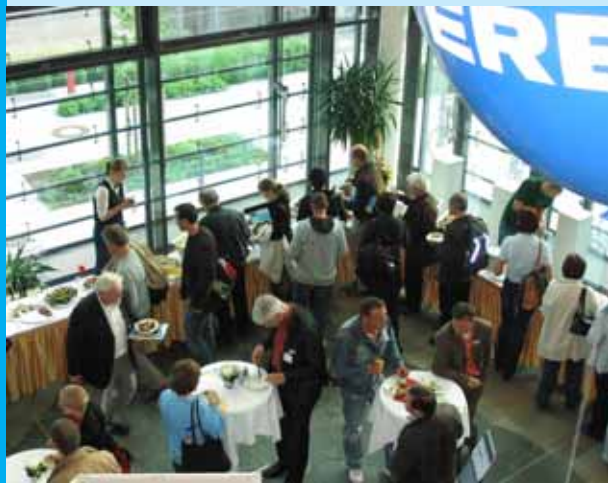


3/2007

84. Jahrgang  
Juni 2007  
H 11392  
ISSN 0943-4992

 **EREV**

# Evangelische Jugendhilfe



»Erst verstehen – dann erziehen«  
EREV-Bundesfachtagung 2007

Erziehungshilfen für  
türkische Mädchen

Jugendhilfe über Grenzen hinweg

# INHALT

Editorial	134
<i>Björn Hagen</i>	

Integration verhaltensauffälliger Kinder in der Grundschule: Möglichkeiten schulinterner Beratung	136
<i>Ines Budnik, Nadja Skale</i>	

»Eine Schande für die ganze Familie« – Erfahrungsbericht über den pädagogischen und therapeutischen Umgang mit Mädchen aus Migrantenfamilien in der Jugendhilfe	142
<i>Monika Biener</i>	

Deutsch–Französischer Austausch in der Jugendhilfe – Ein Fazit nach 25 Jahren Austauschprogrammen innerhalb der badischen Diakonie	147
<i>Peter-Paul Daferner</i>	

Eine pädagogisch–skeptische Erörterung der geschlossenen Unterbringung	157
<i>Günter Neumann</i>	

Gesetze und Gerichte	162
<i>Christian Müller</i>	
• Geschwisterkindergeld: kein Einkommen bei Kostenbeitrag	
• Keine Unterhaltspflicht bei Heimunterbringung	
• Zulässigkeit der Staffelung von Kostenbeiträgen bei Kindertagespflege	
• Keine aufschiebende Wirkung des Widerspruchs gegen eine Kostenbeitragsbescheid	
• Auskunftersuchen des Jugendamtes	
• Kürzung des Pflegegeldes bei Verwandtenpflege	
• Geldgeschenke zur Konfirmation als Einkommen nach dem SGB II	

Einrichtungsportrait: Die Bergische Diakonie Aprath – Niemanden und nichts aufgeben	167
<i>Björn Hagen</i>	

EREV–Bundesfachtagung vom 09. – 10. Mai 2007 in Leipzig:	172
• Kinder erreichen!	
Eine Auseinandersetzung mit der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in Erziehungshilfeeinrichtungen	
<i>Wilfried Knorr</i>	
• Bindungen im Kleinkindalter, bei Vorschul- und Schulkindern sowie im Jugendalter	183
<i>Karin Grossmann, Klaus Grossmann</i>	
• Arbeit mit schwer erreichbaren Kindern und Jugendlichen	192
<i>Matthias Bruckdorfer</i>	
Die Gewinner des EREV–Malwettbewerbs	197

Projektgruppe »Jugendhilfe und Psychiatrie« dokumentiert ihre Arbeit	199
--	-----

Aus den Mitgliedseinrichtungen: Fachtag des Eylarduswerkes zum Thema »Gewalttätige Mädchen«	200
---	-----

Personalie: Friedhelm Buckert 201ging in den Ruhestand	
<i>Hiltrud Wegehaupt</i>	

Hinweise	204
----------	-----

Auf ein Wort	U3
<i>Peter Göbel–Braun</i>	

<p><b>TIPP:</b> Das Asperger–Syndrom</p> <p><i>Frank Franzbach, Klaus ter Horst, Olaf Knieper</i></p> <p>Der <b>TIPP</b> ist auch als PDF–Dokument unter <a href="http://www.erev.de">www.erev.de</a> / Publikationen / Ev. Jugendhilfe / 2007 erhältlich.</p>
--

<p>Beilagenhinweis:</p> <p>Dieser Ausgabe liegt ein Falter der Bundesakademie für Kirche und Diakonie mit dem Titel »Themen und Veranstaltungen zum Management in der Jugendhilfe« bei.</p>
---



## Editorial

Eine deprimierende Bilanz wurde vom Stockholmer Sipri-Instituts gezogen: Die Friedensforscher haben für 2006 die ungeheure Summe von 900 Milliarden Euro an Rüstungsausgaben weltweit gezählt. Beunruhigend an den Sipri-Zahlen ist vor allem die hohe Steigerungsrate. Allein in den vergangenen zehn Jahren sind die Ausgaben für militärische Zwecke um mehr als ein Drittel gestiegen. Pro Kopf der Bevölkerung geben die Staaten der Erde 137 Euro für Waffen und Soldaten aus. In nicht wenigen Ländern haben die Menschen im ganzen Jahr noch nicht einmal soviel Einkommen für ihr Überleben zur Verfügung. Deutschland spielt eine traurige Hauptrolle im Sipri-Report und ist nach den USA und Russland zum drittgrößten Waffenhändler der Welt avanciert. Die deutsche Steigerungsrate beim Waffenexport betrug 2006 über 100 Prozent.

Nach aktuellen Schätzungen von Unicef arbeiten weltweit mehr als 132 Millionen Kinder unter 15 Jahren auf Farmen und Plantagen. Die Familien haben kein Geld, um ihnen einen Schulbesuch zu ermöglichen. Die G8-Staaten wollen 60 Milliarden Dollar für den Kampf gegen Aids, Malaria und Tuberkulose in Afrika bereitstellen.

Die Bundesfachtagung des Evangelischen Erziehungsverbandes »Kinder erreichen!« in Leipzig hat gezeigt: Jedes Kind, jeder Jugendliche ist der Experte für seine Lebenswelt. Sie haben das Wissen, um Erfolge und Misserfolge, Gefühle, Erfahrungen und Lebensschwierigkeiten. Sie müssen mit diesen Rahmenbedingungen klarkommen und das Leben gestalten und handeln. Dieses kann anders aussehen, als wir uns das wünschen.

Erziehungshilfen können demnach sowohl die Jugendlichen darin unterstützen, einen Sinn zu finden. Zusätzlich kann die Lebenswelt mit ihren Res-

ourcen in den Blick genommen werden. Es gilt – wie Alfred Schütz es genannt hat – die Frage zu beantworten: Wie kann unter den Lebensbedingungen ein gelingender Alltag zustande kommen? Die Konzentration auf den Alltag legt pragmatische Lösungen nahe. Diese Alltagsorientierung ist verknüpft mit der Lebensweltorientierung.

In den Erziehungshilfen müssen wir über den pragmatischen Blick auf den Alltag hinausgehen. Das bedeutet, sich nicht ausschließlich an den Lebensumständen zu orientieren und sie als gegeben hinzunehmen und die Hilfen pragmatisch zuzuordnen und zu dem Ergebnis zu kommen, das mit SPFH, Einzelbetreuung, Wohngruppe alles getan ist.

Die pädagogisch-skeptische Erörterung der geschlossenen Unterbringung zeigt diese differenzierte Sichtweise des praktischen Alltags auf. Hierzu gehört das Arbeiten mit Widersprüchen und individuell abgestimmten Hilfen.

Im Einrichtungsportrait über ein heilpädagogisch-psychotherapeutisches Zentrum wird diese abgestimmte Hilfe für Kinder deutlich. Wie der Vorsitzende des EREV, Wilfried Knorr, auf der Bundesfachtagung hervorgehoben hat kommt es darauf an, die Arbeit über Zuständigkeitsgrenzen hinweg zu koordinieren und als erstes Erziehungsziel die Vermittlung des Gefühls, angenommen und verstanden zu werden, in den Mittelpunkt zu stellen. Hierbei gilt es, sich an der jetzigen Situation zu orientieren; für den aktuellen pädagogischen Augenblick die Verantwortung zu übernehmen. Im gemeinsamen Handeln mit den Kindern steckt die Chance, dieses zu erreichen. Die Stärken zu stärken und die Schwächen zu schwächen ist hierbei das Ziel. Dieses kann durchaus bedeuten, scheinbare Umwege in Kauf zu nehmen und Zeit für

Entwicklungen zu lassen. Es gilt zu akzeptieren, dass Erziehung ein Mysterium ist und nicht abschließend in Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge gebracht werden kann. Die Politik ist gefordert, den Raum zu lassen, dass sich das Wunder gelingender Erziehung mit einer möglichst großen Wahrscheinlichkeit ereignen kann.

Voraussetzungen hierfür sind pädagogische Fachkompetenz und das Wissen, Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern in professionelles Handeln umzusetzen. Dieses bedeutet auch, differenzierte Konzepte in der Sozialen Arbeit zu entwickeln.

Beispiel hierfür ist in diesem Heft der erste Teil über die Integration verhaltensauffälliger Kinder

in der Grundschule. Ambulante Hilfen können Chancen und Probleme wie Stigmatisierung mit sich bringen. Die praktischen Überlegungen, die sich hieraus ergeben, werden in der nächsten Ausgabe dargestellt. Der Erfahrungsbericht über die Arbeit mit Mädchen aus Migrantenfamilien stellt die verschiedenen Phasen des Hilfeverlaufs heraus. Hierbei ist es unabdingbar, den kulturellen Hintergrund einzubeziehen. Der deutsch-französische Austausch von Jugendhilfeeinrichtungen bringt junge Menschen in Alltagssituationen zusammen. □

Ihr  
Björn Hagen

Nr.: 32/2007

## EREV – RESTPLÄTZE – RESTPLÄTZE – RESTPLÄTZE

### Esstörungen – Ursachen und Unterstützungsmöglichkeiten in der Jugendhilfe

#### Inhalt

Essstörungen sind auf dem Vormarsch, vor allem bei Kindern und Jugendlichen. Sie beginnen immer früher, allerdings ist die Bereitschaft von Kindern, besonders Jugendlichen, Hilfe anzunehmen, oft sehr gering. Gleichzeitig belegen Untersuchungen, dass Heilungsaussichten besser sind, je früher mit einer Therapie begonnen wird. Diese Fortbildung soll sowohl unterstützen, ein tieferes Verständnis für das Symptom Essstörung zu bekommen, als auch einige Wege aufzeigen, wie betroffene Kinder und Jugendliche unterstützt werden können, Hilfe anzunehmen. Der eigene Standpunkt in Bezug auf das Symptom mit entsprechenden Fragen wie:

- »Was empfinde ich übergewichtigen Menschen gegenüber?«
- »Welche Verantwortung übernehme ich und welche möchte ich in der Familie lassen?«
- »Wie sehr kontrolliere ich selbst mein Gewicht / meinen Körper?«
- »Wo sind die Grenzen zwischen Therapie und meiner eigenen Rolle?«

soll dabei deutlich bestimmt werden.

Methodik	Klopfakupressur, therapeutisches Schreiben, Phantasiereisen
Zielgruppe	Alle interessierten pädagogischen Fachkräfte, die sich mit dem Thema beschäftigen und sich weiterbilden möchten.
Leitung	Stefanie Eismann, Münster
Termin/Ort	12. – 14.09.2007 in Hannover
Teilnahmebeitrag	249,- € für Mitglieder / 289,- € für Nichtmitglieder, inkl. Unterbringung und Verpflegung
Teilnehmerzahl	15
Hinweis	Bitte bequeme Kleidung mitbringen.

# Integration verhaltensauffälliger Kinder in der Grundschule: Möglichkeiten schulinterner Beratung

Ines Budnik, Nadja Skale, Halle

**Verhaltensprobleme sind ein zentrales Thema der Schule. Im Beitrag soll darauf eingegangen werden, welche Möglichkeiten der integrativen Beschulung von Kindern mit Verhaltensproblemen bestehen, welche Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen und welche Chancen bzw. Grenzen einzelne Modelle aufweisen. Als Grundlage für diesen Beitrag dient ein Forschungsprojekt aus Sachsen-Anhalt zur »Einrichtung von Beratungsteams an Grundschulen«. Die Ergebnisse dieses Projektes und die Übertragung auf den schulischen Alltag sollen Anregungen zu Beratungs- und Integrationsprozessen an Grundschulen geben.**

## 1. Verhaltensprobleme in der Grundschule

Die Zunahme von Lern- und Verhaltensstörungen an Grundschulen wird über Berichte von Lehrer/innen sowie über die Medien in der breiten Öffentlichkeit diskutiert. »Die Lehrer an Grundschulen klagen, dass Schulprobleme, Aufmerksamkeitsstörungen, Hyperaktivität und dissoziales Verhalten zunehmen. Was steckt hinter dieser Klage? Spiegeln sich die subjektiv gefärbten Erfahrungen der Pädagogen/-innen in wissenschaftlichen Ergebnissen, werden sie durch sie gestützt?« (Opp, Helbig, Speck-Hamdan, 1999, S.19/20)

Die Prävalenz von Lern- und Verhaltensstörungen im Grundschulalter ist Gegenstand vieler Forschungsarbeiten. Allerdings variieren Ergebnisse über die Verbreitung von Verhaltensstörungen stark. »Die großen Unterschiede in den Ergebnissen empirischer Untersuchungen resultieren aus Definitionsschwierigkeiten, aus der Unterschiedlichkeit der Untersuchungskonzeptionen und aus zeit- wie lokalspezifischen Bedingungen.« (Myschker, 1993, S. 64)

Dennoch lassen sich Aussagen über die durchschnittliche Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten treffen. Myschker bezieht sich 1993 für eine Angabe der Verbreitung von Verhaltensauffälligkeiten auf eine Übersicht von Remschmidt et al. (1990), aus der hervorgeht, dass die Streuung der Prävalenzraten der einzelnen Untersuchungen zwischen 13 Prozent und 31 Prozent, die durchschnittliche Prävalenzrate bei einem Wert von 20,15 Prozent liegt (vgl. Myschker, 1993, S. 64).

Ein kulturübergreifender Forschungsüberblick belegt, dass die Häufigkeit kindlicher Verhaltensstörungen bei unterschiedlichen Schweregraden zwischen 14 Prozent und 22 Prozent (vgl. Brandenburg 1989, Costello 1989, Lehmkuhl 1995 zit. nach Opp u.a., 1999, S. 20, 22) liegt. Auch Untersuchungen von Barkmann im Jahre 2003 verweisen darauf, dass zehn bis 18 Prozent aller vier bis 18-Jährigen klinisch auffällig sind im Sinne eines Beratungs-, Diagnostik- und/oder Behandlungsbedarfs. Deutlich wird, dass sich in den vergangenen 15 Jahren die Prävalenzzahlen kaum verändert haben. Mit Blick auf den geringen Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern in sonderpädagogischen Einrichtungen (rund vier Prozent) ist davon auszugehen, dass die deutliche Mehrheit der in Prävalenzstudien ermittelten Kinder und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensstörungen die Regelschulen besuchen. Besonders für die Grundschule, die weitgehend eine Schule für alle Kinder darstellt, muss davon ausgegangen werden, dass sie die Mehrzahl von nicht identifizierten Schülern mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten unterrichtet (vgl. Opp u.a., 1999, S. 25/26).

Wie spiegelt sich die Situation an den Grundschulen wider, die sich für das Modellprojekt der Einrichtung von schulinterner Beratung eben zum

Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern entschlossen haben. Diese Frage war im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von besonderem Interesse. Die hier vorgenommene Untersuchung kann allerdings nicht die Ansprüche einer Prävalenzstudie erfüllen. Jedoch können Tendenzen des

Auftretens verschiedener Lernstörungen sowie Verhaltensauffälligkeiten in der Wahrnehmung der befragten Lehrer gezeigt werden. Einen ersten Überblick über die erfassten Lehrerurteile bietet die folgende Graphik, die die Einschätzung der befragten Pädagogen verdeutlicht.

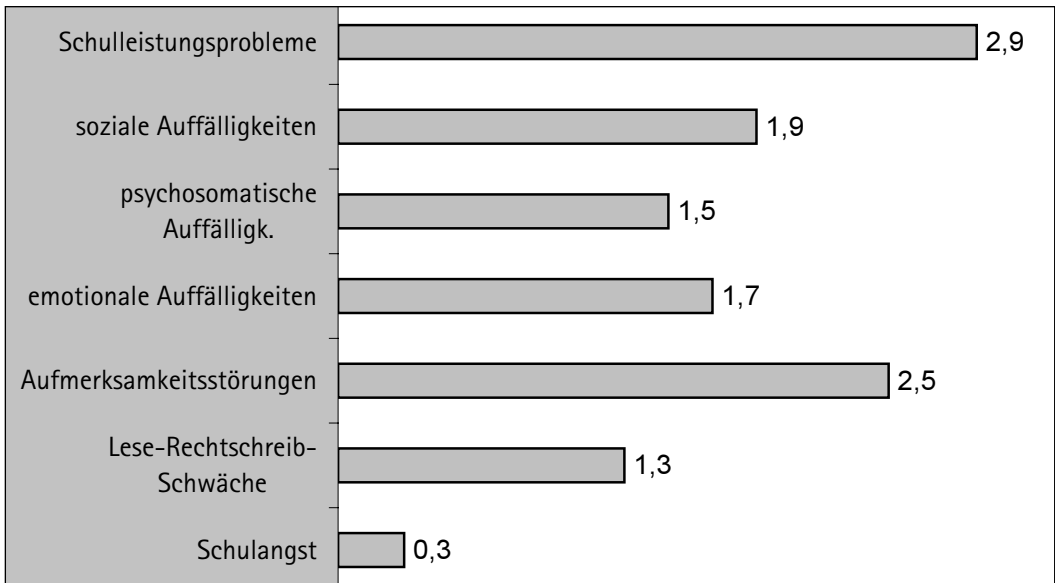


Abb.1: durchschnittliche Anzahl der Schüler je Klasse, die die angegebenen Auffälligkeiten zeigen

Auch wenn die hier gewonnenen Daten keine generalisierbaren Aussagen zulassen, sondern lediglich die von den einzelnen Lehrern wahrgenommenen Auffälligkeiten abgebildet werden können, so ist doch festzuhalten, dass die an Grundschulen tätigen Pädagogen in ihrem Schulalltag oftmals einer Vielzahl von auffälligen Schülerinnen und Schülern begegnen. Dies spiegelt sich zum Teil auch in ihren Urteilen der Beeinträchtigung ihrer pädagogischen Arbeit wider.

Grundsätzlich sahen sich die Lehrer durch die vorherrschenden Lern- bzw. Verhaltensprobleme ihrer Schüler in ihrer pädagogischen Arbeit stärker beeinträchtigt als durch eventuelle Schwierigkeiten mit den strukturellen Rahmenbedingungen im Schulalltag. Die zusätzliche Aussage der Lehrer, welche Auffälligkeiten bei der Gestaltung des Schulalltags für sie als besonders erschwerend gelten, bot für das Projekt Anhaltspunkte, an welchen Stellen Hilfe und Unterstützung durch die Beratung ansetzen kann. Die nachstehende Graphik zeigt die prozentuale Verteilung.

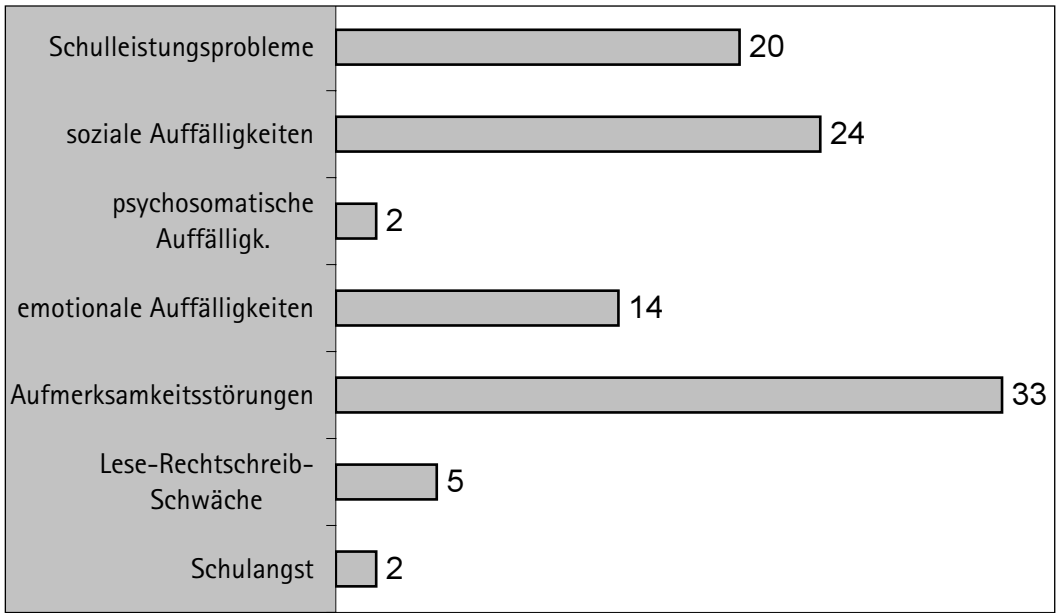


Abb. 2: Auffälligkeiten, die die pädagogische Arbeit am meisten erschweren

Die befragten Klassenlehrer fühlten sich durch das Vorherrschen von Verhaltensauffälligkeiten in ihrer pädagogischen Arbeit recht stark beeinträchtigt. Als besonders erschwerend für die alltägliche pädagogische Praxis wurden die externalisierenden Auffälligkeiten angesehen, wie Aufmerksamkeitsstörungen und soziale Auffälligkeiten.

Insgesamt sahen sich viele der befragten Lehrerinnen und Lehrer vor derart große Probleme gestellt, dass sie es für sinnvoller halten würden, einige Schüler an die Sonderschule zu überweisen. Die folgende Grafik stellt dazu die erhobenen Lehrerurteile dar.

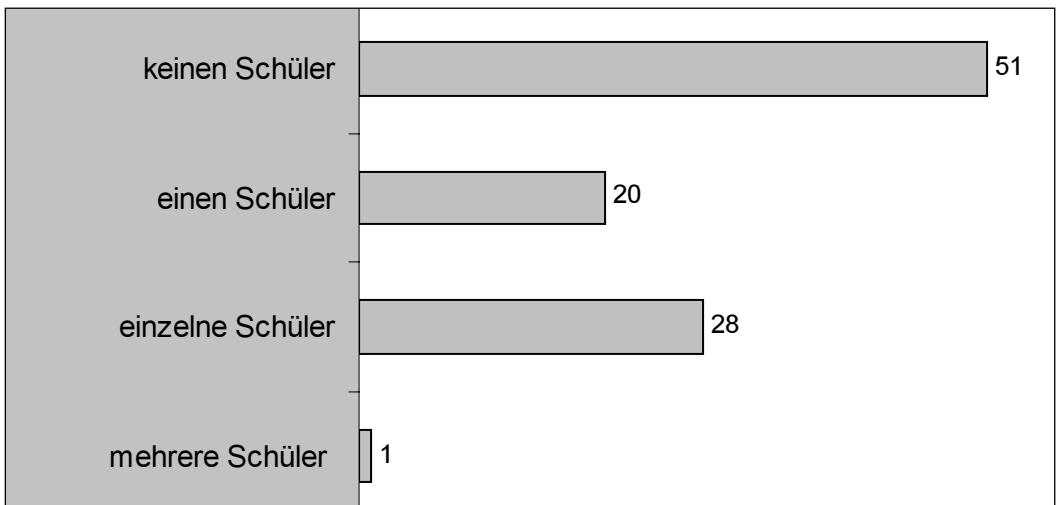


Abb. 3: Auffälligkeiten, die die pädagogische Arbeit am meisten erschweren

Insgesamt, so das Resultat der Studie, fühlen sich die Lehrer in vielerlei Hinsicht vor Probleme gestellt, die ihre pädagogische Arbeit oftmals stark beeinträchtigen und – was besonders hervorhebenswert ist – die sie ohne zusätzliche Unterstützung oder Inputs nicht bewältigen oder auflösen können. Die dargelegten Ergebnisse offerieren einen hohen Unterstützungsbedarf für die Pädagogen an Grundschulen, wenn sich die Primarstufen weiterhin als eine Schule für alle, das heißt, ohne frühe Separierung einzelner Kinder zugunsten der Homogenisierung von Lerngruppen, verstehen will.

## 2. Angebote für pädagogische Prävention und Intervention

Die hohe Zahl von Kindern mit Verhaltensproblemen in der Regelschule ließ in den verschiedenen Regionen Modelle entwickeln, die dem besonderen Hilfebedarf gerecht werden sollten. An dieser Stelle soll auf zwei Modelle verwiesen werden, die auch für unser Projekt als Ausgangsüberlegungen dienen.

### 2.1 Mobile Erziehungshilfe

Die Mobile Erziehungshilfe ist seit 1994 in der bayerischen Schullandschaft gesetzlich verankert. Ihr Ziel besteht darin, Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf – hier mit spezieller Erziehungsbedürftigkeit – an der Regelschule zu unterrichten. Nach Schor (1998) werden durch die mobile Erziehungshilfe Lehrkräfte, Eltern und Schüler beraten, es werden Schüler speziell unterrichtet und gefördert. Diese Förderung wird von Lehrkräften der Schule zur Erziehungshilfe bzw. von Sonderpädagogischen Förderzentren geleistet. Dabei verfolgt die mobile Erziehungshilfe folgende Aufgabenfelder:

- Beratung,
- Förderung.

Für diese neuen Aufgaben müssen beim Lehrer Kompetenzen ausgebildet sein, die Tätigkeiten entsprechen mehr der herkömmlichen Profession eines Sonderschullehrers. Das Führen einer Klas-

se, der Unterricht in der eigenen Klasse – dies tritt in der Tätigkeit des Sonderschullehrers in den Hintergrund.

Um auch außerschulische Hilfen für diese Kinder einzubeziehen wird die Kooperation mit Einrichtungen der Jugendhilfe im Konzept der mobilen Erziehungshilfe zwar nicht als direktes Aufgabengebiet aufgezeigt, aber indirekt eingefordert. Als Hauptaufgabe wird aber die Beratung beschrieben. Dabei werden die verschiedensten Beratungsformen eingefordert, wie:

- Person-Umfeldberatung
- Lehr- und Lernberatung
- Schullaufbahnberatung
- Systemberatung

Das Aufgabengebiet der Förderung sieht verschiedene Strategien vor, sie schließt die direkte Förderung des Schülers durch spezielle Maßnahmen, die indirekte Förderung durch Lehrerberatung und auch die Entwicklung eines diagnosegeleiteten Förderkonzepts für das Kind vor. Das generelle Ziel soll sein, dass die sonderpädagogische Hilfe in ihrer Komplexität so erfolgreich gestaltet wird, dass ein allmähliches Ablösen der sonderpädagogischen Förderung erfolgen kann.

### 2.2 Das Zentrum für Erziehungshilfe in Frankfurt/Main

Das Zentrum für Erziehungshilfe in Frankfurt/Main kann auch als Schule ohne Schüler bezeichnet werden. Die Meldung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf erfolgt von der Regelschule. Nach der Meldung werden alle Beteiligten (Schüler, Eltern, Lehrer, Bezugspersonen....) zur ersten Aussprache an den »Runden Tisch« des Zentrums eingeladen. Gemeinsam erfolgen die Diagnosephase und die Erstellung des Förderplanes. So werden auch alle Beteiligte in den Förderplan eingebunden.

Die spezielle Hilfe wird vom Tandem des Zentrums für Erziehungshilfe organisiert. Im Tandem sind immer ein Sonderschullehrer und ein Sozialpädagoge tätig. Während der Sonderschullehrer im



schulischen Kontext berät und spezielle Fördermaßnahmen plant und teilweise durchführt, organisiert der Sozialpädagoge Hilfemaßnahmen nach KJHG. Diese werden gemeinsam mit den Eltern besprochen, die Eltern werden umfassend beraten. Das wichtigste Prinzip der Arbeit des Tandems ist dabei, dass wirklich wirksame Hilfen in der Schule und nach dem KJHG für den einzelnen so miteinander verknüpft werden, dass auch diese nur zeitweilig gegeben werden müssen und sie

nach einer zeitlichen Frist ausgeblendet werden können. (vgl. Reiser/Loeken 1993)

Sowohl die Mobile Erziehungshilfe als auch das Zentrum für Erziehungshilfe sind Formen der ambulanten Hilfe. Die ambulante Hilfe für Kinder mit Verhaltensproblemen birgt in sich einige Chancen, aber auch eine Vielzahl von Problemen.

Chancen	Probleme
<p>Kind: Integrative Beschulung – Belassen im Lebensumfeld</p> <p>Sonderpädagoge: Beratung: neue Aufgabe als professionelle Herausforderung</p> <p>Diagnostik im Feld möglich</p> <p>Distanz zum System</p> <p>Lehrer/-innen der Regelschule: - Professionelle Weiterentwicklung und Entlastung</p>	<p>Kind: Mögliche Stigmatisierung</p> <p>Sonderpädagoge: Vielfalt an Aufgaben – freiwillige Selbstaussbeutung (Reiser) „Koffer-“ oder „Wunderpädagoge“ Aus Integrationsforschung: Präventionseffekt konnte nicht festgestellt werden Lehrer – Lehrerberatung – immer ein Problem Keine Systemkenntnisse Organisatorische Probleme</p> <p>Lehrer/-innen der Regelschule: Unzufriedenheit über nicht ausreichende Zeit / NRW Ansteigen der Zahlen von Sonderpädagogischem Förderbedarf</p>

Tab. 1: Chancen und Probleme der ambulanten Hilfe

Schulexterne Beratung bedeutet, dass eine Fachkompetenz, ein Experte für ein Problem aus einer Institution heraus an die Schule kommt und zu einem Problem berät (Schulpsychologe, sonderpädagogischer Beratungslehrer). Dieser Berater ist also nicht Mitglied des Systems, er arbeitet ausschließlich zu einem bestimmten Problem der Einrichtung, welches die Einrichtung oder deren Mitglieder ohne Hilfe nicht bewältigen können. Der Vorteil dieses Lokalisationsmodus besteht darin, dass den beratenden Personen zwar das System Schule generell bekannt ist, dass sie aber mit dem konkreten System und mit dem bestehenden Problem nicht verweben sind und somit aus einer gewissen Distanz agieren können.

Dennoch ist dieser Lokalisationsmodus nicht unumstritten. Gerade aus der integrationspädagogischen Diskussion heraus wurde eine solche »Kofferpädagogik« (Haeberlin 1994) stark kritisiert. Häufig wurden diese Lehrerinnen und Lehrer als »Experten« oder »Wunderlehrer« angesehen, die mit einfachen Rezepten Probleme lösen sollten, ohne das Gesamtsystem der Schule zu hinterfragen. Die Zuständigkeit für das Problem reduziert sich häufig auf die Arbeit mit dem Problemkind, die Befähigung von Lehrerinnen und Lehrern, von Eltern zum Umgang mit Problemen werden nur selten realisiert.

Aus diesem Grund haben wir uns in einem Forschungsprojekt in Sachsen-Anhalt für einen anderen Lokalisationsmodus entschieden, für schulinterne Beratung.

Die Beratungsteams zur schulinternen Beratung werden in der nächsten Ausgabe der »Evangelischen Jugendhilfe« vorgestellt, die im September erscheint. □

*Dr. Ines Budnik*

*Nadja Skale*

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
Fachbereich Erziehungswissenschaften  
Institut für Rehabilitationspädagogik  
Franckeplatz 1  
06099 Halle/Saale  
ines.budnik@paedagogik.uni-halle.de  
nadja.skale@paedagogik.uni-halle.de

# Eine Schande für die ganze Familie

Erfahrungsbericht über den pädagogischen und therapeutischen Umgang mit Mädchen aus Migrantenfamilien in der Jugendhilfe

Monika **Biener**, Bad Bentheim

Mehrfach sind mir im Rahmen meiner Arbeit in der stationären Jugendhilfe Mädchen aus dem islamischen Kulturkreis begegnet, die ihre Familie im Alter zwischen 14 und 16 Jahren verlassen und sich für ein Leben weit weg von den kulturellen Normen und Werten der Eltern entschieden haben. Die Eltern der Mädchen stammten aus der Türkei, dem Libanon und Syrien.

Vorausgegangen waren in allen Fällen eine abenteuerliche Flucht und ein Weg über mehrere Einrichtungen, um Spuren des Mädchens zu verwischen. Die Aufnahme in der Jugendhilfe erfolgte immer ohne die Einwilligung der Eltern. Die Eltern durften nicht einmal wissen, wo genau die Tochter sich befindet, da man befürchtete, dass sie das Mädchen sonst mit Zwang zurückholen würden.

Die Folgen für die Mädchen sind schwerwiegend: mit dem Übergang in die Jugendhilfe und dem Verlassen der Familie brechen sie hinter sich alle Brücken ab. Es gibt von da an keinen Kontakt mehr zu Eltern, Geschwistern oder anderen Verwandten, die bis zu diesem Zeitpunkt das relevante soziale Umfeld der Mädchen bildeten. Selbst der Kontakt zu Freunden, Schulkameraden und Helfern aus der Vergangenheit muss unterbleiben, denn jeder Kontakt bedeutet potentielle Gefahr.

Im Folgenden werden die typischen Schwierigkeiten und die nötigen Hilfen auf diesem Weg beschrieben.

## 1. Anfangsphase »Jetzt wird alles besser!«

Am Anfang überwiegt oft die Freude über die gelungene Flucht und den Neubeginn; das alte Leben wird als bedrückend empfunden und erleich-

tert zurückgelassen. Oft wollen die Mädchen davon nichts mehr wissen und auch nicht darüber sprechen. Stattdessen sind sie bestrebt, die neuen Möglichkeiten kennen zu lernen und zu genießen. Probleme und Schwierigkeiten werden zunächst verdrängt. So kaufte sich G. beispielsweise neue Kleidung. Die wenigen alten Sachen, die sie mitgebracht hatte, warf sie in die Mülltonne. M. ließ sich endlich das lang ersehnte Piercing machen.

Pädagogische und therapeutische Unterstützung:

- Begleitung und Anleitung in neuen Lebensbereichen
- Möglichkeiten und Freiheiten, aber auch Regeln und Grenzen aufzeigen
- Kontaktaufnahme und Kennenlernen des therapeutischen Settings
- Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen

## 2. Verzweiflung: »Ich schaffe das doch nicht!«

Sehr schnell tritt nach kurzer Zeit Ernüchterung ein. Der Schritt beispielsweise aus einer behüteten türkischen Familie in eine deutsche Jugendhilfe-Einrichtung bedeutet mehr als einen Kulturschock. Die Mädchen treffen in den Wohngruppen auf verhaltensauffällige Jugendliche, die ganz anders reden als sie selbst, bereits oft über sexuelle Erfahrungen verfügen, mit Alkohol und Drogen experimentiert haben und Konflikte gelegentlich mit einem hohen Aggressionspotential zu lösen versuchen. G. sagte über die anderen Bewohnerinnen der Gruppe: »Für meine Eltern wären alle Mädchen, die hier leben, Huren.«

Zugleich werden an die Mädchen im Alltag Anforderungen gestellt, die in der Familie undenkbar gewesen wären. So sollte etwa M., die seit ihrem zwölften Lebensjahr das Haus nur in Begleitung von Familienmitgliedern verlassen durfte, nun den langen Schulweg alleine mit dem Fahrrad bewältigen.

Pädagogische und therapeutische Unterstützung:

- Viel Information geben
- Orientierung, Anleitung und Begleitung
- Nachholen und Lernen ermöglichen
- Vergleich der beiden Lebenswelten fördern und begleiten
- Reflektion von Werten, Gedanken und Gefühlen fördern
- Wertungen der verschiedenen Kulturen vermeiden

### 3. Schuldgefühle: »Ich bin schuld, dass es meiner Familie jetzt schlecht geht!«

Schuldgefühle sind das beherrschende Thema für die Mädchen. Sie wissen sehr genau, was die Restfamilie nach ihrem Weggang in der Nachbarschaft, unter Freunden und Verwandten auszuhalten hat. Ihnen das anzutun, um selbst ein besseres und glücklicheres Leben führen zu können, hinterlässt in jedem Fall erdrückende Schuldgefühle.

Diese Schuldgefühle können durch das Vorhandensein von jüngeren und schwächeren Geschwistern noch verstärkt werden. Die Mädchen haben das Gefühl, diese im Stich gelassen zu haben, ihnen Unterstützung entzogen zu haben, vielleicht sogar daran Schuld zu sein, dass für die Geschwister das Leben jetzt noch viel schwieriger geworden ist.

Sehr belastend bleibt auch über Jahre hinweg die Vorstellung, die Eltern könnten erkranken oder sterben, ohne sie noch einmal gesehen und sich mit ihnen ausgesöhnt zu haben. Der Wunsch, dass die Eltern die Entscheidung des Mädchens verstehen und respektieren mögen, ist immer vorhanden.

Umgekehrt kann auch die Familie neben Drohungen und Einschüchterungen Schuldgefühle einsetzen, um doch noch eine Rückkehr des Mädchens zu erzwingen. So erhielt G. beispielsweise ein Foto ihres Vaters über das Jugendamt zugestellt, dass ihn abgemagert und mit einem Bart zeigte. Sie erklärte, dass der Bart ein Zeichen der Trauer um verstorbene Familienmitglieder sei. Der Vater zeige ihr so, wie sehr er unter dem Verlust der Tochter leide.

Pädagogische und therapeutische Unterstützung:

- Auseinandersetzung mit Begriffen wie Schuld, Pflicht, Verantwortung usw.
- Auseinandersetzung mit der Verantwortung für das eigene Leben und Glück
- Erlaubnis geben, zunächst für sich selbst zu sorgen
- Therapeutische Entlastung durch Umdeutung und Sinngebung des Verhaltens
- Viel Unterstützung bei der Loslösung von der Familie und ihren Werten

### 4. Angst: »Die finden mich sowieso!«

In dieser schwierigen Lebenssituation brechen immer wieder Ängste auf, dass Eltern, Brüder oder andere Verwandte plötzlich auftauchen und ihre Sicherheit ein Ende haben könnte. Die Angst kann so übermächtig werden, dass die Mädchen oft glauben, ein Auto oder ein bekanntes Gesicht in der Nähe der Schule oder in der Stadt gesehen zu haben und entsprechend verschreckt und aufgewühlt zurück in die Wohngruppe flüchten. Die Grenze zu wahnhafter, unkontrollierbarer und krankhafter Angst verwischt. Alle weiteren Entwicklungsschritte werden dadurch zeitweise blockiert. Depressive Stimmungen können hinzutreten.

Erschwert wird die Situation, weil auch die Betreuerinnen der Mädchen kaum abschätzen können, inwieweit es sich um eine tatsächliche Bedrohung handelt. Die reale Bedrohung ist nicht zu leugnen. Oft haben die Mädchen konkrete Erfahrungen mit Gewalt und Schlägen hinter sich, die nachweisbare Spuren hinterlassen haben.

G. erzählte: »Wenn meine Familie mich jemals findet, wird meine Mutter mich in ein Zimmer setzen und mir eine Waffe in die Hand geben. Alle werden darauf warten, dass ich mich selbst damit töte.« Nach einem mysteriösen Telefonanruf nahm eine Betreuerin G. über das Wochenende mit zu sich nach Hause in eine andere Stadt. Alle waren unsicher, ob hinter dem Anruf ein Bruder von G. stecken könnte und somit ihr Aufenthaltsort bekannt geworden sei.

Aus der Angst entsteht oft ein tiefes Misstrauen allen anderen Menschen gegenüber, das ebenfalls sehr hemmend wirken kann. M. berichtete aus der Schule: »Mit anderen Türken rede ich nicht, ich weiß ja nie, ob die nicht vielleicht jemanden kennen, der auch meine Eltern kennt.«

Pädagogische und therapeutische Unterstützung:

- Entwicklung von Notfallplänen, um Sicherheit zu vermitteln
- rasche und kreative Lösungen angesichts nicht einschätzbarer Ängste
- viel Engagement der Betreuerinnen über den normalen Dienst hinaus
- Helferrunden und Supervision für die Betreuerinnen, die leicht selbst hilflos und unsicher werden können
- Überprüfung von Realität und Wahrnehmung so weit wie möglich
- Intensive Auseinandersetzung mit der Angst
- Erwerb und Training von Bewältigungsstrategien

##### 5. Heimweh und Wehmut: »Es war doch auch schön zu Hause!«

Je länger die Mädchen von Zuhause weg sind, umso stärker drängen auch die Erinnerungen an gute Zeiten sowie an fürsorgliche und liebevolle Beziehungen in den Vordergrund. Oft war die Kindheit eine sehr schöne Zeit. Viele Mädchen schildern, dass sie der Augapfel des Vaters waren, viele Freiheiten hatten und sehr verwöhnt wurden. Für die Mädchen war es geradezu ein Schock, als diese Zeit mit dem Einsetzen der Pu-

bertät endete. Aus der vorher sehr zugewandten und nachsichtigen Haltung der Eltern wurde plötzlich ein enges Reglement mit intensiver Kontrolle.

Positive Erinnerungen hängen oft auch mit besonderen Feiertagen zusammen, die in der Familie mit viel Freude begangen wurden. Die Erinnerung an viele Gäste, große Feiern und das landestypische Essen macht auch deutlich, welchen Verlust die Mädchen erlitten haben.

Mit den Gedanken an die angenehmen Ereignisse kommen häufig Zweifel an der eigenen Wahrnehmung auf. Es besteht die Gefahr, dass das Erlebte verdrängt und verharmlost wird. Hilfreich sind an diesem Punkt alle Dokumente, die die damalige Wahrnehmung der Mädchen bestätigen und wieder ins Bewusstsein rücken wie Polizei- und Arztberichte, Jugendamtsprotokolle oder Fotos von Verletzungen.

Pädagogische und therapeutische Unterstützung:

- Erzählungen über das verlorene Zuhause und die Kindheit in der Familie zulassen
- Wahrnehmen und Würdigen aller Erfahrungen in der Familie
- Erhalt von positiven Anteilen und Erlebnissen als ein Teil der Geschichte und der Identität
- Realitätsverankerung, wenn aus der Distanz zu sehr idealisiert wird

##### 6. Identitätssuche: »Ich weiß nicht, wer ich wirklich bin!«

Die Mädchen stehen zwischen den Kulturen und in den meisten Fällen gibt es kein Vorbild, das ihnen zeigen kann, wie man mit diesen Widersprüchen umgeht. Sie müssen ihren Weg selbst finden. Die Mädchen sind alle in Deutschland aufgewachsen. Das Ursprungsland ihrer Familie kennen sie allenfalls noch aus Urlauben. Dennoch sind ihnen viele Werte und Bräuche vermittelt worden und auch die Sprache ihrer Eltern beherrschen sie gut.

Den Weg, den die Eltern für sie vorgesehen hatten, wollen sie nicht gehen. Mit ihrer Flucht aus der Familie haben sie das sehr deutlich gezeigt und alle Brücken hinter sich abgebrochen. Der Aufbau eines neuen sozialen Netzwerkes und der Erwerb neuer Verhaltensweisen sind mühevoll. Beim Ausprobieren neuer Verhaltensweisen wird mitunter über das Ziel hinausgeschossen, bis das richtige Maß gefunden und eingeübt ist. Die Entwicklung einer neuen, als passend und kongruent erlebten Identität ist nicht einfach und kostet viel Kraft und Zeit.

Nach ihrer Nationalität gefragt, erklärte M., dass sie von anderen meist als Türkin angesehen wird. Sie selbst würde sich Vertrauten gegenüber als Kurdin bezeichnen. Durch das Jugendamt wurde ihr zur Tarnung eine Identität als Italienerin mitgegeben, die sie aber kaum ausfüllen könne. Nach ihrem Wunsch gefragt, erklärte sie, dass sie am liebsten eine Deutsche wäre, denn damit hätte sie am wenigsten Probleme und könnte sich sicherer fühlen.

Pädagogische und therapeutische Unterstützung:

- Das Ausprobieren verschiedener Rollen ermöglichen
- Fehler zugestehen und ermutigen, darüber zu lernen
- Diskussion und Auseinandersetzung immer wieder anregen
- Entscheidungsprozesse begleiten und fördern
- Eigenen Standpunkt benennen und vertreten ohne andere abzuwerten
- Erfahrungen auswerten und reflektieren lassen
- Ermutigen, nicht angesichts der Vielzahl der Probleme und Fragen aufzugeben

## 7. Integration

Der Aufbau eines sozialen Netzwerkes, der Erwerb und die sichere Beherrschung neuer Verhaltensweisen und die Entwicklung einer eigenen Identität stellen wichtige Grundlagen für eine gelungene Integration dar. Für die Mädchen sind das Erlangen eines eigenen Ausweises und der Erwerb

der deutschen Staatsangehörigkeit ein wesentliches Ziel. Beides ist jedoch oft erst nach dem Erreichen des 18. Lebensjahres möglich.

Der Konflikt mit der Familie bleibt ein beherrschendes Thema. Wenn jahrelang alles gut gegangen ist und die Ängste in den Hintergrund getreten sind, folgt aus dieser sicheren Position heraus oft der Wunsch nach einer vorsichtigen erneuten Kontaktaufnahme mit der Familie. Sie kann über die Zwischenstation des Jugendamtes erfolgen, das Briefe weiterleitet, oder durch Telefonate mit dem Handy, die nicht auf den Aufenthaltsort schließen lassen.

Diese Schritte sind jedoch alle erst möglich, wenn die Mädchen eine sichere persönliche und rechtliche Position erlangt haben. Vorher überwiegt die Sorge, beim Hören der vertrauten Stimmen vielleicht doch schwach zu werden, etwas über den Aufenthaltsort zu verraten oder sich gar zu einer Rückkehr überreden zu lassen.

M. begann vier Jahre nach ihrer Flucht aus der Familie wieder gelegentlich mit ihren Eltern per Handy zu telefonieren. Nachdem es so zu einer gewissen Aussöhnung gekommen war, arrangierte sie ein einmaliges Treffen mit ihrer Familie in einem Café in einer fremden Stadt. Zu diesem Treffen reiste sie über Umwege an und wurde von ihrer Bezugsbetreuerin begleitet. Obwohl seitdem der Telefonkontakt zu ihrer Familie nicht abgerissen ist, hat sie bis heute ihren Aufenthaltsort nicht preisgegeben.

Pädagogische und therapeutische Unterstützung:

- Schaffung einer Zukunftsperspektive
- Entwicklung konkreter Ziele wie beispielsweise Schulabschluss
- Hilfe beim Übergang in ein selbstständiges Wohnen und Leben
- Eventuell Unterstützung bei Kontaktaufnahme zur Familie

### **Bewertung der pädagogischen und therapeutischen Arbeit mit den Mädchen**

Leider ist es schwierig, Erfahrungsberichte über den Umgang mit diesen Mädchen zu bündeln oder in einen Austausch zu gelangen. Die Organisationen und Einrichtungen, die sich mit dieser Problematik befassen, stehen vor dem Dilemma, dass Anonymität und gleichzeitige Öffentlichkeitsarbeit schwer zu vereinbaren sind. Die Betroffenen können selbst kaum nach außen treten, ohne sich zu gefährden, obwohl gerade ihre authentischen Berichte wichtig wären.

Betreuerinnen und Therapeutinnen, die mit diesen Mädchen arbeiten, müssen in der Lage sein, sich mit Offenheit, Toleranz und Neugier einer fremden Welt zu nähern. Wesentlich ist dabei eine wertschätzende, positive Haltung auch der fremden und andersartigen Kultur gegenüber. Das heißt keinesfalls, mit den Werten und Praktiken der anderen Kultur durchgängig zu sympathisieren. Im Gegenteil: seinen eigenen Standpunkt klar zu vertreten und damit auch durchschaubar zu machen, ist für den Umgang mit den Mädchen unerlässlich. Nur so können die Mädchen sich orientieren und aus der Vielfalt der möglichen Entscheidungen und Verhaltensweisen für sich das Passende auswählen. Betreuerinnen und Therapeutinnen müssen bereit sein, sich selbst, ihr eigenes Rollenverständnis sowie ihr Weltbild zu hinterfragen und zur Diskussion zu stellen.

Sie gewinnen dabei einen oft faszinierenden Einblick in eine andersartige Welt und viele neue Erkenntnisse über sich selbst und ihre eigenen Werte in der vertrauten Kultur. Wer sich auf diese Arbeit einlässt, macht die Bekanntschaft mit sehr wagemutigen Mädchen mit einer starken Persönlichkeit. Ohne diese hätten sie den Schritt aus der Familie nie geschafft. Diese Mädchen in ihrer Entwicklung zu begleiten und die weitere Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu fördern, stellt auch für ihre professionellen Betreuerinnen einen Gewinn bringenden und lohnenden Weg dar. □

*Monika Biener*  
Dipl. Psychologin  
Eylarduswerk  
Teichkamp 34  
48455 Bad Bentheim  
m.biener@eylarduswerk.de

# Deutsch–Französischer Austausch in der Jugendhilfe

## Ein Fazit nach 25 Jahren Austauschprogrammen innerhalb der badischen Diakonie

Peter-Paul *Daferner*, Karlsruhe

**»Wir vermögen mehr als wir glauben.  
Wenn wir dies erleben, werden wir uns in Zukunft nicht mit  
weniger zufrieden geben.« (Kurt Hahn)**



### 1. Der Anfang

**»Gemeinsame und gegenseitige Erfahrungen von Menschen sind nur möglich, wenn sie deren Alltag einbeziehen. Der Bereich, in dem wir alle die unmittelbarsten und am nachhaltigsten wirkenden Erfahrungen machen, ist unser tägliches Leben. Hier erwerben wir die Wahrnehmungsmuster, mit denen wir die Welt interpretieren. Hier eignen wir uns die Verhaltensregeln an, mit denen wir dem Anderen begegnen.« (Deutsch–französisches Jugendwerk, DFJW)**

Genau diese Überlegung spielte eine wichtige Rolle bei der Errichtung des Deutsch–Französischen Jugendwerks: Junge Menschen in Alltagssituationen zusammenzubringen und ihnen für die Dauer der Begegnung ein gemeinsames Leben zu ermöglichen. Freilich stellt sich die angestrebte Wirkung – die Verstärkung der Gemeinsamkeit – nicht von selbst her. Es ist ein behutsames pädagogisches Szenario notwendig, das es ermöglicht, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Hemmfaktoren gegenüber neuen Erfahrungen wie beispielsweise Blockierungen, Projektionen oder Abwehr und Flucht vor dem Anderen, dem Fremden produktiv bearbeiten zu können.

Solche Versuche müssen in jedem Fall von alltäglichen Erfahrungen ausgehen. Nur dann sind gemeinsame Lernprozesse möglich, die zu neuen Verhaltensqualitäten führen.

Auch Vorurteile wurzeln im täglichen Leben. Sie sind keine bloßen Meinungen oder Auffassungen

der Menschen, sondern eingebunden in deren Alltagspraxis. Deshalb können Vorurteile auch nicht nur auf der rational-argumentativen Ebene widerlegt und beseitigt werden, sondern sie müssen im Alltagszusammenhang aufgearbeitet werden. Diese Überlegungen (nach Prof. Niklas, auf der Homepage des DFJW) spielten eine Rolle in der Erziehungsarbeit des Dinglinger Hauses, einem evangelischen Kinder- und Jugendhilfezentrum der Diakonie Baden, und in den Planungen und Überlegungen zu Ferienmaßnahmen mit Jugendlichen.

Die deutsch-französische Zusammenarbeit von Einrichtungen der badischen Diakonie mit französischen Jugendhilfeinstitutionen begann im Jahre 1981 mit Aktivitäten des »Dinglinger Hauses« in Lahr und mit dem »Foyer Departemental de l'Enfance« in Reims. Seither sind 25 Jahre verstrichen, und es entstand in der Zwischenzeit ein Netzwerk von Partnerschaften und Begegnungen. Andere diakonische Einrichtungen Badens schlossen sich im Lauf der Jahre den Begegnungen an. Ebenso andere französische Institutionen.

Gemeinsam ist in beiden Gruppen die besondere Herausforderung der Begegnungsarbeit mit besonders ausgegrenzten Jugendlichen. Dies wurde auch in den 80er Jahren von Prof. Demorgon für das DFJW untersucht und diese Arbeit besonders gewürdigt.

Heute finden zwischen den diakonischen Jugendhilfeeinrichtungen in Baden und französischen Einrichtungen immer noch Begegnungen



statt, so beispielsweise mit Mulhouse, Privas, Ajaccio, Provins und Arras. Dabei ist sowohl die Zielgruppe gleich geblieben als auch die Tatsache der Marginalisierung eben dieser Zielgruppe in beiden Ländern. Dies ist vor allem eine Folge sozialer Ausgrenzung auf Grund von Jugendarbeitslosigkeit.

*Schauen wir uns diese Zielgruppe seit 1981 nochmals genauer an:*

Es begann mit einer Fahrradfreizeit, auf der die 550-Kilometer-Route von Lahr nach Paris zurückzulegen war. Die Freizeit war konzipiert als erlebnispädagogische Maßnahme für männliche und weibliche Jugendliche des Dinglinger Hauses im Alter von 14 bis 18 Jahren. Die Jugendlichen waren wegen prekärer häuslicher Situation und/oder wegen mehr oder weniger massiven Sozialisationsdefiziten stationär untergebracht auf der Rechtsgrundlage des damals relevanten Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG).

Zur Problematik der Verhaltensauffälligkeiten der Jugendlichen kam in diesen Jahren auch eine Welle von massiver Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland hinzu, was die Lage dieser Zielgruppe noch erschwerte. Ferienfreizeiten sollten die Jugendlichen auch aus der Lethargie und ihrem Konsumverhalten herausführen sowie ihnen neue Wege der Konfliktbewältigung aufzeigen. Auf sportliche Herausforderungen reagierten die Jugendlichen meist begeistert. Zudem gab es eine Neugier auf das »Ausland« und auf fremde große Städte, jedoch daneben auch Ängste und Vorurteile.

An dieser Stelle setzte die Idee eines deutsch-französischen Austausches zum ersten Mal ein. Wir fanden eine Kirchengemeinde in Paris als primären Partner. Eine explizite Jugendgruppe hatten wir aber nicht. Die Arbeitsgemeinschaft Evangelische Jugend (AEJ) und das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) ermunterten uns, die Freizeit dennoch durchzuführen und darauf zu achten, ob wir nicht unterwegs eine Partnergruppe Jugendlicher finden könnten. Anson-

sten würde es bei der Kirchengemeinde in Paris bleiben. So fuhren wir los und die »Zufallslawine« vieler Austauschprogramme für die nächsten 25 Jahre nahm ihren Lauf.

Am Lac de Der im Departement Marne führte uns der Zufall mit einer Gruppe Jugendlicher aus dem Foyer (der Einrichtung) Departemental de l'Enfance aus Reims zusammen. Wir machten drei Tage Rast vom Radeln und unternahmen viel mit den französischen Jugendlichen und ihren Betreuern. Einen Monat später war die Gruppe aus Reims zu Gast beim Herbstfest der Lahrer Einrichtung. Entstanden ist so zunächst eine Urlaubsbekannntschaft zweier Jugendgruppen aus zwei europäischen Ländern. Das Interesse aneinander wurde geweckt. Das Entdecken der Lebensumstände und der Umwelt des ausländischen Partners, mit dem es so viele Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede gibt. Gemeinsam sind die Fremdunterbringung und die Verhaltensoriginalität und gemeinsam sind die Erzieher.

Unterschiedlich sind sowohl die Erziehungsstile und die Vorurteile als auch die Wohnverhältnisse, die Schulsysteme sowie die Ausbildungssysteme.

Das Konglomerat aus Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten schürte unter den Jugendlichen die Neugier und Motivation, weiteren Austausch zu planen und durchzuführen.

Beispielhaft sei hier die Weiterentwicklung aufgezeigt, zu der unsere französischen Partner später sicherlich noch einiges ergänzen werden.

### Einrichtungsbezogene Entwicklung

1981 – 2006

- Partnerschaft Reims – Lahr 1981 – 1990 oder länger
- Partnerschaft Chalons en Champagne – Lahr als Folge organisatorischer Zusammenlegung Reims – Chalons Dir. Luzurier 1983 – 1990 und DWB 2001

- Partnerschaft Lahr – Langres durch Erz.leitung Weller ca. 1985 – 1990
- Partnerschaft Lahr – Chalons – Ajaccio UACCA 1986 – 1992
- Partnerschaft Lahr – Ajaccio ohne frz. Drittpartner 1991 – 2006
- Partnerschaft Konstanz – Ajaccio Centre U Borgu
- Partnerschaft Konstanz – Chalons en Champagne
- Schifferkinderheim Mannheim – Foyer Privas
- Schifferkinderheim Mannheim – Chalons en Champagne.
- Partnerschaft Pilgerhaus Weinheim – Provins
- Partnerschaft Sperlingshof Remchingen – Ajaccio (Sonnenfinsternis 2001)
- DFJW-Event Ludwigsburg 25er Jubiläum 1987

### Arten und Beschaffenheit der DFJW-Begegnungen

Von Anfang an war klar, dass bei Begegnungen mit dieser Zielgruppe reine Konsumfreizeiten oder touristische Events nicht durchführbar wären. Die Jugendlichen würden ein solches Programm inklusive der Anpassung an die jeweils kulturell »anders tickende Gruppe« nicht schaffen. Es muss also Medien geben, die interkulturelles Lernen und Austausch – möglichst nicht so sehr auf der intellektuellen Ebene – ermöglichen. Diese Frage beschäftigte 1983 auch das DFJW, das zu unserer Winterfreizeit 1983 zwei Wissenschaftler nach Hinterzarten zum Austausch schickten, um gerade diese Frage sowie auch die Frage der Sprachanimation mit dieser Zielgruppe zu untersuchen.

### Methoden

#### *Erlebnispädagogik und soziales Lernen beim DFJW-Austausch*

Ausgehend von der Klientel der stationären Jugendhilfe waren bestimmte »Grundmethoden« vorgegeben. Das heißt beispielsweise Soziale Gruppenarbeit, die sehr gut durchstrukturiert ist im Tagesprogramm. Medium in solchen Freizeiten

waren oft Sportmedien wie Fahrrad oder Kajak oder Wandern oder Rodeln.

Eine Herausforderung war auch, dass sich in der Pädagogik die französische Herangehensweise von der deutschen wesentlich unterschied. Ob dies wirklich ein kultureller Unterschied zwischen den Nationen war oder aber lediglich konzeptionelle Unterschiede zweier Jugendhilfeeinrichtungen mit unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen ließ sich oft nicht so genau analysieren. Tatsache war, dass man sich miteinander auseinandersetzen musste. Abgesehen von den Unterschieden beim gemeinsamen Feiern von Festen wie Weihnachten oder Ostern, gab es unterschiedliche Vorstellungen von Sanktionen oder einfach von einem Tagesablauf.

Bei allen Unterschiedlichkeiten ist der Schwerpunkt der Methodik in der Erlebnispädagogik im Allgemeinen zu finden. Besondere Medien hierbei möchte ich nun im Einzelnen aufzählen:

#### **Das Medium Arbeit**

Eine reine Konsumfreizeit mit unserer deutsch-französischen Klientel, das ziemlich verhaltensooriginell ist, wäre sehr schwierig und kaum mehr als eine Woche am Stück durchführbar. Es geht um ein Erleben aus erster Hand. Erlebnis als pädagogische Aktion anhand des eines Mediums. Dies kann Kunst, Sport, Naturerleben oder eben auch Arbeit sein. Arbeit im Sinne von nicht entfremdeter Arbeit, also handwerkliches Arbeiten.

Das miteinander Arbeiten erfüllte alle wichtigen Bedingungen eines erlebnisorientierten binationalen Austausches. Die Jugendlichen erbringen Leistung; das Ergebnis ihrer Leistung liegt stetig vor Augen; die Solidarität des miteinander Arbeitens wird erfahren. Die Objekte und Resultate solcher Arbeit sind übrigens zumeist auch automatisch gegen Zerstörung und Vandalismus geschützt.

In den Arbeitsprojekten werden Grenzen erfahren, bei deren Überwindung handwerkliche Kompetenz weiterhelfen kann.

Erlebnispädagogische Wirkung war auch das Erleben des eigenen Körpers in der Arbeit, handwerkliches Geschick und Kreativität.

Handwerkliche Kompetenz wurde bei unseren Austauschprogrammen häufig durch den Einsatz von Arbeitspädagogen und Lehrmeistern im Projekt gewährleistet. Zu betonen ist hierbei, dass solche Austauschprogramme auch im Rahmen von Maßnahmen der Arbeitsverwaltung stattfinden. Darüber hinaus gab es von uns angeregt zum Thema »Integration in Arbeit« bereits in Offenburg und in Bourg en Bresse Ende der 80er Jahre eine deutsch-französische Tagung.

Mit den Jugendlichen haben wir dies besonders im Austausch mit Korsika angewandt, da wir dort ein Territorium hatten, das uns völlig natürlich quasi zum Arbeiten herausforderte. Das Areal musste gereinigt werden, Unkraut musste gejätet werden, ein Schwimmbassin erstellt werden und zu guter Letzt auch eine Kapelle gebaut werden.

In Paris wurde ein Flüchtlingsheim der Heilsarmee renoviert und in Langres gab es Renovierungsarbeiten von Freizeiträumen für Jugendliche.

Auch beim deutschen Partner gab es Arbeit, die gut in den Alltag integriert war und keine pädagogische Provinz darstellte. So wurden beispielsweise ein Spielplatz gebaut und Außenanlagen verschönert.

Die Arbeiten waren immer sehr originell, sehr vielfältig in allen Graden der Handwerkskunst. Jeder konnte sich mit seinen Fähigkeiten einbringen. Arbeit war anfangs ein wichtigeres Medium zur Verständigung als die Sprache. Es bestand über allem ein natürlicher Handlungszwang, der die Arbeit nicht entfremdet und für die eigene Person unnützlich erscheinen lässt. Nutzen und Sinnhaftigkeit von Arbeit wurden – gerade bei den sozialen Projekten – anders als im bisherigen Umfeld wieder direkt erfahrbar. Die Jugendlichen entzogen sich nicht der alltäglichen Arbeit und Herausforderung, sondern nahmen diese an und stellten

sich ihnen. Das war auch ein großes einendes Element zwischen den jeweiligen nationalen Gruppierungen.

Ein weiteres wichtiges Element von Arbeit im deutsch-französischen Austausch lag ganz einfach in der Strukturierung des Alltags, was Erziehern und Jugendlichen stets zugute kam und auch einen gewissen heilpädagogischen Rhythmus und Ruhe in die Aktivitäten brachte.

Interkultureller Lernaspekt hierbei war beispielsweise die Organisation von Arbeit in den verschiedenen Breitengraden

»Warum machen die Korsen Siesta?«

»Warum arbeitet man abends im Gelände?«

»Warum arbeiten die Deutschen lieber an einem Stück?«

Diese Fragen werden durch Erleben und Erfahren beantwortet und führen zu besserem Verständnis und zum Abbau von Vorurteilen.

### **Erleben**

Die Zielgruppe hatte ein Erlebnis, dies wurde danach reflektiert und daraufhin konnte das Verhalten im Alltag verändert oder erweitert werden (Outward – Bound).

Oder oft auch ohne Reflexion, quasi »automatisch«:

Alltagsverhalten

A – DFJW-Aktion (Arbeit erfordert Verhalten)

B – Neuer Alltag

Verhalten A oder B (unbewusster Vergleich)

Arbeit in den Austauschprogrammen war und ist ein Medium, das schnell wirkt, das nicht lange erklärt werden muss und das schnell Feedback und Anerkennung gibt.

### **Das Medium Reise**

*(Geographie/Geschichte/Kultur)*

Reisen im Lande des Partners war natürlich immer ein wichtiger Aspekt des deutsch-französischen Austausches mit unserer besonderen Klientel.

Ich greife hierbei die drei wichtigen Aspekte Geographie, Kultur und Geschichte heraus:

### 1. Geographie

Das Erleben einer anderen Geographie, einer anderen Natur bzw. von einer anderen Natur in einer anderen Umgebung, wie zum Beispiel ein anderes Klima oder das Vorhandensein von Meer oder Gebirge sowie das Sich-vertraut-Machen hiermit und sich darauf einstellen (Sicherheit etc.).

### 2. Kultur

Das Erleben einer anderen Kultur. Dies war bereits in einem anderen Tagesablauf der stationären Erziehungshilfen zu spüren. Daneben aber auch in anderen Esskulturen, Trinkkulturen, Tagesritualen, Sitten und Gebräuchen. Als Gast beim Partner hatte man sich automatisch auf dessen Kultur umzustellen. Dies klappte auch meist, war sehr interessant und wurde viel hinterfragt und reflektiert. So manches Vorurteil wurde dadurch aus dem Weg geräumt. Wichtig war hierbei immer, die nationale und kulturelle Identität des Partners zu respektieren. Dies funktioniert meines Erachtens allerdings nicht, wenn man seine eigene nationale und kulturelle Identität dafür aufgibt oder diese von vornherein leugnet. Wir Deutsche haben hiermit immer etwas Probleme. Doch nicht nur im Alltag wurden kulturelle Unterschiede erfahrbar oder vermittelt. Es wurden auch Besuche in Museen oder in Institutionen oder Manufakturen vorgenommen, um die Unterschiede und Besonderheiten aufzuspüren, diese sichtbar und eventuell auch erfahrbar zu machen.

### 3. Geschichte

Bei den ersten Programmen mit Reims und Châlons en Champagne haben wir in den Austauschprogrammen viel Geschichtliches aufgearbeitet. So wurden beispielsweise gemeinsam ehemalige Kriegsschauplätze besichtigt, wie der »Chemin des Dames« bei Reims oder die Schlachtfelder von Verdun. Auf deutscher Seite gab es vor der Wiedervereinigung eine gemeinsame Berlinfahrt, die viele Highlights hatte. Ein Jahr vor der Wende gab es Geschichte live ... In Korsika erinnere ich nur an

das wunderbare Museum in Corte zur Geschichte und Kultur Korsikas, das mehrmals besucht wurde. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte trug viel zum Verstehen der Partner bei.

### Interkulturelles Lernen bei DFJW-Projekten

Alles, was sich in den Freizeiten mit unseren Partnern ereignete, war interkulturelles Lernen. Eine Pädagogik interkulturellen Lernens muss an Alltagssituationen ansetzen, wenn sie Unterschiede nicht nur verbal aufdecken, sondern auch verständlich machen will.

Dazu mussten die Jugendlichen auf beiden Seiten sich ihrer eigenen Kultur oft zuerst bewusst werden, um sich dann in einem zweiten Schritt auf die jeweils andere Kultur und Identität einlassen zu können. Dies spürten wir in den Kompromissen beim Tagesablauf, bei den Programmplanungen und vor allem auch – wie schon erwähnt – beim Arbeiten.

Für die erfolgreiche Bewältigung solcher Interaktionsprozesse mussten die Jugendlichen (und die Erzieher) folgende Grundqualifikationen interkulturellen Handelns erlernen und beherrschen: (Sternecker 1992)

#### Empathie

Ein zentraler Bestandteil jeder Interaktion ist das Einfühlungsvermögen gegenüber dem Interaktionspartner, das dazu befähigt, den anderen in seinem Verhalten und in seiner Einstellung wahrzunehmen. Beim interkulturellen Lernen kommt noch hinzu, den Partner immer in seinem kulturell-gesellschaftlichen Hintergrund zu sehen. Empathie sichert in interkulturellen Begegnungen die Möglichkeit, mit dem Anderssein des Gegenübers aktiv und produktiv umgehen zu können.

Empathie ist bei unserer besonderen Klientel vorhanden und konnte weiterentwickelt werden durch erlebnisorientiertes Arbeiten sowie mit den genannten Medien.

### **Kommunikative Kompetenz**

Hauptsächlich – jedoch nicht nur – wird interkulturelles Handeln durch Sprache vermittelt. Primär durch Sprache ist Kontakt und somit Verständigung möglich. Bei der Begegnung unserer Gruppen ist somit auch eine »fremdsprachliche Kompetenz« wichtig. Wichtiges Medium für diese fremdsprachliche Kompetenz ist die Sprachanimation.

Bei der Sprachanimation mit Kindern oder Jugendlichen aus Jugendhilfeeinrichtungen bei deutsch-französischen Begegnungen muss davon ausgegangen werden, dass in der Regel sowohl bezogen auf das jeweils andere Land, dessen Geschichte und Kultur als auch bezogen auf die Sprache keinerlei Vorkenntnisse vorhanden sind.

Die Kinder und Jugendlichen besuchen normalerweise Grund-, Haupt- oder Förderschulen und stehen verschultem Lernen eher abweisend gegenüber. Teilweise haben sie negative Schulkarrieren und kommen aus Familien mit vielfältigen Problemlagen, sind erheblich sozial benachteiligt und haben teilweise massive Beeinträchtigungen oder traumatisierende Erlebnisse mit (sexueller) Gewalt, Alkohol und anderen Drogen in ihren Familien oder ihrem sozialen Umfeld erfahren. Hinzu kommen aggressive bzw. auch autoaggressive Verhaltensweisen, die mit psychiatrischen Problemlagen wie ADHS, Asperger-Autismus etc. und körperlich-emotionalen Entwicklungsrückständen kombiniert sind.

Gleichzeitig stellt eine solche Begegnung für viele Jugendliche einen Höhepunkt im Jahresablauf dar, dessen (positive) Auswirkungen noch Monate später im Gruppenalltag zu spüren und festzustellen sind.

Möglicherweise bzw. sehr wahrscheinlich bieten solche Austausche für unsere Jugendlichen die einzige Möglichkeit, in ihrem Leben mit der Kultur und den Menschen ihres Nachbarlandes in einen engeren Kontakt zu kommen.

### **Kurzüberblick zur Sprachanimation im Deutsch-Französischen Jugendaustausch zwischen Einrichtungen der Jugendhilfe**

*Roland Herrmann, DFJW*

Die Erfahrung bei früheren Begegnungen hat gezeigt, dass es von großem Vorteil ist, den Hauptschwerpunkt der Begegnung und der Sprachanimation auf die Alltagsbegegnung und -gestaltung zu legen. Die Wahrnehmung für kulturelle Gleich- bzw. Ungleichheiten bei gleichzeitigem Vertrautemachen damit sollte geschärft werden. Landschaft und Raum sollen mit allen Sinnen erfasst werden (Körperwahrnehmung, Raumgefühl, sportliche Aktivitäten).

Von daher müssen diese Begegnungen gut geplant und vorbereitet werden. Dazu gehören auch Vortreffen, in denen die Gruppenbetreuer die Begegnungen planen. So sollten schon vor dem Austausch oder der Begegnung zum Beispiel in jedem Foyer/jeder Einrichtung einfachste Grundbegriffe wie *la table/der Tisch*; *la porte/die Tür* usw. auf Kartons geschrieben und an die jeweiligen Gegenstände geheftet werden.

#### **Die Ziele der Sprachanimation:**

- Erwerb grundlegender Wörter (also eines Basis-Grundwortschatzes)
- Ermöglichen einer einfachen Kommunikation
- Gefühl für den Klang und den Sprachfluss der anderen Sprache entwickeln.
- Einblick in andere kulturelle Gegebenheiten (der Blick über den Tellerrand) wie beispielsweise hier bezogen auf Deutschland ein aufwändiges Frühstück mit verschiedenen Brotsorten im Vergleich zu Frankreich (Weißbrot und Kaffee (un bol)) bzw. die häufige Nachfrage der französischen Jugendlichen nach Brot beim Mittag- und Abendessen.

#### **Vorgehensweise**

- Sprachanimation durch Spiele und anregende Kommunikation, die nicht verschult sein darf.

- Lernen und Wiederholen einfachster Wörter mit einfachen Spielen/Aufwärmübungen.
- Bilden von gemischten Gruppen (Deutsche – Franzosen) bzw. da, wo es möglich ist, das Bilden von Tandems bei den jeweiligen Aktivitäten (Wanderungen, Kanufahrten etc.)
- Kombination der kulturellen, sprachlichen und sportlichen Angebote
- Tägliche Sprachanimation von ein- bis eineinhalb Stunden.
- Alle Spiele und Übungen in beiden Sprachen (nacheinander) erklären.
- Alle Spiele und Übungen sollten zweisprachig, beispielsweise erst auf Französisch und dann auf deutsch bzw. umgekehrt durchgeführt werden.

Bei der Sprachanimation verwendete Mittel können beispielsweise zweisprachige Lexika oder Kinder-Bild-Wörterbücher sein sowie einfache französische Text-Bilderbücher für die deutschen Jugendlichen, die für die französischen Jugendlichen auf Deutsch übersetzt und kopiert wurden oder Zeitschriften der jeweils anderen Sprache.

#### Die Durchführung der Sprachanimation an den jeweiligen Tagen:

Am ersten Tag erhielten alle einen kleinen Ordner/Hefter mit den Wörtern für den Tag ausgehändigt. Die Wörter für den Tag setzten sich sowohl aus Worten zusammen, die für den Aufbau eines kleinen Grundwortschatzes geeignet sind, als auch aus Wörtern, die mit der entsprechenden Tagesaktivität im Zusammenhang standen. Die jeweiligen Wörter wurden dann am jeweiligen Tag laut in beiden Sprachen vorgelesen und von allen nachgesprochen.

#### Der Aufbau der Sprachanimation:

Sprachanimationsspiele und -übungen entstammen vielfach den uns allen bekannten Gesellschaftsspielen und anderen Übungen wie beispielsweise Aufwärmübungen aus Freizeiten.

Von daher sind alle Angebote, die mehrere Sinne ansprechen (Auge, Geruch, Geschmack etc.),

grundsätzlich zur Sprachanimation geeignet wenn sie entsprechend angepasst und möglichst mit Körperbewegung und Musik kombiniert sind. Aufwärmübungen wie beispielsweise das Aufstellen nach Alter, Körpergröße, Schuhgröße oder andere Aktionen im Raum sind bestens geeignet, erste Kontakte zu bewerkstelligen.

Aktivitäten wie beispielsweise das Kanufahren oder Besorgungen auf einem Wochenmarkt erledigen, erfordern im deutsch-französischen Tandem Kommunikation zwischen den Teilnehmern.

Hilfreich ist auch zu Beginn einer Sprachanimation die Erkenntnis, dass es schon einige Wörter gibt, die man in der anderen Sprache schon kennt wie zum Beispiel:

Bus, Ballon, Tabak, Orange, Banane usw. Auch Lieder wie »Bruder Jakob« – »Frère Jacques« sind bestens geeignet, sprachliche Barrieren zu überwinden.

Beim Aufbau eines kleinen Wortschatzes sollten vor allem die Wörter des Alltags Berücksichtigung finden wie etwa Begrüßung/Verabschiedung, Essen im Tagesablauf, Grundnahrungsmittel, Farben, Tageszeiten, Uhrzeit, einfachste Gegenstände, Zahlen bis 21, Wochentage, wichtige Körperteile usw. Auch hier lassen sich beispielsweise die Wochentage ganzheitlich vermitteln:

- Wer einmal »Laurentia liebe Laurentia mein« gesungen und sich dazu bewegt hat, wird dies so schnell nicht vergessen (Muskelkater!); wobei
- Das französische Pendant ist das Lied von den Kartoffeln:  
Lundi des patates, mardi des patates, mercredi des patates,  
jeudi des patates, vendredi des patates, samedi des patates,  
et le dimanche le jour de seigneur, des patates au beurre

## **Rollendistanz**

Rollendistanz stellt sich als Fähigkeit dar, das eigene Verhalten und die eigene Einstellung in ihrer kulturellen Bestimmtheit zu erfassen. Ich verstehe mein Verhalten vor meinem kulturellen Hintergrund (Tradition, Erziehung, Werte, Normen, etc.), lerne den Partner vor seinem Hintergrund zu verstehen und werde mir dessen bewusst. In mehr oder weniger langen Prozessen konnte dies erfahrbar gemacht bzw. gelernt werden.

## **Hierzu ein Drei-Stufen-Modell (Niklas 1995)**

### *Stufe 1*

Die eigenen kulturellen Normen werden als natürlich und normal angesehen. Alle anderen Normen werden als fremd, exotisch und unnatürlich angesehen.

### *Stufe 2*

Es wird erkannt (und erfahren), dass die kulturellen Normen des Partners ebenfalls Normen sind, aber andere.

### *Stufe 3*

Es wird erkannt (und erfahren), dass die eigenen Normen ebenfalls relativ und kulturspezifisch sind.

Die Grundqualifikationen interkulturellen Lernens versprechen keinen grundsätzlichen Lernerfolg, wenn im Anschluss an eine Begegnung keine Nachbereitung stattfindet.

Die Pädagogik des interkulturellen Lernens besteht vor diesem Hintergrund darin, darauf vorzubereiten, dass Unterschiede vorhanden sind, damit die Beteiligten den Ausdruck dieser Unterschiede als normal und nicht als »böse Überraschung« erleben können; darauf vorzubereiten, diesen Unterschieden ihren Platz zu geben, so dass sie nicht unterdrückt werden müssen. Dies bedeutet, Informationen über die beiden Kulturen zu geben, das heißt sowohl, ein Verstehen der Ursache dieser Unterschiede zu fördern, als auch sich mit pädagogischen Methoden zu ihrer Bearbeitung zu befassen;

dem Zusammenstoß mit der »anderen Welt« nicht auszuweichen, wobei vieles erleichtert wird, wenn die Teilnehmer schon wissen, dass ihre Art zu leben zwar einzigartig, aber nur eine von vielen möglichen ist.

*»Hier zeigt sich auch der Vorteil des Prinzips, interkulturelles Lernen und auch Ausbildung zu interkulturellem Lernen mit einem konkreten Begegnungsprozess zu verbinden und die Ausbildung von einem binationalen Leitungsteam betreuen zu lassen. Die Ausbilder bzw. Multiplikatoren können gemeinsam dafür eintreten, die Erfahrungen auf jene Bereiche zu konzentrieren, die besonders klar die Besonderheiten der verschiedenen Kulturen hervortreten lassen, sie können Informationen bereithalten, Interpretationen geben und so einen Weg mittlerer Schwierigkeit in der Annäherung an eine andere Kultur zu gehen helfen.«*

(Dieter Reichel-Blomberg, DFJW)

Die Deutsch-französische Zusammenarbeit verläuft in der badischen Diakonie und seinen Einrichtungen auf zwei Schienen:

### **1. Austauschprogramme im Rahmen von Jugendbegegnungen über das Deutsch-Französische Jugendwerk**

Hier sind für 2007 weitere Austauschprogramme zwischen Jugendhilfeinstitutionen in Form von Gruppenunternehmungen geplant. Konkrete gemeinsame Planungen fanden im Frühjahr 2007 im Rahmen von deutsch-französischen Partnerveranstaltungen der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend (AEJ) in Avignon statt.

### **2. Institutionelle Zusammenarbeit**

Seit 2005 findet unter dem Dach der badischen Diakonie ein reger Austausch zwischen Institutionen und Fachleuten der Jugendhilfe diesseits und jenseits des Rheins statt. So wurden in den vergangenen Jahren die verschiedenen Jugendhilfesysteme miteinander verglichen und jeweils Einrichtungen vor Ort besucht.

Dieser Fachaustausch zwischen elsässischen und badischen Jugendhilfeeinrichtungen wird 2007 fortgesetzt werden. Dabei wird von französischen und deutschen Fachleuten aus Pädagogik und Justiz das Thema »Gewalt in der Jugendhilfe« erörtert. Auf dem Programm stehen dabei das Antiaggressionstraining und beispielsweise Themen über Interventionen der französischen Justiz.

Der Fachaustausch zwischen den Institutionen ist sehr lebhaft und Meinungen stoßen auf Gegenmeinungen. Vieles wird auch von den Partnern nie ganz nachvollzogen und muss so stehen bleiben (wie etwa Ansichten über die Nachtbereitschaft in der Jugendhilfe oder über die Einzelfallhilfe).

Das ist eben die Praxis des interkulturellen Lernens: Gleichmacherei ist nicht beabsichtigt. Der Unterschied lebt, wird verstanden und respektiert.

In den Austauschprogrammen gilt nach wie vor, dass letztendlich die Jugendlichen in unseren Einrichtungen, die von sozialer Ausgrenzung und Benachteiligung in ihrem Land bedroht sind, auch weiterhin die Chance haben, ihren Horizont zu erweitern. Sie sollen ein Stück Europa erleben und in den Austauschprogrammen erfahren, dass Integration eine Aufgabe ist, die nicht an Landesgrenzen aufhört.

## Fazit

Die Finanzierung der Sozialhilfe ist wie auch in Deutschland ein großes Problem. Die Kommunen finanzieren, erhalten aber eine Umlage vom Staat und vom Departement. Diese Umlage richtet sich nach der Anzahl der Einwohner/-innen, der Anzahl der alten Menschen, der Schulkinder, der Behinderten etc. sowie nach dem Steueraufkommen. Daraus wird eine Quote errechnet. Zurzeit ist dieses Umlageverfahren in der Reform. Es wird jedoch befürchtet, dass ein Zugeständnis auf der einen Seite einen Nachteil auf der anderen Seite wieder nach sich zieht, also eine Entspannung im kommunalen Haushalt nicht in Sicht ist. Die Jugendhilfethemen sind in vielem ähnlich, es

gibt jedoch auch gravierende Unterschiede wie etwa im Pflegekinderwesen. Die Leistungsbeschreibung, Evaluation und das Qualitätsmanagement sind in ähnlicher Entwicklung wie in Deutschland. Im Umgang mit den neuen Medien wie EDV und Internet scheinen die beiden Partner weiter und aufgeschlossener zu sein.

Das Deutsch-Französische Jugendwerk nutzt seit dem Jahre 1963 diese positiven Lernchancen beispielhaft. So haben auch wir in unserer 25-jährigen Austauscharbeit es deutschen und französischen Jugendlichen ermöglicht, sich im Rahmen von DFJW-Programmen, auf unterschiedlichsten Wegen kennen zu lernen. Das Nachbarland sollte nicht das große Unbekannte bleiben, mit dem es in der Vergangenheit immer wieder politische und kriegerische Differenzen gab. Unsere Jugendlichen hatten die Chance, sich über den anderen zu informieren und nicht aus einem Topf voller Vorurteile zu leben und sich vor allem nicht von der immer größer werdenden Zahl von dumpfen Rechtspopulisten auf beiden Seiten des Rheins verführen zu lassen.

## **Max Claudet, Generalsekretär des Deutsch-Französischen Jugendwerkes Berlin, in einem Brief, Herbst 2006**

*»Die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen, insbesondere solchen mit Migrationshintergrund, wurde in den vergangenen zwölf Monaten vom DFJW gestärkt. Die Ereignisse in den französischen Vororten sowie die entfachte Debatte um die Integration in Deutschland haben gezeigt, dass das frühzeitige Engagement des Jugendwerkes und einiger seiner Partner richtig war. Die Programme wurden intensiviert und nicht zuletzt wurden wir von der Bundeskanzlerin und dem Staatspräsidenten darum gebeten, eine deutsch-französische Jugendgruppe mit schwierigem sozialem Hintergrund auf einen Auftritt beim deutsch-französischen Ministerrat vorzubereiten. Vier ausgewählte Jugendliche haben den versammelten Ministern ihre Forderungen und Wünsche vortragen dürfen. Dabei wurde der Verdienst des Jugendwerks für diese Jugendlichen hervorgehoben.*



*Ich würde es sehr begrüßen, wenn das DFJW Ihre Aktivitäten für Jugendliche mit Benachteiligung in Zukunft verstärkt unterstützen könnte. Wir können sicherlich an die gute und langjährige Zusammenarbeit anknüpfen und sind Ihnen bei der Abwicklung der Projekte mit französischen Jugendeinrichtungen gerne behilflich.*

Für Fragen zum deutsch-französischen Austausch steht der Autor gern zur Verfügung. Derzeit beschäftigt sich das DFJW mit dem Thema »Jugend und Gewalt«, zu dem es jüngst mit dem Soziologen David Le Breton von der Universität Marc Bloch, Strasbourg, eine Tagung veranstaltet hat. Die Ergebnisse daraus werden in einer der nächsten Ausgaben der »Evangelischen Jugendhilfe« dokumentiert. Weitere Schwerpunkte der Arbeit des DFJW sind »Jugendhilfe und Psychiatrie« sowie Gewalt im Internet.

### Drei Hauptaufgaben

1. Aufnahme und Notaufnahme von Kindern und Jugendlichen
2. Beobachtung/Abklärung
3. Orientierung

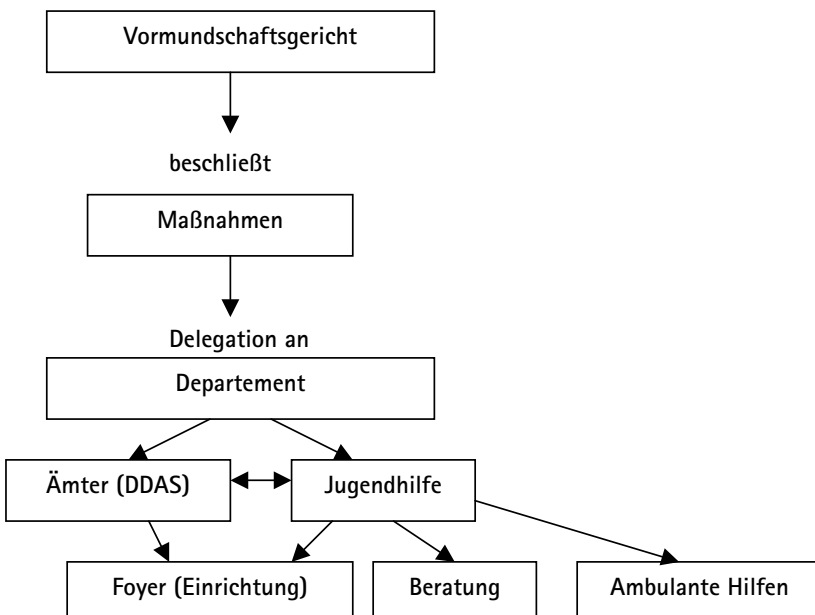
### Tendenzen in der Heimerziehung:

- Verstärkte Öffnung nach außen
- Lebensfeldorientierung
- Vernetzung mit anderen Institutionen
- Erstes Ziel: Reintegration in die Familie
- »Synthese« (ähnlich dem Hilfeplan): alle sechs Monate
- Enge Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, hierbei müssen Kinder und Eltern anwesend sein (Partizipation)
- Absprache mit dem Richter mindestens alle zwei Jahre

### Beispiele französischer Sozialarbeit

### Rechtsgrundlagen französischer Jugendhilfe

Peter-Paul Daferner  
Referat Arbeit, Jugendhilfe, Europa  
Diakonisches Werk Baden  
Vorholzstr. 3  
76137 Karlsruhe  
daferner@diakonie-baden.de



# Eine pädagogisch-skeptische Erörterung der geschlossenen Unterbringung (GU)

Günter **Neumann**, Neukirchen-Vluyn

Der folgende Aufsatz ist ein überarbeiteter Auszug eines Vortrages, den ich auf einem Fachtag des Neukirchener Erziehungsvereins mit dem Titel: »Wegschließen und Verantwortungsübernahme – in der Jugendhilfe ein Widerspruch?« am 18.10.2006 gehalten habe.

*»Es gibt keine Disziplin ohne Gehorsam gegenüber den legalisierten Vertretern der sozialen Ordnung einer Gruppe. Nur wenn diese Repräsentanten Autorität besitzen, ist Gehorsam ohne Zwang möglich. Autorität aber wird erst konstituiert durch Zuerkennung einer menschlichen oder fachlichen Überlegenheit.«<sup>1</sup>*

Mit diesen drei schlichten Sätzen ist das gesamte Problem freiheitsentziehender Maßnahmen in der Pädagogik erschlossen. Lassen sie mich diese Behauptung in einzelnen Analysen darlegen:

## Autorität

Autorität besteht da, wo ein junger Mensch einer an ihn herangetragenen Forderung, etwas zu tun oder zu lassen, Folge leistet. Der junge Mensch leistet Folge auf Grund seiner Anerkennung von sozialen Regeln und Normen, die entweder durch gesellschaftliche Institutionen und Traditionen vermittelt werden, oder er folgt auf Grund der Anerkennung persönlicher oder sachgebundener Kompetenz der Autoritätsperson. Mit dem Verlust allgemein verbindlicher Normen und Traditionen in der gesellschaftlichen Praxis und dem Wegbrechen von normsetzenden Institutionen wie der Familie, Schule und Kirche wird institutionalisierte Autorität zunehmend durch »personale, das Eigenleben des Heranwachsenden respektierende Spielarten« ersetzt. Wenn im Kontext scheiternder Jugendhilfepaxis bemängelt wird, dass sich die

jungen Menschen nicht auf das Hilfeangebot einlassen, sondern entziehen, dann werden zwei Kernprobleme beschrieben: Zum einem werden die hilfeleistenden Institutionen (Familie, Jugendamt und Einrichtung) nicht als Autoritäten respektiert und zum anderen werden die handelnden Erzieherinnen und Erzieher nicht als personale Autoritäten anerkannt. Deshalb gelingt der Beziehungsaufbau nicht und der junge Mensch läuft weg. Die »geschlossene Unterbringung (GU)« versucht nun konzeptionell an beiden Defiziten ansetzen: zum einen soll die Institution durch ihren Machtgewinn und Zwangscharakter als Autorität gestärkt werden und zum anderen soll die personale Autorität der Mitarbeiter dadurch gestärkt werden, dass der junge Mensch sich nicht durch Entweichung dem personalen Kontakt – also dem Beziehungsaufbau – entziehen kann.

## Gehorsam

Beim Gehorsam handelt es sich um die freie Zustimmung auf eine vorgetragene Bitte, Aufforderung oder einen Appell. Gehorsam in diesem Sinne grenzt sich ab gegen Befehl und Zwang, gegen äußeren Druck und gegen das jede Freiheit der Entscheidung ausschließende »du musst!«. Gehorsam ist an Autorität gebunden und ist die Antwort des jungen Menschen auf eine Sollens-Forderung. Diese Fähigkeit zu gehorchen, ist ein Ergebnis von Erziehung, weil sie von dem jungen Menschen verlangt, die an ihn gestellten Forderungen abzuwägen, also auf Grund von Einsicht und Begründung eine Entscheidung zu treffen. Bevor der junge Mensch in der Lage ist, diesen rationalen Prozess angemessen zu führen, muss der Erzieher zeitweilig Ansprüche mit Zwang und Druck durchsetzen. Dies erfolgt in der frühen Kindheit in der Regel völlig selbstverständlich, um

beispielsweise eine Selbst- oder Fremdgefährdung abzuwenden, oder aber auch um das Zusammenleben in einer sozialen Gruppe erträglich für alle zu gestalten. Freiheitsentziehende Maßnahmen sind nun von ihrer Natur her Zwangsmaßnahmen. Sie setzen in einem Entwicklungsalter ein, indem gewöhnlich äußerer Zwang massiv abgelehnt wird und bei normal verlaufender Sozialisation und Individuation die Freiheit zu entscheiden und damit autonom zu handeln deutlich größer ist als Anteile äußerer Führung mit Zwang. Der Widerstand junger Menschen gegen Zwangsmaßnahmen ist also entwicklungspsychologisch normal und pädagogisch (eigentlich) wünschenswert, nämlich dann, wenn das Erziehungsziel Mündigkeit heißt. Die Mitarbeitenden in einer geschlossenen Einrichtung können nicht voraussetzen, dass die zu betreuenden jungen Menschen gehorsam sind: ihnen fehlt auf Grund fehlgelaufener Erziehungsprozesse sowohl die Fähigkeit als auch der Wille, stattdessen treffen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf die Paarung von Unfähigkeit und Unwillen.

### Disziplin

Disziplin setzt voraus, dass in einer Gruppe, einer Institution oder einem System sozialer Ordnung Regeln, Normen, Sitten usw. gelten, diese also bekannt sind und befolgt werden. Disziplin ist damit eine Folge von Gehorsam, Ausdruck der Anerkennung einer institutionalisierten oder personalisierten Autorität. »Vom Einzelnen her gesehen ist Disziplin das Sicheinfügen in gegebene oder auch selbst- oder mitgeschaffene Ordnungen und Gehorsam gegenüber den legitimen Repräsentanten dieser Ordnung. Dieses Sicheinfügen kann erzwungen sein und gründet dann auf Furcht und Gewalt, oder es kann freiwillig erfolgen und beruht auf innerer Zustimmung, auf Einsicht, Vertrauen, Achtung, Pflichtgefühl oder auf Identifizierung mit der Gruppe.«<sup>2</sup> Disziplin ist, in der Begrifflichkeit Immanuel Kants gesprochen, eine wesentliche Voraussetzung für Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung.

Kleiner Exkurs: Zivilisierung meint die Befolgung gesellschaftlicher Normen und Gesetze, also Legalität. Moralisierung geht darüber hinaus: das moralische Subjekt vermag allein aus vernünftiger Erwägung heraus nach allgemeinen ethischen Grundsätzen sittlich zu handeln. Seine Norm ist nicht die Sitte, gesellschaftliche Normen oder Gesetze – über diese Legalität vermag es sich aus Gründen hinwegzusetzen.<sup>3</sup>

Und unser Bezug zu freiheitsentziehenden Maßnahmen? Junge Menschen in geschlossener Unterbringung sehen zunächst deren Notwendigkeit und Legitimität nicht ein, die Maßnahme ist aus ihrer Sicht eine erzwungene; ihr subjektives Erleben wird eher durch Widerstand, Furcht und Ohnmachtsgefühle bestimmt sein, denn von Einsicht und Gehorsam. Die Institution wird nicht als Hilfeeinrichtung wahrgenommen und deren Vertreter, die Mitarbeitenden, werden nicht als Repräsentanten eines Hilfesystems akzeptiert, sondern als Repräsentanten eines Zwangskontextes. Autorität wird aus der Perspektive des jungen Menschen autoritär, Ausdruck der Erziehungsgewalt eines anonymen Systems. Disziplin wird möglicherweise auf Grund von Furcht und Ohnmachtsgefühlen gegenüber der Macht des Systems gehalten; diese »Zwangsdisziplin« ist jedoch höchst fragil: sie besteht genau so lange, wie der junge Mensch sich als weniger mächtig erlebt und sich aus Furcht vor Sanktionen anpasst. Doch bereits die Gruppendynamik kann diese Furcht wandeln und ins Gegenteil verkehren.

### Resümee

Kinder und Jugendliche mit »antisozialer Tendenz« – ich greife hier einen Begriff von Donald W. Winnicott auf – fordern die Jugendhilfe als System in besonderem Maße heraus. Indem sie zerstören, zwingen diese jungen Menschen uns, Stellung zu beziehen. Sie »suchen einen Halt im doppelten Sinn des Wortes: Sie wollen nicht nur, dass ihrem Druck, ihrem impulsiven und chaotischen Verhalten standgehalten wird, sie wollen auch jenen verlässlichen Halt, den sie nötig haben, um die

Freiheit zu gewinnen, sich zu bewegen, zu handeln und freundliche Emotionen zuzulassen.«<sup>4</sup>

Junge Menschen, die in die GU aufgenommen werden, haben keine Normalbiographie, keine gelungenen Sozialisations-, Enkulturations- und Individuationsprozesse durchlaufen. Sie haben in der Regel traumatische Beziehungsmuster, Gewalt, Vernachlässigung und oftmals Missbrauch erlebt. Ihre Schullaufbahn ist seit Jahren eine Katastrophe, gespickt mit Versagen und Demütigungen, ihre Hilfekarriere sieht nicht besser aus. Ihnen fehlen die wichtigsten Grundlagen, nämlich Vertrauen in die Erwachsenen und Vertrauen in die Unterstützung durch Institutionen. Dies sind aber auch die wichtigsten Grundlagen, auf denen Gehorsam, Anerkennung von Autoritäten und Disziplin gründen. Diesen jungen Menschen treten wir mit einem strukturell autoritären Konzept entgegen und erwarten von den Mitarbeitenden, dass sie diesen jungen Menschen vermitteln können, dass wir es gut mit ihnen meinen. Ich zitiere Wilfried Gottschalch: »Wie soll man mit antisozialen Menschen umgehen? Ausweichen kann und darf man ihnen nicht. Wir wissen: Wo sie destruktiv sind, suchen sie einen Halt, wo sie stehen, suchen sie Zuwendung. Eine sentimentale Hinwendung zu ihnen hilft nichts.«<sup>5</sup>

Wiederum wird der Doppelauftrag und Widerspruch von Halten und Begrenzen einerseits und Befähigen und Freisetzen andererseits angesprochen. Wiederum liegt in der Eindeutigkeit der Grenzsetzung durch die Umwelt die Chance der Veränderung und des sozialen Wachstums. Und wiederum geht es darum, den schmalen Grat zwischen hilfreicher Konfrontation und Gewalt zu begehen. Eine Auflösung dieses Spannungsverhältnisses scheint derzeit weder theoretisch noch praktisch möglich. Gefordert sind deshalb eine fachlich angemessene Gestaltung und Reflektion dieses Spannungsverhältnisses sowie konkrete Maßnahmen der Kontrolle und Beratung durch externe Fachkräfte. Deren Auftrag ist daraufhin zu prüfen, inwiefern es gelingt, strukturell-organisatorisch, fachlich und individuell-persönlich

hilfreich zu agieren und den Umschlag der Maßnahme in Gewalt zu vermeiden.

### Konsequenzen

Meines Erachtens müssen freiheitsentziehende Maßnahmen folgende Aspekte berücksichtigen: *Sprache schafft Wirklichkeit*: Im Kontext einer Zwangsmaßnahme mit geschlossener Unterbringung von Hilfeangebot zu sprechen, muss für den jungen Menschen zunächst wie Hohn klingen – genauso unangemessen ist aber auch die Stigmatisierung als Intensivtäter, dissoziale und delinquente Persönlichkeit. Und wie fatalistisch muss das Gerede von der »letzten Chance« auf den jungen Menschen wirken? Mit solchen Aussagen wird die Mitwirkungsbereitschaft nicht gefördert, sondern eher der Widerstand.

**Aufgabe ist es**, eine angemessene Sprache zu finden, die die Probleme der jungen Menschen und unsere Probleme mit ihnen auf den Punkt bringt; eine konfrontative Pädagogik, die eindeutige Konsequenzen auf Grenzverletzungen und antisoziales Verhalten ausspricht und umsetzt. Und die konkrete Verhaltensalternativen benennt und verstärkt und somit auch konkrete Ziele für eine »bessere« Zukunft aufzeigt.

*Etikettierungen erschweren Veränderungen*: Die Fokussierung auf die problematischen Seiten der Persönlichkeit des jungen Menschen und die Zuschreibung von delinquenten und dissozialen Eigenschaften führt eher zu einer Verfestigung des unerwünschten Verhaltens. Dieser Teufelskreis muss von Beginn der Maßnahme an durchbrochen werden.

**Aufgabe ist es**, eine komplexe und differenzierende Wahrnehmung des jungen Menschen zu entwickeln und diese – unsere – Sichtweise ihm erlebbar zu machen. Diese Aufgabe kann nicht allein von den Mitarbeitenden geleistet werden, sondern muss sich auch in Struktur- und Prozessqualität der Unterbringung ausdrücken. Haben wir in der GU Raumkonzepte, die Wertschätzung

und Respekt der Person erkennen lassen und Prozesse, die die Würde des jungen Menschen nicht nur nicht verletzen, sondern auch stärken?

*Zwang erzeugt Widerstand:* Ist es nicht eine gesunde Reaktion von verletzten, misstrauischen und auf sich selbst zurückgeworfenen jungen Menschen, dass sie mit allen Mitteln gegen die Freiheitsentziehung rebellieren?

**Aufgabe ist es**, den Gewinn, den diese Maßnahme für den jungen Menschen bedeuten soll, von Anfang an zu vermitteln, also sprachfähig und erlebbar zu machen. Anders formuliert: auch der junge Mensch braucht eine ihn aktivierende Idee darüber, was er davon hat sich auf uns einzulassen.

*Autoritäre Strukturen gefährden personale Autorität:* Ein vier Meter hoher Zaun, Stahltüren und ein Sicherheitsdienst – und Mitarbeitende, die es gut mit mir meinen? Anders formuliert: im Knast erwartet auch niemand, dass der Justizvollzugsdienst eine auf personale Autorität basierende gute Beziehung zum Inhaftierten aufbaut – in der Jugendhilfe schon!

**Aufgabe ist es**, die Sicherheitsmaßnahmen so zurückhaltend zu gestalten, dass sie nicht das personale Angebot überformen. Und zu verdeutlichen: Fluchtsicherheit ist kein Konzept der Jugendhilfe und deshalb als Forderung an Maßnahmen der Jugendhilfe abzulehnen.

*Bürokratische Systeme fördern »brauchbare Illegalität«:* Die unmittelbare Arbeit mit den jungen Menschen erfordert Handlungsfreiheiten für den Pädagogen. Eine »sklavische« Anpassung an eine überregulierte pädagogische Praxis widerspricht den Anforderungen an Persönlichkeiten, die unseren jungen Menschen begegnen und standhalten können.

Wir brauchen in dieser Arbeit Persönlichkeiten, die ihren Ermessensspielraum begründet nutzen können und sich vor dieser Freiheit – und das heißt auch Verantwortung – nicht fürchten.

**Aufgabe ist es**, dass sich die Dienst- und Fachaufsicht in den Einrichtungen und Behörden den besonderen Bedingungen in freiheitsentziehenden Maßnahmen stellt. Das Allgemeine kann das Besondere nicht angemessen erfassen und regeln. Wir brauchen besondere Verfahren, die Kreativität, Spontaneität und Ermessensfreiheit angemessen würdigen, die Reflektion von pädagogischem Handeln ermöglichen, aber nicht jede Eventualität des pädagogischen Alltags im Voraus bürokratisch regeln. Das bedeutet auch, dass wir Mut zur Lücke fordern, und zwar von allen beteiligten Institutionen.

*Besondere Herausforderungen erfordern besondere Persönlichkeiten:* Wir brauchen Persönlichkeiten, die von den jungen Menschen möglichst unmittelbar und in den ersten Kontakten als Autorität erkannt und anerkannt werden. Und diesen Personen müssen Inhalte, Methoden und Medien zur Verfügung stehen, die ein »Sich-auf-das-Angebot-Einlassen« attraktiv erscheinen lassen und sachbezogene Autorität ermöglichen.

**Aufgabe ist es**, dass Ausbildung und Personalentwicklung sich konzeptionell auf Spezialisierung einlassen. Nicht jeder gute pädagogische Mitarbeiter ist auch für diesen Bereich geeignet. Wie im Leistungssport sind hier für einige Jahre besondere Leistungsfähigkeit gefragt. Und im Anschluss an die Tätigkeit in einem geschlossenen Setting sollte nicht das Ausscheiden in Folge von Burn-Out stehen, sondern eine Perspektive erarbeitet sein. Die Träger von Jugendhilfemaßnahmen sind gefordert, nicht nur Perspektiven für die Betreuten im Blick zu haben, sondern gleichermaßen auch für ihre Mitarbeitenden.

### Zusammenfassung

Mit den immanenten Widersprüchen zu arbeiten, ist die hohe Kunst der Pädagogik:

Sie erfordert konzeptionelles Wissen und Kompetenz, Persönlichkeiten, die deutlich über den Durchschnittsmitarbeiter herausragen, die originell, attraktiv, kreativ, belastbar, empathisch,

durchsetzungsfähig, respektvoll, verlässlich und und und ... sind – und: das alles in einer Person. Sie erfordert eine Öffentlichkeit, die differenziert mit den Problemen umgeht, die nicht in Stigmatisierungen verharret, die nicht den jungen Menschen allein als Problem identifiziert, sondern gesellschaftliche Entwicklungen gleichermaßen energisch auf ihre Jugendgefährdung und Kinderfeindlichkeit hin überprüft und nachhaltig positiv verändert.

Sie braucht eine Jugendhilfe, die nicht vor lauter Kostendruck nur noch nach Wirtschaftlichkeitserwägungen funktioniert, der von der Politik der Rücken freigehalten wird, so dass sie ihre Aufgaben wahrnehmen kann.

**Mein persönliches Fazit ist: Wegschließen: nein!** – aber gekonnt umgesetzte Zwangsmaßnahmen mit klarer Befristung und in einem transparenten Setting – dazu sage ich ja. Verantwortungsübernahme der Jugendhilfe für strafunmündige Straftäter als Strafersatz: nein! – aber eine politische Debatte über das Strafmündigkeitsalter und eine

Qualifizierung des Jugendstrafvollzugs, gegebenenfalls in Kooperation mit der Jugendhilfe – dazu sage ich ja. □

<sup>1</sup> Pädagogisches Lexikon. Gütersloh 1970, S. 612.

<sup>2</sup> Pädagogisches Lexikon. Gütersloh 1970, Seite 610 f.

<sup>3</sup> vgl. dazu: Neumann, G.: Zwang in der Erziehung: legitimes Mittel oder schwarze Pädagogik? Systematische Überlegungen zur Bedeutung von Disziplin und Zwang in der Erziehung. EJ 2003,5 S. 150 - 158.

<sup>4</sup> Gottschalch, Wilfried: Männlichkeit und Gewalt: eine psychoanalytische und historisch soziologische Reise in die Abgründe der Männlichkeit. Weinheim, München 1997, S. 157.

<sup>5</sup> ebd.

<sup>6</sup> vgl.: Luhmann, Niklas: Funktionen und Formen formaler Organisation. Berlin 1964, S. 304-313.

*Günter Neumann*

Einrichtungsleiter

Neukirchener Kinder- und Jugenddorf

Heckrathstr. 27

47506 Neukirchen-Vluyn

gunter.neumann@tele2.de

Nr.: 30/2007

## EREV – RESTPLÄTZE – RESTPLÄTZE – RESTPLÄTZE

### SiSO® – Planspiel: Betriebswirtschaftliche Simulation sozialer Organisationen

**Inhalt** Ein betriebswirtschaftliches Planspiel, speziell für pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Jugendhilfe konzipiert. Spielerisch lernen im Team ..., ein etwas anderer Weg, sich der Betriebswirtschaft zu nähern ... SiSO bietet branchenspezielle Simulationen für den Bereich der Erziehungshilfe. Während der Simulation wird die betriebswirtschaftliche Handlungswelt des Managements einer sozialen Organisation modelliert. Hierfür werden Funktionsstrukturen, Daten/Bilanzstrukturen, Bilanzentwicklungen und Führungsinstrumente eines realen sozialwirtschaftlichen Unternehmens zugrunde gelegt. Ebenso reale Konkurrentenprofile, Marktdaten und Einflussgrößen. Das Lernhandeln ist am so genannten Managementzyklus orientiert (Erfassen und Bewerten der Situation; Steuerungsentscheidungen, Beobachten seiner Auswirkungen über drei simulierte Wirtschaftperioden). Weitere Inhalte: Bilanzen lesen, verstehen und bewerten, Finanzkennzahlen etc.

**Methodik** Planspiel, Kurzreferate, Diskussion, Kleingruppenarbeit

**Zielgruppe** Alle interessierten pädagogischen Fachkräfte, die Spaß daran haben, in der Gruppe zu lernen und sich mit dem Thema Betriebswirtschaftslehre auseinandersetzen möchten.

**Leitung** Frank Plaßmeyer, Georgsmarienhütte / Daniel Uhlenbrock, Georgsmarienhütte

**Termin/Ort** 11./12.09.2007 in Eisenach

**Teilnahmebeitrag** 249,- € für Mitglieder / 289,- € für Nichtmitglieder, inkl. Unterbringung und Verpflegung

**Teilnehmerzahl** 20



## Gesetze und Gerichte

*Christian Müller, Hannover*

### Geschwisterkindergeld kein Einkommen bei Kostenbeitrag

*Urteil des VG Stuttgart vom 8.11.2006 (7 K 2229/06) JAmt 2007, 44*

#### Sachverhalt und Entscheidungsgründe (stark gekürzt)

Der Kläger ist Vater des 1989 geborenen Kindes B, welches aus seiner im Jahre 1994 geschiedenen Ehe hervorgegangen ist und für welches das Jugendamt des Beklagten seit 1996 Hilfe zur Erziehung in Form von Vollzeitpflege leistet. Der Kläger hat im Jahre 1995 erneut geheiratet und hat mit seiner jetzigen Ehefrau zwei minderjährige Kinder. Mit Bescheid vom 7. März 2006 setzte der Beklagte einen Kostenbeitrag für die Zeit vom 1.4.2006 bis 30.9.2006 in Höhe von 137,50 Euro und für die Zeit ab 1.10.2006 in Höhe von 275 Euro monatlich fest, wobei er von einem maßgeblichen Gesamteinkommen von 2118,41 Euro ausging, da er nicht nur das monatlichen Nettoeinkommen von 1.810,41 Euro sondern auch das Kindergeld für die beiden Geschwister von B in Höhe von insgesamt 308 Euro als maßgebliches Einkommen gewertet hat.

Die nach erfolglosem Widerspruch erhobene Klage hatte Erfolg, da das Gericht das für die beiden Geschwister gezahlte Kindergeld nicht gem. § 93 (1) 1 SGB VIII zum Einkommen zugerechnet hat.

#### Stellungnahme

Mit einer sorgfältigen Begründung gelangt das Gericht zu dem überzeugenden Ergebnis, dass das Kindergeld eine zweckbestimmte Leistung und von daher gem. § 93 (1) 3 SGB VIII nicht zu berücksichtigen ist. Hiervon ausgehend führt das Gericht weiter folgerichtig aus, dass ein Kostenbeitrag im vorliegenden Fall nicht hätte gefordert

werden dürfen. Bei einem Nettoeinkommen von 1.810,41 Euro und einem in § 93 (3) 3 SGB VIII zwingend vorgeschriebenen Abzug in Höhe von 25 Prozent des Einkommens, also im vorliegenden Fall in Höhe von 452,60 Euro (= 25 Prozent von 1.810,41 Euro), ergibt sich ein maßgebliches Einkommen in Höhe von 1.357,81 Euro (= 1.810,41 Euro - 452,60 Euro). Der Kläger war somit *zunächst* in Gruppe 7 der Kostenbeitragstabelle einzugruppieren. Da er außer gegenüber B gleichrangig auch gegenüber seinen beiden aus zweiter Ehe hervorgegangenen Kindern und gegenüber seiner jetzigen Ehefrau unterhaltspflichtig ist, und gem. § 4 (1) Kostenbeitr V eine Zurückstufung um zwei Einkommensgruppen pro gleichrangig unterhaltsberechtigter Person zu erfolgen hat, war der Kläger deshalb endgültig der Einkommensgruppe 1 zuzuordnen, also der Einkommensgruppe, bei welcher der Kostenbeitrag 0 Euro beträgt, wenn der kostenbeitragspflichtige Elternteil kein Kindergeld für das Kind bezieht, für welches Jugendhilfeleistungen erbracht werden.

#### Keine Unterhaltspflicht bei Heimunterbringung

*Urteil des BGH vom 6.12.2006 (XII ZR 197/04) FamRZ 2007, 377*

#### Sachverhalt (stark gekürzt)

Im November 1999 wurden die beiden minderjährigen, adoptierten Kläger durch das Jugendamt ihren Adoptiveltern<sup>1</sup>, den Beklagten, wegen des Verdachts der Kindesmisshandlung weggenommen und in einem Kinderheim untergebracht. Seit Dezember 1999 erhalten die Kläger, für die das Jugendamt seit März 2000 Vormund ist, nachdem zuvor den Beklagten die elterliche Sorge entzogen war, Hilfe zur Erziehung in Form von Heimpflege, deren Kosten sich monatlich auf mehr als 3.000

Euro belaufen. Durch Leistungsbescheid vom 4.10.2000 wurden die Beklagten zu Kostenbeiträgen gem. § 94 I und II KJHG herangezogen. Gegen diesen Bescheid legten die Beklagten Widerspruch ein, über den jedoch bislang noch nicht entschieden ist, da das Verwaltungsverfahren seit dieser Zeit ruht. Der Träger der Jugendhilfe hat nämlich in der Zwischenzeit Unterhaltsansprüche der Kläger gegen die Beklagten auf die Kläger zurück übertragen, weswegen die Kläger nunmehr mit ihrer Klage gegen die Beklagten die aufgelaufenen Unterhaltsrückstände und laufenden Unterhalt beanspruchen. Das AG hat der Klage überwiegend stattgegeben. Auf die hiergegen gerichtete Berufung der Beklagten hat das OLG die Klage insgesamt abgewiesen. Der BGH hat die hiergegen gerichtete Revision der Kläger als nicht begründet angesehen.

#### Entscheidungsgründe (stark gekürzt)

Der BGH führt zunächst aus, dass das Unterhaltsbedarf der Kläger durch die Leistungen der Jugendhilfe vollständig gedeckt sei und dem Träger der Jugendhilfe lediglich ein Anspruch auf Zahlung eines öffentlich-rechtlichen Kostenbeitrages gegen die Beklagten zustehe. Dies gelte sowohl für die Zeit vor dem 1. April 2006 als auch für die Zeit ab dem 1. April 2006.

Für die Zeit vor dem 1. April 2006 seien wegen der in § 97 b SGB VIII normierten Übergangsregelung die bis zum 1.10.2005 (In-Kraft-Treten des KICK) geltenden Regelungen zur Kostenheranziehung maßgeblich. Danach erfolgte die Heranziehung der Eltern zu den Kosten der Heimunterbringung in den Fällen, in denen die Kinder vor der Heimunterbringung bei ihren Eltern lebten, allein durch öffentlich-rechtlichen Leistungsbescheid und eine Inanspruchnahme der Eltern auf Grund übergangener Unterhaltsansprüche war nur dann möglich, wenn die Kinder schon vor der Heimunterbringung von ihren Eltern getrennt lebten.<sup>2</sup> Da für die kurze Zeit zwischen Inobhutnahme der Kläger im November und Heimunterbringung im Dezember von einem Getrenntleben nicht ausgegangen werden könne, sei auch schon nach »al-

ter« Rechtslage eine Inanspruchnahme der Beklagten nur durch öffentlich-rechtlichen Leistungsbescheid möglich gewesen.

Für die Zeit ab 1.4.2006 sei durch die ab diesem Zeitpunkt anwendbaren Neuregelungen des KICK eine Inanspruchnahme der Eltern stets nur auf Grund eines öffentlich-rechtlichen Kostenbeitrages möglich und die Unterhaltsklage deshalb abzuweisen, da der Unterhaltsbedarf der Kläger durch die Leistungen der Jugendhilfe vollständig gedeckt sei.

#### Stellungnahme

Der Gesetzgeber hat durch das zum 1.10.2005 in Kraft getretene KICK die Inanspruchnahme von Eltern stets auf einen öffentlich-rechtlichen Kostenbeitrag beschränkt und damit die früher bestehende Möglichkeit aufgehoben, die Eltern in bestimmten Fallvarianten aus unterhaltsrechtlichen Gründen zu den Kosten »heranzuziehen«. Da der Rückgriff gegen die Eltern nunmehr nur noch in Form einer pauschalierten Kostenbeteiligung nach den §§ 90 ff SGB VIII im Wege des Verwaltungsverfahrens zulässig ist<sup>3</sup>, werden sich die Zivilgerichte zukünftig nicht mehr mit der Frage beschäftigen müssen, welchen Unterhaltsbeitrag ein Unterhaltspflichtiger zu den Kosten der Heimunterbringung leisten muss, da sich die Beantwortung dieser Frage, worauf auch der BGH zu Recht hinweist, ausschließlich nach den §§ 92, 94 SGB VIII i.V.m. der Kostenbeitragstabelle ergibt und nach der Entscheidung des BGH der durch die mit der Heimerziehung einhergehenden Jugendhilfemaßnahmen entstandene Bedarf des bedürftigen Kindes unterhaltsrechtlich gedeckt ist.

Der BGH zeigt zu Recht auf, dass durch die Neuregelung zur Heranziehung von Eltern zu den Kosten der Heimunterbringung eine doppelte Inanspruchnahme der Eltern mittels Kostenbeitrages einerseits und Unterhaltsanspruchs andererseits ausgeschlossen ist und trägt damit den gesetzgeberischen Intentionen nach Vereinheitlichung und Effektivierung Rechnung.<sup>4</sup>



Seine Entscheidung ist nicht zu beanstanden, wengleich der ihr zu Grunde liegende Sachverhalt durchaus Veranlassung dazu gibt, die gesetzgeberische Wertentscheidung zu hinterfragen:

Durch die Neuregelung sollte eine doppelte Inanspruchnahme unterhaltspflichtiger Eltern durch einen Kostenbeitrag und Unterhaltszahlungen verhindert werden, was auf der einen Seite begrüßenswert erscheint, andererseits aber in seiner konkreten Ausgestaltung der Kostenbeitragstabelle dazu führt, dass Eltern mit einem Einkommen von z.B. etwa 2.500 Euro für die Heimunterbringung des Kindes einen Kostenbeitrag von nur 575 Euro leisten müssen<sup>5</sup>, obwohl sie nach unterhaltsrechtlichen Kriterien<sup>6</sup> einen höheren Unterhalt zahlen könnten und durch egoistisches, rücksichtsloses oder gar kindeswohlgefährdendes Verhalten die Belastung der Solidargemeinschaft mit notwendigen Kosten einer Heimunterbringung von monatlich mehr als 3.000 Euro verursacht haben.<sup>7</sup> Ob dies als gerecht anzusehen ist, kann mit guten Gründen bezweifelt werden.

#### **Zulässigkeit der Staffelung von Kostenbeiträgen bei Kindertagespflege**

*Beschluss des VG Gelsenkirchen vom 1.2.2007 - 19 L 1732/06 - JAmt 2007, 103*

#### **Sachverhalt und Entscheidungsgründe (stark gekürzt)**

Das VG Gelsenkirchen hat in seinem Beschluss vom 1.2.2007 ausgeführt, dass das durch § 90 SGB VIII n. F. dem öffentlichen Träger der Jugendhilfe eingeräumte Recht, eine Kostenbeteiligung auch für die von ihm angebotene Betreuung von Kindern in Kindertagespflege zu regeln, trotz des entgegenstehenden Wortlauts des § 90 Abs. 1 S. 2 SGB VIII n. F. auch die Befugnis umfasst, in eine kommunalen Satzung eine Staffelung der Teilnahmebeiträge aufzunehmen, in der z. B. eine Ermäßigung im Hinblick auf Geschwisterkinder, die in einem Kindergarten außerhalb seines Zuständigkeitsbereichs betreut werden, vorgesehen ist.

#### **Stellungnahme**

In den Kommentierungen zu § 90 SGB VIII in der am 1.10.2005 in Kraft getretenen Fassung werden unterschiedliche Auffassungen dazu vertreten, ob sich die Befugnis zur Staffelung von Teilnahmebeiträgen entsprechend dem eindeutigen Wortlaut des § 90 Abs. 1 S. 2 SGB VIII nur auf Tageseinrichtungen für Kinder<sup>8</sup> oder auch auf die Tagespflege erstreckt.<sup>9</sup> Das VG Gelsenkirchen schließt sich in seiner überzeugend begründeten Entscheidung der letztgenannten Auffassung an und trägt somit (hoffentlich) dazu bei, dass die vom Gesetzgeber intendierte Gleichbehandlung der Betreuungsformen am ehesten verwirklicht wird und die bis zum In-Kraft-Treten des KICK zu verzeichnende unterschiedliche finanzielle Belastung von Eltern bei der Wahl der Betreuungsform (Tageseinrichtung bzw. Kindertagespflege) zumindest partiell beseitigt oder zumindest gemildert werden kann. Von daher wird die Entscheidung des VG Gelsenkirchen auch in einer Anmerkung<sup>10</sup> wegen der »pragmatischen Herangehensweise« zutreffend als »praxistauglich« bezeichnet, zumal die Staffelung der Kosten- bzw. Teilnahmebeiträge bei der Kindertagespflege ein »dringendes Anliegen der kommunalen Träger« sein soll.

#### **Keine aufschiebende Wirkung des Widerspruchs gegen eine Kostenbeitragsbescheid**

*Beschluss des NdsOVG vom 10.11.2006 (4 ME 188/06), JAmt 2007, 163*

#### **Sachverhalt und Entscheidungsgründe (gekürzt)**

Der Antragsgegner (Ag.) hatte gegenüber dem Antragsteller (Ast.) einen Beitrag gem. §§ 91 ff. SGB VIII zu den Kosten der seinem Sohn in Form von Heimunterbringung gewährten Jugendhilfe festgesetzt. Das NdsOVG führt in seiner Entscheidung aus, dass die Klage des Ast. gegen den Kostenbeitragsbescheid keine aufschiebende Wirkung gem. § 80 Abs. 2 Nr 1 VwGO<sup>11</sup> habe. Nach dieser Bestimmung entfalle die aufschiebende Wirkung einer Klage bei der Anforderung von öffentlichen Abgaben und Kosten. Da der nach § 92

Abs. 2 SGB VIII<sup>12</sup> ausschließlich durch Leistungsbescheid festzusetzende Kostenbeitrag der Finanzierung der öffentlichen Jugendhilfe diene, handele es sich bei dem Kostenbeitrag um eine Abgabe, so dass der Widerspruch und eine etwaige Klage gegen einen Kostenbeitragsbescheid, wie auch der Gesetzesbegründung entnommen werden könne<sup>13</sup>, keine aufschiebende Wirkung entfalte. Dass § 92 Abs. 5 S. 1 SGB VIII eine Härterege- lung vorsehe und dass der Kostenbeitrag individuell errechnet werden müsse, stehe einer Qualifikation desselben als eine Abgabe nicht entgegen, da auch im Abgabenrecht durchaus Härtefallrege- lungen vorhanden seien, wie z. B. in § 227 Abs. 1 AO und Abgaben durchaus mitunter auch auf individuellen Berechnungen im Einzelfall beruhen, wie dies z. B. bei den Straßenausbau- und Er- schließungsbeiträgen der Fall sei.

#### Stellungnahme

Auch wenn die Ausführungen des Gerichts durch- aus überzeugend sind, so wäre es dennoch wün- schenswert, wenn der Gesetzgeber im Interesse von mehr Bürgerfreundlichkeit den Kostenbei- tragsbescheiden gem. §§ 91 ff. SGB VIII eine auf- schiebende Wirkung zuerkennt. Dies wäre auch ein Beitrag zu mehr Rechtssicherheit, da z. B. der Hessische Verwaltungsgerichtshof<sup>14</sup> – anders als das NdsOVG – die aufschiebende Wirkung von Widerspruch und Klage gegen einen Kostenbei- tragsbescheid nach § 91 ff. SGB VIII bejaht.<sup>15</sup>

#### Auskunftersuchen des Jugendamtes

*Urteil des VerwG Schleswig vom 3.8.2006 – 15 A 135/06 – (FamRZ 2007, 683)*

Das VG hat entschieden, dass das Ersuchen des Jugendamtes gem. § 97 a SGB VIII an die Eltern, Auskunft über ihre Einkommens- und Vermögens- verhältnisse zu erteilen, ein Verwaltungsakt ist. Gleichzeitig hat es zum Ausdruck gebracht, dass die Auskunftssperre des § 1605 Abs. 2 BGB, wo- nach grundsätzlich nur alle zwei Jahre erneut Auskunft verlangt werden kann, im Jugendhilfe- recht keine Gültigkeit hat.

#### Kürzung des Pflegegeldes bei Verwandtenpflege

*Urteil des VG Schleswig-Holstein vom 13.9.2006 – 15 A 273/05 – (ZKJ 2007, 165)*

Das Jugendamt hatte das an die Eltern ausgezahl- te Pflegegeld für das bei den Großeltern in Voll- zeitpflege lebende Kind pauschal um 1/4 quasi mit der Begründung gekürzt, dass die Großeltern nach »Kopfteilen« für den Unterhalt eintreten müssten. Das VG Schleswig-Holstein hat diese Vorgehensweise zu recht beanstandet, da Großel- tern gem. § 1606 Abs. 3 S. 1 BGB anteilig nach ih- ren Einkommens- und Vermögensverhältnissen unterhaltspflichtig sind. Es hat ferner zum Aus- druck gebracht, dass eine Kürzung des Pflegegel- des nur bei dem im Pflegegeld enthaltenen Anteil an den Kosten der Erziehung ansetzen könne<sup>16</sup> und dass das »Ob« und »Wie« der Kürzung nicht von der Höhe der konkreten Unterhaltspflicht ab- hänge.<sup>17</sup>

Die Entscheidung ist durchaus überzeugend, da ansonsten komplizierte Unterhaltsberechnungen vorgenommen werden müssten, um den Kür- zungsbetrag zu ermitteln und da, worauf das VG zu Recht hinweist, Ziel des KICK nach der Geset- zesbegründung auch die Entflechtung des bis dato überaus komplizierten Zusammenspiels un- terhaltsrechtlicher und sozialhilferechtlicher Be- stimmungen in diesem Bereich gewesen ist.<sup>18</sup>

#### Geldgeschenke zur Konfirmation als Einkom- men nach dem SGB II 19

In einigen Kommunen wurden in der Vergangen- heit Geldgeschenke zur Konfirmation als Einnah- men auf die SGB II-Leistungen angerechnet. Eine Anrechnung des den Kindern gewährten Geldes- geschenkes zur Konfirmation auf das ALG II der Eltern ist rechtswidrig, da § 9 Abs. 2 SGB II inso- fern eine »Einbahnstraße« enthält, als lediglich Einkommen der Eltern auf den Bedarf der mit den Eltern in Bedarfsgemeinschaft lebenden Kinder angerechnet werden darf, nicht jedoch umgekehrt

Einnahmen dieser Kinder auf den Bedarf der Eltern. Aber auch die Kürzung des den Kindern gewährten Sozialgeldes wegen Geldgeschenken zur Konfirmation dürfte nach einer Pressemeldung der Bundesagentur für Arbeit vom 14. März 2007<sup>20</sup> in der Regel rechtswidrig sein, da diese Geldgeschenke im Normalfall nicht primär der Sicherstellung des Lebensunterhalts dienen, sondern einem anderen Zweck, nämlich Wünsche zu erfüllen, die über den täglichen Bedarf hinausgehen. In § 1 Abs. 1 Nr. 2 ALG II VO heißt es nämlich: »(...) nicht als Einkommen zu berücksichtigen: 1. (...), 2. Zuwendungen Dritter, die einem anderen Zweck als die Leistungen nach dem Zweiten Buch Sozialgesetzbuch dienen, soweit sie die Lage des Empfängers nicht so günstig beeinflussen, dass daneben Leistungen der Grundsicherung für Arbeitssuchende nicht gerechtfertigt wären. (...)« Bislang gibt es, soweit ersichtlich, keine veröffentlichte Rechtsprechung zu der hier skizzierten Problematik. Es erscheint jedoch ratsam, bei einer etwaig weiter vorkommenden Anrechnung von Geldgeschenken zur Konfirmation die Möglichkeit eines Widerspruchs zu nutzen oder, wie in Rotenburg geschehen<sup>21</sup>, diese Praxis durch öffentliche Proteste zu Fall zu bringen. □

<sup>1</sup> Die Adoptiveltern, ein 1996 64 Jahre alter Konzertpianist und Musikhochschullehrer und seine damals 37-jährige Ehefrau, eine Studiendirektorin, hatten schon zuvor zwei Kinder aus Mittelamerika probeweise mit dem Ziel einer späteren Adoption zu sich geholt, diese jedoch quasi »umgetauscht«, als sie festgestellt hatten, dass deren Charaktereigenschaften nicht ihren Erwartungen entsprachen. In ihrer Anmerkung zu dem Urteil schreibt Doering-Striening (FamRZ 2007, 380) von daher zu Recht: »Einen Sachverhalt wie aus einem schlechten Film hatte der BGH zu entscheiden, so wie man ihn eigentlich nur aus alten Vorlesungen kennt, wenn an sich gänzlich unwahrscheinliche Lebenssachverhalte benutzt werden, um trockenen Stoff zu transportieren. Der eine oder andere Hochschullehrer aus alten Zeiten hätte es nicht besser erfinden können«.

<sup>2</sup> Zum Kostenbeitrag bei Heimunterbringung nach der vor dem KICK geltenden Rechtslage siehe auch: Anm. Christian Müller in EJ 2002, 122 zum Urteil des VG Sigmaringen vom 19.2.2001 (2 K 1101/00) und in EJ 2004, 378 zum Urteil des BVerwG vom 29.1.2004 (5 C 24.03)

<sup>3</sup> siehe hierzu auch die oben besprochene Entscheidung des VG Stuttgart (JAmt 2007, 44).

<sup>4</sup> So auch Gudrun Doering-Striening, Anm. zu BGH (FamRZ 2007, 377), FamRZ 2007, 380 (381).

<sup>5</sup> So auch Doering-Striening, a.a.O.

<sup>6</sup> Der BGH hält in seiner Entscheidung nämlich an dem Grundsatz fest, dass der Unterhaltsbedarf sich nach den konkreten Kosten für die Heimunterbringung bemisst.

<sup>7</sup> Zur berechtigten Kritik hieran siehe auch: Doering-Striening, a.a.O..

<sup>8</sup> So wohl Fricke in Möller/Nix, Kurzkommentar zum SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe, München 2006, § 90 Rn 2; Busch in Fieseler et. al., Neuwied 1998/2006, § 90 Rn 15.

<sup>9</sup> So z. B. Kindle in LPK – SGB VIII, 3. Aufl. 2006, § 90 Rn 5, wonach die kommunalen Gebietskörperschaften durch die Neuregelung (KICK) in die Lage versetzt werden, für die Kostenbeteiligung für die Kindertagespflege sozial gestaffelte Beiträge festzusetzen, deren Höhe sich an denen für Kindertageseinrichtungen orientieren können.

<sup>10</sup> JAmt 2007, 105,106.

<sup>11</sup> VwGO ist die Abkürzung für Verwaltungsgerichtsordnung.

<sup>12</sup> in der Fassung des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe – KICK – vom 8. September 2005 (BGBl I, S. 2729).

<sup>13</sup> Insofern verweist das Gericht auf die Gesetzesbegründung in BT – Drucks. 15 / 3676, S. 41).

<sup>14</sup> HessVGH, JAmt 2006, 455.

<sup>15</sup> Wie die 14 anderen Oberverwaltungsgerichte bzw. Verwaltungsgerichtshöfe entscheiden werden, ist noch offen. Zum derzeitigen Meinungsstand siehe auch Kunkel, SGB VIII, 3. Aufl. 2006, § 92 Rn 11 und Anhang Verfahren Rn 58.

<sup>16</sup> So auch schon in der Tendenz: VG Braunschweig, JAmt 2006, 248; die Entscheidung ist in EJ 2005, 322 f. besprochen.

<sup>17</sup> A.A. z. B. Wiesner, SGB VIII, 3. Aufl., § 39 RN 35 c

<sup>18</sup> Vgl. BTDr. 15/3676, S. 28.

<sup>19</sup> Es handelt sich um eine gekürzte Wiedergabe aus Diakonie – IUS Nr. 1/2007, S. 7 – 9.

<sup>20</sup> Info entnommen aus: siehe Fußn. 19.

<sup>21</sup> So die Mitteilung in der Diakonie – IUS, siehe Fußn. 19.

*Prof. Dr. Christian Müller*  
Ev. FH für Sozialpädagogik  
Blumhardtstr. 2  
30625 Hannover  
mueller@efh-hannover.de

# Einrichtungsportrait: Die Bergische Diakonie Aprath in Wülfrath

Niemanden und nichts aufgeben

*Björn Hagen, Hannover*

Hervorgegangen aus einem Zufluchtshaus für Frauen, wurde die Verpflichtung geboren, Menschen in Not zu helfen. Im Gegensatz zu früher geht es dabei heute weniger um materielle Schwierigkeiten, als um Sorgen, Ängste, Ausgrenzung oder altersbedingte Einschränkungen. Hieraus entwickelten sich in 125 Jahren die drei Bereiche der BDB Bergischen Diakonie gGmbH, die die Einrichtung heute heißt,

1. Förderung und Hilfe für Kinder und Jugendliche im Kinder- und Jugendhilfe-Verbund,
2. Hilfen für Menschen mit psychischen Erkrankungen und
3. für alte Menschen.

Trotz der veränderten Rahmenbedingungen kann das Motto der Bergischen Diakonie Aprath »Niemanden und nichts aufgeben« auch und gerade

für die heutige Situation von Kindern, Jugendlichen und Familien gelten. Dafür hält der Kinder- und Jugendhilfe-Verbund differenzierte Hilfen vor, die in drei miteinander eng kooperierenden Abteilungen organisiert werden.

Da sind zunächst die Angebote der Jugendhilfe Aprath. Sie umfassen heilpädagogische Tagesgruppen, flexible Erziehungshilfen, die Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche sowie stationäre Erziehungshilfen. Ziel ist es, ein Hilfesystem bereitzuhalten, welches sich am Bedarf der Kinder und Jugendlichen orientiert und daher übergreifend und vernetzt arbeitet. Konsequenterweise ergibt sich hieraus die Zusammenarbeit mit der zweiten Abteilung, also der Förderschule und dem heilpädagogisch-psychotherapeutischem Zentrum, dem HPZ als Dritte im Bunde.



Ausstellung in der Kirche der Bergischen Diakonie Aprath

Die Kinder- und Jugendhilfe will diese multiprofessionelle Kompetenz nun auch für die Zusammenarbeit mit dem Regelbereich nutzen. Michael Schober, Mitglied der Schulleitung in der Bergischen Diakonie Aprath, beschreibt das geplante Angebot als Betreuung und Förderung von Kindern mit auffälligem emotionalem und sozialem Verhalten durch Förderschule und Jugendhilfe integriert in Regelschule und offenem Ganztagsbereich. So soll Integration vor Ort gefördert und Ausgrenzung vermieden werden.

Der Vorsitzende des Evangelischen Erziehungsverbandes, Wilfried Knorr, hat auf der diesjährigen EREV-Bundesfachtagung »Kinder erreichen« hinsichtlich dieses Integrationsgedankens die Bedeutung des heilpädagogischen Grundsatzes »Erst verstehen, dann erziehen« von Paul Mohr hervorgehoben. Hierbei wird nicht vom augenfälligen Fehler, sondern von den Stärken des Kindes ausgegangen. In der heilpädagogischen Arbeit, werden Kinder, Jugendliche und Familien unterstützt, diese Fähigkeiten zu entdecken und zu nutzen. Es wird sich also »nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende eingesetzt«.

Vieles, was Paul Mohr beschrieben hat, könnte er in dem integrativen Ansatz der verschiedenen, hier zusammenarbeitenden Berufsgruppen wiederfinden.

Im Folgenden soll dies am Beispiel einer der Abteilungen des Kinder- und Jugendhilfeverbundes, nämlich dem so genannten HPZ verdeutlicht werden, da hier eine in Deutschland einmalige integrative Arbeit von Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie stattfindet. Der grundsätzliche Gedanke ist hier, dass Kinder im Alter von sechs bis 14 Jahren unter fachärztlicher Leitung bis zu einem Zeitraum von eineinhalb Jahren stationär psychotherapeutisch behandelt und heilpädagogisch gefördert werden können.

Unter systemischen Gesichtspunkten ist die Einbeziehung des Kontextes, in dem die Kinder leben, unabdingbar, so dass mit den Beteiligten daran

gearbeitet wird, die Kinder in die Familien zurückzuführen. Wie bei Paul Mohrs heilpädagogischem Grundsatz erfolgt auch hierbei eine Orientierung an den Ressourcen der Kinder und Jugendlichen.

Das multiprofessionelle Team besteht aus Ärzten, Psychologen, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten, Diplom-Pädagogen, Sozialpädagogen, Heilpädagogen, Sozialarbeitern, Erziehern, Krankenschwestern und Kunst-, Musik- und Bewegungstherapeuten.

Wie diese Aufzählung verdeutlicht, geht es bei den Auffälligkeiten und Störungsbildern um ein Spektrum zwischen Entwicklungsstörungen und Verzögerungen über Einnässen und Einkoten bis hin zu Psychosen. Wenn Problemen und Verhaltensauffälligkeiten nicht ambulant begegnet werden kann, besteht die Möglichkeit, die Kinder und Jugendlichen in die stationären Behandlungsgruppen aufzunehmen.

Hier werden bis zu zehn Kinder betreut. Es gibt eine klare Tagesstruktur (gemeinsame Mahlzeiten, Begleitung zur Schule, Hausaufgabenbetreuung, Therapien, Einzel- und Gruppenaktivitäten, gemeinsame Ausflüge, Förderangebote und soziale Unterstützung). In dieser Struktur können Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, der Gruppenintegration und des Aufbaus von neuen Beziehungen eingeübt werden. Die Einbeziehung der Familien geschieht durch Beurlaubung an den Wochenenden, die entsprechend in die Hilfeplanung eingebunden werden. Hierzu gehört die detaillierte Vor- und Nachbereitung, damit die Kontinuität der neu erlernten Fähig- und Fertigkeiten zu Hause weiter vertieft werden kann.

Entsprechend diesen Arbeitsweisen lassen sich die Ziele der Tätigkeit im HPZ beschreiben. Hierzu gehört eine ausführliche Diagnostik, die erfolgreiche Behandlung psychiatrischer Störungsbilder, die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz, die Reintegration in die Schule und in das soziale Umfeld sowie die Vorbereitung und Einleitung anschließender Hilfemaßnahmen. Während der

Krankenhausphase besuchen die Kinder die Abteilung für Schuldiagnostik der Evangelischen Förderschule. In der anschließenden Jugendhilfephase werden die Kinder entweder in der diakonieeigenen Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung oder in den nahe gelegenen Regelschulen unterrichtet.

Das besondere für die Kinder, Jugendlichen und ihre Familien ist die Behandlungskontinuität im Heilpädagogisch-Psychotherapeutischen Zentrum mit Fachklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie. Dieses bedeutet, dass Kinder, für die beispielsweise eine ambulante Hilfe nicht ausreicht, stationär in die Fachklinik aufgenommen werden können, um in diesen möglichen 50 Tagen unter anderem eine ausführliche Diagnostik vorzunehmen. An diese Krankenhausphase schließt sich die Erziehungshilfe nahtlos an. Die Kinder können in ihren Wohngruppen bis zu eineinhalb Jahren bleiben und erfahren so eine Behandlungskontinuität von den Professionellen. Dieses bedeutet, dass Therapeuten, Ärzte und Pädagogen kontinuierlich zur Verfügung stehen und auch das soziale Umfeld im Rahmen der Bergischen Diakonie Aprath bleibt. In Abstimmung mit den zuständigen Kostenträgern (Krankenkasse, Jugendämtern) verändern sich die Finanzierungsformen, ohne dass dies mit Beziehungsabbrüchen einhergeht. Die klinischen Störungsbilder bei Kindern und Jugendlichen vermischen sich mit dem Erziehungshilfebedarf. Hierdurch wird die Notwendigkeit ersichtlich, nicht bei strukturierten Angebotsformen stehen zu bleiben, sondern übergreifende Hilfskonzepte zu favorisieren.

Neben den stationären Behandlungsgruppen hält das HPZ Spezialambulanzen für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten bei Hochbegabung, Minderbegabung und/oder Teilleistungsstörungen bereit und bietet eine Traumaambulanz sowie eine Migrantensprechstunde an. Die Institutsambulanz wird kinder- und jugendpsychiatrisch fachärztlich geleitet und ist von der kassenärztlichen Vereinigung zur ambulanten Behandlung von Versicherten zugelassen. Behandelt

werden hier entwicklungsgestörte, psychisch kranke und/oder behinderte Kinder mit ihren Eltern oder anderen Bezugspersonen.

Generell können Verhaltensauffälligkeiten viele Gründe haben: soziale, emotionale, familiäre (psycho-)somatische und psychiatrische. Auch können sie aufgrund einer nicht angemessenen Beschulung durch kognitive Überforderung, respektive Unterforderung entstehen.

Der Teufelskreis entsteht dann, wenn die sozio-emotionalen Defizite sowie Lern- und Leistungsstörungen den Blick auf die Möglichkeiten des Kindes verstellen. Auch hier ist es für diese Kinder möglich, dass durch die integrierte Arbeitsweise des HPZ bei Bedarf eine Aufnahme in eine der stationären Behandlungsgruppen erfolgen kann.

Hieraus geht auch für Barbara Hoyer, leitende Ärztin im HPZ, die zukünftige fachliche Weiterentwicklung hervor. Der integrative Ansatz der Kinder- und Jugendhilfe – in einer Einrichtung vereint – soll durch moderne diagnostische und therapeutische Methoden erweitert werden. Nach ihrer Einschätzung gilt es, die hochwertige und überwiegend auf Rückführung zielende systemische Arbeit mit Familien und die tiefenpsychologisch fundierte Einzel- und Gruppentherapie mit den Kindern sowie die pädagogische Arbeit in den Gruppen auszubauen. Barbara Hoyer beschreibt etwas, das in den Erziehungshilfen grundsätzlich problematisch ist: Sie stellt fest, dass Kinder und Jugendliche häufig erst dann im HPZ vorgestellt werden, wenn es (fast) schon zu spät ist, da erst dann Mittel für stationäre Maßnahmen gewährt werden. Dieses bringt die Konsequenz mit sich, dass Kinder meist nicht nur mit einer Auffälligkeit zu kämpfen haben, sondern eine Vielzahl von psychischen Störungen aufweisen, die bereits über Jahre bestehen. Entsprechend schwierig und verfestigt ist häufig die familiäre und schulische Situation.

Für Evelyn Leon, Bereichsleiterin der Kinder- und Jugendhilfe, ist es neben dieser Behandlungskon-

tinuität für Kinder, die im HPZ betreut werden, wesentlich, nicht den ausschließlichen Fokus auf spezifische Störungen zu legen. Gerade durch die Vermischung mit dem Erziehungshilfebedarf ist es von Bedeutung, den gesamten Lebenskontext der Kinder und Jugendlichen bei den Hilfen zu berücksichtigen. Der familiäre Charakter der Gruppen im HPZ unterscheidet sich so von anderen klinischen Einrichtungen und stellt beispielsweise eine Mischung von Störungsbildern dar.



Evelyn Leon

Ein Beispiel für die Arbeit des HPZ ist Stefan, zwölf Jahre alt. Er ist in der Realschule durch sein aggressives Verhalten und Impulsdurchbrüche aufgefallen. Hierbei hat er Mitschülerinnen und Mitschüler angegriffen, auf dem Schulhof gezündelt und wurde von der Lehrerin als im Unterricht nicht tragbar beschrieben. Es erfolgten Unterrichtsausschlüsse, es drohte ein Schulverweis beziehungsweise eine Umschulung in die Förderschule.

Die Eltern von Stefan lebten getrennt. Es bestand ein Verdacht auf Gewalterfahrungen mit Trauma-

tisierungen. Die Lehrer beschrieben sich als hilflos und dass sie mit ihm nicht weiterkommen. Sie schätzten ihn als intelligent genug ein, die Realschule zu besuchen, erlebten aber, dass sein Verhalten sich in den vergangenen Jahren immer weiter zugespitzt hatte und schlimmer wurde. Stefan ging mit seinen Eltern gemeinsam in die Ambulanz des Heilpädagogisch-Psychotherapeutischen Zentrums, der Bergischen Diakonie Aprath. Hier stand als erster Schritt die Frage der Diagnostik (Persönlichkeits- und Leistungsdiagnostik, emotionale und Familiendiagnostik) im Mittelpunkt. Wie bei den meisten Kindern wurde auch bei Stefan festgestellt, dass nicht nur er, sondern auch die Familie Unterstützung braucht und dass neben einer Behandlung von Stefan auch Veränderungen im familiären System notwendig sein würden. Im nächsten Schritt wurden die adäquaten Hilfsmittel herausgearbeitet. Da sich die Probleme in allen Lebensbereichen zeigten (Familie, Schule, Peergroup), so ausgeprägt waren, dass ambulante Maßnahmen nicht ausgereicht hätten, und der Ausschluss aus allen sozialen Bezügen drohte, wurde Stefan im Rahmen der Krankenhausbehandlung stationär aufgenommen. Nach einer siebenwöchigen Behandlungsphase, in der die Diagnostik vervollständigt, Stefan emotional stabilisiert und in seinen Ressourcen gestärkt wurde, wurde Kontakt zum Jugendamt hergestellt, um gemeinsam im Hilfeplan zu erarbeiten, wie die Anschlussmöglichkeiten der Unterstützung aussehen könnten. Für eine Weiterbehandlung im HPZ im Rahmen der Jugendhilfe sprach, dass die Beziehungskontinuität erhalten bleibt und die Bereiche Pädagogik, Therapie, fachärztliche Betreuung und Schule in einem ganzheitlichen Setting integriert werden.

Nach der einjährigen Jugendhilfephase wurde Stefan nach Hause entlassen. Der Weg dahin ist für Stefan und seine unmittelbaren Bezugspersonen durch eine intensive Arbeit gekennzeichnet. Hierzu gehört beispielsweise, dass er jedes zweite Wochenende im Kreise seiner Familie verbringt. Diese Besuchskontakte werden intensiv ausgewertet, um zu reflektieren, ob zum einen die er-

---

lernten Fertig- und Fähigkeiten zu Hause umgesetzt werden können und zum anderen zu reflektieren, wie diese Zeit von Stefan und seiner Familie erlebt wurde.

Nach Abschluss der stationären Behandlung und Betreuung kann es manchmal sinnvoll sein, die erzielten Fortschritte durch ambulante Hilfen zu festigen.

Barbara Hoyer stellt dar, dass die Mehrheit der stationär aufgenommenen Kinder nach Hause entlassen werden können, obwohl zunehmend Kinder mit komplexen Störungsbildern und Traumatisierungen vorgestellt und aufgenommen werden.

Ausschlusskriterien für eine Aufnahme sind akute Eigen- und Fremdgefährdung sowie akute Psychosen. Das Aufnahmealter liegt zwischen sechs und 14 Jahren, damit eine rückführende Arbeit möglich ist. Die Bezugspersonen sollten im Umfeld von 100 Kilometern wohnen, damit eine kontinuierliche Arbeit erfolgen kann.

Evelyn Leon, Pädagogin, die gemeinsam mit dem Schulleiter der Förderschule, Karl-Heinz Krüger, das Zusammenwachsen und die Weiterentwicklung der drei Abteilungen als Kinder- und Jugendhilfe-Verbund vorantreibt, beschreibt, dass es wichtig und wesentlich für den Erfolg der integrierten Arbeit ist, sich auch mit den Regelangeboten, also Schulen, Kindertagesstätten, aber auch Ärzten etc. zu vernetzen. Die Kooperation und Vernetzung der unterschiedlichen Professionen kann so weiter vorangetrieben werden, um für die Kinder individuelle Hilfen bereithalten zu können.

Dieses integrierte Denken, welches über einzelne Arbeitsbereiche hinausgeht, ist laut Evelyn Leon auch in die Idee einiger Kolleginnen und Kollegen aus der praktischen Arbeit eingeflossen, eine Fachzeitschrift des Kinder- und Jugendhilfeverbundes – aus der Praxis für die Praxis – sowohl für Mitarbeiter als auch für externe Ansprechpartner

ins Leben zu rufen. Das Magazin »Aprather Einblicke« soll informieren und zum Austausch anregen, aber vor allem auch zum Schreiben von Beiträgen animieren. Sie finden es als PDF auf der Website [www.bergische-diakonie.de](http://www.bergische-diakonie.de) □

*Dr. Björn Hagen*  
Geschäftsführer, EREV  
Flüggestr. 21  
30161 Hannover  
[b.hagen@erev.de](mailto:b.hagen@erev.de)



# Kinder erreichen! – Eine Auseinandersetzung mit der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in Erziehungshilfeeinrichtungen

Wilfried Knorr, Peiting

*Im Folgenden stelle ich Ihnen zehn Punkte vor, die zum Kinder-Erreichen dazugehören; einerseits ist das natürlich eine kleine Reminiszenz an die zehn Gebote, es kommt also jetzt gleich die Bibel der erziehungswissenschaftlichen Betrachtung der heilpädagogischen Erziehungshilfen – und andererseits hilft es Ihnen durchzuhalten, wenn Sie irgendwo im Text hören »Sechstens« und wissen, jetzt kommen nur noch vier ...*

*Schließlich als letzte Vorbemerkung: Dies ist ein Text gegen die Vorstellung einer Herstellbarkeit von »Kinder-Erreichen«; der Fokus ist überwiegend auf die Mitarbeiterin und den Mitarbeiter als Ausgestalter von Lebenswelten in Erziehungshilfeeinrichtungen gerichtet, obwohl wir natürlich wissen, dass es beim Kindererreichen immer auch auf das Kind ankommt. Wenn man überlegt, ob es mehr auf die Mitarbeitenden oder mehr auf die Kinder ankommt – was würden Sie dann sagen? 50 Prozent : 50 Prozent oder 51: 49?*

Und was wirkt auf das »Erreichen-Können«? Kinder sind vielleicht unverbildeter, leben aus dem Bauch heraus und mehr im Hier und Jetzt – das erleichtert ihre Erreichbarkeit. Aber Kinder in Erziehungshilfeeinrichtungen sind eben auch traumatisiert, stehen unter Peergroup-Pressure oder sind von grundsätzlichem Misstrauen gekennzeichnet – das erschwert das Erreichen-Können. Mitarbeitende sind professionell (wissen also etwas), verfügen über Methodenvielfalt (können viel ausprobieren) und sind erfahren (wissen, was schon einmal funktionierte) – das erleichtert das Erreichen-Können. Sie sind in ihrer Professionalität und Erfahrung aber auch in der Gefahr, ein neues Kind nicht mehr als wirklich neue Begegnungschance zu sehen, sie sind vielleicht durch Professionalität auch verkopft und dazu vielleicht noch mit sich selbst beschäftigt, leer, gestresst, leiden unter Chefs oder Arbeitsbedingungen – all das erschwert das Erreichen-Können. Ein Fachvor-



trag auf einem Kongress kann naturgemäß nur auf die Professionalität und auf die Methodenvielfalt von Mitarbeitenden wirken, und deshalb befaße ich mich heute nicht nur, aber überwiegend mit pädagogischen Leitsätzen. Und die Lei-

tungskräfte im Saal mögen daraus einige Hinweise erhalten, auf welche Haltung sie bei Mitarbeitenden hinwirken können.

Und so möchte ich vorgehen:

## Kinder erreichen – aber wie?

- Gliederung:

Erst verstehen dann  
erziehen

Kinder in ihrer Vielfalt  
lieben

Nicht das WERDEN; das  
SEIN der Kinder  
erreichen

Sich erkennen? Sich lieben!

Gutes Fachwissen



## Kinder erreichen – aber wie?

Handlungsorientiert – Tun statt reden

Einzelne erreichen und Gruppen erreichen

Stärken stärken, Schwächen schwächen

Enttäuschungen vorbeugen

Geschehen lassen statt nur zu machen

Als Vorsitzender eines potenten Fachverbandes wird man bei der Aufgabe, Sie mit dem Thema »Kinder erreichen« zu erreichen, nicht allein gelassen, denn man muss nur in der der EJ 1/2006 blättern und stößt dort auf einen hervorragenden Artikel von Cordula Zywicki aus Neukirchen-Vluyn, die unter dem Titel »Wollen sie nicht oder können sie nicht anders« Kurzportraits von Kindern in einer Erziehungshilfeeinrichtung zeichnet.

Ich zitiere:

*Julia ritzt.*

*Christiane quält andere Kinder.*

*Jana macht den Erzieher an und mischt die Gruppe auf.*

*Sonja rastet aus.*

*Melanie leidet unter Albträumen und Schlafstörungen.*

*Daniela wäscht sich nicht.*

*Tanja vermüllt ihr Zimmer.*

*Tina will nach Hause, obwohl dort die Hölle los ist.*

*Janine säuft und kiff.*

*Denise hortet Lebensmittel in ihrem Zimmer.*

*Martina haut ständig ab.*

Wollen sie nicht oder können sie nicht anders?

Und dann – am Ende des Artikels – die Auflösung:

*Julia ritzt. – Sie kann sich manchmal nicht spüren. Das war mal sinnvoll, aber es macht auch Angst.*

*Christiane quält andere Kinder. – In einer Welt, wo es nur Prügelnde und Geprügelte gibt, ist es schlau, auf der Seite der Täter zu stehen.*

*Jana macht den Erzieher an und mischt die Gruppe auf. – Es ist gut, die Kontrolle zu behalten. In Sachen Missbrauch und Gewalteskalationen ist sie als Opfer Fachfrau.*

*Sonja rastet aus. – Sonja rastet aus, wenn man zu laut mit ihr spricht. So fing es ja auch früher an, bevor ihr Vater ihre Mutter bis zur Bewusstlosigkeit schlug.*

*Melanie leidet unter Albträumen und Schlafstörungen. – Nachts kommen die Bilder und außerdem ist es schlau, mitzukriegen, wenn jemand kommt.*

*Daniela wäscht sich nicht. – Daniela hasst ihren Körper und außerdem kriegt sie so komische Angst, wenn sie sich berührt.*

*Tina will nach Hause, obwohl dort die Hölle los ist. – Sie will ihre Geschwister und ihre Mutter schützen. Außerdem: Vielleicht hat sich ihr Stiefvater geändert, dann würde sie ihm alle Jahre der Gewalt verzeihen und könnte auch noch eine normale Kindheit haben.*

*Janine säuft und kiff. – damit die Bilder und schlechten Gefühle weggehen.*

*Denise hortet Lebensmittel in ihrem Zimmer. – Es ist schlau zu hamstern, wenn man nicht weiß, ob es die nächsten Tage etwas zu Essen gibt.*

Sie haben hier in komprimiertester Form in einem auch sonst lesenswerten Artikel kristallklare Beispiele für das »Verstehen« als »eine Meile in den Schuhen des Kindes gehen« – Paul Moors erster heilpädagogischer Grundsatz ERST VERSTEHEN – DANN ERZIEHEN. (Diesen Grundsatz muss man nachts um drei herbeten können, so wie bei der Bundeswehr Soldaten noch aus dem tiefsten Tiefschlaf geweckt »Stube gereinigt, gelüftet und zur Abnahme bereit« brüllen können, müssen Sozialarbeiter die drei Grundsätze Paul Moors in jeder Lebenslage abrufbereit haben.)

**Häufige Erfahrung junger Menschen:  
Erst Erziehung, dann Verstehen.**

Auch wenn »Nicht verstanden werden« insbesondere in der Pubertät geradezu konstitutives Merkmal junger Menschen ist – die Erfahrung ist dennoch hoch konfliktaufgeladen, als Persönlichkeit von der Umwelt und insbesondere von Menschen, die man lieb hat und von denen man die Erwartung hat, dass sie einen auch lieben, nicht verstanden zu werden.

Wenn eine Fremdunterbringung in einer »Einrichtung über Tag und Nacht« Ergebnis einer Konfliktentladung oder mindestens eines Konfliktmanagements ist, wird es umso wichtiger, dass sich diese Erfahrung nicht wiederholt und wiederholt und wiederholt. Geradezu als Lehrsatz Nummer Eins:

### ERSTES

**Erziehungsziel ist die Vermittlung des Gefühls, angenommen und verstanden zu sein – nicht ein bestimmtes Verhalten, ein Schulbesuch etc.**

Ich würde gern mal eine empirische Untersuchung über die Anstrengungen zusammenstellen, wie in Erziehungshilfeeinrichtungen die erste Woche gestaltet wird. Welche Impulse werden gesetzt, um die Chance auf das Wachsen des Gefühls »hier sind Leute, die mich verstehen« groß werden zu lassen? Und wie wenig dürften wir dann mit der »Entlassung« als Konfliktlösung in stationären Hilfen arbeiten? Die Wahrscheinlichkeit für gelingendes Leben nach Ende der Erziehungshilfe steigt im Verhältnis 1:5, haben wie in der JULE-Studie gelernt, wenn es nicht mehr als drei Stationen in der Erziehungshilfe gab.

Kinder erreichen – der Slogan kommt leichtfüßig daher, aber: Es gibt nicht »die Kinder«. Es gibt das 13-jährige Mädchen, Carola, schon mehr als zwei Jahre vom Stiefvater missbraucht, die Mutter schaut zu und schaut weg, das Mädchen kommt in die Wohngruppe, weil es sich ritzt und weil es bulimisch ist. Reden kann sie nicht über sich, aber weinen. Und malen. Selbstversunken malen ...

Es gibt aber auch Imre, den Halbarmenier, 16, der inzwischen mit 38 Straftaten registriert ist, und darunter ist leider nicht nur Schwarzfahren und Ladendiebstahl bei »Schlecker«, was spät-68er Sozialarbeiter mit einem klammheimlichen Grinsen verarbeiten, weil der »Schlecker« doch so inhuman mit Mitarbeitenden umgeht und keinen Betriebsrat duldet – nein, darunter sind leider auch bereits ein Handtaschenraub, eine vorsätzliche Brandstiftung in einer U-Bahn und zwei gefähr-

liche Körperverletzungen – von den Drogensachen ganz zu schweigen. Imre ist ein harter Fall, denn er will zunächst mal auf der ersten beobachtbaren Ebene nicht verstanden werden, sondern Macht haben, um die Dinge nach seinem Gusto einzurichten.

Und weil bedauerlicherweise Imre nicht allein erzogen wird (außer in ISE-Maßnahmen, die unter anderem aus DIESEM Grund einen speziellen Wert haben, und wenn sie noch mal von irgendwem als »Pädagogik unter Palmen« diffamiert werden, sollte den Sprecher die Krätze samt Haarausfall und Fußpilz überkommen!) – weil also Imre mit seinem Verhalten in dieser ersten Woche andere unterdrücken will, Rituale der Unterwerfung abverlangt und auch in der Wahl seiner sprachlichen Mittel nicht eben die Sprache der gehobenen Bürgerlichkeit pflegt, müssen wir sozialarbeiterischen Gutmenschen mit dem Verstehen langsam machen und ihn erstmal begrenzen.

Und die HOHE Kunst der Erziehung ist dann DABEI die Doppelbotschaft, hey IMRE, DU bist klasse, nur Dein Verhalten und die Werte, die dem Verhalten zugrunde liegen sind Scheiße – wer das glaubwürdig zu Imre rüberbringt, ist ein As.

Und zwischen Carola und Imre, ihren Motiven, ihren Ideen das Leben zu bestreiten, ihren Lebenszielen und -perspektiven, ihren Selbstidealisationen, Verdrängungsmechanismen, ihren Ängsten und Selbstzweifeln liegen WELTEN!

Und weitere etwa 80.000 Kinder, die derzeit in Jugendhilfeeinrichtungen begleitet erzogen betreut werden. Alle mit einer anderen Biographie, alle mit einer anderen Seelenstruktur, und nun aber konfrontiert mit einem Jugendhilfesystem, das im Grunde, sagen wir, etwa 15 Betreuungsformen kennt:

- Ambulante Angebote (okay, da gibt's natürlich sagen wir vier systemisch verschiedene Arten)
- Teilstationäre Angebote (hier kann man wohl so drei oder vier wirklich unterschiedliche subsumieren) –

- Heilpädagogische Wohngruppen (haben alle einen blauen Opel Vivaro, baugleich mit dem von Renault, kochen inzwischen eigentlich fast alle selbst, es gibt Gruppenputz und natürlich Freizeitunternehmungen sowie, lesen Sie mal die Konzeption!, intensive begleitende Hilfen für Schule und Ausbildung sowie das Zusammenleben in einer altersgerechten förderlichen Gruppe ... die Konzeption stammt noch aus der Zeit, wo das Jugendamt auch mal angenehme Gruppenkameraden unterbrachte, aber das nur nebenbei)
- Therapeutische Gruppen (sehen ähnlich aus wie die anderen, sind aber weniger Kinder und mehr Psychologen)
- Intensivpädagogische Einzelmaßnahmen – Pflegefamilien – Erziehungsstellen (nein, das sind KEINE Pflegefamilien, schon allein durch die Höhe des Tagessatzes erkennen Sie doch mühelos den Unterschied!)
- Internate und dann noch so exotische Dinge wie Boxcamps – geschlossene Clearingstellen und andere halb geheimnisvoll, halb ethisch angezweifelte Betreuungsformen, die gleichzeitig Respekt UND Kritik herausfordern – zusammengezählt also sagen wir 15 verschiedene Konzepte für 80.000 Kinder. Die vollmundige Aussage der Jugendhilfe, dass nicht das Kind ins Heim passen müsse, sondern das Heim passend ums Kind gemacht wird, ist vielleicht doch noch nicht GANZ eingelöst.

Sie merken, ich bediene – damit Sie wach bleiben – auch die Ursehnsucht nach sozialarbeiterischer Selbstkritik, diese Form pädagogischen Masochismus, die keine andere Berufsgruppe so schön ausgebildet hat wie wir.

**Also: Kinder verstehen, heißt  
Zweitens: Ihre Vielfalt lieben.**

Nicht mit Universalrezepten kommen.

Nicht als Erziehungsmaschine empfunden werden von den Kindern.

Die spüren doch, wenn sie den Mitarbeiter an dem Punkt haben: Wenn ich auf DEN Knopf drücke, sagt die Erziehungsmaschine DIESES Wort. Wenn ich nicht in die Schule gehe, kommt DIESE Sanktion. Wenn die Beziehung zwischen zwei Menschen erstmal an diesem Punkt angekommen ist und quasi stereotyp Mitarbeiterverhalten abläuft aufgrund von VERHALTEN, und NICHT mehr Motive, Ängste, Sehnsüchte Grundlage des pädagogischen Handelns sind, dann können wir auch Erziehungstamagochis hinstellen, die muss man nur ordentlich programmieren, wären billiger als richtige Mitarbeitende, würden sich nicht in der Mitarbeitervertretung zusammenrotten und die Kiddies hätten bei der Bedienung auch richtig Spaß, ganz anders als ab und an mit UNS.

Eine Wurzel für das Empfinden junger Menschen, nicht einen Betreuer aus Fleisch und Blut vor sich zu haben, sondern eine Erziehungsmaschine, gleichgeschaltet und austauschbar, ist das verständliche, nachvollziehbare und in Teilen auch richtige Bestreben von Pädagoginnen, ihre Handlungsweisen in der Gruppenpädagogik aufeinander abzustimmen.

Das Bestreben, an einem Strang zu ziehen und nicht auseinanderdividiert werden zu können, droht aber gelegentlich einzelne Erzieher-Persönlichkeiten unzuträglich einzugrenzen und ihre Ecken und Kanten abzuschleifen. Wenn Sie an Ihre Schulzeit denken, liebe Kolleginnen und Kollegen – die wirklich guten Lehrer, die Ihnen in Erinnerung geblieben sind als greifbare und angreifbare Individuen, die waren eben NICHT angepasst und gleichgeschaltet und gingen NICHT auf in einem allgemeinen Schul-Lehrer-Kodex!

Wenn ich könnte, wie ich wollte, würde ich den Mitarbeitenden also mehr Mut machen zu IHRER Individualität. Und zu dem festen Bewusstsein: Gerechtigkeit heißt nicht, alle Jugendlichen gleich zu behandeln, sondern, allen gerecht zu werden, also: Ganz UNTERSCHIEDLICH zu behandeln und dafür Verantwortung zu übernehmen.

Und auf den mal stillen, mal lauten Vorwurf der Kinder:

*»Bei Marianne dürfen wir aber die Kleider im Flur liegen lassen, wieso müssen wir die bei Dir aufräumen?«*

– nicht innerlich oder laut zu antworten:

*»Mensch, da habt ihr uns jetzt auf einem falschen Fuß erwischt, wir müssen doch mal bei uns in der Gruppe die Regeln wieder verbindlich vereinbaren ... brauchen mal eine Klausur, und am besten mit Supervision, die Marianne macht uns mit ihrer windelweichen pseudoliberalen Haltung die ganze Konsequenz zunichte.«*

– sondern zu antworten:

*»Ja, weißt Du, Marianne verantwortet ihres und ich meins.«*

Und bei mir wird aufgeräumt, die Welt ist hart und ungerecht. Authentisch zu sein als Pädagoge, bedeutet eben AUCH, unterscheidbar von Kolleginnen und Kollegen und angreifbar zu sein. Sie wissen alle, dass die besondere Problematik des Schichtdienstes zusätzliche Schwierigkeiten mit sich bringt – aber das schichtdienstbestimmte Problem, das Handeln aufeinander abzustimmen und Konstanz in die Erziehung zu bringen, darf nicht zum Abschleifen von allem Individuellen führen.

**Drittens:**

**Nicht nur vom WERDEN der Kinder her Denken, sondern vom SEIN her denken.**

Also nicht nur erwünschte Soll-Zustände zur Grundlage des Handelns machen, sondern das Hier und Jetzt genießen und gestalten. Absichtslos, und doch zielorientiert: in dieser Spannung leben können. Lesen Sie mal Janusz Korczak: »... Um der Zukunft willen wird gering geachtet, was das Kind heute erfreut, traurig macht, in Erstauen versetzt, ärgert und interessiert. Für dieses

Morgen, das es weder versteht noch zu verstehen braucht, betrügt man es um viele Lebensjahre. Der Erzieher ist nicht verpflichtet, Verantwortung für die entfernte Zukunft auf sich zu nehmen – aber er ist voll verantwortlich für den heutigen Tag.«

Ich weiß, dass dieser Satz Missverständnisse wecken wird, man denkt es gerade umgekehrt..., der konnte das noch, ich weiß schon, der musste auch nicht in Hilfeplankonferenzen den Grad der Zielerreichung herbeten und dem winkte auch nicht das Damokles-Schwert der Nicht-Verlängerung einer Kostenzusage, nur weil noch nicht genug geschehen war auf dem Weg vom IST zum SOLL – und dennoch: Warum sollen wir nicht wenigstens im Rahmen des Möglichen dem mehr Raum geben, dass nicht nur ein Ziel des pädagogischen Prozesses anzustreben ist, sondern vielmehr die sinnvolle Gestaltung der miteinander geschenkten Lebenszeit die zentrale Herausforderung von Erziehungshilfe ist? Kinder spüren, ob man sich mit ihnen abgibt, weil man die Zeit mit ihnen genießt, oder ob man sich mit ihnen abgibt, weil man in drei Monaten ein Erziehungsziel erreicht haben will. Kinder spüren, ob man sich mit ihnen abgeben will oder nur muss.

Es hat dieser Punkt viel zu tun mit dem Bild von Kindheit überhaupt, das man in sich trägt. Wenn Kindheit nur die Lebensphase ist, in der das »eigentliche Leben« vorbereitet wird, wenn es nur die Lebensphase ist, in der möglichst effektiv das Entscheidende für später gelernt werden soll – dann ist die geistige Verarmung der Pädagogik für die Ausgestaltung des Heute bereits evident. Kindheit ist vielmehr AUCH Lebensphase, die das eigentliche Leben IST. In ihr vollzieht sich Leben ebenso bedeutsam, wie im Erwachsenenendasein. Und Kinder, auch Kinder in Erziehungshilfeeinrichtungen, spüren, ob die Erwachsenen mit Respekt und Achtsamkeit die Kindheit als eigenständig wertvolle Lebensphase ansehen oder nur als Vorstufe zum Eigentlichen.

Es ist deswegen gut und richtig, die Kategorie der Lebensqualität in Wirkungsanalysen einzubeziehen

hen – also nicht nur zu untersuchen, was die Heimerziehung »bringt« (sprich: welch messbarer Erfolg durch sie oder trotz ihrer eingetreten sei), sondern auch, wie wohl die Kinder sich WÄHREND der Maßnahme fühlten, ob sie sich angenommen fühlten, ob es ein Zuhause wurde ...

#### **Viertens:**

**Jede und jeder, der in Erziehungshilfen arbeitet, muss SICH verstehen, weil er sonst Kinder nicht versteht bzw. das Verständnis der Kinder ohne Reflexion der eigenen Biographie nicht ausreichend gelingen kann.**

Sie können zwar die Akten über Kinder in Zentimeter oder Kilogramm messen – Sie können alle Informationen darin auflisten, von mir aus statistisch kreuz und quer verschalten – im unmittelbaren Kontakt zu jungen Menschen manifestiert sich die Umsetzung des aus den Fakten destillierten Verstehens nur dann hilfreich, wenn dieses mit der Selbstreflexion gekoppelt ist.

Das SICH-Verstehen ist so als Voraussetzung für Andere-Verstehen zu sehen. Nun gibt uns die Bibel einen interessanten Anhalt, wie das denn gehen kann, und zwar noch diesseits von Psychoanalyse und Supervision.

Du sollst Gott lieben und Deinen Nächsten wie Dich selbst – das so genannte Doppelgebot der Liebe ist in Wahrheit ein DREIFACH-Gebot: Gott und den anderen lieben wie sich selbst setzt Selbstannahme und Selbstliebe voraus, ebenso wie das Kinderverstehen das SICH-Verstehen voraussetzt.

Es geht also um vorbehaltloses Annehmen – nicht nur der anvertrauten jungen Menschen, das ist schon schwer genug, wenn Sie die Akte erstmal durchgeforstet haben nach der Analyse der Zentimeter oder Kilogramm, die sie umfasst – sondern um vorbehaltloses Annehmen der eigenen Person. Sie müssen als Pädagoge letztlich im Herzen sich selbst als von Gott gewolltes und in diese Welt gerufenes Menschenkind begreifen ler-

nen. Nur auf diesem Nährboden wächst die Kraft, die Sie Kinder erreichen lässt.

Und nun sind Tausende von pädagogisch Agierenden unterwegs, die genau das eben NICHT von sich glauben. Die eben eher das Credo vieler junger Menschen unterschreiben würden: Ich bin eine Verhütungspanne und NICHT gewolltes Kind, ich taue nichts statt ich bin wunderbar ausgestattet von Gott .... Diese pädagogisch Agierenden, von destruktiven Selbstzuschreibungen besetzten Erwachsenen, haben viele Kinder in ihrem Elternhaus erlebt – und manche erleben das nun wieder in Erziehungshilfeeinrichtungen. Was tun also Einrichtungen der Erziehungshilfe in der Zurüstung der Mitarbeitenden, um solche negativen und den pädagogischen Prozess belastenden Selbstdefinitionen geradezurücken? Behutsam ... und doch nachhaltig gerade zu rücken? Das wäre eine elementare Aufgabe für jede Einrichtung, die sich zur Diakonie rechnet: Für Mitarbeitende einen Erfahrungs- und Reflexionsraum bereitzustellen, der einlädt zu einer tröstenden seelsorgerlich-stärkenden Beschäftigung mit der eigenen Biographie als Kind Gottes. Nur wer sich annimmt, kann sich weiter entwickeln!

#### **Fünftens:**

**Viel Wissen hilft, Kinder zu erreichen.**

Vorwissen oder Fachwissen ist nicht schädlich, um Kinder erreichen zu können. Der Glaube, man müsse möglichst unverbildet sein, möglichst natürlich, und das sei am leichtesten zu schaffen, wenn man möglichst ungebildet ist – ist ein Irrglaube. Übertragung und Gegenübertragung sollte man nicht für Begriffe aus dem Fernsehjournalismus halten, Lösungsorientierung nicht für einen Begriff aus der organischen Chemie, Bettelheim nicht für einen obdachlosen Armen und Video-Home-Training nicht für die neueste Staffel von »Deutschland sucht den Superstar«.

Gute Qualifikation in den Geisteswissenschaften ist unerlässlich – nicht unbedingt, um Kinder erreichen zu können, aber um mit den beim Erreichen

gewonnenen Informationen auch irgendetwas Sinnvolles, Weiterführendes anfangen zu können. Mir scheint es nach wie vor hinsichtlich der Qualität der Ausbildung – vor allem bezüglich der Kunst, die theoretischen Anteile für die Studierenden unmittelbar spürbar mit praktischem Nutzen zu vermitteln (also so, dass der sittliche Nährwert und der praktische Nährwert von Theorien sofort miteinander in Verbindung erlebt werden) – deutliche Defizite zu geben. Viel können wir von berufs begleitenden Ausbildungen – wie zum Beispiel der zur Heilerziehungspflegerin – lernen. Hier wird eine Woche Schule verbunden mit drei Wochen Praxis. Und so verzahnen sich Theorie- und Praxisanteile gewinnbringend. Da, wo solche Ausbildungsgänge fehlen oder anders organisiert sind, hilft es vielleicht, wenn Einrichtungen ihre Praxis in anderer Weise mit Ausbildungsstellen verknüpfen, zum Beispiel, wenn Mitarbeitende Projekttag für Studierende gestalten, oder Praxistage in den Einrichtungen. Denn zur guten Ausbildung, nach deren Durchlaufen die neu geborenen Pädagogen mit hohem Wissenstand sich jungen Menschen widmen, kann und muss die Jugendhilfepraxis mehr als bisher beitragen.

#### Sechstens:

##### Handlungsorientiert; Tun statt Reden

»Texte mich nicht zu« – ein Standardsatz aus dem Repertoire der Überlebenstechniken junger Menschen in Erziehungseinrichtungen.

Texte mich nicht zu – nicht nur Absage an lenkende Intervention, nicht nur Aufbegehren gegen autoritatives Auftreten, nicht nur Widerstand gegen Erzieherwünsche, sondern auch:

Nachvollziehbare, gesunde Reaktion auf zu viel Text. Hilfeplankonferenzen, Einzelgespräche, Gruppenabend mit »wir reden über uns«, Gespräch mit dem Meister und dem Berufsschullehrer, natürlich partizipativ mit Klaus immer dabei – und am Ende eines langen Tages: bitte nicht zutexten.

Die furchtbare UmPa-UmPa-UmPa-Musik, die mich spüren lässt, dass ich alt werde, weil ich sie ungefähr so abartig finde, wie mein Vater einst

die Beatles, diese Musik kann aber auch als Absage der Kids an zuviel Text verstanden werden. Eben UmPa statt Chansons.

Ich habe noch nie Jugendliche sagen hören: Spiel uns nicht zu. Oder bastel' uns nicht zu. Oder geocach uns nicht zu – Geocaching, Naturdurchstreifen auf der Suche nach dem Versteck mit dem Schatz mit Hilfe von GPS-Geräten. Müssen Sie mal machen. Sie könnten vielleicht ganze Hilfeplankonferenzen hinsichtlich der Wirksamkeit dadurch ersetzen!

In der schlimmsten Phase der Verirrung 1988 beschwerten sich Sozialpädagoginnen bei der Umstrukturierung von Wohngruppen, die sich das Essen nicht mehr von der Großküche anliefern lassen wollten, sondern selber kochen.

*»Dafür habe ich nicht Sozialpädagogik studiert, dass ich jetzt koche und abspüle mit Jugendlichen«.*

Inzwischen, hoffe ich, haben alle gelernt, dass mit Jugendlichen kochen und abspülen Pädagogik IST! Aber noch wird zu wenig Vertrauen darauf gelegt, dass aus dem gemeinsamen Handeln MEHR Effekt resultiert als aus dem gemeinsamen Reden, das dann noch dazu häufig gar kein gemeinsames, sondern mehr ein durchaus einseitiges Reden ist.

#### Siebtens:

##### Einzelne erreichen und Gruppen erreichen

Nach meinem Eindruck aus der Praxis von Erziehungshilfen krankten viele Versuche, Kinder erreichen zu wollen, an der fast schon penetranten Individualisierung der Zugänge. Es geht dann immer nur um Fritz und mich als Sozialarbeiter, um Marianne und mich als Therapeutin, um Imre und mich als Lehrer. Zu wenig bis gar nicht ausgeprägt ist das Verstehen von Gruppen. Damit meine ich jetzt nicht nur die Frage, welche Möglichkeiten ich als Pädagoge habe, Gruppen zu erreichen, für Gruppen spannende Veranstaltungen zu organisieren. Ich meine vielmehr auch die Kunst, gruppendynamische Prozesse gezielt in ihrem Einfluss



auf einzelne Jugendliche zu nutzen. Die authentischen, lebenszugewandten, aktiven, begeisterungsfähigen und humorvollen Pädagogen, die in der Lage sind, Gruppen zu motivieren, zusammenzuhalten, Gruppenleistungen anzustacheln, sind Klasse – sie erreichen auf dem Weg indirekt immer auch Einzelne.

In Gruppenprozessen findet zudem aber ursprüngliche, unverkopfte Pädagogik unter Gleichaltrigen statt. Zu sehr scheinen Pädagogen heute negative Peergroup-Pressure als einzige Dynamik in Gruppen zu kennen und zu fürchten – zu wenig kultiviert sind Chancen der Partizipation von Gruppen und den in ihnen agierenden typischen Rollen auf pädagogische Prozesse.

Auch hier: Lesen Sie mal Janusz Korczak und sein »Kindergericht« – EIN Beispiel, wie Kinder (sogar erst zehn- und 11-jährige) systematisch in ihrer Funktion als Hilfspädagogen erkannt und gestärkt wurden.

**Achtens:**  
**Stärken stärken, Schwächen schwächen.**

Kinder verstehen geht am leichtesten, wenn man an den Ressourcen beginnt. Es macht außerdem viel mehr Spaß, herauszufinden, was Jerry gut kann (zum Beispiel Computerspielen; Jerry ist ein As in Warcraft 3 und genießt höchste virtuelle Anerkennung unter seinesgleichen im Internet), als zu verstehen, warum er sein Zimmer nicht aufräumt oder nicht duschen mag.

Die Wahrscheinlichkeit, dass man ihn zum Duschen bringen kann, wenn man in seine Phantasiewelt in PC-Welten mit eintauchen kann, ist jedenfalls nicht geringer, als wenn man schon beim Blick auf die nachmittägliche Beschäftigung von Jerry innerlich nur noch den Kopf schüttelt über diese völlig unsinnigen Streifzüge durch Warcraft-Szenarien oder Ähnlichem. Leider sind Hilfeprozesse nach meiner Wahrnehmung immer noch überwiegend durch die zu behebenden Defizite gekennzeichnet. Nach wie vor scheint ein

Bild des Endproduktes von »Heimerziehung« in den Köpfen Erwachsener herumzuschwirren, das durch ein angepasstes, sozial verträgliches Kind mit guter Schreib- und Rechenleistung gekennzeichnet ist.

**Neuntens:**  
**Verstehen, dass Kinder häufig nicht mich als Person treffen wollen, sondern allenfalls mich in meiner Rolle.**

Verstehen, dass Verhalten von Jugendlichen oft in krassem Gegensatz steht zu dem, was sie sogar glaubwürdig beteuert hatten, tun zu wollen. Übrigens, keinesfalls eine klassisch jugendtypische Verhaltensweise, schon Paulus sprach vom »Das Gute, was ich tun will, tue ich nicht, das Böse, was ich nicht tun will, tue ich« – zahllose Erwachsene in Partnerschaften schlagen sich ebenfalls damit herum.

Und den Erfolg der eigenen Arbeit nicht am Verhalten von Kindern festmachen: bin ein guter Erzieher, wenn alle brav um elf im Bett sind und ein schlechter, wenn sie randalieren. Sonst überträgt man Kindern die Macht, durch ihr Verhalten über das eigene Selbstwertgefühl zu bestimmen. Vielmehr müssen wir die Berufszufriedenheit aus der Frage ableiten, ob es gelungen ist, die Zeit, die einem geschenkt ist, sinnvoll gefüllt zu haben. Das ist keine Absage an zielorientiertes Arbeiten, aber eine Absage an das beobachtbare Verhalten als Gradmesser für Erfolg, damit als Gradmesser für meine berufliche Qualität als Pädagogin und Pädagoge.

Und noch dazu: Verstehen, dass das Verhalten eine Funktion für Kinder hat – und reine Verhaltensänderung ohne gleichzeitige Änderung der Lebensverhältnisse damit dysfunktional ist – denken Sie an die Kinderbeobachtungen aus dem eingangs zitierten Artikel. All diese Einsichten helfen, Enttäuschungen zu vermeiden, die an einem nagen und einem die berufliche Energie und Freude zu rauben drohen.

**Zehntens:**

**Geschehen lassen können, statt nur machen zu wollen.**

Kinder spüren, wenn ich genau weiß, wo ich mit ihnen hin will, weil ich weiß, was für sie gut ist. Kinder spüren: Da hat jemand ein Ziel, eine Orientierung. Sie spüren aber auch: Das ist nicht mit mir ausgehandelt, da komme ich gar nicht vor, der weiß es besser als ich, der hört nicht auf mich. Dies ist einer der Gründe, warum gute Pädagogen von ihren Erziehungszielen innerlich und im Handeln Abstand nehmen können müssen. Ein anderer Grund: Sie können nicht an einer Blume ziehen, damit sie schneller wächst.

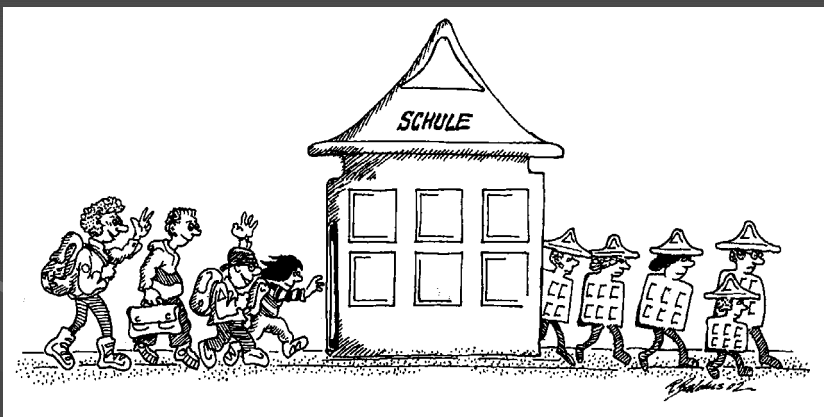
»Es hat alles seine Zeit«, sagt die Bibel – und die Erziehungswissenschaft fügt hinzu: Die richtige Intervention zur richtigen Zeit, und Fehlentwicklungen aushalten können, weil eben die richtige Zeit für die eigentlich notwendige Intervention noch NICHT da ist.

Ich bin davon überzeugt, dass es leichter gelingt,

Kinder in Erziehungshilfeeinrichtungen zu erreichen, wenn Pädagogen mit dieser Haltung ihre Arbeit versehen: Handeln, als ob alles von mir abhängt, UND beten, als ob alles von Gott abhängt. Wenn die Haltung: Es wird der richtige Zeitpunkt für das, was zu geschehen hat, noch kommen, und die Kinder bestimmen den mit – wenn die da ist, ist es für Kinder leichter, sich erreichen zu lassen, als wenn sie einem Erwachsenen gegenüberstehen, der mit Allmachtsfantasien besser weiß, was wann zu geschehen hat.

Conclusio: Zehn Merkmale, recht verstanden zehn Forderungen, noch genauer betrachtet zehn hohe Hürden. Wo ist schon alles realisiert? Und wenn nicht: Es ist doch in JEDEM Fall ein Wunder, wenn Erziehung gelingt. Ein Wunder, nicht durch Verstand und Vernunft allein zu erklären. So wie man eine Rose zwar analysieren kann, Blütenblätter zählen und der Farbe mit Hilfe der RAL-Palette eine Zahl zuordnen kann – und doch vom Geheimnis der Rose dann noch NICHTS erfasst und verstanden hat, so ist gelingende Erziehung ein Mysterium, und nicht einfach zu machen.

## Gelingende Erziehung ist ein Wunder



– genau so, wie auf diesem Bild, geht es eben NICHT!

Wir müssen das lauter sagen. Wir müssen uns das lauter sagen: TRAUEN! Den Politikern, die unsere schöne Wirkungsanalyse nachher als Entscheidungsgrundlage nicht nur für die Weiterentwicklung von Konzepten, sondern auch als Entscheidungsgrundlage für Einzelfälle machen wollen, müssen wir sagen: Ihr könnt gelingendes Leben nicht vollständig in Statistiken, Ursache-Wirkungsanalysen und nicht einmal in Haushaltsposten messen oder planen. Es ist Politik gefordert, den Raum zu lassen, dass sich das Wunder gelingender Erziehung mit einer möglichst großen Wahrscheinlichkeit ereignen kann.

Ein Wunder ist ein spiritueller Begriff. Und ich bin in der Tat davon überzeugt, dass es leichter und vielversprechend ist, um Kinder in Erziehungshilfeeinrichtungen zu erreichen, dass man Spiritualität mit einbezieht. Alle Methoden, die darauf abzielen, dass etwas geschehen kann, was nicht gemacht ist, haben eine eigene Kraft. Sie sollten ihren Reichtum bei uns mehr entfalten können!

Vieles enthält dieser Artikel nicht, nicht die Partizipation der Kinder: *(»Bitte Klaus, komm doch in den Heimbeirat, bei unserer letzten Sitzung waren wir nur zu dritt und wir brauchen unbedingt noch einen Sprecher für die Speiseplankommission und die andern beiden haben schon jeweils drei Mandate, Klaus bitte, äh, das ist NICHT langweilig, das ist WICHTIG für unser Selbstverständnis als Einrichtung, dass wir junge Menschen beteiligen ... Wie bitte, aber Dir ist das nicht wichtig??? Also Ausreden hast Du, das muss man schon sagen, sei nicht so faul, jetzt wird ordentlich partizipiert!!«).* Ich habe nicht geschrieben über Elternarbeit, systemisch ganzheitlich natürlich:

*(»Also Frau Müller, das müssen Sie schon verstehen, dass Jaqueline nicht weiter bei uns bleiben kann, wenn sie immer »blöde Sau« zu uns sagt, das müssen wir uns nicht gefallen lassen .... Nein, na-*

*türlich müssen Sie sich das auch nicht gefallen lassen, aber wie soll's denn jetzt weitergehen? Tjaaa, wir haben da noch eine gute Adresse für Sie, ambulante Erziehungshilfen bei Ihnen gleich um die Ecke, wird von der GmbH geleistet, die wir letztes Jahr geoutsourct haben ...«) ... nicht über Vorbereitung der Selbständigkeit: (»Weißt Du, Klaus, dafür haben wir das Betreute Wohnen, da hast Du dann eine eigene Wohnung // Was und wer putzt da??«)*

Ich habe nicht geschrieben über Gender Mainstream, obwohl doch klar sein dürfte, dass wir in Wahrheit gar nicht Kinder erreichen wollen, sondern Mädchen und Jungen ... *»Schauen Sie, Herr Knorr, Sie machen sich da immer lustig drüber, aber selbstverständlich dürfen wir nicht glauben, dass auch nur ansatzweise die Zugänge einander ähneln würden, das könnten wir auch mit einem modernen Jungenbild nicht in Übereinstimmung bringen ...«*

Ich habe also ganz viele Themen aus dem Feld *»Kinder in Einrichtungen der Erziehungshilfe«* nur gestreift. Ich bin sicher, dass Sie mir das angesichts der mittäglichen Uhrzeit dieses BUFA-Referates nachsehen. Herzlichen Dank! □

Wilfried Knorr  
Direktor, Herzogsägmühle  
von-Kahl-Straße 4  
86971 Peiting  
wilfried.knorr@herzogsaeigmuehle.de

# Bindungen im Kleinkindalter, bei Vorschul- und Schulkindern sowie im Jugendalter

Karin **Grossmann**, Klaus E. **Grossmann**, Regensburg

Der Mensch ist sowohl ein Mitglied der im Verlaufe der Evolution entstandenen Familie der Primaten als auch ein differenziertes Kulturwesen. Ohne eine fürsorgliche Familie und wohlwollende Mitmenschen kann er physisch nicht überleben. Sein genetisches Programm sagt: Er muss sich unter allen Umständen an eine beständige Person binden, wenn sie denn vorhanden ist. In früheren Heimen und Waisenhäusern war das oft nicht der Fall. Als Säugling aber kann er sich seine Bindungspersonen nicht aussuchen. Er muss sich an vorhandene Pflegepersonen individuell anpassen, selbst wenn sie lieblos mit ihm umgehen.

Ohne weitere Mitmenschen kann das Menschenkind auch nicht lernen, am sozialen und kulturellen Leben seiner kulturellen Gruppe aktiv teilzunehmen. Der Mensch ist auch ein evolutionär gewordenes Kulturwesen von Natur aus (Lorenz, 1973; Grossmann & Grossmann, 2007). Das menschliche Kind ist genetisch veranlagt zu explorieren und dabei von »älteren, weisen Gehirnen« zu lernen (Trevorthen, 2001; 2005). Das Gehirn des Menschen ist zwar genetisch und physiologisch auf eine soziale Gemeinschaft und Kultur vorbereitet, aber für die »richtige« Vernetzung seiner Neuronen im Gehirn braucht der Mensch von Anfang an vielschichtige Gestaltungshilfe von außen (Bauer, 2007).

Beide Aspekte, die Notwendigkeit und differenzielle Entwicklung der Bindung und der Exploration, ihre Verschränkung mit der Entwicklung der geistigen und kulturellen Fähigkeiten werden ebenso erläutert wie die eigenständigen Rollen von Müttern und Vätern dabei. Auf der Basis von Langzeituntersuchungen über 20 Jahre hinaus können langfristige Einflüsse elterlicher Unterstützung und Akzeptanz des Kindes auf seine Fä-

higkeit, später liebevolle Bindungen einzugehen, nachgewiesen werden.

## Das biologische Programm »Bindung«

Der Primat Mensch hat im Laufe seiner Stammesgeschichte das Grundbedürfnis entwickelt, sich an mindestens einen »stärkeren und weiseren« Menschen zu binden, der ihm Schutz und Fürsorge gibt. Nur so war und ist ein Überleben seiner nackten, unwissenden Jungen garantiert. Innerhalb der Zoologie gilt das Menschenkind als Tragling (Hassenstein, 20015). Als grundsätzlich soziale Wesen haben aber auch Erwachsene und besonders alte Menschen, also weit über die Kleinkindzeit hinaus, weiterhin den Wunsch nach Schutz und Fürsorge, vor allem, wenn sie sich schwach und hilflos fühlen.

John Bowlby, der die Bindungstheorie entwickelt hat, bezeichnet seine Theorie als ein Konzept für die Neigung des Menschen, starke gefühlsmäßige Bindungen an andere zu entwickeln (Bowlby, 2001, S. 157). Bindungen sichern das Überleben des schwachen und unkundigen Menschen in sozialen Gruppen, unabhängig vom Alter. Wohl aus diesem Grund treten beim Menschen die intensivsten Gefühle im Zusammenhang mit Bindungen auf: Beim Aufbau einer Bindung, wie beim Verlieben oder im ersten Jahr während ihres Bestehens, wie bei einer großen Liebe, bei Bedrohung der Bindung durch Angriff, Entführung oder Zuwendung zu anderen, was Angst, Eifersucht, Ärger und/oder Wut hervorruft, und bei unfreiwilliger Trennung, was Trauer mit all seinen Begleiterscheinungen auslöst.

In Bowlbys naturwissenschaftlich biologischer Orientierung sind also Bindungen zum Überleben notwendig, ebenso wie Wärme, Nahrung und

Hygiene. Es kann seine Bedürfnisse nach Bindung und Fürsorge von Geburt an in Form von Emotionen oder »Gemütsbewegungen«, wie J. Victor Carus, der deutsche Übersetzer Darwins sie nannte, ausdrücken (Darwin, 1874). Diese Mitteilungen werden von zugeneigten Eltern intuitiv verstanden (Papousek & Papousek, 1981). Die individuelle Ausgestaltung der biologischen Notwendigkeit Bindung hängt von mindestens vier Faktoren ab: den Besonderheiten des Kindes, denen seiner Bindungsperson, der Qualität ihrer Interaktionen und den Unterstützungen, die sie von ihrer sozialen Gruppe bekommen. Der Verlust eines Bindungspartners wird nicht nur seelisch, sondern auch körperlich gefühlt (Grossmann, K., 1988).

#### *Bindungen an lieblose Eltern*

Menschliche Eltern sind »normalerweise« wie alle Tiere am Überleben ihrer Nachkommen interessiert und »investieren« ihre eigenen Ressourcen in sie (Trivers, 1972). Dieses primäre und »normale« elterliche Interesse kann jedoch durch sehr ungünstige »unnormale« individuelle Lebensbedingungen wie eigene negative, lieblose Kindheitserfahrungen oder spätere enttäuschende Beziehungserfahrungen oder durch »abartige«, bedrohliche Lebensumstände gestört werden. Das biologische Programm »Bindung« setzt nur Beständigkeit voraus, es kümmert sich nicht um die Qualität der Beziehung, solange das Kind überlebt (Ainsworth, 1973). Unabhängig von der Güte der Fürsorge wird eine beständige Bezugsperson zur Bindungsperson des Kindes, das keine Wahl hat. Prozentual und auch im Kulturenvergleich kommen jedoch Kindesmisshandlungen eher selten vor. In der Evolution des Menschen war es anscheinend eher vorteilhaft, in der Nähe der Mutter zu bleiben, als mögliche Misshandlung zu vermeiden (Hofer, 1999).

Die oft beobachtete »starke« Bindung von misshandelten Kindern an ihre misshandelnde Mutter scheint ein Paradox zu sein. Wenn jedoch das Bindungsprogramm berücksichtigt wird, das dem Kind gebietet, bei Angst, Schmerz und jeglichem

Leid die Bindungsperson aufzusuchen, selbst wenn der Schmerz von ihr ausgeht, dann erkennt man, wie oft und intensiv das Bindungsverhaltenssystem gerade von strafenden, verletzenden und misshandelnden Bindungspersonen ausgelöst wird. Diese hypervigilant genannte Angstbindung ist jedoch eng gekoppelt mit ebenso vielen Erfahrungen der Zurückweisung, die einer für enge Beziehungen gefährlichen Mischung aus Bindungsverhalten und Aggression den Weg ebnet (Bowlby, 1995).

#### **Psychologie der Bindung und Exploration**

*Mütterliche Feinfühligkeit und Bindungsqualität*  
Auch wenn sich das Kleinkind notwendigerweise an die Person bindet, die es regelmäßig versorgt, wirkt sich die Qualität dieser Versorgung, ob liebevoll-feinfühlig, lieblos-aggressiv oder lieblos und vernachlässigend im Laufe des ersten Jahres auf die **Qualität** der Bindung an diese Person aus. Seit der Forschung von Mary Ainsworth, der ersten Forscherin über Bindungen im Säuglingsalter, konnte man die Sicherheit der entstehenden Kind-Mutter-Bindung als Folge ihrer Feinfühligkeit gegenüber allen Äußerungen des Fühlens, Wollens und Handelns des Säuglings verstehen (Ainsworth et al., 1974/ 2003). Viele Untersuchungen konnten den Zusammenhang zwischen mütterlicher Feinfühligkeit und Bindungssicherheit des Kindes belegen, und zwar auch in sehr unterschiedlichen Kulturen (Grossmann, Grossmann & Kepler, 2005).

Die wichtigsten Elemente der Feinfühligkeit sind: Die Person bemerkt die Äußerungen des Säuglings, interpretiert sie aus seiner Sicht, und sie antwortet prompt und angemessen darauf. Auch aus Interviews mit den Müttern über die Bedürfnisse ihrer Kinder lässt sich diese »Intuition« erkennen (Meins, 1999).

Die Qualität des mütterlichen Umgangs wird zwar ihrerseits von Faktoren wie ihrer eigenen Bindungsgeschichte, der Wahrnehmung der Mutter, ihrer Schwierigkeiten mit dem Kind und ihrer Be-

lastungen im Leben beeinflusst (Belsky et al., 1995). Für das Erleben des Säuglings ist es aber gleichgültig, ob die als Zurückweisung empfundene Lieblosigkeit der Mutter aus Überlastung, Unverständnis oder gezielter Zurückweisung geschieht.

*Feinfühligkeit als externe Organisation negativer Gefühle im Dienste emotionaler Sicherheit*

Eine feinfühligkeitsvolle Reaktion führt vor allem bei Leid, Angst und Unsicherheit zur Beruhigung und Stressreduktion. Vor allem erfährt das Kind so den Nutzen von negativen Gefühlen. Sie bedeuten, dass die gewünschte Veränderung des leidvollen Zustands von einer anderen Person herbeigeführt wird. Viele solcher beruhigenden Erfahrungen veranlassen das Kind, auch zukünftig negative Emotionen offen zu zeigen und sich dabei zuversichtlich an andere zu wenden. Gleichzeitig empfindet das Kind sich selbst als kompetent im Umgang mit Angst und Unsicherheit. Das Kind lernt, negative Gefühle als nützlich oder »funktional« zu erleben, da sie letztendlich dazu führen, die jeweils angemessene Hilfe von der Bindungsperson zu erhalten. So lässt sich das anscheinend widersprüchliche Verhalten von Kleinkindern verstehen, die, wenn sie von ihrer meist feinfühligkeitsvollen Mutter ausgeschimpft werden, weinend zu ihr laufen, um getröstet zu werden. Der Ärger der Mutter hat ihnen Angst gemacht, ihr Verhaltensprogramm lässt sie zur Mutter laufen und ihre Erfahrung sagt ihnen, dass sie helfen wird.

Wenn die Bindungsperson dagegen die Angst und Unsicherheit des Kindes ignoriert oder sogar provoziert, ohne es anschließend zu beruhigen, dann verlieren negative Gefühle ihre Nützlichkeit. Eine Untersuchung unserer Mitarbeiter Gottfried Spangler und Michael Schieche konnte diesen Zusammenhang anhand physiologischer Messungen nachweisen (Spangler et al., 2002). Wenn bindungssichere Einjährige in einer belastenden Situation weinten, dann stieg bei ihnen das Stresshormon Cortisol nicht an; wenn aber bindungsunsichere Kleinkinder weinten, dann stieg deren Cortisolspiegel proportional zur Intensität ihres Wei-

nens an. Weinen war für die bindungssicheren Kinder eine Kommunikation, ein Bitten um Hilfe, mit der begründeten Hoffnung auf Trost, die nicht als Stress erlebt wurde. Für bindungsunsichere Kinder dagegen bedeutete Weinen, dass sie sich verlassen fühlten, ohne Trost erwarten zu dürfen. Diese Hoffnungslosigkeit führte zu physiologischem Stress, weil sie keine Lösung erwarten konnten.

**Das Verhaltenssystem im Dienste von Exploration und Kennenlernen der Umwelt**

Das Verhaltenssystem, das die Bindungsprozesse reguliert, wird in der Bindungstheorie als eigenständiges System betrachtet. Es hat das übergeordnete Ziel, Sicherheit und Schutz zu bekommen. Dem Menschenkind ist aber ebenso das »Neugier-« und »Explorations-Verhaltenssystem« angeboren, mit Hilfe dessen es seine Umwelt kennen lernen muss. Die Verhaltenssysteme im Dienste von Bindung und Exploration werden als getrennte, jedoch zusammengehörende und sich ergänzende Systeme betrachtet, weil beide für die Anpassung an die Lebensgegebenheiten und damit für das Überleben zusammenwirken.

Die Nähe zur Bezugsperson bietet dem Kind Schutz sowie die Möglichkeit, die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, die es zum Überleben braucht. Sobald das Kind sich selbst fortbewegen kann, erkundet es in zunehmendem Maße seine Umwelt, wobei es sich immer wieder umschaufelt, wo seine Bindungsperson ist. Die Bindungsperson nimmt ab jetzt eine neue Rolle ein, eine Vermittlerrolle, indem sie nicht nur fürsorglich ist, sondern auch schützend die Erkundungen des Kleinkindes überwacht. So entsteht ihre Funktion als sichere Basis, von der aus das Kind neugierig seine Umwelt erkunden kann und zu der es bei Angst zurückkehren kann. Dies wird nicht nur in der ausgeglichenen Balance des Kleinkindes zwischen Nähe-Suchen und Exploration – je nach seiner Befindlichkeit – deutlich, sondern auch in der Freiheit zu geistiger (mentaler) Exploration im Erwachsenenalter, die bereits beim Vorschulkind beginnt (Main, Kaplan & Cassidy, 1985).

Das Zusammenspiel von Bindung und Exploration, Kommunikation und mentales Erkunden zeigt sich in all solchen Situationen, die Neuorientierung und Anpassung verlangen. Wenn sich ein Kind sicher ist, seine sichere Basis zuverlässig erreichen zu können, kann es beginnen, vorsichtig neue Gegenstände oder Ereignisse, die ihm eventuell Angst machen, zu erkunden. Ist die Erkundung der neuen Dinge oder Personen erfolgreich, so verlieren diese ihre Angst auslösende Qualität und werden vertraut. Dieser Prozess lässt sich hervorragend für die Einführung neuer Betreuungspersonen einsetzen, beispielsweise indem man das Erkunden dem Kind überlässt (Grossmann & Grossmann, 1998).

### Die gemeinsame Entwicklung von Bindung, Exploration und Kognition

In der Entwicklung des Kindes spielen natürlicherweise Bindung, Kognition – also Wissen, Sprechen und Erkennen – mit körperlicher und sozialer Reifung in integrierter Weise zusammen.

#### *Dazu einige Beispiele:*

1. Mit der Fähigkeit zur Fortbewegung im dritten Vierteljahr ist das unerfahrene Kleinkind vielen neuen Gefahren aus der Umwelt ausgesetzt. Zur selben Zeit entsteht aber auch die Höhenangst, die es vor Abstürzen bewahrt und andererseits ist eine Bindung entstanden, so dass mit größerer Entfernung von der Bindungsperson die Angst steigt, die das Kind zurück zur Mutter bringt.
2. Auf dem Höhepunkt der Fremdenangst entwickelt das Kleinkind die Fähigkeit zur gemeinsamen Aufmerksamkeit mit der Mutter. Es schaut nicht mehr ihren zeigenden Finger an, sondern auf das, was sie zeigt. Wenig später kann es ihre Aufmerksamkeit auf das lenken, was es interessiert (Tomasello, 2002). So ist gewährleistet, dass das Kind über seine Bindungsperson zuerst die Muttersprache und die kulturellen Bedeutungen seiner eigenen Gruppe lernt.
3. Parallel zum Entstehen einer mentalen Repräsentation gegen Ende des ersten Lebensjahres

wird das Kind mobiler und unternehmungslustiger. Es erwirbt mit der Sprache auch ein zunehmendes Verständnis für Zeitbegriffe wie »erst dann«, »später«, »nach dem Essen« usw., wodurch die Trennungsangst abnimmt, weil das Kind versteht, dass eine Trennung nur vorübergehend ist. Ebenso parallel wächst das Interesse an anderen Kindern und freundlichen Personen und die Bereitschaft mit ihnen zu kooperieren.

4. Gegen Ende der Vorschulzeit erwirbt das Kind die geistige Fähigkeit zu erkennen, dass andere eine eigene Psyche, Wünsche, Absichten und Pläne haben, sich also in andere hineinzudenken, was oft »Theory of Mind« genannt wird. Die Wünsche und Interessen anderer können jetzt in die eigenen Pläne und Wünsche einbezogen werden. Es beginnt die Phase der zielkorrigierten Partnerschaft. Für das Selbstwertgefühl eines Kindes ist wichtig, dass jetzt kurze Trennungen, Verstimmungen und gegenläufige Interessen nicht mehr nur als Ablehnung seiner Person verstanden werden, sondern durch die Absichten anderer motiviert sein können.
5. Ab der mittleren Kindheit kann das Kind über seine Beziehungen reflektieren und viele können sich »mit den Augen eines anderen« betrachten (Ammaniti et al., 2000; Cassidy, 1988).

In keiner Untersuchung von Kindern wurde ein Zusammenhang zwischen Bindungsqualität und Intelligenz gefunden, aber etliche Studien deuten darauf hin, dass eine sichere Mutter-Kind-Bindung es dem Kind eher ermöglicht, seine vorhandene Intelligenz auch in kritischen Situationen besser zu nutzen. Das zeigte sich beispielsweise darin, dass das spontane Spiel von bindungssicheren Kindern auf der Höhe ihres Entwicklungsquotienten lag, während es bei bindungsunsicheren Kindern darunter lag (Belsky et al., 1984). Fünfjährige bindungssichere Kinder haben häufiger spontan in Bilderbüchern »gelesen« als bindungsunsichere Vorschulkinder (Bus et al., 1997). In ihrer Zusammenfassung vergleichbarer Untersuchungen kommen die US-Forscher Robert Pianta und Katarina Harbers zu folgendem Schluss: Sicherheit in der Kind-Mutter-Beziehung führt zu

Sicherheit bei der Exploration in der Welt des Lernens (Pianta & Harbers, 1996). Damit findet unser Konzept von emotionaler Sicherheit bei der Exploration weitere empirische Unterstützung.

### **Bindung und soziale Entwicklung in der Vorschulzeit**

Im zweiten Jahr kommen kulturelle Anforderungen an das Kleinkind heran, die ebenfalls von den Bindungspersonen vermittelt werden müssen. Auch dabei bietet das biologische Programm »Bindung« die Basis für die Sozialisation des kleinen Menschen. Das Kind »will« sozialisiert werden. Es benötigt dazu kein spezielles Training, sondern »nur« kooperative, einfühlsame Erwachsene, die ein Vorbild vorleben. Welche Inhalte ein Kind jedoch lernen muss, um ein akzeptiertes und respektiertes Mitglied seiner Gruppe zu werden, das kommt von den »älteren und weiseren« Gehirnen wohlmeinender Mitmenschen.

Ohne persönliche Bindungen an Menschen, die sich dem Kind gegenüber verantwortlich fühlen, entwickelt sich ein Säugling nicht zu einem sozial sympathischen und seinerseits verantwortlichen Mitmenschen. Die Verpflichtung und die Art, sich liebevoll und fürsorglich um das unreife Kind zu kümmern und dabei zunehmend mit ihm zu kooperieren, ist Vorbild für das Kind (Ainsworth et al., 1974; Main & Stadtman, 1981). Wie geht man mit Schwächeren und Hilfsbedürftigen um? Ist man seinerseits bereit, mit seinen engen Vertrauten und seiner sozialen Gruppe zu kooperieren und sich für einen Teil der Aufgaben verantwortlich zu fühlen? Welchen Wert haben Bindungsbeziehungen in der Familie und in der engen sozialen Gruppe (Bretherton et al., 1997)? Schon gegen Ende des ersten Jahres zeigt sich, dass feinfühligere, kooperative Mütter Krabbelkinder haben, die sehr häufig in das einwilligen, was die Mutter von ihnen möchte (Stayton et al., 1973). Im Vorschulalter vermuteten Kinder mit einer sicheren Bindung zur Mutter und/oder zum Vater weniger Feindseligkeiten in den Absichten ihrer Gleichaltrigen und konnten Streit effektiver schlichten anstatt aggressiv zu werden (Suess et al., 1992).

### **Die eigenständige Qualität der Kind-Vater-Bindung**

Untersuchungen aus dem Bereich der Familienforschung zeigten, dass unterstützendes, feinfühliges Reagieren von beiden Eltern sowohl auf die Bindungs- als auch auf die Explorationsbedürfnisse des jungen Kindes zu einer vom Kind empfundenen Sicherheit und höherer sozialer Kompetenz führen. Allerdings tat sich die Bindungsforschung lange damit schwer, die entsprechenden »Belege« für die Vater-Kind-Bindung mit den bei Mutter-Kind-Paaren entwickelten Standard-Methoden zu liefern.

In der Bindungsforschung wurde davon ausgegangen, dass die Feinfühligkeit des Vaters und die Qualitäten der Kind-Vater-Bindung mit denselben Konzepten und Messmethoden wie in der Kind-Mutter-Bindungsforschung zu erfassen seien. Die Ergebnisse hatten aber längsschnittlich für die fürsorgliche Feinfühligkeit des Vaters und die Muster der Kind-Vater-Bindung, wie sie mit der Fremden Situation erfasst wurden, nicht die gleiche Aussagekraft im Hinblick auf die emotionale und sozialen Entwicklung des Kindes wie für die Kind-Mutter-Bindung.

Die anthropologisch eindeutig andere Rolle des Vaters als Bindungsperson für die Entwicklung des Kindes musste anscheinend anders gemessen werden als die Kind-Mutter-Bindung. Die eigenständige Rolle der Väter als Spielpartner, Herausforderer und »Lehrer« und nicht nur als Sicherheitsbasis musste stärker berücksichtigt werden. In unseren Längsschnitt-Untersuchungen erwies sich die Feinfühligkeit des Vaters im Spiel mit seinem Kleinkind als zentraler Faktor. Diese Qualität wurde im Alter des Kindes von 24 Monaten auf einer dafür neu entwickelten Skala »feinfühligere Herausforderung im Spiel« beurteilt.

Väterliches Engagement im ersten Jahr sowie die Bindungsrepräsentation des Vaters zeigten sich am stärksten in seiner Spielfeinfühligkeit, die über vier Jahre hinweg sehr stabil war. Die väterliche



Spielfeinfähigkeit gegenüber dem Zweijährigen zeigte darüber hinaus bedeutsame Einflüsse auf die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes bis zum Alter von 22 Jahren: auf die Bindungsentwicklung des Kindes im Alter von zehn, 16 und 22 Jahren, auf das Selbstvertrauen des Kindes und Jugendlichen in neuartigen Situationen, auf eine angemessene Emotionsregulation in widrigen Situationen, auf die Einstellung zu Freundschaft im Jugendalter und auf die Wertschätzung von Bindungen und Partnerschaft als junge Erwachsene. Sie ist also ein gültiges Maß der Kind-Vater-Bindung.

### **Korrigierende Erfahrungen durch Unterstützungen von anderen Personen**

Leider wächst nicht jedes Kind unter guten Bedingungen auf. Wenn die Eltern nicht unterstützend sind, weil sie selbst nicht unterstützt werden oder aufgrund einer eigenen negativen Lebensgeschichte nicht unterstützen können, dann kann die Schule einen entscheidenden Einfluss auf das weitere Leben der Kinder haben.

Das »Ethos« von Lehrerinnen und Lehrern ist von einer britischen Forschungsgruppe als der zentrale Faktor identifiziert worden. »Schulethos« war ihr Sammelbegriff für viele einzelne Hinweise, die auf Wertschätzung oder Nichtachtung des Schulalltags durch die Lehrer/-innen hinwiesen: welches Vorbild lebten die Lehrer im Hinblick auf den Wert von Wissen beispielsweise, indem sie den Schülern aufmerksam zuhörten? Wie wichtig war ihnen das Ordnen des Denkens und Tuns bei sich selbst in Form ihrer Vorbereitung und bei den Schülerinnen und Schülern? Welche Wertschätzung hatten sie für die Hausaufgaben der Schüler und die Arbeit der Kollegen? Und wie viel Wert legten sie auf eine ansprechende Schulumgebung?

Die Forscher verglichen das Verhalten und die Leistungen der Schüler verschiedener Schulen in ein und demselben sozioökonomisch schwachen innerstädtischen Bezirk von London. Die Schüler

von Schulen mit hohem Schulethos hatten nicht nur bessere Schulleistungen und mehr Schulabschlüsse geschafft, sie haben auch weniger geschwänzt, häufiger weiterführende Schulen besucht und weniger von ihnen wurden in den Jahren nach der Schulentlassung delinquent (Rutter et al., 1980).

Auch in einer ärmlichen Gemeinde in Carolina, USA, bewirkte ein hohes Schulethos – besonders der persönliche Einsatz der Lehrer für schwache Schüler – dass mehr Schüler den Schulabschluss schafften, weniger Schülerinnen schwanger wurden und weniger Schüler kriminell (Cairns & Cairns, 1994).

Robert Pianta (1999) hat Trainingsprogramme für die Verbesserung der Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern entwickelt, die akademisches Lernen befördern. Zusammenhänge zwischen Bindung und Bildung lassen sich auf der Grundlage des Konzepts emotionaler Sicherheit bei der Exploration leicht verstehen (Grossmann & Grossmann, 2006).

Langfristig scheint es besonders für wenig unterstützte Kinder entscheidend zu sein, ob es mindestens eine andere »stärkere und weisere« Person gibt, die ihnen beisteht, ihnen hilft und sie unterstützt, wenn die Herausforderungen an sie beschwerlich und belastend werden. Sie können dem Kind helfen, Perspektiven für seinen künftigen Lebensweg zu finden, konstruktiv zu planen, und sie können helfen, darüber nachzudenken, warum die Eltern wohl so wenig unterstützend waren (Werner, 2002).

### **Lebenswege zu psychischer Sicherheit in Beziehungen**

Mit unseren beiden Längsschnittuntersuchungen über 20 Jahre hinweg hatten wir die Hoffnung verknüpft, eine Untermauerung für die zentrale Annahme der Bindungstheorie liefern zu können, die Folgendes besagt: *»Es gibt einen ursächlichen Zusammenhang zwischen den Erfahrungen, die*

*eine Person mit seinen Eltern macht und seiner späteren Fähigkeit, liebevolle Bindungen einzugehen* (Bowlby, 1987/2003, p. 28).

Dazu wurde die Bindungsrepräsentation mit dem Bindungsinterview im Erwachsenenalter (George, Kaplan & Main, 2001) und die Vorstellungen von Partnerschaft mit dem Partnerschafts-Interview bei den jungen Erwachsenen mit Hilfe offener und gezielter Gespräche erfragt, die seit ihrer Geburt bei unserer Untersuchung mitgemacht haben. 38 der jungen Erwachsenen unserer norddeutschen Längsschnittstichprobe waren dazu bereit. So konnten die Qualitäten der Bindungsrepräsentation und die des Partnerschaftskonzeptes mit den Daten aus der Säuglingszeit, Kindheit und Jugend verglichen werden. Wie waren die Eltern mit den Bindungs- und Explorationsbedürfnissen ihrer Säuglinge, Kleinkinder, Schul Kinder und Jugendlichen umgegangen? Und wie beurteilten die Schul Kinder und Jugendlichen ihre Beziehung zu ihren Eltern?

Im Partner-Interview wurden die Themen Umgang mit Kummer, Zurückweisung, Bedrohung, Eifersucht, Trennung und erlebte Einschränkungen angesprochen, ebenso wie die Art der gemeinsamen Entscheidungsfindung, den Einfluss der Beziehung auf die eigene Persönlichkeit und Entwicklung, und es wurde gefragt, welche Hoffnungen und Befürchtungen sie für ihre Partnerschaft haben. Ziel war es, ein klares Bild über ihren Umgang mit den eigenen Bedürfnissen nach Unterstützung in der Partnerschaft, über ihre Bereitschaft und Fähigkeit zur Gewährung von Unterstützung bei emotionaler Belastung des Partners, und über ihre Wertschätzung von Partnerschaft im Allgemeinen zu erhalten, wenn beispielsweise die gegenwärtige Partnerschaft unglücklich verlief.

Die Interviews wurden in Anlehnung an die Auswertemethode des Bindungsinterviews für Erwachsene anhand von vorher entwickelten Kriterien entlang den Dimensionen »Sicherheit der Partnerschaftsrepräsentation«, »Vermeidung bin-

dungsrelevanter Aspekte beim Beschreiben der Partnerschaft« und »Klarheit in der Partnerschaft und im Diskurs« beurteilt.

Der Einfluss früherer Erfahrungen in der eigenen Familie auf die Vorstellung von Partnerschaft im jungen Erwachsenenalter war in unserer Untersuchung von Kindern aus der Mittelschicht sehr deutlich. Die mütterliche Feinfühligkeit, Unterstützung und Wertschätzung des Kindes und die Aussage des Zehnjährigen, ob es sich von der Mutter unterstützt und verstanden fühlt, zeigte sich eindeutig in der Vorstellung, die der oder die 22-Jährige über Partnerschaft hatten.

Mütterliche Feinfühligkeit, die zu jedem Alter des Kindes angemessen neu bestimmt wurde, ist hier ein Sammelbegriff für folgende Fähigkeiten: Sie reagiert auf die emotionalen Bedürfnisse des Kindes offen und angemessen und ist ihm eine sichere Basis bei emotionalen Belastungen. Bei emotionalen Konflikten werden Lösungen angestrebt, die beiden gerecht werden. Kinder, die solche Erfahrungen mit ihrer Mutter gemacht haben, können als junge Erwachsene über ihre Bindungserfahrungen und eigenen partnerschaftlichen Erfahrungen reflektieren und diese zum stimmigen Bestandteil ihrer eigenen Biographie machen. Sie haben ein sicheres und klares Bild über sich selbst und über den ihnen nahe stehenden Partner bzw. die Eltern. Dieses realitätsnahe Bild enthält sowohl positive wie negative Aspekte. Den jungen Erwachsenen, die im Laufe ihrer Kindheit wenig von solchen positiven Bindungserfahrungen machen konnten, fehlt dagegen die Fähigkeit, den Eltern bzw. dem Partner genügend Verständnis entgegenzubringen und Konflikte befriedigend lösen zu können. Sie neigen zum Vermeiden von Bindungsgefühlen oder zur Unklarheit im Interview und lassen so eine emotionale Unsicherheit erkennen, die ihre Partnerschaft eher als belastend, denn als Bereicherung erleben.

Für die Kind-Vater-Beziehung ergibt sich ein ähnliches Bild. Sie basiert aber eher auf einer akzeptierenden, sensiblen und gleichzeitig herausfor-

dernden Unterstützung beim explorierenden Spiel des Kindes. Besonders die jungen Erwachsenen, deren Väter über alle Erhebungszeitpunkte hinweg als sehr unterstützend bewertet wurden, schilderten eine sichere und klare Vorstellung von Bindung und Partnerschaft, die sie als wertvoll ansahen. Sie waren besonders bei emotionaler Belastung bereit, entweder um Unterstützung zu bitten oder selbst Unterstützung zu geben. Sie hatten auch eine hohe Wertschätzung für die Bindungsaspekte ihrer Partnerschaft und berichteten eher über partnerschaftliche Lösungen bei Konflikten.

### Schlussbetrachtung

Die Notwendigkeit des Kindes, im engen, schützenden Kontakt mit seinen Bindungspersonen oder vertrauten »stärkeren und weiseren« Personen zu bleiben, und die viele Zeit, die das Kind in den ersten Jahren fast ausschließlich mit seinen Eltern verbringt, bringt es mit sich, dass sie eine entscheidende Wirkung auf seinen Umgang mit anderen und mit ihren eigenen Gefühlen haben. Ein unterstützender und liebevoller Umgang mit dem Kind führt dazu, dass es sich selbst für tüchtig und liebenswert hält und Bindungen für wertvoll. Dies wiederum fördert das Vertrauen in andere und die Motivation, mit wenigen und besonderen anderen Menschen partnerschaftliche Bindungen einzugehen. Das Gefüge psychischer Sicherheit entwickelt sich aus Bindungssicherheit durch schützende Nähe und emotionaler Sicherheit beim Explorieren und beim Bewältigen neuer Anforderungen. □

### Literatur:

Ainsworth, M.D.S. (1973). The development of infant-mother attachment. In: Caldwell, B.M. & Riciutti, H.N. (Eds.), *Review of child development research*, Vol. 3 (pp.1-94). Chicago: University of Chicago Press.

Ainsworth, M.D.S. / Bell, S.M. & Stayton, D.J. (1974/2003). Bindung zwischen Mutter und Kind und soziale Entwicklung (Infant-mother attachment and social development: »Socialization« as a product of reciprocal responsiveness to signals. In: Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (Hrsg.) (2003). Bindung

und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie und Forschung (242-279). Stuttgart, Klett-Cotta.

Ammaniti, M. / van Ijzendoorn, M.H. / Speranza, M. & Tambelli, R. (2000). Internal working models of attachment during late childhood and early adolescence: an exploration of stability and change. *Attachment and Human Development*, 2, 328-346.

Bauer, J. (2007). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg. Hoffmann und Campe.

Belsky, J. / Garduque, L. & Hrnir, E. (1984). Assessing free play, elicited play and executive capacity in infant exploration: Relations to home environment and attachment. *Developmental Psychology*, 20, 406-417.

Belsky, J. / Rosenberger, K. & Crnic, K. (1995). The origins of attachment security: »Classical« and contextual determinants. In Goldberg, S. / Muir, R. & Kerr, J. (Eds.). *Attachment Theory. Social, Developmental, and Clinical Perspectives*. (pp. 153-183). Hillsdale, NJ, The Analytic Press.

Bowlby, J. (1987/2003). Bindung. In: Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (Hrsg.) (2003). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie und Forschung* (22-26). Stuttgart, Klett-Cotta.

Bowlby, J. (1995). Gewalt in der Familie. In: *Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung*, 77-94. Heidelberg: Dexter Verlag.

Bowlby, J. (2001). *Das Glück und die Trauer*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bretherton, I. / Golby, B. & Cho, E. (1997). Attachment and the transmission of values. In Grusec, J. E. & Kuczynski, L. (Eds.), *Parenting and children's internalization of values. A handbook of contemporary theory* (pp. 103-134). New York: Wiley.

Bus, A.G. / Belsky, J. / van Ijzendoorn, M.H. & Crnic, K. (1997). Attachment and bookreading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers. *Early Childhood Quarterly*, 12, 81-98.

Cairns, R.B. & Cairns, B.D. (1994). *Life lines and risks. Pathways of youth in our time*. Cambridge University Press.

Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, 121-134.

Darwin, C. (1874). *Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei dem Menschen und den Tieren*. Stuttgart: E. Schweizerbart'sche Verlagsbuchhandlung. Übersetzt von J. Victor Carus.

George, C. / Kaplan, N. & Main, M. (2001). Adult Attachment Interview (Orig. 1985). In Gloger-Tippelt, G. (Hrsg.). *Bindung im Erwachsenenalter*. Bern. Verlag Hans Huber, S. 364-387.

Grossmann, K. (1988). Trauerarbeit nach Verlust des Kindes - Biologie und Psychologie der Trauer um ein Un- oder Neu-

- geborenes und ärztliche Hilfen für die verwaisten Eltern. In Prill, H.-J. / Stauber, M. & Teichmann, A. (Eds.), *Psychosomatische Gynäkologie und Geburtshilfe* 1987. Berlin: Springer Verlag, 32-47.
- Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (1998). Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In Ahnert, L. (Hrsg.), *Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren – Theorien und Tatsachen*, 69-81. Bern: Huber.
- Grossmann, K., & Grossmann, K.E. (2004). Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K.E. / Grossmann, K. & Keppler, A. (2005). Universal and culturally specific aspects of human behavior: The case of attachment. In: Friedlmeier, W., Chakkarath, P. & Schwarz, B. (Eds.), *Culture and human development: The importance of cross-cultural research to the social sciences* (pp.75-97). Howe, GB: Psychology Press.
- Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (2006). Bindung und Bildung. *Frühe Kindheit*, 9, 10-17.
- Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (2007). Universale Bedingungen für die Entwicklung kultureller Vielfalt. Eine biologische Perspektive. In Trommsdorff, G. & Kornadt, H.-J. (Hrsg.) *Enzyklopädie der Psychologie: Kulturvergleichende Psychologie* (S.221-285). Göttingen: Hogrefe.
- Hassenstein, B. (2001). *Verhaltensbiologie des Kindes* (Fünfte, überarbeitete und erweiterte Auflage von 1973). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Hofer, M. (1999). Discussion of Allan Schore's paper at I.P.A. Research Conference, Dec. 14, 1999.
- Lorenz, K. (1973). *Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens*. München: Piper.
- Main, M. & Stadtman, J. (1981) Infant response to rejection of physical contact by the mother: Aggression, avoidance and conflict. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 292-940.
- Main, M. / Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In Bretherton, I. & Waters, E. (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, (1-2, Serial No. 209), 66-104.
- Meins, E. (1999). Sensitivity, security, and internal working models: Bridging the transmission gap. *Attachment and Human Development*, 1, 325-342.
- Papousek, M. & Papousek, H. (1981). Intuitives elterliches Verhalten im Zwiegespräch mit dem Neugeborenen. *Sozialpädiatrie in Praxis und Klinik*, 3, 229-238.
- Pianta, R.C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Washington D. C., American Psychological Association.
- Pianta, R.C., & Harbers, K.L. (1996). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with academic achievement. *Journal of School Psychology*, 34, 307-322.
- Rutter, M. / Maughan, B. / Mortimer, P. & Ouston, J. (1980). Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz Verlag.
- Spangler, G., Grossmann, K.E. & Schieche, M. (2002). Psychobiologische Grundlagen der Organisation des Bindungsverhaltenssystems im Kleinkindalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2, 49, S. 102-120.
- Stayton, D.A. / Hogan, R. & Ainsworth, M.D.S. (1971). Infant obedience and maternal behavior: The origins of socialization reconsidered. *Child Development*, 42, 1057 - 1070.
- Tomasello, M. (2002). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Suhrkamp Verlag.
- Trevarthen, C. (2001). Intrinsic motives for companionship in understanding: Their origin, development, and significance for infant mental health. *Infant Mental Health Journal, Special Issue*. 22, 1-2, 95-131.
- Trevarthen, C. (2005): »Stepping away from the mirror: Pride and shame in adventures of companionship« – Reflections on the nature and emotional needs of infant intersubjectivity. In: Carter, C. S. / Ahnert, L. / Grossmann, K. E. / Hrdy, S. B. / Lamb, M. E. / Porges, S. W. & Sachser, N. (Hg.): *Attachment and bonding: A new synthesis. Dahlem Workshop Report 92*. Cambridge/MA (The MIT Press), S. 55-84.
- Trivers, R.L. (1972). Parental investment and sexual selection. In Campbell, B. (Ed.), *Sexual selection and the descent of man*. Chicago: Aldine, 1871-1971.
- van IJzendoorn, M.H. & Sagi, A. (1999). Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual determinants. In Cassidy, J. & Shaver, P. R. (Eds.). *Handbook of attachment theory and research* (pp. 713-734). New York: Guilford Press.
- Werner, E.E. (2002). Looking for trouble in paradise: Some lessons learned from the Kauai Longitudinal Study. In: Phelps E. / F. Fürstenberg, Jr. & A. Coby (Eds.), *Looking at lives: American longitudinal studies of the twentieth century* (S. 297-312). New York: Russell Sage Foundation.

*Dr. phil., Dipl. Psych. Karin Grossmann  
Prof. em. Dr. Klaus E. Grossmann  
Universität Regensburg  
Psychologisches Institut  
Burgunderstr. 9  
93053 Regensburg  
karin.grossmann@psychologie.uni-  
regensburg.de*

# Arbeit mit schwer erreichbaren Kindern und Jugendlichen

Matthias **Bruckdorfer**, Berlin

**Der Titel dieser Tagung lautet: »Kinder erreichen!«** Wenn es darum geht, Kinder und Jugendliche zu erreichen, sind meiner Einschätzung nach ganz grundsätzlich drei Aspekte zu nennen: der räumlich-physische Aspekt, der mentale Aspekt und der »Umfeldaspekt«. Um diese drei Aspekte des »Erreichens« geht es im Konzept der sozialräumlichen Familien- und Jugendarbeit (SoFJA). Dieses Konzept ist entstanden, weil eine Anzahl von Kindern und Jugendlichen nur schwer oder gar nicht erreicht werden konnte. Diese Kinder und Jugendlichen werden mit dem Label »Multiproblem-Jugendliche« versehen. SoFJA ist also nicht ein Konzept für alle Jugendlichen und deren Familien, die einen Hilfebedarf haben, sondern bezieht sich auf besonders schwer erreichbare Multiproblem-Jugendliche und deren Multiproblem-Familien.

- Der räumlich-physische Aspekt: Wir müssen Kinder und Jugendliche räumlich-physisch erreichen
- Der mentale Aspekt: Wir müssen Kinder und Jugendliche mental erreichen. Was ist damit gemeint? Im Grunde genommen hängt der Erfolg jeder Hilfe davon ab, ob Kinder und Jugendliche wirkliche Koproduzentinnen und -produzenten im Hilfeprozess werden, ob also die mit ihnen gemeinsam ausgehandelten Schritte im Hilfeprozess motivational bei den Kindern und Jugendlichen »satt« verankert sind
- Der »Umfeldaspekt«: Dieser springt in diesem thematischen Zusammenhang nicht sofort ins Auge. Menschen sind als soziale Wesen verwoben mit ihrem personalen wie materiellen Umfeld. Effektive und insbesondere nachhaltige Hilfe muss auch dieses Umfeld erreichen und als Arbeitsgegenstand begreifen und verändern.

Modellprojektname	Sozialräumliche Familien- und Jugendarbeit (SoFJA)
Zielgruppe	Sozial desintegrierte Jugendliche / gefährdete Jugendliche
(Grundsatz-)Ziel	Soziale Integration bzw. Verbesserung der sozialen Integration
Modellprojekttträger	Diakonisches Werk der EKD
Modellprojektdauer/-zeitraum	Vier Jahre (01.07.2002 – 30.06.2006)
Modellprojektstandorte/ -sozialräume	Berlin/Oberschöneweide Glauchau / Ober- und Unterstadt Hamburg / Gebiet Eckernförderstraße (Altona) Schwerin / Region 1 und 2
Kooperationspartner an den Standorten	Berlin: → Diakonisches Werk Neukölln-Oberspree e.V. → Verband für sozial-kulturelle Arbeit e.V., Outreach Mobile Jugendarbeit Berlin Glauchau: → Diakoniewerk Westsachsen gGmbH, Mobile Jugendarbeit → Diakoniewerk Westsachsen gGmbH, Familienberatungsstelle Hamburg: → Pestalozzi-Stiftung Hamburg → Stiftung Das Rauhe Haus Hamburg → Straßenpflaster e.V. Schwerin: → Verbund für Soziale Projekte e.V. → Alternatives Jugendwohnen e.V.
Wissenschaftliche Begleitung	in Form einer Cluster-Evaluation (formativ, summativ, wissensgenerierend)

Die Schlüsselbegriffe des Konzeptes, wenn es um das Erreichen geht, sind dabei:

- aufsuchen
- vertrauen
- verständigen
- identifizieren
- koproduzieren

## 1. Rahmendaten des Projektes

### **Grundinformationen zum Bundesmodellprojekt »SoFJA«**

#### 2. Ausgangspunkt

Der Ausgangspunkt zur Entwicklung des SoFJA-Konzeptes ist die Mobile Jugendarbeit in Stuttgart gewesen. Mobile Jugendarbeit hat es in ihrer Praxis mit Jugendlichen zu tun, die gravierend sozial desintegriert sind. Die Jugendhilfe steht angesichts der prekären Lebenslage solcher Jugendlichen insgesamt vor einer schwierigen Aufgabe. Die meisten dieser Jugendlichen haben schon mehrere Hilfeformen durchlaufen. So manches gut gemeinte Angebot blieb dabei wirkungslos oder hat gar geschadet. Dementsprechend schlecht sind die Erfahrungen, die gravierend sozial desintegrierte Jugendliche mit sozialarbeiterischen Hilfen, aber auch mit diversen gesellschaftlichen Kontrollinstanzen (beispielsweise Polizei, Justiz) gemacht haben. Dies wirkt sich wiederum verheerend auf die Bereitschaft dieser Jugendlichen aus, sich nochmals auf Hilfe einzulassen. Derart demotivierte Jugendliche empfinden sich als Versager. Sie hoffen meist nicht mehr auf ein besseres Leben durch pädagogische Unterstützung und misstrauen verständlicherweise weiteren Hilfsangeboten oder Personen, die ihnen Hilfen antragen.

Obwohl diese Jugendlichen schwer zu erreichen sind, stellt die Mobile Jugendarbeit in der Regel auch zu ihnen Kontakt und Vertrauen her. Dennoch tat sich die Mobile Jugendarbeit in der Arbeit mit der Zielgruppe sehr schwer. Die soziale Integration konnte nicht verbessert werden, in manchen Fällen trat eine Verschlimmerung der Si-

tuation ein. Den Grund für diese unbefriedigenden Betreuungsverläufe sieht das Bundesmodellprojekt in nicht bearbeiteten problemauslösenden und problemstabilisierenden familiären Strukturen. Aus dieser Hypothese ergibt sich zwingend, dass die Helferinnen und Helfer das Gesamtsystem Familie erreichen und bearbeiten müssen, um hier die Basis für den Erfolg weitergehender Hilfen etwa zur Integration der Zielgruppe in Ausbildung und Arbeit zu schaffen.

Genau an dieser Stelle entstehen für die Mobile Jugendarbeit aber zwei Probleme:

1. Um selbst familiäre Strukturen zu bearbeiten, fehlt der Mobilien Jugendarbeit ein adäquates Methodenrepertoire. Vermittlungsversuche an andere Institutionen, die im Feld über Methoden und Techniken zur Bearbeitung familiärer Strukturen verfügen, schlugen regelmäßig fehl. Entweder die Jugendlichen kamen in der Institution, in der die systemische Familienberatung stattfinden sollte, nie an. Oder sie erschienen nach dem ersten Gespräch nicht mehr zur Beratung.
2. Auch die aufsuchende systemische Familienberatung/-therapie konnte diese schwer erreichbare Zielgruppe und deren Familien nicht in einen Beratungsprozess involvieren.

#### 3. Die Grundidee von SoFJA

Diese Überlegungen führten zur Grundidee von SoFJA, die in einer Kombination beziehungsweise Kooperation von Mobiler Jugendarbeit und aufsuchender systemischer Familienberatung liegt. Aus der Erfahrung heraus, dass es allein nicht geht und eine Kooperation in Form einer reinen Vermittlung (an die Familienberatung) regelmäßig scheitert, wurde jetzt nach einer Kooperationsform gesucht, die hilft, das Praxisproblem angemessen zu lösen. Eine solche Kooperation, eingebettet in eine sozialräumliche Grundorientierung, muss konzeptionell ausgestaltet werden. Genau das haben wir im Rahmen des Bundesmodellprojektes »Sozialräumliche Familien- und Jugendar-

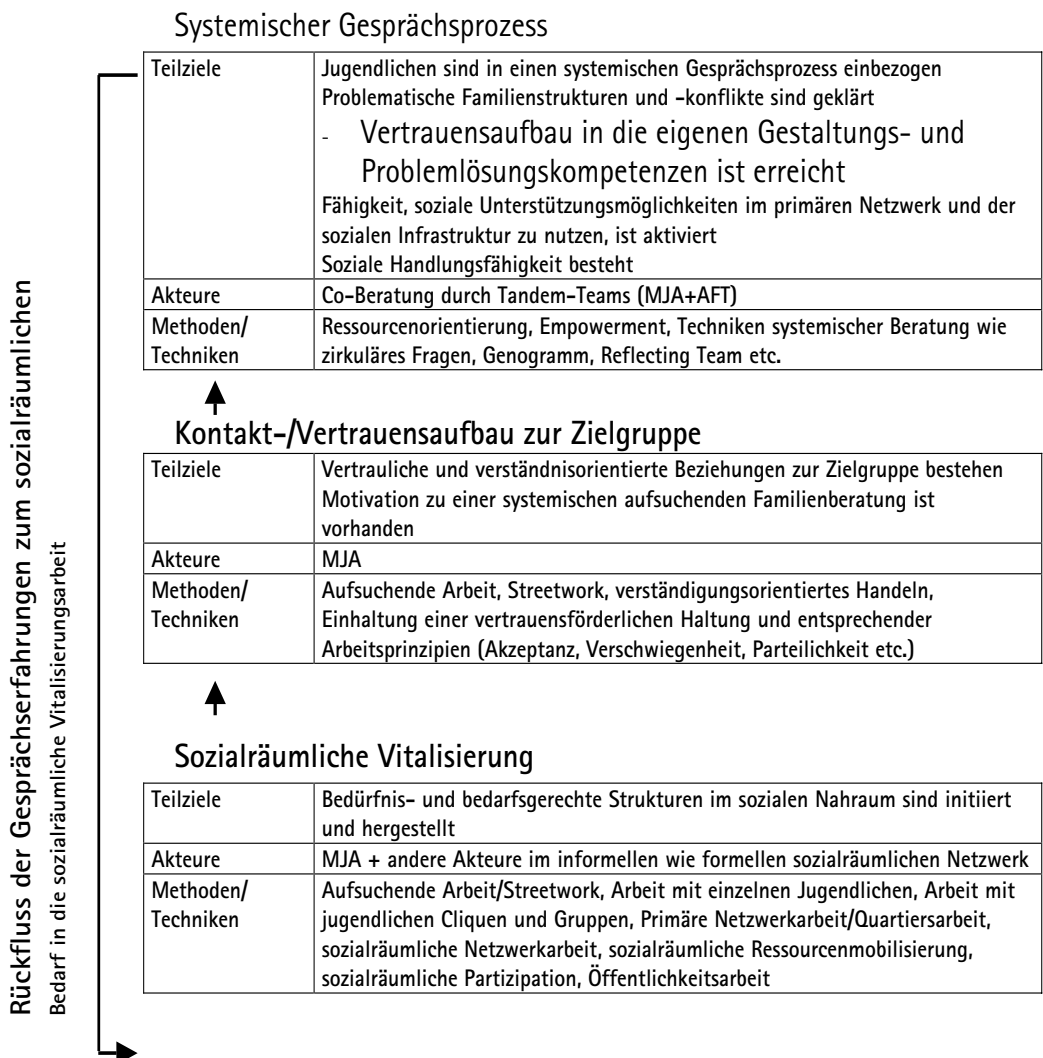
beit (SoFJA)« versucht und – wie wir meinen – auch mit Erfolg praktiziert.

- Gesamtwirkungen (Impacts)
- Langfristige Ergebnisse/Outcomes
- Mittelfristige Ergebnisse/Outcomes
- Kurzfristige Ergebnisse/Outcomes
- Reaktionen der Zielgruppen
- Output (Produkte der Programmaktivitäten)
- Aktivitäten (Implementationsdaten)
- Input (wie finanzielle und personelle Ressourcen)

#### 4. Die Konzeption von SoFJA

Das Programm von SoFJA lässt sich idealtypisch in einem Logischen Modell<sup>1</sup> veranschaulichen. Logische Modelle enthalten »Wenn-dann-Aussagen« und beschreiben so den inneren Wirkzusammenhang eines Programms. Logische Modelle enthalten folgende Elemente:

#### *Logisches Modell des SoFJA-Programms*



*Sozialräumliche Vitalisierung als Basisstrategie*

Das Programm ist eingebettet in eine Basisstrategie, die wir als sozialräumliche Vitalisierung bezeichnen. Es handelt sich dabei um einen systematisch ausgearbeiteten Katalog (nicht nur) für die Träger Mobiler Jugendarbeit zum gemeinwesenorientierten Handeln. Dieser gliedert sich in acht Handlungsformen:

- sozialräumlich aufsuchende Arbeit / Streetwork
- Arbeit mit einzelnen Jugendlichen
- Arbeit mit jugendlichen Cliquen und Gruppen
- Primäre Netzwerkarbeit/Quartiersarbeit
- Sozialräumliche Netzwerkarbeit
- Sozialräumliche Ressourcenmobilisierung
- Sozialräumliche Partizipation
- Öffentlichkeitsarbeit

Um den Kontakt zu den Jugendlichen herzustellen, bewegen sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Mobilen Jugendarbeit im Sozialraum und suchen die Jugendlichen an ihren informellen Treffpunkten auf. Parallel zum Kontakt- und Vertrauensaufbau beginnen die Mobilen Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter mit der Arbeit mit Einzelnen. Das Ziel ist dabei – neben konkreten Problemlösungen – immer auch der Ausbau und die Verstärkung einer vertrauensvollen Beziehung als Basis für eine weitergehende sozialintegrative Arbeit. Oft findet der Aufbau von Kontakt und Vertrauen zu einer Clique oder Gruppe statt. Die soziale Gruppenarbeit ist dabei ein Mittel, die Ressourcen und Kompetenzen dieser lebensweltlich vorhandenen Gruppen für eine Verbesserung der sozialen Integration zu nutzen. Ein wesentliches Ziel dieser Arbeit ist es, die Gruppe artikulationsfähig zu machen, damit sie ihre Sichtweisen und ihre Interessen selbst vertreten kann. Des Weiteren versuchen die pädagogischen Fachkräfte, die primären Netzwerke der Jugendlichen und ihrer Familien zu aktivieren und zu stärken im Sinne sozialer Unterstützungskonzepte. Dabei soll das »Soziale Kapital« des ganzen Quartiers »gehoben« und nutzbar gemacht werden. Um hierbei erfolgreich zu sein, muss sich die Mobile Jugendarbeit mit allen relevanten Sozialraumakteuren im informellen wie formellen Sektor ver-

netzen. Die Kompetenzen der Menschen im Sozialraum und alle anderen sozialräumlichen Ressourcen können so wahrgenommen und zur Befriedigung der Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen und ihrer Familien mobilisiert werden. Besondere Bedeutung kommt einer möglichst weitgehenden Partizipation der Jugendlichen am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Prozess zu. Dabei nimmt die Mobile Jugendarbeit die Rolle einer intermediären Instanz ein, die Partizipation grundsätzlich auf zwei Wegen realisieren kann. Zum einen nimmt die Mobile Jugendarbeit die Jugendlichen mit hinein in den existierenden gesellschaftlich-kulturellen Prozess. Zum anderen kann sie aber auch mit den Jugendlichen neue Begegnungsformen mit der lokalen Gemeinschaft initiieren und inszenieren. Dort wo die Jugendlichen ihre Interessen noch nicht öffentlichkeitswirksam selbst vertreten können, muss die Mobile Jugendarbeit mit anderen Sozialraumakteuren im Rahmen von Öffentlichkeitsarbeit sozialanwaltschaftlich handeln. So viel zur sozialräumlichen Vitalisierung als Basisstrategie.

***Kontakt- und Vertrauensaufbau als Voraussetzung für systemisch-aufsuchende Beratungsarbeit***

Aus dieser sozialräumlichen Vitalisierungsarbeit heraus bindet die Mobile Jugendarbeit auf der Basis von vertrauensvollen und verständigungsorientierten Beziehungen die Jugendlichen in einen systemischen Gesprächsprozess ein, den wir »aufsuchende Familiengespräche« genannt haben. Mit den aufsuchenden Familiengesprächen betritt SoFJA bei der Bearbeitung des Familiensystems Neuland, weil eine neue Form der Kooperation praktiziert wird. Der aufsuchende und systemische Beratungsprozess in und mit der Familie wird durchgeführt von einem »Tandem-Team«, das aus je einer Mobilen Jugendarbeiterin beziehungsweise einem Mobilen Jugendarbeiter und einer systemischen Beraterin beziehungsweise einem systemischen Berater besteht. Das Grundsatzziel ist die Herstellung sozialer Handlungsfähigkeit.



### Sozialräumliche Bedürfnisse und Bedarfe

Die aufsuchenden Familiengespräche dienen in der SoFJA-Konzeption aber nicht nur dem Ziel der Herstellung sozialer Handlungsfähigkeit, sondern eignen sich auch hervorragend zur Wahrnehmung sozialräumlicher Bedarfe und Bedürfnisse der Jugendlichen und ihrer Familien. Die Inhalte der Beratung, angereichert mit dem lebensweltlichen Wissen der Mobilien Jugendarbeit über die Lebensbedingungen und -gestaltung der Jugendlichen ermöglichen eine ziemlich genaue Einschätzung der sozialräumlichen Bedarfe und Bedürfnisse. Diese sozialräumlichen Bedarfe und Bedürfnisse werden von der Mobilien Jugendarbeit wiederum eingespeist in die sozialräumliche Vitalisierungsarbeit. Das Programm von SoFJA stellt insofern einen zirkulären Prozess dar, der durch Methodenintegration unterschiedliche Bereiche sozialintegrativer Arbeit tangiert: Die Verbesserung sozialer Handlungsfähigkeit von Menschen und Gruppen, die Vitalisierung ihrer primären Netzwerke und die bedarfs- und bedürfnisgerechte Umgestaltung materieller und interaktiver Aufwuchs- und Lebensbedingungen. Das alles geht nur über gestaltete Kooperation und soziale Ko-Produktion in Sozialräumen.

### 5. Zentrale Evaluationsergebnisse

- SoFJA erreicht bisher nicht erreichte Multiproblem-Jugendliche oder Multiproblem-Familien.
- SoFJA ermöglicht auch für gravierend sozial desintegrierte Jugendliche und deren Familien eine an systematischen Grundsätzen ausgerichtete Familienberatung.
- Die lebensweltlich-aufsuchenden und systematisch ausgerichteten Familiengespräche schaffen wesentliche Voraussetzungen für eine Verbesserung der sozialen Integration der Zielgruppe.
- SoFJA realisiert einen hohen Zielerreichungsgrad bei der Vermeidung von Fremdunterbringungen.
- SoFJA eignet sich auch zur Früherkennung drohender Gefährdungen von Jugendlichen.
- Die in SoFJA kooperierenden Träger, Fachkräfte

und Handlungsansätze erzeugen ziel- und aufgabenadäquate Synergieeffekte, die die soziale Integration der Zielgruppe vorantreiben.

- Das aufsuchende Beratungssetting eröffnet, im Unterschied zur Beratung in einer Beratungsstelle, andere Handlungs- und Wirkungsoptionen.
- SoFJA verfügt über ein hohes Sozialraum gestaltendes beziehungsweise initiiertes Potenzial.
- SoFJA stützt und fördert eine nach sozialräumlichen Kriterien ausgerichtete Gesamtsteuerung im Gemeinwesen.
- SoFJA kann als ein Prototyp ressourcenorientierten vernetzt-kooperativen Handelns im Sozialraum betrachtet werden.
- SoFJA qualifiziert die sozialpädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf vernetztes kooperatives Handeln.

Informationen zu SoFJA erhalten Sie im Internet unter [www.diakonie.de](http://www.diakonie.de) (Fach-Forum; Diakonie-Projekte). Der Abschlussbericht mit Konzeption und Evaluation ist in der Publikationsreihe dw-Texte erschienen (zu beziehen per E-Mail: [vertrieb@diakonie.de](mailto:vertrieb@diakonie.de)) □

*Matthias Bruckdorfer*  
Diakonisches Werk der EKD  
Reichensteiner Weg 24  
14195 Berlin  
[bruckdorfer@diakonie.de](mailto:bruckdorfer@diakonie.de)

<sup>1</sup> Univation GmbH (Hrsg.), (2004): Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation, Köln; S. 25/26



»Eine Kuh«, Kevin, drei Jahre, Kindergarten Wichtelhausen, Barsinghausen

»Bunter Regenbogen«, Cedric, acht Jahre, Grundschule »Am Sandberge«, Hannover





»Diddi, der Pinguin«, Mareike, zehn Jahre, Grundschule »Am Sandberge«, Hannover

»Der Wasserfall«, Hendrik, elf Jahre, Elsa-Brändström-Schule, Hannover



# Die Projektgruppe »Jugendhilfe und Psychiatrie« dokumentiert ihre Arbeit

Annette *Bremeyer*, Hannover

Wie vorgesehen beendete die Projektgruppe des Bundesverbandes evangelischer Behindertenhilfe (BeB) und des Evangelischen Erziehungsverbandes (EREV) im April 2007 ihr gemeinsames Projekt, Probleme und Herausforderungen an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Psychiatrie näher zu beleuchten.

Die Ergebnisse dieser Arbeit fließen in die Schriftenreihe 2/2007 ein, die jüngst erschienen ist. Sie dokumentiert neben den Resultaten einer Fragebogenaktion unter den Mitgliedseinrichtungen beider Verbände das gemeinsame Forum »Jugendhilfe und Psychiatrie« sowie ein Fazit des Arbeitsprozesses:

Psychosoziale Problemlagen kommen nicht wohl sortiert nach Zuständigkeiten professioneller Helfer und sozialer Versorgungssysteme daher. Das Leben ist so komplex und unbestimmt wie die Möglichkeiten, darin und daran ins Straucheln zu kommen oder zu scheitern. Die Differenzierung helfender Interaktionen in Erziehung, Beratung, Begleitung, Förderung und Therapie ist eine soziale Konstruktion. Sie folgt mehr den sozialpolitischen Ordnungen und den professionellen Begrifflichkeiten als dem Handeln, Denken und Empfinden der Bürger und ihrem alltäglichen Leben.

Dieser Aussage wird wahrscheinlich ein Sozialarbeiter, Arzt, Pädagoge, Sozialpolitiker oder ein Kostenträger noch folgen. Zugleich wird aber niemand, der psychosoziale Arbeit organisiert oder durchführt, die bestehende Differenzierung aufgeben wollen. Die öffentliche Gestaltung und Organisation der Gesellschaft braucht eine Reduktion von Komplexität. Sie braucht die Differenzierung von Institutionen und Professionen.

...

Gelingende Kooperation ist ein entscheidendes Qualitätskriterium sozialer Versorgungssysteme. Dieses muss als Programm verstanden werden, das darauf abzielt, gemeinsames, interdisziplinäres und einrichtungsübergreifendes Handeln durch kreatives Zusammenführen der vorhandenen Leistungsstrukturen beständig weiterzuentwickeln und inhaltlich auszugestalten.

In diesem langfristig angelegten Prozess befördern (oder behindern) sich Entwicklungen auf den einzelnen Ebenen gegenseitig: Gelingende fachliche Kooperation führt Institutionen zusammen und ermutigt politische Initiativen. Verbindliche institutionelle Zusammenarbeit unterstützt und sichert fallbezogenes Kooperieren und fordert Politik heraus, sich um Regelungen und Rahmenbedingungen zu kümmern. Die Förderung von Integration durch Gesetzgeber und Leistungsträger schafft Rahmenbedingungen für Entwicklungen von Leistungserbringern, die letztlich den Klienten und der Gesellschaft nutzen.

Diese Entwicklungen in Gang zu bringen, kann auf jeder Ebene gelingen – man muss es nur tun.

Mai 2007,  
Werner Starke (BeB), Harald Tornow (EREV)

Der vollständige Text des Fazits ist in der Schriftenreihe 2/2007 abgedruckt. □

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

## Aus den Mitgliedseinrichtungen

Fachtag des Eylarduswerkes zum Thema »Gewalttätige Mädchen« am 23. Mai 2007

Annette *Bremeyer*, Hannover

Das Eylarduswerk in Bad Bentheim veranstaltet jährlich einen Fachtag für eigene Mitarbeiter/-innen sowie für Kooperationspartner aus Jugendämtern, Kinder- und Jugendpsychiatrien, anderen Einrichtungen und Kooperationspartnern. In diesem Jahr griff der Fachtag unter dem Titel »Lauter Zicken und Schlägerweiber« das Thema gewalttätige Mädchen auf und beleuchtete dabei in Vorträgen und Workshops Hintergründe und Methoden für die gewaltpräventive Arbeit mit Mädchen.

Zum Auftakt referierte Prof. Dr. phil. Irmgard Jansen von der Fachhochschule Münster zum Thema »Gewalt im Kontext weiblicher Kriminalität« und beschrieb unter anderem Gewalt als ein Muster, die Identität in familialen Gewaltverhältnissen und nach Verwahrlosung zu stützen.

Über »Gewaltausübung von Schülerinnen und die soziale Konstruktion der »Zicke« im Verhältnis der Geschlechter« sprach Prof. Dr. Ulrike Popp von der Universität Klagenfurt. Sie zog das Fazit, dass gewalttätiges Verhalten keine fehlgeleitete Rollenfindung oder eine falsch verstandene Emanzipation ist, sondern eine aktive Auseinandersetzung mit der Lebenssituation und auf Anerkennungsdefiziten beruht.

Unter dem Titelthema »Lauter Zicken und Schlägerweiber?! – Hintergründe und Methoden für die gewaltpräventive Arbeit mit Mädchen« stellte Kerstin Brockamp, Lehrbeauftragte der Universität Hannover und Deeskalationstrainerin, den Zusammenhang zwischen dem Erleben und dem Ausüben von Gewalt im biographischen Kontext dar und beschrieb die Ebenen der Eskalationsspirale.

In den Workshops wurden beispielsweise Projekte der stationären Jugendhilfe-Arbeit mit gewalt-

bereiten und rebellischen Mädchen dargestellt sowie die Konfrontative Gewaltprävention in der Praxis. Auch Erfahrungen von Begegnungen mit Gewalt in einem Mädchenwohnhaus und Arbeitsansätze waren Thema. Daneben wurden die Themen Gewalt im Kontext weiblicher Kriminalität bearbeitet und ein Konzept der gewaltfreien Kommunikation vorgestellt.

Karl-Heinz Filthuth, Vorstand des Eylarduswerkes, resümierte zum Ausklang des Fachtages, dass es notwendig sei, weibliche Gewalt mit ihrem Unterschied zu männlicher Gewalt (Deliktstrukturen, altersmäßige Entwicklung) verstärkt zur Kenntnis zu nehmen und den zunehmend differenzierten Formen sozialer Gewalt von Mädchen und jungen Frauen wie beispielsweise dem Mobbing zu begegnen. »Dabei ist es wichtig, Alltag und besondere »Trainingsangebote« miteinander zu kombinieren und die Lebenssituation zu berücksichtigen«, sagte Karl-Heinz Filthuth. Auch eine gemeinsame Haltung in der pädagogischen Arbeit sei wichtig, um die notwendige Konfrontation des Gewaltverhaltens junger Menschen mit Empathie, Wohlwollen und Kritik in einem verbindlichen Rahmen zu regeln.

Eine Dokumentation des Fachtages ist demnächst auf der Homepage des Eylarduswerkes unter [www.eylarduswerk.de](http://www.eylarduswerk.de) abrufbar. □

Annette *Bremeyer*  
Referentin, EREV  
Flüggestr. 21  
30161 Hannover  
[a.bremeyer@erev.de](mailto:a.bremeyer@erev.de)

## Personalie

### Friedhelm Buckert ging in den Ruhestand

Hiltrud *Wegehaupt*, Münster



Friedhelm Buckert feierte am 4. Mai 2007 den Beginn seines Ruhestandes und wünschte sich dafür ausdrücklich keine lange Reihe von Grußworten.

Deshalb widmet der EREV an dieser Stelle dem ehemaligen Vorsitzenden (2001 – 2005) eine kleine Würdigung, einen Rückblick auf sein langes Schaffen.

Vor seiner Zeit als Vorsitzender war Friedhelm Buckert schon sehr lange dem EREV verbunden und in verschiedenen Verbandsgremien aktiv: Seit 1984 im Fachbeirat mit einem Sitz als Vertreter Baden-Württembergs. Etwas später als Mitglied im Fachausschuss Pädagogik.

1993 wurde Friedhelm Buckert in Würzburg auf der Bundesfachtagung mit dem programmatischen Titel »Jugendhilfe ist Zukunftssicherung« in den Vorstand gewählt und war dort acht Jahre lang stellvertretender Vorsitzender sowie Vorsitzender des Fachausschusses Jugendhilfepolitik.

In dieser Zeit hat er unter anderem die umfangreiche Untersuchung JULE auf den Weg gebracht

und den Projektbeirat dazu geleitet. Es war ihm ein großes Anliegen, dass die Leistungen der Jugendhilfe gesellschaftlich und vor allem auch politisch in ihrer wirtschaftlichen Nachhaltigkeit und in ihrer Wirkung für den gesamtgesellschaftlichen sozialen Frieden anerkannt werden.

Die gesamte Zeit des fachverbandlichen Engagements möchte ich mit einem Aphorismus umschreiben, welchen Friedhelm Buckert selbst 1995 als Weihnachtsgruß versendet hat und der, wie ich finde, gut zu ihm und seiner Haltung gegenüber Veränderungen, Umstrukturierungen und Paradigmenwechseln passt:

**»In Zeiten der Angst ruft alles nach Bewahrern. Bewegter sind nicht gesucht, eher gefürchtet. Verständlich!**

**Was wir brauchen, sind bewährte Bewegter. Bewegter machen natürlich Fehler, Bewegter sind in der Gefahr, übers Ziel hinauszuschießen.**

**Wer mehr Bewahrer ist, muss wissen, dass Bewegter notwendig sind.**

**Und er muss sie – schwer genug! – wollen.**

**Wer Bewegter ist, muss wissen, dass die Bewahrer notwendig sind.**

**Und er muss sie – schwer genug! – wollen.«**

Friedhelm Buckert war so ein »bewährter Bewegter«: Inhaltlich wie strukturell war sein Augenmerk stets auf Zukunft, Wissensvermehrung, auf neue Erkenntnisse ausgerichtet. Er hat Dinge verändert, wenn er den Sinn darin gesehen hat. So hat er während seiner früheren Tätigkeit als Leiter des Flattichhauses in Stuttgart als einer der ersten in Deutschland Tagesgruppen eingerichtet (und als erster wiederum dafür gesorgt, dass dieses Angebot in Regeleinrichtungen integriert

wird), die Elternarbeit professionalisiert und die Sozialraumorientierung schrittweise umgesetzt und diese Themen auch in die Gremien des EREV hineingetragen.

Er hat innovative Themen und Konzepte nach vorn bewegt und dabei nie das Bewährte aus den Augen verloren.

Er ist den beruflichen Weg vom engagierten Pädagogen und Heilpädagogen zum pädagogischen und politischen Manager gegangen.

Dieser Weg lässt sich sehr anschaulich verfolgen, wenn man sich die verschiedenen Projekte, die seine Handschrift tragen, anschaut.

In den 70er Jahren konzentriert sich Friedhelm Buckert auf die Qualifizierung der Erweiterung der Jugendhilfe: «Anzustreben ist ein aufeinander abgestimmtes Jugendhilfesystem (...), das sich aufgrund seiner Durchlässigkeit (ähnlich der Gesamtschule) auszeichnet. (...) es sind Einrichtungen zu schaffen, begrenzt auf eine bestimmte Region, die den Charakter eines Jugendhilfezentrums oder einer therapeutischen Kette haben.» (Schwabe, Mathias, 1997, »Friedhelm Buckert«) – sehr wegweisende Gedanken aus heutiger Sicht!

Ein weiteres Thema auf diesem Weg vom Pädagogen zum Manager war das der Sozialraumorientierung. Friedhelm Buckert hat maßgeblich den bundesweit richtungweisenden Prozess der Umgestaltung des Sozialraumes in Stuttgart als Vertreter des freien Trägers mitgestaltet

In seiner Zeit als Vorsitzender war Friedhelm Buckert mehr als verbandspolitischer Manager gefragt:

Unter der Überschrift »Aufgabenorientierte Infrastruktur der Diakonie« wurden die Gremien der Diakonie EKD neu besetzt und Zentren für bestimmte Aufgabengebiete eingerichtet. Die Diskussion um die Frage »Was ist ein Fachverband?« wurde (mal wieder) gestellt. Es ging darum, in

diesem Prozess von Umstrukturierungen mit klaren Zielen, viel Verhandlungsgeschick, gelungenen Kooperationen und kollegialen Absprachen den Status des EREV als einen inhaltlich kompetenten und verbandspolitisch starken Fachverband zu sichern und auszubauen. Das ist ebenfalls zu einem großen Teil gelungen.

Wenn ich die Grundhaltung von Friedhelm Buckert in diesem Prozess beschreiben will, fällt mir ein Satz von Karl Homuth (1992) ein:

**»Im Nachdenken über das Trennende interessiert mich das Verbindende.«**

Friedhelm Buckert hat stets das Verbindende gesucht zwischen all den unterschiedlichen Absichten und Zielen. Er hat den Blickwinkel von der mehr inhaltlichen Arbeit des Fachverbandes erweitert auf die freie Unternehmensdiakonie. *»Es gilt also in einen Diskurs einzutreten, der die Wechselbeziehungen von Leitbild, Selbstverständnis und Organisationsmodernisierung thematisiert.«* (Friedhelm Buckert, Mitgliederversammlung des EREV 2003)

Der EREV ist ein Verband von freien Trägern, die diakonische Einrichtungen der Jugendhilfe führen. Friedhelm Buckert hat dafür gekämpft, dass der EREV auch entsprechende Sitze und Stimmen in den verschiedenen Gremien erhält und dass der EREV mit den anderen Fachverbänden mit gleichem Status kooperiert. Wichtige Synergieeffekte sind daraus entstanden.

**»Wenn du schnell gehen willst, dann geh' allein, wenn du weit gehen willst, dann geh' mit anderen.«**

Mit diesem afrikanischen Sprichwort lässt sich die angenehme Zusammenarbeit mit Friedhelm Buckert als Verbandskollege beschreiben.

Für all sein Engagement für den Verband und seine vielfältigen Aufgaben, für das kollegiale Miteinander, für das Dasein in schwierigen Situatio-

nen, für den hohen Zeiteinsatz und die konstruktiven Vorgaben herzlichen Dank und für den nächsten Lebensabschnitt ganz viel Gutes. □

Hiltrud Wegehaupt  
Ev. Erziehungsverband Eckart  
Friesenring 32  
48147 Münster  
wegehaupt-schlund@dw-westfalen.de

Nr.: 33/2007

## EREV – RESTPLÄTZE – RESTPLÄTZE – RESTPLÄTZE

### Affektkontrolltraining (A.K.T.) – Ein Schlüssel zur emotionalen Kompetenz

#### Inhalt

Das Affektkontrolltraining (A.K.T.) wird, als leib-, bewegungs- und ressourcenorientierte Methode, seit etwa 16 Jahren vor allem in den Bereichen Jugendhilfe, Suchttherapie, Strafvollzug und in der forensischen Psychiatrie eingesetzt, stetig weiterentwickelt, evaluiert, modifiziert und verfeinert. Im Vergleich zu anderen Methoden und Ansätzen steht bei der Anwendung des A.K.T. nicht primär nur der Aggressor, der (potentielle) Täter, der zu Behandelnde und der zu verändernde Klient (also die Rollenfixierung) im Zentrum der Bearbeitung. Der Fokus des A.K.T. richtet sich unter der Berücksichtigung und Betrachtung der vier elementaren Ebenen menschlichen Lebens (sensomotorisch, spirituell, kognitiv und emotional) und der Einbeziehung archetypischer Bilder zunächst auf die Weiterentwicklung der Selbstwahrnehmung, Selbsterfahrung, Selbsterkenntnis und Selbstverteidigung (seelisch und körperlich) der Lehrkräfte, Berater/-innen, Therapeut/-innen oder Ausbilder/-innen.

Über die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung, dem Berufsverständnis und den damit verbundenen Rollenkonflikten geht es um die Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit unberechenbaren (Affekt) und gegensätzlichen Kräften (Konflikt), sowie dem Vermeiden oder Kontrollieren zerstörerischer Prozesse. Es ist somit ein Training der Basiskommunikation und Konfliktbearbeitung zur Förderung konstruktiver Prozesse.

Im Seminar soll ein Einblick in die theoretischen Grundlagen des Konzepts gegeben und Anwendungsbeispiele vorgestellt werden. Das eigene Ausprobieren (ohne die Notwendigkeit von Vorkenntnissen) soll neugierig machen auf diesen Ansatz und Anstöße geben, ohne Patentlösungen zu versprechen.

Methodik	Imaginationen, die Auseinandersetzung mit archetypischen Bildern, asiatische Bewegungs- und Kampfkünste, Rollenspiele und intensiver Körperkontakt.
Zielgruppe	Pädagogisch, psychologisch und therapeutisch arbeitende Fachkräfte Teilnahmevoraussetzung: Neugieriger Forschergeist und mutige Abenteuerlust, Interesse an Körperarbeit
Leitung	Thomas Brendel, Melle / Günter Buck, Stuttgart
Termin/Ort	12. - 14.09.2007 in Reimlingen
Teilnahmebeitrag	249,- € für Mitglieder / 289,- € für Nichtmitglieder, inkl. Unterbringung und Verpflegung
Teilnehmerzahl	20



## Hinweise



### Handlungsleitfaden zum Verdacht auf Kindeswohlgefährdung

Die Stiftung Evangelische Jugendhilfe St. Johannis Bernburg gibt einen »Handlungsleitfaden zum Verdacht auf Kindeswohlgefährdung« heraus. Mit dem Untertitel »Hinschauen – Wahrnehmen – Handeln« (im Verbund) stellt sich der Leitfaden gegen die häufige Realität des »Wegschauens, Leugnens und Aussitzens (allein)«, wie es der Vorstandsvorsitzende der Jugendhilfeeinrichtung, Klaus Roth, in seinem Vorwort beschreibt. Das Heft informiert auf rund 30 Seiten beispielsweise über die Aspekte der Kooperation von öffentlicher und freier Jugendhilfe nach § 8a SGB VIII, die rechtlichen Grundlagen für den Kinderschutz und bietet einen kommentierten Handlungsleitfaden für Fälle von Verdacht auf Kindeswohlgefährdung. Nähere Informationen zu der Publikation erhalten Sie unter: [www.stejh.de](http://www.stejh.de).

### Fachtagung des Netzwerks Video-School-Training

Unter dem Titel »Bilder verbinden: Video-School-Training schafft Kontakte zwischen Schule, Jugendhilfe und Familie« findet am 27. September 2007 in Mülheim/Ruhr eine Fachtagung des Netzwerks Video-School-Training statt. In zwei Blöcken werden folgende Themen bearbeitet:

Video-School-Training im Netzwerk Schule/Polizei/SPFH/Familie, das Selbstverständnis eines Video-School-Trainers, Schule und Jugendhilfe in der offenen Ganztagschule sowie Cross-Culture-Kommunikation für Lehrer. Nähere Informationen dazu erteilt Ulrike Markus, Tel.: 0203 / 8787262

### Schulmanagement an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg

Die Evangelische Fachhochschule Freiburg bietet zum Wintersemester 2007/08 erstmals einen Masterstudiengang »Management und Didaktik von Bildungsprozessen« mit dem Profil Schulmanagement zur Qualifizierung von Schulleiter/-innen an. In den Studieninhalten findet sich das Spannungsfeld zwischen Ökonomie und Pädagogik wieder. Neben betriebswirtschaftlichen Akzenten weist der Studiengang pädagogisch-ethische Dimensionen eines Bildungsverständnisses aus. Nähere Informationen erhalten Sie unter: [www.efh-freiburg.de](http://www.efh-freiburg.de).

### Empowerment-Kongress in Magdeburg

Die Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) veranstaltet vom 19. bis 21. September 2007 einen Kongress zum Thema »Empowerment – Selbsthilfe und Selbstunternehmung in der Bürgergesellschaft«. Vor dem Hintergrund zunehmend ungeschützter Lebensverhältnisse durch die gegenwärtige wirtschaftliche und strukturelle Entwicklung sind ein Auseinanderdriften von Bildungs- und Einkommenschancen sowie die Erosion gemeinsamer Werte zu erkennen. Viele Menschen finden sich unversehens am unteren Rand der Gesellschaft – abgeschrieben, ausgesondert und überflüssig. Hier setzt das Empowerment an und schafft niedrigschwellige, befähigende und lebensfreundliche Förderbedingungen. Nähere Informationen erhalten Sie unter: [www.kongress2007.de](http://www.kongress2007.de).

## **Erstes behinderten- und rollstuhlfahrgerechtes Großsegelschiff in Deutschland**

Das erste behinderten- und rollstuhlfahrgerechte Großsegelschiff in Deutschland steht für eine integrative Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe zur Verfügung. Es wurde am 05. Mai 2007 von der Ehefrau des Bundespräsidenten, Eva Luise Köhler, getauft. Die Idee zum so genannten »Rollisegler« entstand am Zentrum für Erlebnispädagogik und Umweltbildung (Zerum), das der Verein bsj Marburg seit 1993 betreibt. Mit dem Segelschiff können Kinder-, Jugendliche und Erwachsene mit und ohne Beeinträchtigungen gemeinsam in See stechen und Abenteuer auf dem Wasser erleben. Zwei ausgebildete Schiffsführer helfen bei der Orientierung und leiten die Crew bei den Manövern an. Das Segelschiff bietet Platz für Gruppen bis zwölf Personen, davon bis zu fünf Rollstuhlfahrern. Sie können sich an Bord mit bordeigenen Rollstühlen bewegen, da diese an die speziellen Bedingungen auf See angepasst und mit Sicherheitssystemen ausgestattet sind. Kräne ermöglichen den Rollstuhlfahrern eigenständiges Auf- oder Absteigen vom Schiff. Mittels zweier unabhängiger Lifte können sie auch unter Deck gelangen und sich dort frei bewegen. Kojen, Küche, Duschen und Toiletten sind behindertenfreundlich ausgestattet. Je nach individuellen Gegebenheiten kann sich die Reise von einigen Tagen bis hin zu mehreren Wochen erstrecken. Die Reise auf dem Segelschiff beginnt und endet in Ueckermünde, dem Heimathafen des Rolliseglers. Näherer Informationen erhalten Sie unter [www.rollisegler.de](http://www.rollisegler.de).

## **Neue Rubrik »Rechtsfragen« im Angebot des Fachkräfteportals der Kinder- und Jugendhilfe**

Das Fachkräfteportal der Kinder- und Jugendhilfe bietet unter [www.jugendhilfeportal.de](http://www.jugendhilfeportal.de) seit Mitte April einen neuen Service: Unter der neuen Rubrik »Rechtsfragen« sind zum einen die jugendhilferelevanten Gesetze des Bundes und der Länder gebündelt abrufbar. Zum anderen wird hier über

aktuelle Gesetzesinitiativen sowie über Rechtsprechung zu Kinder- und Jugendhilfethemen informiert. Im Quellenpool des Fachkräfteportals der Kinder- und Jugendhilfe werden außerdem zukünftig auch Urteile recherchierbar sein. Für Fragen und Anmerkungen steht das Berliner Projektbüro zur Verfügung.

Ab sofort wird der Newsletter des Fachkräfteportals der Kinder- und Jugendhilfe an interessierte Abonnentinnen und Abonnenten versandt. Er enthält aktuelle Nachrichten und Informationen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und fasst exemplarisch Neuigkeiten aus den unterschiedlichen Rubriken des Fachkräfteportals zusammen. Der Newsletter erscheint einmal monatlich. Er kann unter:

[www.jugendhilfeportal.de/wai1/newsletter.asp?typeID=1](http://www.jugendhilfeportal.de/wai1/newsletter.asp?typeID=1) bestellt werden.

## **Fachzeitschrift »Die Kerbe – Forum für Sozialpsychiatrie« mit dem Schwerpunktthema Depression**

Die sozialpsychiatrische Fachzeitschrift »Die Kerbe – Forum für Sozialpsychiatrie«, herausgegeben vom Bundesverband Evangelische Behindertenhilfe (BEB) behandelt als Schwerpunkt der Ausgabe 2/2007 das Thema »Depression«. Die Depression gilt als die häufigste psychische Erkrankung in Deutschland und entwickelt sich auch weltweit zu einer der häufigsten Volkskrankheiten. Die Herausforderungen für das medizinische System, für Politik und Gesellschaft sind evident. Als sechstes nationales Gesundheitsziel wurden deshalb Verhinderung, Erkennung und Behandlung depressiver Erkrankungen formuliert. Näheres zur Kerbe finden Sie unter [www.kerbe.info](http://www.kerbe.info).

## **ConSozial 2007 und Bundeskongress für Rehabilitation und Teilhabe gemeinsam in Nürnberg**

Die ConSozial 2007 und der 4. Bundeskongress für Rehabilitation und Teilhabe finden in diesem Jahr zeitgleich im Nürnberger Messezentrum statt. Am

7. und 8. November werden insgesamt über 5.000 Besucher erwartet. Gemeinsamer Treffpunkt beider Veranstaltungen wird die Fachmesse sein. Im neu geschaffenen Forum Reha sind Produkte, Dienstleistungen und Verbände aus allen Bereichen der beruflichen und medizinischen Rehabilitation zu sehen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können Veranstaltungen beider Kongresse besuchen. Hauptreferenten der gemeinsamen Plenumsveranstaltungen sind der Bundesarbeitsminister Franz Müntefering, der stellvertretende Bayerische Ministerpräsident und Innenminister Dr. Günther Beckstein sowie Staatssekretär Gerd Hoofe aus dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Das Motto der diesjährigen ConSozial lautet »In Soziales investieren – Mehr Werte schaffen.« Ziel ist es, zu verdeutlichen, dass soziale Dienstleistungen eine Investition in die Zukunft sind, die sich ökonomisch auszahlen und zentrale Werte unserer Gesellschaft wie Gemeinschaftssinn und Mitmenschlichkeit transportieren. Weitere Informationen zur ConSozial finden sie unter [www.consozial.de](http://www.consozial.de). Das Programm des Bundeskongresses für Rehabilitation und Teilhabe unter: [www.bundeskongress-bar.de](http://www.bundeskongress-bar.de)



## Neu: EREV-Schriftenreihe »Jugendhilfe und Psychiatrie«



## Ältere Ausgaben:



Themen der EREV-Schriftenreihe 2005 und 2006:

SR 4 / 2006  
Evaluation freiheitsentziehender Maßnahmen

SR 3 / 2006  
Wirkungen in den Erziehungshilfen

SR 2 / 2006  
Erziehungsstellen: Grundlagen – Evaluation – Fortbildung

SR 1 / 2006  
»Ich lerne niemals Lesen und Schreiben!« Interaktionelle Faktoren für die Entstehung der Legasthenie – Methoden und Handlungsansätze in der Sozialen Arbeit,  
*Daniela Andresen;*

Die Eingliederungshilfe nach § 35a SGB VIII in der Neufassung durch das KICK aus rechtlicher und medizinischer Sicht,  
*Christian Kunkel, Gerhard Haas*

SR 4 / 2005  
Gewalt macht die Seele krank – Tiefeninterviews mit gewalttätigen Jugendlichen

Die EREV-Schriftenreihe ist unsere monothematische Publikation, die vierteljährlich erscheint und im Jahresabonnement zum Preis von 25,- € inklusive Versandpauschale erhältlich ist. Sonderpreis für Studierende: Einzelheft 7,50 €, Jahresabonnement 15,- € zuzüglich Versandpauschale.



Institut für Jugendrecht, Organisationsentwicklung und Sozialmanagement

## Perspektiven für soziale Dienstleister

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



IJOS GMBH  
Institut für Jugendrecht, Organisationsentwicklung und Sozialmanagement

Postfach 1607  
49114 Georgsmarienhütte

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

[www.ijos.net](http://www.ijos.net)

## Vorankündigung 2008

 **EREV**

**LANGZEITFORTBILDUNG**

### **Pädagogische und therapeutische Arbeit mit jugendlichen Tätern und Täterinnen sexueller Gewalt**

Februar 2008 – April 2009  
in Timmendorfer Strand / Ostsee  
in Eisenach

#### **ZIELGRUPPE und ZUGANGSVORAUSSETZUNG**

Zur Zielgruppe für die Langzeitfortbildung zählen Fachkräfte aus Einrichtungen und sozialen Diensten im Bereich der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe, MitarbeiterInnen aus der Familien- und Erziehungsberatung sowie der therapeutischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Wünschenswert ist ein Fachhochschul- oder Hochschulabschluss und berufliche Erfahrung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen in besonderen Lebenssituationen.

#### **KURSUMFANG**

Die Fortbildung ist in vier Kursabschnitten und dem Abschlusskolloquium aufgeteilt. Sie umfasst insgesamt 13 Kurstage und zwei Tage für das Kolloquium. Von den TeilnehmerInnen wird die Bereitschaft zur Mitarbeit in selbstorganisierten begleitenden Peergruppen vorausgesetzt, in denen spezielle Fragestellungen bearbeitet werden und kollegialer Austausch und Beratung unter den TeilnehmerInnen gewährleistet wird.

#### **METHODEN**

Im Rahmen der Fortbildung werden folgende Methoden eingesetzt: Referate, Gruppendiskussionen, Kleingruppenarbeit, Rollen- und Plan-spiele, Literaturstudium, kollegiale Beratung, kreative Methoden, Supervision.

#### **ABSCHLUSSKOLLOQUIUM**

Im Rahmen des Abschlusskolloquiums werden die Peergruppen in Präsentationen ein Fachthema ihrer Wahl unter Einsatz kreativer Methoden vorstellen. Die AGs bekommen an einigen Kursabschnitten die Gelegenheit zum Austausch und zur Vorbereitung der Präsentationen. Zusätzliche Treffen sind erfahrungsgemäss notwendig. Sie müssen von den TeilnehmerInnen selbst organisiert und finanziert werden.

Die Arbeitsgruppen müssen während des Kolloquiums einen fremden Fall bearbeiten und das Ergebnis der Gesamtgruppe vorstellen.

#### **VORAUSSETZUNG FÜR DAS ZERTIFIKAT**

Teilnahme an allen Kursabschnitten • Aktive Mitarbeit in einer Peergruppe • Gemeinsame Ausarbeitung einer Präsentation in der Arbeitsgruppe zu einem selbst gewählten Thema aus den Kursinhalten • Entwicklung und Darstellung eines eigenen Praxisfalles • Teilnahme am Abschlusskolloquium • Gemeinsame Bearbeitung eines Falles in der Arbeitsgruppe im Rahmen des Abschlusskolloquiums

#### **TEILNEHMERZAHL**

Die Zahl der TeilnehmerInnen ist auf 15 Personen begrenzt. Wünschenswert wäre, wenn von einer Einrichtung mindestens zwei Interessierte teilnehmen könnten.

#### **LEITUNG**

Mechthild Gründer, Münster • Heide Roscher-Degener, Münster • Klaus-Peter David, Kiel

Wir senden Ihnen gerne die vollständigen Unterlagen zu:

Evangelischer Erziehungsverband e.V.  
– Seminarverwaltung –  
Flüggestraße 21  
30161 Hannover  
Telefon: 0511 / 39 08 81-13  
Fax: 0511 / 39 08 81-16  
E-Mail: seminarverwaltung@erev.de  
www.erev.de

 **EREV**

## Das Asperger-Syndrom

Frank Franzbach, Klaus ter Horst, Olaf Knieper

**Seit einigen Jahren werden in einer Wohngruppe des Eylarduswerkes Kinder und Jugendliche mit der Diagnose »Asperger-Syndrom« betreut und behandelt. Die nachfolgenden Hinweise sind gemäß der Zielrichtung der TIPP-Reihe – aus der Praxis für die Praxis – geschrieben.**

### 1. Was ist das Asperger-Syndrom?

Das Asperger-Syndrom ist eine ausgeprägte Kontakt- und Kommunikationsstörung und wird als abgeschwächte Form des Autismus angesehen. Sie unterscheidet sich von anderen autistischen Störungen dadurch, dass die betroffenen Menschen in der Regel über gute bis sehr gute kognitive Fähigkeiten verfügen. In der ICD-10 wird das Asperger-Syndrom als tief greifende Entwicklungsstörung (F.84.5) eingestuft.

### 2. Wie zeigt sich die Störung?

Asperger-Autisten sind auf dem ersten Blick nicht erkennbar und entwickeln sich weitgehend altersgerecht. Erst durch sonderbares Verhalten stoßen die betroffenen Kinder auf Schwierigkeiten im Umgang mit den Eltern, Geschwistern oder Gleichaltri-

gen. Sie werden von ihrem Umfeld häufig als eigenbrötlerisch oder »irgendwie eigenartig«, in vielen Dingen jedoch als normal bezeichnet. Für Betroffene ist es jedoch extrem schwierig, das Leben ohne fremde Hilfe zu meistern. Sie fallen durch ihre Beeinträchtigungen in der sozialen Kontaktgestaltung auf und sind in der Peergroup nicht integriert.

Weitere Merkmale für Asperger-Autisten sind:

- Gefühle anderer werden nur sehr begrenzt wahrgenommen. Deshalb findet auch keine angemessene Reaktion darauf statt.
- Probleme, Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzunehmen
- Motorische Ungeschicklichkeit, Koordinationsstörungen
- Manche Asperger entwickeln eine mechanisch klingende Sprechweise (Computersprache).
- Starke Beeinträchtigungen der nonverbalen Kommunikation: Körperhaltung, Blickkontakt, Mimik und Gestik.
- Ungewöhnliche und sehr intensiv verfolgte Spezialinteressen und stereotype Verhaltensmuster

- Originelle Sprache mit Wortneuschöpfungen, Auffälligkeiten bei der Aussprache, Sprachrhythmus, Sprechgeschwindigkeit und Tonhöhe

Oft wird das Asperger-Syndrom erst augenscheinlich, wenn die betroffenen Kinder in den Kindergarten oder in die Schule kommen, da hier besondere soziale Kompetenzen gefragt sind.

### 3. Die Stärken des Asperger-Autisten

Zu den Stärken von Asperger-Autisten zählen ihre Aufrichtigkeit und Zuverlässigkeit. Darüber hinaus verfügen sie über einen ausgeprägten Gerechtigkeitsinn und eine große Leistungsbereitschaft in Bezug auf ihr Spezialinteresse. Sie haben Einsichten, Wahrnehmungen in ihrer Objektbetrachtung, die wir nicht haben. Deshalb ist es für die Entwicklung der Personen von großer Bedeutung, wenn sie in irgendeiner Form ihr Hobby oder Interesse für ihren weiteren Lebensweg produktiv nutzen können.

### 4. Hilfen für Asperger-Autisten

Asperger-Autisten brauchen Integration, da sie im Alltag von anderen lernen können. Sie müssen die selbstverständlichen Regeln im Umgang miteinander zum Teil mühsam und kleinschrittig lernen bzw. sich mühsam einüben.

Zur Behandlung von Asperger-Autisten werden kinderpsychiatrisch verschiedene Medikamente eingesetzt, wodurch oftmals eine Verbesserung des Verhaltens erzielt werden kann. Eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit diesbezüglich erfahrenen

Kinderpsychiatern und Kinderpsychologen ist unerlässlich.

Im Austausch und in Gesprächen miteinander ist ein besseres gegenseitiges Verstehen anzustreben, ohne den Menschen mit Asperger-Syndrom ihre »andere Sicht der Dinge« zu nehmen. So kann man ihr Verhalten verstehen und auch viel von ihnen lernen.

### Zur gezielten Förderung gehören:

- Das Kind so anzunehmen, wie es ist
- Schaffung von klaren und bleibenden Strukturen
- Einübung von Routinen
- Schaffung von Rückzugsmöglichkeiten
- Beratung der Betroffenen, der Lehrer und Eltern
- Behutsame Förderung in Sozialkontakten
- Vermeidung von Redewendungen, die missverstanden werden könnten
- Anerkennung des Spezialinteresses
- Viel Lob – auch wenn man dafür nicht das erwartete Lächeln bekommt ...

### 5. Ein »Asperger« in einer Wohngruppe der Jugendhilfe

In der Wohngruppe des Eylarduswerkes können acht Jugendliche und junge Erwachsene betreut werden. Die Zusammensetzung ist alters- und geschlechtsgemischt. Die Gruppe bezieht für ihre Arbeit die freizeitpädagogischen und therapeutischen Möglichkeiten der Gesamteinrichtung mit ein.

Wichtiges Ziel ist es, beim Verhaltenstraining in der Wohngruppe das Sozialverhalten zu verbessern. Da den Asperger Auti-

sten die Fähigkeit fehlt, Gefühle und Gedanken anderer zu erkennen und sie somit kaum in der Lage sind, sozial kompetent zu interagieren, stellt dies zugleich auch das Hauptproblem für die Erzieher und die gesamte Gruppe dar. Nicht zu vergessen sind dabei auch alle anderen Mitarbeiter einer Wohngruppe. So ist es zum Beispiel wichtig die Hauswirtschafterin darauf vorzubereiten, dass ein Mensch aufgenommen wird, der sie vielleicht nicht begrüßt, sie auf Ansprache hin ignoriert oder nicht »danke« sagt, wenn sie das Frühstück vorbereitet.

Im Gruppenalltag wird die Diskrepanz zwischen ihren intellektuellen Kapazitäten und der Unfähigkeit einfache alltägliche Probleme zu lösen immer wieder offensichtlich. Sie benötigen erheblich mehr Zeit, um Verhaltensänderungen oder grundlegende Alltagsfertigkeiten zu erlernen. Die Asperger Autisten reagieren dann häufig aggressiv oder auch autoaggressiv. Sie benötigen ein soziales Umfeld, das ihnen Respekt vor ihren Einschränkungen gewährt und ihnen Zutrauen vermittelt. Eine besondere Rücksichtnahme ist auf ihr »eigenes Tempo« zu legen und ihnen ausreichend Zeit für ihre Entwicklung zu geben.

Die Aufgabe der Erzieher besteht neben vielen anderen Dingen darin, die Betroffenen immer wieder für kleinste Erfolge zu loben und zu belohnen. Sie müssen ihnen ausreichend Rückzugsmöglichkeiten bieten und darüber hinaus Raum verschaffen für ihre Spezialgebieten (wie z.B. Computerkenntnisse, Mathematische Rechnungen, Kunstinteresse, Sport etc.).

## 6. Asperger Autisten und Schulbesuch

Unter den Autisten gelten die Kinder mit »Asperger Autismus« als Sondergruppe. Autisten können prinzipiell in jeder Schulform bestehen. Voraussetzung ist jedoch eine Schulbegleitung durch entsprechend ausgebildete Pädagogen. Die Bereitstellung einer Begleitperson muss im Rahmen der Hilfeplanung auf Grundlage des § 35a SGB VIII in der Regel das örtliche Jugend- oder Sozialamt oder mit dem überörtlichen Träger der Sozialhilfe auf der Rechtsgrundlage des § 53 SGB XII abgestimmt werden.

Die Unterschiedlichkeit der Ausprägung der autistischen Verhaltensweisen erfordert eine individuelle Ausrichtung der pädagogischen Maßnahmen, Erziehungsziele, Unterrichtsinhalte und Methoden müssen an der Individualität und an den pädagogischen Bedürfnissen des einzelnen Kindes oder Jugendlichen anknüpfen.

Die Förderung solcher Kinder ist Aufgabe aller Schulformen. Autistisches Verhalten ist in seinem jeweiligen Erscheinungsbild nicht unveränderbar, sondern durch Erziehung, Unterricht, Förderung und Therapie langfristig beeinflussbar. Doch was bedeutet dies konkret für den Schulalltag?

Es ist ganz wichtig, für den betroffenen Schüler einen »Rückzugsraum« zu schaffen. Dieser wird benötigt, damit der Schüler sich in Reizüberflutungssituationen vorübergehend erholen oder auch sich schützen kann.

Asperger Autisten neigen zu Routinen und Ritualen. Routine scheint notwendig zu sein, um das Leben vorhersehbar zu ma-



chen und um eine gewisse Ordnung zu schaffen.

Die Pausensituation ist eine der größten Herausforderung für einen Asperger Autisten. Oft reagieren diese Schüler überempfindlich auf Außenreize bzw. auf den hohen Geräuschpegel der anderen Schüler. Zudem werden sie sehr oft von anderen Schülern verspottet, gehänselt und provoziert. Es ist daher ratsam, dass man den betroffenen Schüler nur die Hälfte der regulären Pause auf dem Schulhof lässt und die andere Hälfte sollte er die Möglichkeit haben, sich alleine oder mit einer Begleitperson zurückziehen zu können. Aber dies ist von Schüler zu Schüler unterschiedlich.

## 7. Zusammenarbeit mit dem Kinderpsychiater und dem Kinderpsychologen

Die Betreuung und Erziehung eines Kindes oder Jugendlichen mit einem Asperger-Syndrom ist aus unserer Sicht nur in enger Abstimmung mit einem Kinderpsychiater möglich. Ziel ist es, mit den Betroffenen eine optimale medikamentöse Einstellung zu erreichen. Der pädagogische Alltag sowie die Kooperation im Erziehersteam sollten zudem regelmäßig durch einen Psychologen supervidiert werden.

## 8. Tipps und Hinweise

Gute Beschreibung einer erwachsenen Frau, die an Asperger erkrankt ist im Buch: »Eine Anthropologin auf dem Mars« von Oliver Sacks (Prof. für Klinische Neurologie in New York). Rowohlt-Verlag,

ISBN-10: 3498062972;

ISBN-13: 978-3498062972

Eine tolles Hörbuch, um sich in die Welt eines Aspergers »einzuhören«: »Buntschatten und Fledermäuse«, Leben in einer anderen Welt, von Axel Brauns, 3 Audio-CDs, Hoffmann und Campe 2002, ISBN 978-345530-314-8,

Krimi, um sich »einzulesen« in die Welt eines Aspergers: »Supergute Tage oder die sonderbare Welt des Christopher Boone« von Mark Haddon und Sabine Hübner, ISBN: 978-344246-093-9. Goldmann Verlag, 2005

Einschätzkala als Grobdiagnostikum für das Asperger-Syndrom in Tony Attwood, Das Asperger-Syndrom: ein Ratgeber für Eltern, Seite 16 bis 20, Trias Verlag,

ISBN: 3-89373-592-5

Hinweise auf nützliche weitere Web-Seiten siehe von Tony Attwood, Seite 214 und 215 (s.o.)

Aspi.net

Unabhängige deutschsprachige Wissens- und Kommunikationsdrehscheibe zum Thema Asperger – von Betroffenen für Betroffene, Angehörige und Interessierte: [www.aspie.net](http://www.aspie.net)

*Frank Franzbach*

Diplom-Sozialpädagoge  
[awg-heseper-weg@eylarduswerk.de](mailto:awg-heseper-weg@eylarduswerk.de)

*Klaus ter Horst*

Diplom-Psychologe  
[k.ter.horst@eylarduswerk.de](mailto:k.ter.horst@eylarduswerk.de)

*Olaf Knieper*

Erzieher  
[awg-heseper-weg@eylarduswerk.de](mailto:awg-heseper-weg@eylarduswerk.de)

Eylarduswerk  
Teichkamp 34  
48455 Bad Bentheim  
[www.eylarduswerk.de](http://www.eylarduswerk.de)