Fachverbände wie der Verband der Sonderpädagogen (VDS) der EREV, der deutsche Behindertenrat, der paritätische Gesamtverband, die Bundesarbeitsgemeinschaft »Gemeinsam leben – gemeinsam lernen e. V.«, sind am Zuge, sich mit den Schulstrukturfragen zur Umsetzung der Inklusion eingehend zu befassen, Positionen auszuarbeiten, zu diskutieren und in der öffentlichen Diskussion zu vertreten.

Das Themenspektrum umfasst dabei Bereiche der

- Kooperationspartner
- öffentliche und freie Jugendhilfe
- Psychiatrien,
- Gesundheitswesen

- Justiz und Polizei
 - Behindertenhilfe
 - Fortbildung von Lehrkräften und sozialpädagogischen Mitarbeitern
 - Chancen, Grenzen, Finanzierung
- (vgl. EREV-Fachgruppe »Förderschulen«, Kassel am 26.02.2010)

4. Was brauchen die Kinder mit Förderbedarf EH und Kranke?

Kinder und Jugendliche mit festgestelltem Förderbedarf für emotionale und soziale Entwicklung, die eine Förderschule für Erziehungshilfe (EH) und Kranke besuchen, haben bereits einen sehr langen Weg des Scheiterns hinter sich. Ihr Weg ist gepflastert mit erheblichen psychosozialen Belastungen, oft bereits während der frühesten Kindheit. Viele sind nach mehrfachen längeren Aufenthalten in der Kinder- und Jugendpsychiatrie stationär in intensiv betreuten Wohngruppen der Jugendhilfe untergebracht, meist im Rahmen der §§ 27 bis 35a SGB VIII.

Die Schülerinnen und Schüler unserer Schule, einer staatlich anerkannten Ersatzschule in privater Trägerschaft der St. Elisabeth-Vereins, erlebten sehr früh entweder lang andauernde belastende Beziehungserfahrungen oder Trennungserfahrungen oder beides und damit verbunden oft chronische emotionale Überforderungen im subtraumatischen und traumatischen Bereich.

Um diese Schülerinnen und Schüler in ihren emotionalen und sozialen Kompetenzen zu fördern, benötigen sie eine Lernumgebung, die Raum und Zeit gibt für individuell maßgeschneiderte, passgenaue, korrigierende Beziehungserfahrungen und der konstruktiven Auseinandersetzung mit sich selbst und mit den anderen.

Persönlichkeitsprofil der Mitarbeiter

Unsere Schülerinnen und Schüler brauchen Lehrer/-innen, Sozialpädagogen/-innen und Erzieher/-innen, die möglichst ausgeglichen und mit sich selbst im Reinen sind, die einen eigenen

Standpunkt vertreten und als Person für die Kinder und Jugendlichen fassbar und greifbar sind, die ihnen in zugewandter Haltung ein lebendiges, emphatisches Gegenüber bieten und dabei gelebtes Erfahrungswissen strukturiert umsetzen können.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter benötigen sehr fundierte pädagogische und psychologische Kompetenzen, um den Herausforderungen der Kinder im Schulalltag entwicklungsfördernd und feinfühlig, also komplementär wie konfrontativ gleichermaßen, begegnen zu können.

Der Unterricht in Doppelbesetzung hat sich sehr bewährt, außerdem die Arbeit in einzelnen festen, aber kleinen Teams (vier bis sechs Pädagogen), die möglichst mehrjährig zusammenarbeiten und zwei bis vier Lerngruppen in sehr enger Kooperation – fast gemeinsam – beschulen und betreuen. Kommt ein Pädagoge an seine Grenzen, so kann hier der Kollege quasi gleitend die Lerngruppe übernehmen und die Lehrkraft kann sich kurz sammeln und so die professionelle Distanz wieder herstellen, um dem Schüler nach dieser Kunstpause ein neues, aus der Ruhe gewonnenes Beziehungsangebot machen zu können. Diese Praxis trägt erheblich zur Vermeidung von emotionaler Überforderung aller Beteiligten und somit zur Deeskalation bei.

In unseren Doppelbesetzungen arbeiten jeweils ein Lehrer und ein Erzieher beziehungsweise Sozialpädagoge zusammen in einer Klasse. So lernen beide Professionen stets voneinander und der Gesamtblick auf die Schüler weitet sich. Zu dem kommt der tägliche Austausch im Team mit den vier bis fünf anderen Kollegen, wo alle Fragen angesprochen, diskutiert und geklärt werden können.

Struktur des Schultages

Die Struktur des Schultages orientiert sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Lerngruppen. Rhythmisierung und Struktur haben einen immens hohen Wert, sollten aber

passgenau dem Bedarf der sich ständig verändernden Lerngruppenzusammensetzung entsprechen.

Dies hört sich an wie die Quadratur des Kreises, ist es aber nicht!

Es gibt die Pause, es gibt den Imbiss, es gibt die Spielzeit im Billardraum – aber entsprechend dem tatsächlich angemessenen Bedarf – und der ändert sich mit der Tagesform und der Zusammensetzung der Lerngruppe.

Individualisierung und Binnendifferenzierung

Die Schüler/-innen benötigen individuell zusammengestelltes Schulmaterial, entsprechend den im Förderplan verabredeten Zielen.

Zum Beispiel beschäftigen sich alle Schüler im Biologie-Blockunterricht in der Arbeitsphase mit Biologie, aber jeder mit »seinem« Buch oder sonstigem Material, eben entsprechend seiner Lernmotivation und seinem Lernstand.

Alle wissen, jetzt wird 20 Minuten ruhig gearbeitet und wer das noch nicht schafft, der weiß, in welchen Raum er gehen kann, um sich so zu beschäftigen, wie es eben geht.

Die jeweiligen Möglichkeiten wurden ja zuvor mit den Schülerinnen und Schülern besprochen und einvernehmlich verabredet.

Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit ist in der Schule ein fest verankerter Bestandteil. Die Mitarbeiterin ist für die Schüleranliegen ansprechbar und präsent. Insbesondere die Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit ist hervorzuheben, da alle Fragestellungen der beruflichen Orientierung wie Praktika, Übergänge in berufsvorbereitende Angebote von ihr angeleitet und begleitet werden.

Die Überleitung und Zusammenarbeit mit beruflichen Schulen und den unterschiedlichen Institutionen bleiben so in einer Hand.

Rückführungen in allgemeine Schulen

Als Durchgangsschule ist uns die Rückführung der Schülerinnen und Schüler in die allgemeinen Schulen ein selbstverständliches Anliegen.

Die Beschulungsdauer ist bei uns sehr unterschiedlich. Es kommt vor, dass ein stationär aufgenommener Jugendlicher ein zwar intensiv betreutes Setting benötigt, dass aber seine Problematik in der Schule kaum zum Tragen kommt.

Da wir uns neuen Schülern intensiv zuwenden, um möglichst schnell eine fundierte Einschätzung seines individuellen Förderbedarfes treffen zu können, kommt es vor, dass wir bereits nach wenigen Wochen eine Rückführung initiieren. Dies vollzieht sich nach dem üblichen Verfahren der Kontaktaufnahme mit der aufnehmenden Schule, Gesprächen und Absprachen aller Beteiligten. Es dauert dann etwa sechs Wochen, bis der Schüler in der Klasse einer allgemeinen Schule sitzt.

Kooperation mit Regelschulen

Wir arbeiten seit Jahren insbesondere mit vier Marburger Mittelstufenschulen besonders intensiv zusammen. Es gibt jedoch keine vertraglichen Regelungen über einzelne Verfahren wie beispielsweise das Aufnahme-procedere, wie dies etwa die Wiesbadener Schule am Geisberg handhabt.

Es bestehen eher informelle Kontakte von Klassenlehrer/-in zu Klassenlehrer/-in.

Die begleitete Rückführung wird individuell unterschiedlich und bedarfsorientiert geregelt und abgesprochen und jeweils vom Staatlichen Schulamt genehmigt. Das Engagement des Förderschullehrers bei der Überleitung liegt etwa bei zwei bis drei Wochenstunden pro Schüler. Die Förderplanung erfolgt in der Phase der Probebeschulung gemeinsam.

Die Verantwortung bleibt in den Händen des Klassenlehrers der Förderschule bis die Probebeschulung endet und der Schüler regulär in der allge-

meinen Schule aufgenommen wird. Das Staatliche Schulamt entscheidet, ob und wann der Förderbedarf aufgehoben werden kann.

Es ist bei uns üblich, die Probebeschulungen »elastisch« zu handhaben und ganz individuell zu gestalten. Dies schließt als Krisenintervention auch eine mehrtägige oder mehrwöchige Wiederaufnahme in der Förderschule ein, um bei besonderen Problemlagen den Schüler oder die Schülerinnen entsprechend stabilisieren zu können.

5. Spezielle Angebote der Jugendhilfe

Emotional und sozial beeinträchtigte Kinder und Jugendliche profitieren sehr von schulischen Angeboten, in denen sie sich selbst in besonderer Weise handelnd erfahren können. Eine große Rolle spielt etwa das Reiten bei schulverweigernden Mädchen. Es bestehen bereits vier spezielle Mädchenwohngruppen mit ehemaligen Schulverweigerinnen, genannt »MPS« nach den Stichworten Mädchen, Pferde, Schule.

Diese gingen in kürzester Zeit regelmäßig zum Reitunterricht, versorgen ihr Pflegepferd verantwortlich, sammeln durch Arbeiten auf dem Reiterhof berufspraktische Erfahrungen und besuchen dann in der Ruhe des Nachmittags regelmäßig unsere Schule.

Über die Arbeit mit den Pferden können sie sich soweit emotional stabilisieren, dass sie wieder nach schulischen Perspektiven fragen und erstaunlich zuverlässig am Unterricht teilnehmen. Die Schulbegleitungen werden von den Mitarbeiterinnen aus der Jugendhilfe übernommen.

Erlebnispädagogische Angebote sowie Reiten und Voltigieren auf den vier vereinseigenen Pferden, die an drei Vormittagen samt Reitpädagoginnen der Schule zur Verfügung stehen sind ebenso wie Schlagzeugspielen, Sport und Selbstverteidigungskurse, die von sozialpädagogischen Mitarbeitern der Jugendhilfe in unserer Schule durchgeführt werden, immer ausgebucht.

6. Integrative Lerntherapie und Traumapädagogik

An unserer Schule bestehen spezielle traumapädagogisch konzipierte Unterrichts- und Gesprächsangebote, die insbesondere für die Schülerinnen und Schüler mit multiplen Traumatisierungen entwickelt wurden. Diese gesprächstherapeutischen Interventionen finden nach Absprache und laut Förderplan im wöchentlichen Einzelkontakt oder in Kleingruppen statt und werden durch eine psychologische Praxis supervisorisch begleitet. Sie sind immer freiwillig, ein Gesprächsraum mit entsprechender Materialausstattung ist vorhanden.

Bezogen auf die Inklusionsdebatte und die Beschulung von Erziehungshilfeschülern möchte ich als Praktikerin und Therapeutin mit langjähriger Unterrichtserfahrung Stellung nehmen.

Unsere Schülerklientel ist sehr heterogen. Es können aber zwei Hauptgruppen unterschieden werden:

1. die verhaltensauffälligen Kinder und Jugendlichen
2. die multipel beziehungs-traumatisierten Kinder und Jugendlichen

Beide Gruppen unterscheiden sich grundlegend und dies sollte auch in den schulischen Settings und Angeboten entsprechend berücksichtigt werden.

Zum Werdegang

Wie kommen unsere Schülerinnen und Schüler überhaupt in unsere Einrichtung?

I. Ableitung mit empirischer Begründung

Für die Verhaltensauffälligen gilt häufig: Sie kommen durch die Ausstoßung seitens der Schule beziehungsweise der Lehrkräfte zu uns. Sie sind regelmäßig in ihrer Herkunftsschule nicht mehr tragbar gewesen, irgendwann waren sich alle Lehrkräfte einig, dass sie die Schule verlassen sollen.

Für die multipel Beziehungstraumatisierten gilt häufig: Sie kommen durch eigenständiges Vermeiden des Schulbesuchs zu uns, aus Selbstschutz, da sie sich den schulischen Anforderungen einer allgemeinen Schule aus vielerlei Gründen nicht mehr aussetzen wollten und konnten.

II. Ableitung mit der Logik der Seelenstruktur

Bei Verhaltensauffälligen liegt oft eine gestörte Interaktionsentwicklung vor, die durch kognitive Umstrukturierungen mit Hilfe beispielsweise der klärungsorientierten Schematherapie durchaus erfolgreich bearbeitet und behoben werden kann. Bei multipel Beziehungstraumatisierten liegt häufig nicht nur eine gestörte Interaktionsentwicklung vor, sondern zusätzlich eine völlige innere Zerrissenheit im Sinne einer Fragmentierung des Erlebens, kombiniert mit den so genannten Freeze-Zuständen, also »eingefrorenen«, gelähmten Zuständen, wodurch Traumaerfahrungen chronisch werden und die Bearbeitung und Bewältigung sehr schwierig ist.

Was benötigen nun verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler?

Damit verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche sich adäquater und sozial akzeptabler verhalten können, benötigen sie neben den allseits bekannten Hilfen, die eine Schule für Erziehungshilfe überall regelhaft bietet und die bereits genannt wurden insbesondere:

- Erlebnispädagogische Maßnahmen und Sportangebote wie Reiten, Klettern, Kanufahren, Wandern, um sich selbst zu erfahren und Grenzen und Fähigkeiten auszuloten sowie Gemeinsamkeit zu leben.
- Realitätsvermittlung, an der sie sich zu orientieren lernen.
- Interventionen, die auf kognitive Umstrukturierungen zielen, das heißt, die Schüler lernen zu realisieren, was jetzt und im Augenblick geschieht und wie es sich gerade anfühlt, um ir-reale Überzeugungen und Sichtweisen zu kor-

rigieren und realistischer und somit angemessener mit sich selbst und der Welt umzugehen.

- Konfrontation, Grenzsetzung und Wiedergutmachung bei sozial unangemessenem Verhalten.
Sie sind in der Regel stabil genug, um mit Fehlverhalten konfrontiert zu werden.
- Autoritative Führung und Anleitung bei Verwahrlosung.

Verwahrlosung ist eine Kontaktabwehr im Arbeitsauftrag. Das heißt, die Kinder drehen dann beispielsweise das ausgeteilte Arbeitsblatt um, zerreißen es oder bauen einen Papierflieger daraus. Verwahrloste Schüler sind depriviert in der Hinsicht, dass sie nicht wissen, wie sie mit Anleitung umgehen können. Vielleicht haben sie ichschwache Bezugspersonen, denen sie irgendwann ihren Rang als Erziehungsperson abgesprochen haben. Sie benötigen die Einsicht, dass sie für manche Belange Anleitung benötigen und dass sie auch ein Recht darauf haben. Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, Hilfe anzunehmen. Das heißt natürlich nicht, dass sie sich kritiklos unterordnen sollen, sondern dass sie konstruktive Erfahrungen mit Führungsresonanz erwerben, bei der sie trotzdem noch etwas zu sagen haben. Auch Lehrer müssen lernen, autoritativ anzuleiten und eine gewisse Dominanz zu entfalten, um ihren Lehr- und Erziehungsauftrag umsetzen zu können und ein greifbares Vorbild für die Kinder und Jugendlichen zu sein. Sie sollen sich als Pädagogen in ihrer Erziehungsverantwortung ernst nehmen. Dies ist eine Anforderung, auf die sich Lehrkräfte meines Erachtens noch stärker einlassen könnten.

Beziehungstraumatisierte Schüler brauchen andere Hilfen

Wird ein multipel traumatisierter Schüler in unsere Schule aufgenommen, hat er eine Karriere hinter sich, in der er seit langem und in wachsendem Maße die Schule gemieden hat und schließlich den Schulbesuch ganz eingestellt beziehungsweise verweigert hat.

Viele unserer multipel traumatisierten Kinder und Jugendlichen hatten sich beispielsweise vor der Aufnahme in die Kinder- und Jugendpsychiatrie wochenlang in ihrem Zimmer eingeschlossen, manche bei selbst abmontierter äußerer Türklinke. Bei diesem selbstisolierenden Rückzug handelt es sich oft um eine innere Notwendigkeit, da sie den Belastungen des Alltags einfach nicht mehr gewachsen sind.

Ist der Verhaltensauffällige aus der Schule aktiv ausgegrenzt worden, so kehrt sich bei den traumatisierten Schülern die Frage der Ausgrenzung um. Aus Selbstschutz vermeiden sie die Schule.

Die Grundlogik jeder Traumapädagogik und Traumatherapie lautet:

Stabilisieren, stabilisieren, stabilisieren und noch mal stabilisieren, damit irgendwann in einem speziell traumatherapeutischen Setting eine Traumakonfrontation überhaupt erst möglich werden kann (Hofmann, Arne, EMDR).

Um multipel beziehungs-traumatisierte Schülerinnen und Schüler zu stabilisieren brauchen sie:

- Ruhe
- Schule als äußeren sicheren Ort
- Individuelle Stärkung
- Herunterfahren der Stressoren
- Langsame, zeitgebende Stärkung, damit sie lernen, den äußeren Stressoren besser gewachsen zu sein
- Bewegung und sportliche Betätigung
- Ein stabiles, einschätzbares, verlässliches soziales Umfeld
- Unterstützung im Aufbau von Selbstachtung
- Unterstützung im Aufbau differenzierter Selbstbejahung
- Kleine, überschaubare schulische Systeme
- Kleine Lerngruppen mit individuellen Anforderungen und nur wenigen oder nur einem Bezugslehrer
- Förderschulsetting als Schutzraum
- Schutz vor den Anforderungen, Bedingungen und dem Stress einer allgemeinen Schule

- Verbleib auf der Förderschule, bis die psychische Verfassung eine Rückschulung zulässt

Multipel traumatisierte Schülerinnen und Schüler sollten tatsächlich separiert bleiben, jedoch sollte die Kooperation mit geeigneten niedergelassenen Psychotherapeuten/-innen oder die Anbindung an die Kinder- und Jugendpsychiatrie intensiviert werden, damit sie entsprechende therapeutische Hilfen erhalten.

Deutlich wird in unzähligen Situationen des Förderschulalltags, dass verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche mit multipel traumatisierten Kindern und Jugendlichen erheblich untereinander disharmonieren. Oft leiden sie aneinander, da sie sich im engen Miteinander gegenseitig überfordern.

Zusammenfassend ergibt sich die Einschätzung, dass Verhaltensauffällige grundlegende Probleme der Rang-Deprivationen aufweisen, da ihnen keine angemessenen Grenzen gesetzt wurden, während beziehungs-traumatisierte Kinder und Jugendliche Rang-Traumatisierungen aufweisen, indem ihnen durch Ablehnung, Vernachlässigung, Misshandlung oder Missbrauch letztlich aller Rang, Würde und Wert abgesprochen wurde.

Ihre Ausgangslagen sind also grundlegend verschieden. Dies sollte in entsprechend unterschiedlich ausgestatteten schulischen Settings Berücksichtigung finden.

Derzeit ergeben sich aus dem Gesagten leider nur zwei Arten von Notlösungen:

Die einen sollten in der Förderschule separiert werden, was schlimm ist, da sie in der Isolierung sicher nicht glücklich sind.

Die anderen sollten in der allgemeinen Schule integriert werden, was schlimm ist, da sie es sich und den anderen sehr schwer machen.

Die ideale exklusive Inklusionslösung muss erst noch gefunden werden! □

Literatur

Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Pressemitteilung 19/2010, Schulische Bildung, Stuttgart 2010

Deppe-Wolfinger, Helga: Von der Ausgrenzung zur Inklusion, Bad Orb 2008

EREV-Fachgruppe »Förderschulen«, Kassel 2010

Henschel, Angelika / Krüger, Rolf / Schmitt, Christof / Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule, 2. Auflage, VS Verlag 2009

Preuss-Lausitz, Ulf / Klemm, Klaus: Gutachten zum Stand der sonderpädagogischen Förderung, Essen und Berlin 2008

Saldern, Matthias von, in Henschel u. a.: Jugendhilfe und Schule, 2. Auflage, VS Verlag 2009

Schumann, Brigitte, Inklusion statt Integration, in: Sonderdruck Pädagogik, Heft 2/2009, S.51ff.

Christine Bick
Lehrerin, Heilpraktikerin für Psychotherapie
Leiterin »Integrative Lerntherapie«
Julie-Spannagel-Schule
Förderschule EH und Kranke
St. Elisabeth-Verein Marburg
Neuhöfe 21
35041 Marburg
christine@bicks.info

Nr.: 41/2010

EREV – FREIE SEMINARPLÄTZE – FREIE SEMINARPLÄTZE

»Grenzen setzen mit Herz« – Konfrontative Pädagogik

Methoden der Aufarbeitung durch die Konfrontative Gesprächsführung – Aufbau-seminar

Inhalt und Zielsetzung

Häufig geraten pädagogische Fachkräfte in der Aufarbeitung eines Gewaltvorfalls an die Grenzen ihrer Möglichkeiten. Massive Rechtfertigungs- und Neutralisierungstechniken verhindern die Auseinandersetzung des Täters mit seinem Fehlverhalten. Zentraler Inhalt der Fortbildung ist das Einüben der Konfrontativen Gesprächsführung, mit dem Ziel, Opferleid zu erzeugen, um eine tragfähige Wiedergutmachung einzuleiten.

Hier heißt es »Grenzen setzen«, durch hartnäckiges konfrontieren. Eine konsequente Aufarbeitung ist das Nadelöhr einer sich nicht wiederholenden Gewaltspirale. • Einüben verschiedener Methoden und Techniken der Gesprächsführung • Kennenlernen und Einüben eines stützenden Opfergesprächs • Das Sich-Ausprobieren in der Konfrontativen Gesprächsführung • Das Transparentmachen einer gewaltbesetzten Lebensführung • Vorstellung des Anti-Gewalt- und konfrontativen Ressourcentrainings
Mit Hilfe von Wissen über Rechtfertigungs- und Neutralisierungstechniken gelingt den Teilnehmenden eine bessere Einschätzung von konkreten Situationen. Sie lernen Ansätze der Gewaltaufarbeitung kennen und üben die Konfrontative Gesprächsführung ein. Das Seminar bietet die Möglichkeit, sich auszuprobieren und eine konfrontative pädagogische Grundhaltung weiterzuentwickeln.

Zielgruppe Pädagogische Fachkräfte der offenen und schulbezogenen Jugendarbeit sowie der ambulanten und stationären Jugendhilfe

Leitung Christoph Budde, Bad Tölz

Termin/Ort 20. - 22.09.2010 in Augsburg

Teilnahmebeitrag 259,- € für Mitglieder / 299,- € für Nichtmitglieder, inkl. Unterkunft und Verpflegung

Teilnehmerzahl 16

Hinweis: Das Einführungsseminar von »Grenzen setzen mit Herz« findet vom 19. - 21.04.2010 in Augsburg statt. (siehe 17-2010)

SoLiG – Soziales Lernen in der Gruppe

Thomas Köck, Breisach-Oberrimsingen

SoLiG steht für Soziales Lernen in der Gruppe und ist ein partizipatives Bildungskonzept für Erziehungshilfegruppen, das zum Ziel hat, benachteiligte junge Menschen zu befähigen, ihren Anspruch auf ein eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Leben in unserer demokratischen Gesellschaft zu realisieren und ein vollwertiger Bestandteil dieser Gesellschaft zu sein.

Die Bedeutung einer gesellschaftlichen Teilhabe gerade auch benachteiligter Jugendlicher zu Zeiten einer Wissens- beziehungsweise Bildungsgesellschaft wird aus ökonomischer Sicht durch die demographische Entwicklung und deren prognostizierten Auswirkungen beispielsweise auf die sozialen Sicherungssysteme in Deutschland verdeutlicht. Nach den aktuellen Prognosen des Statistischen Bundesamts¹ wird sich die Bevölkerung Deutschlands von derzeit rund 82 Millionen Menschen auf ungefähr 73 bis 74 Millionen im Jahr 2040 verringern. Dann werden sich 62 Personen im Pensionsalter (65-Jährige und Ältere) 100 Personen im Erwerbsalter (20 bis 64 Jahren) gegenüber stehen sehen. Momentan beträgt der so genannte Altenquotient 34:100. Vor diesem Hintergrund kann es sich die Gesellschaft volkswirtschaftlich nicht leisten, auf die nicht unbedeutende Anzahl sozial benachteiligter junger Menschen zu verzichten.

Aus ethischer und religiöser Perspektive ergeben sich weitere Zugänge, die das Akzeptieren einer sozialen Verlierergruppe im Sinne einer »lost generation« verbietet. Für das Christophorus Jugendwerk Oberrimsingen als Einrichtung des Caritasverbands für die Erzdiözese Freiburg e. V. ist dabei das christliche Menschenbild handlungsleitend.

Fachpolitisch knüpft SoLiG an die Diskussion um beziehungsweise die Umsetzung von Kinderrechten sowie die derzeit auf allen Politikebenen geführte Bildungsdiskussion an.

SoLiG als Bildungskonzept

Das Recht auf Bildung gehört zu den in der UN-Kinderrechtskonvention festgeschriebenen Grundrechten eines jeden Kindes. Damit ist nicht nur eine schulische oder berufliche Bildung gemeint. Artikel 28 der Konvention macht deutlich, dass ein erweiterter Bildungsbegriff zugrunde liegt. Bildungsaktivitäten müssen auch darauf abzielen, »... die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen«². Durch Bildung wird »... das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft ...«³ vorbereitet. Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.⁴

Ein klar umrissener Bildungsauftrag ist noch relativ neu für das (Selbst-)Verständnis von sozialer Arbeit im Rahmen der Hilfen zur Erziehung. Die Pädagogik innerhalb der Wohngruppen wurde lange eher mit Beziehungsarbeit oder sinnvoller Freizeitgestaltung in Verbindung gebracht. Ein erweitertes Bildungsverständnis, wie es deutlich im 12. Kinder- und Jugendbericht vertreten wird, verändert die Perspektive: die Gruppe ist nicht mehr »nur« gestaltbarer Lebensraum, sondern wird als strukturiertes, soziales Lernfeld verstanden. Lernen und Lerninhalte beziehen sich damit nicht auf ein fernes Theoriekonstrukt, sondern setzen direkt am Alltag der Jugendlichen an.

Das Projekt SoLiG definiert vier Lernfelder, die zentrale Bestandteile des Alltags aufgreifen. Die Jugendlichen können in den Bereichen

- Gruppensprecher
- Hauswirtschaft und Atmosphäre
- Kochen und Versorgung
- Finanzen

mit Rollen experimentieren, Aufgabenbereiche erproben, ihre Stärken erkennen, sich als kompetente Experten sowie handlungsfähig erfahren. Sie lernen, Verantwortung für sich und für andere zu übernehmen. Die Gruppe erfährt eine Bedeutungssteigerung als Lern- und Lebensort bei gleichzeitiger Individualisierung der pädagogischen Zugänge und Inhalte.

und Jugendliche Lernende und Lehrende zugleich. Es herrscht eine Arbeitsatmosphäre, die von Wertschätzung und Anerkennung der individuellen Ressourcen des Jugendlichen geprägt ist. Das Zusammenwirken von Coach und Manager geht von einer Haltung aus, die unter anderem Werte wie Offenheit, Lösungsorientierung, Fairness, Respekt, Gewaltfreiheit und Verbindlichkeit beinhaltet.



Die vier Lernfelder von SoLiG

Im Lernfeld »Gruppensprecher« wird die Übernahme von organisatorischen und administrativen Aufgaben sowie Leitungskompetenz trainiert.

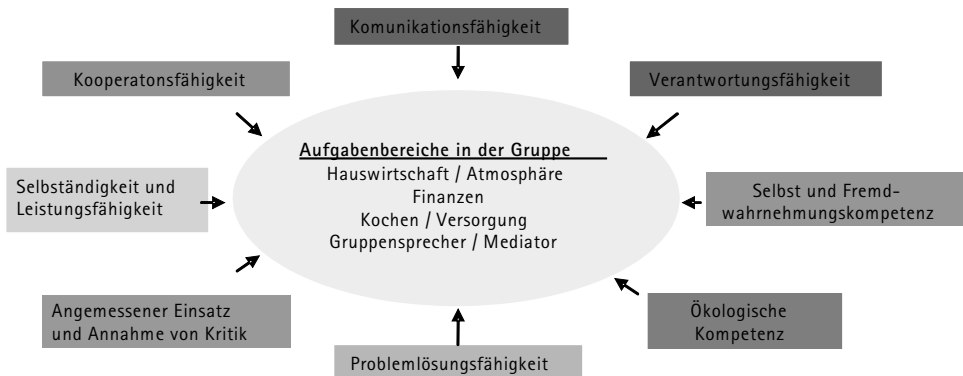
Bei der Bearbeitung der einzelnen Lernfelder und in ergänzenden Trainings werden kognitive, soziale und emotionale Kompetenzen gefördert, um die Jugendlichen für den »Ernstfall«, den selbständigen Alltag, zu stärken und ihnen Handlungs- und Problemlösungsstrategien (Copingstrategien) zu vermitteln.

Am Ende eines festgelegten Lernprozesses werden die Lernerfolge und Fähigkeiten des jungen Menschen in Form eines Zertifikates bescheinigt. Damit wird der Gedanke des European Qualifications Framework (EQF) aufgegriffen und es werden Kompetenzen zertifiziert, die in außerschulischen Lernprozessen erworben wurden mit dem Ziel, individuelle Qualifikationen und Kompetenzen transparent darzustellen und so die Chancen des einzelnen Jugendlichen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu erhöhen.

Gestalterische und hauswirtschaftliche Kompetenzen können im Lernfeld »Hauswirtschaft und Atmosphäre« entwickelt werden. Elementare Versorgungsaspekte werden im Lernfeld »Kochen und Versorgung« eingeübt. Wirtschaftliche Fähigkeiten und der vertrauensvolle Umgang mit finanziellen Mitteln können im Lernfeld »Finanzen« erlernt werden.

Bei der Durchführung der Aufgaben werden die Jugendlichen, die den Funktionstitel »Manager« haben, von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern begleitet, die die Rolle eines Coaches übernehmen und als Trainer den besonderen und individuellen Lernbedarf jedes einzelnen Jugendlichen berücksichtigen. In diesem Lernprozess sind Mitarbeiter

Erwerb von Kernkompetenzen



Partizipation junger Menschen

Beteiligungs- und Informationsrechte sind weitere in der UN-Kinderrechtskonvention verbriefte Grundrechte: Kinder haben ein Recht auf freie Meinungsäußerung und auf freien Zugang zu Informationen und Medien. Informationen müssen kindgerecht sein. Die unterzeichnenden Staaten müssen das Recht der Kinder auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit achten. Staaten sind verpflichtet, die Privatsphäre und persönliche Ehre von Kindern schützen. Kinder besitzen ein Recht auf Freizeit und Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben.⁵

SoLiG vereint den erweiterten Bildungsbegriff des 12. Kinder- und Jugendberichtes mit unterschiedlichen Formen der Beteiligung sozial benachteiligter junger Menschen in einer stationären Erziehungshilfegruppe. Wir verstehen Partizipation als elementaren Bestandteil von Pädagogik, da Beteiligung an Fragen, die für die eigene Lebenswelt relevant sind, nicht nur die Lernmotivation steigert, sondern ein Grundrecht von Kindern und Jugendlichen darstellt. Nur wer angehört wird, mitreden und mitplanen darf, kann kompetent Entscheidungen treffen, diese verantworten und so bestimmte gesellschaftliche Bereiche mitgestalten.

Das Projekt SoLiG bietet für die Jugendlichen vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten und Trainingsfelder. Permanente und strukturell verankerte Partizipation wird deutlich an der Teilnahme von Jugendlichen an den Kommunikationsstrukturen auf allen Einrichtungsebenen. Auf Gruppenebene finden zweimal wöchentlich Gruppengespräche mit den Schwerpunkten Zusammenleben und Organisation statt. Die Gesprächsleitung und -koordination obliegt dem von den Jugendlichen gewählten Gruppensprecher. Die einzelnen Manager berichten aus ihren Verantwortungsbereichen und stellen aktuelle Themen zur Diskussion in der Gruppe. Hier haben die Jugendlichen direkten Einfluss auf Sachentscheidungen.

Einmal monatlich nehmen Vertreter der Gruppensprecher an der Gruppenleiterkonferenz teil, um ihre vorbereiteten Anliegen einzubringen. Sollte es ein Thema erfordern, kann dieses von den Gruppensprechern in der Gesamtleitungskonferenz vorgetragen werden.

Auch in anderen Einrichtungsbereichen wie Schule und Werkstatt bestehen ähnliche Beteiligungsmöglichkeiten am Besprechungswesen. Die Einflussnahme auf Entscheidungen wird entweder direkt in den regelmäßig stattfindenden Werkstatt- beziehungsweise Kursgesprächen oder indirekt durch legitimierte Vertreter der Jugendlichen,

dem Werkstatt- und dem Schulsprecher, wahrgenommen.

Funktionsbezogene Kommunikationsstrukturen stellen die vierteljährlich stattfindenden Fachkonferenzen dar. In einer Fachkonferenz treffen sich alle Manager und Coaches eines Lernfelds mit ihrem Fachkonferenzleiter, um sich auszutauschen, über aktuelle Themen zu beraten oder fachbezogene Fortbildungsbedarfe zu formulieren, die dann in gesondert stattfindenden Veranstaltungen abgedeckt werden. Inhaltlich arbeitet die Fachkonferenz der Gruppensprecher momentan an der Umformulierung der Heimregeln in einen Rechkatalog, die Fachkonferenz des Lernfelds »Kochen und Versorgung« stellt ein Kochbuch für Jugendliche zusammen und im Lernfeld »Finanzen« steht eine jugendlichengerecht aufbereitete Besprechung der Bilanz des vergangenen Jahres an.

Innerhalb der einzelnen Lernfelder gibt es konzeptionell vorgegebene Inhalte, die von Manager und Coach sukzessive abgearbeitet werden. Gerade in diesem Bereich ist es wichtig, dass die zu bewältigenden Aufgaben nicht im Sinne einer Scheindelegation von Verantwortung verstanden werden, denn hier erfahren sich die Jugendlichen als direkt selbstwirksam. Zu einer echten Verantwortungsdelegation an Manager und Coach im Bereich »Hauswirtschaft und Atmosphäre« gehört also auch die Budgetverantwortung. Wird zwischen Manager und Coach die Vereinbarung ausgehandelt, dass beispielsweise ein neues Sofa über das Budget des Lernfelds angeschafft wird, gibt es kein Vetorecht von Leitungsseite.

Vierteljährlich findet eine SoLiG-Vollversammlung statt, an der alle Mitarbeiter/-innen und Jugendlichen der Einrichtung teilnehmen. In diesem Rahmen werden die Zertifikate an die Jugendlichen ausgegeben, die ihr Lernfeld abgeschlossen haben. Als öffentliches Zeichen der Funktionsübernahme werden hier außerdem die neuen Manager vom Einrichtungsleiter berufen.

Zu umfassender Partizipation gehört auch das Recht auf Beschwerde. In der Fachkonferenz »Gruppensprecher« wurde daher die Entwicklung eines Beschwerdemanagementkonzepts initiiert. In einem länger andauernden Prozess wurde von Jugendlichen und Mitarbeitern ein System entwickelt, das hierarchisch aufeinander aufbauende Beschwerdeschritte abbildet und Regelungen sowohl über den Beschwerdezeitpunkt als auch die -form beinhaltet. Eine besondere Behandlung erfahren Beschwerden über die sehr zentrale Funktion des Gruppensprechers. Hier wurde eine mit Jugendlichen und Erwachsenen paritätisch besetzte Schiedsstelle eingerichtet, die im schlechtesten Fall mit einem einstimmigen Votum die Absetzung eines Gruppensprechers beschließen kann.

SoLiG als ständiger Prozess

Dieses Konzept wurde in einem drei Jahre dauernden Prozess unter Beteiligung von Jugendlichen und Mitarbeitern des Gruppendienstes, der Ausbildungswerkstätten und der Schule entwickelt. Seit 2006 wird es innerhalb aller Wohngruppen des Christophorus Jugendwerks Oberrimsingen in vollem Umfang umgesetzt und bildet seitdem die Maxime allen pädagogischen Handelns.

Nach einer mehrjährigen Erfahrungszeit stand 2009 die konzeptionelle Überarbeitung und Weiterentwicklung von SoLiG im Mittelpunkt. Im Rahmen von vier zweitägigen Fortbildungsveranstaltungen wurden alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des gruppenpädagogischen Bereiches sowie Vertreter der angrenzenden Bereiche der schulischen und beruflichen Bildung konzeptionell geschult. Gleichzeitig wurden Veränderungs- und Weiterentwicklungsbedarfe von SoLiG erhoben.

Diese werden seit Januar 2010 durch eine Weiterentwicklungsgruppe in das Konzept eingearbeitet. Der Gruppe gehören nicht nur Mitarbeiter/-innen der relevanten Einrichtungsbereiche an; die Interessen der Jugendlichen werden durch ihre Gruppensprecher vertreten.

Bis Ende 2009 waren 59 Jugendliche als SoLiG-Manager in den einzelnen Bereichen tätig. Bis zu diesem Zeitpunkt konnten 23 Zertifikate im Bereich des Gruppensprechers, 18 im Bereich »Hauswirtschaft und Atmosphäre«, 19 im Bereich »Finanzen« und 21 im Bereich »Kochen und Versorgung« ausgestellt werden.

Unsere Erfahrungen zeigen, dass durch SoLiG positive Effekte bei den individuell und sozial benachteiligten Jugendlichen hinsichtlich Bildung, lebenspraktischer Kompetenzen und Selbstwertgefühl erzielt werden. Diese Effekte lassen sich mittlerweile anhand der von uns seit 2004 genutzten Qualitätsentwicklungsinstrumente EVAS und EFFIZIENZ⁶ nachweisen.

In den jährlichen Berichten zeigt sich deutlich, dass seit der Umsetzung von SoLiG im Jahr 2006 eine äußerst erfreuliche Entwicklung im Bereich des Ressourcenaufbaus und des Defizitabbaus bei den Jugendlichen eingesetzt hat. Darüber hinaus hat sich zwischen 2006 und 2009 die Zahl der Hilfeabbrüche innerhalb des ersten Hilfejahres nahezu halbiert. SoLiG und die dahinter stehende pädagogische Haltung trägt maßgeblich dazu bei, dass sich Jugendliche auf die Hilfe einlassen und die Gruppe sowohl als Lebens- wie auch als Lernfeld für sich nutzen können.

Kurzvorstellung: Christophorus Jugendwerk

Das Christophorus Jugendwerk Oberrimsingen ist eine Einrichtung des Caritasverbandes für die Erzdiözese Freiburg e. V. und arbeitet in unterschiedlichen Bildungs- und Wohnangeboten mit jungen Menschen, die insbesondere einen Lernbedarf in sozialer und emotionaler Hinsicht haben. Neben stationären und teilstationären Hilfeformen bieten wir auch ambulante und flexible Erziehungshilfen sowie die FLEX-Fernschule an. □

Thomas Köck
Qualitätsentwicklung und Projektplanung
Christophorus Jugendwerk Oberrimsingen
Im Jugendwerk 1
79206 Breisach-Oberrimsingen
koeck@jugendwerk-oberrimsingen.de
www.jugendwerk-oberrimsingen.de

¹ Bevölkerung Deutschlands bis 2060, 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung; Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 18. November 2009 in Berlin; www.destatis.de

² Art. 29 Abs.1 a) UN-Kinderrechtskonvention

³ Art. 29 Abs.1 d) UN-Kinderrechtskonvention

⁴ §1 Abs.1 SGB VIII

⁵ Artikel 12-17 und 35 UN-Kinderrechtskonvention

⁶ IKJ Mainz: www.ikj-mainz.de

Stellungnahme der ständigen Fachkonferenz 1 des Deutschen Instituts für Jugendhilfe und Familienrecht (DIJuF) e. V. zum Thema »Frühe Hilfen« vom 18.03.2010



Anlässlich der bundesweiten Diskussionen zum Thema Frühe Hilfen hat die Ständige Fachkonferenz (SFK) 1 »Grund- und Strukturfragen des Jugendrechts« des Deutschen Instituts für Jugendhilfe und Familienrecht (DIJuF) e. V. eine Stellungnahme verfasst zum Thema »Frühe Hilfen – Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen der Kinder- und Jugendhilfe in der Kooperation mit der Gesundheitshilfe«.

Mit den bundesweiten Programmen und Projekten zu Frühen Hilfen sind hohe Erwartungen verbunden. Diese werden sogar noch einmal gesteigert, wenn Frühe Hilfen und Kinderschutz in einem Atemzug genannt werden. Die Praxis gerät unter Druck, ihr wird nicht selten vorgehalten, sie müsse nur wollen und machen. Dahinter steht das trügerische Bild einer Machbarkeit beziehungsweise technologischen Beherrschbarkeit von Interaktionsprozessen. Die Kooperation sowohl mit den Familien als auch zwischen den professionellen und institutionellen Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe wie der Gesundheitshilfe ist jedoch ein komplexes Geschehen.

Die Stellungnahme will zur Verständigung darüber beitragen, was in einem System der Vernetzung mit spezifischen Angeboten unter dem Oberbegriff »Frühe Hilfen« geleistet werden kann und wo die Grenzen liegen. Ausgehend von der Bestimmung des Begriffs »Frühe Hilfen« geht sie der Frage nach dem Verhältnis von Frühen Hilfen und Kinderschutz nach, arbeitet die verfassungsrechtlichen Implikationen heraus, fragt nach den Bedarfslagen in den Familien und den Anforderungen an die Kooperation der Helfer/-innen, um sich abschließend zu positionieren, was der Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe im System Frü-

her Hilfen sein kann und welche Beiträge von anderen Leistungssystemen zum Gelingen erforderlich sind.

Weitere Informationen: Die Stellungnahme ist im Volltext abrufbar unter www.dijuf.de > Fachgremien > SFK 1. Ansprechpartnerin ist bei Fragen ist Lydia Schönecker, Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht (DIJuF) e. V., Postfach 10 20 20, 69010 Heidelberg, Tel. 0 62 21/98 18-33, E-Mail: schoenecker@dijuf.de

Zielsetzung der SFK 1 ist es, Grundfragen des Jugendrechts, insbesondere grundlegende Strukturprinzipien des Kinder- und Jugendhilferechts, zu diskutieren, gemeinsame und kontroverse Positionen herauszuarbeiten, Stärken und Schwachstellen in den rechtlichen Grundlagen und der Rechtsanwendung aufzuspüren und Verbesserungsvorschläge zu erarbeiten. Unter dem Vorsitz von Prof. Dr. Dr. h.c. Reinhard Wiesner (BMFSFJ) sind in der SFK 1 Fachvertreter/-innen aus den verschiedenen Feldern der Praxis und der Wissenschaft versammelt.

Die Langfassung der Stellungnahme finden Sie außerdem auf der EREV-Homepage unter Publikationen, »Evangelische Jugendhilfe« 2/2010. □

Gesetze und Gerichte

Christian Müller, Hannover



Vorrang der Jugendhilfe bei Unterbringung behinderter Alleinerziehender in einer Mutter-Kind-Einrichtung

Urteil des Bundessozialgerichts vom 24.3.2009
– B 8 SO 29/07 R – JAmt 2009, 623 ff.

Sachverhalt (stark gekürzt)

Die zuvor bei ihrer Mutter lebende, geistig behinderte, volljährige, aber noch nicht 27 Jahre alte Klägerin beantragte bei dem Beigeladenen (dem Jugendamt) die Übernahme der Kosten für die Unterbringung in einer Mutter-Kind-Einrichtung, da die häuslichen Verhältnisse nach der voraussichtlichen Entbindung im August 2004 zu beengt seien und sie ohne Hilfe mit der Versorgung des Kindes überfordert sei. Der Beigeladene übersandte den Antrag der Klägerin an den Beklagten (Sozialamt), da dieser ihrer Ansicht nach wegen der geistigen Behinderung der Klägerin für die Gewährung stationärer Eingliederungshilfe zuständig sei.

Durch Vermittlung des Beigeladenen kam die Klägerin am 18.8.2004 in ein Heim, dem der Beigeladene eine vorläufige Kostenzusage erteilte. Das Heim, in dem die Klägerin bis zum 12.5.2005 gemeinsam mit ihrem am 30.8.2004 geborenen Sohn verbrachte, ist sowohl für behinderte Menschen nach dem BSHG (seit 1.1.2005 SGB XII) als auch zur Erbringung von Mutter-Kind-Leistungen nach dem Jugendhilferecht anerkannt.

Da das beigeladene Jugendamt nur die Kosten für das Kind gezahlt hat und der Beklagte jegliche Kostenübernahme abgelehnt hat, nimmt die Klägerin mit ihrer Klage das beklagte Sozialamt auf Übernahme der Kosten in Höhe von rund 36.000 Euro für ihre Unterbringung in einer Mutter-Kind-Einrichtung in der Zeit vom 18.8.2004 bis 12.5.2005 in Anspruch.

Sozialgericht und Landessozialgericht haben der Klage stattgegeben. Auf die Revision des Beklagten hat das Bundessozialgericht das Berufungsurteil des Landessozialgerichts aufgehoben und die Sache an das Landessozialgericht zurückverwiesen.

Entscheidungsgründe (stark gekürzt)

Das Bundessozialgericht (BSG) führt zunächst aus, dass das Verfahren an einem wesentlichen Verfahrensfehler leide, weil das Landessozialgericht gemäß § 75 Abs. 2 Alt. 1 SGG den Träger der Mutter-Kind-Einrichtung hätte beiladen müssen; denn die Entscheidung betreffe unmittelbar auch die Rechtsbeziehungen des Einrichtungsträgers zu den Beteiligten. Eine Beiladung wäre insbesondere auch deswegen notwendig gewesen, da die Klägerin die »Übernahme« der Kosten und damit Zahlung nicht an sich, sondern an die Einrichtung begehre.

Das BSG weist ferner darauf hin, dass zurzeit noch nicht feststehe, ob die Maßnahme die Voraussetzungen des § 19 SGB VIII oder die Voraussetzungen für eine rechtmäßige Eingliederungsleistung nach dem SGB XII erfülle. Sollte das Landessozialgericht zu der Auffassung gelangen, dass die Anspruchsvoraussetzungen des § 19 SGB VIII vorlägen, so käme die Regelung des § 10 Abs. 2 S. 4 SGB VIII nicht zur Anwendung, mit der Folge, dass der Beigeladene (das Jugendamt) und nicht die Beklagte (das Sozialamt) kostenpflichtig wäre.

Von einer Konstellation, die die Vorrangregelung des § 10 Abs. 2 S. 2 SGB VIII auslösen würde, könne nämlich im Verhältnis zwischen § 19 SGB VIII und §§ 53 f. SGB XII nicht gesprochen werden, da keine Anspruchskongruenz vorliege. § 19 SGB VIII enthalte nämlich ein »einheitliches Hilfeangebot für zwei Generationen bei einem alleinerziehenden

den Elternteil, das mittels einer komplexen multifunktionalen Leistungspalette darauf abzielt, den gesamten pädagogischen Bedarf in der von ihr erfassten spezifischen Lebenssituation zu decken«. Demgegenüber richte sich die Eingliederungshilfe des BSHG beziehungsweise SGB XII nur an den behinderten Menschen und nicht auch an Dritte mit dem Ziel der Eingliederung. Auch wenn es Überschneidungen bezüglich des Leistungsumfanges beider Normen gäbe, sei wegen der prinzipiellen Unterschiede beider Bestimmungen eine Aufspaltung der verschiedenen Leistungen (Leistungen für das Kind durch den Jugendhilfeträger und Leistungen für den alleinerziehenden Elternteil durch den Sozialhilfeträger) mit dem Sinn und Zweck des § 19 SGB VIII nicht zu vereinbaren.

Stellungnahme

Wenn behinderte Eltern ihr Kind erziehen und betreuen wollen und einerseits wegen ihrer Behinderung für sich selbst Unterstützung brauchen, aber andererseits auch in ihrer Elternrolle im Interesse des Kindes auf Hilfe angewiesen sind (»Elternassistenz«), dann ist nicht ohne Weiteres ersichtlich, ob und für welche Bedarfe die Kostenübernahme durch den Sozialhilfe- oder den Jugendhilfeträger zu erfolgen hat. Die Problematik des § 10 Abs. 4 S. 2 SGB VIII, die beispielsweise auch im Zusammenhang mit Mehrfachbehinderungen im seelischen und geistigen Bereich von Bedeutung ist, führt nach Ansicht von Vondung¹ häufig dazu, dass Jugendämter unter Hinweis auf vorrangige Leistungen anderer Träger die Leistungsgewährung versagen. Für die Fälle, in denen gemäß § 19 SGB VIII ein Anspruch auf gemeinsame Betreuung von alleinerziehenden Müttern/Vätern² mit einem Kind unter sechs Jahren in einer geeigneten Wohnform besteht, hat das BSG nunmehr mit erfreulicher Deutlichkeit entschieden, dass der Jugendhilfeträger zur Kostenübernahme verpflichtet ist. Das »Schwarze-Peter-Spiel« dürfte von daher demnächst der Vergangenheit angehören, denn die Sozialämter werden vermutlich bei gemeinsamer Unterbringung geistig behinderter Elternteile mit ihren Kindern auf die alleinige Zuständigkeit der Jugendhilfeträger

verweisen.³ Dennoch bleiben trotz der Entscheidung des Bundessozialgerichts wegen der Komplexität der Bedarfe bei Elternschaft Behinderter noch viele Fragen offen, sodass eine ausdrückliche gesetzliche Regelung zur »Elternassistenz« wünschenswert wäre.

Elterliches Sorgerecht des unverheirateten Vaters auch gegen den Willen der Kindesmutter

Urteil des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte (EuGHMR) vom 3.12.2009
- FamRZ 2010, 103 ff. -

In seiner viel beachteten Entscheidung⁴ hat der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte ausgeführt, dass Deutschland Väter außerehelicher Kinder beim Zugang zur (gemeinsamen) elterlichen Sorge diskriminiert. Der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte hat sich damit gegen die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts⁵ vom 29.1.2003 gestellt, die in der »Evangelischen Jugendhilfe« (EJ) 2003, S. 254 ff. besprochen worden ist und in welcher die geltende Rechtslage, die der Kindesmutter faktisch ein Vetorecht beim Zugang des Vaters zur elterlichen Sorge einräumt für (damals noch)⁶ verfassungskonform angesehen worden ist.

Die Bundesregierung hat bereits angekündigt, die erforderlichen Gesetzesänderungen in die Wege zu leiten. Da der Europäische Gerichtshof dem Gesetzgeber einen großen Ermessensspielraum eröffnet hat, ist derzeit noch nicht absehbar, ob sich der Gesetzgeber für die »große« Lösung entscheidet, wonach Eltern grundsätzlich bei Feststehen der Vaterschaft kraft Gesetzes, also quasi »automatisch« das gemeinsame Sorgerecht erhalten oder für eine »kleine« Lösung, wonach in den Fällen, in denen der Mutter zunächst einmal mit der Geburt des Kindes die alleinige elterliche Sorge zusteht und der Vater dann, wenn keine gemeinsame Sorgeerklärung abgegeben wird, die Möglichkeit erhält, durch Antrag beim Familiengericht die elterliche (Mit)sorge auch gegen den

Willen der Mutter zu erhalten, sofern auf Grund der dann vorzunehmenden Einzelfallentscheidung das Kindeswohl dem nicht entgegensteht.⁷

Regelleistungen nach SGB II nicht verfassungsgemäß

Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 9. Februar 2010 – 1 BvL 1/09, 1 BvL 3/09, 1 BvL 4/09 – (NJW 2010, 505 ff.)

Die wesentlichen Kernaussagen

Das Bundesverfassungsgericht hat in seinem mit Spannung erwarteten Urteil insbesondere folgende Kernaussagen getroffen:

1. Sowohl die Regelleistungen für Kinder als auch (überraschend) die Regelleistungen für Erwachsene erfüllen nicht den verfassungsrechtlichen Anspruch auf Gewährleistung eines menschenwürdigen Existenzminimums aus Art. 1 Abs. 1 GG in Verbindung mit Art. 20 Abs. 1 GG.

Die Höhe des Existenzminimums lasse sich nicht unmittelbar aus der Verfassung ableiten. Zwar sei die Höhe der Regelleistungen nicht evident unzureichend zur Sicherung eines menschenwürdigen Existenzminimums. Zur Konkretisierung des Anspruchs auf ein menschenwürdiges Existenzminimum habe der Gesetzgeber jedoch alle existenznotwendigen Aufwendungen folgerichtig in einem transparenten und sachgerechten Verfahren nach dem tatsächlichen Bedarf, also realitätsgerecht, zu ermitteln. Da der Gesetzgeber gegen dieses verfassungsrechtliche Gebot verstoßen und zum Beispiel unter anderem Schätzungen »ins Blaue hinein« vorgenommen habe, müsse er bis zum 1.1.2011 die Höhe der Regelleistungen neu ermitteln. Dabei dürfe er auch nicht die Regelleistung für Kinder pauschal vom Bedarf Erwachsener ableiten⁸, sondern müsse eigenständige, auf empirische Daten gestützte, nachvollziehbare und transparente Ermittlungen zu den Bedarfslagen von Kindern und Jugendlichen vornehmen.

2. Es sei ferner mit Art. 1 Abs. 1 GG in Verbindung mit Art. 20 Abs. 1 GG nicht vereinbar, dass im SGB II eine Härtefallregelung fehle, die einen Anspruch auf Leistungen zur Sicherstellung eines zur Deckung des menschenwürdigen Existenzminimums unabwiesbaren, laufenden, nicht nur einmaligen, besonderen Bedarfs vorsehe. Auch wenn die Anwendung einer verfassungsrechtlich gebotenen Härtefallregelung nur in wenigen Fällen in Betracht komme⁹, müsse die verfassungswidrige Lücke für die Zeit ab Verkündung des Urteils bis zur gesetzlichen Neuregelung durch eine entsprechende Anordnung des Gerichts geschlossen werden.

Stellungnahme

Ob sich die Lebenssituation von ALG II- und Sozialgeld-Beziehern durch das Urteil des Bundesverfassungsgerichts verbessern wird, muss angesichts der zahlreichen unterschiedlichen Verlautbarungen aus der Politik bezweifelt werden. Denn leider hat es das Bundesverfassungsgericht versäumt, klare Aussagen zur Höhe der derzeitigen Regelleistungen zu treffen. Von daher sei folgendes Szenario erlaubt:

Der Gesetzgeber senkt die Regelleistungen für Alleinstehende auf 300 Euro und diese Absenkung beruht auf nicht nachvollziehbaren, intransparenten und auf Schätzungen »ins Blaue hinein« basierenden Erwägungen. Dann hat sich die Lebenssituation von Hartz-IV-Empfängern zwar verschlechtert, aber sie haben wenigstens einen Trost: Sie können erneut das Bundesverfassungsgericht anrufen und bekommen dann vielleicht im Jahre 2017 einen Spruch aus Karlsruhe, der da lautet: Die Regelleistungen können zur Sicherstellung eines menschenwürdigen Existenzminimums nicht als evident unzureichend angesehen werden. Sie sind jedoch auf verfassungswidrige Weise zu Stande gekommen und müssen bis zum 31.12.2017 neu festgesetzt werden. Dann beginnt das ganze Theater von vorne, die Regelleistungen werden erneut geändert und im Jahre 2018 sind die ersten Verhungerten zu beklagen.

Dann dürfte endlich evident sein, dass die Regelleistungen für ein menschenwürdiges Leben nicht ausreichend sind.

Kurzer Überblick über die Landeskinderschutzgesetze¹⁰

Dass der Schutz von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe ist, ist nicht nur durch das »Wächteramt« des Staates in Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG verankert, sondern kommt auch neben § 8 a SGB VIII in zahlreichen anderen gesetzlichen Bestimmungen zum Ausdruck.¹¹ Zwar ist der Entwurf der Bundesregierung zur Verbesserung des Kinderschutzes (Kinderschutzgesetz)¹² im Juni 2009 aus verschiedenen Gründen, auf die hier nicht eingegangen werden soll, gescheitert. Dennoch sind inzwischen in zahlreichen Bundesländern Landesgesetze zum Kinderschutz in Kraft getreten oder befinden sich im Beratungsstadium in den Landesparlamenten.¹³ Wesentliche Gemeinsamkeiten beziehungsweise Unterschiede lassen sich in Anlehnung an *Wabnitz*¹⁴ wie folgt skizzieren:

Eine Ermächtigung und Verpflichtung zur Weitergabe von Informationen an das Jugendamt durch Ärzte oder andere Berufsgruppen (zum Beispiel Hebammen) sehen die Länder Baden-Württemberg, Hessen, Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt vor. Für andere Berufsgruppen wie Lehrer, Sportgruppenleiter oder andere ehrenamtlich Tätige ist in keinem der Landesgesetze oder Gesetzentwürfe eine Verpflichtung zur Informationsweitergabe an das Jugendamt bei Kindeswohlgefährdung vorgesehen.

Eine Verpflichtung zur Weitergabe von Informationen über eine eventuelle Nicht-Teilnahme an Früherkennungsuntersuchungen an das Jugendamt ist in den meisten Ländern vorgesehen, damit dann vor Ort entschieden werden kann, ob ein Tätigwerden auf der Basis des § 8a SGB VIII erforderlich ist. »Dabei kann man vier Grundrichtungen feststellen. Manche Länder wollen lediglich im ge-

sundheitlichen Interesse der Kinder die Teilnahmehäufigkeit an den U-Untersuchungen erhöhen. Andere sehen vor, dass Meldungen über die Nicht-Teilnahme von Kindern an den Untersuchungen direkt an das Jugendamt oder (»im Umweg«) über das Gesundheitsamt an das Jugendamt erfolgen. Wieder andere Länder haben »Sonderwege« vorgegeben, wonach entsprechende Meldungen nicht über eine zentrale Stelle erfolgen, sondern im Wege der Kommunikation zwischen Gesundheitsämtern und Jugendämtern unmittelbar.«¹⁵

Zusätzliche Kinderschutzaspekte durch Förderung und Prävention sind in einigen Landesgesetzen vorgesehen, beispielsweise in Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt. So sind etwa in Schleswig-Holstein im zweiten Teil des Gesetzes Regelungen über Information, Aufklärung, Förderung, Bildung, Beratung, Fortbildung enthalten und im dritten Teil konkrete Leistungen und Hilfen geregelt wie frühe und rechtzeitige Hilfen für Schwangere und für Familien in besonderen Lebenslagen.

Ein mehr oder weniger breit angelegtes Berichtswesen ist in manchen Bundesländern vorgesehen, insbesondere in Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt und Sachsen. So muss zum Beispiel in Rheinland-Pfalz die Landesregierung in jeder Legislaturperiode einen Bericht vorlegen und das Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung über die Auswirkungen des Gesetzes berichten.

Eine Gesamtbewertung der vorliegenden Landesgesetze und Gesetzentwürfe erscheint erst angebracht, wenn erste Erfahrungsberichte vorliegen. Allerdings dürfte bereits jetzt feststehen, dass der angestrebte verbesserte Kinderschutz mit personellen Mehrausgaben verbunden sein dürfte¹⁶, sodass angesichts der desolaten Haushaltslage vieler Kommunen schon eine gehörige Portion Optimismus dazu gehört, allzu hohe Erwartungen an die durch die entsprechenden Landesgesetze intendierten Verbesserungen bezüglich des Kinderschutzes zu stellen. □

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

¹ Vondung in LPK-SGB VIII, 3. Aufl. 2006, § 10 RN.

² Der Anspruch kann auch Personen jenseits der Altersgrenze von 27 Jahren (§ 7 Abs. 1 Nr. 4 SGB VIII) zustehen.

³ So auch die Prognose in den Hinweisen für die Praxis im Anschluss an den Abdruck der Entscheidung in JAmT 2009, 623 (626).

⁴ Zu den »sorgerechtlchen Impulsen aus Straßburg« siehe auch: M. Coester, NJW 2010, 482 ff.

⁵ FamRZ 2003, 285 ff.

⁶ Das Bundesverfassungsgericht ist seinerzeit davon ausgegangen, dass Eltern unverheirateter Kinder in vielen Fällen die gemeinsame elterliche Sorge herbeiführen würden. Es hat u. a. ausgeführt, der Gesetzgeber habe davon ausgehen dürfen, dass die Kindesmutter durch ihr Veto den Kindesvater nur in seltenen Fällen von der gemeinsamen Sorge ausschließen werde. Sollte sich allerdings herausstellen, dass die Nichtbeteiligung der Väter an der elterlichen Sorge primär Ausdruck des Missbrauchs einer Machtposition und weniger an Kindeswohlgesichtspunkten orientiert sei, so sei eine gesetzgeberische Korrektur zur Wahrung des Elternrechts des Vaters eines außerhalb der Ehe geborenen Kindes erforderlich.

⁷ Zu den Handlungsmöglichkeiten des Gesetzgebers siehe auch: Martin Löhnig, FamRZ 2010, S. 338 ff.

⁸ So schon zu Recht moniert vom Bundessozialgericht (BSG, Beschluss vom 27.1.2009 – B 14 AS 5/08 R – juris). Siehe hierzu auch: EJ 2009, 116 ff.

⁹ Angesichts dieser Einschränkung ist davon auszugehen, dass nur für wenige Hartz-IV-Empfänger eine Verbesserung ihrer Lebenslage eintreten wird, zumal für den immer wieder in ersten Pressemeldungen genannten Hauptanwendungsfall, die Finanzierung der Umgangskosten, durch die Rechtsprechung weitestgehend über andere dogmatische Konstruktionen eine halbwegs befriedigende Lösung gefunden wurde. (Zu den Umgangskosten und Hartz IV siehe auch EJ 2009, S. 308 ff. und EJ 2005, S. 142 ff, S. 276). Von daher überrascht es nicht, dass auch die Geschäftsanweisung der Bundesanstalt für Arbeit vom 17.2.2010 (Geschäftszeichen SP II – II –1303/ 7000/5215) nur wenige typische Härtefallkonstellationen (z. B. nicht verschreibungspflichtige Arznei-/Heilmittel bei chronischen Erkrankungen, Putz-/Haushaltshilfe für Rollstuhlfahrer) aufführt.

¹⁰ Die Zusammenstellung ist im Wesentlichen aus dem Beitrag von Wabnitz in ZJK 2010, 49 ff. entnommen.

¹¹ Siehe z. B. das in EJ 2010, S. 44 ff. vorgestellte »Fünfte Gesetz zur Änderung des Bundeszentralregistergesetzes vom 16. Juli 2009«, (BGBl. I, S. 1952).

¹² Gesetzentwurf der Bundesregierung vom 23.1.2009 (Bundsrats-Drucksache 59/09).

¹³ Die jeweiligen Gesetzestexte beziehungsweise Entwürfe sind weitestgehend auf der Homepage des Deutschen Instituts für Jugendhilfe und Familienrecht aufgelistet und unter www.dijuf.de/DIJUF-Archiv Bund und Länder/ Materialien/Ländergesetze abrufbar.

¹⁴ Siehe Fußn. 10.

¹⁵ Wabnitz, ZJK 2010, S. 51.

¹⁶ So wohl auch die Einschätzung von Wabnitz, Fußn. 15.

EREV-Dialog Politik: Gespräch mit Heinz Lanfermann (FDP), MdB

Björn Hagen, Hannover

Der Jugendhilfepolitische Fachausschuss des Evangelischen Erziehungsverbandes e. V. (EREV) setzte in seiner März Sitzung die Reihe der Gespräche mit bundespolitischen Vertreterinnen und Vertretern fort. Zu Gast war dieses Mal der FDP-Bundestagsabgeordnete, Heinz Lanfermann. Der ehemalige Staatssekretär des Bundesministeriums der Justiz ist Vorsitzender des Arbeitskreises der FDP für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Pflege. Der Landesverbandsvorsitzende in Brandenburg ist seit 2005 wieder Mitglied des Deutschen Bundestages. Der Vorsitzende des EREV-Fachausschusses, Jürgen Rollin, stellte die Themenstellungen vor: Hierzu gehören die Bereiche »Berufliche Bildung«, »Transferleistungen für Familien« und »Verkürzung der Zivildienstzeiten«. An dem Gespräch mit Heinz Lanfermann hat ebenfalls der Vertreter der Bundesarbeitsgemeinschaft für Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSÄ) Hans E. Steimle teilgenommen.

Der Austausch mit dem Bundestagsabgeordneten hat gezeigt, dass im Kontext der Ausschreibungen der beruflichen Bildung ein Preiskampf besteht. Die Schwierigkeit liegt darin, dass die Ausbildungsförderung aus dem Bereich der Jugendhilfe weitestgehend herausgefallen ist und nun alle Bereiche im SGB II angesiedelt sind (Arbeitsförderung). Bei der Zuteilung der Maßnahmen im Bereich der beruflichen Bildung durch die Bundesagentur für Arbeit erfolgt in der Regel kein Qualitäts- und Fachdiskurs. Durch die Fokussierung auf den Faktor Arbeit erhalten die Jugendlichen aus den Erziehungshilfen oftmals keine Chance, an den Ausbildungen teilzunehmen. Eine Konsequenz hieraus ist nach Einschätzung von Heinz Lanfermann, dass der Anteil der jungen Menschen ohne Ausbildung wächst. Der Fachausschuss »Jugendhilfepolitik« bringt zum Ausdruck, dass der Rechtsanspruch für Jugendliche in prekären Le-



Heinz Lanfermann

benssituationen im SGB VIII liegen muss, weil hier der Schwerpunkt der pädagogischen Betreuung und nicht der Fokus der Arbeit im Mittelpunkt steht. Eine Schwierigkeit liegt darin, dass unterschiedliche Finanzierungssysteme im SGB VIII und SGB II vorliegen, da einerseits die Kommunen und kreisfreien Städte die Maßnahmen finanzieren, und andererseits eine Beitrags- und Zuschussfinanzierung durch die Bundesagentur für Arbeit geleistet wird. Ein Finanzausgleich ist laut Heinz Lanfermann zwar notwendig, aber schwierig. Es erfolgte die Vereinbarung, dass Stellungnahmen und Vorschläge zur besseren Betreuung der Jugendlichen an die FDP-Bundestagsfraktion weitergegeben werden, damit diese sich dafür einsetzen kann, die Situation zu verbessern.

Nach Einschätzung von Heinz Lanfermann sind immer mehr Familien überfordert, ihre Kinder auf die Bildungsbiographie vorzubereiten. Der Fachausschuss verdeutlichte, dass von 100 Kindern aus Akademikerfamilien 83 ihren Hochschulabschluss erlangen und demgegenüber von 100 Eltern, die keinen akademischen Abschluss haben, nur 23 Kinder die Hochschulreife erwerben. Bildung stellt in der Gesellschaft den zentralen Schlüssel zur Teilnahme und Integration dar. Für Heinz Lanfermann ist es ein Phänomen, dass erheblich mehr Mittel für Transferzahlungen eingesetzt werden und parallel der gesellschaftliche Eindruck des Mangels für Familien wächst. Der Fachausschuss verdeutlichte hier, dass angesichts der wachsenden Zahl von Alleinerziehenden und Familien mit Kindern, die auf Transferleistungen angewiesen sind, das Armutrisiko für diese Gruppen in Deutschland steigt. Hiermit einher gehen die Folge Risiken, wie fehlende Bildungsabschlüsse, Ausbildungen sowie Gesundheitsdefizite, wie der 13. Kinder- und Jugendbericht zeigt.

Im Kontext der Verkürzung der Zivildienstzeiten auf sechs Monate wurde verdeutlicht, dass hierdurch erschwert qualifizierte Tätigkeiten zum Beispiel außerhalb von Fahrdiensten und Hausmeisterbereichen angeboten werden können. Die Situation korrespondiert mit dem Problem des Fachkräftemangels, da auch in diesem Bereich zukünftig nicht mehr ausreichend qualifiziertes Nachwuchspersonal für die Kinder- und Jugendhilfe gefunden werden kann. Eine Möglichkeit besteht darin, Kombinationsangebote zwischen Zivildienst und freiwilligen Leistungen wie beispielsweise dem freiwilligen sozialen Jahr bereitzuhalten. Im Austausch mit Heinz Lanfermann wurde hervorgehoben, dass der Einsatz von Ehrenamtlichen nicht dazu beitragen kann, dem Fachkräftemangel zu begegnen, um die pädagogisch qualifizierten Tätigkeiten adäquat auszuüben. □

Dr. Björn Hagen
Geschäftsführer, EREV
Flüggestr. 21
30161 Hannover
b.hagen@erev.de

Nr.: 35/2010

EREV – FREIE SEMINARPLÄTZE – FREIE SEMINARPLÄTZE

»Keiner hält mich aus!« Zur Entwicklung und zu Hintergründen antisozialen, delinquenten Verhaltens von Jugendlichen

Inhalt und Zielsetzung Ungesteuerte Unruhe und Aggressivität, Gewalttätigkeit, draufgängerisches Verhalten und wiederholte kriminelle Handlungen erzeugen nicht selten Hilflosigkeit und Gefühle der Ohnmacht bei Sozialarbeiterinnen, Erzieherinnen/Erzieher, Pädagoginnen und Pädagogen.

Das Seminar soll

- an psychosoziale und psychodynamische Hintergründe
- und Wirkungszusammenhänge der oben genannten Verhaltensfähigkeiten heranzuführen,
- adäquate Verhaltensstrategien und Möglichkeiten der Prävention erörtern.

Methodik Impulsreferate, Arbeitsgruppen, Austausch
Zielgruppe Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Einrichtungen der Erziehungs- und Jugendhilfe
Leitung Kurt Brylla, Hannover
Termin/Ort 08. – 10.06.2010 in Hannover
Teilnahmebeitrag 259,- € für Mitglieder / 299,- € für Nichtmitglieder, inkl. Unterkunft und Verpflegung
Teilnehmerzahl 15

Kurzdarstellung des EREV-Projektes »ABIE«: Entstehungszusammenhänge von Abbrüchen in den stationären Erziehungshilfen

Projektzeitraum:

01. April 2010 bis 30. September 2012

Björn Hagen, Hannover



1. Ausgangssituation

Fast jede dritte stationäre Hilfe zur Erziehung wird vorzeitig abgebrochen. Während von Fachleuten der Abbruch meistens als Scheitern bewertet wird, ist wenig bekannt, wie Nutzer der Hilfen diese Abbrüche bewerten. Bekannt ist allerdings, dass die Erfolgswahrscheinlichkeit von Folgemaßnahmen durch Abbrüche sinkt. Die Senkung der Abbruchrate scheint deswegen ein wirkungsvoller Ansatz zur Qualitätsentwicklung zu sein, durch den die Effektivität und die Effizienz von Hilfen deutlich gesteigert werden können.

2. Projektziele

Angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Diskussion um die Sicherung des Kindeswohls und der Gewährleistung eines gelingenden Aufwachens muss im Bereich stationärer Maßnahmen dafür Sorge getragen werden, dass unerwünschte Abbrüche vermieden werden, um damit die Wirksamkeit der stationären Erziehungshilfen zu verbessern. Durch eine quantitative und qualitative Analyse soll erforscht werden, wie Abbrüche entstehen. Analysiert wird hierzu der gesamte Hilfeprozess von der Bedarfsfeststellung über Diagnostik, Hilfeplanung und -steuerung, mögliche Kriseninterventionen bis seiner Beendigung. Dabei gilt es, Eingangsqualität, Prozessqualität oder die organisationalen und personalen Kontexten differenziert zu erfassen. Aufbauend auf diese Erkenntnisse werden fachliche und organisatorische

Empfehlungen zur Reduzierung der Abbruchrisiken erarbeitet. In die Hypothesenbildung fließen Studien zu Wirkfaktoren erzieherischer Hilfen ein. Auf nationaler Ebene sind hier beispielsweise die Studien »Leistung und Grenzen von Heimerziehung« (JULE) die »Jugendhilfe-Effekte-Studie« (JES), das Bundesmodellprogramm »Wirkungsorientierte Jugendhilfe« sowie im internationalen Kontext unter anderem Studien der Joseph Rowntree Foundation, des Social Care Institute for Excellence (SCIE) sowie die Reviews der Campbell Collaboration zu nennen.

3. Projektdurchführung

Das Projekt wird von dem e/l/s-Institut zur Qualitätsentwicklung sozialer Dienstleistungen durchgeführt. Die wissenschaftliche Begleitung liegt bei der Universität Bielefeld. Die Projektkoordination nimmt der Evangelische Erziehungsverband e. V. (EREV) wahr. Untersucht werden 200 stationäre Fälle im Alter von acht bis 18 Jahren. Für diese werden Sozialdaten, der Hilfebedarf und die Zielsetzung aller Akteure zu Beginn der Hilfe erfasst. Mittels einer Fragebogenerhebung werden bei den jungen Menschen, ihren Familien, bei den Leistungserbringern sowie dem Jugendamt Informationen zum Hilfeprozess eingeholt. Über ein Jahr lang wird geprüft, welche Hilfen vorzeitig beendet werden und welche mit Erfolg ihren Abschluss fanden oder unter positiven Vorzeichen weiter durchgeführt werden. Qualitative Interviews mit den Beteiligten sollen einen vertieften

Aufschluss über die Dynamiken und Erfahrungen geben, die den Unterschied zwischen erfolgreichen und abgebrochenen Hilfe erklären.

4. Projektdokumentation

Aufgrund der Bedeutung für die erfolgreiche Durchführung von Erziehungshilfen in stationären Maßnahmen ist das Projekt darauf angelegt, eine breite Beteiligung der öffentlichen und freien Jugendhilfe zu ermöglichen. Es wird regelmäßig umfangreich und zeitnah über das Projekt und seine Ergebnisse berichtet, im Internet, in öffentlich zugänglichen Dokumentationen und Veröffentlichungen. In die Erarbeitung von Bewertungen und Schlussfolgerungen werden die Akteure und Netzwerke der Jugendhilfe einbezogen. □

Hannover, 16. Februar 2010

Dr. Björn Hagen
Geschäftsführer, EREV
Flüggestr. 21
30161 Hannover
b.hagen@erev.de

gefördert durch

AKTION
MENSCH



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

Würdigung von Ilse Varkevisser

EREV-Geschäftsführerin von 1961 bis 1984

»Wenn wir gegenwärtig eine Phase der Rezession und leerer Kassen durchstehen müssen, so wünsche ich dem EREV, dass er seinen Mitgliedern das bleiben kann, wozu er 1920 gegründet wurde: Ein Zusammenschluß zur Stärkung evangelischer Erziehungsarbeit und eine von der Initiative ihrer Mitglieder getragene Selbstorganisation zur Förderung aller evangelischen Einrichtungen der Jugendhilfe.«

Dies formulierte Ilse Varkevisser im November 1984 zum Ende ihrer Tätigkeit als Geschäftsführerin des Evangelischen Erziehungsverbandes im Vorwort eines Heftes zur Geschichte des EREV, das sie zum Abschied herausgab.

Die Diplom-Volkswirtin trat ihre Stelle als EREV-Geschäftsführerin im Juli 1961 an und füllte diese Funktion 23 Jahre aus. Dies waren – ganz im Gegensatz zum Ende ihrer Dienstzeit – die Jahre des Wirtschaftswunders und der steigenden Bundesjugendplan-Zuschüsse. Der EREV konnte personell und organisatorisch mit einer zusätzlichen Schreibkraft (bis 1982) sowie einer Halbtagskraft zur Bearbeitung der Mittel aus dem Bundesjugendplan ausgebaut werden.

Während der Geschäftsführung des EREV erlebte Ilse Varkevisser eine Folge unterschiedlichster (Jugend-)politischer Phasen, die einen großen Bogen von den Entwicklungen in der Nachkriegszeit bis hin zu modernen Angeboten der Erziehungshilfen nach der Heimkampagne der 70er Jahre spannen. Sie baute das in den 50er Jahren von ihrer Vorgängerin Olga Glaue begonnene Weiterbildungskonzept in Form der so genannten Fortbildungsbriefe, die Vorläufer der heutigen EREV-Schriftenreihe, aus und erweiterte zudem stetig das Angebot verschiedener Lehrgänge. Diese wurden zu Beginn der 60er Jahre in Form von sieben bis zehn Tagen dauernden Kursen für Heimeltern, Heimleiter oder Sonderschullehrer angeboten.



Weitere wichtige Bestandteile der Verbandsarbeit waren und blieben die Arbeitstagen und Gremiensitzungen. Die Sekretärin des EREV, Elvira Hansen, hat Ilse Varkevisser Anfang der 80er Jahre als Vorgesetzte kennen gelernt und erinnert sich an die gemeinsame Zeit: »Wenn Frau Varkevisser von einer Tagung oder einem Gremium in die Geschäftsstelle zurückkehrte, sprühte sie vor Begeisterung und Tatkraft für die kommenden Aufgaben, auch wenn zum Ende ihres Wirkens die finanziellen Mittel eher knapp waren«.

Nach ihrem Abschied vom EREV blieb sie dem Verband noch lange als Mitglied der Seniorenrunde und als gern gesehener und interessierter Gast der Bundesfachtagungen verbunden.

Ilse Varkevisser verstarb am 24. Februar 2010 im Alter von 86 Jahren in Hameln. □

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

Rezension

Jürgen **Boeckh**, Braunschweig



Zukunft der Familienhilfe

Rezension zu: Balz, Hans-Jürgen / Biedermann, Klaus / Huster, Ernst-Ulrich / Mogge-Grotjahn, Hildegard / Zinda, Ursula (Hg.) (2009): *Zukunft der Familienhilfe. Veränderungen und integrative Lösungsansätze*, 228 Seiten, Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn (ISBN-Nr. 978-3-7887-2389)

Die Pluralisierung familialer Lebensformen ist in Wissenschaft und Praxis Sozialer Arbeit in der Zwischenzeit zum geflügelten Wort geworden. Dahinter verbirgt sich ein sozialer Wandel, der dazu führt, dass heute nicht nur die Zahl und Gestalt (sozial akzeptierter) Familienformen zunimmt. Denn Familie als Lebensmodell ist nicht nur bunter, sondern gleichzeitig in vielen Fällen auch unsicherer geworden. Längst nicht alle Familien und ihre Familienmitglieder finden in der ›Risikogesellschaft‹ (Ulrich Beck) den Fahrstuhl nach oben, viele müssen für ihre soziale Mobilität den beschwerlichen Weg im Treppenhaus nehmen, andere wiederum finden noch nicht einmal den Eingang zum Fahrstuhl oder Treppenhaus. Für die Soziale Arbeit hat dieses wiederum zur Folge, dass sich in der Zwischenzeit eine Vielzahl differenzierter Hilfen »von der offenen Ganztagschule über sozialpädagogische Familienhilfen bis hin zu Heimunterbringungen oder Inobhutnahme« (S. 3) herausgebildet haben – mit steigender Inanspruchnahme auch und gerade im ambulanten, aufsuchenden Bereich.

Die Familienhilfe (im weitesten Sinne) wird so zu einem zentralen Instrument, wenn es darum geht, den gesellschaftlichen Anspruch des 12. Kinder- und Jugendberichtes der Bundesregierung Wirklichkeit werden zu lassen: »*Es gibt*« heißt es da »neben den Eltern eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern,

für ihre Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung, für ihre Vertrauensbildung und Bildungsfähigkeit. Aus professioneller Sicht hinkt die Familienhilfe dabei dem sozialen Wandel wie beim Rennen von Hase und Igel immer ein Stück weit hinterher. Die für die weitere Professionalisierung notwendigen komplexen Interventionsformen setzen deshalb »Änderungswissen in Theorie und Praxis voraus bzw. müssen in dieses einmünden.« (S. 13)

Dabei zeigt sich in der Praxis der Familienhilfe, dass diese in der Vergangenheit oftmals an ihrem eher reaktiven Charakter scheitern. »Die Pluralisierung der Lebenswelten und Zunahme prekärer Lebenslagen macht«, so die Herausgeber des Bandes, deshalb, »ein Umdenken der Grundsätze, Ziele und Methoden von Familienhilfe notwendig.« (a. a. O.)

Nur was heißt das aber konkret?

In einem seit mehreren Jahren verfolgten Wissenschaftspraxis-Dialog haben sich das Neukirchener Jugendhilfeeinstitut und die Evangelische Fachhochschule RWL diesen Fragen gewidmet und im Oktober 2008 in Bochum eine Tagung zum Thema »Zukunft Familienhilfe« durchgeführt. Der nun vorgelegte Band versammelt in sich die überarbeiteten und aktualisierten Vorträge und Ergebnisse der unterschiedlichen Arbeitsgruppen.

Insgesamt vereint der Band damit neben Vorwort und Einleitung 21 Artikel von 18 ausgewiesenen Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis Sozialer Arbeit. Die inhaltliche Struktur des Bandes bilden zwei Hauptblöcke. In Kapitel 2 »Grundlegungen« wird der wissenschaftliche Blick auf das Thema Pluralisierung familialer Lebenswelten gerichtet. Benjamin Benz geht in seinem Beitrag den Veränderungen von Familie und Familienpolitik aus sozialpolitischer Perspektive nach

und fragt dabei zugleich nach dem politischen Mandat der Sozialen Arbeit. Ernst-Ulrich Huster und Johannes Schütte analysieren, ob und wie der familienpolitische Ansatz »Zurück zur Familie und vorwärts in die Erwerbsarbeit« tatsächlich auch soziale Inklusion verbessern kann. Klaus Eberl widmet sich in seinem Beitrag dem Begriff der Familie aus theologischer Sicht, während Johannes Eurich sozioethische Anmerkungen über neue Familienformen in ihren Konsequenzen für die Familienhilfe entwirft. Der Beitrag von Ursula Zinda fragt sodann nach Perspektiven sich verändernder Familienstrukturen und fokussiert dabei die Frage nach dem Wegfall traditioneller bei gleichzeitigem Entstehen neuer (familiärer) Bindungen. Im Rekurs auf die Ergebnisse der Resilienzforschung stellen die beiden Beiträge von Hans-Jürgen Balz und Carola Kuhlmann dar, was Familie beziehungsweise Kinder und Jugendliche stark macht, um ihre unterschiedlichen lebensweltlichen Herausforderungen positiv zu meistern. Abgeschlossen wird dieser Teil des Bandes mit dem Beitrag von Michael Wendler, der die Bedeutung motopädagogischer Arbeit im Kontext von Bildung und Entwicklung entfaltet.

Kapitel 3 »Praxisbeispiele und Handlungsansätze« widmet sich sodann der konkreten Ausgestaltung Sozialer Arbeit. Einleitend setzt sich Ulrike Baven-diek mit der Frage auseinander, wie Familienhilfe intervenieren kann, damit aus den verwahrlosten Kindern von heute nicht die überforderten, Armut und soziale Ausgrenzung reproduzierenden Eltern von morgen werden und stellt hierzu eine dreistufige, handlungsorientierte Elternarbeit vor. Peter Steden und Friedhelm Schwarzbach referieren in ihrem Artikel die Wirksamkeit intrafamiliärer Interventionen am Beispiel der ambulanten Hilfen des Neukirchener Erziehungsvereins in Krefeld. Sabine Krebs-Trüger und Anja Turnau beschäftigen sich mit den Möglichkeiten und Grenzen familienunterstützender Hilfen und nehmen dabei das Spannungsfeld von Elternrecht und Kindeswohlgefährdung in den Blick. Thomas Vieten und Thomas Witt stellen die familiäre Bereitschaftsbetreuung als Schnittstelle der Jugendhilfe mit der

Herkunftsfamilie dar und nehmen dabei die fachlichen Anforderungen an die Beratungsstellen oder die Fachberatung ebenso auf, wie die Perspektive der Begleitung und Anleitung der Herkunftseltern. Gerda Bahn-Jurczyk und Peter Jurczyk beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit Hilfen für so genannte »Multiproblemfamilien« und betonen dabei neben der Wichtigkeit eines ressourcenorientierten Blickes auf die Familiensysteme auch den Stellenwert der Netzwerkarbeit. In dem Beitrag von Marita Jansen wird unter dem Schlagwort »Therapie im Wohnzimmer« beschrieben, wie aufsuchende Familientherapie als eine besondere Form der niedrigschwellig aufsuchenden Arbeit mit Familien eingesetzt werden kann. Der Einsatz der in den Niederlanden entwickelten, videounterstützten Methode zur Entwicklungsförderung und -unterstützung MarteMeo in der Familienhilfe wird von Christine Drawert beschrieben. Was tun, wenn sich die Familie beziehungsweise einzelne Familienmitglieder der sozialpädagogischen Familienhilfe entziehen möchten? Am Beispiel des Schwerter Netzes für Jugend und Familie referiert Björn-Peter Paetow Erfahrungen für den Umgang mit dem professionellen Umgang mit Hilfe»verweigerung« seitens der Klienten. In dem Beitrag »Aufwachsen in Pflegefamilien oder Heimen?« stellt Katja Nowacki auf der Basis einer Untersuchung zur Bindungsrepräsentation und psychischen Befindlichkeit von 46 ehemaligen Heim- und Pflegekindern entsprechende fachliche Schlussfolgerungen für die Praxis in beiden Hilfesystemen dar. Christoph Spamer gibt in seinem Beitrag Einblick in das sozialtherapeutische Netzwerk Weiße-Villa-Harz und berichtet dabei wie Enneagramme in der Arbeit mit Jugendlichen eingesetzt werden können, die durch die ambulanten Hilfsangebote nicht (mehr) erreicht werden. Heiner Bartelt und Birgit Gottschling berichten über die Erfahrungen mit dem seit November 2006 in Bochum eingeführten Konzeptes der FamilienAssistenz, das sich an Familien mit Kindern mit allen Formen von Behinderung und über den gesamten Zeitraum der Kindheit und Jugendphase richtet. Klaus Biedermann und Hildegard Mogge-Grotjahn resümieren in ih-

rem Artikel die Erfahrungen aus Wissenschaft und Praxis und formulieren Ansprüche an die Ausbildung beziehungsweise fortlaufende Professionalisierung der Familienhilfe in Studium und beruflichem Alltag. »Es gibt nichts Gutes, außer man tut es!« – wobei professionelles Handeln einen gesicherten Rahmen benötigt, aber auch fachliche Standards beachten muss. Rainer Rudl reflektiert hierzu in seinem Artikel den institutionellen und organisatorischen Rahmen von aufsuchenden Familienhilfen zwischen Jugendamt als Kostenträger und freien Trägern als Leistungserbringern. Abgeschlossen wird der Band mit einem Auszug aus dem Positionspapier der Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe mit dem Thema »Zur Zukunft der Ausbildungen für die sozialpädagogische und soziale Arbeit«.

Fazit

Mit dem Band legen die Herausgeberinnen und Herausgeber ein gelungenes Beispiel für die Ausgestaltung des Theorie-Praxis-Transfers vor. Aktuelle sozialpolitische Entwicklungen beziehungsweise einschlägige sozialwissenschaftliche Erkenntnisse (etwa zum Funktionswandel von Familien

oder zur Resilienz) werden kombiniert mit sozialetischen Fragestellungen und beschreiben so den Handlungsrahmen, in dem sich Familienhilfe heute wiederfindet. Die Beispiele aus der Praxis wiederum sind nicht nur für die Wissenschaft breiter empirischer Fundus, sie stärken vor allem den fachlichen Austausch von Erfahrungswissen. Leicht verständlich formuliert, bindet sich hier Theorie in exemplarischer Weise an das Handlungsfeld »Familienhilfe«, wie sich umgekehrt die in der Familienhilfe Handelnden die dargebotenen wissenschaftlichen Erkenntnisse für ihre professionelle Selbstvergewisserung zunutze machen können. Herausgekommen ist ein Band, bei dem Studierende, Lehrende und Forschende sowie Praktikerinnen und Praktiker, aber auch die interessierte (Fach-)Öffentlichkeit voll auf ihre Kosten kommen. □

Prof. Dr. Jürgen Boeckh
 Professor für Sozialpolitik
 Fakultät für Soziale Arbeit
 Ostfalia – Hochschule für
 angewandte Wissenschaften
 Ludwig-Winterstraße 2
 38120 Braunschweig
 j.boeckh@ostfalia.de

Nr.: 33/2010

EREV – FREIE SEMINARPLÄTZE – FREIE SEMINARPLÄTZE

Gelingende Kommunikation im erzieherischen Alltag

Inhalt und Zielsetzung

Immer stärker geraten Effektivität und Effizienz von erzieherischen Hilfen ins Blickfeld. Dieses ist eine Folge der zunehmenden Dienstleistungsorientierung und fordert von den Fachkräften eine geeignete gelingende Kommunikation mit ihren Klienten und die damit verbundene methodische Umsetzung in den erzieherischen Alltag. Basierend auf der gewaltfreien Kommunikationstheorie und -praxis von Marshall Rosenberg und dem damit verbundenen lösungsorientierten kognitiven Ansatz konzentriert sich dieses Seminar auf die Annahme, dass sich Menschen durch Sprache verändern können. Dieser konstruktive Ansatz hat gravierende Folgen für die Beziehung zwischen Helfern und KlientInnen sowie für die professionelle Grundhaltung, die Gesprächsführung und die Technik. Ziel der Veranstaltung ist es, den TeilnehmerInnen zu ermöglichen, ihren erzieherischen Einsatz mit gelingender Kommunikation so zu gestalten, dass Inspiration, Motivation und gestellte Ziele erreicht werden können.

Leitung Antowi Wibbelink-Oosterwijk, Haaksbergen, NL / Jan Wibbelink, Haaksbergen, NL
Termin/Ort 07. – 09.06.2010 in Kassel
Teilnahmebeitrag 259,- € für Mitglieder / 299,- € für Nichtmitglieder, inkl. Unterkunft und Verpflegung
Teilnehmerzahl 18

Vorschau: EREV-Forum: Flexible Hilfen (46/2010)

»Management im Sozialraum«

vom 27. bis 29. Oktober 2010 in Eisenach

Annette **Bremeyer**, Hannover

Das diesjährige EREV-Forum »Flexible Hilfen« steht unter dem Themenschwerpunkt »Management im Sozialraum« und bietet neben einer Rückschau auf den Prozess der Sozialraumorientierung der vergangenen Jahre eine Bestandsaufnahme der Entwicklung von Sozialraumprozessen sowie einen Ausblick auf weitere Entwicklungen. Vor diesem Hintergrund stehen folgende Inhalte auf dem Programm:

27. Oktober 2010

Referate:

»Erfahrungen zu Chancen und Grenzen der Sozialraum-Arbeit«,
(Prof. Dr. Frank **Früchtel**, Potsdam)

»Standards der Sozialraumorientierung: Auswirkungen auf die Personalentwicklung«
(Dr. Maria **Lüttringhaus**, Essen)

»Chancen und Herausforderungen von ressourcen-, lösungs- und sozialraumorientierter Heimerziehung«
(Andreas **Krämer**, Stuttgart)

Donnerstag, 28.10.2010

Referate:

»Netzwerke auf kommunaler Ebene, integrierte Sozialraumplanung«
(Prof. Dr. Ronald **Lutz**, Erfurt)

»Konkrete Umsetzung in einer Kommune«
(Markus **Nowak**, Gerd **Rose**, Rosenheim)

Projektvorstellungen:

»Themen und Probleme in der Umsetzung des Sozialraumsatzes«
(Ute **Kolb**, Gerd **Rose**, Rosenheim)

»Jugendarbeit im Sozialraum«
(Klaus-Dieter **Bange**, Hildesheim)

»Stationäre Erziehungshilfen: Stiefkind der Sozialraumorientierung?«
(Wilhelmine **Hansen**, Rosenheim)

»HüTN: (Flexible) Hilfen über Tag und Nacht«
(Birgit **Stephan**, Husum)

Freitag, 29.10.2010:

Referate:

»Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung – aber wie?«
(Andrea **Dittmann-Dornauf**, Siegen)

»Ausblick in die Zukunft der Sozialraum-Arbeit«
(N.N.)

Das Forum wird konzipiert von der EREV-Fachgruppe »Sozialraum« unter der Leitung von Carola Hahne. □

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

Hinweise



7. Workshop zu Qualitätsstandards bei freiheitsentziehenden Maßnahmen in der Jugendhilfe

Das Diakonische Werk der EKD veranstaltet am 30.6. und 1.7.2010 in Eisenach den 7. Workshop zu Qualitätsstandards bei freiheitsentziehenden Maßnahmen in der Jugendhilfe. Im Fokus dieser Veranstaltung steht das personelle und institutionelle Umfeld von Jugendhilfeeinrichtungen, die freiheitsentziehende Maßnahmen durchführen. Vor allem die Eltern der betroffenen jungen Menschen, die Verfahrensbeistände, das Jugendamt und die Kinder- und Jugendpsychiatrie werden dabei beleuchtet. Das Programm und das Anmeldeformular sind erhältlich unter: tittlowitz@diakonie.de, Tel.: 030/83001-384.

Ev. Jugendhilfe Menden: Fachtagung »Kindheit und Trauma«

Die Ev. Jugendhilfe Menden gGmbH veranstaltet am 17. November 2010 in Kooperation mit dem Jugendamt der Stadt Hemer und der Stadt Menden eine Fachtagung zum Thema »Kindheit und Trauma – Pädagogische und therapeutische Hilfen der Jugendhilfe im Fokus«. Das Programm mit näheren Informationen kann unter www.ev-jugendhilfe-menden.de herunter geladen werden.

Eylarduswerk in Bad Bentheim veranstaltet Fachtag

Das Eylarduswerk in Bad Bentheim veranstaltet am 5. Mai 2010 einen Fachtag zu dem Thema »Leid, ausgelöst durch Gewalt!« Unter dem Titel »Wut, Wahn, Raserei – Leid« wird folgenden Fragen nachgegangen: Wie kann es dazu kommen, dass Jugendliche andere Menschen gezielt verlet-

zen oder sogar töten? Welche Ursachen und Präventionsmöglichkeiten gibt es bei gewalttätigen und unkontrollierten Verhaltensweisen? Es sollen Erkenntnisse über Ursachen und Entstehungsbedingungen von gewalttätigen und unkontrollierten Verhaltensweisen gewonnen werden sowie Diskussionen zu Früherkennung und Präventionsmöglichkeiten geführt werden. Themen der Vorträge sind beispielsweise »Frühkindliche Traumatisierungen und die Folgen«, »Warten auf den nächsten Amoklauf? – Prävention ist möglich« und »Störungen des Sozialverhaltens einmal anders gesehen: – Ein Klassifikationsmodell für den Alltag«. Anmeldungen sind bis zum 21.04.2010 möglich. Das Programm finden Sie unter www.eylarduswerk.de.

Kinderbuch zum sexuellen Missbrauch an Jungen

»Äpfel schmecken besser als Angst«, so lautet der Titel eines neuen Kinderbuchs zum Thema sexuellen Missbrauchs an Jungen. Das von Mechthild Gründer im LIT-Verlag herausgegebene Buch richtet sich an Eltern, die ihr Kind über das Thema »Sexuelle Misshandlung« aufklären möchten, sowie an professionelle Kräfte. Erzählt wird die Geschichte der Freunde Marc und Kevin, deren Freundschaft sich eines Tages verändert. Kevin hatte Marc ein Geheimnis anvertraut und ihm von dem Nachbarn und Freund der Eltern erzählt, der ihn sexuell misshandelt hat. Marc will Kevin helfen und schafft es, das System der Geheimhaltung zu durchbrechen. Er macht die Erfahrung, dass Erwachsene helfen können. Dieses Signal sollte Kindern vermittelt werden. Nähere Informationen gibt es unter www.lit-verlag.de.

IGFH: Fortbildungsangebote

Die Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH) bietet folgende Fortbildungen an:

»Rechte haben – Recht kriegen! Konkrete Formen der Beteiligung von Mädchen und Jungen in Einrichtungen der Erziehungshilfen« (10.05.–12.05.2010).

»Mein Selbst im Spiegel der anderen – (Foto-) Workshop zur Selbst- und Fremdwahrnehmung« (27.05.–28.05.2010).

»Von der Idee zur erfolgreichen Praxis – Lernende Organisationen in der Jugendhilfe« (08.09.–10.09.2010).

»sex & drugs & alcohol« – Risikoverhalten jugendlicher Mädchen und Jungen als Herausforderung für sozialpädagogische Fachkräfte (24.11.–26.11.2010).

»Familien im Widerstand?« Methoden der Kooperation mit »unmotivierten« Eltern (16.06.–18.06.2010)

»Erfolgreich Projektfördermittel gewinnen« (30.06.–02.07.2010).

Nähere Informationen gibt es unter www.igfh.de.

und zunehmender Zahl. Die Orientierungshilfe weist auf Veröffentlichungen unterschiedlicher Organisationen auch außerhalb der Diakonie hin. Ein Anspruch auf bibliographische Vollständigkeit besteht nicht. Als Druckversion kann die Zusammenstellung im Zentralen Vertrieb des Diakonischen Werkes der EKD bestellt werden: Artikelnummer: 613 003 020. Weitere Informationen gibt es unter:

Zentraler Vertrieb des Diakonischen Werkes der EKD

Karlsruher Str. 11

70771 Leinfelden-Echterdingen

Telefon (0711) 90216–50

Telefax (0711) 7977502

vertrieb@diakonie.de

(ab) □

Das DW der EKD gibt Übersicht zu Stellungnahmen und Arbeitshilfen zum Themengebiet »Interkulturelle Öffnung« heraus

Das Diakonische Werk der EKD informiert über Stellungnahmen und Arbeitshilfen zur interkulturellen Öffnung. Ziel ist es, mit Hilfe ausgewählter Publikationen eine Übersicht zum Themengebiet »Interkulturelle Öffnung« zu bieten.

Die Anzahl von Institutionen, die sich in Prozessen der Interkulturellen Öffnung befinden, nimmt zu. Auch innerhalb der Diakonie befasst man sich seit vielen Jahren mit diesem Thema. Um die Prozesse der Interkulturellen Öffnung zu vertiefen, zu analysieren und durch einen Erfahrungsaustausch Synergieeffekte zu erzielen, wurde Ende 2008 das Projekt »Mitten im Leben« gestartet. Literatur zum Thema Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste und Einrichtungen gibt es in großer

NGD

**Gruppe Norddeutsche
Gesellschaft für Diakonie**

Durch die Zunahme und Veränderung von Aufgabenstellungen suchen wir zur Verstärkung des Leitungsteams von unterschiedlichen Teilen des JugendhilfeNetzwerks Süd-West in Schleswig-Holstein

Leitungsmitarbeiter | -innen

Ihre Aufgaben wären

- Führung der Mitarbeiter|-innen und Personalentwicklung
- Beteiligung an der Weiterentwicklung von Angeboten
- Kooperation mit Jugendämtern und Belegungsakquise
- Budgetverwaltung
- Qualitätsentwicklung und -sicherung

Wir bieten Ihnen

- eine umfassende Einarbeitung
- eine vielseitige und verantwortungsvolle Tätigkeit
- Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume
- ein wertschätzendes Arbeitsklima
- eine leistungsgerechte Bezahlung mit arbeitgeberfinanzierter Zusatzversorgung
- begleitende Supervision und fachspezifische Fortbildung

Wir wünschen uns

- ein abgeschlossenes pädagogisches Studium und mehrjährige Berufserfahrung
- Zielorientierung, Entscheidungs- und Durchsetzungsfähigkeit
- Erfahrung mit Leitungsaufgaben
- eine respektvolle, wertschätzende Grundhaltung
- eine hohe soziale und kommunikative Kompetenz
- die Mitgliedschaft in der evangelischen Kirche oder einer der ACK (Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen) angehörenden Kirche

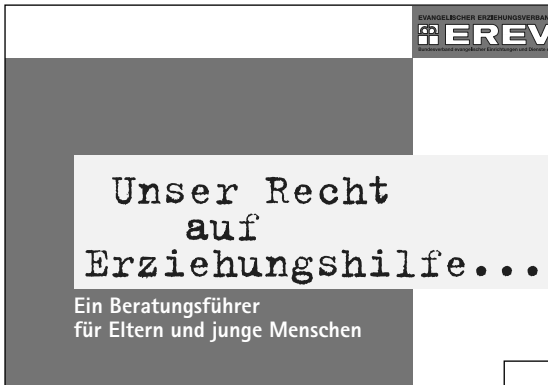
Ihre aussagekräftige Bewerbung erbitten wir abschließend schriftlich an untenstehende Adresse.

JugendhilfeNetzwerk Süd-West T 0 43 21 | 5 60 00
Ferdinand Nüchel F 0 43 21 | 5 60 026

Ulmenweg 58|60 ferdinand.nueckel@
24537 Neumünster netzwerk-sued-west.de

Das JugendNetzwerk Süd-West ist eine Einrichtung des Diakonie-Hilfswerkes Schleswig-Holstein (DHW). Das DHW gehört zur Gruppe Norddeutsche Gesellschaft für Diakonie.
www.ngd.de

Der EREV-Beratungsführer »Unser Recht auf Erziehungshilfe ...« liegt neu in einer aktualisierten Fassung auf deutsch, türkisch und russisch zum Preis von 1,- Euro (zuzüglich Versandkosten) vor.



Ein Bestellformular finden Sie unter www.erev.de im Menü »Beratungsführer«.

Inhalt	
Wie lese ich dieses Heft?	4
Um welche Probleme geht es?	6
Wie unterstützt mich Jugendhilfe?	8
Was heißt „Recht auf Erziehungshilfe“?	10
Wie finde ich die geeignete Hilfe?	12
Was sind Beratungsstellen?	14
Welche Hilfen in der Familie gibt es?	16
Was ist eine Tagesgruppe und was ist Soziale Gruppenarbeit?	18
Was ist eine Pflegefamilie?	20
Was ist Heimerziehung heute?	22
Wo kann ich hin, wenn ich in Not bin?	24
Was mache ich, wenn ich über 18 bin?	26
Was mache ich, wenn ich schwanger bin?	28
Was kosten die Hilfen zur Erziehung? Welche Hilfen gibt es sonst noch?	30
Anhang:	
Auszug aus dem Sozialgesetzbuch VIII (SGB VIII) – Kinder- und Jugendhilfe	32
Online-Beratungsstellen	39