

Dialog Erziehungshilfe

Cornelie Bauer

§ 8a SGB VIII - Auswirkungen im Alltag

AFET Unterausschuss Bildung im Bereich der Erziehungshilfe

Bildung und Erziehung im zirkulären Prozess

Joachim Armbrust

Konzeption: Intensivpädagogische Maßnahmen

Dialog Erziehungshilfe

Inhalt | Ausgabe 4-2006

Autorenverzeichnis	4
Aus der Arbeit des AFET	
Marion Dedekind Bericht über das 7. bundesweite Treffen der Schiedsstellen nach § 78g SGB VIII	6
Marion Dedekind Aus der AFET-Fachbeiratssitzung am 30./31.10.2006 in Hannover	10
Neue Mitglieder im AFET	12
Erziehungshilfe in der Diskussion	
Cornelie Bauer § 8a SGB VIII und seine Auswirkungen im Alltag	14
AFET-Unterausschuss Bildung im Bereich der Erziehungshilfe Bildung und Erziehung im zirkulären Prozess	20
Gotlind Kasper Psychodrama - auch in der Erziehungshilfe	26
Konzepte Modelle Projekte	
Jürgen Rabold/Ingo Schmidt Psychodrama - Angebots für lebendigen, handlungsorientierten Unterricht	30
Joachim Armbrust Konzeption für intensivpädagogische Maßnahmen mit Jugendlichen	35
Themen	41
Rezensionen	49
Impressum	13
Personalien	53
Verlautbarungen	53
Fortbildungen	59
Tagungen	60
Titel	62

Liebe Leserin, lieber Leser,

wieder geht ein Jahr zu Ende und ich hoffe, Sie hatten ein besinnliches und friedliches Weihnachtsfest!

2006 war ein bedeutsames „AFET-Jahr“: 100 Jahre AFET wurden gefeiert, ein Meilenstein für einen Verband. Neben der schönen Feier bot sich die Chance zum Innehalten, zur Reflexion „Woher kommen wir, wo stehen wir, wohin geht's?“.

Diese Chance zur Reflexion haben wir genutzt: Gemeinsam mit Ihnen bei der Abschlusstagung am 18./19. Mai in Berlin sowohl unter der fachlichen Perspektive als auch - und das ist gerade in diesem Jahr spannend gewesen - unter der Fragestellung „Welche Bedeutung hat verbandliche Arbeit?“. Die Veröffentlichung der Tagungsvorträge wird zurzeit erstellt, einen Hinweis und ein Bestellformular finden Sie in dieser Ausgabe des DIALOG ERZIEHUNGSHILFE.

Die Chance zur Reflexion der Bedeutung verbandlicher Arbeit haben wir aber auch verbandsintern genutzt. Es war ein sehr lebendiger Prozess, in den sich viele von Ihnen „eingemischt“ haben. Ein solcher Prozess wird (hoffentlich) nie zu Ende sein, aber er hat in diesem Jahr an Kontur gewonnen:

Durch viele Gespräche wurde deutlich, dass sich Anforderungen an verbandliche Arbeit verschoben haben. Neben der nach wie vor gefragten Möglichkeit des kontinuierlichen Austauschs, wird der Bedarf nach

schnellen Fachinformationen und dem kurzfristig anberaumten Austausch mit KollegInnen und ExpertInnen immer deutlicher sichtbar.

Diesem veränderten Bedarf haben wir Rechnung getragen:

- Einmal jährlich bieten wir eine Expertise zu einem aktuell brisanten Thema an. Die diesjährige Expertise „Sicherstellungsvereinbarungen nach SGB VIII zwischen öffentlichem und freiem Träger“ liegt für AFET-Mitglieder diesem DIALOG ERZIEHUNGSHILFE bei (hierzu auch das Bestellformular auf S. 5 dieser Ausgabe). Mit der dritten Herausgabe einer Expertise ist dieses Angebot zwischenzeitlich ein fester Bestandteil unseres Services.
- Darüber hinaus haben wir in diesem Jahr angefangen, mit kurzfristig anberaumten Fachgesprächen dem Bedarf nach schnellen Fachinformationen nachzukommen. Diese Fachgespräche werden wir auch in den nächsten Jahren fortsetzen.
- Ein weiterer Baustein werden ab 2007 Inhouse-Seminare sein, die wir insbesondere für Jugendämter anbieten werden. Diese Seminare werden in den nächsten Monaten entwickelt. Dabei möchten wir uns nah an Ihren konkreten Wünschen orientieren. Deshalb bitte ich Sie, mir mitzuteilen, zu welchem Thema Sie sich ein Inhouse-Seminar wünschen bzw. vorstellen können. Sie können mich anrufen unter 0511/353991-42 oder anschreiben unter bauer@afet-ev.de. Über die konkreten Angebote werden wir Sie rechtzeitig informieren.
- Der AFET-Newsletter ist ebenfalls ein relativ neues Angebot, das wir in 2006 „institutionalisieren“ konnten. Er erscheint in unregelmäßiger Reihenfolge, orientiert an den aktuell „großen“ Themen. Den Newsletter können Sie auf der AFET-Homepage <http://www.afet-ev.de/newsletter/index.php> bestellen.

Zurück zur Ausgangsfrage „Welche Bedeutung hat verbandliche Arbeit?“ Vor dem Hintergrund dieser Veränderungen und mit der Bereitschaft, auch in 2007 Ihre Anregungen zur Weiterentwicklung in unsere Arbeit einzubeziehen, denke ich, dass verbandliche Arbeit nach wie vor ein wichtiger Motor für die Weiterentwicklung der Erziehungshilfe ist und eine wichtige Schnittstelle zwischen den unterschiedlichen Praxisbereichen und zwischen Praxis – Politik – Wissenschaft.

Über zwei große Themen des letzten Halbjahres 2006 möchte ich Sie an dieser Stelle informieren:

Umsetzung der Föderalismusreform.

Hierzu führte der AFET am 09.10.06 ein ausgesprochen interessantes Fachgespräch mit VertreterInnen aus den unterschiedlichen Bereichen (Fachpraxis, LJA/ministerielle Ebene, Wissenschaft und Landkreistag) durch. Die für die Erziehungshilfe bedeutsamen Aspekte waren:

1. Die Einheit der Jugendhilfe. Die Strukturen der Jugendhilfe können sich – nachdem die Zuständigkeit für die Behördenregelung auf die Landesebene verlagert wurde – völlig unterschiedlich entwickeln. Die Folge wäre, dass das Jugendamt weder für (mobile) Bürger noch für Kooperationspartner unkompliziert erkennbar wäre.
2. Die Abgrenzung zwischen Verfahren und materiellem Recht. Beispielhaft wurde diese Frage an den §§ 8a und 36a diskutiert, die als materielles Recht eine völlig andere Bedeutung haben, als Verfahrensrecht.

Da die Darstellung der diskutierten Schwerpunkte und ihre Auswirkungen auf die Erziehungshilfe den Rahmen dieses Editorials sprengen würden, bitte ich Sie, Weiteres hierzu auf der Homepage des AFET unter „Aktuelles“ nachzulesen.

Kinderrechte in die Verfassung? Eine öffentlichen Anhörung der Kinderkommission des Deutschen Bundestags am 20.11.2006 war der Aufschlag zu diesem Thema, das den Bundestag in den kommenden Monaten begleiten wird. Grundlegende Fragestellungen waren:

- Ist eine – über die allgemeinen Grundrechte hinausgehende – Verankerung von Kinderrechten erforderlich?
- Sofern dies erforderlich scheint, in welchem Rahmen sollte es geschehen? Verdeutlichung als Staatsziel, im Rahmen des einfachen Rechts oder Verankerung in der Verfassung?
- Welche Auswirkung hätte eine Verankerung der Kinderrechte in der Verfassung auf das Dreieck Eltern – Kind – Staat?

Weitere Informationen zu den diskutierten Fragen, schriftliche Positionierungen von eingeladenen Sachverständigen und erste Gedanken zu den Auswirkungen auf den Bereich der Erziehungshilfe finden Sie auf der AFET-Homepage unter „Aktuelles“ <http://www.afet-ev.de/aktuelles/index.php>.

Wie jedes Jahr bleibt mir an dieser Stelle, Ihnen für Ihr Engagement im AFET, insbesondere für Ihre Bereitschaft der „konstruktiven Einmischung“ in die verbandliche Weiterentwicklung ganz herzlich zu danken und Ihnen ein frohes, gesegnetes und erfolgreiches Neues Jahr zu wünschen!

Ihre

Autorenverzeichnis

Armbrust, Joachim
Praxis für Psychotherapie, Supervision,
Coaching und Organisationsentwicklung
Mörikestr. 29
74523 Schwäbisch Hall

Bauer, Cornelia
AFET-Geschäftsstelle

Blumenberg, Dr. Franz-Jürgen
Rosenau 4
79104 Freiburg

Dedekind, Marion
AFET-Geschäftsstelle

Kasper, Gotlind
Psychodrama Institut für Europa
Landesverband Deutschland
Hirtenpfad 30
61169 Friedberg

Petzold, Dr. Hans-Christian
Korczak-Schule Samariteranstalten
August-Bebel-Str. 1-4
15517 Fürstenwalde

Pritzelwitz, von Margret
St. Elisabeth-Verein e. V.
H.-Jacobsohn-Weg 2
35039 Marburg/Lahn

Rabold, Jürgen
Mansfeld Löbbbecke Stiftung von 1833
Auf der Moorhütte 9
38104 Braunschweig

Scherpner, Martin
Praxis für psychologische Beratung, Supervision und Er-
wachsenenbildung
Niedwiesenstr. 3
60431 Frankfurt/Main

Schmidt, Ingo
Mansfeld Löbbbecke Stiftung von 1833
Auf der Moorhütte 9
38104 Braunschweig

AFET Fachgespräch

Freiheitsentziehende Maßnahmen

24. April 2007 in Fulda

Thematisiert wird die immer wiederkehrende Frage nach der Notwendigkeit oder Unnötigkeit von freiheitsentziehenden Maßnahmen im Rahmen der Erziehungshilfen. Vertreterinnen und Vertreter öffentlicher und freier Träger stellen ihre Entscheidungskriterien zur Einleitung und Durchführung von Maßnahmen für hochbelastete Kinder und Jugendliche an der Schnittstelle von freiheitsentziehenden Maßnahmen und ihren Alternativen zur Diskussion. Zudem werden die rechtlichen Rahmenbedingungen auch vor dem Hintergrund aktueller Gesetzesänderungen (u.a. FGG) erörtert und die Ergebnisse der im Frühjahr 2007 abgeschlossenen Studie des DJJ zu den Wirkungen von freiheitsentziehenden Maßnahmen aus der Sicht der Adressaten vorgestellt.

Anmeldeschluss ist der 27. März 2007.

Für Mitglieder des AFET ist die Teilnahme kostenfrei, für Nicht-Mitglieder wird ein Kostenbeitrag von 20,- € (inkl. Imbiss und Tagungsgetränk) erhoben.

Nähere Informationen und das Anmeldeformular finden Sie ab Mitte Januar 2007 auf unserer Homepage (Rubrik „Aktuelles“) und im ersten Newsletter des Jahres 2007. Den Newsletter können Sie auf der AFET-Homepage <http://www.afet-ev.de/newsletter/index.php> bestellen.

AFET-Veröffentlichung

Wie in jedem Jahr veröffentlicht der AFET auch in 2006 eine Expertise zu einem aktuellen Thema.

Dieser Ausgabe liegt für Mitglieder kostenfrei ein Exemplar der aktuellen Sonderveröffentlichung Nr. 8/2006 bei.

Peter Frings/Britta Tammen

Sicherstellungsvereinbarungen nach SGB VIII zwischen öffentlichem und freiem Träger

- Gesamtverantwortung versus Autonomie -

Sonderveröffentlichung Nr. 8/2006

Die vorliegende Expertise behandelt Aspekte, die in der Praxis zu Unsicherheiten und Reibungsverlusten führ(t)en: Es geht im Wesentlichen darum, abzuklären, wie in den schwierigen Feldern der Umsetzung des § 8a „Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung“, des § 72a „Persönliche Eignung“ sowie des § 36a „Steuerung, Selbstbeschaffung“ die Rollen der öffentlichen und freien Träger ausgestaltet werden und wie ein einheitliches fachliches Verständnis von den Inhalten der notwendigen Vereinbarungen herzustellen ist.

Die Autoren Peter Frings, Rechtsanwalt in Münster und Britta Tammen, Hochschule Neubrandenburg, erörtern Problemstellungen mit hohem Praxisbezug, insbesondere:

- Übertragbarkeit der Gewährleistung des Kindeswohls
- Einschränkung der Trägerautonomie
- Rechtsstellung und Definition der „insofern erfahrenen Fachkraft“
- Finanzierung einer hinzugezogenen Fachkraft und Fortbildungskosten
- Vorlage eines Führungszeugnisses
- Verwaltungsaufwand und Kontrakte
- Datenschutz/Vertrauensschutz

Nutzen Sie zum Bestellen unsere Homepage (www.afet-ev.de) oder das nachstehende Bestellformular

AFET • Osterstr. 27 • 30159 Hannover • Fax: 0511/35 39 91 50 • Email: rheinlaender@afet-ev.de

AFET-Expertise von P. Frings und B. Tammen

Sicherstellungsvereinbarungen nach SGB VIII zwischen öffentlichem und freiem Träger

AFET-Sonderveröffentlichung Nr. 8/2006

Ich bestelle Exemplar(e)

12,-- Euro für AFET-Mitglieder zzgl. Porto
Mitglieds-Nr.

25,-- Euro für Nicht-Mitglieder und Abonnenten zzgl. Porto

Name oder Name der Einrichtung/des Dienstes

Straße, PLZ, Ort

Email

Datum/Unterschrift

Marion Dedekind

Bericht über das 7. bundesweite Treffen der Schiedsstellen nach § 78g SGB VIII

Auf Einladung des AFET - Bundesverband für Erziehungshilfe e.V. in Kooperation mit Prof. Heinz-Dieter Gottlieb (FH Hildesheim) fand das siebente bundesweite Treffen der vorsitzenden Mitglieder der Schiedsstellen nach § 78g SGB VIII am 4./5. September 2006 in Göttingen statt.

Nach Eröffnung der Sitzung stellte Dirk Nüsken als Vertreter der Projekt-Regiestelle im ISA Münster das Design des Modellprogramms des BMFSFJ „Wirkungsorientierte Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung“ vor und berichtet über erste Ergebnisse aus der gerade abgeschlossenen ersten Phase des Projektes.

In der anschließenden kritischen Diskussion wurden folgende Themen aufgegriffen:

- Eine große Anzahl von Variablen, Wirkfaktoren und Kriterien machen die Bestimmung dessen schwierig, was als „Erfolg“ definiert wird; dennoch darf es zu keiner Reduzierung auf leicht meßbare Erfolgs-Kriterien kommen.
- Soll die Individualebene (Einzelfall) Eingang in die Programmebene des Projektes finden, erfordert dies eine aussagekräftige und hochwertige Hilfeplanung.
- Die Modellstandorte entwickeln unterschiedliche Finanzierungsmodelle, u. a. eine „Fallpauschale“, wie sie im Krankenhausbereich schon üblich ist. Sie sind allerdings keinem bestimmten Modell verpflichtet.

Das Modellprogramm hat für Schiedsstellen einen hohen Stellen-

wert, da seine Ergebnisse zukünftig mehr alternative Finanzierungslösungen erwarten lassen. Vor diesem Hintergrund wurde auf dem 7. bundesweiten Treffen der Vorsitzenden, stellvertretenden Vorsitzenden und GeschäftsstellenleiterInnen der Schiedsstellen eine Stellungnahme formuliert (s. S. 53 in dieser Ausgabe), die das Modellprogramm des BMFSFJ ausdrücklich unterstützt.

Aktualisiert und ergänzt wurde wiederum die Sammlung der Schiedssprüche aus den Jahren 2005 und 2006. In den anschließenden Berichten aus den Bundesländern wurden folgende Themen diskutiert:

- Mit Vergleich abgeschlossen werden konnte ein Verfahren der Schiedsstelle Niedersachsen zur Altersteilzeit im Rahmen von Personalkosten: Zu entscheiden war über eine sachgerechte Berücksichtigung des Aufstockungsbetrages in der Leistungs- und Entgeltvereinbarung einer Einrichtung während der Ruhephase der Altersteilzeit eines Mitarbeiters.
- Die Landesverordnung der Schiedsstelle Mecklenburg Vorpommern wurde an die neue Landesgesetzgebung (KiföG vom 01. 08.2004) angepasst und erforderte eine Ausweitung der Schiedsstellentätigkeit auch auf Entgeltvereinbarungen für Kindertageseinrichtungen. Anhängig waren aus 2005 und 2006 insgesamt 20 Fälle - am häufigsten Streitigkeiten zu Personalkosten - davon sind inzwischen 13 entschieden.

- Hintergrund für die Frage nach Verfahrensregeln bei Sammelanträgen bildet ein Musterverfahren der Sonderschule E in Baden-Württemberg - stellvertretend für 64 gleich gelagerte Fälle - bei dem die Schiedsstelle vor dem verfahrenrechtlichen Problem stand, ob eine analoge Anwendung der Regelungen der VwGO (§ 93a VwGO) die Beschränkung auf einen Musterfall legitimieren kann, und wie mit den anderen anhängigen Verfahren umzugehen ist. Zur analogen Anwendung der VwGO im Schiedsstellenverfahren gibt es allerdings noch keine Rechtsprechung oder Kommentierung; die Schiedsstellenvorsitzenden schlagen deshalb vor, Mindeststandards für Verfahrensregeln in sozialrechtlichen Schiedsstellenverfahren zu entwickeln.
- In der Schiedsstelle Sachsen-Anhalt traten Probleme an der Schnittstelle BSHG/KJHG im Zusammenhang mit einer Maßnahme des Betreuten Wohnens auf.
- Häufig sind Erstanträge nicht schlüssig und können bereits durch Information oder mediationsähnliche Beratung im Vorfeld geklärt werden, ohne dass es letztlich zu einem Verfahren kommt. Schiedsstellen bzw. deren Vorsitzende haben damit oft die Funktion des Schlichters. Insbesondere in Baden-Württemberg hat die bewährte Verfahrenspraxis der Schiedsstelle durch Verweis auf Regelungen in den Rahmenvereinbarungen, durch externen Vergleich oder durch Gutachten zur unstreitigen Lösung fast aller Anträge geführt.

Trotz dieser stellenweise positiven Erfahrungen wird der Ruf nach Verstärkung mediativer Anteile im Vorfeld von Schiedsstellenverfahren weiter kontrovers diskutiert: Es reiche aus, die vorhandenen Gestaltungsspielräume zur Information, Aufklärung und Benennung des Dissens zu nutzen, einer weiteren Legitimation in der Schiedsstellenverordnung bedarf es nicht – so die eine Seite. Problematisch wird andererseits die Wahrung der Unparteilichkeit gesehen, wenn „klärende“ Vorgespräche der streitenden Parteien ausschließlich mit dem Vorsitzenden der Schiedsstelle geführt werden.

Generell gilt, dass nur wenige Verfahren nach erfolgtem Schiedsspruch in eine gerichtliche Entscheidung gehen.

- Angedockt an die individuelle Hilfeplanung – insbesondere beim Übergang von stationären zu ambulanten Hilfen kommt es zunehmend zu Anfragen aus dem Bereich ambulanter Hilfen und Pflegestellen, die nach § 78g nicht schiedsstellenfähig sind. Die Entgeltfinanzierung entspricht damit eher einer Versäulung von Hilfen und verhindert eine konzeptionelle Durchlässigkeit.

Im Fokus der weiteren Beratungen standen zwei Themen:

Sozialrechtliche Schiedsstellen im Sozialgesetzbuch (SGB)

Im April 2006 formulierte eine Arbeitsgruppe „Schiedsstellen“ beim Deutschen Verein Vorschläge für eine verbesserte rechtliche Ausgestaltung sozialrechtlicher Schiedsstellen (vgl. NDV 8/2006, S. 302 ff.). Die Schieds-

stellenvorsitzenden diskutieren diese ersten Vorschläge eingehend und bilden aus ihre Mitte die Arbeitsgruppe „Sozialrechtliche Schiedsstellen im SGB/Mustergeschäftsordnung der Schiedsstellen gem. § 78g SGB VIII“ (Fricke/Gottlieb/Weber), die im November 2006 erstmals tagte mit dem Ziel, weitere Standards und Rahmenbedingungen für sozialrechtliche Schiedsverfahren zu erarbeiten, um eine Vereinheitlichung der Länderverordnungen zu erreichen. Erste zu bearbeitende Problemstellungen sind:

- Verortung von Funktion und Zielsetzung der Schiedsstelle gem. § 78g SGB VIII.
- Was kann für das SGB VIII von anderen Schiedsstellenverordnungen transferiert werden? Was ist/soll eigenständige SGB VIII Regelung sein bzw. bleiben?
- Welche Gegenstände sind schiedsstellenfähig?
- Klare Verortung sozialrechtlicher Schiedsstellen durch Überprüfung und Festlegung der materiellrechtlichen Grundlagen und Regelungen (z.B. Befangenheitsregelung).
- Bedarf es einer Anpassung der sozialrechtlichen Schiedsverfahren an EU-Recht?
- Entwicklung einer modellhaften Geschäftsordnung für Schiedsstellen nach § 78g SGB VIII.

§ 8a SGB VIII: Zuständigkeit der Schiedsstellen gem. § 78g SGB VIII

Konkrete Erfahrungen mit der Schiedsstellenfähigkeit von Leistungsvereinbarungen bzw. Sicherstellungsvereinbarungen im Zusammenhang mit der Umsetzung des § 8a SGB VIII „Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung“ liegen zurzeit noch nicht vor.

Ursprüngliche Intention des Gesetzgebers war es, mit § 8a SGB VIII den Schutzauftrag möglichst kostenneutral „von der Kür zur Pflicht“ zu entwickeln. Wenn in Leistungsvereinbarungen nun zusätzlich qualifizierte Fachkräfte oder entsprechend qualifizierte Module von außen verankert werden (müssen), kann dies wohl nicht immer kostenneutral erfolgen. Wenn es sich bei § 8a SGB VIII um eine Konkretisierung fachlicher Standards handelt, sind durch die Umsetzung entstehende Kostenregelungen durchaus schiedsstellenfähig. Ggf. werden Schiedsstellen auch darüber entscheiden müssen, ob der erforderliche fachliche Standard nach § 8a SGB VIII tatsächlich sichergestellt ist.

Es ist Aufgabe des öffentlichen Trägers, insbesondere für kleine freie Träger „insofern erfahrene Fachkräfte“ kostenneutral bereit zu stellen. Für den öffentlichen Träger besteht somit eine stärkere Verpflichtung, aber auch die Chance, ein flächendeckendes, kompetentes Hilfesystem aufzubauen. Die Maßgabe der Kostenneutralität fördert vorrangig die Diskussion über qualitative Leistungen zur Sicherstellung des Schutzauftrags, anstatt nur auf die entstehenden Kosten abzuheben.

Hilfreich könnte es sein, zu prüfen, wie der Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung im europäische Ausland umgesetzt wird.

Das nächste und damit 8. Treffen findet am 03./04. September 2007 in Landshut statt.

Marion Dedekind
AFET Geschäftsstelle

100 Jahre AFET – 100 Jahre Erziehungshilfe
Zukunft in öffentlicher Verantwortung. Herausforderungen an die Praxis,
Anforderungen an den Verband, Perspektiven für junge Menschen
Festschrift Band II – Nr. 67/2007

Anfang 2007 erscheint der zweite Band der Festschrift zum 100jährigen Jubiläum des AFET.

Er enthält die facettenreichen Beiträge der verschiedenen Fachveranstaltungen, die im Rahmen des 100jährigen Bestehens des AFET im Mai 2006 stattfanden.

Christian Schrappers Beitrag reflektiert das "Sorgen und Erziehen im öffentlichen Auftrag" unter Rückgriff in die "Traditionskiste" des AFET und stellt die Herausforderungen und Perspektiven der öffentlichen Erziehung der Zukunft dar.

Karin Priester analysiert die gesellschaftspolitische Bedeutung von Verbänden in einer demokratischen Gesellschaft, indem sie die unterschiedlichen Bezüge des "Helfens im 21. Jahrhundert" in seinen Herausforderungen für die sozialpolitische Einmischung von Verbänden darstellt.

Daneben gibt es eine Fülle praxisnaher Beiträge von Christian Pfeiffer, Herbert Colla, Gerald Hüther, Maria Kurz-Adam, Kurt Hekele, Martina Rudolph und Christian von Wolfersdorff, die sich mit den streitbaren Positionen der Erziehungshilfe auseinandersetzen. Themen sind unter anderem: Lernprozesse von jungen Menschen aus pädagogischer und aus neurobiologischer Sicht, Jugendhilfe und Psychiatrie – Kooperation oder Konkurrenz, Kooperation im Sozialraum, Mediennutzung, Schulerfolg und die Leistungskrise junger Menschen und die Bedarfsermittlung und Qualitätsstandards in der Hilfe zur Erziehung.

AFET • Osterstr. 27 • 30159 Hannover • Fax: 0511/35 39 91 50 • Email: rheinlaender@afet-ev.de

100 Jahre AFET – 100 Jahre Erziehungshilfe
Festschrift zum AFET-Jubiläum – Band II – Nr. 67/2007

Ich bestelle Exemplar(e) Band II (Nr. 67/2007)

€ 10,-- für Mitglieder zzgl. Porto **Mitglieds-Nr.**

€ 14,-- Euro für Nicht-Mitglieder und Abonnenten zzgl. Porto

Ich bestelle Band I (Nr. 66/2006) und Band II (Nr. 67/2007) als Sammelbestellung mit 20% Rabatt auf den Gesamtpreis zzgl. Porto

Mitglied (Sammelbestellpreis 24,-- Euro) **Mitglieds-Nr.** Nichtmitglied (Sammelbestellpreis 31,20 Euro)

Name oder Name der Einrichtung/des Dienstes

Straße, PLZ, Ort

Email

Datum/Unterschrift

**100 Jahre AFET – 100 Jahre Erziehungshilfe
Festschrift Band I – Nr. 66/2006**

Zum 100jährigen Jubiläum des AFET erscheint eine zweibändige Festschrift. Der erste Band enthält eine umfangreiche Material- und Quellenzusammenstellung aus der bewegten 100jährigen Geschichte des AFET. Zusammengestellt und kommentiert wurden der Band von Martin Scherpner und Christian Schrapper.

Aus dem Vorwort:

„(...) dem AFET war und ist es ein großes Anliegen über den eigenen Tellerrand der Jugendhilfe hinaus zu denken und die Schnittstellen zum Beispiel zur Schule, zur Kinder- und Jugendpsychiatrie, zur Berufsausbildung und zur Justiz mit in die gemeinsame Diskussion einzubeziehen.

Dies wird in den Beiträgen und Dokumenten sehr gut deutlich. Der AFET hat immer der jeweiligen Zeit entsprechende Themen aufgegriffen, diskutiert und sich dann positioniert. Die gemeinsame Diskussion – häufig auch sehr kontrovers – hat der Zusammenarbeit öffentlicher und freier Träger geholfen und damit der Weiterentwicklung der Arbeit mit und für Kinder, Jugendliche und Familien gedient.

Dieses Buch lässt in den Beiträgen, Dokumenten und den verschiedenen Verzeichnissen über Personen, Tagungen, Stellungnahmen etc. eine Betrachtung zu, wie sich Themen im AFET und damit in Deutschland in den letzten 100 Jahren entwickelt und verändert haben und weiterentwickeln werden und wie in diesem Zusammenhang notwendige Aushandlungsprozesse gestaltet werden und Lösungen entstehen (...).“

AFET • Osterstr. 27 • 30159 Hannover • Fax: 0511/35 39 91 50 • Email: rheinlaender@afet-ev.de

**100 Jahre AFET – 100 Jahre Erziehungshilfe
Festschrift zum AFET-Jubiläum – Band I – Nr. 66/2006**

Ich bestelle Exemplar(e) Band I (Nr. 66/2006)

€ 20,-- für Mitglieder zzgl. Porto **Mitglieds-Nr.**

€ 25,-- Euro für Nicht-Mitglieder und Abonnenten zzgl. Porto

Ich bestelle Band I (Nr. 66/2006) und Band II (Nr. 67/2007) als Sammelbestellung mit 20% Rabatt auf den Gesamtpreis zzgl. Porto

Mitglied (Sammelbestellpreis 24,-- Euro) **Mitglieds-Nr.** Nichtmitglied (Sammelbestellpreis 31,20 Euro)

Name oder Name der Einrichtung/des Dienstes

Straße, PLZ, Ort

Email

Datum/Unterschrift

Aus der AFET-Fachbeiratssitzung am 30./31. Oktober 2006 in Hannover

Auswirkungen der Föderalismusreform auf die Jugendhilfe

Basis der Beratungen waren Berichte von AFET-Fachbeiratsmitgliedern, die am AFET-Fachgespräch zur Umsetzung der Föderalismusreform am 9. Oktober 2006 in Hannover teilgenommen hatten.

Trotz intensiver Diskussion konnte der AFET-Fachbeirat noch keine eindeutigen Empfehlungen formulieren, wohl aber wurden Aspekte für eine Weiterbearbeitung des Themas im AFET gesammelt:

- Die Einheit der Jugendhilfe erhalten. Wie schon in anderen Bundesländern (z. B. Hessen, Saarland) wurde im Oktober 2006 die Auflösung eines eigenständigen Landesjugendamtes zum 01.01.2007 vom niedersächsischen Kabinett beschlossen: Der LJHA soll zukünftig durch einen „Beratungsausschuss“ ersetzt werden. Das Besondere in Niedersachsen ist, dass die Bereiche, die bisher beim LJA waren, in unterschiedliche Ministerien verlagert werden: Während der KiTa-Bereich dem Kultusministerium zugeordnet wird, gehen die anderen Bereiche der Jugendhilfe in das Ministerium für Soziales. Der AFET-Fachbeirat hält diese Entwicklung für bedenklich, wenn auf Landesebene der „erfolgreich“ besetzte Bereich KiTa und Bildung abgesplittet wird und bei der Jugendhilfe der negativ besetzte Teil verbleibt. Außerdem könnte eine Trennung der beiden Bereiche beim Aufbau eines vernetzten Frühwarnsystems auf kommunaler Ebene problematisch werden, wenn die Vernetzung auf Landesebene fehlt. Die Auflösung des LJHA und damit die strukturelle Veränderung der Jugendhilfe betrachtet der AFET-

Fachbeirat als eine primär politische Frage, die allerdings funktionelle Veränderungen nach sich ziehen könnte, die häufig unreflektiert bleiben, z.B. :

- Die Zweigliedrigkeit ist eine demokratische Errungenschaft. Sie fördert die Möglichkeit des Diskurses zwischen politischer und fachlicher Ebene. Entfällt diese besondere Möglichkeit des Dialogs beider Ebenen, ist zu befürchten, dass dies zur (weiteren) Abnahme sozialpädagogischer Artikulation und Einflussnahme führen könnte.
- Der besondere Wert der zweigliedrigen Jugendhilfe konnte bisher nicht auf die politische Ebene transportiert werden. Sie leidet unter mangelnder Wertschätzung, gelegentlich auch innerhalb der Jugendhilfe.
- Vermutlich würde sich ein Verlust der Organisationseinheit Jugendhilfe in der Außenwahrnehmung negativ auswirken.

Der AFET-Fachbeirat wünscht, dass sich der AFET für den Erhalt der Einheit der Jugendhilfe einsetzt, um den Funktionszusammenhang der Jugendhilfe zu stärken, da sonst Zersplitterung der Jugendhilfe und Bedeutungsverlust des öffentlichen Trägers drohen könnten.

- Bestimmte bundeseinheitliche Regelungen müssen erhalten bleiben. Entscheidend für die Jugendhilfe sind die verfahrensrechtlichen Regelungen in Art. 84 (1) GG. Satz 4 dieses Artikels erlaubt jedoch sogenannte „Ausnahmefälle“, in denen der Bund das Verwaltungsverfahren regeln kann - allerdings mit Zustimmung des Bundesrates.

Der AFET-Fachbeirat empfiehlt diese „Ausnahmefälle“ zu diskutieren.

Kooperationspraxis zwischen Jugendhilfe und Justiz im Jugendstrafverfahren

Hintergrund des Themas im AFET bildet die Auswertung eines Expertengesprächs in Zusammenarbeit mit der DVJJ im Dezember 2005 (vgl. DIALOG 1/2006, S.10) und der Auftrag des Vorstands an den AFET-Fachbeirat im Sinne einer „Entmischung“ die Möglichkeiten einer klaren Abgrenzung beider Bereiche zu prüfen unter Beschränkung auf die konkrete Kooperationspraxis zwischen Jugendhilfe und Justiz im Jugendstrafverfahren. Als Zwischenergebnis wurden im AFET-Fachbeirat „Regeln einer neuen Übergabepaxis“ (s. DIALOG 1/2006) erarbeitet.

Ziel der jetzigen Beratungen war die Präzisierung der noch ungeklärten Fragen bzgl. Position, Aufgaben und Funktionen der Jugendgerichtshilfe in Bezug auf die anderen Tätigkeitsfelder der Jugendhilfe.

- Wie kann gut kooperiert werden trotz unterschiedlicher Philosophien?

Das KJHG als soziales Leistungsrecht agiert im Sinne seiner Prinzipien von Partizipation, Freiwilligkeit, Wunsch- und Wahlrecht, Hilfeplanung und Hilfe - das JGG als Sanktionsrecht reagiert nach den Prinzipien Zwang und Strafe. Die Systeme Jugendhilfe und Justiz sind also vom Grunde her nicht kompatibel. Dies wird besonders deutlich am Beispiel der U-Haftvermeidung: Die Sicherstellung des Verfahrens obliegt allein dem Jugendrichter, während die Jugendhilfe auf der Grundlage des SGB VIII insbeson-

dere Partizipation und Hilfeplanung im Blick hat.

Die Begründung des Kooperationsauftrages liegt darin, dass der gleiche Jugendliche beide Systeme in Anspruch nimmt; deshalb brauchen Jugendhilfe und Justiz die gegenseitige Unterstützung.

– Wie kann Kooperation zwischen Jugendhilfe und Justiz gelingen trotz struktureller Veränderungstendenzen in der Jugendhilfe?

Im AFET-Fachbeirat wurde von einer zunehmenden Tendenz des Abbaus von JGH als Spezialdienst zugunsten integrierter Dienste berichtet. Vorteile und Nachteile sind abzuwägen: Spezialdienste haben meistens eine isolierte Stellung, d.h. es fehlt an Vernetzung im Jugendamt; sie arbeiten vorwiegend auf den Einzelfall bezogen. Integrierte Dienste sind meist im ASD vernetzt angesiedelt und können den Blick auch auf den Sozialraum richten.

Nach Inkrafttreten der Föderalismusreform bleiben JGG und KJHG als Bundesgesetze bestehen. Die Kooperationspraxis vor Ort könnte durch die zu erwartenden Behördenregelungen schwieriger werden.

Wenn die Föderalismusreform gehäuft eine Auflösung von Jugendämtern nach sich ziehen sollte, ist zu befürchten, dass die Jugendhilfe/Jugendgerichtshilfe für die Justiz nicht mehr identifizierbar ist. Klärungsbedürftig ist außerdem noch was seitens der Justiz von der Jugendhilfe zur Aussetzung von Strafe benötigt wird (z.B. Art und Weise der Beteiligung der Jugendhilfe bei der Umsetzung von Weisungen/Auflagen) und umgekehrt.

– Welche der (bisher wahrgenommenen) Aufgaben und Funktionen des Jugendamtes bzw. der Jugendgerichtshilfe sind jugendhilfe-untypisch?

Hier besteht hoher Klärungs- und Abgrenzungsbedarf: Wenn Jugendhilfe sich auf ihre originären Aufgaben und

Funktionen beschränkt, müssten – wie oft von der Justiz erwartet – Kontroll- und Ordnungsfunktionen wie z.B. „Überwachung“ von Weisungen, Verordnungen, sofern sie nicht die Funktion des „Wächteramtes“ stützen, von der Jugendhilfe zurückgewiesen werden, um die Klarheit der Aufgaben der Jugendhilfe zu erhalten bzw. zu verbessern.

Um handlungsfähig bleiben zu können, muss Jugendhilfe Entscheidungskriterien entwickeln, um in sogenannten Bagatellfällen wesentliche von unwesentlichen Anfragen der Justiz abgrenzen zu können.

– Andere wirksame Faktoren

Neben den oben genannten Aspekten spielen weitere Faktoren beim Zusammenwirken von Jugendhilfe und Justiz im Jugendstrafverfahren eine erhebliche Rolle:

- Der Faktor Zeit: Verfahren sind auch in der Jugendhilfe oft (zu) langwierig, wo „schnelle“ Hilfe notwendig wäre. In diesem Zusammenhang weist der AFET-Fachbeirat darauf hin, dass eine Darstellung der notwendigen zeitlichen Abläufe und gesetzlichen Bindungen eines Jugendstrafverfahrens Kooperation durchaus stützen könnte.
- Die gesellschaftliche Komponente „Gewalt im öffentlichen Raum“: Berichtet wird über einen „Klimawandel in der Jugendstrafrechtspflege“: Es bestehe die Tendenz, immer früher mit immer härteren Strafen zu reagieren. (Beispiel: „Gruppe 47“).
- Die Eigendynamik von „Praxiskultur“: Gute Kooperation vor Ort kann über geltende Verfahrensregeln auch hinausgehen! Sie ist uneinheitlich, „bunt“, aber wenig institutionalisiert und hat eher informellen Charakter.

Der AFET-Fachbeirat empfiehlt, den Dialog mit der DVJJ fortzusetzen, um die oben präzisierten Aspekte zur Kooperation von Jugendhilfe und Justiz

im Jugendstrafverfahren gemeinsam zu konkretisieren.

Umsetzung des § 36a Steuerungsverantwortung, Selbstbeschaffung

Die Auswertung des im März 2006 durchgeführten Expertengesprächs, dessen umfassende Dokumentation auf der AFET-Homepage bereitsteht, ergab momentan keine weitere Bearbeitungsnotwendigkeit. Vereinbarungen nach § 36a (2) sind dem Fachbeirat bisher noch nicht bekannt; er empfiehlt, hier die Entwicklung zu beobachten.

Weitere Themen

Aus den Berichten der Regionalen Ansprechpartner und aus den Arbeitsfeldern der Fachbeiratsmitglieder ergaben sich unmittelbar keine weiteren Empfehlungen, es wurden jedoch drei Themenkomplexe vor dem Hintergrund der aktuellen Kindestod-Fälle diskutiert:

- Unabhängiger, offensiver Verbraucherschutz.
Werden Landesjugendämter aufgelöst, muss „Aufsicht“ neu verortet und auch inhaltlich neu bestimmt werden, z.B. durch Ombudsleute oder einen neu zu installierenden Verbraucherschutz. Dieser könnte auf kommunaler Ebene durch unabhängige Anlaufstellen gewährleistet sein. Diese könnten an Mehrgenerationenhäuser gekoppelt werden.
- Einrichtung einer Ethikkommission.
In der Jugendhilfe fehlt es an einer überregionalen Perspektive, die gesellschaftspolitische Entwicklungen (z.B. Armut) bewertet und die Entwicklung im gesamten sozialen Bereich hinterfragt. Ähnlich wie der Ethikrat im Bereich der Medizin, könnten von einer solchen Kommission Interessenslagen gegen die

Einhaltung von Kinderrechten (UN-Kinderrechte Konvention) und Menschenrechten (EU-Menschenrechtskonvention) oder auf überörtlicher Ebene die Umsetzung von Kinderschutz abgewogen werden. Die Einrichtung einer Ethikkommission könnte ggf. in Zusammenarbeit mit anderen Verbänden erfolgen.

- Qualifikation und Ausbildung des Fachpersonals.
Der AFET-Fachbeirat weist darauf hin, dass mit der Föderalismusreform - wieder einmal - Werte und Normen der Jugendhilfe zur Disposition zu stehen scheinen; diese werden aber kaum noch offensiv von der Jugendhilfe selbst vertreten:
 - Der Gestaltungsauftrag wird nur selten wahrgenommen.

- Der Einmischungsauftrag verliert sich mehr und mehr.
- Die Leitnormen sind im Alltagshandeln nicht präsent.
- Kein Widerstand kommt (mehr) aus der Praxis gegen „unsinnige“ Dienstanweisungen.

Verschärft wird diese Situation noch durch die Tatsache, dass Ausbildung aus Sicht des Fachbeirats zu wenig auf die aktuellen Entwicklungen vorbereitet. Nach dessen Einschätzung wird z.B. die Umsetzung sozialer Rechte (Kinderrechte, Menschenrecht) kaum noch gelehrt, dieser Lehrinhalt wurde anscheinend u.a. durch die Neuordnung der Studiengänge radikal zurückgedrängt.

Eine weitere Verstärkung könnte der Trend, über Werte und Normen

der Jugendhilfe hinwegzugehen, nach Einschätzung des AFET-Fachbeirats erhalten, wenn im TVöD weiter unklar bleibt, welches die Merkmale und Bewertungskriterien sind, die zukünftig zur Eingruppierung und Leistungsbeurteilung sozialpädagogischer MitarbeiterInnen herangezogen werden sollen. Es wäre zu begrüßen, wenn darüber baldmöglichst Konsenz und Transparenz geschaffen werden könnte.

In 2007 wird der AFET-Fachbeirat am 13./14. Februar in Magdeburg und am 13./14. November in Wiesbaden tagen.

Marion Dedekind
AFET-Geschäftsstelle

Neue Mitglieder im AFET

1. Begrüßung neuer Mitglieder

Einrichtungen der Erziehungshilfe

IFI Kinderheim Leer gGmbH

Gebrüder-Grimm-Str. 6
26789 Leer

Gewinnbringend tätige Organisationen

win2win gGmbH

Ellenbogen 23
26135 Oldenburg

2. Vorstellung neuer Mitglieder

IFI Kinderheim Leer gGmbH

Die IFI Kinderheim Leer gGmbH wurde im April 2006 gegründet, alleinige

Gesellschafterin ist die IFI Stiftung. Die IFI Kinderheim Leer versteht sich als Träger in der Leereraner Region. Sie unterhält derzeit eine Kinderhilfsstelle mit acht Plätzen, zum 01.01.2007 soll die derzeit noch in städtischer Trägerschaft befindliche Wohngruppe hinzukommen.

Oberstes Ziel des pädagogischen Handelns ist die Hinführung des jungen Menschen zu einer Persönlichkeit mit selbständiger Lebensführung. Defizite im emotionalen und sozialen Bereich sollen abgebaut, die Persönlichkeit insgesamt soll gestärkt werden. Der

junge Mensch, der in dieser Weise psychisch und physisch belastbar geworden ist und über ein realistisches Selbstwertgefühl verfügt, der ferner in der Lage ist, zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen und aufrecht zu erhalten, wird dann auch befähigt sein,

- in ein stabilisiertes Elternhaus zurückzukehren
- in eine geeignete Pflegestelle eingegliedert zu werden
- den Anforderungen einer Schul- und Berufsausbildung gewachsen zu sein.

Es werden Kinder und Jugendliche im Alter von 0 bis 14 Jahren kurzfristig aufgenommen, Ausnahmen sind nach Absprache möglich. Dabei handelt es sich um ein koedukatives Angebot.

Die Kinder und Jugendlichen werden in der Regel aufgrund einer aktuellen Krise im vorherigen Bezugssystem aufgenommen; Gründe sind neben Konflikten im Herkunftssystem beispielsweise Defizite im Sozialverhalten, Entwicklungsverzögerungen bzw. Abweichungen und/oder geistigen und/oder seelischen Behinderungen und Verletzungen oder Traumata.

Die Kinderhilfsstelle hat regionale Bedeutung für die Stadt Leer, den Landkreis Leer und die angrenzenden ostfriesischen Gebiete, es können jedoch auch Kinder und Jugendliche aus anderen Regionen aufgenommen werden. Rechtsgrundlage bilden die §§ 34, 35a, 41, 42 und 43 SGB VIII KJHG.

IFI Kinderheim Leer gGmbH
Gebrüder-Grimm-Str. 6
26789 Leer
<http://www.ifi-ggmbh.de/>

win2win gGmbH

Die win2win gGmbH ist eine gemeinnützige Gesellschaft für Drogen-, Sucht- und Gewaltprävention, Profiling sowie Team- und Organisationsentwicklung. Wir beraten, schulen und trainieren Mitarbeiter im gesamten sozialen Bereich der Jugend-, Drogen- und Altenhilfe, Schulen, Universitäten und anderen öffentlichen Einrichtungen im gesamten Bundesgebiet.

Wir sind ein Zusammenschluss multiprofessioneller Trainer mit langjähriger Praxis-, Leitungs- und Führungs-

erfahrung in den unterschiedlichsten Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe, Sucht- und Drogenhilfe, Erwachsenenbildung, Schule und Universitäten, Psychiatrie und Medizin, Polizei (Krisenkommunikation und Schwerstkriminallität), Sozialarbeit, Medienarbeit (Foto, Film, Cartoon), Kunst und Kultur.

Ausgehend von einer humanistisch-religiösen Haltung legen wir als gemeinnützige Gesellschaft einen hohen Stellenwert auf Professionalität, Werteorientierung, soziale Stärkung sowie auf authentische, konsequente und ehrliche Handlungsweisen. Wir wollen den Menschen in seiner Würde schützen, ihm Fehlerfreundlichkeit zugestehen und sein solidarisches Handeln in einer pluralen Welt fördern. Unsere Verpflichtungen gehen dabei über kulturelle und geschlechterspezifische Grenzen hinweg. Soziale Stärkung integerer, respektvoller, wertschätzender und verbindender Umgang sind unsere Leitlinien, die wir allen an einem Prozess beteiligten Personen vermitteln.

Unsere zuverlässigen, prozessoptimierenden Leistungen erbringen wir professionell, praxisorientiert, passgenau, motiviert, effizient, sowie bedarfs- und sachgerecht. Der unternehmerische Gedanke setzt auf systemische Arbeit, Konfliktbewältigung sowie individuelle Konzept- und Lösungsentwicklung. Ein Maximum an Effektivität erreichen wir durch die Aus- und Weiterbildung der Mitarbeiter, Leitungs- und Führungskräften. In dem dabei entstehenden Entwicklungsprozess begleiten wir Einzel- und Teamentwicklungen.

win2win gGmbH
Ellenbogen 23
26135 Oldenburg
<http://www.win2win-ggmbh.de>

Impressum

Herausgeber:
AFET – Bundesverband für Erziehungshilfe e. V.

Schriftleitung:
Cornelie Bauer (Geschäftsführerin),
Marion Dedekind

Redaktion:
Marion Dedekind
Textverarbeitung:
Susanne Rheinländer

Redaktionsanschrift:
Osterstraße 27, 30159 Hannover,
Telefon: 0511 / 35 39 91-41,
Fax 0511 / 35 39 91-50,
www.afet-ev.de
Redaktionsschluss:
1. Februar, 1. Mai, 1. August,
1. November d. J.

Geschäftszeiten:
Montag - Donnerstag 9.00-13.00
Uhr, Freitag 9.00-12.00 Uhr

Erscheinungsweise und Bezugspreis:
Der Dialog Erziehungshilfe erscheint viermal im Jahr und ist über die Geschäftsstelle zu beziehen.
Für Mitglieder im Beitrag enthalten;
im Abonnement 16,40 € inkl. Porto;
Einzelpreis 4,60 € zzgl. Porto.

Druck: Carl Küster Druckerei GmbH,
Dieterichsstraße 35A
30159 Hannover

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers wieder.

Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Berlin

ISSN 0934-8417

Erziehungshilfe in der Diskussion

Cornelie Bauer

§ 8a SGB VIII und seine Auswirkungen im Alltag¹

1. Die Bedeutung des § 8a

Im AFET² höre ich immer wieder die Frage, „wozu brauchen wir § 8a überhaupt?“, denn der Schutz von Kindern und Jugendlichen ist schon immer und sowieso eine Aufgabe der Jugendhilfe.

Es ist sicher richtig – der Schutz von Kindern und Jugendlichen war schon immer eine Kernaufgabe der Jugendhilfe. Aber, wie Wiesner in seinem Kommentar zum SGB VIII³ betont: „... das SGB VIII enthält an verschiedenen Stellen Konkretisierungen des [...] Schutzauftrags, trifft aber keinerlei Regelungen über den den etwaigen Schutzmaßnahmen vorausgehenden Klärungsprozess, der mit der Beschaffung und Bewertung von Informationen beginnt, eine Einschätzung des Gefährdungsrisikos und die prognostische Bewertung der Situation mit der entsprechenden Abwägung verschiedener Handlungsoptionen und schließlich die Auswahl des geeigneten, erforderlichen Schutzkonzepts verlangt. Dazu bedarf es als Handlungsgrundlagen nicht nur fachlicher Standards, sondern auch – im Hinblick auf die Grundrechtsrelevanz solcher Entscheidungen – gesetzlicher Regelungen“ (vgl. Wiesner 2006, Rn 2). Die grundgesetzliche Relevanz betrifft die beiden grundgesetzlich verbrieften Rechte a) des Kindeswohls (Unversehrtheit) und b) des Elternrechts auf Erziehung.

Diese von Wiesner genannte Beschaffung und Bewertung von Informationen, Einschätzung des Gefährdungsrisikos, prognostische Bewertung der

Situation, Abwägung verschiedener Handlungsoptionen Auswahl des geeigneten, erforderlichen Schutzkonzepts sind die Aufgaben, die gemäß § 8a konkretisiert und umgesetzt werden müssen. Deshalb empfehle ich, § 8a als Chance zu nutzen, um immer wieder zu prüfen, ob wir die richtigen Dinge richtig tun, um diesen Schutz so weit wie möglich zu gewährleisten.

Im Folgenden werde ich nicht alle Aspekte des § 8a thematisieren, sondern nur die Absätze 1 und 2 fokussieren, da sich hier die größten Probleme bei der Umsetzung zeigen.

Vorab möchte ich jedoch auf die grundsätzliche Stellung des § 8a im System des SGB VIII eingehen, da diese Stellung in den nachkommenden Ausführungen immer wieder von Bedeutung sein wird.

Der § 8a steht im vorderen Teil des SGB VIII und fällt somit nicht unter die Leistungsgesetze. Er ordnet sich ein in die sogenannten „allgemeinen Aufgaben“. Diese Position unter den ersten Paragraphen weist darauf hin, dass er in seiner Umsetzung nicht isoliert betrachtet werden kann sondern als grundlegendes Prinzip verstanden werden muss, das sich auf viele der nachfolgenden Paragraphen auswirkt und rechtlich den Leistungsparagraphen übergeordnet ist. Konkret heißt dies, dass bei der Umsetzung des SGB VIII immer wieder an unterschiedlicher Stelle zu prüfen ist, ob dem Kinderschutz ausreichend Rechnung getragen wird. Dies gewinnt beispielhaft

bei § 79 (3) oder bei den §§ 78 a ff. an Bedeutung (s. Kap. 3.2.2).

2. § 8a (1) – Tätigwerden des öffentlichen Trägers

2.1 Tätigwerden bei „gewichtigen Anhaltspunkten“ einer Kindeswohlgefährdung

Auf die Kriterienkataloge, die eine Definition der gewichtigen Anhaltspunkte einer Kindeswohlgefährdung ermöglichen, werde ich nicht eingehen. Derartige Kriterienkataloge finden sich in ausreichender Zahl in der Fachpresse. Unter anderem im Kommentar von Wiesner zum SGB VIII, in dem die diesbezüglichen Empfehlungen des Deutschen Städtetags abgedruckt sind. Ebenso haben die LÄ Bayern und Rheinland-Pfalz einen Kriterienkatalog herausgegeben und auch von einigen Städten, u.a. von Essen liegen derartige Kataloge vor, um nur einige zu nennen.

Deshalb hier konkret zu den „gewichtigen Anhaltspunkten“ einer Kindeswohlgefährdung. Sowohl der Begriff „Kindeswohl“ als auch der der „Gefährdung“ ist juristisch nicht klar definiert, er muss fachlich gefüllt werden. Im Kern geht es um die erhebliche geistige, seelische oder körperliche Gefährdung eines Kindes oder Jugendlichen, sei es durch die Vernachlässigung oder durch das schädigende Verhalten der Sorgeberechtigten oder Dritter gegenüber Minderjährigen.

Dabei ist der Begriff „gewichtige Anhaltspunkte“ so zu verstehen, dass es

nicht ausreicht, dass eine potenzielle Gefahr gesehen wird, sondern „wenn eine gegenwärtige oder zumindest unmittelbar bevorstehende Gefahr für die Kindesentwicklung abzusehen ist, die bei ihrer Fortdauer eine erhebliche Schädigung des körperlichen, geistigen und seelischen Wohls des Kindes mit ziemlicher Sicherheit voraussehen lässt.“ (vgl. Wiesner 2006, Rn 14).

Jedoch: Eine Kindeswohlgefährdung ist kein „Fakt“, der plötzlich feststellbar ist, es ist eine Konsequenz aus einem länger andauernden Prozess und bevor eine Gefährdung zu einer manifesten Gefahr wird, durchläuft sie einige Stufen.

Eine manifeste Gefahr zu erkennen, wird relativ leicht sein. Gewichtige Anhaltspunkte zeigen sich jedoch bereits früher und sollten wahrgenommen werden, bevor das Kind in den Brunnen gefallen ist, nach Wiesner müssen sie vorausgesehen werden. Diese frühzeitige Intervention verknüpft § 8a mit § 1 SGB VIII.

Ähnlich wie § 8a ist auch § 1 als übergeordnetes Prinzip zu verstehen, und § 1 benennt das Recht aller Kinder auf Förderung ihrer Entwicklung. Damit benennt er die Phase bevor das Kind am Rande des Brunnens steht, geschweige denn, in diesen hineingefallen ist, denn dann wird eine Förderung nur noch schwerlich möglich sein.

Die Verbindung von § 1 mit § 8a verdeutlicht den Prozess, den eine Fachkraft im Blick haben sollte: er verläuft von der Förderung (im Normalfall durch die Eltern) über die Unterstützung der Eltern durch Hilfeangebote bei einer (potenziellen) Gefährdung und Präzisierung/Intensivierung der Hilfeangebote bei gewichtigen Anhaltspunkten einer unmittelbar bevorstehenden Gefahr bis hin zum Eingriff im Rahmen des staatlichen Wächteramts.

Eine fachlich fundierte Einschätzung über das Maß einer Gefährdung in diesem Prozess erfordert ein fundiertes Fachwissen und einige Erfahrung.

Ein weiterer Punkt stellt in der Praxis hohe Anforderungen: Wie ist die Formulierung in § 8a (1) „werden dem Jugendamt gewichtige Anhaltspunkte [...] bekannt“ zu verstehen?

Problematisch wird diese Formulierung beispielhaft bei Tages- oder Vollzeitpflege durch Einzelpersonen. Muss das Jugendamt aktiv werden, damit ihm der Gefährdungsfall bekannt werden kann? Ich denke ja und nein:

In sofern nein, als die Fachkraft nicht verpflichtet ist, Spürhund- oder Spitzeltätigkeiten aufzunehmen. Die Handlung, die eine Abwendung der Gefährdung möglich macht, muss ihr auch zumutbar sein.

Insofern aber ja, da sich bereits vor Einführung des § 8a - und mit § 8a erst Recht - eine Fachkraft im Rahmen des staatlichen Wächteramts wegen Unterlassung strafbar machen konnte bzw. kann.

Das legt nahe, innerhalb eines Amtes genau zu definieren und schriftlich festzuhalten, welche Sicherungssysteme vorgehalten werden, um zu gewährleisten, dass den Fachkräften eine Gefährdung bekannt werden kann, wenn sich das Kind zum Beispiel in einer Pflegefamilie aufhält oder durch eine Person betreut wird, die keine Fachkraft im Sinne des § 72 SGB VIII ist (z.B. im Rahmen der SPFH).

Am Rande sei auf einen weiteren Aspekt hingewiesen: Die meisten Diskussionen zum § 8a beschränken sich auf die Gefährdung des Minderjährigen durch die Eltern. In § 8a findet sich diese Eingrenzung nicht. Demnach ist bei seiner Umsetzung davon auszugehen, dass er alle gewichtigen Anhaltspunkte einer Kindeswohlgefährdung durch Dritte meint. Auch hier zeigt sich wieder sein übergeordnetes Prinzip, aufgrund dessen er zum Beispiel im Rahmen des § 72a „Persönliche Eignung“ mitgedacht werden muss.

2.2 Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte

§ 8a (1) verpflichtet das Jugendamt „im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte“ ein Gefährdungsrisiko abzuschätzen.

Anders als in § 8a (2) verpflichtet § 8a (1) den öffentlichen Träger jedoch nicht explizit auf die Hinzuziehung einer „insoweit erfahrenen Fachkraft“. Er beschränkt sich lediglich auf das Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte im Gefährdungsfall.

In der Praxis könnte dies konkret dazu führen, dass eine junge Fachkraft im Gefährdungsfall zwar weitere Fachkräfte hinzuzieht, die jedoch nicht „insoweit erfahren“ sind. Dies könnten z. B. weitere junge Fachkräfte mit einer geringen Berufserfahrung sein oder Fachkräfte, die aufgrund ihrer Biographie zu einem reflektierten und distanzierten Verhalten im Gefährdungsfall nicht in der Lage sind.

Auch hier ist wieder die erwähnte Position des § 8a als übergeordnetes Prinzip zu beachten:

Ohne dass § 8a explizit die geeignete Fachkraft benennt, muss – unter anderem vor dem Hintergrund des § 79 – davon ausgegangen werden, dass es in der Gesamtverantwortung des öffentlichen Trägers liegt, für „eine dem Bedarf entsprechende Zahl von Fachkräften“ im Jugendamt zu sorgen. Ausbuchstabiert heißt die Beachtung des § 8a bei der Umsetzung des § 79, dass Jugendamtsleitungen dafür sorgen müssen, dass sie über eine auch dem Bedarf des § 8a entsprechende Zahl von „erfahrenen und geeigneten“ Fachkräften verfügen.

Wiesner weist in seinem Kommentar zum SGB VIII darauf hin, „Dem Sinn und Zweck dieser Vorschrift entsprechend muss aber wenigstens die zusätzlich hinzugezogene Fachkraft über **spezifische Kompetenzen für die Risikoabschätzung** verfügen.“ (vgl. Wiesner 2006, Rn 28).

Auf diesen Aspekt sei explizit eingegangen, da einige Jugendämter alle ASD-Kräfte als „insoweit erfahrene Fachkräfte“ ansehen. Es scheint ange-

raten, diese Einschätzung gründlich zu überdenken und mit allen MitarbeiterInnen zu klären, welche Fachkräfte im Gefährdungsfall herangezogen werden müssen.

Warum ist diese erfahrene Fachkraft von Bedeutung? Was sind die erforderlichen „spezifischen Kenntnisse“, von denen Wiesner spricht?

Hierbei ist zu bedenken, dass ASD-MitarbeiterInnen

- im Rahmen des § 8a zwischen den freiwilligen Hilfeleistungen und dem Eingriff entsprechend dem staatlichen Wächteramt agieren. An dieser Schwelle müssen Sie fachlich fundiert abwägen zwischen Kindeswohl und Elternrecht;
- mit der Abschätzung einer Kindeswohlgefährdung auch haftbar gemacht werden können.

Hinzu kommt das Problem, dass im Rahmen der Überprüfung eines Gefährdungsrisikos ein Vertrauensverhältnis gestört werden kann, auf das die Fachkräfte im Rahmen der Leistungserbringung dringend angewiesen sind.

An dieser Schwelle kompetent zu arbeiten erfordert ein hohes Maß an beruflicher Erfahrung.

Man kann nicht davon ausgehen, dass jede ASD-Mitarbeiterin unabhängig von ihrer beruflichen Erfahrung und ihrem persönlichen Hintergrund dies leisten kann.

Berufseinsteiger oder Fachkräfte mit einer spezifischen Biographie können für viele Aufgabengebiete durchaus qualifizierte Fachkräfte sein, für eine Gefahrenabschätzung können sie aber eventuell nicht geeignet sein. Eine Spezifizierung und Präzisierung, wer die Fachkraft ist, die hinzuzuziehen ist, ist deshalb dringend geboten. Dies zum einen, um den Schutz des Kindeswohls auch juristisch haltbar zu gewährleisten, zum anderen aber

auch, um MitarbeiterInnen vor Überforderung mit der Folge eines möglichen Haftungsfalls zu schützen.

3. § 8a (2) – Vereinbarungen zwischen öffentlichem und freiem Träger – Pflichten des freien Trägers

3.1 Pflichten des freien Trägers

Bevor ich auf die Vereinbarungen an sich eingehe, in denen die Pflichten des freien Trägers festgeschrieben werden sollen, möchte ich auf diese Pflichten selbst eingehen. Denn – wie in den Ausführungen zu erkennen – erst die Befassung mit den Pflichten verdeutlicht, welchen Charakter und Inhalt die Vereinbarungen haben sollten.

3.1.1 Wahrnehmung des Schutzauftrags „in entsprechender Weise“

§ 8a (2) sagt aus, dass vereinbart werden soll, dass die freien Träger den Schutzauftrag nach Abs. 1 in „entsprechender Weise“ wahrnehmen.

Dies heißt, dass konkret zu vereinbaren ist, was „entsprechend“ ist. Von Bedeutung für den Schutzauftrag ist, dass sich keine Seite im Ernstfall aus der Verantwortung ziehen kann. „Entsprechend“ kann demnach nicht so ausgelegt werden, dass der staatliche Schutzauftrag über die Vereinbarungen auf die Einrichtung übertragen wird, er verlängert sich ausschließlich auf diese. Damit sind beide, der öffentliche und der freie Träger grundsätzlich immer in der Verantwortung.

3.1.2 Hinzuziehung einer insoweit erfahrenen Fachkraft

§ 8a (2) besagt, dass der freie Träger eine „insoweit erfahrene Fachkraft“ hinzuziehen muss. Was ist darunter zu verstehen?

§ 8a (2) präzisiert nicht, ob der freie Träger selbst diese Fachkraft vorhal-

ten muss, oder ob er diese von außen hinzuziehen kann. Beide Varianten sind demnach möglich. Hierauf komme ich unter Kapitel 3.2 zurück.

Bereits unter dem Kapitel „Pflichten der öffentlichen Träger“ wies ich darauf hin, dass einige öffentliche Träger alle ASD-Kräfte als „insoweit erfahrene Fachkraft“ definieren und habe bereits meine erheblichen Bedenken hierzu erläutert. Ergänzen möchte ich an dieser Stelle, dass es auch nicht ausreicht, die Fachkräfte einer Fortbildung zur Kinderschutzfachkraft zu unterziehen, wie sie zum Beispiel vom ISA angeboten wird. Eine solche Fortbildung kann sicher hilfreich sein, sie vermittelt jedoch lediglich Wissen und kann eine gewisse Sensibilisierung gegenüber einer Gefährdung erhöhen, sie kann jedoch nicht die gesetzlich geforderte „Erfahrung“ ersetzen.

3.1.3 Hinwirken auf die Inanspruchnahme von Hilfen

Gemäß § 8 (2) müssen die Fachkräfte des freien Trägers darauf hinwirken, dass die Erziehungsberechtigten erforderliche Hilfen in Anspruch nehmen. Dabei reicht es nicht aus, die Erziehungsberechtigten an das Jugendamt zu verweisen, es geht vielmehr darum, mit den Erziehungsberechtigten einen Prozess zu gestalten, der es ihnen ermöglicht, eine Hilfe anzunehmen. Neben dieser Prozessgestaltung muss die Fachkraft demnach auch über ein Wissen verfügen, welche Hilfsformen es gibt und sie muss über die Erfahrung verfügen, welche Hilfe geeignet wäre. Auf das „Wie“ des Hinwirkens komme ich weiter unten zurück.

3.1.4 Information des Jugendamtes

Um die Gefährdung abzuwenden, müssen die Fachkräfte des freien Trägers das Jugendamt informieren, falls die angebotenen Hilfen nicht ausreichend erscheinen.

Dieser Satz ist weniger unter der Fra-

gestellung „woran erkennt die Fachkraft, dass die angebotene Hilfe nicht ausreichend erscheint?“ interessant. Diese Frage lässt sich relativ einfach beantworten: Sie erkennt dies, indem sie wahrnimmt, dass die Indizien der Gefährdung, aufgrund derer sie den Erziehungsberechtigten ein Hilfeangebot unterbreitet hat, weiterhin anhalten. Spannend aber ist, dass diese Anforderung des Gesetzgebers darauf schließen lässt, dass der freie Träger zumindest in einem gewissen Maß eigenständig Hilfe anbieten muss.

An dieser Stelle widerspreche ich ausnahmsweise Wiesner, der unter dem Begriff „Hilfe einleiten“ nur den vorbereitenden Prozess verstanden wissen will.

Denn: wäre dies der Fall, müsste die Fachkraft des freien Trägers die Geeignetheit einer Hilfe prüfen und diese dann einleiten. Wenn sie die Hilfe nicht direkt anbieten kann, müsste der öffentliche Träger in der Folge im Rahmen der Hilfebeantragung abermals die Geeignetheit der eingeleiteten Hilfe prüfen und er könnte zu einem anderen Schluss als die Fachkraft des freien Trägers kommen.

Aus meiner Sicht käme es zu Doppelungen und Konfusionen und Irritationen, denn:

- Wie sollen Eltern insbesondere in einer Krisensituation der Kindeswohlgefährdung bei unterschiedlichen fachlichen Einschätzungen der Fachlichkeit vertrauen?
- Welch ein komplexer Informationsfluss wäre erforderlich, damit die Fachkraft des freien Trägers informiert ist (unter Einhaltung des Datenschutzes), welche Hilfe angeboten wurde, damit sie das Jugendamt gemäß § 8a (2) informieren kann, „falls die angenommenen Hilfen nicht ausreichend erscheinen“?

Derartig schwerfällige Abläufe können m.E. – gerade, wenn es um die Gefährdung des Kindeswohls geht – vom Ge-

setzgeber so nicht gewollt sein.

Praktikabler und effektiver scheint mir eher die Lösung:

Sofern die hinzugezogene Fachkraft ein/e Mitarbeiter/in des öffentlichen Trägers ist, könnte in dem Gespräch, in dem die Gefährdung abzuschätzen ist, mit dieser bereits erörtert werden, welche Hilfen sinnvoll und notwendig scheinen. Diese könnten von der Fachkraft des freien Trägers den Eltern direkt angeboten werden.

Darüber hinaus scheint mir die Einbeziehung des § 36 a (2) ausgesprochen sinnvoll, nach dem der öffentliche Träger die niedrigschwellige unmittelbare Inanspruchnahme von ambulanten Hilfen zulassen soll.

Sobald der öffentliche Träger mit einigen freien Trägern Vereinbarungen abgeschlossen hat, welche Hilfen diese den Eltern unmittelbar anbieten dürfen, könnte er allen freien Trägern (insbesondere den Kitas) eine Übersicht zur Verfügung stellen, aus der ersichtlich wird, welcher Träger welche niedrigschwellige und unmittelbar zugängliche Hilfe anbietet. Dies wäre ein „Mindestkatalog“ an Hilfen, die die Fachkraft des freien Trägers im Rahmen des § 8a (2) den Eltern anbieten könnte.

Ein solches Vorgehen halte ich für sinnvoll, da es:

1. den Eltern den Zugang zu einer Hilfe wesentlich erleichtert, mehr, als wenn sie erst die Instanz des Jugendamtes durchlaufen müssten und
2. die Abwendung der Gefahr beschleunigt wird;
3. sowohl den öffentlichen als auch den freien Träger entlasten würde, da wesentlich weniger Verständigungsschritte notwendig wären.

Das Argument (das ich in diesem Zusammenhang hörte), dass damit der öffentliche Träger bekannt machen müsste, mit welchem freien Träger er

Vereinbarungen nach § 36 a (2) abgeschlossen hat, zieht insofern nicht, da sich niedrigschwellige und unmittelbar zugängliche Hilfen als gut gehütetes Geheimnis in ihr Gegenteil verwandeln und nutz- und sinnlos wären.

3.2 Vereinbarungen nach § 8a (2)

3.2.1 Form des Vertragsabschlusses

Vereinbarungen sind formlose Verträge mit einer rechtlich verbindlichen, beidseitigen Willenserklärung, allgemein bekannt aus anderen Bereichen, z.B. bei Bankgeschäften. Hier wird eine Vereinbarung meist „zur Unterschrift vorgelegt“ und ist zu unterschreiben.

Dieses bekannte und übliche Geschäftsgebaren ändert sich schlagartig, sobald die Bank ein Interesse am Zustandekommen der Vereinbarung hat – zum Beispiel bei der Finanzierung eines größeren Projekts. Es entsteht ein Handlungsspielraum, der beiden Vertragsparteien Einflussnahme auf die Vertragsinhalte (Zinsen, Laufzeit, Nebenabreden ...) ermöglicht.

Ähnlich verhält es sich mit den Vereinbarungen nach § 8a. Auch hier gibt es ein massives beidseitiges Interesse.

Der öffentliche Träger muss Vereinbarungen abschließen. Von dieser Pflicht ist der öffentliche Träger nicht automatisch entbunden, wenn der freie Träger einen vorgelegten Vertrag nicht unterschreibt.

Der freie Träger wiederum kann sich zwar nicht auf seine Autonomie berufen, diese wird jedoch durch den Kinderschutz begrenzt. Aber, mit der Vereinbarung geht er eine ihn rechtlich bindende Pflicht ein, zur Abwendung von Gefahr eigenverantwortlich tätig zu werden. Verletzt er diese Pflicht oder führt er sie nicht in der fachlich gebotenen Weise aus, kann er im Gefahrenfall haftbar gemacht werden. Vor dem Hintergrund der Tragweite dieser Vereinbarung ist es nur ver-

ständig, dass der freie Träger über das „Wie“ der Pflichterfüllung mitentscheiden will und muss.

Der freie Träger kann zwar gesetzlich nur mittelbar zum Abschluss von Vereinbarungen gezwungen werden, er muss jedoch zumindest bei einer fachlich nicht nachvollziehbaren Weigerung eventuell befürchten, dass ihm die Betriebserlaubnis entzogen werden kann. Denn – das ist die Kehrseite der Medaille: ebenso, wie der freie Träger vor dem Hintergrund seiner Verpflichtungen in die Vertragsgestaltung einbezogen werden muss, muss der öffentliche Träger an einem zügigen Vertragsabschluss interessiert sein, da er im Rahmen seiner Gesamtverantwortung und seiner Verpflichtung, das staatliche Wächteramt auszuführen, ebenfalls in die Haftung genommen werden kann.

Der Gesetzgeber hat mit § 8a (2) also beide Seiten in die Pflicht genommen, keine Seite kann ohne die andere, sie müssen sich vertraglich vereinbaren. Drohgebärden (wie die Nichtbelegung) scheinen mir in Zusammenhang mit den genannten beidseitig möglichen rechtlichen Konsequenzen nicht hilfreich. Die Vereinbarungen folgen keinem Selbstzweck, es geht um das körperliche, geistige und seelische Wohl von Kindern. Dieses Wohl zu schützen ist häufig eine sehr schwierige Aufgabe. Positiv gesehen: Es besteht die Chance, bei der Umsetzung dieser schwierigen Aufgabe einen kompetenten Partner mitverantwortlich an der Seite zu haben, diese Chance konstruktiv zu nutzen scheint mir fachlich geboten.

3.2.2 Einbindung der Vereinbarung nach § 8a in die Vereinbarungen nach § 78a ff.

In der Fachpraxis wird diskutiert, inwiefern die gemäß § 8a abzuschließenden Vereinbarungen in die Vereinbarungen nach den §§ 78a ff. einzu-

beziehen sind.

Eine solche Einbeziehung wäre insofern konsequent, da man die Umsetzung des § 8a als wesentliches Leistungs- und Qualitätskriterium verstehen kann. Die Folge wäre, dass § 8a damit schiedsstellenfähig wäre.

Die Befürchtung, dass in der Folge der notwendigen Hinzuziehung einer „insofern erfahrenen Fachkraft“ höhere Kosten im Rahmen der Entgeltverhandlungen entstehen können, ist nicht haltbar. Der Kinderschutz ist – und war schon vor § 8a – eine grundsätzliche Aufgabe der Hilfen zur Erziehung und kann folglich nicht automatisch mit höheren Kosten einhergehen. Darüber hinaus kann der öffentliche Träger dem freien Träger eine Liste mit namentlich genannten Fachkräften aus seinem Amt zur Verfügung stellen, die als „insofern erfahren“ ausgewiesen sind und die der freie Träger hinzuziehen kann. Dennoch könnte es zu Sonderfällen kommen, bei denen eine Entgelterhöhung zu prüfen ist. Dies könnte insbesondere bei kleinen Trägern der Fall sein.

Auch diese Fragestellung spricht für eine Einbeziehung der Vereinbarungen nach § 8a in die Vereinbarungen nach den §§ 78a ff., da sich hierdurch eine automatische Koppelung der vereinbarten Qualität an die zu vereinbarenden Entgelte herstellt.

Ein Vorteil des Abschlusses der Vereinbarung nach § 8a SGB VIII im Rahmen des Abschlusses der Vereinbarungen nach §§ 78a ff. SGB VIII liegt darin, dass relevante Aspekte wie Fachlichkeit oder der Ablauf der Abwendung einer Gefährdung des Kindeswohls in den Vereinbarungen nach §§ 78a ff. (schwerpunktmäßig in der Qualitätsentwicklungsvereinbarung) näher definiert werden könnten. In diesem Sinne könnte die Vereinbarung nach § 8a verstanden werden als eine Selbstverpflichtungserklärung des freien Trägers, die in der Qualitätsentwicklungsvereinbarung konkretisiert wird.

3.2.3 Inhalt der Vereinbarung

Spannend wird es nun, zu überprüfen, was zu vereinbaren ist. Nachfolgend beschränke ich mich auf einige mir wesentlich scheinende inhaltliche Aspekte und vernachlässige die formalen Aspekte wie Laufzeit, usw.

Die inhaltlichen Aufgaben des öffentlichen und freien Trägers hatte ich vorweggenommen, damit sie als Orientierung dienen können.

Folgt man meinen Überlegungen, wären zu vereinbaren:

Gewichtige Anhaltspunkte

Wie definieren der öffentliche und der freie Träger gemeinsam die „gewichtigen Anhaltspunkte“ einer Kindeswohlgefährdung? Sie sollten sich auf einen Kriterienkatalog verständigen, der der Vereinbarung angehängt wird. Dabei wird es einige Kriterien geben, die erst in ihrer Häufung oder Dauer zu einer Gefährdung führen, andere werden bereits für sich genommen auch bei einmaligem Vorkommen eine Gefährdung bedeuten. Hierüber sollte im Rahmen der Vereinbarungen Übereinkunft hergestellt werden. Unter 3.2.1 „Form des Vertragsabschlusses“ bin ich bereits darauf eingegangen, dass es mir vor dem Hintergrund der Haftungsfrage nicht sinnvoll scheint, diese Vereinbarungen durch einseitige Vorgaben zu ersetzen.

Sicherungssysteme

Zu vereinbaren ist darüber hinaus, dass Sicherungssysteme eingebaut werden, die es ermöglichen, dass Fachkräften eine Gefährdung auch dann bekannt werden kann, wenn der direkte Kontakt zu der Familie/dem Minderjährigen weitgehend über Nicht-Fachkräfte geschieht. Unter Kapitel 2 ist die Schwierigkeit bereits benannt, wie einer Fachkraft ein Gefährdungsrisiko „bekannt werden“ kann, wenn eine Nicht-Fachkraft mit der Familie/dem Minderjährigen arbeitet.

Wie dieses Sicherungssystem genau aussieht, dies sollte der autonomen Entscheidung der jeweiligen Seite überlassen bleiben. Dass ein solches Sicherungssystem jedoch sowohl beim öffentlichen als auch beim freien Träger eingerichtet werden muss, darüber sollte in der Vereinbarung Einvernehmen hergestellt werden.

Insoweit erfahrene Fachkraft

Bezüglich der Hinzuziehung einer „insoweit erfahrenen Fachkraft“ ist nach meiner Einschätzung zu vereinbaren, ob der freie Träger eine solche Fachkraft selbst beschäftigt oder ob er auf Fachkräfte des öffentlichen Trägers zugreifen kann. Darüber hinaus sollte vereinbart werden, in welchen Zeiträumen diese Fachkraft informiert werden bzw. erreichbar sein muss. Nach meiner Ansicht reicht eine Erreichbarkeit innerhalb von 24 – 48 Std. aus, da im Falle einer befürchteten akuten Lebensgefahr sowieso die Polizei und/bzw. ein Arzt sofort hinzugezogen werden müsste. Die namentliche Nennung der Fachkraft und ihre Vertretung sollte m.E. in einem Anhang festgehalten werden, um bei Zuständigkeitswechsel nicht die gesamten Vereinbarungen ändern zu müssen. Weiter oben befindet sich bereits ein Hinweis darauf, wie die Formulierung „insoweit erfahren“ zu verstehen ist und darauf, dass einige Jugendämter alle Fachkräfte als insoweit erfahren bezeichnen. An dieser Stelle scheint es wichtig, darauf hinzuweisen, dass einem freien Träger nicht zu raten ist, eine Vereinbarung zu unterschreiben, in der alle Fachkräfte des öffentl. Trägers als „insoweit erfahren“ benannt werden. Dem freien Träger muss klar

sein, dass dies nicht sein kann (allemal nicht, da bei Vertragsabschluss ein Mitarbeiterwechsel und damit die Qualifikation zukünftig tätiger Fachkräfte nicht bekannt sein kann).

Hinwirken auf die Inanspruchnahme von Hilfen

Unter 3.1 ist bereits ausgeführt, dass aus meiner Sicht hiermit mehr gemeint sein muss, als nur die Gestaltung des vorbereitenden Prozesses. Meine Empfehlung geht dahin, zunächst – vor dem Abschluss der Vereinbarungen nach § 8a – mit geeigneten freien Trägern gemäß § 36 (2) Vereinbarungen abzuschließen. Damit würde ein „Katalog“ vorliegen, welche freien Träger welche unmittelbar zugänglichen Hilfen anbieten. Auf diesen Katalog könnte in den Vereinbarungen hingewiesen werden.

Information des Jugendamts

Um die Gefährdung abzuwenden, müssen die Fachkräfte des freien Trägers das Jugendamt informieren, falls die angebotenen Hilfen nicht ausreichend erscheinen. Aus meiner Sicht sollte in den Vereinbarungen über Form und Inhalt der Information Übereinkunft hergestellt werden. So müsste das Jugendamt beispielhaft informiert werden, welche Hilfen konkret angeboten wurden, aufgrund welcher Einschätzung dieses Angebot gemacht wurde, wie es zu der veränderten Einschätzung kommt, dass die Hilfe nicht ausreicht.

Durch eine derart intensive Information könnte eine zeitnahe und wirksame Hilfe sichergestellt und das Weiterreichen durch viele Hilfen vermieden werden.

4. Fazit

Zu wünschen wäre, dass sich Fachkräfte durch die Kriterienkataloge nicht allzu sehr verunsichern lassen, sondern dass sie existierende Kataloge überprüfen und ihren örtlichen Gegebenheiten anpassen oder eigene, ihnen geeignet scheinende gemeinsam entwickeln.

Wichtiger und produktiver scheint es mir, dass die Gestaltung der Vereinbarungen als Prozess genutzt wird, der Fachkräften/MitarbeiterInnen bei öffentlichen und freien Trägern eine gemeinsame Reflexion und Selbstvergewisserung darüber ermöglicht, ob sie die richtigen Dinge richtig tun zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gefährdung.

Anmerkungen

¹ Überarbeitetes Referat, anlässlich der Kooperationstagung von LJA und Paritätischen Wohlfahrtsverband Sachsen-Anhalt am 18./19.09.2006 gehalten

² Der AFET befasst sich zurzeit mit dem Thema § 8a. Unter anderem wurden in der AFET-Fachzeitschrift „DIALOG ERZIEHUNGSHILFE“ 2-3/2006 Fragen aus der Praxis beantwortet.

³ Wiesner, R.:SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar. 3. Auflage. München 2006.

Cornelie Bauer
AFET-Geschäftsführerin

In eigener Sache...

In letzter Zeit melden uns unsere Mitglieder häufig zurück, dass gemailte Unterlagen, wie Einladungen, Mitteilungen, Programme usw. sie nicht erreichen. Bitte prüfen Sie, ob Ihr SPAM-Filter oder Ihre Firewall Emails vom AFET zulässt und schalten Sie die AFET-Adresse ggfs. frei.

Bildung und Erziehung im zirkulären Prozess

Denkanstöße und Reflexionsanregungen für die Kooperation von Schule und Erziehungshilfe

1. Einführung

Alle sind sich heute einig, Schule und Jugendhilfe – und damit auch die erzieherischen Hilfen als deren Teilgebiet – müssen enger zusammengehen, sich zu einer stabilen Kooperation verbünden. So fordert die Jugendministerkonferenz die Schaffung eines „konsistenten Gesamtsystems von Schule und Jugendhilfe.“ Im 12. Kinder- und Jugendbericht wird gefordert, ein „... qualitativ hochwertiges System ganztägiger Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote zu schaffen.“

Zuvor wurde in Deutschland allerdings jahrzehntelang daran gearbeitet Schule und Jugendhilfe als getrennte und abgeschottete Arbeits- und Lebensbereiche zu etablieren. Denn in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts bekamen die beiden Arbeitsfelder mit der Reichsschulkonferenz (1920) und dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (1924) ihre getrennten gesetzlichen Grundlagen und entwickelten sich seitdem als spezialisierte und abgeschottete Lebens- und Arbeitsfelder auseinander.¹

Wenn nun angesichts der für Deutschland katastrophalen Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleiche hohe Erwartungen an die Jugendhilfe formuliert werden², beispielsweise in der Elementarerziehung, ihren Bildungsauftrag ernst zu nehmen und vor allem an die Schule – angesichts des Drucks der Wissensvermittlung – ihren Erziehungsauftrag nicht zu vergessen und besser zu erfüllen, dann geht es offenbar auch darum, Abstand zu nehmen von jahrzehntelang geübten Alltagsroutinen und eingeschliffe-

nen Denk- und Verhaltensgewohnheiten auf beiden Seiten.

Wenn aber das Motto lautet: „Alles, was bisher geleistet wurde, soll weiterlaufen – nur besser und Zusatzaufgaben werden draufgepackt,“ dann drohen an der Grenze der Belastbarkeit Appelle zur Kooperation in gegenseitige Vorwürfe und Schuldzuweisungen umzuschlagen.

Wir wollen deshalb mit diesem Beitrag keine weiteren Forderungskataloge eröffnen, denn wir sind der festen Überzeugung, dass Druck, Forderungen und Vorwürfe keine guten Ratgeber sind, um unter schwierigen Ausgangsbedingungen zuverlässige Kooperationsprozesse zu bahnen. Vielmehr wollen wir das Angebot einer neuen Reflexion der Dinge, eine vergessene Perspektive auf das Bildungs- und Erziehungsgeschehen formulieren, mit der die Absurdität der jahrzehntelangen Trennung von Schule und Jugendhilfe deutlich hervortreten dürfte. Damit könnten Barrieren der gegenseitigen Wahrnehmung von Jugendhilfe und Schule und vor allem gegenseitige Feindbild- und Schuldzuweisungen abgebaut werden. Denn wir halten es für notwendig, zunächst die gemeinsame Basis des Handelns von Schule und Jugendhilfe wieder neu zu benennen, um damit die gegenseitige Neugier zu beleben und auf dieser Grundlage, die eingetretene Entmischung der Aufträge zurückzuentwickeln.

Aus Gründen der Überschaubarkeit begrenzen wir an diesem Punkt die Betrachtung auf die beiden Akteure Schule und Erziehungshilfe wohl wissend, dass die primäre Funktion der

Begleitung des Aufwachsens der Familie zukommt und dass nach einem alten afrikanischen Sprichwort ein ganzes Dorf erforderlich ist, um ein Kind gut aufzuziehen.

Im folgenden Teil des vorliegenden Beitrages wird der Anschluss an die bisherige Diskussion des Themas Bildung im AFET und in der Jugendhilfe hergestellt.

Im dritten Teil wird die alte Denkfigur einer dynamischen Koppelung von Bildung und Erziehung in einem zirkulären Prozess vorgestellt, die im Unterausschuss Bildung unter Rückbesinnung auf „Die Bildung des Erziehers“ von Hermann Nohl³ neu formuliert wurde. Der Kontext zu den jeweiligen Ressourcen in Schule und Erziehungshilfe wird hergestellt, um diese Denkfigur zu beleben und zu konkretisieren.

Im vierten Teil wird eine dynamische Verknüpfung von Bildung und Erziehung mit ihren synergetischen Effekten auf Schule und Jugendhilfe und Schule beschrieben.

Im fünften Teil wird eine Diskussion der hier aufgeworfenen Thesen und der sich daraus ergebenden Anregungen und Fragen in der Praxis auf der AFET-Homepage vorgeschlagen.

Da wir die Reflexion des Zusammenhangs von Bildung und Erziehung für eine wichtige Voraussetzung nachhaltiger Qualitätsentwicklung halten, wären einzelne Autoren dieses Beitrages interessiert und bereit, den Prozess der kritischen Diskussion zu begleiten und strukturierend zu unterstützen.

Denn viele Fragen sind offen und können nur mit breiter Beteiligung zu einer entsprechend sinnvollen Entwicklung der Praxis in Schule und Jugendhilfe führen.

2. Zur gegenwärtigen Bildungsdiskussion im AFET

Das Thema „Bildung“ wird im AFET in seinen Bezügen zu den Praxisfeldern der erzieherischen Hilfen seit dem Spätjahr 2001 in der Ad-hoc-Arbeitsgruppe „Bildung im Bereich der Hilfe zur Erziehung“, im Vorstand und Beirat des Verbandes beraten. Ausgelöst wurde die Diskussion durch die dramatischen Ergebnisse verschiedener Studien zu Schulleistungsvergleichen, von denen die PISA-Studien den größten Einfluss und höchsten Bekanntheitsgrad erreicht haben.

Bis zu diesem Zeitpunkt wurde, von der Bildungsdiskussion in den 70er Jahren einmal abgesehen, noch nicht allerorten und in der heutigen Breite, Tiefe und Nachhaltigkeit über das Thema Bildung nachgedacht und diskutiert; vielmehr lief diese Diskussion damals erst langsam an und Konsequenzen in Bezug auf die Schule oder die Tagesbetreuung von Kindern, die heute in Gesetzesvorhaben und Koalitionsverhandlungen und auch in konkreten Projekten bereits ihren Niederschlag finden, lagen damals noch in unabsehbar weiter Ferne.⁴

Das Bundesjugendkuratorium spricht im Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag der Jugendhilfe im Jahre 2001 von der „Vermittlung von Lebenskompetenz“, womit die weitgehende und vielseitige Förderung der individuellen Potentiale des einzelnen Menschen gemeint ist.⁵

Ein erster Zwischenbericht der Ad-hoc-Arbeitsgruppe des AFET wurde im Mai 2002 unter dem Titel „Bildung, die vergessene Tradition – Vorausset-

zung für mehr Chancengleichheit und Partizipation“ veröffentlicht. Die Initiierung von Bildungsprozessen wurde damit als wichtiger Bestandteil und Auftrag in das Bewusstsein der erzieherischen Hilfen gerückt.⁶

Als Bildungsgehalte im Bereich der erzieherischen Hilfen ließen sich in einer Umfrage unter den AFET-Mitgliedern im Jahr 2002/2003 folgende Oberbegriffe identifizieren:

- Erwerb von Wissen
- Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können)
- Gestaltung sozialer Beziehungen/ Bildung auf der emotionalen Ebene.⁷

Während der großen Fachtagung des AFET im September 2004 in Dresden und bei der Sitzung des Fachbeirats im April 2005 in Hannover wurden die Voraussetzungen, das Verständnis, die Bedeutung, der Stellenwert und die Konsequenzen einer Bildungsorientierung in der Gestaltung von erzieherischen Hilfen weiter diskutiert und konkretisiert.⁸

Der 12. Kinder- und Jugendbericht hebt auf die vielseitigen und vielfältigen „Bildungsorte und Lernwelten jenseits der Schule sowie andere nicht formalisierte Bildungsgelegenheiten im Kindes- und Jugendalter“ ab, die eine neue und zunehmende Aufmerksamkeit erfahren und von der Expertenkommission ausgeleuchtet werden.⁹

Im Jubiläumsband des AFET zum 100jährigen Bestehen des Verbandes informiert ein zusammenfassender Beitrag über das Thema Bildung unter dem Titel „Zur Entwicklung von Bildungstraditionen im AFET – Bildungsorientierte Erziehungshaltungen in den Verbandsveröffentlichungen“.¹⁰

3. Die Denkfigur einer Verknüpfung von Bildung und Erziehung in

Schule und Jugendhilfe¹¹

3.1 Der Zusammenhang von Bildung und Erziehung

Kinder und Jugendliche in der Entwicklung zu einer „eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ zu begleiten und zu fördern ist der Kernauftrag der Jugendhilfe (§ 2 Abs. 2 SGB VIII), der in seiner Allgemeinheit auch für die Schule gültig ist. In ähnliche Richtung weist der eigenständige Erziehungsauftrag der Schule nach Art. 7 Abs. 1 GG, auf dem u.a. auch die allgemeine Schulpflicht beruht.

Über Angebote der Erziehung, Bildung und Betreuung soll diese Zielperspektive im Einzelfall erreicht werden und auch auf dieser methodischen Ebene sind die Aufträge von Schule und Jugendhilfe deckungsgleich. Dennoch haben sich beide Systeme – wie oben schon angesprochen – in sehr unterschiedlicher Weise entwickelt, ausdifferenziert und abgeschottet, wie in umfangreichen Untersuchungen und Analysen in der aktuellen Bildungsdiskussion festgestellt wird.

Dabei ist das Wissen um die Antinomie und den engen Zusammenhang von Bildung und Erziehung ein uralter Wissensschatz, der in den pädagogischen Konzepten von Pestalozzi, Fröbel, Herbart u.a. einen zentralen Stellenwert hat und der von Hermann Nohl aufgenommen und mit der Formulierung von drei Grundzügen zum zentralen Merkmal der Bildung des Erziehers gemacht wurde:¹²

- Antinomie von Bildung und Erziehung
Die Antinomie von Bildung und Erziehung wird durch die Begriffsanalogien von Freiheit und Ordnung, Neigung und Pflicht, von Prozess und Ergebnis oder von Bewegung und Form konkretisiert. Die Beachtung dieses „Bildungsgesetzes des

Lebens und seiner Polarität" ist nach Nohl ein erster Grundzug der Bildung des Erziehers.

- Instinkt für das Leben im Kind
Jede Formung, Anspannung oder Festigung kann nach Nohl aber immer erst beginnen, wenn „die Bewegung, das freie Spielen und Erleben, die lebendige Erfahrung vorangegangen ist.“ Jede Form muss wiederum dem freien Spiel der Bewegung ausgesetzt werden, um nicht zu erstarren. „Abstraktion und Stil, Dogma und Gesetz sind pädagogisch angesehen immer das zweite und setzen das Leben voraus.“ Insofern ist der Instinkt für das Leben im Kind ein zweiter Grundzug der Bildung des Erziehers.
- Takt für das richtige Maß
Ein dritter Grundzug in der Bildung des Erziehers ist für Nohl „... sein Takt für das richtige Maß.“ Seit der Reformation und vor allem seit Kant habe uns unsere Schulethik vor allem die Pflicht verkündet. Das Maß zwischen Hybris und Schwäche der Selbstbehauptung – heute würde man vielleicht sagen zwischen Überheblichkeit und Unterwürfigkeit – war in der Antike die wichtigste sittliche Leistung. Diese wurde nach damaliger Auffassung durch das erzieherische Denken und Tun im Finden der Mitte zwischen Verwöhnung und Vernachlässigung „... zwischen Schonen und Abhärten, Behüten und Wagen, Freiheit und Disziplin, zwischen Sorglosigkeit und Pedanterie, Laufen-lassen und Anspannen...“ gebahnt. Für dieses Verhältnis oder diese Balance gibt es nach Nohl keinen objektiven Maßstab sondern nur den Takt des Erziehers „... als sein feinstes Werkzeug ...“.

Diese Grundzüge der Bildung des Erziehers haben nach unserer Auffassung sowohl für Schulpädagogen als auch für Sozialpädagogen und insbe-

sondere für deren gegenseitiges Verstehen ihre große Bedeutung und könnten damit ressortübergreifend zu einer zentralen Grundlage des gemeinsamen Handelns und der Verständigung werden.

Zum methodischen Vorgehen

Für das methodische Vorgehen im pädagogischen Handeln haben diese Grundzüge einige Konsequenzen, über die sich sowohl Lehrer als auch Sozialpädagogen und beide Berufsgruppen miteinander verständigen sollten:

- Die Herstellung einer tragfähigen Beziehung hat Vorrang, denn diese schafft erst die Akzeptanz für eine zu errichtende Ordnung – z.B. einer didaktischen Struktur. Sie stellt eine Sicherheit gebende emotionale Ordnung zwischen Lehrer und Schüler her und schafft damit die Voraussetzung zum Lernen.
- Die Errichtung einer verbindlichen Grundstruktur („Ordnung“), z.B. durch didaktische Ziele, die vorgegeben werden (Bildungspläne, Schulerfolg). Der Weg zur Erreichung der Ziele wird dem Schüler freigestellt und gibt ihm Freiraum und vielfältige Unterstützungen für seine eigenen Suchbewegungen.
- Die regelmäßige Metakommunikation über Zielerreichung und die Wege zum Ziel schaffen für die subjektiven Erfahrungen des Schülers Kriterien für die überindividuelle Einordnung seiner Erfahrungen in übergeordnete Kriterien (z.B. Noten, Bewertungen). Für den Lehrer ermöglichen sie Rückmeldungen über seine Didaktik und Methodik und eröffnen ein „Lernen am Schüler“.

Die methodische Abfolge von metakommunikativen Auswertungen der Lernprozesse schafft eine Lern-Spirale nach oben: Dem Schüler werden

schrittweise seine Erfolge, seine Lernzuwächse, seine Fortschritte, seine „Aha-Erlebnisse“ bewusst, dies bewirkt eine Ich-Stärkung (Selbstbewusstsein) und eine Motivation zum Weiterlernen (Neugierde), die durch die nächste Auswertung wieder verstärkt wird usw.

Denn zur Bildung gehören immer beide, die persönlichkeitsbildenden Anteile, die vor allem über eindrückliche Erfahrungen, Bindungen und gemeinsames Handeln vermittelt werden und der Wissens- und Kompetenzzuwachs, der über Reflexion, Vermittlung und Unterrichtung weitergeführt wird. Beide Dimensionen werden in den gesetzlichen Vorgaben zu Beteiligungsstrategien der Jugend-/Erziehungshilfe (vgl. § 36 KJHG) und in den Bildungsplänen der Schule zusammengefasst.

Die Bedeutung des Settings

Dem Setting kommt bei einem solchen Verständnis von Lehren und Lernen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu. Denn die Struktur der Gesamtsituation – der Bauernhof, das Segelschiff, das Projektdesign, die Familie, die Gang, der Knast ...- übt einen beeinflussenden Gestaltdruck auf Kinder/Jugendliche aus und wirkt damit i. S. einer „funktionalen Erziehung“. Deswegen ist ihre intentionale – im pädagogischen Sinne sinnstiftende Gestaltung und Fortentwicklung eine zentrale agogische Aufgabe mit hohem Effekt ohne „pädagogischen Zeigefinger“.

Zu bedenken sind in diesem Zusammenhang die Reflexionsvariablen

- Grenzfestigkeit und verbindliche Vereinbarung
- Dynamik und Freiheit
- Solidarität und Wir-Gefühl
- Zielsetzung
- Zwang

- logische und natürliche Folge
- Einsatz und Gewinn
- Erfolg und Misserfolg

Die gemeinsame Metakommunikation über das Setting und seine Auswirkungen fördert im oben genannten Sinne eine spiralförmige Weiterentwicklung der Orientierung und der Ich-Stärkung des Kindes/Jugendlichen.

3.2 Ressourcen der Jugendhilfe und der erzieherischen Hilfen für eine Verknüpfung mit Schule

Die Philosophie des KJHG neigt zur Seite der Freiheit und folgt damit dem von Nohl markierten Instinkt für das Leben im Kind als Ausgangspunkt jeder erzieherischen Aktivität; auch in den aktuellen bildungsorientierten Verlautbarungen aus der Jugendhilfe wird dieser Aspekt betont.

Hierfür steht das Prinzip der Freiwilligkeit, die Aushandlung von passenden Hilfen, die kreative Freizeitgestaltung, die Einübung von sozialen Fähigkeiten im Miteinandergehen, der Aktionsteil erlebnispädagogischer Projektarbeit oder das selbstbestimmte Spielen im Elementarbereich. Leben lernen im Lebensvollzug ist zu einem erheblichen Teil selbstbestimmte Bildung, während beispielsweise in „sozialen Trainingskursen“ oder im „Sprachlabor“ die Seite der Formung und der Anpassung an geläufige Lebensformen stärker betont ist.

Insbesondere in der Praxis der erzieherischen Hilfen stand traditionell die Einübung von Disziplin, die Pflichterfüllung und der Erwerb von Anpassungsleistungen im Vordergrund der erzieherischen Bemühungen, während das Moment selbstbestimmter Bildung und der Eigenverantwortung zwar in der gesetzlichen Grundlage und der Fachdiskussion gefordert wurde, im Alltag aber eher eine nach-

rangige Bedeutung hatte.¹³ Denn der Bereich der erzieherischen Hilfen ist von seiner gesetzlichen Grundlage her dem Pol des Wachsenden und der Entfaltung verpflichtet, während die traditionellen Präzisionen der Erziehungshilfepraxis eher den Pol der Anpassung und Pflichterfüllung betonen.

Diese Gegenläufigkeit innerhalb der erzieherischen Hilfen regt dazu an, die Balance zwischen entfaltungs- und anpassungsbetontem Umgang mit Kindern und Jugendlichen neu auszuloten und bietet so die Chance, beide Seiten der Antinomie in den erzieherischen Hilfen in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen. In diese Suche nach einer neuen Balance könnte Schule gut einbezogen werden, sie könnte selbst wichtige Impulse setzen und auch bekommen.

3.3 Ressourcen der Schule für eine Verknüpfung mit Jugendhilfe

Die Philosophie der Schule geht in Richtung einer Überbetonung der Pflichten und der Formung, die sich u.a. in der Schulpflicht, in festfügten Lehr- /Bildungsplänen, Prüfungsordnungen, erstarrten Bildungsinhalten und –standards ausdrückt. Der Teil der Beziehungsgestaltung und damit des Wachsenden - Lassens, der Entspannung, des selbstbestimmten Lernens in der peergroup und der selbstbestimmten kreativen Gestaltung kommt dem gegenüber im Alltag oft zu kurz und ist geeignet, Schulpädagogen „ein schlechtes Gewissen“ zu machen und Versagensängste auszulösen, wie Studien zur Lehrgesundheit zeigen.¹⁴

Das reduzierte Zeitbudget der Vormittagsschule macht ein Durchziehen des Lehrstoffs sowie eine frühe Selektion der Leistungsschwächeren und der in ihrem Verhalten auffälligen Schüler erforderlich. Ebenso fällt auch

die Ebene des gemeinsamen Tuns, des begreifenden Handelns, der Erfahrungen auf gleicher Augenhöhe und der gemeinsamen Planung und Durchführung von Aktionen und Projekten weitgehend aus und bleibt auf die seltenen Ausnahmesituationen von Ausflügen und Klassenfahrten begrenzt.

In der Leistungsbewertung sollten eigentlich die Selbstbewertungen der Schüler eine vorrangige Rolle spielen; in der Zusammenführung dieser Selbstbewertungen mit „Lernfortschrittsberichten“ und „Benotungen“ der Lehrkräfte läge die große Chance, realistische und eine kritische Selbsteinschätzungen der Schüler zu fördern und damit eine gute Basis für eine selbstbestimmte und gemeinschaftsfähige Persönlichkeitsentwicklung gemeinsam zu erarbeiten.

Ganz in diesem Sinne verspüren viele Lehrer und Schulleiter den Wunsch, mehr in Richtung der Förderung der Entfaltung der Schüler und der lebensweltorientierten Lockerung und Öffnung der Schule zu gehen, was in den boomenden reformpädagogischen Ganztages-Schulkonzepten zum Ausdruck kommt und worin eine wichtige Ergänzung und Entwicklungsressource für das Tätigkeitsfeld aller Schulen liegen könnte.

Solche Entwicklungen der Schule bilden wichtige Anknüpfungspunkte für gemeinsames Handeln und eine Vernetzung mit Akteuren und Programmen der erzieherischen Hilfen.

4. Zur dynamischen Verknüpfung von Bildung und Erziehung – Synergie durch Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Schon die kurze Beschreibung der internen Antinomien und der Verknüpfungsressourcen von Schule und erzieherischen Hilfen lässt erkennen,

dass die Gegenläufigkeit von Freiheit und Ordnung in beiden Tätigkeitsfeldern deutlich spürbar ist. Wir regen mit diesem Beitrag Sozialpädagogen und Schulpädagogen an, unterschiedliche Gewichtungen von Freiheit und Ordnung von Prozess- und Ergebnisorientierung zwischen und innerhalb ihren Arbeitsfeldern bewusster wahrzunehmen und eben diese Verknüpfungsressourcen von Schule und Jugendhilfe als gegenseitige Ergänzung sowie für einen gemeinsamen synergetischen Entwicklungsprozess beider Arbeitsbereiche zu nutzen.

Die von Nohl u.a. formulierte Antinomie von Freiheit und Ordnung, von Neigung und Pflicht oder von Prozess und Ergebnis begleitet uns als positiver Spannungsbogen durch das ganze Leben, ist oszillierend in jedem Lernschritt und auch in jedem agogischen Handeln enthalten und wird mehr oder weniger bewusst reflektiert.

Die Pole dieser Antinomie werden nicht als „Entweder – oder“, sondern als „Sowohl – als auch“ in agogisches Handeln umgesetzt und begleiten in selbst- und fremdreflexiven Kommunikationsschleifen den kreativen Prozess pädagogischen Handelns in der Praxis ebenso wie in der Konzeptionsentwicklung. Dabei treten die jeweiligen Pole situationsbezogen abwechselnd oder auch gleichzeitig als „Figur auf Grund“ hervor.

Denn Freiheit ist die Entwicklungsenergie eines selbstbestimmten, flexiblen Lernprozesses und Ordnung ist der Garant eines ergebnisorientierten vermittelbaren und situationsangepassten Lernprozesses, dessen Ergebnisse wiederum einer selbstbestimmten flexiblen Bearbeitung zur Verfügung stehen sollen.

Die Autoren spüren, dass sie sich selbst hinsichtlich ihrer stärker an Ordnung, Pflicht und Ergebnis orientierten Sozialisationserfahrungen bei agogischen Entscheidungen stärker

an der Freiheitsseite orientieren wollen, um eine gute Balance beider Seiten zu erreichen. Auf der Basis dieser Selbsterfahrung regen sie an, dass jeder Leser sich und seine persönlichen Sozialisationserfahrungen sowie sein Tätigkeitsfeld und dessen Prägung darauf überprüfen sollte, ob in seiner pädagogischen Arbeit die Anteile von Freiheit und Ordnung als zwei Seiten einer Medaille vertreten sind und in einem gut ausgewogenen Verhältnis zu einander stehen.

Denn für die Entwicklung eines nachhaltigen Zusammengehens von Schule und Jugendhilfe halten wir es für unverzichtbar, ein gutes Sensorium für die Wahrnehmung der eigenen und der systemischen Balancen zwischen Freiheit und Ordnung und ein gutes Taktgefühl für entsprechende Spannungsbögen in der Gestaltung des pädagogischen Alltags zu entwickeln.

Solche Selbst- und Fremdrelexionen von Sozial- und Schulpädagogen könnten als vertrauensbildende Schritte eine gute Basis für gemeinsame Handlungsoptionen und für die Passung von Programmen und damit für das notwendige Zusammenwachsen der Lebensbereiche von Schule und Jugendhilfe bilden.

5. Anregung eines Dialogs zur methodischen Verzahnung von Schule und Jugendhilfe auf der AFET-Homepage

Die Annahme eines notwendigen konstruktiven Spannungsbogens in Haltung und Verhalten von Sozial- und Schulpädagogen führt uns zu Einschätzungen, die wiederum viele Fragen eröffnen und nach sich ziehen, wie beispielsweise:

- Welche Missverständnisse und Konflikte entstehen durch einen Verzicht auf die Reflexion der Polarität bzw. des notwendigen Spannungsbogens in jedem erzieheri-

schen bzw. bildenden Handeln?

- Was bedeutet dieser Spannungsbogen für den internen/externen Dialog zwischen denjenigen, die Erziehungs- und Bildungsverantwortung tragen?
- Wie sind die Übergänge zwischen den Polen des Spannungsbogens im praktischen Handeln markiert?
- Welche Auswirkungen hat die Gestaltung eines solchen Spannungsbogens auf passende Settings in Schule und Erziehungshilfe?
- Welche Auswirkungen hat der Spannungsbogen für die räumliche und zeitliche Gestaltung von Schule und Erziehungshilfeangeboten?
- Wie lässt sich der zirkuläre Prozess individueller Entwicklung mit der externen Zielorientierung von schulischen Curricula im Alltag gut verbinden?
- Was bietet sich an, um im pädagogischen Alltag das Bewußtsein der Polarität/der Spannungsbögen zu erhalten und zu stärken?
- Wie sehen Kooperationsvereinbarungen zwischen Schule und Jugendhilfe aus, die der unterschiedlichen Ausprägung der Polarität in beiden Arbeitsfeldern gerecht werden?
- Welche Konsequenzen hat die Annahme dieses Spannungsbogens für die Ausbildung von Sozialpädagogen, Lehrern, Ausbildern?

Diese und viele andere Fragen haben sich uns im Unterausschuss gestellt und schwer beschäftigt. Nun hoffen wir, dass unsere Überlegungen und Bilder auch bei Ihnen, den Lesern, Interesse wecken und Reaktionen anstoßen.

Ob es nun um Zustimmung oder Wi-

derspruch, um Ausdifferenzierung und konkretisierende weiterführende Überlegungen oder vor allem um Beispiele aus der Praxis geht, wir sind an allen Reaktionen interessiert und bitten Sie um Ihre in jedem Fall wichtige Einschätzung!

Deshalb möchten wir Sie gern dazu einladen, auf unserer Homepage Anregungen zur Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe aus Ihrer Praxis zur Diskussion zu stellen: Wenn Sie Praxismaterialien, Konzepte oder einfach Fragen haben, zu denen Sie kollegiale Beratung oder Erfahrungsaustausch wünschen, nehmen Sie bitte unter dedekind@afet-ev.de Kontakt zu uns auf, wir stellen Ihren Beitrag umgehend auf der AFET-Homepage unter www.afet-ev.de/Aktuelles zur Verfügung. Dort finden Sie auch unseren Leitartikel " Bildung und Erziehung im zirkulären Prozess - Denkanstöße und Reflexionsanregungen für die Kooperation von Schule und Erziehungshilfe".

Denn nur der Dialog zwischen Vertretern der Praxis, der Forschung und der Ausbildung in Schule und Erziehungshilfe, wird dazu beitragen können, dass mit dem Zusammengehen von Jugendhilfe und Schule „wieder zusammen wächst, was zusammen gehört“.

Literatur

- ¹ Reischach, G. v.: Bezüge von Jugendhilfe und Schule in der Bundesrepublik und im westlichen Ausland – Der Blick über den eigenen Tellerrand. In: Sozialmagazin 4/2006, S. 52 – 59.
- ² Kluge, J.: Schluss mit der Bildungsmisere. Ein Sanierungskonzept. Frankfurt/M. 2003.
- ³ Nohl, H.: Erziehergestalten. Göttingen 1963 (3. Aufl.).
- ⁴ Blumenberg, F.-J./Göller, M.: Individuelle Förderung und umfassende Bildung für alle Kinder. In: AFET-Dialog Erziehungshilfe 4/2005, S. 34 ff. Beher, K. u. a.: Das erste Jahr – Die offene Ganztagschule in Primärbereichen NRW – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. In: Jugendhilfe aktuell 1/2006, S. 45 ff. Berse, C.: Wir verändern die Schule – und schaffen uns ab. Mit der Einführung der Ganztagschule sitzt die Kinder- und Jugendhilfe im Dilemma. In: Jugendhilfe Report 4/2005, S. 22 ff.
- ⁵ Bundesjugendkuratorium: Zukunftsfähigkeit sichern – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. Berlin/Bonn 2001.
- ⁶ AFET: Bildung, die vergessene Tradition – Voraussetzungen für mehr Chancengleichheit und Partizipation. In: AFET-MR 2/2002, S. 3 ff.
- ⁷ Scheele, D.: Generalisierung der bestehenden Beschreibungen zum Bildungsgehalt im Rahmen von Aktivitäten in Einrichtungen der Hilfe zur Erziehung. In: AFET (Hrsg.): Erziehungshilfe fördert Chancen – Bildung statt Benachteiligung. AFET-Veröffentlichung Nr. 64/2005. Hannover 2005, S. 225 ff.

AFET Unterausschuss „Bildung im Bereich der Erziehungshilfe“:

Dr. Franz-Jürgen Blumenberg

Martin Scherpner

Margret von Pritzelwitz

Dr. Hans-Christian Petzold

Bildung in Deutschland

Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK), des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und unter der Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) wurde im Juni 2006 ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration der Öffentlichkeit vorgestellt. Erstmals werden Stand und Entwicklung des deutschen Bildungswesens im Gesamtzusammenhang dargestellt – von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bis hin zum Lernen im Erwachsenenalter. Die Veröffentlichung wird vom Deutschen Bildungsserver unter www.bildungsserver.de mit Informationen und Verweisen zu vorangegangenen nationalen wie internationalen Bildungsberichten begleitet.

Psychodrama – auch in der Erziehungshilfe

Grundzüge einer Psychodrama-Pädagogik

Anmerkung der Redaktion: Im Anschluss an den vorangegangenen Artikel stellt die Autorin eine zur Umsetzung von Bildung und Erziehung im zirkulären Prozess geeignete Methode dar.

Aus zahlreichen therapeutischen Ansätzen sind Konzepte entwickelt worden, die Eingang in Supervision und Pädagogik gefunden haben.

Das Psychodrama von Jakob Levi Moreno, Arzt und Psychiater (1892 – 1974), erdacht und ausgestaltet, basiert in seinen Ursprüngen auf Morenos Beobachtungen von Kindern und Jugendlichen und seiner Arbeit mit ihnen in Wien zur Zeit des Ersten Weltkrieges.

Zeitlebens hat Moreno das freie, spontane Spiel als wichtigste Methode zur Erschließung von Sach- und Fachthemen angesehen, als größtmögliche Förderung der Entwicklung, Entfaltung und Freisetzung von kreativen Potentialen.

Spontanitätstrainings sind für ihn unverzichtbarer Bestandteil erzieherischer Prozesse, wobei die Wechselwirkung und das Bedingungsgefüge Intellekt, Psyche und körperlicher Ausdruck im Fokus stehen: Wer in Bewegung ist und sich über seinen Körper mit der Umwelt auseinandersetzt, stimuliert Gefühle und Denkprozesse, ebenso wie sich emotionale und mentale Vorgänge somatisch auswirken. Der gesamte Organismus der Lernenden wird gefördert, weil es um die Auseinandersetzung mit Lebendigem geht, statt um abstrakte Inhalte und Wissensvermittlung. Der direkte Kontakt zum eigenen Verhalten oder die Beziehung zum Lernstoff wird ganzheitlich praktisch angebahnt. Die Lernenden gestalten ihre Lebenswelt ak-

tiv und sich als Handelnde, sie nehmen ihren Aktionshunger wahr und leben ihn produktiv und angemessen aus, sie können ihre körperlichen, emotionalen und kognitiven Ausdrucksmöglichkeiten optimal entfalten, die eigene Lebenswelt kritisch reflektieren.

Es herrscht Einklang zwischen Denken, Fühlen und Handeln. Psychodrama-Pädagogik ist mehr auf ganzheitliche Entwicklung und Reifung der Persönlichkeit als auf die Ansammlung von Wissen und Fakten ausgerichtet (vgl. Scharnhorst; S.1).

Immer geht es um ein Zusammenspiel zwischen der Entwicklung eigener Verhaltensmuster und der Orientierung an vorgegebenen Werten und Normen der Schule, der Gesellschaft, des Erziehungsrahmens. Alle Inhalte einer Psychodrama-Pädagogik werden in Handlung umgesetzt und anschließend ausführlich gedanklich reflektiert, also nach der Aktion die Reflexion.

Die Pädagogen, die nach den Prinzipien des Psychodramas erziehen und unterrichten, müssen neben einer speziellen Weiterbildung (Psychodrama-Pädagogen, Psychodrama-Leiterinnen oder -Leiter) ausgeprägte empathische Fähigkeiten aufweisen und in besonderem Maße begegnungsfähig sein. Sie müssen psychische Störungen erkennen und Hilfe von außen mit einbeziehen. Lehrerinnen und Lehrer sind keine Therapeuten und müssen sich ihrer Rolle und deren Funktion immer bewusst sein.

Empathische Fähigkeiten gilt es bei den Kindern und Jugendlichen weiter zu entwickeln oder anzubahnen. Dies

geschieht im Psychodrama durch seine kardinale Methode dem Rollentausch oder der Rollenübernahme. Wer in der Lage ist, sich in die Andere/den Anderen hinein zu versetzen, in ihre/seine Rolle zu schlüpfen, ihre/seine Erfahrungen nach zu spielen und zu reflektieren, wird lernen, anders mit ihr/ihm umzugehen, eine andere Form von Akzeptanz und Respekt zu entwickeln.

Die Entwicklung des Menschen vollzieht sich in Gruppen (Familien, Schulklassen, Peergruppen etc.) und Systemen (Gesellschaft, Kulturkreis etc.). Fehlentwicklungen können deshalb auch am besten im Kontext von Gruppen bearbeitet und revidiert werden.

Soziometrische Verfahren

Die Verantwortung, die jede/r einzelne Lehrer/in im schulischen Alltag trägt, richtet in diesem Verfahren das Augenmerk auf die Qualität und Struktur der zwischenmenschlichen Beziehungen, die von Moreno so genannte Soziometrie. Diese Beziehungen gilt es in den Blick zu nehmen, positive und negative Wahlen, Ablehnung und Zuwendung wahrzunehmen und in ihren Auswirkungen für das Verhalten von einzelnen und Gruppen zu erkennen. Gerade in Institutionen, die Menschen zusammenführen, ohne dass sie selbst eine Möglichkeit zu eigener Wahlentscheidung gehabt hätten, ist dieser Aspekt von entscheidender Bedeutung. In den Blick kommt, wie es Menschen, die auf Grund einer ihnen vorgegebenen, von ihnen – grundsätzlich jedenfalls – auch nicht zu verändernden Situation unterschied-

liche Rollen, Verpflichtungen und gegenseitige Erwartungen aneinander haben und mit einander auskommen müssen, gelingen kann, den ihnen auferlegten Erwartungen und Verpflichtungen tatsächlich auch gerecht werden. Wie können sie es lernen, eigenverantwortlich, spontan und kreativ in den ihnen zugewiesenen Rollen zu handeln (vgl. Dollase, 1996 S. 11)? Jede (Lern-)Gruppe weist eine typische innere Dynamik auf, die von Anziehung, Abneigung, Rollenverhalten Einzelner, bestimmten Positionen geprägt ist. Diese Dynamik sichtbar zu machen, sie zu nutzen für ein respektvolles Miteinander, ist Anliegen soziometrischer Verfahren und Techniken.

Dazu gehören soziales Atom, Soziogramm, Aktionssoziometrie, die in der gegenseitigen Vorstellung und in der Analyse das Kennenlernen und Erkennen fördern, dessen, was die einzelnen TeilnehmerInnen einer Gruppe ausmachen.

In einem Klima der freien Wahl der LernpartnerInnen, der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen fallen Lernen und konstruktives Verhalten leichter. Das Offenlegen und Verstehen von biografischen Gegebenheiten, Vorlieben, Abneigungen und Zugehörigkeiten sind Voraussetzung für neue Begegnungen und mögliche (Arbeits-)Beziehungen.

Der Einsatz soziometrischer Methoden erleichtert die Übernahme sozialer Aufgaben und das Lernen in einer Gruppe.

Soziodrama als Methode in der Erziehung

Als eine besondere methodische Variante für die Arbeit mit gesellschaftlichen Gruppen hat Moreno das Soziodrama entwickelt.

Gegenstand der Betrachtung und Bearbeitung im Soziodrama sind die unterschiedlichen Rollen, die sich aus

der sozial und institutionell vorgegebenen Situation ergeben – der Schulalltag im Klassenzimmer und auf dem Pausenhof, aber auch Schul-, Lehrer- und Klassenkonferenzen, in denen die Beteiligten in bestimmten Rollen agieren müssen.

In diesen Rollen spiegelt sich die Gesellschaft in ihrer Vielfalt, Widersprüchlichkeit und Gegensätzlichkeit. Die Inszenierung dieser Situationen kann im „szenischen Verstehen“ gerade indem die diskursive Symbolsprache, „in der die Elemente gewissermaßen wie an der Wäscheleine aufgereiht“ sind, unterlaufen wird, durch die „Unschärfe der Bilder und Gesten“ (Ottomeyer/Wieser 1998) zu neuen Interpretationen und Einsichten führen.

In der Repräsentation des alltäglichen Ernstfalls, der Entscheidungen für den Augenblick fordert, ohne dass sie in ihren Konsequenzen abgewogen werden können, werden diese in ihrer soziometrischen Tiefenstruktur transparent. Die unterschiedlichen Rollenvorgaben erfordern rollenadäquates Verhalten, das oft nur einen engen Spielraum lässt. Der Blick jedoch auf die real handelnden Personen, die Wahrnehmung der zwischen ihnen bestehenden Beziehungen und gegenseitigen Erwartungen, lässt auch eine andere Wahrnehmung der eigenen Rolle in der Verantwortung als Lehrende/r zu: Der und die Lehrende sind nicht allein mit Machtbefugnissen ausgestattete Repräsentanten der staatlichen Gewalt, sie sind auch befangen im oft ungeklärten Gestrüpp eigener Rollen- und Zielkonflikte. Sie nutzen ihre Macht, nicht selten, um sich ihrer als Ventil eigener Aggressivität zu bedienen. Sie können ihre Befugnisse ebenso nutzen, konflikthafte Situationen zu entschärfen.

Das Soziodrama als Verfahren bietet an, das eigene Verhaltensrepertoire als Lehrer/in zu reflektieren und zu erweitern. Es kann helfen, die immer wieder auftretenden Spannungen,

Antinomien und Widersprüche im Schulalltag auszuhalten, auszubalancieren und sie damit zu integrieren – durch

- die Erweiterung des Rollenrepertoires,
- die realistische Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen wie auch der der anderen,
- die Besinnung und den Bezug auf die eigenen Maßstäbe (sokratischer Eid),
- die Achtung der eigenen Integrität.

Auf diese Weise kann jede/r dazu beitragen, dass Schule das kann, was sie soll und dies auch tut. In der Lehrer(weiter)bildung kann dies erprobt und eingeübt werden. Ebenso können bestimmte Methoden aus dem Verfahren Soziodrama in die eigene Praxis übernommen werden.

Soziodrama: Denn sie wissen wohl, was sie tun

Als eigenständige Form von Gruppenarbeit wurde Soziodrama von Moreno unter dem Eindruck der Ereignisse des ersten Weltkrieges entwickelt. Moreno versteht es als ein Instrument der Soziometrie und definiert es "als eine tiefgehende Handlungsmethode..., die sich mit den Beziehungen in Gruppen und mit kollektiven Ideologien beschäftigt" (Moreno 2001, S. 51). An Stelle eines einzelnen Protagonisten steht die Gruppe als solche im Mittelpunkt des Soziodramas. Die aktuelle Gruppe steht stellvertretend für eine Gesellschaft und letztendlich für die gesamte Menschheit. Dies steht in Einklang mit Morenos Ziel der Entwicklung von therapeutischen Methoden, die sowohl auf das Individuum als auch auf die gesamte Gesellschaft einwirken. Dahinter steht die Idee, "dass alle Menschen in der Gesellschaft auf irgendeine Weise miteinander verbunden sind und dass jede Veränderung eines Einzelnen auch

sein Beziehungsnetz mitverändert" (Yablonsky 1998, S. 215).

Soziodrama kann zum Einsatz kommen in Trainings (z.B. Teamentwicklung, Umgang mit Streß), in der Bearbeitung (psycho)sozialer Fragen (Geschlechterverhältnis/-rollen, interkulturelle Begegnung, "Wohnen in unserer Umgebung") (nach Wiener 2001; Pruckner 2001).

Die Gruppe muss ein Thema wählen, das mit ihrer eigenen sozialen Umwelt zu tun hat. So wird im Soziodrama "eine kulturelle Ordnung mit Hilfe dramatischer Methoden ins Blickfeld" gerückt (Moreno 2001, S. 52). Dabei geht es darum, durch Handlung Ansätze zu einer Veränderung der sozialen Welt aufzuspüren, um diese dann umzusetzen. "... es werden dramatische Methoden genutzt, um die "soziale Wahrheit" der Szenen, das heißt, die intersubjektive Sicht der von Strukturen, Themen und Konflikten Betroffenen zu verstehen" (Hutter 2000, S. 300).

"Das Soziodrama ist auf der stillschweigenden Annahme gegründet, daß die Gruppe, die von den Zuschauern gebildet wird, bereits durch die sozialen und kulturellen Rollen, die bis zu einem gewissen Grad alle Träger der Kultur teilen, strukturiert ist." (Moreno 2001, S. 52). Wenn Moreno also Einzelpersonen, die sich zu einer aktuellen Gruppe zusammenfinden, als Träger kultureller und sozialer Rollen versteht, spielt die Zusammensetzung einer Gruppe keine wesentliche Rolle. "Die psychodramatischen Sitzungen, besonders in der soziodramatischen Form, bieten die Möglichkeit, Rollen und Typen zu entdecken und zu beschreiben, die kollektive Bedeutung für die Teilnehmer an den therapeutischen Sitzungen in sich tragen" (Moreno 1959, S. 91). In die Rollentheorie Morenos, die zwischen physiologischen/psychosomatischen, psychischen/psychodramatischen und

sozialen/offiziellen Rollen unterscheidet, wäre das Soziodrama zuerst als ein Arbeiten mit den sozialen Rollen einzuordnen.

Soziodrama steht in engem Zusammenhang mit der Soziometrie, die Strukturen von Beziehungsgefügen aufdecken will. Indem im Soziodrama die Empfindungen von Rollentypen aufgedeckt und ihre Handlungsmöglichkeiten bearbeitbar werden, geht seine Wirkung über die Veränderung von Einzelpersonen hinaus und zielt eine Veränderung von (Beziehungs-)Strukturen an.

Pruckner bemängelt in Anlehnung an Grotherath (1994) und Ottomeyer (1987), dass "...die Fixierung auf individuelle Therapien und ebensolche Diagnosen" uns ein Stück betriebsblind gemacht hat für zentrale gesellschaftliche Einflüsse auf Lebensgeschichten und deren Bewältigung" (Pruckner 2001, S. 52). Sie berichtet, dass durch das Soziodrama Einblicke in die Meinungen und Haltungen des Anderen ermöglicht werden. Zugleich werden Beziehungen zwischen verschiedenen (z.B. ethnischen) Gruppen oder deren kollektive Ideen sichtbar und somit bearbeitbar. Nebenbei stellt nach ihrer Meinung das Soziodrama in der Arbeit mit Kindern einen "Ersatz" für das Protagonistenspiel dar, das in Kindergruppen nicht durchgeführt werden kann.

Moreno sieht im Soziodrama eine Bearbeitung sozialer Probleme, deren Ziel eine „soziale Katharsis“ sei (Moreno 2001, S. 52). Wie kann Soziodrama eine soziale Katharsis erreichen? Von den von Bosselmann (1996, S. 200 ff.) beschriebenen Wirkfaktoren scheinen mir im Soziodrama die Folgenden besonders relevant zu sein:

- Vergleichbarkeit der Schicksale: Die im Soziodrama ausagierten Rollen sind typisch und spiegeln Strukturen, in denen die am Spiel Beteiligten selbst leben.

- Lernen am Modell: Das Geschehen im typisierten Beziehungsgefüge des soziodramatischen Spiels ist mit dem Beziehungsgefüge konkreter Strukturen vergleichbar.
- Zusammenhänge verstehen: Im Rollenfeedback werden Erleben und Handlungsmotivationen mitgeteilt, die in den verschiedenen Rollen erlebt wurden.
- Perspektiven eröffnen und Hoffnung einflößen: Durch das Verstehen können Ansatzpunkte für Veränderung entdeckt werden, die auch eine Hoffnung auf die Möglichkeit von Veränderung stärken können.
- Haltungen und grundsätzliche Einstellungen: Durch das Erleben und den Perspektivenwechsel kann sich eine Haltungsveränderung der spielenden Personen ereignen.

Nach Moreno wird im Soziodrama im Idealfall mittels Telebeziehungen der Mitwirkenden eine Breitenwirkung erreicht, die politische Dimensionen erreicht und die gesamte Gemeinschaft erfaßt. Auf diese Weise können Gruppen im soziodramatischen Spiel gesellschaftspolitisch wirksam werden. Hutter merkt jedoch kritisch an, dass spielende Gruppe und Gesellschaft nie identisch sind und dass daher für eine Vermittlung der Bühnenerfahrungen und ihre Übertragung auf die Praxis gesorgt werden muss (nach Hutter 2000, S. 163 f. und S. 189 f.).

Andere Autoren sehen Prävention als vorrangiges Ziel soziodramatischen Arbeitens. Dabei würden durch das Soziodrama nicht bestehende Störungen bearbeitet, sondern ihre Entwicklung zu verhindern gesucht. Im Zentrum stehe ein "prophylaktisches Anliegen einer ungestörten Kommunikation". Es sollen günstige Kommunikationsmodelle erlernt werden. Das Soziodrama bietet die Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven, Einstellungen und Beziehungsweisen modellhaft kennenzulernen sich in ihnen

direkt zu probieren. Durch den spielerischen Charakter des Soziodramas – obwohl der Hintergrund eines Themas sehr ernst sein kann – kann eine emotionale Belastung des Themas vermindert werden, was eine angstfreiere Auseinandersetzung möglich macht. Gleichzeitig wird im besten Fall gelernt, dass Interaktionen auch in der realen Situation spielerisch verändert werden können. (nach Burkhart/Zapotoczky 1974, S. 74 f.).

Eine Weiterbildung zur Psychodrama-Pädagogin oder zum Psychodrama-Pädagogen kann sowohl von Einzelpersonen belegt werden als auch von kompletten Kollegien.

Literatur

- Bosselmann, R.: Das Psychodrama und seine "Heilfaktoren"- über Wirkungen und deren Ort im psychodramatischen Prozess. In: ders., Lüffe-Leonhardt, E./Gellert, M.: Variationen des Psychodramas. Ein Praxisbuch – nicht nur für Psychodramatiker. 2. überarbeitete Auflage. Meezen 1996.
- Burkart, V./Zapotoczky, H.-G.: Konfliktlösung im Spiel. Soziodrama/Psychodrama/Kommunikationsdrama. München 1974.
- Findling, U.: unveröffentlichtes Protokoll.
- Groterath, A.: An der Sprache liegt es nicht. Mainz 1994.
- Dollase, R.: Wege zur Überwindung der Asozialität des Menschen. In: Moreno, J.L.: Die Grundlagen der Soziometrie. Opladen 1996, S. 11 ff.
- Dorn, F./ Hofmacher, H./ Kasper, G.: Reader zum Ausbildungs- und Fortbildungsmodul Gewaltprävention und Umgang mit Gewalt in der Schule. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hutter, C.: Psychodrama als experimentelle Theologie. Rekonstruktion der therapeutischen Philosophie Morenos aus praktisch-theologischer Perspektive. Reihe Theologie und Praxis, Bd. 7. Münster 2000.
- Menschik-Bendele, J. et al: Sozialpsychologie des Rechtsextremismus. Opladen 2002.
- Moreno, J.L.: Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Stuttgart 1959.
- Moreno, J.L.: Psychodrama und Soziometrie. 2. unveränderte Auflage. Edition Humanistische Psychologie. Köln 2001.
- Ottomeyer, K.: Lebensdrama und Gesellschaft. Wien 1987.
- Ottomeyer, K.: Überleben am Abgrund. Klagenfurt 2002.
- Pruckner, H.: Das Spiel ist der Königsweg der Kinder. Psychodrama, Soziometrie und Rollenspiel mit Kindern. München 2001.
- Scharnhorst, U.: Grundlagen einer Psychodramapädagogik. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Wiener, R.: Soziodrama praktisch. Soziale Kompetenz szenisch vermitteln. München 2001.
- Wieser, M./Ottomeyer, K.: Szenisches Verstehen. In: Wörterbuch der Psychotherapie. Wien 1998.
- Yablonsky, L.: Psychodrama. Die Lösung emotionaler Probleme durch das Rollenspiel. 3. erweiterte Auflage. Stuttgart 1997.
- Gotlind Kasper
Psychodrama Institut für Europa
Landesverband Deutschland
Hirtenpfad 30
61169 Friedberg
[http:// www.psychodramainstitut.de](http://www.psychodramainstitut.de)

Neue OECD-Studie „Bildung auf einen Blick 2006“

Die OECD stellt in ihrer Studie internationale Vergleichskennzahlen zu Bildungsbeteiligung und zu Investitionen in die Bildung sowie Indikatoren zu Bildung und Beschäftigung dar. Aktuell gilt dabei der demografische Wandel als eine der größten Herausforderungen, vor denen die meisten Bildungssysteme stehen. Nach der Studie fällt Deutschland im internationalen Vergleich weiter zurück, vor allem bei den Hochschulabsolventen verliert Deutschland den Anschluss. Der Vergleich der 30 wichtigsten Industriestaaten zeigt, dass der Anteil der Hoch- und Fachschulabsolventen in Deutschland zwar gestiegen ist, aber bei weitem nicht so stark wie in den meisten anderen Ländern: Deutschland fehlen die Akademiker. Unter www.forum-bildung.de finden Sie weitere Informationen.

Konzepte Modelle Projekte

Jürgen Rabold/Ingo Schmidt

Psychodrama – Angebot für lebendigen, handlungsorientierten Unterricht

Das Beispiel einer Zusatzausbildung an der Mansfeld-Löbbecke Stiftung

Auf der Suche nach einem psychodramatisch orientierten Unterricht, mit- hin auf der Suche nach einem sich am humanistischen Menschenbild orientierenden Ansatz von Schule und Bildung, sind wir in der Mansfeld-Löbbecke-Stiftung von 1833 (MLS), einer Einrichtung der Freien Kinder- und Jugendhilfe, die sich seit ihrem Gründungsjahr 1833 um benachteiligte junge Menschen bemüht. Über 200 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigt die Einrichtung, die auf den ersten Blick mit Schule und Bildung nur am Rande etwas zu tun zu haben scheint. Und doch befinden wir uns mitten in einem vielfältigen Betreuungsangebot, das die kompetente Begleitung von jungen Menschen sowohl aus schulischer als auch außerschulischer und erzieherischer Sicht seit jeher auf seine Fahnen geschrieben hat und im Laufe der vergangenen Jahrzehnte eine bundesweite Reputation in der Begleitung von seelisch kranken, jungen Menschen erwerben konnte.

Das sozialtherapeutische Netzwerk der Mansfeld-Löbbecke Stiftung umfasst heute über 15 regionale Wohn- und Standortprojekte mit Schwerpunkten in der psychiatrischen Nachsorge und der psychiatrischen Akutversorgung in Form von stationärer, teilstationärer und ambulanter Versorgung.

Die ihr anvertrauten jungen Menschen (aus ganz Deutschland kommend) finden hier in der Zeit ihres Verbleibens ein neues Zuhause. Sie treffen dabei auf ein differenziertes

Betreuungs- und Therapieangebot mit Möglichkeiten der verhaltenstherapeutischen Intervention, der Sozio- metrie, des Psychodramas und anderer pädagogischer und therapeutischer Arbeitsfelder. Im Mittelpunkt aller Bemühungen steht die aktive, lebendige, lebensbejahende und handlungsorientierte Förderung der anvertrauten Kinder und Jugendlichen. Am Ende dieses Entwicklungsprozesses steht im Idealfall die Rückführung in die Familie bzw. die Hinführung der betreuten jungen Menschen in ein eigen verantwortetes Leben.

Drei einrichtungseigene Förderschulen

Die betreuten jungen Menschen werden unter ganzheitlichen Gesichtspunkten betreut und begleitet, das schließt ihre Beschulung ausdrücklich mit ein.

Die Mansfeld-Löbbecke-Stiftung verfügt an drei Standorten, in Wolfenbüttel („Moreno-Schule“), in Hahnen- klee („Neue Waldschule“) und in Vienenburg („Neue Waldschule“) über einrichtungseigene Schulen. Dabei handelt es sich um Förderschulen mit dem Schwerpunkt für emotionale und soziale Entwicklung. Hier werden junge Menschen unterrichtet, die an der Seele erkrankt sind, die psychische Verhaltensoriginalitäten aufweisen und aufgrund ihrer intellektuellen Entwicklung schulischen Förderbedarf in Anspruch nehmen müssen. Es sind Schüler, die andernorts als Problem-

schüler bezeichnet werden und die hier in den drei Förderschulen der MLS auf ein differenziertes Beziehungsangebot stoßen, das sich dem Geiste der gegenseitigen Wertschätzung verpflichtet fühlt: *„Seelisch verwundete Kinder und Jugendliche benötigen in besonderer Weise Wertschätzung und Begleitung. Sie müssen nicht nur in ihrer Einzigartigkeit wahrgenommen werden, sondern sie dürfen erwarten, dass die sie betreuenden Lehrer und Lehrerinnen mit ihnen eine vertrauensvolle und verständnisvolle Beziehung aufbauen und eingehen. Das wiederum geht nur mit einem Personal, das alles daran setzt, an der eigenen Fachkompetenz permanent weiter zu arbeiten.“*

Das Psychodrama – ein zielführendes, spielerisches Aktivangebot

Dem interdisziplinären Verständnis von Schule und Bildung wird in der MLS mit einer vorurteilsfreien Hinwendung zu alternativen, auch therapeutischen Angeboten, Rechnung getragen. Eine Schlüsselrolle kommt dabei dem Psychodrama nach Jacob Levy Moreno zu. Als ein zentrales Verfahren der Beziehungsarbeit ist es an allen Standorten, vor allem auch im Wohngruppenkontext als therapeutisches Verfahren etabliert. Die erlebnisaktivierende Wirkung des Psychodramas ist nachgewiesen. Es initiiert die szenisch-handelnde Darstellung, Erprobung und Veränderung der subjektiv erlebten Wirklichkeit von Indi-

viduen und Gruppen und zwar als Rollen-Spiel mit der Zielvorgabe der Weiterentwicklung der sozio-emotionalen Kompetenzen (Rollenkreation) aus dem Spiel heraus. *„Rund 80 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der MLS sind mit Morenos triadischer Aktionsforschung aus Psychodrama, Soziometrie und Gruppenpsychotherapie vertraut, gehen mit den Techniken und der Methodik des Psychodramas und dessen integrativem Angebot operativ um und nutzen entsprechende Angebote der Weiterbildung“.*

Seit Januar dieses Jahres sind nun auch die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der drei Förderschulen der MLS auf den „psychodramatischen Geschmack“ gekommen und nutzen dabei ein Angebot, das es in dieser Form erst seit kurzem gibt: Es ist den Grundideen des Psychodramas verpflichtet und hat seine Nische unter dem Rubrum **Psychodrama macht Schule** gefunden. Insgesamt 20 Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der MLS (mithin das gesamte Kollegium der drei Schulen) starteten Anfang des Jahres 2006 mit der Zusatzausbildung in Goslar und Kassel. Sie alle waren und sind auf der Suche nach einem handlungsorientierten, noch lebendigeren und die betreuten jungen Menschen noch sensibler einfangenden Unterricht. Das Kollegium der drei Förderschulen hat sich aus diesem Grund beim Psychodrama-Institut für Europa (PIfE), mit dem die Stiftung seit Jahren kooperiert, für das speziell für Pädagogen aufgelegte Weiterbildungsangebot „Psychodrama macht Schule“ eingeschrieben (vgl. Gotlind Kasper, S. 26 in dieser Ausgabe).

Ganzheitliches Lernen

Die in der Zusatzausbildung von erfahrenen Psychodramatikerinnen und Pädagoginnen vermittelte Methodik

der Psychodrama-Pädagogik folgt zielgerichtet und konsequent dem notwendig zu leistenden Umdenken in der Schul- und Bildungspolitik. Sie führt weg von der reinen fächerspezifischen Wissensvermittlung hin zu einem ganzheitlichen Lernen, zu einem handlungsorientierten Unterricht, hin zu einer stärkeren Förderung sozialer Kompetenzen. Das ist eine andere Form des Lernens, eine, die Schule als Lebensraum zu verstehen beginnt. Eine, die auch den Lehrer zum Lernenden macht.

Ein vorrangiges Ziel der Zusatzausbildung ist die Kompetenz- und soziale Rollenerweiterung des Kollegiums in Fragen der didaktischen Methodik und der Krisenintervention in konfliktreichen Schulsituationen. Unter Anleitung der Seminarleiterinnen werden die Pädagogen in spielerischen

Stegreifspielen dazu ermuntert, Probleme aus dem Schulalltag im Rollenspiel (mit Rollentausch) auf die Bühne zu bringen und damit eine andere Sichtweise auf Problemkonstellationen in der Schule zu erhalten.

Ein Praxisbeispiel

Die Gruppe entschied sich zum Thema „Gewalt an Schulen“ zu arbeiten. Anschließend erfolgte die Auswahl der Rollen. Dabei sollte je die Hälfte der Rollen der Gruppe der „Unterdrücker“, die andere der der „Unterdrückten“ angehören. Die Rollen durften plakativ sein und sollten eine möglichst konkrete Umschreibung haben.

Die Gruppenmitglieder verteilten sich nach Belieben auf die beiden Gruppen und wählten durch Absprache je eine Rolle aus. Anschließend wurde als Ort des Geschehens der Pausenhof einer Schule gewählt.

Die Rollen waren wie folgt verteilt:	1. Teil	2. Teil
cleverer, leistungsorientierter Schüler	I	J
netter, verständnisvoller Schüler	U	B
SV-Vertreter (Mitglied d. Mediationsgruppe)	MA	AN
stiller, ängstlicher Schüler	G	L
Schulsozialarbeiter	A	Be
Pädagogischer Leiter	E	F
Vertrauenslehrer	M	El
gewaltbereiter Schüler, Mobber	B	U
türkischer Schüler	El	M
Skin	An	Ma
gewaltbereiter Schüler	Be	A
repressiver Elternteil	J	I
Hausmeister	L	G
repressiver, konservativer Lehrer (drückt mit Noten, kränkt, hat Lust an Macht)	F	E

Zur Spielvorbereitung stellten sich die Rollenträger mit geeigneten Requisiten aus und auf der Bühne wurde ein "Kunstwerk auf dem Pausenhof" installiert.

Das Spiel begann, indem jede Person kurz nach Name, Rolle und ggf. einem typischen Merkmal gefragt wurde. Die Spielzeit betrug zweimal 20 Minuten. 5 Minuten vor Ende einer "Halbzeit" wurde jeweils ein Hinweis gegeben. Zur Halbzeit wurde zunächst zum Einfrieren aufgefordert und jeder nach einem Wort gefragt, der das momentane Befinden ausdrückt. Dann erfolgte der Tausch der Rollen in der Weise, dass diejenigen, die gerade nebeneinander standen, ihre jeweiligen Requisiten und mit ihnen die Rolle wechselten, wobei jeder in eine Rolle aus der je anderen Gruppe eintauchte. Das Spiel endete mit der Aufforderung einzufrieren und einen Satz zu finden, der zu diesem Zeitpunkt passte.

Teil 1:

Im Verlauf des Spiels etablierte sich auf der Bühne neben dem Pausenhof schnell ein Konferenzzimmer, in dem sich Schulsozialarbeiter, Vertrauenslehrer und Pädagogischer Leiter zurückzogen, um zu beraten. Währenddessen ereigneten sich auf dem Pausenhof Gewaltszenen. Einige Schüler trugen Waffen, einzelne Mitschüler wurden drangsaliert, eine Schülerin handelte mit Drogen. Auseinandersetzungen wurden nur wenig beachtet und meist erfolgte kein Einschreiten. Als ein Schuss fiel, wurde eine Waffe zerstört. Der repressive Lehrer griff teils durch. Der Hausmeister versuchte für Ordnung zu sorgen, wobei er sich mehr an die ruhigeren Schüler hielt. Das "beratende Team" kam später aus dem Zimmer, war bei Auseinandersetzungen aber weiterhin wenig präsent.

Teil 2:

Nach dem Wechsel der Rollen spielten sich weiter gewalttätige Ausei-

nersetzungen im Pausenhof ab. Teilweise wurde darauf vom Schulpersonal reagiert. Neben der offenen Gewalt breitete sich eine stille, weniger sichtbare Gewalt aus. Drogen wurden an stillere Schüler verteilt, die high über den Hof liefen, aber nicht beachtet wurden. Ein Schüler legte eine Bombe unter dem Kunstwerk. Als er einige Personen darauf ansprach, dass alles in die Luft gehen werde, darunter auch Schulpersonal, glaubte man ihm nicht oder beachtete diese Information einfach nicht. Die Bombe lag bis zum Schluß und sie sollte hochgehen.

Die Auswertung erfolgte anhand folgender Leitfragen:

- Was habe ich erlebt?
- Was kenne ich davon?
- Wie ging es mir im Vergleich der beiden Rollen?

M: Als Vertrauenslehrer fühlte er sich insgesamt hoffnungslos, obwohl er Beziehungen herstellen konnte. Als rechtsradikaler Türke hatte er viel Freiheit, seinen Machtgelüsten nachzugehen. Niemand konnte ihn stoppen, niemand Halt geben. Erst am Ende kam er in Kontakt mit dem Schulsozialarbeiter, von dem er sich ernst genommen fühlte, und wo er Interesse an seiner Person spürte. Zu ihm entstand eine Beziehung.

J: Er kam als repressiver Elternteil an die Schule, wollte den Lehrern Druck machen, damit der Laden richtig läuft. Als cleverer, leistungsorientierter Schüler wurde er mit der Zeit richtig aggressiv, weil der Türke ihn ständig ärgerte. Als der Sozialarbeiter (B.) vermitteln wollte, hatte er das Gefühl, dass sich etwas verändert hat. Sein Ärger hatte sich verringert, was er aber dem Sozialarbeiter nicht sagen konnte.

Be: Als gewaltbereiter Schüler fühlte er sich klasse, konnte tun, was er wollte. Er wurde von einer Mitschülerin zum Schießen angestiftet. Als

Schulsozialarbeiter fühlte er sich verzweifelt. Alles war so verfahren und verstrickt. Er schaffte es aber, zum Türken einen guten Kontakt herzustellen.

An: Als Schulsozialarbeiter war er verzweifelt, bekam zwar viele Anfragen, sah aber in seiner Arbeit keinen tieferen Sinn. Es schien ihm eher so überfordernd, dass er ganz schwieriges ausgeblendet hatte, weil er sich dem gegenüber eher hilflos fühlte. Als gewaltbereiter Schüler versuchte er sich zuerst an direkten aggressiven Handlungen. Er merkte dann aber schnell, dass die ihn gar nicht interessierten, weil er gegen die Personen gar nichts hatte, gegen die er seine aggressiven Impulse richtete. Er ging daraufhin in eine Art inneres Exil und überlegte, wie er das System als solches treffen und zerstören könnte. In dieser Haltung, mit der Bombe, die er gelegt hatte und von der er auch anderen erzählte, hatte er ein Machtgefühl. Er machte die Erfahrung, dass die anderen eher vor ihm zurückwichen oder auf seinen Hinweis über die gelegte Bombe nicht reagierten.

F: Als repressiver Lehrer bewegte er sich viel auf dem Pausenhof. Die Rolle gab ihm Sicherheit. Er sah zwar vieles, was schlecht lief, konnte aber weggucken, weil er andere als die eigentlichen Verantwortlichen sah. Als Pädagogischer Leiter fühlte er sich in eben dieser Verantwortung unsicherer und auch fremdbestimmt und machtlos. Er war zerrissen und fand es schwer, einen eigenen Standpunkt zu finden.

U: Als netter, verständnisvoller Schüler versuchte sie mehrmals, den Vertrauenslehrer oder den Schulsozialarbeiter zu holen, wenn auf dem Schulhof geschlägert wurde. Die ließen sich aber von ihren internen Beratungen nie wegholen. Sie fühlte sich der Gewalt gegenüber hilflos und zunehmend ängstlich. Sie erlebte, dass der Hausmeister seine übertriebene Strenge an ihr ausließ, obwohl es an anderen Stellen viel nötiger wäre. Als gewaltbereite Schülerin schlägerte sie

bisweilen offen. Die Anmache und das Begrapschen vom Türken nervte sie, so dass sie anfangs andere gegen ihn aufbringen wollte. Sie verstand sich mit ihm besser, als er sich darüber amüsierte, dass sie einer hilflosen Schülerin, die nach der Bio-AG fragte, Pilze angedreht hatte, die sie total high machten. Sie sympathisierte mit dem Bombenleger – sie empfand das baldige Hochgehen der Bombe als Spiel, bei dem der Reiz darin lag, nicht zu wissen, wer alles mit in die Luft geht und ob sie selbst dabei sein würden. Dies war ihr gleichgültig.

I: Sie hatte das Erleben, dass es unklar war, zu welcher Seite sie eigentlich gehörte. Als leistungsorientierte Schülerin hatte sie sich aus Gewaltsituationen bewußt herausgehalten. Sie weiß nicht, wie sie sich in ähnlichen realen Situationen verhalten würde. Als Lehrerin fällt es ihr leichter einzugreifen. Nach dem Rollenwechsel fühlte sie sich nicht so wohl in ihrer Rolle als repressiver Elternteil. Sie war überrascht, daß der Türke, der sie in dieser Rolle anmachte (nicht wissend, dass sie Elternteil war), sich davon machte, als sie sich vor ihm aufbaute und ihn dann ignorierte.

L: Als Hausmeister hatte sie klare Ordnungsregeln, die auch eingehalten werden sollten. Dabei war es leichter, sich bei den stilleren Schülern durchzusetzen. Die Verantwortlichen in der Schule waren nicht zur Stelle, wenn es nötig war. Die Rolle machte Druck, aber der konnte als Hausmeister ganz gut weitergegeben werden. In der Rolle der stillen, ängstlichen Schülerin war es erst sehr schwierig. Die Gewalt auf dem Pausenhof machte ihr Angst. Dann fand sie Anschluss an Schüler, die angeblich in der Bio-AG waren und ihr getrocknete Pilze gaben. Als sie die aß, ging es ihr richtig gut.

B: Als Vanessa (erste Rolle) hatte sie der schwachen Schülerin das Referat gern abgenommen und es problemlos als das ihre verkauft. Sie wollte, dass B. mit seiner Pistole jemanden er-

schießt und hatte ihn auch soweit – die Pistole wurde aber zerbrochen und seltsamerweise fiel niemand um, als er schoß. Sie versuchte, ihm den Rücken zu stärken. Als Schülerin der Öko-AG, fand sie die sexuellen Belästigungen des Türken schwierig. Ihr glaubte niemand, als sie davon erzählen wollte. Das machte sie sehr einsam. Sie spürte Druck vom Lehrer hatte aber auch Scheuklappen und bekam vieles von dem, was passierte nicht mit.

E: Als Pädagogischer Leiter fühlte sie sich mit ihren achtsamen Methoden der Gewalttätigkeit einigen Schülern gegenüber ohnmächtig. Sie sah keine Kommunikationsmöglichkeiten und auch keine Chance, verstanden zu werden oder sich verständlich zu machen. Die harten Mittel der gewalttätigen Schüler waren stärker. Als repressiver Lehrer fand sie einen Lustgewinn. Sie konnte sich in dieser Rolle an dem Spiel beteiligen, ohne große eigene Verantwortung zu tragen.

A: Als Skin hatte sie sich ausgepowert, fühlte sich zuerst stark. Dieses Gefühl ließ aber nach, weil sie allein war. Sie war nur in der Gruppe stark. Sie zog sich dann zurück, weil sie den Eindruck hatte, dass die anderen mehr bringen. Für Argumente war sie zugänglich. Als SV-Vertreterin sammelte sie viele Informationen und versuchte, sie weiterzuleiten. Dafür interessierte sich keiner. Von Lehrern und Schulsozialarbeiter wurde sie immer vertröstet (sie schoben Termine vor).

G: Als ängstlicher Schülerin fühlte sie sich furchtbar. Sie war hilflos, wurde drangsaliert. Sie empfand eine verzweifelte Wut. Vom Schulpersonal hatte niemand Zeit, sie waren alle mit planen beschäftigt. Als Hausmeister war sie froh um die hilflose Schülerin, an die sie den Druck weitergeben konnte, den sie spürte. Sie war von den aggressiven Ausbrüchen auf dem Schulhof überfordert und sagte teils lieber nichts. Die Lehrer hatten sich um das Entscheidende nicht gekümmert.

M: Als SV-Vertreterin war sie sehr aktiv, erkundigte sich und lud viele zur Schulversammlung ein. Leider stieß das nicht immer auf Interesse, aber sie ließ sich nicht demotivieren. Zu einer Versammlung kam es dann aber nicht. Als Skin fühlte sie sich teils stark, auch mächtig. Andere hatten Angst vor möglicher Gewalt. Aber sie fühlte sich teils auch einsam.

EI: Als Türke fühlte sie sich gut, stark. Andere interessierten sich für ihn – er konnte seine gewaltbereite Haltung ausleben, Schläge verteilen. Als am Ende der clevere Schüler auf ihn zugeht, um ihn zum Basketballspielen einzuladen, konnte er das erste Mal auf ein Angebot von außen eingehen. Als Vertrauenslehrerin fühlte sie sich unwohl. Sie wollte mit der Leitung der Schule etwas gegen die Gewalt unternehmen, aber die interessierten sich nicht dafür. Genauso, wie sie keine Unterstützung für eigene Ideen fand, konnte sie auf die Angebote/Vorstellungen anderer nicht eingehen, um etwas gegen die Gewalt zu unternehmen.

Die Perspektive des anderen einnehmen

Für pädagogische Mitarbeiter an der Moreno-Schule Wolfenbüttel, stellten sich bereits nach den ersten spielerischen Gehversuchen unter Anleitung richtungweisende Impulse für die Gestaltung des Schulalltags ein. *„Durch die Fortbildung habe ich die Gelegenheit dazu bekommen, meine Wahrnehmung zu schulen und die körperlichen und sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten zu verbessern. Die Einnahme verschiedener Rollen ermöglicht es mir, spielerisch Konfliktlösungsstrategien auszuprobieren und somit mein Verhaltensrepertoire zu erweitern. Ich habe z. B. die Möglichkeit, Zukunftsphantasien, Wünsche oder angstbesetzte Situationen auf der Bühne zu erleben. Ich erkenne dadurch meine Beteiligung am Gesche-*

hen besser, kann differenzierter über mein Handeln entscheiden und die Konsequenzen daraus bewusster tragen. Dadurch erhöhen sich meine Sensibilität in Konfliktsituationen und meine Einfühlung in andere. Das Eintauchen in die Rolle „Schüler“ ermöglicht mir, die Lebenswelt der betreffenden Person nachzufühlen. Immer wieder wurden und werden Spielszenen eingebaut, damit wir uns konkrete Situationen speziell aus der Perspektive der Schüler/in anschauen können. Diese Sequenzen wirkten auf mich befreiend, weil ich viel über Hoffnungen und Frustrationen der Schüler erfahren habe“.

Das Psychodrama mit seinen umfangreichen Instrumentarien wie z.B. Rollenspiel, soziales Atom und Aktionssoziometrie korrespondiert passgenau mit den Erkenntnissen der Lerntheorie, nach der Schülerinnen und Schüler 90% dessen behalten, was sie selbst ausprobieren und selbst ausführen dürfen. Diesem Forderungskatalog kommt die Psychodrama-Pädagogik in verstärktem Maße nach. Und genau diese Erfahrung bestätigen auch Lehrer an der Moreno-Schule Wolfenbüttel: „Ich habe bisher gelernt, dass es keine Situation gibt, die nicht nachgebildet werden kann und somit Lösungsstrategien entwickelt werden können. Das Spiel weckt Potenziale, die ich in mir nicht vermutet hätte und im Verlauf der Weiterbildung konnte ich internalisierte Rollenmuster verlassen und mich auch selbstkritisch in neuen Mustern und Rollen ausprobieren“.

Neben der Erweiterung des Methodenrepertoires scheint demnach das pädagogische Psychodrama auch dazu prädestiniert zu sein, das Fremd- und Selbstbild des eigenen pädagogischen Wirkens zu überprüfen. Die vermittelten Techniken und Sensibilisierungsangebote wirken sich offensichtlich unmittelbar auf den Unterricht aus: „Ich habe einige Methoden angewandt, um in der Klasse Mehrheitsentscheidungen zu treffen. Mit Hilfe

eines „Stimmungsbarometers“ gelang es, unterschiedliche Ansichten und Wünsche zu respektieren und gemeinschaftlich eine Entscheidung zu treffen. Diese Sequenzen sind gut gelungen. Weiterhin haben sich im Schulalltag der Rollentausch, Sharing und das Spiegeln als psychodramatische Instrumentarien bewährt. Insbesondere das Sharing erzeugt viel Solidarität und bewirkt, dass sich Schüler/innen wieder integriert und verstanden fühlen“.

Praxisorientiertes Weiterbildungsangebot für Pädagogen

Die eineinhalbjährige Ausbildung, die im Übrigen evaluiert und dokumentiert wird, richtet sich ganz und gar nach den angefragten Bedürfnissen der Pädagogen. An das Ausbildungsteam wurden der „Umgang mit Störungen“, „Deeskalation“, „Situationen auf dem Pausenhof und im Lerngruppenraum“, „aktives Einfühlen und Gestalten von Situationen“, „Gruppenprozesse“, „Verhaltens- und Rollentraining“, „Integration von Außenseitern“ als thematische Bausteine herangetragen. Allesamt Anforderungen und Erwartungshaltungen, die die Schule als Ort des sozialen Lernens in die Pflicht nimmt.

Das pädagogische Psychodrama erweist sich dabei durchaus als ein probater Wegweiser. Es fördert die kreativen Potenziale der Beteiligten. Dies unterstreicht ein konkretes Beispiel aus der Schulpraxis: „Bei mir ergaben sich völlig neue Sichtweisen und neue Erlebniswelten taten sich auf. Ich hatte die Möglichkeit, über Erscheinungsformen unseres Lebens, wie z. B. über Außenseiter nachzudenken. Eigentlich etwas, worüber jeder Bescheid weiß. In der spielerischen Auseinandersetzung damit ergaben sich völlig neue Sichtweisen, welche ich in ihrer Tiefe bisher noch nicht kannte. Daraus ergeben sich automatisch

auch wieder neue Ansatzpunkte für das pädagogische Handeln. Und auf die direkte Wirkung, die es bei unseren Schülern hinterlässt. Die spielerische Konfrontation mit den vielfältigsten Störungsbildern unserer Klienten setzt in ihnen Kräfte frei, von denen sie bisher noch gar nichts wussten.“

Der Zugewinn an Handlungsalternativen und Empathie

Die Zusatzausbildung erzielte einen weiteren positiven Nebeneffekt: „Durch das Darstellen von „Antirollen“ habe ich gelernt, auch andere Menschen zu verstehen und auf diese Menschen und Situationen angemessen zu reagieren. Durch die täglichen Reflexionen im Kollegium ist es mir nun möglich, mein pädagogisches Handeln und Wirken noch intensiver zu überprüfen. Und weil das gesamte Kollegium an der Weiterbildung teilgenommen hat, kann ich gezielter die unterschiedlichen Handlungskompetenzen vergleichen. Der daraus resultierende „Schatz“ an Aktionsmöglichkeiten ist sehr groß“. Eine Kollegin sieht das ganz ähnlich und betont zudem den „Zugewinn an zusätzlichem Zusammenhaltsgefühl im Kollegium“.

Auch die Leitung der MLS ist von der Nachhaltigkeit des Erfolges des Weiterbildungsprojektes „Psychodrama macht Schule“ überzeugt: „Unterricht ist in aller erster Linie Beziehungsarbeit und kreative Beziehungsklärungen gehören zum Schulalltag. Und dieser nicht selten problematische Alltag wird durch das Angebot der Psychodrama-Pädagogik mit der unkonventionellen, lebendigen und hautnahen Vermittlung von Lernstoff belebt. Positive Rollenzuweisungen und -Übernahmen etwa durch das Hilfs-Ich erweitern die individuellen Handlungsalternativen aller Beteiligten. Hinzu kommt, dass das gemeinsame Erleben

und Lernen zum Gemeinschaftserlebnis wird und die Gruppenkohäsion fördert“.

Die Welt aus der Sicht des anderen zu sehen, kann Türen des Verstehens und des Verständnisses öffnen. Schulen und Einrichtungen, die, wie die Mansfeld-Löbbecke-Stiftung, Alternativenangebote wie etwa die Zusatzausbildung „Psychodrama macht Schule“ zur pädagogischen Kompetenzsicherung wahrnehmen, sind Schulen, die auch deshalb mitten im Leben stehen,

weil sie in ihrem unmittelbaren Umfeld starke Partnerschaften eingehen. Mit dem Ziel, die betreuten jungen Menschen auf ein selbst verantwortetes Leben außerhalb des Klassenraums vorzubereiten. Und zwar mit einem Reservoir an sozialen Fertigkeiten und emotionaler Stabilität. Das freilich kann nur eine Schule leisten, in der sowohl Schüler als auch Lehrer Lernende sind. Für das Von- und Miteinanderlernen wird es keine mathematische Formel geben. Am Ende sind es stets die jungen Menschen, die un-

serem Einfühlungsvermögen ausgesetzt sind. Nachhaltige Sensibilisierungs-Angebote dafür bereitzuhalten, könnte und sollte eine der vornehmen Aufgaben der Erziehungshilfe und Schule von heute sein.

Jürgen Rabold
Ingo Schmidt
Mansfeld Löbbecke Stiftung von 1833
Auf der Moorhütte 9
38104 Braunschweig
<http://www.mansfeld-loebbecke.de/>

Joachim Armbrust

Konzeption für intensivpädagogische Maßnahmen mit Jugendlichen

I. Ausgangslage für unser Arbeitsangebot

Jeder Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit, heißt es sowohl im KJHG als auch im Grundgesetz.

Doch nicht für jeden Jugendlichen war der erste Schritt ins Leben mit einem guten Start und einem haltenden, Orientierung gebenden Beziehungsnetz verbunden. Für manche Jugendliche reihte sich Negativerlebnis an Negativerlebnis bevor sie überhaupt denken konnten. Sie wurden unter schlechten Bedingungen groß, für die sie nichts konnten. Ein Wunder, dass sie nicht an ihrem Schicksal zerbrochen sind. Oft über Jahre mussten sie eine Hoffnung aufrechterhalten, für die es eigentlich keinen Grund gab. Dass sich da zum Unglück auch Fehler bzw. destruktive Handlungsformen gesellen, ist selbstverständlich. Wie aber soll auf der Grundlage eines solchen biografischen Gewordenseins

gelingendes Leben entstehen und sich entwickeln?

Meist stammen die „Fälle“, die in der Jugendhilfe landen, aus schwierigen Familiensystemen und bringen komplexe Biografien mit. Zwar heißt es, dass die staatliche Gemeinschaft darüber wacht, ob Eltern ihr Erziehungsrecht bzw. ihre Erziehungspflicht an ihren Kindern so erfüllen, dass ein junger Mensch sich entwickeln und in die Gemeinschaft hineinwachsen kann. Doch nicht selten wird die Nichterfüllung erst spät erkannt. Trotzdem bleibt der Anspruch des jungen Menschen auf Erziehung bestehen, auch wenn ihn die Eltern nicht einlösen konnten. In dem Moment, wo die Lücke augenfällig wird, springt die Jugendhilfe ein, um im Auftrag der Gemeinschaft ersatzweise diese Aufgabe zu übernehmen und zum Wohle des jungen Menschen bestmöglich zu vollziehen.

Das Grundverständnis unserer Profession setzt genau hier an: Wir haben Sozialpädagogik studiert und die verschiedensten therapeutischen Verfah-

ren kennen und einsetzen gelernt, um genau dort, wo schwierige Jugendliche einen an den Rand der Verzweiflung bringen, diese Jugendlichen als Herausforderung an unsere Kompetenz zu verstehen und mit allen uns gegebenen Mitteln passende Hilfen/Settings/Interventionen zu entwickeln. Wir sehen uns trotz der vielleicht außerordentlichen Ausgangssituation in der Tradition des Generationenvertrages, der besagt, dass ältere, lebenserfahrene Menschen den noch unerfahrenen Nachwuchs, der auf Unterstützung und Vermittlung angewiesen ist, zum Wohle des Ganzen, auf dem Weg hinein in die Gemeinschaft als verantwortliches Mitglied, begleiten. Das bedeutet auch, den Jugendlichen dabei zu helfen, sich nicht mehr als Opfer ihrer Geschichte zu bemitleiden, sondern zu lernen, für alles, was in der Gegenwart geschieht, schrittweise Verantwortung zu übernehmen.

Das sind nicht mehr die Eltern oder andere üble Umstände, die irgendetwas im ‚Heute‘ bewirken, sondern sie

selbst sind es, die sich täglich neu entscheiden, wie sie handeln und was sie aus ihrem Leben machen.

Speziell für Jugendliche, die der Jugendhilfe bedürfen, gilt es einen Weg zu finden, der den ‚Drehtür-Effekt‘ verhindern hilft.

Dafür müssen Wunden heilen, versäumte Erziehung nachgeholt, Ressourcen eingebunden und gewonnen werden.

Das sehen wir als unsere Aufgabe an, hierfür übernehmen wir Verantwortung.

II. Was sind das für Jugendliche, um die wir uns kümmern wollen?

Es handelt sich um Jugendliche, deren Teilhabe an der Gemeinschaft beeinträchtigt ist und die oftmals mit Mehrfachproblematiken zu kämpfen haben. Sie stammen aus zerrütteten Familien aller Gesellschaftsschichten. Scheidungskämpfe, Missbrauch, Gewalt, Misshandlung, Vernachlässigung, Alkoholismus, psychische Störungen der Eltern, Adoption, Biculturalität, Migration gehören als Erfahrungsfelder zu ihrem Alltag.

Sie haben Verhaltensauffälligkeiten und Persönlichkeitsstörungen entwickelt, bringen schulische Rückstände mit, sind ohne Schulabschluss, gelten in gängigen Schulsystemen u. U. als nicht schulfähig. Delinquentes Verhalten, Diebstähle, Körperverletzung, Betäubungsmittelmissbrauch sind einige der Handlungen, die ihnen zugeschrieben werden. Häufig ist es notwendig, solcherart gefährdete Jugendliche aus der sie gefährdenden Umgebung heraus zu nehmen, damit sie eine Chance haben, sich auf alternative Lebensentwürfe einzulassen.

Die Jugendlichen haben alle in ihrer frühesten Kindheit und/oder späteren Kindheit schwere emotionale und teilweise auch körperliche Verletzungen und Defizite erlebt. Da sie diese

Verletzungen aufgrund ihres Alters, ihrer Lebensumstände und ihres Entwicklungsstandes bisher nicht positiv verarbeiten konnten, verlagern sie ihre innere Problematik nicht selten in die Umwelt, die sie für ihre aktuellen Probleme verantwortlich machen.

Die Jugendlichen geraten mit ihrer Umwelt deshalb unweigerlich in schwere Konflikte, die ihre Auffälligkeit herbeiführen. Sie erleben große Teile ihrer Umwelt als Leid verursachend und verlieren dabei die Unterscheidungsfähigkeit zwischen Ursache und Wirkung. Sie erleben ihre soziale Umwelt als bedrohlich und reagieren mit Kampf oder Rückzug. Daraus resultieren die für diese Menschen typischen sozialunverträglichen Handlungen.

Zusammenhänge zwischen leidvoller Biografie und der aktuellen Lebenssituation verstehbar und erfahrbar zu machen ist deshalb wichtiger Bestandteil der Arbeit.

Wenn dies gelingt, können verdrängte Gefühle wie Angst, Verzweiflung, Ohnmacht, Wut, Scham, Trauer, Ausgeliefert sein etc. wieder erlebbar gemacht werden und in die Persönlichkeit integriert werden. Nicht selten bedarf es hierfür einer Intensivbetreuung, wie sie im Heim nur selten gewährleistet werden kann.

Neben dem biografischen Gewordensein ist auch die Art und Weise, wie die Jugendlichen den Ereignissen ihres Lebens und ihrem Leben selbst Bedeutung geben, ausschlaggebend. Die allerwichtigste Unterstützung liegt hierbei darin, ihnen zu einer Sicht zu verhelfen, die es ihnen gestattet, sich für sich und ihr weiteres Leben eine hinreichend gute Zukunft vorstellen zu können.

Eine entsprechende Anamnese bringt die Art und Weise ans Licht, wie die Jugendlichen die Dinge in ihrem Leben sehen und sie bewerten. Hier gilt es, sie darin zu unterstützen, ihre bisherigen Erfahrungen in ein Licht rü-

cken zu lernen, welches ihnen wieder oder erstmalig Mut macht. Ihnen zeigen, was von ihnen geleistet wurde und weniger, worin das Versagen und die Unzulänglichkeit liegen, das verstehen wir als unseren Auftrag. Es gilt die richtigen Ansatzpunkte für eine präzise greifende Hilfe herauszufinden. Intuition und präzise Diagnostik sind hierfür wichtige Instrumente. Intensivsozialpädagogische Einzelmaßnahmen sollen darin Unterstützung leisten, aus hoffnungslosen Fällen hoffnungsfrohe Menschen zu machen. Selbstverständlich stehen wir parteilich hinter den Jugendlichen, die wir betreuen und trotzdem verstehen wir uns als Vermittler in eine Welt hinein, die ihr Verhalten verstehen muss und in einer positiven Weise interpretieren muss, auch dort, wo das Positive zunächst vielleicht nicht sichtbar wird.

Flexible prozessorientierte, psychotherapeutische, wertebildende Interventionsmöglichkeiten sind dabei neben einer umfassenden Diagnostik die Grundlage unseres pädagogischen Handelns.

III. Unsere Arbeitsethik

Wir orientieren uns mehr an dem, was ein Jugendlicher kann, als an dem, was ihm schwer fällt. Im Mittelpunkt steht immer der einzelne Jugendliche mit seinen je eigenen Visionen, Möglichkeiten, Bedürfnissen, Begrenzungen und Behinderungen. Dabei werden sowohl die körperlichen, geistigen und seelischen Aspekte des Jugendlichen in den Blick genommen, als auch dessen Lebens- und Familiengeschichte, seine aktuelle Situation, wie auch seine Zukunftsperspektive. Maßnahmen werden individuell an den Fähigkeiten und Fertigkeiten des einzelnen Jugendlichen entlang mit ihm gemeinsam entwickelt. Die Jugendlichen sind von Anfang bis Ende am Prozess ihrer Hilfeplanung beteiligt. Jeder Mensch ist in seiner Ein-

zigartigkeit wertvoll und jedes Verhalten hat im entsprechenden Kontext seinen Wert.

Auch hinter destruktiven Erscheinungsformen von Beziehungsaufnahme verbirgt sich ein Beziehungsangebot. Vielleicht eines, das die Hoffnung nicht aufgibt und endlich einmal in hilfreicher Weise gedeutet werden will. Gedeutet z.B. als die Hoffnung, dass da endlich einmal einer versteht, dass das ein Beziehungsversuch sein soll, auch wenn es zerstörerisch scheint und nicht wie ein Angebot wirkt.

Wir sehen Auffälligkeiten und Störungen als Ausdruck wichtiger Prozesse an, die ihren jeweils eigenen Sinn haben. Hinter diesen Schwierigkeiten gibt es in der Regel auch die möglichen Lösungen zu entdecken. Störungen haben in der Regel eine Entfaltungsstruktur.

Die entsprechenden individuellen Erfahrungsmuster, Orientierungen und Verhaltensstrukturen des Jugendlichen bewegen sich nicht selten in Ambivalenzen, Widersprüchen und teilweise unvereinbaren inneren Gegensätzen. Der Jugendliche wird in all diesen Ambivalenzen und Gegensätzen von uns ernst genommen und es werden ihm Entwicklungsangebote gemacht.

Menschen lernen, indem sie erleben und kognitiv verarbeiten, innerhalb welcher Wirkzusammenhänge sich ihr Verhalten in ihrer Umwelt bewegt. Es geht darum Verweigerungshaltung aufzulösen, Bindungsfähigkeit zu steigern, neue Perspektiven zu entwickeln. Die Jugendlichen werden motiviert, eigenständig Verantwortung zu übernehmen, Aufgaben und Pflichten nachzukommen, sowie sich mit anderen und sich selbst auseinander zu setzen. Ausstieg aus Apathie und übersteigerter Aggressivität sind Ziel der gemeinsamen Anstrengungen. Kernstück dieser Pädagogik ist eine vertrauensvolle, von Wertschätzung und Respekt geprägte Beziehung. Auf

deren Grundlage wird der Jugendliche beständig im Kleinen wie im Großen mit dem eigenen Handeln und dessen Auswirkungen konfrontiert. Dabei liegt der Schwerpunkt nicht nur auf dem einfühlsamen, akzeptierenden und non-direktiven Begleiten, sondern auch im konstruktiv-kritischen Nachfragen, sowie in der Vorgabe von klaren und unmissverständlichen Direktiven.

Durch die beständige und ungeschönte Auseinandersetzung mit den Auswirkungen des eigenen Handelns wird die eigene Handlungskompetenz gefördert. Die Jugendlichen lernen, welche Verhaltensweisen ihnen zur Verfügung stehen und lernen abzuschätzen, welche Konsequenzen diese für sie selbst und für andere nach sich ziehen.

Unsere Pädagogik will einerseits Heimat und Verbindung herstellen ins Leben, andererseits will sie aber auch konfrontativ sein im Sinne von pädagogisch gelenkter Streitkultur. Dabei geht es nicht um ein Kleinmachen oder Unterdrücken, sondern um ein Herausfordern und Fördern.

Menschen schreiben bestimmten Erfahrungen und Ereignissen Bedeutung zu und reagieren auf dem Boden dieser Bedeutungszuschreibungen. Hier gilt es bekannte Kreisläufe zu durchbrechen, alternative Strategien einzuüben und ganze Bedeutungszusammenhänge aufzulösen, sowie neue Sichtweisen verfügbar zu machen, die ein konstruktiveres Handeln zulassen. Dies geschieht durch unmittelbares Erleben, aber auch durch gedankliche Auseinandersetzung. Wir verfolgen einen lösungsorientierten, systemischen Ansatz. Das System der aktuellen Lebenswelt steht oft im Widerspruch zur Wirklichkeitskonstruktion der Herkunftsfamilie. Die Jugendlichen brauchen Unterstützung innerhalb dieser Wechselwirkungen, das Eigene zu entdecken, um eigenverantwortlich handeln zu können. Wichtig ist herauszufinden, in welche Richtung gegangen werden soll, wel-

che Ziele der Jugendliche sich zu setzen bereit ist. Es gilt, die Jugendlichen für die Veränderungsarbeit zu gewinnen. Das fällt oft leichter, als die Geschichte aufzuarbeiten.

IV. Arbeiten mit dem Instrument der Krisenintervention und des Peer-Involvements

Allein in der Krise sind Bewegungen möglich, wie wir sie uns vorstellen. Dabei ist Krise für uns ein notwendiger Entwicklungsprozess. Krise bedeutet für uns nicht hilfreiche Stabilität aufzugeben und Widersprüche im innerpsychischen System zu erkennen, sowie Handlungsfähigkeit im Alltag zu erlangen. Nur auf dem Boden einer Krise, wie oben beschrieben, sind Veränderungsprozesse, wie sie der Jugendliche braucht, möglich.

In der Dichte einer solcherart mitgebrachten oder von uns über Arrangements geschaffenen krisenhaften Zeit braucht es neben hoher Aufmerksamkeit von Seiten der Betreuer auch ein klares Beziehungs- ja, Bindungsangebot. In dieser Phase braucht es den Betreuer auf Abruf rund um die Uhr. In späteren Phasen braucht es den wachen Blick dafür, ob der rote Faden dieser Bindung noch trägt bzw. was es braucht, um ihn wiederherzustellen, damit er wieder trägt.

Eine Person entwickelt sich weiter. Sie wächst weiter in der Überwindung der Krise und erweitert die eigenen Lebensmöglichkeiten. Es muss dabei die Chance gegeben sein, Erfahrungen und Fehler zu machen, Sicherheit und Unterstützung zu bekommen, wenn er/sie stolpert.

Es gilt das Verhältnis von

- eigenem Kraft -und Zeitaufwand im Hinblick auf den Erfolg und
- Ursache und Wirkung zu erfahren, Möglichkeiten Realität selbst zu gestalten,

um ein Gefühl für den eigenen Körper und für das eigene Leistungs- Handlungs- und Eigentätigkeitsvermögen zu bekommen.

Es geht darum,

- eigene Kräfte und Grenzen zu erproben,
- oft antrainierte Passivität und Versorgungshaltung zu überwinden und
- mutiger zu werden, den eigenen Alltag selbst in die Hand zu nehmen.

Wir gehen davon aus, dass die Jugendlichen, die zu uns kommen, einen außerordentlichen Nachholbedarf an verdichteter Kulturerfahrung und Krisenerfahrung haben, um nachreifen zu können. Deshalb arrangieren wir auf angelegtem Weg einen Humus der das ‚Selbstkultivieren‘ beschleunigt. Dabei machen wir uns grundlegende Erkenntnisse über Kulturbildung zu Eigen:

Menschliches Handeln ist Dialektik zwischen menschlichen Wünschen und Bedürfnissen und dem, was die Kultur unserer Zeit von uns fordert. Menschliches Leben ist Teil eines Netzwerkes von Prozessen und sieht sich in seiner Einzelexistenz systematisch eingebettet.

Einerseits brütet Kultur ihre Mitglieder aus, indem diese ihr System realisieren, indem sie einfach dauernd an ihm teilnehmen und teilhaben. Andererseits bestimmen unsere Emotionen unser Handeln.

Emotionen sind dynamische, körperliche Bereitstellungen zu Handlungen und Handlungsbereitschaften.

Menschliches Leben wird in einer fließenden, emotionalen Dynamik gelebt, die in jedem Moment das Grundskizzenario bildet, aus dem unsere Handlungen entstehen. Dazu gehören auch soziale Phänomene.

Der Verlauf menschlichen Handelns folgt also einerseits der Tradition und Kultur, andererseits aber auch den

persönlichen, menschlichen Wünschen. Die Kulturentwicklung ihrerseits schöpft einerseits aus der Geschichte, andererseits aber folgt sie dem Weg menschlicher Wünsche und Vorlieben.

Wir versuchen nun auf diesem Hintergrund ein Milieu zu konstruieren, das in beschleunigender Weise dazu beiträgt, Nachsozialisation zu leisten.

Zwischen diesen Polen kommt es uns vor allen Dingen auf den Eigentätigkeitsprozess der Jugendlichen an und dabei vor allen Dingen auf eine bereits vorhandene oder noch zu schulende Haltung, die es zulässt, solch spannungsreiche Widersprüche in unserem Dasein auszuhalten. Auch die Schmerz- und Mangelerfahrungen aus der eigenen Biografie im Alltag mitlaufen lassen zu lernen, ohne sich dabei die gegenwärtige Realität davon kaputt machen zu lassen, soll dabei eingeübt werden.

Gleichzeitig soll dabei gelingen, dass eine Kontinuität zu den eigenen Wertemaßstäben und Grundüberzeugungen bewahrt oder wenn noch nicht vorhanden, entwickelt werden kann.

Die gemeinsam gestalteten Prozesse sollen Ziel-, Wunsch-, und Zukunftsräume öffnen helfen und erfahrbar machen. Das hierfür richtige Setting sind die Jugendlichen als Gruppe selbst. Sie müssen lernen, das Drehbuch, das die Erwachsenen bisher für ihr Leben geschrieben haben, selbst in die Hand zu nehmen, es weiterzuführen und die nächsten Szenen vorzubereiten. Der Erwachsene hat hierbei die Aufgabe, entsprechende konstruktive Räume für die Auseinandersetzung untereinander vorzubereiten und den Rahmen so zu gestalten, dass er sich fruchtbringend auswirkt.

Solche Momente sind für das Erlebnis der Jugendlichen entscheidend:

Aus eigener Kraft in einem vielleicht mühsamen Prozess (zum Teil auf enormen „Umwegen“) zum Ziel zu

kommen. Denn alle Jugendliche, nicht nur die randständigen, wollen sich aus sich selbst heraus ausdrücken, dem zu einer Gestalt verhelfen, was sie innerlich umtreibt.

Austragen und formen von gestauten, geballten und ungeformten Lebenskräften, ist für sie lebenswichtig. Dafür braucht es sanktionsarme, geschützte Räume.

Bei dem von uns gestalteten Angebotsrahmen der Intensiv-Gruppe kommt es auf den schöpferischen, eigenständigen und eigentätigen Prozess an, als Anstoß zur Selbstfindung, zur Selbstinterpretation und Selbstverwirklichung, aber auch als Anstoß zur Selbstdarstellung und zur Verarbeitung gesellschaftlicher Erfahrung in Kommunikation mit anderen. Hier kann an der Wirklichkeit modelliert werden, jede/r kann sie umdenken, verändern oder sie erproben. Alltagsbedeutung, Beobachtung und Erfahrungseinschätzung können geübt werden. Aus einzelnen Szenen, Äußerungen, aus winzigen Reaktionen und Aktivitäten lernen die Jugendlichen auf die Lebenskonzepte anderer zu schließen und ihr eigenes zusammenzupuzzeln.

Diese Form zu lernen, kann man als besondere, intensive Art seelischer Aneignung charakterisieren, als psychischen Vorgang von besonderer Unmittelbarkeit, emotionaler Tiefe und relativer Einmaligkeit.

Das Lernen findet als Bewusstseinsvorgang statt, bei dem jede/r von der Sinnhaftigkeit des entstehenden Wirklichkeitsbereiches, des Ereignisses oder der Begegnung erfasst und beeindruckt werden kann. Sofern er bereit ist, sich unmittelbar erfassen zu lassen.

Unsere Gemeinschaftssettings (mindestens 3, höchstens 5 Jugendliche) zielen auf handlungsorientiertes Lernen, als Antwort auf den Mangel an unmittelbarer, sinnlicher Erfahrung. Eine mediale Antwort aus zweiter

Hand, wie sie das Fernsehen bietet oder eine pädagogische auf das Äußere zielende Antwort, wie wir das oft aus dem Heimbereich kennen, ist für die Jugendlichen nicht ausreichend.

Normenkonflikte, krisenhafte Anpassungsprozesse, sowie oszillierende Perspektivenfindung können gerade bei randständigen und weniger gut ausgestatteten Jugendlichen in einer Zeit, in der sich sowieso viele Bindungen und Orientierungen lösen, durchaus soweit führen, dass sie den (Über-)Lebenswillen erschüttern.

Hier ist der Halt in der Gruppe gefragt und das Erlebnis des gemeinsamen Ringens. Das sich Einlassen auf die Peer-Group könnte dazu führen, dass die Jugendlichen füreinander zu Produzenten von Sinn werden könnten.

Ritualisierte Begegnungs- und Auseinandersetzungsformen als Impulse durch die Betreuer im Alltagshandeln verankert, können dabei behilflich sein.

Sie sollen folgendes erreichen:

- Auseinandersetzung mit der eigenen Person und der Mitwelt bei Jugendlichen anregen
- zur Solidarität mit anderen Menschen befähigen
- eigene Ziele und Interessen mit Gleichgesinnten verwirklichen und persönliche Fähigkeiten entdecken und weiterentwickeln
- den Grad des Bewusstseins für Verantwortung erweitern, offen für Probleme und Wünsche der anderen werden
- Zärtlichkeit und Einfühlung als bestimmende Elemente mitmenschlichen Miteinanders kultivieren
- ein Leben planen lernen und Zusammenhänge dabei erkennen lernen
- sich selbst mit den eigenen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Problemen besser verstehen lernen
- eigene Bedürfnisse, Fähigkeiten und Probleme anderen verständlich machen

- sowie andere verstehen
- vor dem Hintergrund solcher Verständigung sich in verschiedenen Rollen erproben und sie weiterentwickeln und auch andere dabei unterstützen
- ein Bewusstsein über die Verschiedenheit von Lebensverhältnissen, Erfahrungen und Bedürfnissen herstellen
- sich auseinandersetzen mit den täglichen Aufgaben, mit den eigenen Möglichkeiten und Zielen und in der Reflexion die eigenen Aufgaben und Ziele formulieren lernen
- jedem zugestehen, dass es eine Vielzahl an Persönlichkeiten gibt, mit anders gearteten Verpflichtungen und darin eine Bereicherung erleben.

Wer solcher Art gerüstet ist, kann sich selbst vertrauen und es fällt ihm leichter, Vertrautheit im Umgang mit anderen zu erleben. Das wiederum ist Voraussetzung für ein erfülltes Leben.

Heimat stünde fortan zum Beispiel für Gefühle und Empfindungen, die wir haben, wenn wir Situationen bewältigen können und uns als kompetent in der jeweiligen Anforderungssituation erleben. Ein solcher Heimatbegriff würde darauf abzielen, bei Jugendlichen ein Augenmerk darauf zu richten, Kompetenzen zu entwickeln, die es ermöglichen, mit neuen, schwierigen Situationen fertig zu werden (z.B. Kommunikations- und Sozialfähigkeit in offenen Beziehungsverhältnissen stärken).

Jugendliche müssen „weiträumiger“ über sich und ihre Biographie, wie auch über ihre Zukunft nachdenken lernen. Dazu bedarf es der Erfahrung: „ich kann gestalten“.

Denn wer selbst gestaltet gewinnt Selbstvertrauen und damit hoffnungsvolle Identität. Eigenaktivität hilft, über Resignation hinauszuwachsen. Grenzüberschreitungen, neue Erfahrungen, Undenkbares

denkbar werden lassen – das erzeugt Betroffenheit und regt Veränderung an. Es eröffnen sich Chancen für neue Einstellungen und Beziehungen. So können eigene Defizite ausgeglichen und der eigene Persönlichkeitshorizont überschritten werden. Dabei darf nie aus dem Auge verloren werden, dass Kinder und Jugendliche – gerade wenn sie teilnehmen und teilhaben an einem gemeinschaftlichen Prozess – allein aufgrund ihrer Beobachtung und den ihnen klar gesetzten Grenzen (die ausschließlich nicht wieder gutzumachenden Schaden abwenden sollen) die Regeln des Zusammenlebens oft besser wahrnehmen, als wenn sie von einem Erwachsenen erklärt werden.

Jede/r Pädagoge/in kann bestätigen: Oft erfinden Kinder und Jugendliche selbst Regeln für ihr Spiel untereinander und lernen dadurch die Durchführung und Überwachung von aufgestellten Regeln und erfahren gleichzeitig, was es heißt, mit der Konsequenz beim Übertreten einer solchen Abmachung in Berührung zu kommen. Es gilt also den Jugendlichen möglichst viel Verantwortung für das Aushandeln selbst zu belassen.

Dem/der Erziehungsverantwortlichen bleibt die Aufgabe, die Erlebnis- und Beziehungsqualität so verdichten zu helfen, ein Erfahrungsfeld also so zu arrangieren, dass es zur unvergesslichen Begegnung kommt und bleibende Bilder geschaffen werden, die den Jugendlichen bei der Weiterarbeit an ihrer (Bastel-) Biographie helfen.

Wer sich im Umgang mit Themen seiner selbst als „Forschungsobjekt“ bedient, riskiert auch persönlich etwas. Es ereignen sich für ihn Dinge, die er nicht mehr rückgängig machen kann. Außerdem zeigt er sich und muss mit Bewertung durch die anderen rechnen. Allerdings entsteht auch nur so, indem alle sich einlassen, eine Pluralität und ein Nebeneinander unterschiedlichster Lebensgestaltungsstra-

tegien und Lebensbewältigungsmuster. Die Erfahrung zeigt auch, dass durch die Selbstverständlichkeit des Nebeneinanders die gegenseitige Bewertung und Ausgrenzung irgendwann aufhört oder sich zumindest zu einem erträglichen Maß reduziert. Deshalb gilt es einmal mehr, Angebote zu entwickeln, sowie Strukturen und Ressourcen bereitzustellen, die dazu befähigen und animieren, die Bedürfnisse der Beteiligten auszuhandeln, verschiedene Fähigkeiten und Rollen zu erproben und in wachsendem Maß Eigeninitiative und Rollensicherheit zu gewinnen.

**In Kürze zusammengefasst:
Unser intensivpädagogisches Angebot**

- ... arrangiert Situationen und Strukturen
- ... provoziert und moderiert Bedürfnisartikulation, Bedürfnisentwicklung und Bedürfnisaushandlung
- ... stellt die dafür förderlichen Ressourcen beziehungsweise Hilfen für deren Erschließung bereit
- ... schafft die Chance, sich in simulierten Modellsituationen zu bewähren

- ... ermöglicht begrenzte und selbstgesteuerte Selbstenthüllung
- ... ermöglicht Spiegelbetrachtung, wer will, kann sich über den anderen erfahren
- ... schafft Situationskonzepte, die unter Umständen in der Alltagswelt ‚draußen‘ erprobt werden können.

Es geht darum, Jugendlichen gemeinsame Gestaltungs-Sinnfindungsprozesse zu ermöglichen: Wir haben viel mehr untereinander/füreinander/ miteinander zur Verfügung, als wir glauben und im Grunde könnten wir vieles uns gemeinsam erschließen, wenn wir es nur zusammenbringen würden.

Pädagogik muss die Jugendlichen auf die Welt vorbereiten, wie sie wirklich ist

Dazu gehört das Umgehen mit der Vielfalt potentieller Zukunftsgestalten, deren Verwirklichung jedem/r scheinbar offen steht. In engem Zusammenhang damit ergibt sich fast von selbst die Notwendigkeit, ausprobieren und experimentieren zu können. Nur so können die jungen Leute zu Werten finden, die wirklich tragen

und die für die Anforderungen in der Welt flexibel und stabil genug zugleich sind.

Um einen brauchbaren Lebensentwurf zu kreieren und die Chance auf ein erfülltes Leben zu haben, müssen Jugendliche Räume, Handlungsmöglichkeiten, Auseinandersetzungsprofile, Erfahrungen und Beziehungen im Rahmen auch ihrer Begrenzungen nutzen lernen.

Wenn wir dazu einen Beitrag leisten können, dass dies im Laufe der Jahre immer besser gelingt, und Stolpersteine nicht als Rückfall wahrgenommen werden, sondern als Herausforderung von den Jugendlichen angenommen werden, die sie u. U. auch mit Hilfe zu meistern bereit sind, dann sind wir zufrieden und haben das Gefühl unserem Anspruch gerecht geworden zu sein.

Joachim Armbrust
Praxis für Psychotherapie, Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung
Mörikestraße 29
74523 Schwäbisch Hall
<http://www.Punkt-genau-Seminare.de>

Forschungsprojekt „Intensivpädagogische Auslandsmaßnahmen“

Das Institut für Erlebnispädagogik (IfE) an der Universität Lüneburg führt derzeit ein Forschungsprojekt mit dem Titel „Intensivpädagogische Auslandsmaßnahmen in den Hilfen zur Erziehung nach §§ 27 ff. SGB VIII und ihre Folgen“ durch mit dem Ziel, Strukturen, Prozesse und Wirkeinflüsse von Auslandsmaßnahmen vor Ort – also im Ausland – zu untersuchen und wissenschaftlich zugänglich zu machen. Kern der Untersuchung werden teilnehmende Beobachtungen während der Auslandsmaßnahme sein (eine Projektbeschreibung finden Sie auf der AFET-Homepage unter „Aktuelles“).

Einrichtungen/Träger, die entsprechende Maßnahmen anbieten, können sich an dem Projekt beteiligen; Anmeldung und weitere Informationen unter wendelin@uni-lueneburg.de

Siegfried Hutsch

§ 8a SGB VIII Schutzauftrag zur Kindeswohlgefährdung – Von der Praxis für die Praxis

Kooperationsveranstaltung des Landesjugendamtes und des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes Sachsen-Anhalt

Am 18./19. September 2006 fand in Halle/Saale die Fachtagung „§ 8a SGB VIII – Schutzauftrag zur Kindeswohlgefährdung – Von der Praxis für die Praxis“ statt. In Kooperation mit dem Landesverwaltungsamt, Landesjugendamt Sachsen-Anhalt und dem Paritätischen Wohlfahrtsverband Sachsen-Anhalt e.V. wurde diese Tagung organisiert und inhaltlich aufbereitet. Die Intention der Fachtagung bestand darin,

- die fachbezogene Diskussion zu § 8a SGB VIII aus der Sicht der durchführenden Praxis zu vertiefen
- Handlungsabläufe und –schritte sowie bereits existierende Vorgehensweisen in Anlehnung an konkreten Modellen und bundesweiten Erfahrungen abzugleichen
- den Austausch über bestehende Vorgehensweisen zu forcieren und diese mit ausreichenden Diskussions- und Arbeitsforen zu unterstützen.

Der Untertitel „Von der Praxis für die Praxis“ und das daran ausgerichtete Tagungsprogramm mit den entsprechenden Workshops, war dann offensichtlich auch der Grund für die vorher nicht zu erahnende große Resonanz der Fachtagung. Das Landesjugendamt Sachsen-Anhalt hat zu diesem Themenschwerpunkt im ersten Halbjahr 2006 bereits schon vier Veranstaltungen angeboten. Zu dieser Veranstaltung lagen 300 Anmeldungen vor und 150 Teilnehmende – auch

unter Berücksichtigung der Größe der Arbeitsgruppen – konnten leider nur zugelassen werden.

Das fachliche Inputreferat „§ 8a SGB VIII und seine Auswirkungen im Alltag“ wurde von Cornelia Bauer, Geschäftsführerin des AFET – Bundesverband für Erziehungshilfen e.V. gehalten (s. S. 14 in dieser Ausgabe). Frau Bauer hob deutlich hervor, dass durch und mit der Einführung des § 8a SGB VIII die Klärung der Verantwortungsbereiche und Verfahren, sowie die damit verbundenen Regelungen zur prognostischen Einschätzung des Kindeswohles eine Chance darstellen, „Sicherheit“ erarbeiten zu können. Sowohl der öffentliche als auch der freie Träger werden in die Verantwortung genommen. In der Frage nach dem „Wie“ eine Vereinbarung erarbeitet, ausgehandelt und mit Verfahrenswegen ausgekleidet wird, stellte sie die zu vereinbarenden Eckpunkte dar – gewichtige Anhaltspunkte zur Einschätzung von Kindeswohlgefährdung, Sicherheitssystemen, „insofern erfahrene Fachkraft“, Hinwirken auf die Inanspruchnahme von Hilfen, Information des Jugendamtes, Vereinbarungen als Prozess gemeinsamer Reflexion und Selbstvergewisserung – die als Bestandteil der Verfahren zur Qualitätsentwicklungsvereinbarung nach §§ 78a SGB VIII gesehen werden dürfen.

Rudolf Förster, Leiter des Jugendamtes der Landeshauptstadt Magdeburg,

stellte die Auswirkungen des § 8a SGB VIII an den internen und externen Prozessen und Diskussionsforen dar, die in Magdeburg stattgefunden haben. Eine intensive Beteiligung sowie Qualifizierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und die Einrichtung einer Projektgruppe haben deutlich werden lassen, wie intensiv der Gegenstand mit Organisationseinheiten der Stadtverwaltung – Jugendamt, Gesundheitsamt, Ordnungsamt – sowie mit freien Trägern erörtert wurde. Die Umsetzung des Schutzauftrages zur Kindeswohlgefährdung ist in Magdeburg Bestandteil der Qualitätsentwicklungsvereinbarung in der Dokumentationsverfahren und die Klärung von Gefährdungsrisiken beschrieben sind. Der Entwurf zur Vereinbarung nach § 8a SGB VIII und der in Magdeburg existierende Meldebogen dazu wurden ebenfalls vorgestellt.

In den nachfolgenden 5 Workshops hatten die Teilnehmenden die Gelegenheit intensiv eigene Erfahrungen mit den Referentinnen und Referenten auszutauschen, ihre entwickelten Modelle und Vorgehensweisen anhand der vorgestellten Modelle in den Workshops abzustimmen.

Claudia Häußler, Jugendamt Stuttgart, stellte in Workshop 1 den seit 2002 bestehenden Kinderschutzbogen vor. Sehr deutlich wurde, dass spezifisches Fachwissen und Erfahrungen erforderlich sind und vor Ort mit unterschiedlichen Beteiligten er-

arbeitet werden müssen. „Der § 8a darf nicht zur Delegation von Verantwortung vom Jugendamt an die Träger und umgekehrt werden, sondern sollte eine gemeinschaftliche Zuständigkeit in unterschiedlichen Rollen sein!“

Der Workshop 2 hatte die Sicht eines freien Trägers, der sozialräumlich agiert und Angebote vorhält, durch Collin Patterson, Kompass gGmbH im Landkreis Nordfriesland, aufbereitet. Bedingt durch die sozialräumlich angelegte Arbeitsweise des Landkreises haben das Jugendamt und die freien Träger existierende Kommunikationsforen und enge Netzwerke genutzt, die mit den Ablauf- und Dokumentationsverfahren schnell etabliert werden konnten.

Für den Bereich Kindertagesstätten und Horte hat M. del Monte, Kinderhaus Blauer Elefant Essen, die Grundlagen der Arbeit aus dem Modellprojekt „Soziale Frühwarnsysteme“ des Landes Nordrhein-Westfalen zur Diskussion gestellt und die erforderlichen Dokumentationsformen sowie die Vernetzung mit anderen Hilfeeinrichtungen aufgezeigt. Ein besonderer Schwerpunkt lag in der Zusammenarbeit mit Eltern und der daraus entstehenden Verantwortung der Erzieherinnen und Erzieher.

S. Cinkl, Brandenburgisches Institut für Familientherapie, Straußberg, übernahm die Aufgabe, Kriterien und Schwerpunkte mit den Teilnehmenden zu diskutieren, die eine Fachkraft zur Einschätzung von Kindeswohlgefähr-

dung benötigt. Die Aspekte Erfahrung und spezifisches Fachwissen im Umgang mit Kindeswohlgefährdung haben eine zentrale Bedeutung. Erst die Kombination beider Aspekte erzeugt Handlungssicherheit, die im Rahmen eines multidisziplinären Teams aufbereitet werden kann/ sollte.

Die Leiterin des Jugendamtes Mansfelder Land, Frau Dölle, stellte im Workshop 5 ihre bestehende Vereinbarung zum Schutzauftrag nach § 8a SGB VIII vor. Auf Grund der intensiven Auseinandersetzung und aktiven Beteiligung wurde ein Diskussionsprozess in Gang gesetzt, der für öffentliche und freie Träger gleichermaßen eine Bereicherung darstellte und wichtige Impulse für die Gestaltung von Vereinbarungen ermöglichte. Im Workshop wurde eine „Kooperationsvereinbarung“ erarbeitet und dem Plenum vorgestellt.

Fazit

Aus den Grundsatzreferaten sowie den Diskussionen in den einzelnen Workshops sind spezifische Aspekte deutlich geworden:

1. Die gemeinsame Erarbeitung von Kriterien zur Kindeswohlgefährdung, die Aufbereitung von Handlungs- und Verfahrensabläufen sowie die damit verbundenen Anspruchsniveaus leisten einen wesentlichen Beitrag zur Handlungssicherheit. Insofern kann der Gedanke aufgegriffen werden, dass die Verfahrensabläufe und Dokumentationsformen zu § 8a einen Bestandteil der Qualitätsentwicklung dar-

stellen und sogar in die Qualitätsentwicklungsvereinbarung aufgenommen werden können.

2. Im Sozialraum ausgerichtete Hilfen und Netzwerke sind hilfreich, wenn nicht sogar erforderlich, um die notwendigen Aufgaben und Erfordernisse aus § 8a SGB VIII umzusetzen und mit Handlungen erfüllen zu können. Demzufolge besteht die Fragestellung: Was benötigt ein Sozialraum, damit Gefährdungspotentiale für Kinder und Jugendliche minimiert werden können?

3. Die Wahrnehmung, Deutung und Erkenntnisse im Bereich des § 8a SGB VIII sind Bestandteile der kollegialen, fachlichen Beratung und werden nicht von einer allein handelnden Person vorgenommen.

4. Gemeinsam im Dialog entwickelte und definierte Aufgaben und Verantwortungsbereiche, führen zu höheren Verbindlichkeiten und einer verbesserten Zusammenarbeit zwischen öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe.

5. Vereinbarungen nach § 8a SGB VIII müssen sich gegebenen Realitäten stellen, und sind prozesshaft an neuen Anforderungen auszurichten und zu aktualisieren.

Siegfried Hutsch
DPWV Erziehungshilfeverbund Harz
Akazienweg 29
38820 Halberstadt

Tipp der Redaktion: Lesen Sie dazu auch in Heft 1/2006 der IKK-Nachrichten des Informationszentrums Kindesmisshandlung/Kindesvernachlässigung im DJI München den Artikel „Vereinbarungen und Kooperationen im Kontext des § 8a SGB VIII – Entwicklungen, Effekte, Risiken und Nebenwirkungen“ von Klaus Theißen (AWO Bundesverband e. V.) auch AFET Vorstandsmitglied und Verfasser der Expertise vom Januar 2006 zum Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung im Auftrag des BMFSFJ und des ISA.

Anm. der Redaktion: In der Rubrik „Themen“ veröffentlichen wir zukünftig in loser Folge auch Beiträge aus dem im Fachbeirat erfolgreich angelaufenen regionalen Informations-Netzwerk. Es handelt sich dabei um Mitteilungen, die von Teilnehmenden des AFET-Fachbeirats als wichtig und interessant für alle AFET-Mitglieder erachtet wurden; in dieser Ausgabe sind es die nachfolgenden Beiträge von Manfred Kappeler und Ute Projahn.

Manfred Kappeler

Der „Berliner Rechtshilfefonds Jugendhilfe e.V.“

Im Sommer 2002 wurde diese Anlaufstelle für Kinder, Jugendliche und ihre Familien, die sich von Institutionen der Jugendhilfe ungerecht behandelt glauben, gegründet.

Ausgangspunkt: Seit dem Jahre 2000 kam es in Berlin zu gravierenden Kürzungen der Jugendhilfebudgets. Die Regierung begründete dies mit zu hohen Kosten bei den Hilfen zur Erziehung. Mit diversen Instrumenten der Kostensenkung versuchen die Jugendämter seitdem die Sparvorgaben des Finanzministeriums zu erfüllen:

- pauschalierte Minderausgaben
- Fallzahl- und Einsparvorgaben
- Standardabsenkungen
- restriktiver Umgang mit individuellen Rechtsansprüchen.

Mehr und mehr wurde die Erfüllung von politischen Sparvorgaben zu einem wesentlichen Gesichtspunkt in der Hilfeplanung. Immer öfter wurden finanzielle Aspekte gegenüber fachlichen Aspekten höher gewichtet:

- Die Definition des Hilfebedarfs nach § 27 KJHG wurde unabhängig vom einzelnen Fall zunehmend restriktiv ausgelegt.
- Besonders bei den ambulanten Erziehungshilfen wurden Qualitätsstandards gesenkt: pauschalierte Stundenreduzierung und Laufzeiten der Hilfe.
- Unter Berufung auf das Prinzip der Nachrangigkeit (§ 13 KJHG) wurden Jugendliche mit erhöhtem Bedarf an sozialpädagogischer Unterstüt-

zung bei der Berufsausbildung ohne Einzelfallprüfung an das Arbeitsamt beziehungsweise an die Job-Center/ARGE verwiesen.

- Die im Hilfeplanungsprozess nach § 36 KJHG ermittelten Hilfebedarfe wurden durch Dienstvorgesetzte, übergeordnete Fachdienste oder im Rahmen von sogenannten Fallrevisionen abgelehnt.
- Dienstanweisungen in Jugendämtern legten dieses Vorgehen den eigenen MitarbeiterInnen nahe, die sich gegen solche rechtlich fragwürdigen Einschränkungen ihrer fachlichen Kompetenz leider kaum zur Wehr setzen.

Fazit: Im Namen der fiskalischen Sanierung wird das Verfassungsprinzip der Rechtsstaatlichkeit, das die Verwaltung an Gesetz und Recht bindet, eingeschränkt. Wenn aber Politik und Administration bei der Umsetzung des KJHG rechtsstaatlich gesehen in immer mehr Einzelfällen versagen, muss dem auf jugendpolitischer und rechtlicher Ebene begegnet werden.

Die Betroffenen selber sind dazu ohne Unterstützung in der Regel nicht in der Lage. Eine Anlaufstelle, an die sich Jugendliche und Erziehungsberechtigte in dieser Situation wenden können, wurde in Berlin dringend erforderlich. Aus dieser Lage heraus wurde im Wesentlichen durch die Initiative von Professor Dr. Peter Schruth (Fachhochschule Madeburg) und Professorin Dr. Ulrike Urban (Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin) der BRJ gegründet. Er berät Kinder, Jugendliche, Erziehungsberechtigte und junge

Volljährige im Hinblick auf ihren Jugendhilfebedarf sozialpädagogisch und juristisch und unterstützt sie, sich auf den Klageweg gegen Verwaltungsentscheidungen zu wehren und gewährt notfalls dazu auch finanzielle Unterstützung.

Im BRJ arbeiten im Rahmen bürgerlichen Engagements Fachkräfte von freien und öffentlichen Trägern der Jugendhilfe als Einzelpersonen mit, also nicht als Delegierte oder im Auftrag ihrer Arbeitgeber. Im Wesentlichen durch Stiftungsgelder finanziert arbeiten zwei Teilzeitkräfte im Umfang einer vollen Stelle im BRJ, von denen eine den Master-Studiengang „Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession“ der drei Berliner Fachhochschulen absolviert hat.

Der BRJ hat einen Fachbeirat bestehend aus Prof. Dr. Manfred Kappeler, Prof. Dr. Richard Münchmeier, Prof. Dr. Johannes Münder, Norbert Struck (Referent für Jugendhilfe im Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband und Vorstand der AGJ) und Prof. Dr. Reinhard Wiesner.

Der BRJ versteht sich als Ombudsstelle in Anlehnung an das schwedische Modell. Er steht Pate bei einer ähnlichen Initiative des Caritasverbandes in Baden-Württemberg, die jetzt gerade gegründet wird. Anfragen kommen aus dem ganzen Bundesgebiet und es sieht so aus, als wäre dem BRJ eine Initialzündung gelungen. Perspektivisch geht es um einen umfassenden „Verbraucherschutz“ für Menschen, die auf die Leistungen der Jugendhilfe angewiesen sind.

Bislang wurden zweihundertfünfzig Beratungen durchgeführt. Circa zweihundert Konfliktfälle konnten durch die Vermittlung des BRJ mit den Jugendämtern ohne juristische Schritte im Interesse der Betroffenen geklärt werden. Die circa fünfzig Klagen waren überwiegend erfolgreich. Neben der individuellen Beratungsarbeit wird versucht, über Fortbildungsangebote, Fachveranstaltungen und Veröffentlichungen für Ungerechtigkeiten in der Jugendhilfe zu sensibilisieren, über aktuelle sozialpolitische Entwicklungen aufzuklären und dazu fachpolitisch Stellung zu nehmen. Unter dem Titel „Jugend bildet sich zu Recht“ hat gerade ein Internet-Projekt begonnen, in dem zehn Jugendliche, die selbst Erfahrungen mit der Jugendhilfe haben, anderen Jugendlichen einen jugendgerechten Zugang zu Informationen über Jugendhilfethemen und über Beratungsmöglichkeiten anbieten und zu Erfahrungsaustausch und gegenseitiger Unter-

stützung in Jugendhilfefragen motivieren.

Die Arbeit des BRJ wurde im Rahmen des Hermine-Albers-Preises 2006 gewürdigt.

Literatur:

Die in dem Beitrag über den Berliner Rechtshilfe-Fonds Jugendhilfe e.V. vermittelten Informationen wurden aus folgenden Veröffentlichungen der MitarbeiterInnen des BRJ entnommen.

Dokumentation der Fachveranstaltung Beratung junger Menschen zwischen Fördern und Fordern: Ein Jahr „Hartz IV“ 2005 im Abgeordnetenhaus Berlin. In: Küster, E.-U. /Schruth, P./Urban, U. (Hrsg.): Beratung junger Menschen zwischen Fördern und Fordern: Ein Jahr „Hartz IV“. Sozial Extra Heft 5 / 2006.

Schruth, P./Urban, U.: Der Berliner Rechtshilfefonds Jugendhilfe e. V.: Hilfe zum

Recht – Hilfe zu Recht. In: Widersprüche, Heft 100, Juni 2006, S.127-135.

Schruth, P./ Urban, U.: Verteidigt die Rechtsstaatlichkeit in der Jugendhilfe! Zur Idee des Berliner Rechtshilfefonds Jugendhilfe e.V.. In: Sozial Extra, Heft 11-12/2002, S.23-25.

Urban, U.: Julia will in ein Mutter-Kind-Heim oder: Wozu Ombudsschaft in der Jugendhilfe? In: Unsere Jugend, Heft 10/2006. S.409-414.

Urban, U.: Wo kein Kläger, da kein Rechtsbruch? Zur Durchsetzung individueller Rechtsansprüche in der Jugendhilfe. In: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe. Heft 3/2006., S.126-135.

Urban, U.: Partizipation, Fachlichkeit und Entscheidungsmacht in der Sozialen Arbeit. in: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Heft 2/2005, S. 173-184.

Manfred Kappeler
Belziger Str. 3
10823 Berlin

Ute Projahn

18 plus – Intention und Wirkungen des § 41 SGB VIII – Hilfen für Volljährige

Unter diesem Titel führte das Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA) in Münster, in den Jahren 2004 - 2006 ein Forschungsprojekt zu den Hilfen für junge Volljährige im Rahmen der Jugendhilfe durch. Soeben ist der Ergebnis- und Perspektivbericht dieses von Dirk Nüsken geleiteten und von der Stiftung Deutsche Jugendmarke und dem Land NRW geförderten Projekts erschienen. Aufgabe des Projektes war es 10 Jahre nach Einführung des Rechtsanspruchs auf diese Hilfen 1995 eine erste Zwischenbilanz zu ziehen. Die Fragestellungen des Projektes lauteten:

- Haben sich die Erwartungen des Gesetzgebers nach einer Verbesserung der Hilfen für diese Zielgruppe erfüllt?
- Wie sind die Hilfen in der Praxis umgesetzt worden?
- Wie lassen sich die großen regionalen Unterschiede bei der Gewährung dieser Hilfen erklären?
- Wie beurteilen Nutzerinnen und Nutzer die Leistungsfähigkeit dieser Hilfen?

Der rahmende Blick in die Jugendforschung zeigt deutlich, dass sich der früher eher übliche lineare Weg von der Kindheit über das Jugendalter zum Erwachsenenleben nach der Jahrtausendwende immer weniger abzeichnet.

Jugendliche und junge Erwachsene leben, nicht zuletzt, aus ökonomischen und emotionalen Gründen länger in ihrer Familie als früher. Die Studie zeigt, dass vor allem junge Männer durchschnittlich bis zu ihrem 26. Lebensjahr bei den Eltern wohnen, junge Frauen bis zum 22. Lebensjahr. Auf die in den letzten Jahren fachpo-

litisch kontrovers diskutierten Hilfen für junge Erwachsene im Rahmen der Jugendhilfe fällt somit ein besonderes Licht: Wenn bereits „normal“ aufgewachsene junge Erwachsene in solch hohem Maß Unterstützungen ihrer Familien benötigen, um wie viel mehr muss dies bei jungen Menschen der Fall sein, die in ihrer Kindheit und Jugend über einen solchen Rückhalt nur eingeschränkt oder gar nicht verfügen konnten. Folge nicht gewährter Übergangshilfen sind für junge Volljährige nicht selten Lebens – und Existenzkrisen, die aus ihren brüchigen Biografien und den sich daraus entwickelnden Ängsten resultieren.

Geschichtlich ist der § 41 SGB VIII eine Antwort auf die Herabsetzung des Volljährigkeitsalters und der damit verbundenen Tatsache, dass im Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) keine Rechtsgrundlage für Hilfen über die Volljährigkeit hinaus vorgesehen war. Ebenfalls im Blick hatte der Gesetzgeber, dass individuelle Reife bei zahlreichen jungen Menschen eben nicht mit der rechtlichen Volljährigkeit gegeben ist.

Das JWG wurde dementsprechend im Rahmen des KJHG insofern ergänzt, als begonnene Schul – oder Berufsausbildungen nicht mehr als Kriterium für eine Hilfe auch über das 18. Lebensjahr hinaus gegeben sein müssen und das Hilfen nun auch nach der Volljährigkeit begonnen werden können.

Die Entwicklung der Hilfen nach § 41 SGB VIII kann nach den Ergebnissen der Untersuchung insgesamt als durchaus erfolgreich beschrieben werden. Der Bedarf nach Hilfen ist in hohem Maße vorhanden und die Jugendhilfe bietet differenzierte Hilfeformen an. Erwartungsgemäß gab es mit der Erweiterung der Leistungen über die Volljährigkeit hinaus in den Jahren zwischen 1991 – 1994 einen Anstieg der stationären Hilfen um 64,4 %, wobei die entsprechenden

Hilfen zur Erziehung insgesamt zwischen 1991 – 2004 um 9,7 % angestiegen sind. Die Analyse der Bestandserhebungen zeigt, dass 7 % der stationären Hilfen für junge Volljährige über 21jährigen gelten.

2004 gab es bei den stationären Hilfen für junge Volljährige einen deutlichen Rückgang, so dass im Vergleich zu 1995, dem Beginn des Rechtsanspruches, zu 2004 ein Rückgang von 1/5 (19,2 %) zu verzeichnen war. Auf der Suche nach den Gründen für diese Abnahme zeigt sich, dass insbesondere Einflüsse der kommunalen Ebene und die Steuerungsmodelle der Jugendämter hierzu beigetragen haben.

Ausgaben konkret

Die Finanzsituation der Kommunen beeinflusst den Rechtsanspruch!

In der Jugendhilfestatistik werden die gewährten Hilfen für junge Volljährige nicht differenziert aufgeführt, sondern alle Hilfen eines Jahres werden kostenmäßig zusammengefasst.

So betragen die Gesamtausgaben für erzieherische Hilfen im Jahr 1992 etwa 4 Mrd. Euro; davon entfielen 205 Mill. Euro an Hilfen für junge Volljährige; dies entspricht einem Anteil von 5 %.

1996 war mit 6,7 % der höchste Anteil an den Gesamtkosten zu verzeichnen, 2004 betragen die Gesamtausgaben 7,4 Mrd. Euro; davon entfielen 6,0 % oder knapp 440 Mio. Euro auf Hilfen für junge Volljährige.

Zu berücksichtigen ist bei diesen Zahlenangaben, dass die Gesamtausgaben seit 1991 insgesamt stark gestiegen sind; so gab es Ausgabensteigerungen bei Fremdunterbringungen von 1992 – 2001 (preisbereinigt) von 16 %.

In absoluten Zahlen

In 2004 wurden 67.804 Hilfen zur Erziehung in stationärer oder ambulanter Form gewährt. Davon entfielen 8.382 (12,4%) auf Hilfen für junge Volljährige. Von diesen wiederum erfolgten knapp 1/3 in stationärer Form.

Interessant ist auch ein Blick auf die Geschlechterverteilung: In 2004 waren 67,3 % der volljährigen Hilfeempfänger Männer; davon erhielten 69,7 % ambulante Hilfen.

Bei den stationären Hilfen für nicht Volljährige war das Verhältnis mit 53,4 % männlichen Jugendlichen und 48,1 % weiblichen Jugendliche fast ausgeglichen.

Bei ambulanten Hilfen für junge Volljährige zeigt sich eine solche Ausgewogenheit lediglich bei Erziehungsbeistandschaften.

Betreuungshelfer hingegen werden zu 74,6 % bei Männern eingesetzt und soziale Gruppenarbeit gilt gar zu 91,4 % jungen Männern.

Heimerziehung und SBW für junge Volljährige sind hingegen im Geschlechtervergleich nahezu gleich. Einzig das SBW in eigener Wohnung gilt mit 57,1 % mehrheitlich jungen Frauen.

Bereits die relative Ausgeglichenheit bei stationären Hilfen erstaunt allerdings, da Mädchen und junge Frauen in allen Formen der HzE insgesamt unterrepräsentiert sind.

Das deutliche Ungleichgewicht bei Betreuungshilfen und im Rahmen sozialer Gruppenarbeit zu Gunsten der männlichen Hilfeempfänger liegt in der Tatsache begründet, dass diesen Hilfeformen in der Regel Straftaten voraus gegangen und richterliche Weisungen gemäß JGG erfolgt sind.

Regionale Disparitäten

Die analysierten, deutlichen regionalen Unterschiede in der Nutzung bzw. Gewährung von Hilfen für junge Volljährige wurden anhand von 58 Aktenanalysen und 27 qualitativen Interviews mit Fach – und Leitungskräften so wie dem Vergleich der lokalen Angebotsstruktur aus 8 bzw. 6 Jugendämtern untersucht.

Die Ergebnisse zeigen, dass diese Disparitäten in den Angebotsstrukturen der Jugendämter einerseits und in den Wahrnehmungs- und Definitionsprozessen der Fachkräfte anderer-

seits zu sehen sind.

Somit zeigt sich, dass selbst ein bundeseinheitliches Gesetz keine Gewähr dafür bietet, gleiche Förderangebote zu gewährleisten. Bei einer derzeit diskutierten zunehmenden Verlagerung von Kompetenzen auf die Länderebene dürfte ein vergleichbares Leistungsspektrum noch viel weniger garantiert sein.

Die Ergebnisse des Projektes zeigen zudem, dass eine fachliche Weiterentwicklung der Hilfen für junge Volljährige aufgrund der festgestellten großen Vielfalt nicht festgestellt werden kann.

Fach – und Leitungskräfte der Jugendämter entscheiden über diese Hilfen nach fachlich nicht eindeutig zu definierenden Regeln und Grundsätzen, Standards lassen sich nicht identifizieren.

Insgesamt lassen sich drei Wahrnehmungsmuster aufzeigen, nach denen die Hilfgewährung sich ausrichtet:

Der Bereich ...

1. Schule und Ausbildung
2. Konflikte mit den Eltern
3. psychische Problemlagen

Jugendämter, die unterdurchschnittlich häufig Hilfen für junge Volljährige gewähren, orientieren sich eher an Begründungen aus dem psychischen Kontext, während überdurchschnittlich Hilfen gewährende Jugendämter den Bereich Schule/Ausbildung als häufige Hilfebegründung aufführen.

Inwieweit die Hilfen für junge Volljährige durch die Jugendämter gesteuert werden, hängt, so das Ergebnis der Untersuchung, von mehreren Variablen ab, die nicht allein von der zuständigen Fachkraft festgelegt werden. So werden Entscheidungen zur Hilfgewährung für junge Volljährige in einigen Jugendämtern zur „Chefsache“, so dass eine Entscheidungsebene eingebaut wird, die jugendamtsspezifischen Einfluss geltend machen kann.

Die Nutzerbefragung

Im Rahmen dieses Untersuchungsteils wurden 21 qualitative Interviews mit jungen Erwachsenen durchgeführt (9 Frauen; 12 Männer), die (mindestens ein Jahr nach Hilfeeende) eine rückblickende Bewertung ihrer damaligen Lebenssituation und der Wirksamkeit der ihnen geboten Hilfen nach § 41 SGB VIII vornehmen sollten.

Für 18 der Befragten war die Hilfe für junge Volljährige die Fortsetzung der Hilfe zur Erziehung; für die restlichen 3 eine erste Hilfe zur Erziehung. Die jungen Erwachsenen thematisierten insbesondere folgende Aspekte:

Selbständigkeit

Insbesondere das Erlernen oder die Festigung der Selbständigkeit standen im Mittelpunkt der berichteten Erfahrungen mit der Hilfeform.

Das zu frühe „ aus dem Nest geworfen“ werden, fürchteten die Befragte am meisten, und so konnten alle mit einer gewissen Anerkennung davon sprechen, wie sehr sie den Schutz und die Zeit für Reifeprozesse gebraucht und genutzt haben.

Beziehungen zu den Betreuern

Diese Beziehungen wurden als außerordentlich bedeutsam beschrieben und kamen einer guten Elternbeziehung nahe. Die meisten Interviewten berichteten davon, bis heute zu ihrem Betreuer/ihrer Betreuerin, einen guten Kontakt behalten zu haben.

Kontakte zum Jugendamt

Die Mitarbeiter des Jugendamtes wurden weniger als Vertrauenspersonen, denn als Vertreter der Institution wahrgenommen.

Der Kostendruck, der auf den Jugendämtern lastet, wurde deutlich wahrgenommen und thematisiert.

Das **Hilfepflanverfahren** wurde teilweise als belastendes Ereignis beschrieben, indem es um Leistung und Weiterentwicklung ging, weniger aber um die persönlichen Notlagen der Betroffenen.

Insgesamt haben die Interviewten ihre Zeit in den Hilfen zur Erziehung für junge Erwachsene als intensive Lern- und Lebensphase beschrieben, ohne die sie ihre Entwicklungen nicht hätten vollziehen können.

Abschließende Bewertung der durch die Untersuchung ermittelten Ergebnisse

1. Eine fachliche Entwicklung der Hilfen für junge Volljährige steht aus.
2. Die Hilfen wurden zuletzt deutlich eingeschränkt.
3. Qualitative Studien könnten dazu beitragen, diese Hilfeform fachlich zu etablieren.
4. Die Nutzersicht bestätigt die Notwendigkeit dieser Hilfeform; fordert aber auch eine Qualifizierung z.B. der Hilfeplanung.
5. Eine systematische Kooperation zwischen Jugendhilfe und Arbeitsagentur ist notwendig.
6. Die besondere Reaktion der jungen Volljährigen auf Druck und Überforderung ist fachlich angemessen zu berücksichtigen.
7. Sanktionen können helfen, aber auch schädigen.
8. Hilfen für junge Volljährige sollen auf Dauer eine qualifizierte Unterstützung für die jungen Volljährigen sein.
9. Weitere Gesetze zur Entlastung der Kommunen im sozialen Bereich würden zu einer weiteren Benachteiligung der jungen Erwachsenen führen und die soziale Ungleichheit fördern.

Die hier beschriebene Zusammenfassung ist aus dem Ergebnisbericht

„18plus – Intention und Wirkungen des § 41 SGB VIII – Hilfen für Volljährige“, des Instituts für soziale Arbeit (Dirk Nüsken) entstanden; sie können kein Ersatz für den Einblick in diesen spannenden und nicht zuletzt aufgrund des lesefreundlichen Umfangs von 40 Seiten sehr zu empfehlenden Bericht sein. Überzeugend und engagiert zeigt der Autor die Entwicklung und die Spannungsfelder dieser Hilfen auf. Deutlich tritt er dafür ein, die Er-

gebnisse dieser Untersuchung zu nutzen, um Hilfen für junge Volljährige nicht nur als Teil der Jugendhilfe zu erhalten, sondern sie durch weitere Analysen und fachliche Entwicklungsprozesse zu qualifizieren.

Bedeutend ist die entschiedene Forderung, keine Mittelkürzungen in diesem Bereich mehr zuzulassen, auch, um Benachteiligungen für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die nicht bis weit über das Erreichen

der Volljährigkeit hinaus bei ihren Familien leben können, zu verhindern. Der vollständige Ergebnisbericht ist beim Institut für soziale Arbeit (ISA) e.V., Stadtstr.20, 48149 Münster zu beziehen.

Dr. Ute Projahn
Rheinisches Jugendheim Steinberg
Steinstr. 21
42855 Remscheid
<http://www.rjh-steinberg.lvr.de>

Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht e. V. (DIJuF)

DIJuF-Archiv Bund und Länder

Aus Anlass der Föderalismusreform und dem daraus folgenden Informations- und Beratungsbedarf hat das Deutsche Institut für Jugendhilfe und Familienrecht e.V. das „**DIJuF-Archiv Bund und Länder**“ eingerichtet.

Verschiedene Überlegungen, wie die Grundgesetzänderung in den Bundesländern genutzt werden sollte, werden schon heute intensiv diskutiert. Denn nach der Föderalismusreform bleibt die Gesetzgebungskompetenz für das Kinder- und Jugendhilferecht (SGB VIII) zwar beim Bund (Art. 74 Abs. 1 Nr. 7 GG). Die Länder erhalten jedoch ab sofort das Recht, abweichend vom Bundesrecht die Einrichtung von Behörden und ab 2009 die Gestaltung des Verwaltungsverfahrens zu regeln (Art. 84 Abs. 1 S. 2 GG – neu). Bei den aktuellen Diskussionen geht es z.B.:

- um das Für und Wider einer Abschaffung von Landesjugendämtern und Landesjugendhilfeausschüssen,
- um die Frage nach der Berechtigung des Vertrauensschutzes in der Arbeit mit Familien, insbesondere wenn es um vermutete Vernachläss-

sigung oder Misshandlung von Kindern geht (Sozialdatenschutz als Teil des Verfahrensrechts).

Die Fachwelt in der Kinder- und Jugendhilfe wird sich den Überlegungen der Länder in diesen und weiteren Punkten öffnen müssen und umgekehrt. Die Jugendhilfe wird ihre Strukturen erklären und fachpolitische Gesichtspunkte frühzeitig einbringen müssen. Ein produktiver Diskurs, in dem die fachlichen Hintergründe förderlicher Strukturen im Zusammenspiel zwischen öffentlicher und freier Jugendhilfe, auch und insbesondere beim Kinderschutz verständlich werden, wird zukünftig – noch mehr als bisher – Voraussetzung für bedarfs- und qualitätsbezogene Rechtsentwicklungen in der Kinder- und Jugendhilfe sein.

Das DIJuF-Archiv Bund und Länder bietet daher ein besonderes Dienstleistungsangebot für Jugendhilfe und Politik, für Jugendämter und Landesjugendämter, Verbände und Institutionen, die sich mit Fragen der Kinder- und Jugendhilfe befassen, sowie für die Politiker/innen und Parteien

auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene. Der Service beinhaltet folgende Aspekte:

- Zugriff auf und Aufbereitung von Materialien zur Rechtsentwicklung in Bund und Ländern
- Förderung des Austausches zwischen verschiedenen Akteuren in Jugendhilfe und Politik
- Beratung von Politik und Fachpolitik

Das DIJuF-Archiv Bund und Länder will einen Beitrag zur Stärkung der Fachlichkeit bei der Entwicklung des Kinder- und Jugendhilferechts in Bund und Ländern leisten. Das Archiv steht den Mitgliedern des DIJuF zunächst kostenfrei zur Verfügung, für andere Institutionen soll nach einer Anfangszeit eine Entgelt- und Förderfinanzierung entwickelt werden.

Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht e. V. (DIJuF)
Forum für Fachfragen
Postfach 10 20 20
69010 Heidelberg
<http://www.dijuf.de>

Chancengerechtigkeit durch Bildung

AWO legt Sozialbericht 2006 zum Bildungswesen vor

Der Sozialbericht zum Bildungswesen zeige, wie sehr in der bildungspolitischen Debatte Anspruch und Wirklichkeit auseinanderklaffen, so der Bundesvorsitzende der Arbeiterwohlfahrt (AWO) Wilhelm Schmidt vor der Bundespressekonferenz in Berlin anlässlich der Vorstellung des Sozialberichts 2006 „Chancengerechtigkeit durch Bildung – Chancengerechtigkeit in der Bildung“.

1. Das deutsche Bildungssystem ist im internationalen Vergleich Spitzenreiter bei der sozialen Selektion. Ein wesentlicher Indikator ist dabei der Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Doch nicht die Einwandererkinder sind integrationsunfähig, sondern das Bildungssystem ist integrationsuntauglich.
2. Alle Untersuchungen machen deutlich, dass es einen auffallend engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungslaufbahn in Deutschland gibt. Das Bildungssystem nivelliert nicht soziale Unterschiede, sondern verschärft sie vielfach noch.
3. Der föderale Wettbewerb in der Bildungspolitik hat Deutschland nicht vorangebracht – das Gegenteil scheint eher hinreichend belegt. Bei den Vergleichen mit anderen Ländern schneidet das deutsche Bildungssystem regelmäßig unterdurchschnittlich ab. Die Forderung nach bundeseinheitlichen Standards stellt sich somit zwangsläufig. Eine stärkere Zentralisierung, die Chancengerechtigkeit für alle Bürgerinnen und Bürger in den Blick nimmt, ist Praxis nahezu aller europäischen Nachbarländer, die im Bildungsvergleich besser abschneiden als Deutschland. Das jetzige

System führt nicht aus der Sackgasse.

Nach wie vor wird zu wenig in das Bildungswesen investiert, um im internationalen Wettbewerb bestehen zu können. Deutschland widmet einen eher geringen Teil seines nationalen Wohlstands dem Aufgabenfeld Bildung. Nähme Deutschland bei den öffentlich getragenen Bildungsausgaben das schwedische Ausgabenniveau in den Blick, dann müssten in der Bundesrepublik rund 40 Milliarden Euro zusätzlich in den öffentlichen Bildungssektor investiert werden.

Insbesondere im vorschulischen Bereich investiert Deutschland zu wenig bei der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Statt der von der OECD geforderten Mindestinvestition von 1 Prozent des Bruttoinlandsproduktes gibt die Bundesrepublik hier lediglich 0,66 Prozent bei sinkender Tendenz aus. Der AWO-Sozialbericht fordert deshalb nachdrücklich den infrastrukturellen Ausbau der Kinderbetreuungseinrichtungen vor weiteren direkten oder indirekten monetären Leistungen für Kinder und ihre Familien. Nur so ist eine nachhaltige Verbesserung der familienergänzenden Leistungen in Deutschland insgesamt zu erreichen, nur so ist eine konsequente Verbesserung der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten Lebensjahren vor der Schule denkbar.

Eine ähnliche Diskrepanz besteht nach den Worten von Schmidt in der Förderung der Kindergärten/ Kindertagesstätten. Den wenigen positiven Beispielen von Beitragsfreistellung stehen mehrheitlich Länder gegen-

über, in denen die Elternbeiträge sogar weiter angehoben wurden.

Die AWO fordert daher für den vorschulischen Bereich als vordringliche Maßnahmen u.a.: den Ausbau der Krippenangebote; die 100-prozentige Versorgung der Drei- bis unter Sechsjährigen in Kindergärten; den Ausbau der Ganztagsangebote für 50 Prozent aller Kinder dieser Altersgruppe; die Einführung der Gebührenfreiheit im letzten Kindergartenjahr.

Unser Bildungssystem für die Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren wird den Herausforderungen der Zukunft nicht gerecht.

Viele Schulen mit „Ganztagsprogramm“, die gegenwärtig in der Bundesrepublik entstehen, sind keine Schulen mit voll ausgebautem Konzept, kritisiert die AWO. Es sind eher bescheidene Ganztagsversionen mit schmalen Personalzuwendungen.

Die AWO lehnt ferner in ihrem Sozialbericht die Einführung und Erhebung von Studiengebühren ab.

Der Verband plädiert mit seinem Bericht für eine kindergerechte Gesellschaft, in der Kinder nicht Ressource, sondern Perspektive sind. Bildung sei dazu der Schlüssel.

Die ausführliche Erklärung ist veröffentlicht unter: www.awo.org/Stellungnahmen/Bildung

AWO Bundesverband
Heinrich-Albertz-Haus
Blücherstr. 62-64
10961 Berlin
<http://www.awo.org>

John Bowlby

Bindung und Verlust

Klassiker-Trilogie zur Bindungstheorie in neuer Ausgabe
3 Bände : Band 1 Bindung – Band 2 Trennung – Band 3 Verlust
Ernst Reinhardt Verlag, München Basel 2006
ISBN 10: 3-497-01833-3
ISBN 13: 978-3-497-01833-8

Der Rezension vorweggenommen: Mit Herausgabe dieser Trilogie mit den Bänden, Bindung, Trennung und Verlust (jeweils als Paperback), aus dem Lebenswerk des britischen Psychiaters und Psychoanalytikers John Bowlby (1907 – 1990) ist dem Ernst Reinhardt Verlag ein großartiger Wurf gelungen. Davon handelt die nachfolgende Rezension.

In den drei Bänden wird jeweils ein Aspekt des ganzheitlichen Erlebens inniger zwischenmenschlicher Beziehungen, wegen der günstigen Beobachtungssituation, beispielhaft an Kindern im Lebensalter von 6 Monaten bis zu 3 Jahren erörtert, wengleich er für jedes Lebensalter gültig ist. Wenn sich Bowlby dabei auf die Psychoanalyse beruft, liegt das nicht allein daran, dass er selber Psychoanalytiker ist, sondern daran, dass keine andere Lehre vom Verhalten so tiefgründige Vorstellungen von der biologischen Seite menschlicher Existenz hervorgebracht hat. So ist zu erklären, dass Bowlby beim Bindungsverhalten zur Welt der Wirbeltiere mit Säugern, Vögeln und Fischen zurückgeht, speziell zur instinktgesteuerten Brutpflege, das nicht nur da, sondern auch für den Menschen nicht nur im Säuglingsstadium überlebensnotwendig ist, gewissermaßen als das Mensch und Tier verbindende Band. Bindung, das heißt die sichere Bezie-

hung zur Mutter, zum Vater oder zu einer anderen Bezugsperson, ist ein grundlegendes menschliches Motiv. Sie prägt den Menschen bis ins Erwachsenenalter und ist mitverantwortlich für die Gestaltung aller späteren Beziehungen.

Den größten Teil von Band 1 nimmt das Bindungsverhalten bei Mensch und Tier, vor allem die Bindung von Kind und Mutter ein. Dass dabei das Wort Bindungsverhalten synonym dem Begriff der Beziehung gebraucht wird, zeugt von der Korrektheit der Übersetzung aus dem Englischen ins Deutsche. Denn zu beobachten ist nur das Verhalten, also Auswahl, Häufigkeit und Dauer von Beziehungen. Ob da eine Bindung als innige affektive Beziehung eines Wesens an ein anderes oder gar eine wechselseitige vorliegt, entzieht sich der direkten Beobachtung. Bowlby und seinen Mitarbeitern, von denen zuerst Mary D. Salter Ainsworth zu nennen ist, drängte sich auf, dass das von ihnen erst einmal so genannte Bindungsverhalten nicht allein als enge zwischenmenschliche Beziehung erklärt werden kann. Wie es aber erklärt werden kann, das wird in Band 2 erörtert.

Auch Band 2 dieser Trilogie handelt von den zwischenmenschlichen Beziehungen. Sind sie von lockerer Art, wie es der Alltag mit sich bringt, las-

sen sie sich schmerzlos beenden. Wenn daraus aber eine engere, vielleicht sogar innige affektiv-gefühlsmäßige Beziehung, also eine Bindung entstand, dann ist ihre Auflösung nur durch eine schmerzliche Trennung möglich. Und erst daran, wie sich dieser Schmerz äußert, ist auf eine sich der direkten Beobachtung entziehende Bindung zu schließen. Das muss man sich so vorstellen: Zwei Stücke aus Holz sind miteinander verklebt. Ob und wie fest ihre Bindung aneinander ist, lässt sich von außen nicht erkennen. Das wird erst bei dem Versuch deutlich, das eine Stück Holz vom anderen zu trennen. Trennung setzt also Bindung voraus. Dazu heißt es im Klappentext: Welche Auswirkungen hat die Trennung von der Bezugsperson auf das Kleinkind? Wie äußert sich der damit verbundene Schmerz? Welche Folgen hat diese im Kindesalter erlittene Trennung für den Erwachsenen? Diese im Band 2 näher erörterten Erkenntnisse, vor allem die drei Phasen kindlichen Verhaltens im Krankenhaus, Protest, Rückzug und Loslösung, haben dazu beigetragen, dass Besucher von der Kinderstation nicht mehr von einer Schwester Rabiata verjagt werden, sondern als Freudenbringer gern gesehen werden. Denn bis dahin bekam das Kind keinen Besuch, bis es sich, wie man meinte, eingelebt habe. Aus dem freien Zugang zur Station entstand dann

das 'Rooming in', wobei das Kind zusammen mit seiner nächsten Bezugsperson auf der Kinderstation untergebracht ist.

Band 3, genannt „Verlust“, erörtert die Folgen der durch Trennung endgültig aufgelösten und nicht wiederherzustellenden Bindung. Darum heißt es im Untertitel dieses Bandes „Trauer und Depression“. Während Band 1 und 2 der Trilogie den Charakter von Fachbüchern über zwischenmenschliche Beziehungen vom Kindesalter an haben, aus denen Bindungen entstehen, die nur durch Trennung aufzulösen sind, fügt Band 3 als dramatisches Moment den endgültigen Verlust der Bindung als Folge von Trennung hinzu. Dabei wird die „Trauer der Erwachsenen“ mit der einhergehenden Depression noch vor dem Teil „Trauer der Kinder“ unter jeweils

verschiedenen Aspekten erörtert. Trauer und Depression können das ganze Leben überschatten, bei Erwachsenen durch Verlust des Ehepartners oder eines Kindes, bei Kindern beispielsweise durch den Tod eines Elternteils oder durch den Verlust der intakten Familie nach Trennung oder Scheidung der Eltern.

Wenn in dieser Rezension weniger referiert und mehr kommentiert wird, so ist der Grund, eine Darstellung entlang der Inhaltsverzeichnisse würde zur Selektion bestimmter Textstellen und damit zur Einengung der bemerkenswert weit ausgebreiteten Thematik geführt haben. Gerade deswegen ist denen, deren Beruf es ist, sich der Menschen in besonderer Lebenslage anzunehmen, zu empfehlen, diese drei Bände in die Hand zu nehmen und sich Zeit zu lassen, darin zu blät-

tern, um von zahlreichen Fallstudien im Text unterstützt, mit Einsichten in individuelle Schicksale und mit fachlichem Know-how reich beschenkt zu werden. Dazu muss man weder Psychoanalytiker sein, noch braucht man dazu eine Lehranalyse. Denn der Text bleibt immer am lebendigen Leben, wobei der Verzicht auf Statistik sowie die individualisierende Darstellung überall da etwas zu sagen hat, wo der Einzelne nicht aus den Augen verloren gehen darf, also in entsprechenden Tätigkeitsfeldern der Erziehungshilfe und uneingeschränkt in der Heilpädagogik sowie ihren Nachbargebieten der Sonder-, Rehabilitations- und Behindertenpädagogik.

Prof. Dr. Wolfgang Klenner
Am Iberg 7
33813 Oerlinghausen

Ulrike Zöllner

Persönlichkeitsdiagnostik mit dem Sterne-Wellen-Test

Ernst Reinhardt Verlag, München Basel 2006

ISBN 10: 3-497-01838-4

ISBN 13: 978-3-497-01838-3

Tests zur Persönlichkeitsdiagnostik, die zum Handwerkszeug des Psychologen gehören, werden, nachdem sie schon vor Jahrzehnten von der Schulpädagogik angewandt wurden, nun auch zunehmend in der Erziehungshilfe angewandt. Darunter nehmen die projektiven Tests eine besondere Stellung ein. Sie benötigen keinen großen Aufwand; ein Blatt Papier als Testformular und ein Bleistift genügen zumeist. Jedoch, so einfach die Anwendung erscheint, so anspruchsvoll ist die Auswertung der von der Testperson, auch Proband genannt, auf dem Testformular angefertigten

Zeichnung. Darum geht es in dieser Rezension vor allem um die das Buch auszeichnende umfassende Einführung, was ein projektiver Test ist und was er soll. Denn projektive Tests haben keinen guten Ruf. Ihre Ergebnisse seien unzuverlässig und von der subjektiven Einstellung des Testleiters abhängige Deutungen.

Weil das hier zu rezensierende Buch weder für den projektiven Test wirbt noch ihn zu verteidigen sucht, sondern den Prozess der Projektion sowie die Rolle des Testleiters gründlich diskutiert, bietet es mehr als nur eine

Einführung und Anleitung zur Anwendung des Sterne-Wellen-Tests, der hier nur als praktisches Beispiel dienen soll. Im Hinblick auf projektive Tests ist dem Rezensenten nichts Vergleichbares an Vielfalt von Gesichtspunkten sowie der Möglichkeiten und Grenzen projektiver Tests bekannt.

Weil der in dem Buch abgehandelte Sterne-Wellen-Test hier als Beispiel für die Testklasse der projektiven Tests steht, ist nun zu erklären, was unter Projektion zu verstehen ist. Damit ist ein psychischer Prozess gemeint, bei dem was den Menschen im Innersten

bewegt, zeichnend auf das Testformular übertragen wird. Diese Methode wird als „ideographisch“ bezeichnet, deren Erscheinungen so einmalig sind, dass sie nicht erklärt werden, sondern nur im Verstehen erschlossen werden können. Die allgemein anerkannten exakten Tests folgen der „nomothetischen“ Methode, bei der es gilt, etwas zu zählen, wie den Umfang des verfügbaren Wortschatzes oder zu messen, wie die Intelligenz. Jedoch was die Testperson im Innersten bewegt bleibt den projektiven Tests überlassen. Näher ausgeführt ist das im Kapitel „Nomothetischer und ideographischer Ansatz in der Psychodiagnostik“ (S. 20 ff.).

Um sich mit dem vertraut zu machen, was projektive Tests sind und was sie sollen, empfiehlt sich aus diesem Buch ganz besonders der theoretische Teil (S. 11 ff.) und daraus wiederum

das Kapitel „Kritik an projektiven Verfahren“ (S. 23 ff.).

Auf einen wesentlichen Unterschied ist noch hinzuweisen. Während Tests der nomothetischen Methode standardisiert sind, was bedeutet, ihre Anwendung hat in der vom Testautor festgelegten Form zu erfolgen, also außer der Testinstruktion ist von Gesprächen mit der Testperson abzusehen, sonst würden die zur Ermittlung des Testergebnisses erforderlichen Normentabellen nicht mehr gültig sein. Ganz im Gegensatz dazu bietet sich die ideographische Methode der projektiven Tests, die sich ja in einer Begegnungssituation vollzieht (S. 26), geradezu für die Kommunikation des Testleiters mit dem Probanden an. Sei es, dass dieser, während er auf dem Testformular zeichnet, sich selbst kommentiert oder dass ihn der Testleiter darauf anspricht, was er da

zeichnerisch dargestellt hat. Ein solches Gespräch bedeutet in der Erziehungshilfe mehr als eine nach Maß und Zahl nomothetisch vorgenommene Auflistung des Psychogramms.

Ein besonderes Kapitel erörtert „Anforderungen für die Verwendung projektiver Tests“ (S. 22 f.). Sie sollen hier nicht aufgelistet werden, weil sie dieselben sind wie in der Erziehungshilfe.

Dieses hier zu rezensierende Buch ist von einer über die Psychologie auf die Nachbargebiete übergreifenden Bedeutung. Darum ist es wegen seiner vielfältigen Gedankenanstöße den in der Erziehungshilfe Tätigen besonders zu empfehlen.

Prof. Dr. Wolfgang Klenner
Am Iberg 7
33813 Oerlinghausen

Marc D. Feldman

Wenn Menschen krank spielen

Münchhausen-Syndrom und artifizielle Störungen

Ernst Reinhardt Verlag, München Basel 2006

ISBN 10: 3-497-01836-8

ISBN 13: 978-3-497-01836-9

Dass ein Mensch krank spielt, also ohne wirklich krank zu sein, ist als „Flucht in die Krankheit“ aus der psychotherapeutischen Praxis bekannt, der meist eine Angst zugrunde liegt, beispielsweise sich bei einer Prüfung zu blamieren oder gar durchzufallen. Da ist dann vom nur so erlebten Kranksein zu sprechen, im Unterschied zu der tatsächlichen Krankheit, die einer hat. Davon handelt die Komödie von Molière „Der eingebildete

Kranke“ (im Original «Le malade imaginaire»).

In dem nun hier zu rezensierenden aus dem Amerikanischen übersetzten Buch, wird eine andere Spielart des Krankseins ohne eine tatsächliche Krankheit zu haben, erörtert. Es sind das Münchhausen-Syndrom sowie artifizielle, also künstlich herbeigeführte Störungen. Bei deren Erörterung ist eine Bedeutungsverschiebung gegen-

über unserer Auffassung zu beachten. Während hier das vom Heidelberger Psychiater Kurt Schneider postulierte qualitativ Abnorme als „Krankheit ist immer körperlich“ Geltung hat, ist in der amerikanischen Psychiatrie der Krankheitsbegriff weiter gefasst; er umfasst auch das quantitativ Abnorme psychischer Störungen, beispielsweise Neurosen, was hier als noch gesund gilt. Um als Krankheit anerkannt zu sein, müsste bei uns noch die Be-

zeichnung „mit Krankheitswert“ hinzugefügt werden.

Der Blick auf die im Inhaltsverzeichnis angegebenen 16 Abschnitte des Buchtextes ergibt ein reich gegliedertes Inventar von Münchhausen-Syndrom und artifiziellen Störungen, das alle dazugehörigen Aspekte zu erfassen sucht. Bei allen wirkt das gleiche Moment, nämlich „Die Sehnsucht nach Aufmerksamkeit“ durch das Vortäuschen von Krankheiten, um Zuwendung, Pflege und Mitleid zu bekommen (S. 27 ff.).

Zu unterscheiden sei dies von der Simulation, sich irgendwelcher Pflichten durch das Vortäuschen einer Krankheit zu entziehen. Da erhebt sich die Frage, ob Krankheit oder Betrug vorliegt (S. 44 ff.).

Weiter zu unterscheiden sind artifizielle, also künstlich herbeigeführte Störungen, wie Blutungen durch Selbstverletzungen oder absichtlich herbeigeführtes Erbrechen, aus der „Sehnsucht nach Aufmerksamkeit“, um ärztlicher Behandlung zuteil zu werden. Davon wiederum ist das Münchhausen-Syndrom zu unterscheiden, bei dem keine artifiziellen Störungen vorliegen, dafür aber den Sachverhalt der Pseudologia phantastica erfüllen, um Zuwendung, Pflege und Mitleid zu bekommen. Da werden überlebensgroße Lügen vorgebracht (S. 59 ff.), weswegen in der Bezeichnung der Name Münchhausen, des Lügenbarons, erscheint. Womit allerdings dem historischen Baron Karl Friedrich Hieronymus Freiherr von

Münchhausen (1720 – 1797) ein Unrecht angetan wird. Als ein weit herumgekommener glänzender

Unterhalter, schmückte er zwar seine selbsterlebten Abenteuer mit dramatischen Effekten aus, aber im Kern entsprachen sie der Wahrheit (S. 51). Hierbei ist zu beachten, der in den Bezeichnungen „Münchhausen-Syndrom“ und „Pseudologia phantastica“ enthaltene Begriff der Lüge hat hier nicht die moralisierende Bedeutung des Betrugs, sondern ist als das Ausweichen vor der Realität zu verstehen, was selbstverständlich auch in den Formenkreis der Psychopathologie gehört.

Eine weitere, und wenn man so will, heimtückische Auswirkung der „Sehnsucht nach Aufmerksamkeit“ ist das Münchhausen-by-proxy-Syndrom, mit dem Kürzel MbpS (S. 142 ff.). Die Bezeichnung 'by proxy' bedeutet soviel wie „durch Stellvertreter“. Hierbei rufen Personen die Krankheitssymptome nicht bei sich selbst, sondern bei abhängigen anderen Personen hervor, die dann quasi als „Stellvertreter“ fungieren, darum wird auch vom Münchhausen-Stellvertreter-Syndrom gesprochen. Die MbpS-Täter, also Eltern, Vormund oder Betreuungsperson, fügen ihren Kindern Krankheiten zu oder unterwerfen sie schmerzhaften medizinischen Prozeduren, um daraus emotionale Befriedigung zu ziehen, wie z.B. Anerkennung wegen aufopfernder Pflege, aber auch durch Ausübung von Macht über andere. Hintergrund ist auch hier „Die Sehnsucht nach Aufmerk-

samkeit“. Dennoch ist das MbpS eine gesundheitsrelevante Misshandlung, die sich in körperlichem Missbrauch oder Vernachlässigung, emotionalem Missbrauch oder Vernachlässigung und/oder sexuellem Missbrauch manifestiert.

Trotz der für Nichtmediziner nicht leichten Thematik ist ein wegen der vielen instruktiven Fallbeispiele fortlaufend, wenn auch nicht in einem Zuge zu lesendes Buch herausgekommen, das demjenigen, dem die Schicksale von Menschen in besonderen Lebenslagen anvertraut sind, die Augen dafür öffnet, zuerst zu fragen, ob da etwas tatsächlich Krankhaftes vorliegt oder nicht doch ein künstlich herbeigeführter oder auch nur behaupteter Krankheitszustand, statt, wie es nicht nur zuweilen zu beobachten ist, voreilig zu psychologisieren oder die Ursachen mit dem heutzutage weit verbreiteten sozialen Touch in den sogenannten Verhältnissen zu suchen. Bevor also jemand, was leider vorkommt, leichtfertig als MbpS-Täter verdächtigt wird, ist ein Mediziner zu konsultieren. Darum sollte dieses außerordentlich fachkompetent geschriebene und sachkundig aus dem Amerikanischen übersetzte, die Spielbreite des Themas ausleuchtende Buch, für einen jeden, der in der Erziehungshilfe oder Heil- und Sonderpädagogik tätig ist, zur Hand sein.

Prof. Dr. Wolfgang Klenner
Am Iberg 7
33813 Oerlinghausen

DBSH Broschüre "Jugendhilfe und Bildung"

SchulsozialarbeiterInnen haben ebenso wie ihre KollegInnen aus anderen kooperierenden Jugendhilfefeldern in dem Diskussionsbeitrag des DBSH aus ihrer Sicht beschrieben, welche Standards sie für nötig halten, welche vorbildlichen Praxisbeispiele sie sehen und wie eine gute Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule aussehen könnte. Die Broschüre kann bestellt werden bei der Geschäftsstelle des DBSH, Deutscher Berufsverband für soziale Arbeit, Friedrich-Ebert-Str. 30, 45127 Essen, <http://www.dbsh.de>.

Stellungnahme

der ehrenamtlichen Vorsitzenden der Schiedsstellen nach § 78g SGB VIII zum Modellprogramm des BMFSFJ „Wirkungsorientierte Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung“

Die vorsitzenden Mitglieder sowie die Geschäftsstellenleiterinnen und –leiter der Schiedsstellen nach § 78g SGB VIII haben auf ihrem siebten jährlichen Treffen am 04.09.2006 in Göttingen mit großem Interesse die Arbeit des Modellprogramms des BMFSFJ „Wirkungsorientierte Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung“ zur Kenntnis genommen.

Nach ihrer Auffassung können die laufenden Modellprojekte wichtige Impulse für die Weiterentwicklung nicht nur der teilstationären und stationären Hilfen nach §§ 78a ff. SGB VIII geben.

In den Modellprojekten sollen offenbar neue Inhalte für Leistungs-, Entgelt – und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen nach §§ 78a ff. SGB VIII ausgehandelt und erprobt werden. Die Kenntnis der – auch vorläufigen – Ergebnisse besitzt insbesondere im Hinblick auf den Vermittlungsauftrag der Schiedsstellen nach § 78g SGB VIII eine große Bedeutung.

Die Tagungsteilnehmerinnen und –teilnehmer regen an, über den Verlauf der Projekte weiterhin laufend unterrichtet zu werden.

Insoweit können die Schiedsstellen möglicherweise zu einer rascheren Umsetzung erprobter, alternativer vertraglicher Regelungen anregen und beitragen.

Göttingen, den 04. September 2006

i.V. Prof. Heinz-Dieter Gottlieb
(Vorsitzender der Schiedsstelle nach § 78g SGB VIII in Niedersachsen)

Personalien

Karin Reiser ins BMFSFJ berufen

Am 1. November 2006 wechselte Karin Reiser – langjähriges AFET-Vorstandsmitglied – vom Bayerischen Staatsministerium in München zum Bundesministerium für Familie, Soziales, Frauen und Jugend (BMFSFJ), wo sie nun die Leitung der Abteilung 5 „Kinder und Jugend“ übernommen hat.

Der AFET gratuliert Karin Reiser zur neuen Position in Berlin und wünscht ihr alles erdenklich Gute!

Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Umsetzung des § 8a SGB VIII

Die Empfehlungen des Deutschen Vereins sind in der Arbeitsgruppe „Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe im SGB VIII“ unter Vorsitz von Heribert Mörsberger erarbeitet, im Fachausschuss „Jugend und Familie“ beraten sowie vom Vorstand des Deutschen Vereins am 27. September 2006 verabschiedet worden.

Die 20-seitigen Empfehlungen haben folgende Gliederung:

1. Einführung
2. Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung (§ 8a SGB VIII)
 - 2.1. Schutzauftrag des Jugendamtes
 - 2.2. Gewichtige Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung
 - 2.3. Vereinbarungen
 - 2.3.1. Träger von Einrichtungen und Diensten
 - 2.3.2. Fachkräfte
 - 2.3.3. Hinzuziehen einer insoweit erfahrenen Fachkraft
 - 2.3.4. Hinwirken auf die Inanspruchnahme von Hilfen

- 2.3.5. Mitteilung an das Jugendamt
- 2.3.6. Sonstige Anforderungen
- 2.3.7. Umsetzung der Vereinbarungen
- 2.3.8. Arbeitsfeldspezifische Hinweise
3. Datenschutz
 - 3.1. Erhebung von Daten
 - 3.2. Nutzung und Weitergabe von Daten
4. Haftung und Verantwortlichkeit
 - 4.1. Strafrechtliche Verantwortlichkeit der Fachkräfte sowohl des Trägers der öffentlichen Jugendhilfe wie der leistungserbringenden Träger von Einrichtungen und Diensten
 - 4.2. Zivilrechtliche Haftung des Trägers der öffentlichen Jugendhilfe
 - 4.3. Zivilrechtliche Haftung öffentlicher und freier Träger aus Vertrag (§ 280 BGB)

Ausgangspunkt der Empfehlungen sind die gesetzlichen Änderungen durch das KICK. Der Deutsche Verein möchte der Praxis konkrete Hilfestellungen an die Hand geben und da-

durch Sicherheit im Umgang mit den neuen gesetzlichen Anforderungen vermitteln. Ziel ist, die gesetzlichen Änderungen durch § 8a SGB VIII zu erläutern, durch die der Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung präzisiert worden ist und bei denen in der Umsetzung das Maß an Gestaltungsfreiheit so zu nutzen ist, dass im jeweiligen Einzelfall – entsprechend den individuellen Gegebenheiten – fachlich qualifiziert verfahren werden kann.

Die vollständige Fassung der Empfehlung ist unter <http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen> zu finden.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V.
Michaelkirchstr. 17/18
10179 Berlin
<http://www.deutscher-verein.de>

Der Paritätische Wohlfahrtsverband

Hinweise zur Umsetzung des Schutzauftrags bei Kindeswohlgefährdungen nach § 8 a SGB VIII und zum Abschluss entsprechender Vereinbarungen

Empfehlungen des PARITÄTISCHEN Gesamtverbandes

Der Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gefahren für ihr Wohl ist eine umfassende Herausforderung und Aufgabe für Staat und Zivilgesellschaft, zu der sich der PARITÄTISCHE Gesamtverband in seiner Stellungnahme „Prävention ist eine Investition, die sich auszahlt – Der Schutz

junger Kinder vor Gewalt ist eine Aufgabe von Staat und Gesellschaft“ vom 24.03.2006 grundlegend geäußert hat. Ein Teilelement eines verbesserten Schutzes für Kinder sind auch die neuen gesetzlichen Bestimmungen zum Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe, die durch das Kinder-

und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz (KICK) zum 1.10.2005 in Kraft getreten sind. Deren Kernnorm ist der § 8a SGB VIII.

Der § 8a SGB VIII konkretisiert den Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe bei Kindeswohlgefährdung.

Er präzisiert die Aufgaben des Jugendamtes und verpflichtet den öffentlichen Träger, in Vereinbarungen mit den Trägern von Diensten und Einrichtungen sicherzustellen, dass deren Fachkräfte den Schutzauftrag ebenfalls innerhalb geregelter Verfahren wahrnehmen.

Diese Konkretisierungen werden von uns begrüßt.

Bei der praktischen Umsetzung dieser Verpflichtungen zeigen sich jedoch Probleme bei Vertragsverhandlungen zwischen öffentlichen und freien Trägern, zu denen wir klar Stellung beziehen möchten, damit die Intention der Neuregelung, das Kindeswohl besser zu schützen, nicht durch unnötige fachliche und rechtliche Fehleinschätzungen gefährdet wird. Für unsere Mitgliedsorganisationen haben wir deshalb einige Kriterien zusammengestellt, anhand derer Vereinbarungen zu § 8a Abs. 2 SGB VIII entweder entwickelt oder bewertet werden können.

1. Verträge schließen, keine Fachaufsätze beschließen

Nach § 8a Abs. 1 SGB VIII sind die öffentlichen Träger gehalten, „Vereinbarungen“ mit den Trägern von Diensten und Einrichtungen zu schließen. „Vereinbarungen“ sind Verträge. Ein Vertrag ist eine von zwei oder mehreren Personen – den Vertragspartnern oder Vertragsparteien – geschlossene Übereinkunft. Er dient der Herbeiführung eines von den Parteien im Rahmen ihrer Privatautonomie gewollten Erfolges. Der Vertrag kommt durch übereinstimmende Willenserklärungen zustande, die ihrerseits auf die Herbeiführung dieses Erfolges ausgerichtet sind. Solche Verträge haben das Ziel, die Rechte und Pflichten der Vertragsparteien möglichst eindeutig und zweifelsfrei zu regeln. Teilweise kursieren Entwürfe zu „Vereinbarungen“, die eher den Charakter kleiner

Fachaufsätze haben oder von Vertragsfolien. Solche Texte sind grundsätzlich nicht geeignet, die Rechte und Pflichten von Vertragspartnern klar zu regeln und sie sind deshalb als Grundlage von Vereinbarungen ungeeignet.

Grundsätzlich verlangt der Gesetzgeber „Vereinbarungen“. Zuwendungsbescheide können diese Sachverhalte nicht anstelle einer Vereinbarung regeln.

2. „Insoweit erfahrene Fachkräfte“ sollen möglichst die besten verfügbaren Fachkräfte sein

Nach § 8a Abs. 2 SGB VIII sollen die Träger von Diensten und Einrichtungen bei der Abschätzung des Risikos einer Kindeswohlgefährdung „insoweit erfahrene Fachkräfte“ hinzuziehen. Je nach Art der Gefährdung können dabei ganz unterschiedliche Kenntnisse und Erfahrungen gebraucht werden. Die Träger von Einrichtungen und Diensten, die gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder Jugendlichen wahrnehmen, sind mit einer großen Verantwortung konfrontiert, die sie fachlich kompetent wahrnehmen müssen. Sie sollten sich also in den Vereinbarungen mit dem Jugendamt ihren Spielraum zur Auswahl insoweit erfahrener Fachkräfte nicht unnötig einengen lassen, sondern darauf bestehen, dass sie diese Festlegung im Einzelfall selbst treffen können. Für den Fall, dass Fachkräfte in Anspruch genommen werden sollen, die nicht kostenfrei zur Verfügung stehen, sollte in den Vereinbarungen geregelt werden, wann welche Kosten in welchem Umfang übernommen werden. Da man in einen Vertrag möglichst nicht allzu viele Elemente aufnehmen sollte, die sich schnell ändern können, sollten Festlegungen zu „geeigneten Fachkräften“ und ggf. deren Aufwandsentschädigungen in Nebenabsprachen zum ei-

gentlichen Vertrag getroffen werden.

Auf keinen Fall sollte der Träger sich darauf einlassen, dass nur Fachkräfte mit einer bestimmten Fortbildung in Anspruch genommen werden können. Welche Expertise gebraucht wird, hängt vom Einzelfall ab und nicht von einem Fortbildungszertifikat. Eine generelle Festlegung, dass die „insoweit erfahrene Fachkraft“ ein Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin des ASD bzw. des Jugendamts ist, ist völlig unhaltbar und sabotiert geradezu die Konstruktion des § 8a SGB VIII. Eher ist es fraglich, ob die Fachkräfte des öffentlichen Trägers überhaupt in dieser Funktion und dieser Frage in Anspruch genommen werden sollten. Wenn diese Möglichkeit eröffnet werden soll, dann wären hierfür die Bedingungen und Konsequenzen im Vertrag zu klären. Voraussetzung wäre, dass eine klare Trennung gemacht werden kann zwischen Fachkraft und der Institution Jugendamt, die nach § 8a Abs. 1 ja selbst tätig werden muss, wenn ihr gewichtige Anhaltspunkte für eine Gefährdung bekannt werden.

3. Kriterien für eine Kindeswohlgefährdung sollten nicht Gegenstand des Vertrages sein

„Gefährdung des Kindeswohls“ ist ein Rechtsbegriff, der die Schwelle beschreibt, deren Überschreiten nach § 1666 BGB den Staat zum Eingriff in das grundgesetzlich geschützte Elternrecht legitimiert. Dies ist eine hohe Schwelle, die im Einzelfall konkretisiert werden muss. Träger können darüber nachdenken, ob sie ihren MitarbeiterInnen fachliche Unterstützungsinstrumente an die Hand geben können und wollen, die Unsicherheiten in solchen Bewertungsprozessen abbauen und Aufmerksamkeiten schärfen. Sie sollten dies aber im Rahmen ihrer fachlichen Autonomie tun und nicht zum Gegenstand

eines Vertrages nach § 8a SGB VIII machen. Dagegen spricht zum einen, dass rechtlich keinerlei Erfordernis hierzu besteht und zum anderen, dass solche Instrumente oft untauglich sind, wenn sie zu breit und unspezifisch gefasst sind und schließlich, dass meist gar nicht geklärt wird, welche Verpflichtungen sich für wen mit welchen Konsequenzen aus der Aufnahme solcher Instrumente konkret ergeben. Es gibt Vertragsentwürfe, in denen einerseits einfach ein Punkt „Hinweise auf Kindeswohlgefährdungen“ aufgenommen ist, die so unspezifisch sind, dass kaum ein Kind ihnen entkommen kann und deren rechtliche Relevanz im Vertragstext in keiner Weise ausgeführt wird. Ein freier Träger sollte solche „Vereinbarungen“ nicht unterschreiben!

Unabhängig davon macht es Sinn, dass der freie Träger das Thema Kinderschutz spezifisch für sein Handlungsfeld und seine Einrichtung zum fachlichen Thema macht. Dabei können ganz unterschiedliche Verfahren und Kooperationsstrukturen zum tragen kommen. Das sollte aber nur dann Gegenstand von Vereinbarungen sein, wenn durch den öffentlichen Träger hierfür zusätzliche Ressourcen bereitgestellt werden oder wenn spezifische gemeinsame Fortbildungsaktivitäten des öffentlichen und freien Trägers vereinbart werden sollen. Die Situation eines Dienstes für ambulante Hilfen zur Erziehung, einer Kindertagesstätte oder einer offenen Jugendeinrichtung sind in dieser Hinsicht in vielfältiger Hinsicht unterschiedlich und diese Unterschiede müssen bei den fachlichen Überlegungen berücksichtigt werden.

4. Das Verfahren regeln, dass sich an die Wahrnehmung gewichtiger Anhaltspunkte für die Gefährdung des Kindeswohls anschließt – nicht Screeningverfahren vereinbaren

Die Voraussetzung für die Verfahren, die dann nach § 8a Abs. SGB VIII zu vereinbaren sind, ist das Bekanntwerden gewichtiger Anhaltspunkte für eine Gefährdung des Kindeswohls, also Situationen, in denen deutlich wird, dass eine erhebliche Schädigung eines Kindes oder Jugendlichen mit hoher Wahrscheinlichkeit droht. Der § 8a SGB VIII fordert nicht zur Anwendung von Screeningverfahren auf, nach denen Kinder, Jugendliche und Familien, die Einrichtungen und Dienste freier Träger in Anspruch nehmen, zu durchleuchten wären.

5. Aus dem § 8a SGB VIII ergibt sich kein Ermittlungsauftrag freier Träger – sie sollten ihn sich auch nicht durch Vereinbarungen auferlegen

Vereinzelt wird wohl auch die Auffassung vertreten, die Mitarbeiterinnen der freien Träger hätten eine Pflicht zur Beschaffung von Informationen bei Dritten zur umfassenden Risikoeinschätzung. Eine solche Verpflichtung besteht nicht. Sie ergibt sich erst recht nicht aus den datenschutzrechtlichen Regelungen des SGB VIII, die zum einen keine unmittelbare Anwendung für die Träger der freien Jugendhilfe haben und auch als solche diese Verpflichtung nicht für den öffentlichen Träger formulieren. Die datenschutzrechtlichen Normen umfassen grundsätzlich keine Datenbeschaffungsaufträge. Solche können sich allenfalls aus gesetzlich zugewiesenen Aufgaben ergeben.

6. Führungszeugnisse nach § 72a SGB VIII sollten bei Einstellungen verlangt werden, aber nicht in regelmäßigen Abständen

In der Praxis werden oft Vereinbarungen nach § 8a SGB VIII zusammen mit Vereinbarungen nach § 72a SGB VIII (Persönliche Eignung) abgeschlossen.

Hiergegen spricht grundsätzlich nichts. Freie Träger sollten aber nicht vereinbaren, dass Führungszeugnisse in „regelmäßigen Abständen“ eingeholt werden. Wenn bei der Einstellung ein Führungszeugnis vorgelegen hat, ist es äußerst unwahrscheinlich, dass einem Arbeitgeber eine eintragungsfähige Verurteilung zu einer der in § 72a SGB VIII genannten Straftaten nicht bekannt wird, zumal es in den meisten Fällen zwingend zu Haftstrafen kommt. Aufwand und möglicher Ertrag stehen hier in keinem vertretbaren Verhältnis. Wir empfehlen, dass der Gesetzgeber beizeiten § 72a Satz 2 SGB VIII wie folgt neu fasst: „Zu diesem Zweck sollen sie sich insbesondere bei der Einstellung von den zu beschäftigenden Personen ein Führungszeugnis nach § 30 Abs. 5 des Bundeszentralregistergesetzes vorlegen lassen.“ Wir weisen auch darauf hin, dass der Wortlaut des § 72a SGB VIII das wiederholte Vorlegen eines Führungszeugnisses nur vom öffentlichen Träger verlangt. Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen in Vereinbarungen mit den Trägern von Diensten und Einrichtungen lediglich sicherstellen, dass „diese keine Personen nach Satz 1 beschäftigen“ und dazu ist die wiederholte Vorlage des Führungszeugnisses nicht erforderlich. Die Träger von Einrichtungen und Diensten sollten arbeitsvertraglich vereinbaren, dass für den Fall, dass ein Ermittlungsverfahren nach einem der in § 72a SGB VIII genannten Straftatbestände gegen den Mitarbeiter bzw. die Mitarbeiterin eingeleitet wird, dieses dem Arbeitgeber mitzuteilen ist.

Der Paritätische Wohlfahrtsverband
Oranienburger Str. 13-14
10178 Berlin
<http://www.paritaet.org/>

Bundesministerin startet Modellprojekte für soziale Frühwarnsysteme

Aus: Pressemitteilung vom 03.11.2006

Gemeinsam mit den Bundesländern und Kommunen will die Bundesministerin auf vorhandene Strukturen aufbauen, die Erfahrungen der unterschiedlichen Hilfesysteme wie Jugendämter, Familienhelfer, Hebammen und Ärzte auswerten sowie die Kommunikation zwischen allen Beteiligten verbessern.

Die Bundesregierung stellt zehn Millionen Euro bereit, um in verschiedenen Modellprojekten gezielte Hilfen für Säuglinge und Kleinkinder zu entwickeln und soziale Frühwarnsysteme aufzubauen.

Der Bund fördert das Gemeinschaftsprojekt „Guter Start ins Kinderleben“, das von den Ländern Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Bayern und Thüringen mit intensiver Begleitung von Prof. Dr. Jörg Fegert von der Universität Ulm entwickelt wurde. Ziel des Projektes: Die vorhandenen Angebote der Jugend- und Gesundheitshilfe sollen systematisch miteinander vernetzt werden. Die Entwick-

lung einer gemeinsamen Sprache, insbesondere zwischen Gesundheit und Sozialpädagogik bei der Risikodefinition und -erkennung ist ein wichtiger Baustein. Zudem werden Eltern, die unter hoch belastenden Bedingungen leben, speziell geschult. Ihre Beziehungs- und Erziehungskompetenzen soll gestärkt werden. In den einzelnen Ländern werden unterschiedliche Risikogruppen in den Blick genommen: In Baden-Württemberg zum Beispiel sehr junge und psychisch kranke Mütter, in Rheinland-Pfalz sehr junge Mütter und Migrationsfamilien.

Das zweite Modellprojekt startet zunächst in Niedersachsen. „Pro Kind“ setzt auf die gesundheitliche Prävention schon während der Schwangerschaft. Erstgebärende Schwangere, die sich in einer sozialen Problemlage befinden, die minderjährig sind, keine Schul- oder Berufsausbildung oder Gewalt in der Familie erlebt haben, werden gezielt begleitet. Mütter, die von „Pro Kind“ unterstützt werden,

werden regelmäßig von einer Hebamme oder Sozialpädagogin zu Hause betreut. Hebammen und Sozialpädagoginnen arbeiten eng zusammen. Das Projekt wird von Prof. Christian Pfeiffer, Leiter des Kriminologischen Forschungsinstitutes Niedersachsen, initiiert. Es wird mit einer Begleitforschung ausgestattet.

Noch in diesem Jahr wird das „Zentrum des Bundes für frühe Hilfen“ seine Arbeit aufnehmen. Es hat vor allem drei Aufgaben: Das Zentrum wird eine Plattform über die Ländergrenzen hinweg aufbauen, um das vorhandene Wissen und die Erfahrungen gezielt auszuwerten und zu bündeln. Dieses Wissen soll allen Kommunen und Trägern zugänglich gemacht werden, die frühe Hilfen und ein soziales Frühwarnsystem aufbauen wollen. Das Gesundheitswesen sowie die Kinder- und Jugendhilfe sollen durch gezielte Informationen angeregt werden, geeignete Frühwarnsysteme und Kooperationsstrukturen in allen Regionen aufzubauen.

Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser

Aus: Pressemitteilung vom 03.11.2006

Mehrgenerationenhäuser sind Orte, an denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene jeden Alters sich im Alltag häufig und selbstverständlich begegnen, sich helfen und voneinander lernen; sie sollen nicht nur gesellschaftliche Kompetenz stärken, sondern auch einen wirtschaftlichen Nutzen stiften, indem sie zur Vermittlungsplattform für unterschiedlichste Dienstleistungen werden.

Das Ziel des Aktionsprogramms ist der bundesweit flächendeckende Ausbau von Mehrgenerationenhäusern: Bis 2010 soll in jedem Landkreis und in jeder kreisfreien Stadt eine solche Einrichtung entstehen. Fördermittel für die ersten 50 Häuser wurden nach der ersten Ausschreibungsphase im Oktober 2006 vergeben, weitere Häuser folgen nach einer zweiten Ausschreibungsphase bis Ende 2007.

Informationen zu dem Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser sowie den Online-Bewerbungsbogen finden Sie unter www.bmfsfj.de/mgh

Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (BMFSFJ)
Alexanderstr. 3
11018 Berlin
<http://www.bmfsfj.de>

101. Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter vom 08. bis 10. November 2006 in Kiel

Aus: Pressemitteilung vom 13.11.2006

Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter nahm auf dieser Arbeitstagung die öffentlichen und fachpolitischen Diskussionen zu den tragischen Todesfällen von Kindern unter der Betreuung und Aufsicht von Trägern der Jugendhilfe zum Anlass, einzelne fachliche Aspekte zur Wahrnehmung des Schutzauftrags in den Jugendämtern zu beleuchten und bedauert die in letzter Zeit bekannt gewordenen Fälle von Kindesmisshandlungen und Vernachlässigungen.

Sie sieht in diesen Fällen auch ein Symptom für eine gesteigerte Beanspruchung der Jugendämter. Zunehmende ökonomische, soziale und psychische Belastungen von Familien führen bei Familien mit ohnehin geringen Problemlösungskompetenzen und fehlenden Unterstützungssystemen zu erhöhtem Hilfe- und falls notwendig auch zu Interventionsbedarf. Es ist jedoch gleichzeitig darauf hinzuweisen, dass in der weit überwiegenden Zahl von Fällen durch die Arbeit der Jugendämter tagtäglich ein wirksamer Kinderschutz geleistet wird.

In diesem Sinne ist eine Unterstützung der Jugendämter erforderlich, die

- die notwendigen Ressourcen für wirksamen Kinderschutz zur Verfügung stellt,
- den Kinderschutz durch Kooperationsvereinbarungen mit anderen Diensten stärkt,
- durch verbesserte Datenschutzbestimmungen frühzeitige Informationen über Risiken ermöglicht,
- durch erweiterte Fortbildungsmöglichkeiten die Handlungsfähigkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weiter verbessert.

Neben dem fachlichen Erfahrungsaustausch der Leiterinnen und Leiter der 17 bundesdeutschen Landesjugendämter wurden auf dieser 101. Arbeitstagung – nach intensiver Vorarbeit unter Federführung des Landesjugendamts Westfalen-Lippe – die „Empfehlungen zur Adoptionsvermittlung“ fortgeschrieben, die bundesweit als Standardwerk in Fragen der Adoptionsvermittlung gelten.

Ein weiterer Beschluss galt der Arbeitshilfe „Kooperation und Vernetzung von Kindertageseinrichtungen im Sozialraum“ (Federführung Landesjugendamt Brandenburg). In der beschlossenen Handreichung finden insbesondere die Neuregelungen des SGB VIII (§ 22a) Berücksichtigung.

Weitere Diskussionsschwerpunkte stellten die Auswirkungen der SGB II-Änderungen auf die Vollzeitpflege sowie die fachlichen Anforderungen an die Gestaltung der örtlichen Jugendhilfestrukturen dar.

Bundesarbeitsgemeinschaft
der Landesjugendämter (BAGLJÄ)
Federführende Stelle Bayerisches
Landesjugendamt – ZBFS
Geschäftsführung
Winzererstr. 9
80797 München
www.bagljae.de

15. Shell Jugendstudie veröffentlicht

Jugend 2006 – Eine pragmatische Generation unter Druck: Mädchen sind auf der Überholspur, Bildung als Schlüsselfrage, Wunsch nach Gerechtigkeit zwischen den Generationen, stabile Wertorientierungen, nüchterne Sichtweise auf Europa – zu diesen Einschätzungen kommt die 15. Shell Jugendstudie, die am 21. 09. 2006 der Öffentlichkeit vorgestellt wurde. Weitere Informationen zu den Ergebnissen finden Sie unter www.shell-jugendstudie.de.

Fortbildungen

Von den folgenden Bildungsträgern sind die Fortbildungsprogramme 2007 erschienen:

Akademie Remscheid
Küppelstein 34
42857 Remscheid
Tel.: 02191 / 794-0
Fax: 02191 / 794-205
Email: info@akademieremscheid.de
<http://www.akademieremscheid.de>

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband
Akademie
Oppelner Str. 130
53119 Bonn
Tel.: 0228 / 6685-142
Fax: 0228 / 6685-211
Email: akademie@awobu.awo.org
<http://www.awo.org>

Bundesakademie für Kirche
und Diakonie (BAKD)
Heinrich-Mann-Str. 29
13156 Berlin
Tel.: 030 / 49 00 18 16
Fax: 030 / 40 04 93 65
Email: info@diakonische-akademie.de
<http://www.diakonische-akademie.d>

Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V. (DVJJ)
Lützerodestr. 9
30161 Hannover
Tel.: 0511 / 348 36-40
Fax: 0511 / 316 0660
Email: info@dvjj.de
<http://dvjj.de>

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge
Michaelkirchstr. 17/18
10179 Berlin
Tel.: 030 / 629 80-605
Fax: 030 / 629 80-650
Email: veranstaltungen@deutscher-verein.de
<http://www.deutscher-verein.de>

Evangelischer Erziehungsverband e.V. (EREV)
Flüggestr. 21
30161 Hannover
Tel.: 0511 / 390 881-13
Fax: 0511 / 390 881-16
Email: seminarverwaltung@erev.de
<http://www.erev.de>

Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen e.V. (IGfH)
Schaumainkai 101-103
60596 Frankfurt/Main
Tel.: 069 / 633 986-14
Fax: 069 / 633 986-25
Email: igfh@igfh.de
<http://www.igfh.de>

Paritätisches Bildungswerk
Bundesverband
Heinrich-Hoffmann-Str. 3
60528 Frankfurt
Tel.: 069 / 6706-272
Fax: 069 / 6706-203
Email: fobi@paritaet.org
<http://www.bildungswerk.paritaet.org>

Evangelische Akademie Bad Boll, Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V. (DVJJ), Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V., Verein für Recht und Gesellschaft e.V.

Jung, erwachsen, straffällig – was tun? Heranwachsende im Strafrecht
12.–14.01.2007 in Bad Boll

Erwachsen – aber doch nicht voll verantwortlich? So wird es oft dargestellt, wenn junge Erwachsene straffällig geworden sind und vor Gericht gestellt werden. Denn bis unter 21 Jahre können die Gerichte noch Jugendstrafrecht anwenden. Das wirft Fragen auf: Was ist eigentlich „Jugend“ – und wann hört sie auf? Welche Erwartungen verbindet die Gesellschaft mit dem „Erwachsen-Sein“ – und welche Freiräume gewährt sie den noch nicht Erwachsenen? (Wie) können junge Menschen im Strafvollzug erzogen werden? Mit welchem „Straf-Maß“ sollen sie gemessen werden? Erfahrungen sollen ausgetauscht werden; Anregungen und Impulse geben Fachleute aus Justiz und Sozialwissenschaften, Sozialarbeit und Theologie.

Anmeldung und Information: Evangelische Akademie Bad Boll, Akademieweg 11, 73087 Bad Boll, Tel.: 07164/79-233, Fax: 07164/79-5233, email: gabriele.barnhill@ev-akademie-boll.de

Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen e.V. (IGFH)

4. Bundestagung Erziehungsstellen Erziehungsstellen im Umbruch – Bewährtes sichern, Neues wagen
03.–05.05.2007 in Oberhausen

Erziehungsstellen sind ein etabliertes Angebot, das einen festen Platz im Kanon der Hilfen zur Erziehung hat ein Angebot, das weiterentwickelt wurde und dementsprechend aber auch eigene Schwierigkeiten und Grenzen in den aktuellen Fach- und Spardiskussionen kennen gelernt hat. Die Tagung will mit Hilfe vielfältiger Arbeitsformen und Methoden reflektieren, was Erziehungsstellen leisten können und was eben auch nicht. Vor allem soll folgender Frage nachgegangen werden: Welche (besonderen) Bedingungen braucht es, um Mädchen und Jungen ein gelingendes Aufwachsen in dem privaten Umfeld einer „professionellen“ Familie zu ermöglichen? Die Gestaltung von Platzierungsprozessen, Beratung von Familien aber auch Partizipation und Kinderschutz sind dabei nur einige Stichworte. Besondere Beachtung wird auf der Gestaltung von Kooperation und Dialog zwischen öffentlichen und freien Trägern sowie Familien liegen. Unterstützt durch die Methode des Open Space wird es insbesondere Raum für fachlichen Austausch gegeben.

Anmeldung und Information: IGfH, Schaumainkai 101-103, 60596 Frankfurt a.M., Tel.: 069/63 39 86-14, Fax: 069/63 39 86-25, email: tagungen@igfh.de

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (DV)

Schutz von Kindern vor Misshandlung und Vernachlässigung – Wirksame Frühwarnsysteme und Interventionskonzepte
07.05.2007 in Steinbach

Gewalt gegen Kinder ist seit gut zwei Jahrzehnten verstärkt ein Thema des öffentlich organisierten Kinderschutzes. Seitdem wurden Hilfenetze und Handlungsstrategien kontinuierlich ausgebaut: die Einrichtung niedrigschwelliger Anlaufstellen, die Entwicklung gezielter Krisenkonzepte und die Vernetzung sozialer und therapeutischer Hilfen. Dennoch, so scheint es, ist die Wirksamkeit des Kinderschutzes insgesamt begrenzt. Erneut in den Medien publizierte Fälle von Kindesmisshandlung und –vernachlässigung veranlassen Politik und ExpertInnen zu neuen Überlegungen. Auf der Tagung wird es zunächst darum gehen, auf der Grundlage neuerer Forschungsergebnisse die Wirksamkeit von Hilfeansätzen zu überprüfen und erfolgreiche Interventionskonzepte auszumachen. Vor diesem Hintergrund werden danach Zielrichtung und Maßnahmen wirksamer Frühwarnsysteme und Interventionskonzepte diskutiert und in ihrer Bedeutung für die Kinder-, Jugend- und Familienhilfe ausgelotet.

Anmeldung und Information: Deutscher Verein, Michaelkirchstr. 17-18, 10179 Berlin, Tel.: 030 / 629 80-605, Fax: 030 / 629 80-650, email:veranstaltungen@deutscher-verein.de

Evangelischer Erziehungsverband e.V. (EREV)

Kinder erreichen!

Eine Auseinandersetzung mit den Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und Familien

09.–10.05.2007 in Leipzig

Im Mittelpunkt dieser EREV-Bundesfachtagung steht die Auseinandersetzung mit den Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und Familien. Nicht zuletzt die Ergebnisse der PISA-Studie verdeutlichen die Zusammenhänge zwischen Gesundheit, Bildungschancen, Armut und sozialer In-

tegration. Die Zunahme von Familien und Alleinerziehenden mit Armuts- und Migrationsproblemen stellen sich in der Kinder- und Jugendhilfe vielfach als besondere Herausforderung dar, die Lebenswelt der Betroffenen zu verstehen und zu gestalten. Dabei ist nicht jedes Angebot allen Kindern und Jugendlichen zugänglich – gerade die skizzierten sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen sowie die Milieuzugehörigkeit kanalisieren Teilhabemöglichkeiten. Die Tagung nimmt deshalb neben den materiellen und demografischen Rahmenbedingungen des Aufwachsens in Deutschland besonders die Auswir-

kungen auf die jungen Menschen in den Blick, die Hilfe zur Erziehung erhalten. Bindungstheorie, Arbeit mit schwer erreichbaren, traumatisierten und psychisch kranken Kindern und Jugendlichen – die Tagungsbeiträge zeigen Zugänge, die sich die Kinder- und Jugendhilfe zu den Lebenswelten ihrer Adressaten erarbeitet und leistet damit einen Beitrag, diese besser verstehen und wirksamer erreichen zu können.

Anmeldung und Information: EREV, Flüggestr. 21, 30161 Hannover, Tel.: 0511/390881-13, Fax: 0511/390881-16, email: m.peters@erev.de

Deutscher Kinder- und Jugendhilfepreis 2006

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) zeichnete eine herausragende Arbeit aus der Praxis zum Thema „Die Neugestaltung des Sozialen – Chancen und Risiken für die Kinder- und Jugendhilfe“ und eine journalistische Arbeit zum Thema „Jugend/Jugendhilfe“ aus.

Nach einem mehrstufigen Verfahren wählte die Jury aus fast 120 qualitativ hochwertigen Einsendungen folgende Siegerbeiträge:

- Arnd Richter für das Projekt „Dialogische Entwicklungen mit jungen Inhaftierten, Schülern, alten Menschen und Kommunalpolitikern in Wiesbaden“, (Praxispreis).
- Bettina Braun für den Dokumentarfilm im ZDF „Was lebst Du“ – eine Langzeitbeobachtung von vier jugendlichen Migranten, (Medienpreis).

Im Rahmen der Preisverleihung wurde folgenden weiteren Arbeiten eine Anerkennung ausgesprochen:

- Margarethe Steinhausen „Ehre-Stolz-Scham“ – islamische Jugendliche in Berlin (Medienpreis)
- BRJ e.V. „3 Jahre Berliner Rechtshilfefonds Jugendhilfe e.V.“ – sozialer Verbraucherschutz in der Kinder- und Jugendhilfe (Praxispreis)
- Tanja Bock/Marion Loferer „Anspruch und Wirklichkeit in der Sozialraumorientierung – eine Evaluation der Jugendhilfe des Kreises Nordfriesland anhand der Klientenzufriedenheit“ (Theorie- und Wissenschaftspreis).

Weitere Informationen hierzu finden Sie unter www.agj.de/jugendhilfepreis.

Stephan Maykus (Hrsg.)

Herausforderung Jugendhilfeplanung. Standortbestimmung, Entwicklungsoptionen und Gestaltungsperspektiven in der Praxis

Soziale Praxis, Hrsg. v. Institut für Soziale Arbeit e.V.

Münster 2006

ISBN 3-7799-1766-1

Welche Gestalt nimmt Jugendhilfeplanung im Wandel der aktuellen Rahmenbedingungen der modernen Kinder- und Jugendhilfe an? Was ist ihr Stellenwert? In den Beiträgen werden neben den aktuellen Leitorientierungen der Jugendhilfeplanung, Controlling und Steuerung auch der Wandel kommunaler Sozialpolitik sowie die Relevanz des demografischen Faktors für die Kinder- und Jugendhilfe erörtert. Gleichsam diskutiert werden die Hilfen zur Erziehung im Spiegel einer landesbezogenen integrierten Berichterstattung, Erfahrungen mit der integrierten Jugendhilfe- und Sozialberichterstattung auf örtlicher Ebene sowie der Beitrag der Jugendhilfeplanung zur sozialräumlichen Neustrukturierung der Jugendhilfe.

Raimund Pousset (Hrsg.)

Beltz Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher

Beltz, Landsberg 2006

ISBN 3407562772

Die ideale und benutzerfreundliche Alternative zu detaillierten Fachbüchern und knapp gefassten Wörterbüchern: Das Beltz- Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher sollte als profundes Nachschlagewerk in keiner sozialpädagogischen Einrichtung fehlen. Welche Formen der Angst gibt es? Was unterscheidet die Freinet-Pädagogik von der Reggio-Pädagogik? Was ist eine Konzeption

und wie entwickelt man sie? Über Fragen dieser Art zerbrechen sich nicht nur angehende ErzieherInnen den Kopf, die sich auf ihr Examen vorbereiten. Auch Fachkräfte, die schon seit Jahren in der Praxis stehen, haben nicht immer alle Antworten parat. Das Beltz-Handwörterbuch liefert sie auf dem neusten Erkenntnisstand und mit starkem Handlungsbezug. Mehr als 80 Fachleute erläutern über 150 Schlüsselbegriffe, jeder Artikel schließt mit Literaturtipps und Kontaktadressen ab.

Maria Bitzan / Eberhard Bolay / Hans Thiersch (Hrsg.)

Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe

Juventa, Weinheim 2006

ISBN 3-7799-1222-8

Der Band stellt Forschungsprojekte vor, die untersuchen, was AdressatInnen der Jugendhilfe bewegt, was Jugendhilfe in deren Wahrnehmung von Konflikten und Belastungen bedeutet und welche Fragen sich von hier aus für die Gestaltung der Jugendhilfe ergeben. Diskutiert werden „Die Stimme der AdressatInnen“ im Kontext der sozialraumorientierten Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung, die Perspektiven von AdressatInnen als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung flexibler, integrierter Erziehungshilfen sowie der zivilgesellschaftliche Status von Mädchen und Jungen in stationären Hilfen und Lebensthemen junger Menschen in alltagsbegleitenden Hilfen. Vorgestellt werden ebenso Erfahrungen und Ergebnisse aus biographisch orientierten Interviews mit jungen Menschen in extremen individuellen und sozialen Problemlagen.

Christian Büttner

Lernen im Spiegel des Fremden

IKO-Verlag, Frankfurt 2005

ISBN 3889397697

In der vorliegenden Veröffentlichung führt der Autor Überlegungen zu den frühesten Wurzeln von Fremdheits Erfahrungen, zu sozialen Bedingungen von Eingrenzung und Methoden interkulturellen Lernens zusammen. Die Lebenserfahrungen, die berichtet und reflektiert werden, stammen u.a. aus den Arbeitsfeldern der Sozialpädagogik, der Polizei und der öffentlichen Verwaltung. An zahlreichen anschaulichen Beschreibungen von Fallbeispielen und Seminaren, Workshops und Trainings zur interkulturellen Sensibilisierung werden Anregungen für die pädagogische Praxis, Fortbildungen und Organisationen gegeben, die sich aus der Perspektive der Einheimischen mit Integrationsförderung befassen.

Ahmet Toprak

Das schwache Geschlecht – die türkischen Männer. Zwangsheirat, häusliche Gewalt, Doppelmoral der Ehre

Lambertus-Verlag, Freiburg 2005

ISBN 3-7841-1609-4

Ist Zwangsheirat nur ein Thema der türkisch-muslimischen Frauen oder betrifft es auch die Männer? Im Kontext der Zwangsehe ist das öffentliche und politische Augenmerk auf die Frauen gerichtet und die Männer werden kaum thematisiert. Was aber denken sie über Zwangsehen, Familiengründung, innerfamiliäre Kommunikation, Sexualität, Gewalt in der Ehe sowie sexuelle Gewalt in Form von Vergewaltigung? Diese Themen sind aus Sicht der Männer nie beleuchtet worden, weil sie die tür-

kisch-muslimische Community tabuisiert. Der Autor rollt das Thema Zwangsheirat aus Sicht türkischer Männer der zweiten und dritten Generation auf. Er befragt Männer, die in Deutschland geboren oder aufgewachsen sind, aber ihre Ehefrauen bewusst in der Türkei aussuchen.

Peter-Christian Kunkel

Jugendhilferecht

Nomos-Verlag, Baden-Baden 2006
ISBN 3-8329-1918-X

Die Neuauflage berücksichtigt unter anderem das Tagesbetreuungs-ausbaugesetz (TAG) und das Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (KICK). Das Buch trägt mit seinen Prüfungsschemata und Lernzielkontrollen den Bedürfnissen der Studierenden besonders Rechnung. Die Übersichten über Rechtsquellen, Hinweise auf Verwaltungsvorschriften und Mustersatzungen machen das Buch zu einer wertvollen Praxishilfe. Über das enthaltene Glossar und das Stichwortverzeichnis wird ehrenamtlichen Mitarbeitern und Mitgliedern der Jugendhilfeausschüsse ein leichter Zugang zum Jugendhilferecht ermöglicht.

Klaus Hinze / Annemarie Jost

Kindeswohl in alkoholbelasteten Familien als Aufgabe der Jugendhilfe

Lambertus-Verlag, Freiburg 2006
ISBN 3784116140

Der Runde Tisch „Kinder von Suchtkranken“ des Landes Brandenburg hat in Kooperation mit dem Landesjugendamt eine Untersuchung zu Kindern aus suchtbelasteten Familien in der Jugendhilfe angeregt. Mit dem Ziel, die Zusammenhänge zwischen Hilfen zur Erziehung und einer Suchtbelastung in der Herkunftsfamilie genauer zu beleuchten, wurden Gruppendiskussionen zum Thema mit den Fachkräften aus drei Jugendämtern durchgeführt und ein Jahr lang alle

Hilfeplanverfahren mit einem zusätzlichen Fragebogen begleitet. Nun liegen die Ergebnisse vor: Handlungsbedarf besteht hinsichtlich einer verbesserten Früherkennung und früheren Intervention für Kinder aus alkoholbelasteten Familien, einer stärkeren Vernetzung und Kooperation der medizinischen Dienste und der verschiedenen sozialen Dienstleister sowie einer Qualifizierung der Interventionen der Jugendhilfe. In dem Band werden sowohl die Ergebnisse dieser empirischen Studie dargestellt und analysiert als auch Empfehlungen für die Arbeit mit alkoholbelasteten Familien im Handlungsfeld der Jugendhilfe gegeben. Abgerundet wird das Buch durch einen Erfahrungsbericht aus der Fontane Klinik in Motzen, wo die Einbeziehung von Kindern im Alter zwischen 0,2 und 13 Jahren in den Entwöhnungsprozess betroffener Eltern zum festen Bestandteil des Rehabilitationskonzeptes geworden ist. Vor diesem Hintergrund werden die Möglichkeiten der konkreten Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Rehabilitationsklinik beleuchtet.

Marianne Leuzinger-Bohleber / Rolf Haubl / Micha Brumlik (Hrsg.)

Bindung, Trauma und soziale Gewalt. Psychoanalyse, Sozial- und Neurowissenschaften im Dialog

Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2006

ISBN 3-525-45177-6

Trauma, soziale Gewalt und das Fehlen sicherer Bindungen bei Aufwachsenden beschränken sich schon längst nicht mehr auf gesellschaftliche Krisengebiete. Auch in vielen deutschen Kindergärten und Schulen ist der Umgang mit Gewalt und Aggression zu einem dominanten Problem geworden. In dem vorliegenden Band untersuchen internationale ExpertInnen der Psychoanalyse, Sozial- und Erziehungswissenschaften, Philosophie, Neurobiologie und Medizin die vielfältigen Bedingungen von Ge-

walt und suchen nach effektiven Präventions- und Interventionsmöglichkeiten. Neurobiologische und entwicklungspsychologische Grundlagen gewalttätigen Verhaltens, adoleszente Gewaltphänomene, Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher werden ebenso thematisiert wie das Tradieren von Gewalt und Trauma anhand von Beiträgen über die Bindungsmuster von Flüchtlingskindern, über die psychischen Folgen stalinistischer Terrors und über das Trauma nationalsozialistischer Judenvernichtung.

Gregor Hensen (Hrsg.)

Markt und Wettbewerb in der Jugendhilfe. Ökonomisierung im Kontext von Zukunftsorientierung und fachlicher Notwendigkeit

Juventa-Verlag, Weinheim, München 2006

ISBN 978-3-7799-1767-0

Die Berücksichtigung ökonomischer Prinzipien und Kriterien nimmt in vielen Bereichen der Sozialen Arbeit schon jetzt einen hohen Stellenwert ein. Diese Ökonomisierung zielt auf die Implementierung marktanaloger und wettbewerbsorientierter Organisationsprinzipien, um die öffentlichen Sozialaufgaben zukünftig vor allem nach Effektivitäts- und Effizienzkriterien auszurichten. Was bedeutet die Ökonomisierung für das Selbstverständnis der Kinder- und Jugendhilfe – ändern sich ihre fachlichen Leitorientierungen? Sind sie lediglich das Resultat äußerer Anpassungszwänge oder bieten sie auf dieser Grundlage Chancen für eine Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe? Der vorliegende Band nimmt eine grundlegende Standortbestimmung zu diesen Fragestellungen vor. Auf der Basis einer analytischen Rekonstruktion dieser Vorgänge werden die Perspektiven für eine zukunftsfähige Kinder- und Jugendhilfe diskutiert.

Hoffnung, das ist die Illusionskraft der Seele,
die in ihrer Illusion neun Zehntel des Glücks,
das sie erwartet, vorweg genießt.

Gerhard Hauptmann