

INHALT

Editorial <i>Björn Hagen</i>	198	ZuPe: Erste Ergebnisse der Mitarbeiterbefragung <i>Simon Mohr</i>	244
Was tun, wenn Schüler fehlen? Leitlinien für den Umgang mit Schulabsentismus <i>Heinrich Ricking</i>	199	Kinderarche Sachsen auf Kurs gegen sexuelle Gewalt <i>Jan Schweinsberg</i>	248
Systemsprenger in der Schule – der Ansatz der AktiF-Gruppe <i>Menno Baumann</i>	210	Neue Phase: Wolfgang Schneider geht in den Ruhestand <i>Annette Bremeyer</i>	250
Alltag der Kinder beruflich Reisender und ein lebensnahes Bildungskonzept <i>Christiane Desbuleux</i>	219	Verabschiedung von Karl Späth <i>Björn Hagen</i>	252
Pflegefamilien und Kinderschutz in der Ev. Jugendhilfe Münsterland gGmbH Anhand der Standards der Ev. Jugendhilfe Münsterland gGmbH <i>Christian Heermann, Elke Hermes</i>	231	Hinweise	253
Gesetze und Gerichte <i>Winfried Möller</i>	234	Auf ein Wort	U3
EREV-Dialog: Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände <i>Björn Hagen</i>	241	»Das Glück ist das Einzige, das sich verdoppelt, wenn man es teilt.« <i>Matthias Lang</i>	

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe liegen das EREV-Fortbildungsprogramm 2012 und ein Prospekt zur 4. Auflage des Kommentars von Wiesner zum SGB VIII bei.

Editorial

Björn Hagen, Hannover

Ein Buch von Bernd Siggelkow, Gründer des christlichen Kinder- und Jugendwerks »Die Arche«, das er mit zwei Mitautoren geschrieben hat, wird aktuell diskutiert. Es trägt den Titel »Generation Wodka: Wie unser Nachwuchs sich mit Alkohol die Zukunft vernebelt«. Ziel ist es, den Blick auf eine Entwicklung zu richten, nach der immer mehr Kinder und Jugendliche regelmäßig harte Alkoholika oft bis zur Bewusstlosigkeit konsumieren. Dabei wird an eine Studie der Deutschen Angestelltenkrankenkasse (DAK) angeknüpft, nach der jeder zehnte Jugendliche unter zwölf Jahren regelmäßig Alkohol trinkt. Sogar Kinder landen demnach schon im Krankenhaus. Die Entwicklung zeigt, dass in absoluten Zahlen weniger Alkohol von Kindern konsumiert wird, diese aber immer häufiger zu »harten Sachen« greifen. Aufgeräumt werden soll mit einem Vorurteil, dass das unkontrollierte Trinken ein Problem sozialschwacher Schichten ist. Es besteht aber gerade im Bürgertum und der gesellschaftlichen Elite die Neigung, die Augen vor diesem Problem zu verschließen. Konsequenzen und Forderungen sind dahingehend gerichtet, dass ein Alkoholverbot in der Öffentlichkeit ausgesprochen wird, dass die 0,5-Promillegrenze für Fahrgäste im öffentlichen Nahverkehr eingerichtet wird und dass es höhere Preise für Hochprozentiges sowie ein Alkoholverbot für Schwangere geben soll. Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung hat ermittelt, dass jedes achte Kind zwischen zwölf und 17 Jahren einmal wöchentlich Alkohol trinkt. Dieses ist weniger als noch im Jahr 2004, als jedes vierte Kind einmal wöchentlich Alkohol getrunken hat. Hoch bleibt weiterhin der Anteil der jungen Menschen ab 16 Jahren, die sich häufiger als einmal im Monat betrinken. Er liegt weiterhin bei rund 13 Prozent.

Beim Thema »Alkohol« geht es auch darum, mit eigenen Schwächen, Ängsten und Wünschen nach der Zugehörigkeit zu einer Gruppe andere Möglichkeiten zu finden, als sich zu betrinken. Für

Schwächere und marginalisierte Schüler gilt es, wie in dieser Zeitschrift dargelegt, Lern- und Lebensräume zu schaffen, die die Schule positiv erlebbar machen.

Die Herausforderung liegt darin, dass die Schüler sich während der Unterrichtszeit weder im Klassenraum noch in der Schule aufhalten und zeitgleich alternative Plätze aufsuchen. Viele Schüler finden Attraktives und Bindendes an die Schule nicht mehr vor und suchen die Distanz. Die Gruppen müssen hierbei differenziert betrachtet werden, ob sie beispielsweise mit Jugendlichen in vergleichbaren Lebenssituationen sich zusammen tun oder ob Ängste die entscheidende Rolle spielen, um die Schule nicht zu besuchen. Hier wird keine außerschulische Beschäftigung gesucht, sondern Sicherheit in der eigenen Wohnung.

Ein weiteres Thema, das sich mit der Situation der Schule beschäftigt, sind die »Systemsprenger«. Aktuell ist trotz massiver Kritik der Begriff der »Unbeschulbarkeit« wieder auf der Tagesordnung. »Oftmals reihen sich Suspendierungen, Parallelversetzungen und andere Ausgrenzungsmechanismen aneinander, ohne irgendeinen pädagogischen Nutzen aufzuweisen.« Eine neue Problemgruppe scheinen die jüngeren Kinder zu werden, für die keine passenden Hilfestellungen vorliegen. Weitere Themen in diesem Heft sind ein lebensnahes Bildungskonzept für beruflich Reisende, Pflegefamilien und Kinderschutz, erste Ergebnisse der Mitarbeiterbefragung des EREV-Projektes »Zukunft Personalentwicklung« (ZuPe) sowie ein Praxisbeispiel zum Umgang mit dem Fehlverhalten von Mitarbeitenden. □

Ihr Björn Hagen

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



Was tun, wenn Schüler fehlen?

Leitlinien für den Umgang mit Schulabsentismus

Heinrich Ricking, Oldenburg

Die Erkenntnis, dass der Prävention von unerlaubten Schulversäumnissen eine enorme Bedeutung im Bildungswesen zukommt, breitet sich weiter aus. Die theoretischen und empirischen Fortschritte in der Forschung sowie die positiven Erfahrungen in der pädagogischen Praxis ergeben ein zunehmend erkennbares Gesamtbild von Erklärungen und Handlungsoptionen. Die aufgelaufenen Kenntnisse sollten in Zukunft zu einer intensiven Anwendung in der Schulwirklichkeit kommen, sodass die schulische Bildung bei möglichst vielen Schülern von einer guten psychosozialen Entwicklung begleitet wird. Schulen haben die Möglichkeit, auch für schwächere und marginalisierte Schülerinnen und Schüler einen Lern- und Lebensraum zu schaffen, der sie ohne Ängste teilhaben lässt, Schule positiv erlebbar und Meidungsverhalten unnötig macht.

1. Formen und Begriffe

Schulabsentismus ist nicht als eindimensionales Verhaltensmerkmal mit eindeutiger Ursache, vorhersehbarem Verlauf und definierbaren Folgen einzuschätzen. Existenz, Wirkweise und Intensität von verhaltensrelevanten Faktoren beim Schüler selbst sowie in den Settings Schule, Familie und Freizeit/Peers sind vielfach variabel und zeigen einen fallspezifischen Charakter. Für die gedankliche Durchdringung und Kommunikation sind die zentralen Begriffe und ihre Inhalte unabdingbare Voraussetzung.

Unter den Oberbegriff »Schulabsentismus« fallen Verhaltensmuster, bei denen Schüler sich während der Unterrichtszeit weder im Klassenraum noch in der Schule aufhalten und zeitgleich alternative Räume bevorzugen. Zentrales definitives Merkmal ist somit die physische Abwesenheit ohne Legitimation. Weitere Begriffe wie Schulschwänzen, Zurückhalten und Schulverwei-

gerung spielen in der Fachliteratur als nachgeordnete Formen eine bedeutende Rolle (Ricking, 2006).

Schulschwänzen

Spezifisch für das Schulschwänzen ist das Aussetzen von Unterricht zugunsten einer angenehmeren Aktivität im außerhäuslichen Bereich während des Vormittags. Dieses geschieht oft im Kontext einer beträchtlichen Schulaversion, die geprägt ist von negativen, abweisenden Gedanken und Gefühlen gegenüber der Schule allgemein, einzelnen Fächern oder Lehrern. Der Schüler handelt zumeist eigeninitiativ, die Erziehungsberechtigten erfahren oft erst von der Schule von den sich häufenden Fehlzeiten. Schulische Versagenserlebnisse, die sich in schlechten Noten oder Klassenwiederholungen niederschlagen, soziale Akzeptanzprobleme, Schulstrafen und -ausschlüsse wie auch ein konfliktreiches Interaktionsgeschehen kennzeichnen nicht selten die schulische Lerngeschichte. Diese ist vielfach Teil einer Multiproblemlage, die im familialen Feld durch Erziehungsinkonsistenz, mangelnde Aufsicht und Unterstützung sowie fehlende sozio-emotionale Haltstrukturen markiert sein kann (Dunkake, 2007). Mitunter verunmöglichen Arbeitszeiten der Eltern, etwa wenn beide oder das allein erziehende Elternteil schon vor den Kindern morgens das Haus verlassen, eine ausreichende Aufsicht und Kontrolle.

Ein zentrales Merkmal im subjektiven Erleben der meisten Schülerinnen und Schüler mit habituellem Schulschwänzen ist eine schulaversive Haltung; eine tiefe Ablehnung von Schule. Sie geben in Interviews begründend an, Langeweile im Unterricht oder/und Probleme mit Lehrern und/oder Mitschülern zu haben wie auch, mit anderen zusammen sein zu wollen, die ebenso in der Schule

<i>Kriterium</i>	<i>Schulschwänzen</i>
Sind die Versäumnisse entschuldigt?	Zumeist nicht, ggf. fingierte Entschuldigungen
Wissen die Eltern vom Absentismus?	Häufig nicht, abhängig von der Rückmeldung durch die Schule
Aufenthaltort während der Schulzeit?	Oft außerhäuslich, mit Mitschülern
Lern- und Leistungsmotivation?	i. d. R. niedrig
Welche Begleit- und Bedingungsfaktoren liegen vor?	Höhere Wahrscheinlichkeit von Schulaversion, Delinquenz, Schulversagen, Disziplinproblemen, Drogenmissbrauch, aggressive Verhaltensmuster
Erziehung in der Familie?	Tendenz zu Mangel an Aufsicht und Unterstützung

Tab. 1: Bedingungsbeziehungen beim Schulschwänzen

fehlen (Oehme, 2007). Schüler, die schwänzen, finden kaum noch Attraktives und Bindendes in der Schule vor; die motivationalen Verhaltenstendenzen suchen Distanz. Dabei ist der Einfluss der Gleichaltrigen/der peers deutlich größer als zunächst angenommen. Neuere Studien, die sich mit Bedingungsfaktoren von Schulabsentismus befassen, weisen darauf hin, dass die Freunde, die Clique oder die Mitschüler bei der Initiierung und Stabilisierung von unregelmäßigem Schulbesuch bis zum Dropout eine beachtliche Rolle spielen können (Wagner, 2007). Als positiv bewertetes Markenzeichen kann Schulschwänzen in einer altershomogenen Gruppe von Jugendlichen mit vergleichbarer Lebenssituation und Normstruktur, ein verbindendes, integrierendes Element darstellen. Fassbar ist die Heimatlosigkeit vieler dieser Kinder, die sich in der Schule und häufig auch Zuhause nicht willkommen und integriert fühlen und deren Lebensmittelpunkt sich zusehends auf die

Straße verlagert, wo sie mit Gleichgesinnten den Tag verbringen.

Angstbedingte Schulmeidung

Ganz anders stellt sich die Situation von Kindern und Jugendlichen dar, die aufgrund von Ängsten die Schule nicht besuchen (können). Angst ist eine Reaktion auf eine subjektiv erlebte Bedrohung, die in der Folge oft vermieden wird. Die Betroffenen haben aufgrund inneren Angsterlebens immense Schwierigkeiten, den Unterricht zu besuchen, wollen es zuweilen, können es aber nicht. Als diagnostische Merkmale dieser Form können unter anderem das Verbleiben in der elterlichen Wohnung und schwere emotionale Ausbrüche wie beispielsweise Schreiattacken bei forciertem Schulgang betrachtet werden (vor allem bei Trennungsangst). Verschiedene Angstformate können zur Verweigerung führen.

<i>Bezug</i>	<i>Meidungsmuster</i>
Trennungsangst	Angst des Kindes, durch den Schulbesuch von der Mutter getrennt zu werden, z. B. da ihr während der Abwesenheit etwas zustoßen könnte
Mobbing	Vermeiden des systematischen Drangsalierens durch Mitschüler(-gruppe) auf dem Schulweg, in den Pausen etc.
Lehrerangst	Vermeiden von Lehrern, die drohen, unter Druck setzen, erniedrigen
Versagensangst	Vermeiden von Lernkontrollen etc.
Soziale Angst	Rückzugsverhalten, vermeiden sozialer Situationen mit vielen Menschen (Klasse, Schulhof, Bus, ...)

Tab. 2: Meidungsmuster bei Angst

Im Gegensatz zu Schulschwänzern suchen Schulverweigerer somit keine außerschulische Zerstreuung, sondern möchten in der Sicherheit des Heimes bei ihren Eltern bleiben. Sie klagen über Schmerzen und Krankheitssymptome wie zum Beispiel Kopf- und Bauchschmerzen, Schlafstörungen, für die sich häufig keine organischen Gründe finden lassen, und somatisieren so emotionale Problemlagen (Kearney, 2001). Lässt sich die Angstquelle identifizieren, sollte sie möglichst rasch und nachhaltig entfernt werden. Diese kann auch im Mobbing durch Mitschüler liegen. Hat sich eine emotionale Störung mit zwanghaftem Meidungsverhalten entwickelt, wird eine therapeutische Behandlung beim Psychologen oder Kinder- und Jugendpsychiater empfohlen.

Zurückhalten

Die dritte Kategorie bildet das Zurückhalten von Schulpflichtigen von der Schule durch Eltern oder Ausbilder, das nur wenig untersucht, jedoch nach Ansicht von Wissenschaftlern wie Praktikern von großer Relevanz ist. Eine nicht unbeträchtliche Zahl der Versäumnisse geschieht aus verschiedenen Gründen mit Einverständnis, Unterstützung oder Duldung der Erziehungsberechtigten.

Dabei kann es sich um ein aktives Fernhalten des Kindes – auch gegen seinen Willen – oder um ein passives Gewährenlassen handeln. In beiden Fällen unterlaufen sie die ihnen durch die Schulpflicht zugewiesenen Aufgaben.

Die Aufzählung weist das Zurückhalten als lose Sammelkategorie aus, wobei die genannten Einflussgrößen auch in Kombinationen auftreten können (vgl. Schulze & Wittrock, 2005).

Um eine Situation angemessen einzuschätzen, wird zunächst empfohlen, auf den Aufenthaltsort am Vormittag zu achten. Bei Schülern, die den Vormittag zu Hause verbringen, sollte Hinweisen Beachtung geschenkt werden, die auf Zurückhalten hindeuten. Fehlen solche ebenso wie dissoziale Verhaltensmerkmale, steigt die Wahrscheinlichkeit angstbedingter Verweigerung.

2. Häufigkeit und Verteilung

Aufgrund variationsreicher Definitions- und Operationalisierungsformen und entsprechend unterschiedlicher Befunde sind allgemeine Prävalenzaussagen zum Schulabsentismus nicht zu

<i>Bedingungsfaktoren</i>	<i>Bezug Schulabsentismus</i>
Gleichgültigkeit gegenüber schulischer Ausbildung des Kindes	Dem Kind wird freigestellt zur Schule zu gehen, oft vor dem Hintergrund eigener negativer Schulerfahrungen.
Kulturelle Differenzen	Zugewanderte Eltern erachten die Schulpflicht als unangemessen lang (z. B. für Mädchen).
Beeinträchtigung und Krankheit	Psychische Erkrankungen, Drogenabhängigkeit oder Alkoholismus der Erziehungsberechtigten bedingen erzieherische Insuffizienz.
Kinderarbeit	Schüler arbeiten auch während des Vormittags, müssen u. U. zum Unterhalt der Familie beitragen.
Religiöse Differenzen	Biologie- oder Religionsunterricht wird als unvereinbar mit der eigenen Auffassung angesehen.
Schulkritische Haltung	Schule wird allgemein als schädlich für das Kind eingeschätzt.
Missbrauch, Verwahrlosung	Verletzungen sollen verborgen oder Aussagen des Kindes verhindert werden.

Tab. 3: Bedingungen des Zurückhaltens

erzielen. Die vorliegenden Zahlen legen offen, dass nicht alle Schülergruppen in gleichem Ausmaß betroffen sind. Eine differenzierte Betrachtung zeigt stark ansteigende Fehlquoten ab Klasse 5 mit Höchstwerten zumeist in den 8. oder 9. Jahrgängen (vgl. Weiß, 2007). Es zeigt sich ein paritätisches Verhältnis zwischen den Geschlechtern oder leicht höhere Anteile weiblicher Schüler (Rat für Kriminalitätsverhütung in Schleswig-Holstein, 2007). Intensive Formen von Schulabsentismus mit hohen Fehlquoten weisen zumindest zeitweilig etwa drei bis fünf Prozent eines Jahrgangs auf. In dieser Gruppe sind Jungen überrepräsentiert (Stamm, 2007). Die Schulformen unterscheiden sich in der Versäumnishäufigkeit recht markant (Weiß, 2007). »Hauptschüler verweigern mit 14,5 Prozent am häufigsten die Schule, gefolgt von den Sonderschülern (12,8 Prozent), Realschülern (6,1 Prozent) und Gymnasiasten (4,7 Prozent).« (Wagner et al., 2004, 483). Für die europäische Perspektive siehe Grewe (2005). Diese Zahlen sollten nicht zu der Vermutung Anlass geben, dass Gymnasien mit diesem Problem besser umgehen als andere Schulen. Haupt- und Förderschulen sowie einige Lehrgänge Berufsbildender Schulen, wie zum Beispiel das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), sind angesichts der hohen sozialen Selektivität unseres Schulsystems Sammelbecken für Schüler in Risikolagen, mit Leistungsschwierigkeiten und nicht selten aus bildungsfernen und/oder benachteiligten Familien. Dass die Schulversäumnisse hierzulande in den vergangenen Jahren oder Jahrzehnten generell gestiegen seien, wird zwar häufig »gefühlte« behauptet, lässt sich empirisch jedoch nicht belegen.

3. Entwicklungswege zum Dropout

Jenseits der Fallspezifik lassen sich übergeordnete Entwicklungslinien zum Schulschwänzen und Dropout verdeutlichen. Fehlzeiten setzen nur sehr selten plötzlich und massiv ein, man beobachtet eher ein langsames Wegdriften von Unterricht und Schule mit häufigeren und expandierenden Versäumnisphasen. In der ersten

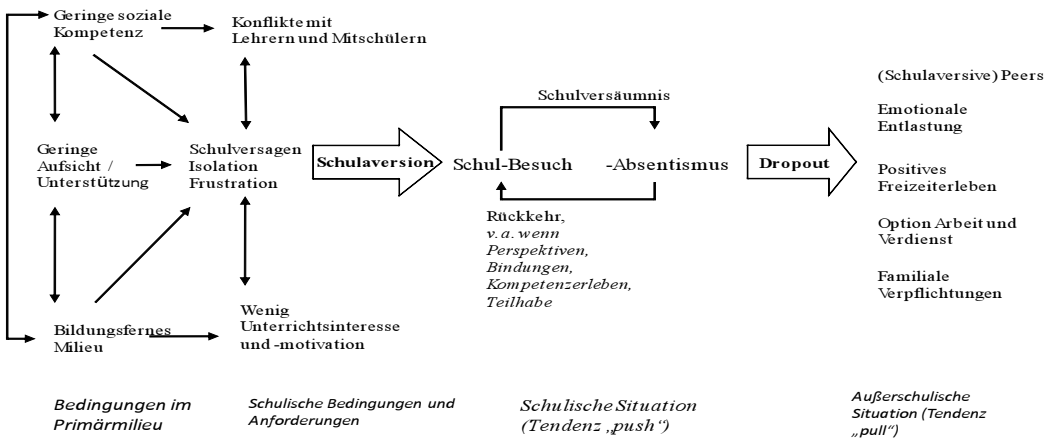
(Grundschul-)Zeit, in der der Schüler noch regelmäßig die Schule besucht, formen sich dabei erfahrungsbedingt Bestandteile einer schulaversiven Einstellung, einer inneren Abwehrhaltung gegenüber schulischem Handeln und einer schulbezogenen negativen Gestimmtheit. Als Beispiele auf der Verhaltensebene können Lernverweigerung oder Rückzug und demonstrative Gleichgültigkeit gegenüber der Schule genannt werden, aber auch wiederholtes Zuspätkommen und deutliche Unterrichtsstörungen. Diese Warnsignale können eventuell auch Zeichen einer stofflichen oder sozialen Abkopplung sein. Außerdem sind unangemessen lange Fehlzeiten aufgrund von Bagatellkrankheiten feststellbar, die auch als Indiz für angstbedingtes Meidungsverhalten mit psycho-somatischen Anteilen verstanden werden können. Auslösend oder problemverschärfend wirkt Leistungsversagen. Das regelmäßige Scheitern an schulischen Anforderungen bleibt nicht ohne Folgen: Es greift die Lernmotivation stark an, es untergräbt den Glauben, mit den eigenen Möglichkeiten Erfolge zu erzielen, es bewirkt eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung sowie unangemessene Attributionsmuster. Die sich so entwickelnden psychischen Prozesse führen den Schüler in den Rückzug vom Lernen, bedingen Passivität und Vermeidungsstrategien. Er gewinnt die Überzeugung, dass schulisches Lernen für ihn nutzlos ist, dem schulischen Leistungsziel wird keine oder kaum noch persönliche Relevanz zugemessen. Er grenzt sich gegenüber der Institution Schule ab: Das Aufgeben jeglicher Anstrengung für die Schule unter Inkaufnahme schwerwiegender Nachteile ist wahrnehmbar. Gleichzeitig gewinnen außerschulische Reize zunehmend an Bedeutung: Die kontrollfreie Zeit mit den Peers, die Spielkonsolen in den Kaufhäusern oder das Ausschlafen nach der langen Nacht im Computerspiel. Die Alternativen vor Augen, fällt die Entscheidung leicht für die Meidung. Insbesondere dann, wenn er sich Mitschülern oder Gruppen anschließen kann, die diese Verhaltensmuster schon länger praktizieren. Der Schüler schaltet die psychischen Belastungsmomente kurzfristig

aus und macht sie unwirksam ohne die konflikt-hafte Situation zu lösen (Ricking et al., 2009).

Die folgende Abbildung zeigt modellhaft eine Entwicklung, die viele der relevanten Aspekte integriert und dadurch gekennzeichnet ist, dass Fehlpassungen entstehen, die Erwartungen der Schule und die Möglichkeiten des Schülers nicht in Einklang zu bringen sind, Konflikte aufkommen und Leistungsprobleme kumulieren. Sie zeigt aber auch die Notwendigkeit, Schulabsentismus und den drohenden Dropout nicht als situatives Ereignis zu betrachten, sondern in eine Lebensperspektive zu setzen, die von frühen Fehlentwicklungen gekennzeichnet ist. Hickman et al. (2008) analysieren schulische Entwicklungspfade von Schülern und differenzieren Dropouts von solchen Schülern, die einen Abschluss erlangen. Sie zeigen deutlich, dass signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich Schulleistungen und Fehlzeiten schon ab Mitte der Primarstufe nachzuweisen sind und sich die Unterschiede im Laufe der Zeit vergrößern. Die späteren Dropouts versäumen zunehmend Unterricht und die Leistungsschere weitet sich. Auch im Jugendalter sehen und interpretieren die Schüler die Abkehr von staatlicher Bildung oft nicht als das, was es für viele bedeutet: ein Lebensproblem, das die zukünftige Daseinsqualität wahrscheinlich massiv einschränken wird (vgl. Hillenbrand & Ricking, 2011).

4. Was tun? – Prävention und Intervention in der Schule

Traditionell werden illegitime Schulversäumnisse als Bruch schulischer Ordnung betrachtet, der durch den gesetzlichen Schulzwang geahndet wird. So bieten entsprechende rechtliche Vorgaben die abgestuften Optionen der Androhung und Auferlegung eines Bußgeldes, der Zwangszuführung durch die Polizei sowie von Arreststrafen. Über den Verlauf und die Effektivität dieser Maßnahmen, die in den Schulverwaltungseinheiten sehr unterschiedlich umgesetzt werden, gibt es keine Angaben (Ehmann & Rademacker, 2003). Aus pädagogischer Perspektive ist zu bezweifeln, ob eine Geldstrafe für Eltern, die häufig den erzieherischen Einfluss auf das Kind oder den Jugendlichen verloren oder stark eingebüßt haben, Zwangszuführungen oder Arreststrafen als effektive Sanktionen betrachtet werden können. Das Verfahren kann gegebenenfalls dann seinen Zweck erfüllen, wenn Erziehungsberechtigte den Schüler bewusst von der Schule zurückhalten. Zwangsmaßnahmen sind häufig nur kurzfristig verhaltenswirksam, tangieren wichtige Faktoren nicht und es mangelt ihnen an einer schulpädagogischen Komponente, die Schüler wieder an Schule heranführt und sinntragend einbindet.



Entwicklungsmodell Schulabsentismus (Ricking 2009)

Prävention und frühe Intervention in Schulen

Ziel pädagogischer Prävention und Intervention im Handlungsfeld Schule ist die Verstärkung und Förderung der Partizipation am Unterricht und Schulleben, um eine positive (Lern-)Entwicklung zu ermöglichen. Dafür ist allerdings die körperliche Präsenz eine unabweisbare Voraussetzung.

Das hier in Grundzügen vorgestellte multimodale Konzept zur Prävention und frühen Intervention bei Schulabsentismus in Schulen besteht aus zehn Bausteinen, die drei Ebenen (Schule, Klasse und System) zugeordnet sind, wobei jeder Baustein für einen Satz von Präventions- und Interventionsstrategien in einem definierten Handlungsbereich steht (vgl. Ricking, 2007).

A. Ebene Schule

Baustein 1:

Pädagogische Perspektive und offene Haltung

- Keine Tabuisierung von Schulabsentismus in Schulen
- Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung
- Kenntnisstand erhöhen, Handlungskompetenz erweitern
- Experte im Kollegium

Baustein 2:

Fehlzeiten wahrnehmen und registrieren

- Dunkelziffer senken
- Häufigkeit nicht unterschätzen
- Fehlzeiten wahrnehmen, registrieren, verfolgen, analysieren und handeln – Konzept entwickeln!

Baustein 3:

Sicherheit in Klasse und Schule

- aversive Reize ausräumen bzw. beenden
- Mobbing erkennen und unterbinden
- Sicherheit Einzelner in der Klasse garantieren

Baustein 4: soziales Lernen fördern

- Gestaltung eines sozial-integrativen Klassen- und Schulklimas
- Beratungsangebote für Schüler vorhalten
- Auf- und Ausbau von Konzepten zur Konfliktregelung (z. B. Mediation)
- Rückkehr des Schülers organisieren

Die grundlegende Haltung einer Schule gegenüber der Frage der An- und Abwesenheit von Schülern spiegelt das Gegenstandsverständnis und entscheidet vielfach die Frage, ob sich Lehrkräfte angesichts von Fehlzeiten pädagogisch angesprochen fühlen und hilfreiche Aktivitäten entstehen oder nicht. Aus der rechtlichen Definition der Schulpflicht und des Schulzwangs erwächst nicht notwendigerweise ein pädagogischer Impetus. Jede Schule sollte eine klare Haltung beziehen und der Anwesenheit jedes einzelnen Schülers eine hohe Bedeutung zusprechen. Durch ihr Handeln sollten Lehrkräfte klar vermitteln, dass sie nicht bereit sind, Schulabsentismus zu dulden. Daher muss, um Lern- und Gewöhnungsprozesse zu vermeiden, einer unerlaubten Fehlzeit ohne große Verzögerung eine Reaktion der Schule folgen, die beispielsweise durch ein Telefonat mit den Erziehungsberechtigten umsetzbar ist oder dadurch, den Schüler aufzusuchen, anzusprechen und abzuholen. Das frühe Kontaktieren und das Halten der Verbindung (auch wenn sich das Problem nicht schnell lösen lässt) ist eine zentrale Voraussetzung für geeignete pädagogische Maßnahmen. Der Schüler gleitet nicht aus dem Blick, bleibt im Fokus, und eine Begleitung des Reintegrationsprozesses ist möglich. Die Aufnahme der Versäumnisse ist durch eine Entschuldigungsregelung mit den Erziehungsberechtigten schulweit zu vereinheitlichen, sodass diese ein erkranktes Kind noch am gleichen Morgen – etwa bis 9.00 Uhr – telefonisch in der Schule abmelden. Treffen weder Entschuldigung noch Schüler in der Schule ein, können betroffene Lehrkräfte oder zuständige Schulsozialarbeiter aktiv werden und sehr zeitnah reagieren. Auf der Basis kooperativer Strukturen hat sich eine sofortige Reaktion der Schule auf ein unentschuldigtes Versäumnis in Form einer vorab vereinbarten Rückmeldung bei den Eltern als probate Methode zur Absentismusrückmeldung erwiesen.

Daneben ist es bedeutsam den Kenntnisstand – wie etwa über Risikofaktoren, über diagnostische Optionen und zu den Formen schulnaher Präven-

tion und Intervention – im Kollegium sowie die praktische Handlungskompetenz zu erhöhen. Das Thema ist weitaus deutlicher als bisher in Aus- und Fortbildung zu verankern. Dabei kann es sehr vorteilhaft sein, eine Person aus dem Kollegium, die sich besonders intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt hat und über Beratungskompetenz verfügt, als Experten zu etablieren.

Die Wahrnehmung und Registratur von Schulversäumnissen ist essentiell. Einschätzungen zum Schulbesuchsverhalten der Schüler sollten eine solide Datenbasis aufweisen. Differenzierte Informationen über Versäumnisse ermöglichen zu erfahren, welches Ausmaß und welche Verteilung die Fehlzeiten zeigen. Zum Beispiel durch Ermittlung des Prozentsatzes gefehlter Stunden (Fehlquote) eines definierten Zeitabschnitts, der Dauer einzelner Versäumnisphasen im Einzelfall oder der Verteilung der Fehlzeiten auf Klassen und Jahrgänge. Die erlangten Daten lassen sich auswerten und darstellen, sodass die Entwicklung der Anwesenheit und Partizipation im Kollegium diskutiert und interpretiert werden kann und folgende pädagogische Schlussfolgerungen begründet sind. Bedingung ist, dass die Schüleranwesenheit im Fokus der Lehrkräfte liegt, entsprechende Routinen in der Datenaufzeichnung etabliert werden und so verlässliche Einschätzungen der Lage möglich sind.

Eine weitere Prämisse für gelingende Lernprozesse und eine gesunde psycho-soziale Entwicklung ist das Gefühl von Sicherheit und des Angenommenseins in der Schule. Diese sind gefährdet durch gewaltförmige Interaktionsprozesse, wie sie bei Mobbing vorkommen, das zu verstehen ist als subtiles und systematisches Drangsalieren einzelner Personen über längere Zeit, um sie zu demütigen und sozial auszugrenzen. Daher sind in diesem Kontext alle effektiven schulischen Maßnahmen zu begrüßen, die die emotional-sozialen Kompetenzen der Schüler ausweiten und Gewalt, offen oder verdeckt, verhindert.

B. Ebene Klasse

Baustein 5:

Beziehungsangebote für Schüler

- grundlegende Haltung: Jedes Kind ist wichtig, alle finden in der Klasse und Schule eine Heimat, keiner darf verloren gehen!
- Wertschätzung und Beziehungsgestaltung trotz »Fehl«-verhaltens
- aktive, positive Beziehungsgestaltung
- konkrete Hilfe zur individuellen Konfliktbewältigung und Lebensgestaltung anbieten

Baustein 6:

Lernen fördern

- Lernerfolge schaffen
- Bewertungsmodalitäten anpassen
- Selbstwirksamkeit stärken

Baustein 7:

Kontakt herstellen und halten

- unmittelbare Reaktion zeigen, Besorgnis und Interesse zum Ausdruck bringen
- Signalwirkung des Verhaltens erkennen
- intensives Feedback geben

Baustein 8:

Förderung der Selbstregulation

- positive Verstärkung
- Token-Systeme
- Verhaltensverträge/Kontingenzverträge
- Rückmeldesysteme

Erfahrungen – unter anderem aus den sogenannten »Verweigererprojekten« – weisen recht klar auf die hohe Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung im Umgang mit Schülern hin, die von schulischer Desintegration bedroht sind. Sie entgleiten der Klasse und Schule, weil sie auch in persönlicher Hinsicht dort nichts bindet. Um Beziehungsaufbau und –gestaltung in der Schule zu ermöglichen, sollte für entsprechende Rahmenbedingungen gesorgt werden. Die Stärkung des Klassenlehrerprinzips – die Lehrkraft und ihre Klasse arbeiten einen substanziellen Teil der Wochenstunden gemeinsam – gilt als wesentliches Fundament der Schaffung tragfähiger pädagogischer Bezüge.

Dass ein umgekehrt proportionaler Zusammenhang zwischen Schulversäumnissen und Unterrichtsqualität besteht, kann als sehr plausibel angenommen werden. Studien, die dieses Feld aufhellen, fehlen jedoch weitgehend. Motivierender und hochwertiger Unterricht wird seltener gemieden – Schüler fürchten Monotonie, Langeweile und unangemessene Anforderungen. Guter Unterricht orientiert sich auch an den Interessen der Schüler, bringt sie zu Eigenaktivität und ist geprägt von einem wirksamen Classroom Management. Die sinnvolle Verknüpfung von instruktiven und offenen Phasen im Unterricht bildet einen Schlüssel zur effektiven Methodenaufbereitung (Meyer 2004). Manchen Schülern kommen didaktische Alternativen wie Werkstattkonzepte oder Schülerfirmen entgegen und sorgen wieder für Erfolge und Lernmotivation (vgl. Ricking et al. 2008). Dieser Aspekt ist zu erweitern: Es ist aus pädagogischen wie ethischen Gründen hochrelevant Schüler mit schulmeidemem Verhalten oder solchen Tendenzen aus dem Teufelskreis des Versagens und Vermeidens zu befreien. Sie benötigen schulische Erfolge und oft eine angemessene fachliche Unterstützung, diese zu realisieren. Dabei ist zu denken an unterrichtliche Maßnahmen der Differenzierung, an die Änderung der Bewertungsmodalitäten wie etwa durch die Nutzung der individuellen Bezugsnorm, an kurzfristige verstärkende Rückmeldungen per Feedback-Bogen oder auch an Optionen intensiver Kleingruppen- und Einzelförderung (vgl. Ricking, 2006).

Im lerntheoretischen Sinne ist Schulabsentismus ein weitgehend gelerntes Verhalten, verändert sich durch Lernprozesse laufend und kann daher auch wieder verlernt oder umgelernt werden. Verschiedene, empirisch geprüfte Techniken und Instrumente, die dem Schüler den regelmäßigen Schulbesuch erleichtern, liegen vor (Hennemann & Hillenbrand 2007). Da es den Schülern an Selbstverstärkung für den Schulbesuch mangelt, werden in Programmen der Verhaltensmodifikation vorübergehend externe Verstärker systematisch eingesetzt, um Lernverhalten und Anwesen-

heit zu fördern. Insbesondere Schulschwänzer, so die grundlegende Annahme, benötigen mehr Kontakte, eine engere Führung und mehr Aufsicht als Schule üblicherweise bietet. So beinhalten viele Programme aus Forschungsstudien Anteile von Kontrolle und Verstärkung des Zielverhaltens im Rahmen von Verhaltensverträgen (Anderson et al. 2004). Pädagogische Verträge (Kontingenzverträge) haben erwiesenermaßen bei Schulabsentismus eine relativ hohe Effizienz, weil sie alle Beteiligten als gleichwertige Vertragspartner einbeziehen, der Problemkomplexität durch eine individuelle Ausformung des Vertrags Rechnung tragen, die Selbststeuerungsfähigkeit des Probanden ansprechen und von Lehrkräften ohne sonderlichen Zeitaufwand implementierbar sind. In einem Vertrag sollte die gemeinsame Problemstellung, das Zielverhalten, die Beiträge der Vertragspartner zum Zielverhalten, die Kriterien für Erfolg und Misserfolg sowie die Belohnung oder Verstärkung möglichst konkret und verständlich formuliert sein. Der Vertrag strukturiert die Arbeit zwischen Schüler und Pädagoge und bietet vielfältige Anlässe für Kommunikation und Feedback (vgl. Ricking, 2006).

C. Ebene System

Baustein 9:

Kooperation mit Eltern

- positiven Elternkontakt und kooperative Strukturen aufbauen
- regelmäßige Kontakte pflegen
- sofortige Kontaktaufnahme im Versäumnisfall
- bei komplexen Problemlagen stützende Systeme vermitteln

Baustein 10:

Netzwerk der Hilfen

- Jugendamt/Jugendhilfe/Sozialpädagogik
- Erziehungsberatung
- Therapeutische Einrichtungen
- alternative Beschulungsprojekte
- ...

Es ist leicht feststellbar, dass eine enge und positiv konnotierte Zusammenarbeit zwischen Eltern

und Lehrern allgemein pädagogisch wünschenswert – weil Entwicklung fördernd – ist und zudem zielführende Wirkungen auf die Anwesenheit und Partizipation von Schülerinnen und Schülern in der Schule entfaltet. Eine enge Kooperation zwischen den beiden zentralen Bezugssystemen des Schülers gilt als eines der effektivsten Mittel zur Absentismusprävention und -intervention. Eltern und Lehrer sollten Vereinbarungen treffen, die den Austausch strukturieren und so die Basis schaffen für eine gesicherte Interaktion und Verbindlichkeit. Regelmäßige Telefonate, E-Mail-Kontakte oder Notizen im Mitteilungsheft haben sich als bewährte Hilfen im schulischen Alltag erwiesen. Untersuchungen zeigen deutlich, dass gezielte Rückmeldungen an die Erziehungsberechtigten, die sowohl eine Fehlzeit anzeigen als auch auf eine Verbesserung der Anwesenheit hinweisen kann, positive Effekte auf den Schulbesuch zeitigen (vgl. Ricking 2006). Es bietet sich an, Rückmeldesysteme zu installieren, die nach festen Regeln für einen optimalen Informationsstand auf allen Seiten sorgen und die Voraussetzung für eine Partnerschaft für das Kind zwischen Eltern und Schule bilden. Um der Gefahr zu begegnen, in negative Kreisläufe gegenseitiger Vorwürfe abzuweichen, sollten inhaltlich Entwicklungsfortschritte und Zielannäherungen thematisiert werden. Die Kontaktaufnahme erst oder nur im Krisenfall ist zu vermeiden.

ferner Genese oder massiver Intensität benötigen sie jedoch die Unterstützung weiterer Einrichtungen oder Dienste. Diese Hilfe und Unterstützung fließt besonders schnell und effektiv, wenn der Boden bereitet ist und sowohl strukturelle als auch personale Kooperationsbezüge existieren. Schulen müssen sich vernetzen, im Sinne der Förderung der betroffenen Schüler außerschulische Kompetenzen nutzen und entsprechend in ein lebendes System professioneller Hilfen eingebunden sein. Maßnahmen im Kontext von Schulabsentismus basieren häufig auf der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Schon seit geraumer Zeit bildet die Schule einen Handlungsraum für sozialpädagogische Maßnahmen, was vor allem in der institutionalisierten Schulsozialarbeit zum Ausdruck kommt. Die zentrale Funktion der Jugendhilfe nimmt im Falle von Schulabsentismus durch Familien unterstützende, Freizeit strukturierende und Alltagsbewältigung fördernde Maßnahmen einen hohen Stellenwert ein. Daneben sind Vernetzungen mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendpsychiatrie, mit Beratungs- und Koordinierungsstellen wie der »2. Chance«, mit der Polizei und Institutionen alternativer Beschulung geboten.

Wie bereits deutlich geworden ist, können Schulen und Lehrkräfte das Schulbesuchsverhalten ihrer Schüler vielfach beeinflussen, in Fällen schul-

C Ebene System	9 Kooperation mit Eltern		10 Netzwerk der Hilfen		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; text-align: center;"> didaktisch- methodische Rahmung </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; text-align: center; margin-left: 20px;"> Lehrverhalten </div>
B Ebene Klasse	5 L-S Beziehung	6 Lernen fördern	7 Kontakt halten	8 Selbst- regulation	
A Ebene Schule	1 pädagogische Haltung	2 Registratur	3 Sicherheit	4 soziales Lernen	

Rahmenkonzept zur Förderung der schulischen Anwesenheit und Partizipation

5. Ausblick

Eine hohe Anwesenheits- und Partizipationsquote ist ein starkes Merkmal von Schulqualität, mit dem eine Schule nach außen treten und für sich werben kann. Wirksame Prävention sowie ein verlässliches Management der An- und Abwesenheit sind dafür zu leisten. Ein beachtlicher Teil der relevanten Einflussfaktoren auf Schulversäumnisse befindet sich innerhalb des Handlungsbereichs der Schule, sodass unter konsequenter Nutzung gegebener schulischer Handlungsspielräume sowie dem Einsatz effektiver pädagogischer Methoden eine deutliche Verbesserung der momentanen Lage möglich ist. Es wird aber auch deutlich, dass wirksame Absentismusprävention nicht zeit- und ressourcenneutral zu erreichen ist. Angesichts beträchtlicher gesellschaftlicher Folgekosten mangelnder Ausbildung und sozialer Randständigkeit sind die Investitionen jedoch auch in Zeiten knapper Kassen notwendig und lohnend. Gestufte Konzepte angemessener Präventions- und Interventionsmaßnahmen, die sowohl Formen als auch Intensitäten der Versäumnisse berücksichtigen, schaffen berechtigten Optimismus hinsichtlich des Ziels, Schule zu einem entwicklungsförderlichen und bildungsstarken Lern- und Lebensraum für möglichst alle Schüler werden zu lassen. □

Literatur

Anderson, A. R. / Christenson, S. L. / Sinclair, M. F. & Lehr, C. A. (2004): Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. In: *Journal of School Psychology* 42, 2, 95-113.

Dunkake, I. (2007): Schulverweigerung: Eine Folge mangelnder familialer Kontrolle? In: M. Wagner (Hrsg.): *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis* (105–138). Weinheim, München: Juventa.

Ehmann, Chr. & Rademacker, H. (2003): *Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss*. Bielefeld: Bertelsmann.

Grewe, N. (2005): *Absenteeism in European Schools*. Münster: Lit

Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2007): *Präventionsprogramme gegen Dropout: Classroom Management und Check*

& Connect. Lernchancen 10, 60, 28 – 31.

Herz, B. / Puh, K. & Ricking, H. (Hrsg.) (2004): *Problem Schulabsentismus – Wege zurück in die Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hickman, G. P. / Bartholomew, M. / Mathwig, J. & Heinrich, R. S. (2008): Differential Developmental Pathways of High School Dropouts and Graduates. *The Journal of Educational Research*, 102, 1, 3–14.

Hillenbrand, C. & Ricking, H. (2011): Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 2, 153-172

Kearney, C. A. (2001): *School Refusal Behavior in Youth*. Washington: APA.

Lee, J. C. & Staff, J. (2007): When Work Matters: The Varying Impact of Work Intensity on High School Dropout. *Sociology of Education*, 80, 158–178.

Meyer, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Scriptor

Montmarquette, C. / Viennot-Briot, N. & Dagenais, M. (2007): Dropout, School Performance, and working while in school. *The Review of Economics and Statistics*, 89, 4, 752–760.

Mutzeck, W. / Popp, K. / Franke, M. & Oehme, A. (2004): *Umgang mit Schulverweigerung*. Weinheim: Beltz.

Oehme, A. (2007): *Schulverweigerung: Subjektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus*. Hamburg: Kovac.

Rat für Kriminalitätsverhütung in Schleswig-Holstein (2007): *Konzept gegen Schulabsentismus*. Kiel

Ricking, H. (2006): Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. *Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Ricking, H. (2007): Bausteine der schulischen Prävention und frühen Intervention bei Schulabsentismus. In: K. Popp & B. Seebach (Hrsg.): *»Null Bock auf Schule« – Was ist zu tun bei Schulverweigerung?* (S. 87–98). Würzburg: vds.

Ricking, H. / Voigt, J. & Tabeling, M. (2008): Heavy Metal – ein kooperatives Projekt zwischen Förderschule und Betrieb zur Lernförderung und beruflichen Orientierung von Schülern mit Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen. *Sonderpädagogik in Niedersachsen*, 2, 34–49

Ricking, H. / Schulze, G. & Wittrock, M. (2009): Schulabsentismus und Dropout: Strukturen eines Forschungsfeldes. In: H. Ricking / G. Schulze & M. Wittrock (Hrsg.): *Schulabsentismus und Dropout* (S. 13–48). Paderborn: Schöningh.

Schulze, G. (2003): *Unterrichtsmeidende Verhaltensmuster*. Hamburg: Kovac

Schulze, G. & Wittrock, M. (2005): Wenn Kinder nicht mehr in die Schule wollen. In: S. Ellinger & M. Wittrock (Hrsg.): *Sonderpädagogik in der Regelschule* (S.121-138). Stuttgart: Kohlhammer.

Stamm, M. (2007): Schulabsentismus. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung. Die Deutsche Schule, 99, 1, 50-61.

Wagner, M. / Dunkake, I. & Weiß, B. (2004): Schulverweigerung – Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 3, 457-489.

Wagner, M. (2007) (Hrsg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim: Juventa.

Weiß, B. (2007): Wer schwänzt wie häufig die Schule? Eine vergleichende Sekundäranalyse auf Grundlage von 12 deutschen Studien. In: M. Wagner (Hrsg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim, München: Juventa, 37-55

PD Dr. Heinrich Ricking
Universität Oldenburg
F 1 – Sonder- und
Rehabilitationspädagogik
Uhlhornsweg
26111 Oldenburg
heinrich.ricking@
uni-oldenburg.de



Aufmerksamkeit ist das natürliche Gebet der Seele Paul Celan

Wir suchen baldmöglichst eine engagierte Leitungspersönlichkeit

mit Charisma, Begeisterungsfähigkeit, Neugierde auf neue Aufgaben, Gestaltungs- und Kritikfähigkeit für das **Aufgabenfeld der Einrichtungsleitung**.

Voraussetzung sind ein (pädagogisches) Hochschulstudium und mehrjährige Erfahrung in der Jugendarbeit bzw. Jugendhilfe.

Was uns betrifft, so begleiten wir seit über 60 Jahren junge Menschen im Rahmen erzieherischer Hilfen auf ihrem Weg in ein selbstbestimmtes Leben.

Geduld, Liebe zum Menschen und eine besondere diakonische Kultur ergänzen unser Angebot von Psychotherapie und Pädagogik.

Aufgrund dessen erwarten wir von Ihnen die Bereitschaft und Fähigkeit zum Führen, Freude an interdisziplinärer Zusammenarbeit und daran, sich selbst, den eigenen Führungsstil und die fachlichen Angebote weiter zu entwickeln.

Sind **Sie** eine Persönlichkeit mit positiver Ausstrahlung, die selbstreflektiert und lösungsorientiert arbeitet? Dann bewerben Sie sich gerne bei uns!

Wir bieten Ihnen eine interessante Tätigkeit mit Verantwortung, Gestaltungsspielräumen in der Zusammenarbeit mit engagierten MitarbeiterInnen und sind gespannt darauf, was Sie uns an Kompetenzen mitbringen.

Weitere Informationen zu Aufgaben und Erwartungen finden Sie auf unserer Homepage www.hausneuerkamp.de.

Die Vergütung erfolgt nach AVR-K, E12, zuzüglich Bereitschaftszulagen.

Ihre aussagekräftigen Bewerbungsunterlagen senden Sie bitte bis zum 24.09.2011 an:

Ev. Jugendhilfe, Haus Neuer Kamp e.V., z. Hd. Frau Dr. Matzke, Auguststr. 32-34, 49080 Osnabrück

Systemsprenger in der Schule – der Ansatz der AktiF-Gruppe

Menno *Baumann*, Oldenburg

Schulen – schwerpunktmäßig Schulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung – werden zunehmend mit Schülern konfrontiert, mit denen pädagogische Arbeit kaum möglich erscheint. Diese Systemsprenger stellen sowohl das Schulsystem als auch die Jugendhilfe vor große Herausforderungen. Beide Systeme reagieren (ihrer Logik entsprechend) allzu oft mit einer Zuständigkeitsverweigerung.

Anhand des Konzeptes der AktiF-Gruppe (Alle können teilnehmen – in Frieden) wird gezeigt, wie ein Angebot aufgestellt sein kann, dass gerade dieser Zielgruppe eine Perspektive ohne Ausschluss bietet.

1. Einleitung: Kinder mit störendem Verhalten im (inkluisiven?) Schulsystem

Schüler und Schülerinnen mit störenden Verhaltensweisen stellen das System »Schule« offenbar vor besondere Schwierigkeiten, gerade im Lichte der Diskussion um schulische Inklusion. Auf der einen Seite scheint diese Zielgruppe ein Problem für die Inklusion darzustellen, besonders wenn es um das Phänomen der körperlichen Gewalt geht. Gewalt scheint – in welchem pädagogischen Kontext auch immer – nur bis zu einem gewissen Grad integrierbar, weil es eine natürliche Grenze der Aushaltbarkeit von Mitarbeitern und vor allem der anderen Kinder und Jugendlichen in der Gruppe zu beachten gilt, welche auch eine natürliche Grenze des Rechtes auf Integration des Betroffenen darstellen kann (vgl. Schwabe 2001, S. 10; Wachtel 2010, S. 21). Störende, auch nicht-gewaltförmige Verhaltensweisen führen Pädagogen und Pädagoginnen regelmäßig an die Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit. Letztlich sprengen störende Verhaltensweisen auf einer ersten Ebene damit schon die Grundidee des Inklusionsgedankens als solchen, da sie sich nicht einfach wertungsfrei als eine mögliche menschliche Daseinsform analog zu körperlichen oder geistigen

Beeinträchtigungen etablieren lassen und somit die Forderung nach Toleranz schwer zu legitimieren scheint.

Auf der anderen Seite kann für die Population der Schüler mit massiven Verhaltensproblemen attestiert werden, dass auf Grund der bisherigen Unterversorgung mit Hilfsangeboten diese Schülerschaft die höchste Integrationsquote aufweist, denn auf Grund eines Mangels an Plätzen für Sonderbeschulung besucht seit jeher in Deutschland die große Mehrheit der Schüler und Schülerinnen mit Verhaltensproblemen die Regelschule ohne jemals als solche diagnostiziert zu werden. Wachtel nennt die offizielle Zahl aus dem Jahr 2006, nach der 0,39 Prozent aller schulpflichtigen Kinder eines Jahrgangs die Förderschule des entsprechenden Schwerpunktes besuchen (vgl. Wachtel 2010, S. 19). Vorsichtig geschätzt würde das bedeuten, dass mindestens neun von zehn Kindern und Jugendlichen mit massivem Problemverhalten eine Regelschule besuchen – in den meisten Fällen ohne jegliche zusätzliche Förderung.

2. »Systemsprenger« in der Schule

Insofern scheint die Logik unseres deutschen Schulsystems, aber auch die Systematik der bisherigen Integrations- und Inklusionsdebatte in der Sonderpädagogik durch störende Verhaltensweisen per se schon einmal gesprengt – und damit zeigt sich auch schon ein erstes Mal die Relativität des Begriffs »Systemsprenger«, welcher mehr über das System aussagt, als über das individuelle Kind (vgl. Baumann 2010, S. 13 f).

Es scheint aber doch innerhalb der Gruppe von Kindern und Jugendlichen, denen Verhaltensstörungen zugeschrieben werden, noch einmal deutliche Unterschiede in der Qualität des Störungspotentials zu geben. Viele Kinder und Jugendliche werden mittlerweile im Rahmen von ambulanten

sonderpädagogischen Angeboten oder durch Maßnahmen der Jugendhilfe adäquat betreut und auf ihrem Bildungsweg innerhalb der Regelschule begleitet. Dies gilt insbesondere für die Grundschulzeit. Es wächst aber auch der Druck einer kleinen (eventuell akut größer werdenden – an dieser Frage scheiden sich bekanntlich die Geister) Gruppe von Schülern und Schülerinnen, bei der nicht einmal die entsprechenden Förderschulen eine Idee der Unterrichtung haben. »Wie soll es weitergehen mit der Inklusion, wenn wir schon jetzt nicht mehr integrieren können?«, betitelt Kerstin Popp im Jahre 2010 einen Vortrag auf der Tagung »Schulabsentismus und Dropout« in Eisenach über »gemeinschaftsschwierige Kinder«. Und so ist in der pädagogischen Praxis der fatale Begriff der »Unbeschulbarkeit« trotz massiver Kritik aus der Wissenschaft wieder in aller Munde (vgl. Wachtel 2010, S. 15; Popp 2010, S. 152). Aber auch die Fachwelt windet sich bei der Suche nach einem passenden Begriff für dieses Phänomen, welches weder durch die Bezeichnung »Gemeinschaftsschwierige Kinder« (Popp 2010) noch durch eine Hierarchisierung und der Beschreibung als »die Schwierigsten« (Schwabe 2001) zu fassen ist. Und auch der von mir als Arbeitstitel verwendete Begriff »Systemsprenger« (Baumann 2010) als Grundlage für eine Studie (eine der ganz wenigen dieser Art in Deutschland), die ich zu diesem Themenkomplex von 2007 bis 2010 durchgeführt habe, bleibt eine konkrete Fassung des Phänomens schuldig.

Unabhängig von der wissenschaftlichen Diffusion um dieses Phänomen, welche in der Forschungspraxis zu einer weitgehenden Nicht-Beachtung geführt hat, beschäftigen diese Kinder und Jugendlichen zunehmend die pädagogische Praxis, insbesondere die Förderschulen in freier Trägerschaft. Denn das Schulsystem selbst hat in solchen Fällen wenig anzubieten, was über die Vollstreckung der jeweiligen Schulgesetze hinausweist. Und somit reihen sich oft Suspendierungen, Parallelversetzungen und andere Ausgrenzungsmechanismen aneinander, ohne irgendeinen pädagogischen Nutzen aufzuweisen.

Besonders etabliert im System »Schule« ist der Mechanismus der »Zuständigkeitsverweigerung« (Baumann 2010, S. 52). Für Probleme dieser Art sei man nicht ausgebildet, nicht ausgestattet, nicht vorbereitet oder man habe auch noch 25 andere Schüler. In diesen Fällen wird versucht, das »Problem« (und damit in der Regel das Kind selbst) dem System der Jugendhilfe zu übergeben. Nicht von ungefähr sind schulische Probleme und Eskalationen der mit Abstand häufigste Grund für die Nachfrage nach Hilfen zur Erziehung (vgl. Baumann 2010, S. 43), womit sich häufig eine implizite Verantwortungsdelegation verbindet (vgl. Popp 2010, S. 157). Und der Versuch, Jugendhilfe in Anspruch zu nehmen, ist ja im Einzelfall durchaus aus der Motivation heraus zu sehen, dem Kind zu helfen, was unter den strukturellen Bedingungen der (Regel-)Schule (auch mit wenigen Stunden mobiler Sonderpädagogik in der Woche) in der Tat nicht möglich erscheint. Es sei betont: es ist nicht individuelles Fehlverhalten von Klassenlehrern oder Schulleitern, sondern ein systemimmanentes Strukturdefizit, welches zu diesem Hilfeschrei und dem Wunsch nach Ausgrenzung des mit eigenen Mitteln Unlösbaren veranlasst. Verschärfend tritt dann aber hinzu, dass sich das System der Jugendhilfe (insbesondere der öffentlichen Träger) wiederum als nicht zuständig für schulische Probleme betrachtet – damit wäre der Teufelskreis der Nicht-Zuständigkeitserklärung wieder geschlossen.

Mit anderen Worten: Die Systemsprenger hängen zwischen den Systemen (eine strategisch ideale Position für aktive »Sprengungsversuche«, die immer auch etwas mit Kontrolle zu tun haben; vgl. Baumann 2010, Kap. 6) und werden aus dem Zuständigkeitsbereich pädagogischer Systeme einfach »herausdelegiert«. Sie bleiben oft genug in den Schulen in freier Trägerschaft »hängen«, oder verfestigen sich in vollstationären Angeboten, deren Arbeit dann aber durch scheiternde Schulverläufe gefährdet wird – ohne Schulplatz keine Jugendhilfe, ohne Jugendhilfe bleibt er oder sie unbeschulbar!

Auf diese Weise entstehen Lebensläufe, die durch das gekennzeichnet sind, was laut der wenigen Studien zu diesem Themenkomplex in Deutschland den stärksten Marker für Systemsprengerkarrieren darstellt: Das permanente Erleben von Diskontinuität, sowohl im Betreuungssetting, aber auch und vor allem im Entscheidungsverhalten der Erwachsenen und zwischen den Systemebenen (vgl. Baumann 2010, S. 94 ff; Freyberg/Wolf 2005). Als letzte Konsequenz scheint es nur noch zwei Wege zu geben: Aufgeben (sprich: sich als nicht zuständig zu definieren) oder gewaltsam zwingen.

Beides kann zwar im Einzelfall auch aus professioneller Perspektive kurzfristig in Betracht gezogen werden, lässt sich aber nicht ernsthaft und dauerhaft als pädagogische Strategie bezeichnen. Es bleibt die unumstößliche Forderung, dass hinter den vielbeschworenen »Grenzen der Erziehung« doch irgendwann wieder Erziehung kommen muss (vgl. Göppel 2008). Konkretisiert für den schulischen Rahmen bedeutet dies, »dass es auch für den Schüler, der sich offensichtlich an keine schulische Regeln hält, ein schulisches Angebot geben muss, das versucht, ihn anzusprechen und das so konstruiert ist, dass sein Verhalten erträglich ist« (Brüning/ Koppolow/ Stöckl / Zens 2006, zitiert nach Popp 2010, S. 158).

3. Zielgruppenorientierte Angebotsstrukturen

Popp (2010) unterscheidet diese Zielgruppe nach Altersstufen, da die unterschiedlichen Altersstufen auch unterschiedliche Anforderungen an pädagogische Settings stellen (vgl. Popp 2010, S. 151). Für den Bereich der stationären Jugendhilfe habe ich im Rahmen der Systemsprengerstudie ermittelt, dass der größte Teil dieser Klientel der Altersgruppe 14 bis 16 Jahre alt ist (vgl. Abb. 1). Die Zehn- bis Dreizehnjährigen machen innerhalb der Gruppe der Systemsprenger lediglich elf Prozent aus, noch jünger sind lediglich zwei Prozent (vgl. Baumann 2010, S. 33 f). Für den schulischen Kontext dürften sich die Anteile allerdings deutlich in Richtung »jünger« verschieben, da der Ausschluss aus der Schule oft den Beginn des Ausstieges aus dem pädagogischen System insgesamt bedeutet und somit der Jugendhilfekarriere vorgeschaltet ist oder deren Anfang markiert (ebd. S. 43).

Für die Gruppe der Jugendlichen, die offenbar die größte Gruppe unter den Systemsprengern darstellt, hat sich in den vergangenen Jahren ein deutlich differenzierteres System schulischer Angebote entwickelt. In der Regel wird akzeptiert, dass mit unterrichtlichen Mitteln wenig zu erreichen ist, und so wird der Fokus auf praktische Tätigkeiten zum Beispiel in Werkstattschulen oder

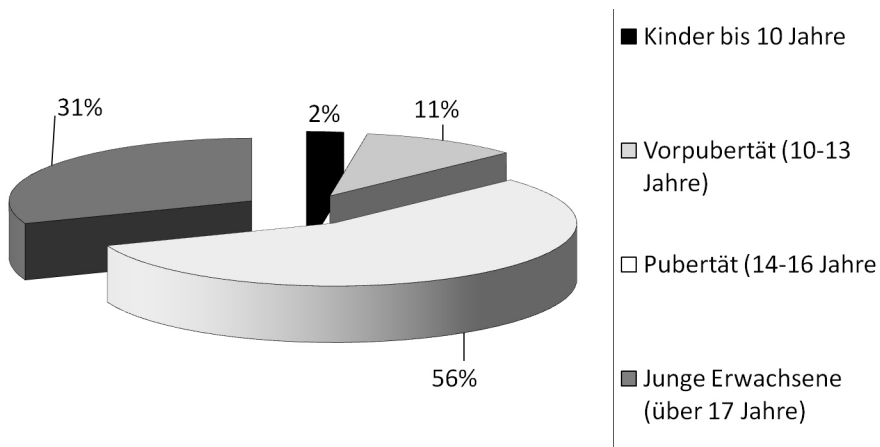


Abb. 1: Anteile der angegebenen Systemsprenger zu verschiedenen Altersgruppen (2010, S. 34)

Schulersatzmaßnahmen gelegt. Auch erlebnispädagogische Angebote finden breite Anwendung. Gleichzeitig ist diese Gruppe von Jugendlichen aber auch durch das vollständige Herausgleiten aus dem Schulsystem noch vor Vollendung der Schulpflicht gekennzeichnet (so genanntes Drop-out).

Eine neue Problemgruppe scheinen aber die jüngeren Kinder zu werden. Sie sind »zu jung«, sowohl für Ersatzmaßnahmen als auch für den Ausschluss. Aber sie sind gleichzeitig zu aufwendig und bedürftig, um sie durch Unterricht zu betreuen. Sie beginnen ihre »Maßnahmekarrieren« schon früh, mitunter schon im Kindergartenalter. Im Rahmen der bereits mehrfach zitierten Systemsprengerstudie stieß ich auf einen jungen Menschen, der schon im Laufe des ersten Schuljahres vier verschiedene Schulen besuchte – und obendrein auch noch drei Monate suspendiert war. Mit Beginn der dritten Klasse wechselte er erneut die Schule (vgl. Baumann 2010, S. 52 f). Eine entsprechende Jugendhilfekarriere schloss sich an, bis im Alter von 14 Jahren der Jugendstrafvollzug und die Straße als neue Zwischenstationen in einer endlosen Pendelbewegung eingereiht wurden. Die meisten Kinder und Jugendlichen, die die Grenzen des pädagogischen Systems sprengen, beginnen hiermit im Grundschulalter.

Und dieser Altersgruppe gegenüber scheint das pädagogische (Schul-)System besonders hilflos. Zunehmend wurden wir an der Johann-Heinrich-Leiner-Schule, staatlich anerkannte Förderschule mit dem Schwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung in freier Trägerschaft in Großefehn/Ostfriesland, mit Grundschulern angefragt, die als unbeschulbar galten. Und zunehmend wurden wir auch damit konfrontiert, schon im Grundschulalter über Ausschluss oder über Einzelbeschulungen zu entscheiden. Das Problem: Durch beides lernen die Kinder nicht, sich in der Gruppe zu bewegen und somit irgendwann in den Schulbetrieb hinein integriert werden zu können. Es gibt aus pädagogischer Sicht keine Alternative zu einem gruppenpädagogischen Angebot, welches soziale Basisfer-

tigkeit entwickelt und somit die Integration zum Ziel hat – in einem ersten Schritt überhaupt erst einmal die Integration in einen ersten sozialen Kontext. Um ein solches Angebot zu schaffen, haben wir für die Altersgruppe der Sechs- bis Zwölfjährigen die »AktiF-Gruppe« installiert und mit einer den Bedürfnissen dieser Klientel und den Gegebenheiten der schulischen Realität entsprechenden Konzeption unterlegt.

4. Settingbedingungen der AktiF-Gruppe

AktiF ist eine Abkürzung und vereint in seinem Namen schon den wichtigsten Grundgedanken des Konzeptes: *Alle können teilnehmen – in Frieden*. Es handelt sich bei diesem Angebot um eine »echte« Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe, da die Kosten des Projektes zwischen beiden Systemen aufgeteilt werden.

Die AktiF-Gruppe findet in der Zeit der dritten bis zur fünften Unterrichtsstunde (Schulschluss) statt. In den ersten beiden Unterrichtsstunden sollen die Kinder laut Konzept in ihren Stammklassen, denen sie zugeordnet sind, verbringen und am Kernunterricht Mathe und Deutsch teilnehmen. Diese ersten zwei Stunden wurden von den meisten Lehrkräften als zumutbare Zeit eingeschätzt – viele Kinder, die wir in die Gruppe aufgenommen haben, hatten zu diesem Zeitpunkt einen verkürzten Stundenplan auf genau diesen Zeitraum. In einem Einzelfall war diese Beschulung in den ersten beiden Stunden anfangs nicht möglich, sodass der Schulvormittag für diesen Jungen dann erst später begann. Inzwischen nimmt aber auch er wieder am Klassenunterricht teil. Bei einem anderen Schüler setzten wir die ersten beiden Stunden nach massiven Eskalationen aus und ermöglichten stattdessen die Teilnahme an der fünften Stunde in der Klasse, wenn die Tagesform dies erlaubte. Einer unserer Schüler verbringt die ersten beiden Stunden sogar in der nahe gelegenen Grundschule, sodass eine vollständige Aufnahme an die Förderschule bisher nicht nötig wurde.

Mit der Pause beginnt die Arbeit der AktiF-Gruppe in einem kleinen Häuschen auf dem Gelände des Leinerstifts. Zwei ausreichend große Räume und eine kleine Kochnische stehen zur Verfügung. Dieses Gruppenangebot hält vier Plätze vor und wird durchgehend durch zwei Mitarbeiterinnen geführt. Eine der beiden Fachkräfte wird über die Schulsozialarbeit eingebracht und ist somit durch den Schulhaushalt gegenfinanziert. Die zweite Fachkraft wird durch die zuständigen Jugendämter finanziert, mit denen im Rahmen von Hilfeplanung Kostenvereinbarungen getroffen wurden. Auf Grund der Größe unseres Einzugsgebietes finden sich alle vier aktuellen Schüler der Gruppe in der Zuständigkeit verschiedener Jugendämter – es ist also kein »Sonderdeal« mit einem bestimmten Jugendamt, sondern ein breit akzeptiertes Angebot. Da es sich in allen Fällen, die wir bisher im Rahmen der Gruppe betreut und gefördert haben, auch aus Sicht der Jugendämter um »Härtefälle« handelte, war die Bereitschaft, unser neues Angebot zu akzeptieren, groß. Schließlich boten wir einen Rahmen an, der die Kinder zum ersten Mal im Laufe ihrer Hilfefkarriere wirklich »aushaltbar« machen wollte. Viele Kinder hatten diverse Abbrüche von voll- und teilstationären Angeboten sowie mehrere Schulwechsel (auch im Rahmen des Förderschulsystems) hinter sich, und unser Angebot, einen Rahmen zu schaffen, der uns befähigt, nicht aufgeben zu müssen – und gleichzeitig eine klare Entwicklungsperspektive bietet – wurde von allen Seiten begrüßt.

Eine wichtige Frage bei der Planung und Organisation der Gruppe ist die der personellen Kontinuität. Grundsätzlich gehen wir in der Pädagogik ja immer davon aus, dass Kinder und Jugendliche mit einem Förderbedarf in der sozial-emotionalen Entwicklung möglichst wenige feste Bezugspersonen brauchen. Aus zwei Gründen haben wir im Rahmen der AktiF-Gruppe ein anderes Modell gewählt:

Erstens zeigen die Ergebnisse meiner Systemsprenger-Studie deutlich, dass viele Kinder, die sich pädagogischen Angeboten konsequent ver-

weigern, gerade diese persönlich enge Beziehungsebene gar nicht aushalten. Es gibt Kinder (und Jugendliche), die eher von einer »lockeren Begleitung« profitieren als von einer auf enge Bindung ausgelegten Beziehungsarbeit (vgl. Baumann 2010; Julius 2008).

Der zweite Grund ist aber fast noch wichtiger in unseren Überlegungen: Die Arbeit mit diesen Kindern ist aufreibend und kraftraubend. Nicht einmal die regelmäßig auftauchenden Konflikt- und Krisensituationen stellen das Hauptproblem im Belastungserleben der Mitarbeiter dar, sondern die starken emotionalen Forderungen der Kinder an die Mitarbeiter/innen. Viele Mitarbeiter fühlen sich in der Arbeit »ausgesaugt«.

Dementsprechend habe ich bei der Planung der Gruppe eine Faustformel angelegt: Kein Mitarbeiter sollte mit mehr als einem Drittel seiner wöchentlichen Arbeitszeit in der AktiF-Gruppe eingesetzt sein. Gleichzeitig erhalten alle Mitarbeiter monatliche Supervision und wöchentliche Fachberatung durch die Bereichsleitung (den Autor), um das persönliche Belastungserleben kommunizierbar zu machen. Eine offene und ehrliche Kommunikation gerade auch über schwierige Situationen ist zwingender Bestandteil der Arbeit. Niemand kann erwarten, dass in der Arbeit mit diesen Kindern jeder Konflikt durch den Mitarbeiter immer souverän gelöst (»gewonnen«) wird. Wenn die Arbeit als überfordernd empfunden wurde, wenn bezüglich eines Kindes längere Zeit »auf der Stelle getreten« wird oder es zu persönlichen Kränkungen gekommen ist, sollen die Mitarbeiter durch die Arbeit an der Akzeptanz der eigenen Grenzen und den eigenen Versagensgefühlen bestärkt werden (vgl. Baumann 2010, S. 185). Dennoch war es unausweichlich, die Gruppenstruktur auch personell auf Kontinuität auszurichten. Bei der Planung soll, wenn irgend möglich, eine »Fadenkreuz-Kontinuität« gewährleistet werden. Das heißt: Jeden Tag ist eine Mitarbeiterin die vollen drei Stunden in der Gruppe (während die Zweitbesetzung wechselt), und jeden Tag ist in der dritten Stunde (also zu Beginn der Gruppe) der-

selbe Mitarbeiter in der Gruppe, sodass auch der Tagesanfang Stabilität gewährleistet.

Ansonsten muss Kontinuität über das Medium der Gruppe selbst hergestellt werden. Besonders die inhaltlichen Angebote entwickeln ritualisierte Tagesabläufe und gewährleisten den Kindern Orientierung.

5. Inhaltliche Orientierungen der AktiF-Gruppe

Grundlegendes Prinzip unserer Arbeit ist die konsequente Vermeidung von Überforderungssituationen. Wir gehen in unserer Arbeit erst einmal davon aus, dass Kinder, die schon in so jungen Jahren so extrem gegen das pädagogische System und seine Strukturen handeln, sich in permanenter sozialer Orientierungslosigkeit und/oder in sozial-kognitiven Überforderungssituationen befinden. Wir unterstellen den Kindern grundsätzlich keine Boshaftigkeit, sondern einen wichtigen Überlebenssinn ihrer störenden Verhaltensweisen (vgl. ausführlich Baumann 2009; Reiser 1995). Dementsprechend sollen die Kinder in der AktiF-Gruppe gerade nicht in Situationen gebracht werden, in denen für sie nicht durchschaubare oder überfordernde Anforderungen gestellt werden. Allein die reflektierte Beachtung dieses Prinzips schafft für die Schüler schon Sicherheit und Entspannung. Wenn es zu einem Konflikt zwischen Mitarbeiter und Schüler kommt, bewerten wir dies in einem ersten Schritt als gescheitertes Passungsverhältnis (vgl. Baumann 2010, 189 f) zwischen Angebot und Kommunikationsmöglichkeiten des Kindes. Auf dieser Ebene soll dann gemeinsam beraten werden, wie unser Angebot umgestellt werden kann, um Passung (etwas besser) zu gewährleisten.

In einem zweiten Schritt nähern wir uns den Kindern in einer Suchhaltung des Verstehens (vgl. Baumann 2009). Es ist zentraler Bestandteil der Arbeit, die inneren Motive des Kindes zu sehen und Hypothesen zu entwickeln, welcher »Wert« in den gezeigten Verhaltensweisen liegt. Nur so kön-

nen wir begreifen (und ertragen), warum vielfältige pädagogische Bemühungen ins Leere laufen.

Der Umgang mit Krisen

Eine wichtige Frage in der Arbeit ist der Umgang mit Krisen. Hier erweisen sich drei Grundhaltungen als hilfreich:

Erstens eine Haltung der Deeskalation, die versucht, Konflikte nicht unnötig aufheizen oder gewaltsam eskalieren zu lassen.

Zweitens eine Haltung der Symptomtoleranz, die störende Verhaltensweisen in der Situation zwar nicht akzeptiert, aber es erträgt, dass sie sich nicht von heute auf morgen verändern lassen. Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Unsere Mitarbeiter dulden keine verletzenden oder kränkenden Verhaltensweisen im Sinne von »so is' er halt«. Aber wir vermeiden die oft darauf folgenden Prozesse der Ausgrenzung, in dem wir die Verhaltensweisen in den biographischen und in den situativen Kontext einordnen und nicht als persönliche Attacke werten. Bestimmte Reaktionsweisen sind nun einmal vor dem Hintergrund jahrelanger Misshandlungs- oder Missbrauchserfahrungen als sinnvoll im Lebenslauf etabliert, und wenn wir sie nicht akzeptieren wollen, müssen wir den Rahmen so stricken, dass sie zunehmend unnötig werden. Als Lösungsweg vor dem Hintergrund der individuellen Sinnkonstruktion müssen wir diese Verhaltensweisen aber leider erst einmal akzeptieren.

Dritte zentrale Arbeitshaltung ist die Vermeidung von Machtkämpfen. Pädagogische Interaktionen (besonders in der Schule) sind allzu oft von der Frage geprägt, wer sich wann und wie »durchsetzen« kann, muss oder darf. Da viele Verhaltensweisen eine Schutzfunktion für den psychischen Kern des letzten Restes von Selbstbewusstsein für unsere Kinder haben, sind diese Machtkämpfe im Umgang mit Systemsprengern oft nicht zu gewinnen. Und die Heftigkeit, die uns entgegenschlägt, wenn wir die bedingungslose Kapitulation einfordern würden, fordert Konflikte heraus, in denen wir dann doch wieder mit Ausschluss reagieren

müssten, um den strukturellen Rahmen unseres Angebotes aufrechtzuerhalten (vgl. Baumann 2010, S. 179 ff).

Um eine solche Haltung dauerhaft durchhalten zu können, bedarf es der sorgfältigen Bearbeitung von schwierigen Situationen und Konflikten. Es ist unabdingbar, jeden Tag so abzuschließen, dass am nächsten Tag alle, sowohl Schüler als auch Mitarbeiter, mit einem guten Gefühl wieder in die Gruppe kommen können und sich vorbehaltlos begegnen. Hierzu bedarf es in vielen Fällen der Moderation von Krisenbewältigung durch (in der konkreten Situation) Außenstehende.

6. Zielsetzungen der AktiF-Gruppe

Neben den individuellen Zielen, die im Rahmen eines umfassenden und in unserer Schule fest etablierten Förderplanverfahrens sowie der Hilfeplanung ermittelt werden, verfolgt das Gruppenangebot folgende übergreifende Zielsetzungen:

Die Schüler sollen nach oft jahrelangen Phasen dauerhafter Konflikte im Bereich Schule zunächst zur Ruhe kommen und sich auf den Lebensraum »Schule« wieder einlassen lernen. Ihr natürliches Lernbedürfnis muss sich wieder in den schulischen Raum integrieren können.

Die Schüler sollen soziale Basiskompetenzen erwerben, die ihnen ein Gruppenleben ermöglichen und somit unabdingbare Voraussetzung für eine soziale Integration darstellen. Zu diesen Basiskompetenzen zählen unter anderem:

- Aufbau eines altersangemessenen, gewaltfreien Konfliktverhaltens.
- Erlernen und Einhalten eines Minimums sozialer (Kommunikations-)Regeln, die gemeinsame Aktivität ermöglichen
- Aufbau einer altersangemessenen Konzentrationsspanne sowie eine Erweiterung der Frustrationstoleranz
- Aufbau von Interaktions- und Spielfähigkeit
- Aufbau eines positiven Gruppenverhaltens
- Wiedererlangung von Spaß am Lernen

Wichtiges Ziel der Arbeit einer solchen intensiven Gruppe ist die Stärkung der Selbst- und Fremdwahrnehmung und der Aufbau eines positiven Selbstbildes durch Erfolgserlebnisse und ressourcenorientierte Förderung.

7. Ein Phasenmodell der Reintegration in den Unterricht

Neben den genannten Zielen, die wir für die Gruppenarbeit gesteckt haben, gilt für jedes Kind ein individueller »Fahrplan« für den Rückweg in die Klassengemeinschaft. Es bedarf immer wieder der Abstimmung im Team, wo sich jeder einzelne Schüler aktuell befindet.

Die erste Phase, wenn ein Kind neu in die Gruppe kommt, ist eine Phase des Ankommens und des Angenommenwerdens. In dieser Phase wird dem Kind eine verlässliche Struktur geboten, die Orientierung und Sicherheit gibt. Gleichzeitig wird das Kind mit Angeboten konfrontiert, die im Rahmen des Erfüllbaren liegen und als klares Ziel haben zu motivieren. Das Kind soll gerne in die Gruppe kommen.

In einer zweiten Phase sollen die sozialen Anforderungen behutsam gesteigert werden. In dieser Phase soll das Kind intensive Erfahrungen innerhalb des Gruppenlebens sammeln. Ziel ist es, dem Kind den Sinn einer Anpassung an die Gruppenregeln erfahrbar zu machen und somit eine intrinsische Motivation für angemessenes Verhalten und soziales Lernen aufzubauen. Positive Gruppenerlebnisse und positive Interaktionen mit den Erwachsenen sind Kern dieser Phase.

In der dritten Phase werden wieder unterrichtliche Anforderungen in den Alltag integriert. Der Aufbau einer angemessenen Arbeitshaltung ist die Grundlage für eine Re-Integration in den Regelunterricht des Klassenverbandes. In dieser Phase kann das Kind auch wieder vermehrt oder für bestimmte Fächer in die Klasse zurückkehren. Wichtig für diese Phase ist der unbedingte Wille des Kindes, in die Klasse zurückzukehren. Dieser

ist gerade bei Grundschulern oft schon seit dem ersten Tag der Gruppenarbeit gegeben. Auf der sicheren Basis der Gruppe und dem bisher Gelernten kann das Kind sich diesem Ziel angstfrei widmen.

In der vierten Phase, der Phase der Integration oder der Rückführung in den Klassenverband, bleiben die engen Bezugspersonen aus der Gruppe weiterhin wichtige Ansprechpartner. Durch die weitere Betreuung (beispielsweise auch im Rahmen von sozialen Nachmittagsgruppen oder im Rahmen der Schulsozialarbeit) wird den Kindern Kontinuität gewährt – die Personen, die in der Krisenzeit als Betreuer präsent waren, bleiben weiterhin als Beziehungspersonen verfügbar.

8. Erfahrungen und Perspektiven der AktiF-Gruppe

Grundsätzlich zeigen die Erfahrungen in unserer Gruppe, dass es möglich wurde, Schüler in den schulischen Kontext zu integrieren und wieder für Schule zu motivieren, die als absolut unbeschulbar eingestuft wurden. Natürlich können wir noch nicht auf eine statistisch valide Schülerzahl mit klar zu messenden Erfolgen verweisen, aber immerhin mussten wir nach mittlerweile einem Jahr noch keine Maßnahme unsererseits beenden (und es hat auch noch kein Mitarbeiter gekündigt, weil er sich mit der Arbeit überfordert sieht). In zwei »Fällen« ließen sich binnen weniger Monate sogar gravierende Veränderungen beobachten: aus ursprünglich von der Kinder- und Jugendpsychiatrie als »therapieresistent« und von mehreren Jugendhilfeeinrichtungen als »nicht betreubar« eingestuften Jungs wurden wieder Schüler, die ausgeglichen und überwiegend krisenfrei den Vormittag überstanden und sogar offen wurden für pädagogische Ganztagsangebote. Ihre zunehmende Entspannung wirkte auch deutlich in den Familienalltag hinein. Bei beiden Schülern war nach weniger als vier Monaten das Thema »Fremdunterbringung« in positiver Weise vom Tisch. Natürlich verliefen nicht alle unsere Hilfen so erfolgreich, aber auch bei einem Jungen, bei

dem wir nichts anderes erreichen konnten als eine Beendigung der ewigen Ausgrenzungsprozesse, ist dieser »Stillstand« in diesem Falle positiv zu werten.

Von daher wage ich die vorsichtige Aussage, dass das Konzept erfolgreich ist – wohlwissend, dass es im Laufe der Zeit auch zu Erfahrungen anderer Qualität und heftiger Enttäuschungen kommen wird. Ich glaube nicht, dass es möglich ist, ein Setting zu konzipieren, in dem alle Kinder haltbar sind (vgl. Schwabe 2001; Baumann 2010). Aber wir haben mit Hilfe der AktiF-Gruppe die Haltefähigkeit unserer Schule deutlich erhöht und den Abbruch von Beschulungsverhältnissen sowie die Verhängung von Suspendierungen für diese Altersgruppe reduzieren können.

Als Ausblick arbeiten wir derzeit an Ideen, dieses Konzept gerade auch für den Sekundarschulbereich I für die Jahrgangsstufen fünf bis sieben umzustellen. Dort werden wir gewisse Modifikationen vornehmen müssen – so fehlt es an den Haupt- und Gesamtschulen an genügend Schulsozialarbeit, um ein solches Gruppenkonzept von dieser Seite aus zu stützen. Da Elternarbeit in diesem System auch nur sehr rudimentär etabliert ist, werden wir auch hier tiefer einsteigen müssen. Unsere »AktiF-Ambulant« wollen wir eher im Rahmen eines Clearingangebotes konstruieren, welches Kinder für maximal drei Monate aufnimmt (die Zeit, für die in Niedersachsen eine Suspendierung ausgesprochen werden darf), um der Schule Luft zu verschaffen, in der sie klären kann (und muss), wie es schulisch mit dem Schüler weitergeht. Hier ist uns besonders wichtig, eben den Ausschluss aus der Normalität des Schulbesuches zu vermeiden. Wir sind auf dieses neue Erfahrungsangebot mit einer klar auf Inklusion gerichteten Zielsetzung sehr gespannt.

Die Arbeit mit Systemsprengern in der Schule wird und muss uns weiterhin und zunehmend beschäftigen. Gerade im Verbund Schule und Jugendhilfe können wir nicht hinnehmen, dass die Durchsetzung der vermeintlichen Inklusion eine

Gruppe von Kindern hinterlässt, die als unbeschulbar aus dem pädagogischen System herausdelegiert wird. Ich würde mich über kritische Dialoge, Erfahrungsaustausch oder Hinweise auf interessante ähnliche Projekte sehr freuen. □

Literatur

Baumann, Menno: Verstehende subjektlogische Diagnostik bei Verhaltensstörungen; Hamburg, 2009

Baumann, Menno: Kinder, die Systeme sprengen – Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern; Baltmannsweiler, 2010

Freyberg, Thomas von / Wolf, Angelika: Störer und Gestörte – Band 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher; Frankfurt am Main, 2005

Göppel, Rolf: Grenzen der Erziehung – Erziehung an den Grenzen – Erziehung durch Grenzen; In: Reiser, Helmut / Dlugosch, Andrea / Willmann, Marc (Hrsg.): Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen – Pädagogische Hilfen an den Grenzen der Erziehung; Hamburg, 2008, S. 45 – 66

Julius, Henry: Bindungsgeleitete Interventionen; In: Ga-steiger-Klicpera, Barbara / Julius, Henry / Klicpera, Christian (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung; Göttingen, Bern, Wien et al, 2008, S. 570 – 585

Popp, Kerstin: Gemeinschaftsschwierige Schüler – eine neue Herausforderung der Verhaltensgestörtenpädagogik?; In: Ricking, Heinrich / Schulze, Gisela C. (Hrsg.): Förderbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung – Prävention, Interdisziplinarität und Professionalisierung; Bad Heilbrunn, 2010, S. 150-160

Reiser, Helmut: Entwicklung und Störung – Vom Sinn kindlichen Verhaltens; In: Reiser, Helmut / Lotz, Walter (Hrsg.): Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik; Mainz, 1995, S. 177-191

Schwabe, Mathias: Was tun mit den Schwierigsten? Brauchen wir neue, besondere pädagogische Konzepte für sogenannte maßnahme-resistente Kinder und Jugendliche? In: Evangelische Jugendhilfe (79) 1/2001, S. 3-22

Wachtel, P.: Situation und Perspektiven des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung; In: Ricking, H. / Schulze, G.C. (Hrsg.): Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung – Prävention, Interdisziplinarität und Professionalisierung; Bad Heilbrunn, 2010, S. 14-28

Menno Baumann

Priv. Doz. Dr. phil. habil.

Carl von Ossietzky

Universität Oldenburg,

Fakultät I;

Institut für Sonder- und

Rehabilitationspädagogik

Pädagogik bei

Verhaltensstörungen/

Erziehungshilfe

menno.baumann@uni-oldenburg.de



Leinerstift e. V.

Jugendhilfeverbund

Ostfriesland/Großefehn

Bereichsleiter Fibus,

Schulsozialarbeit und

Pädagogische Ambulanz

Dreeskenweg 6

26629 Großefehn

m.baumann@leinerstift.de

Alltag der Kinder beruflich Reisender und ein lebensnahes Bildungskonzept

Christiane *Desbuleux*, Wiesbaden

Nach Zahlen, die der Kultusministerkonferenz vorliegen, wechseln in Deutschland etwa 10.000 – 12.000 Kinder und Jugendliche (vgl. KMK 2009)¹ jede Woche die Schule, weil ihre Eltern als beruflich Reisende unterwegs sind. Neben etlichen denkbaren Aspekten, in denen sich der Alltag dieser Familien vom Alltag nicht reisender Familien unterscheidet, finden sich auch große Unterschiede darin, einen Zugang zu schulischer Bildung zu finden. Die Bildungswege der Kinder beruflich Reisender sind bestimmt durch häufige Standortwechsel: von einer Stadt in eine andere, von einem Bundesland zum anderen, nicht selten auch über die Grenzen hinaus. Da das Umsetzen eines Unternehmens zeitaufwändig ist, führt dies allein schon zu erheblich geringeren Unterrichtszeiten und – in einem weiteren Kontext gedacht – zu oft unzureichend begleitenden Übergängen von der vorschulischen Betreuung bis zur beruflichen Bildung.

Beruflich Reisende

Die Gruppe der beruflich Reisenden umfasst traditionell in Deutschland folgende:

- Binnenschiffer/innen,
- Mitarbeiter/innen von Circusbetrieben²,
- Jahrmarktsarbeiter/innen
- Schausteller/innen
- saisonale Arbeiter/innen,
- zeitweilige Migranten/innen
- umherziehende Zigeuner-, Roma- und Sintifamilien

Die Personengruppe der beruflich Reisenden in ihrer zahlenmäßigen Größe einzugrenzen ist nicht ganz einfach. Erhebungen sind in systematischer Weise bundesweit bislang nur teilweise durchgeführt worden. Die in den Angaben der Kultusministerkonferenz (KMK) genannten Zahlen besagen, dass von einer über Deutschland verteilten Zahl von 10.000 bis 12.000 Kindern ausgegangen

wird. Diese Begrifflichkeit sagt nichts über das Alter der Kinder. Unbekannt bleibt auch weiterhin, wie viele Familien insgesamt oder in Teilen aus beruflichen Gründen in Deutschland permanent oder saisonal reisen und wie viele Personen in den Familien leben.

Die Kinder beruflich Reisender in Deutschland

Die Lebensbedingungen der unterschiedlichen Untergruppen weichen teilweise erheblich voneinander ab. Unterschiede gibt es beispielsweise in den Bereichen der mitreisenden Personengruppen, der benutzten Verkehrsmittel, der Wohnumstände während der Reise, des Reiseradius und der Reiseperioden.

Die beiden für diesen Artikel wichtigsten Untergruppen sind die der Schausteller und der Mitarbeiter von Circusunternehmen. Ihre Bedeutung ergibt sich zum einen aus der Perspektive des Interesses an der Bildungsbeteiligung der Kinder dieser reisenden Familien. zum Zweiten handelt es sich bei diesen Bevölkerungsgruppen um diejenigen der beruflich Reisenden, deren Lebensbedingungen sich durch ihr zum Teil ausgeprägtes Nomadendasein am meisten von denen der sesshaften Bevölkerung unterscheiden. Es ist nicht allein das Herumreisen, was diese beruflich Reisenden von anderen Bevölkerungsgruppen unterscheidet. Es handelt sich vielmehr um eine vielfach über Generationen gewachsenes, ausgeprägtes eigenes Selbstverständnis, welches sich auf familiäre Beziehungen, geschlechtsspezifische Strukturen, Tagesstrukturen und die Teilnahme am öffentlichen Leben genauso bezieht wie auf die Haltung der schulischen Bildung gegenüber.

Viele der Einblicke in das Leben insbesondere der Schausteller- und Circusfamilien werden auf der

Basis der Erfahrungen der Autorin sowie der gesammelten Eindrücke derjenigen Personen, die aus dienstlichen Gründen mit den reisenden Personengruppen befasst sind und waren, wiedergegeben. Eine systematische Untersuchung hat nicht stattgefunden.

Schulbildung stellt für die Gruppe der **Schausteller** einen Wert von unterschiedlich hoher Bedeutung dar. Beeinflusst wird die Bedeutung der Schulbildung unter anderem durch die Tatsache, ob eine »Private«, also eine ihrer Herkunft nach bürgerliche Frau, die Mutter der jeweiligen Kinder ist. Diese Frauen verfügen in der Regel über eine ausreichende Schulbildung, was ihre Einstellung zu den Zielsetzungen für ihre eigenen Kinder maßgeblich beeinflusst.

Die Bildungssituation der **Circus- und Artistenkinder** stellt sich als desolat dar. Viele der Erwachsenen der Elterngeneration in kleinen bis mittleren Familienunternehmen müssen als funktionale Analphabeten bezeichnet werden. Sie haben ebenso wie ihre Kinder aufgrund ihrer Nichtsesshaftigkeit auch während der Winterzeit keine kontinuierliche Schulbildung an einer Schule an einem Ort genießen können. Ihren Kindern ergeht es heute nicht anders, auch sie besuchen auf der Reise 25-mal oder mehr eine immer andere Schule, wenn sie es tun. Ohne den bürgerlichen Hintergrund, den manche Schaustellerfamilie hat, besitzt die schulische Bildung auch aufgrund eigener schlechter Erfahrungen im für sesshafte Kinder konzipierten Schulsystem keinen allzu hohen Stellenwert.

Bestehende Bildungskonzepte für Kinder beruflich Reisender

Bestehende Bildungssysteme sind auf die Bedürfnisse der ortsansässigen Bevölkerung abgestimmt und von umherreisenden Kindern nur schwerlich in vollem Umfang zu nutzen. Die Probleme umherreisender Kinder und Jugendlicher bezüglich deren Bildungsbeteiligung sind insbesondere in den vergangenen 15 Jahren in der Bildungspolitik

verstärkt in den Blick geraten. Diese Entwicklung ist nicht zuletzt das Ergebnis von Initiativen einzelner Personen, kirchlicher Einrichtungen und den Elternvertretern der Berufsgruppen beruflich Reisender. Als Folge dieser Erkenntnisse wurde auf unterschiedlichen Ebenen versucht, den Zugang zu Bildung für umherreisende Kinder und Jugendliche sicherzustellen. In Abstimmung mit den Verbänden und Elternvertretern der Berufsgruppen beruflich Reisender förderten die Bundesländer verschiedene Initiativen mit dem Ziel, die Lernbedingungen dieser Kinder zu verbessern und ihnen einen Schulabschluss zu ermöglichen. Einige dieser unterschiedlichen Konzepte werden im Folgenden beschrieben.

Gelebte Praxis

Das Nomadendasein beruflich Reisender erschwert die schulische Kontinuität, die – bedingt durch ökonomische Zwänge – im Gegensatz zu früher auch heute die Wintermonate und hier insbesondere die Weihnachtsmärkte einschließt.

Ein weiterer Faktor, der die Bildungsbeteiligung erschwert, ist die Notwendigkeit vieler Kinder und Jugendlicher, im elterlichen Betrieb mitzuarbeiten. Diese Arbeiten umfassen die Pflege der Tiere, die Mithilfe beim Verkauf, die Mitarbeit bei Auf- und Abbauarbeiten und die Mitarbeit bei den circensischen Darbietungen. Zudem ist zwar das grundsätzliche Interesse der Erziehungsberechtigten an einer guten Ausbildung ihrer Kinder hoch, konkrete Hilfestellung bei den Schulaufgaben können sie häufig aufgrund ihrer eigenen Kenntnisse und ihrer eigenen Arbeitsbelastung jedoch nicht oder oft nur wenig anbieten. Hinzu kommt, dass die Mithilfe der Kinder als feste Arbeitskraft eingeplant und notwendig ist und somit das Freistellen der Kinder für Lernzeiten nicht immer einfach zu leisten ist.

Reisende Familien in Deutschland sind in der Regel mit einem Hauptwohnsitz in einer Kommune gemeldet. Sie benötigen den Nachweis eines ständigen Wohnsitzes für eine Vielzahl organisatorischer Belange, wie beispielsweise den Ab-

schluss von Versicherungen. Im Hinblick auf die in der Bundesrepublik geltende Schulpflicht benötigen die Familien den Wohnsitz auch um ihre Kinder an einer Schule anmelden zu können. Im Folgenden beziehen sich die Ausführungen auf die schulrechtlichen Bestimmungen in Hessen. Da, wie bereits erwähnt, Bildung in der Länderhoheit liegt, wäre die exakte Wiedergabe der in jedem Bundesland geltenden Gesetze zu umfangreich (nachzulesen: <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-schulgesetze.html>).

Das Schultagebuch und die Bereichslehrkräfte
Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18./19.09.2003, den Lernweg und Lernstand der Kinder in einem *Schultagebuch* zu dokumentieren, wurde ein wichtiger Schritt in diese Richtung begangen. Die im *Schultagebuch* integrierten *Lernbausteine* sollten den Lehrkräften an den ständig wechselnden Lernorten den Unterricht anhand dieser Hilfestellungen ermöglichen. Eine im Jahr 2005 hierzu veröffentlichte *Handreichung zum Schultagebuch* beschreibt die geplante und verbindliche Gestaltung der Unterrichtsangebote für Kinder von beruflich Reisenden. (Vgl.: http://www.schule-unterwegs.de/handreichung_kmk.pdf)

Das Konzept des Schultagebuchs hat seine Gültigkeit für das gesamte Bundesgebiet. Demnach sollen alle Kinder beruflich Reisender von der Schule, an der sie gemeldet sind, mit einem solchen Tagebuch ausgestattet werden und mit diesem Buch auf die Reise gehen. Im Tagebuch sollen, wie oben erwähnt, Lernstand, Lernweg und Schulbesuchstage dokumentiert werden. Hierzu sollen die in dem Buch einghefteten Kopiervorlagen Verwendung finden. Sowohl für Eltern als auch für Schulen werden im *Schultagebuch* Pflichten benannt. So haben die Eltern die Pflicht, das Tagebuch allen Schulen auf der Reise vorzulegen und sich bei Verlust um Ersatz zu kümmern, die Schulen hingegen sind zum sorgfältigen Ausfüllen der Lernstandsberichte verpflichtet (vgl.: vereinheitlichtes Schultagebuch,

2) Die gestalterische Ausführung des *Schultagebuchs* ist bundeseinheitlich gleich. Um die Verantwortlichkeit für die einzelnen Schüler/innen festzulegen, wurden die Begriffe *Stammschule* und *Stützpunktschule* für die Thematik der beruflich Reisenden mit besonderen Inhalten und Aufgaben versehen.

Als *Stammschule* wird diejenige Schule bezeichnet, an der die Schüler/innen mit der Schülerakte geführt werden. Als *Stützpunktschulen* gelten diejenigen Schulen, welche die Schüler/innen während ihrer Reise besuchen. Während die Stammschulen in der Pflicht sind, die Schüler/innen mit dem Schultagebuch und mit Materialien und Lernplänen für die Reise zu versehen, sind die Stützpunktschulen verpflichtet, sich an diese Lernpläne zu halten und die jeweiligen Leistungen sowie den Leistungsstand der Schüler/innen in den dafür vorgesehenen Formularen festzuhalten. Ein Exemplar des jeweiligen Lernstandsberichtes ist in das *Schultagebuch* zu heften, ein Durchschlag davon ist an die Stammschule zu schicken. Die genauen Aufgaben und Pflichten der Stamm- und Stützpunktschulen sind in der *Handreichung* der KMK zu den *Schultagbüchern* vermerkt und zur besseren Handhabbarkeit der Beauftragten mit Checklisten versehen (siehe *Handreichung zum Schultagebuch für Kinder von beruflich Reisenden*, S. 9, 17)

Mit der Einführung des *Schultagebuchs* wurden in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen, Bremen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein *Bereichslehrkräfte* beauftragt. Die genannten Länder legen eine bestimmte Anzahl von Lehrerstellen fest, die dezentral über das Land verteilt die Kinder beruflich Reisender bei allen Fragen rund um schulische Bildung unterstützen und begleiten sollen. In der *Handreichung* der KMK zum *Schultagebuch* heißt es zur Tätigkeit der Bereichslehrkräfte wie folgt:

- Sie stellen mit den in ihrer Region reisenden Familien Kontakt her.

- Sie unterstützen den regelmäßigen Schulbesuch der Schülerinnen und Schüler während der Reisezeit.
- Sie beraten Eltern und Schüler/Schülerinnen, insbesondere in Fragen der Schullaufbahn.
- Sie unterrichten Schüler und Schülerinnen von reisenden Familien.
- Sie informieren und beraten Stützpunktschulen.
- Sie koordinieren die schulische Förderung und Betreuung in Zusammenarbeit mit den Stamm- und Stützpunktschulen.
- Sie unterstützen die Stamm- und Stützpunktschulen bei der Erstellung von Lern- und Förderplänen.
- Sie kooperieren bei ihrer Arbeit mit den Kindern mit den Bereichslehrern anderer Regionen und ggf. Bundesländer. (Handreichung KMK, 18)

Beauftragt werden die *Bereichslehrkräfte* durch das für sie zuständige staatliche Schulamt. Diesem legen sie auch ihre Arbeitsdokumentation vor und rechnen ihre Unkosten mit ihm ab. Die staatlichen Schulämter erhalten per Zuweisung durch das Kultusministerium des jeweiligen Landes einen Etat für jede Bereichslehrkraft. Dieser Etat dient überwiegend dazu, die Fahrtkosten zu decken, die beim Aufsuchen der Kinder und Jugendlichen entstehen. Die Bereichslehrkräfte haben je nach personeller Ausstattung durch das Land und nach Aufteilung der Bezirke zur Versorgung ihres Bezirks zuweilen große Strecken zurückzulegen. Sie erhalten auf unterschiedliche Weise Kenntnis vom Aufenthalt umherreisender Kinder in ihrem Bezirk. Einerseits ist es möglich, dass die Kinder nicht zum ersten Mal am jeweiligen Ort sind und somit die Lehrkraft bereits kennen und von ihren Eltern angekündigt werden. Zum anderen können die Bereichslehrkräfte sich im Vorfeld ein Bild über die Marktbetriebe in ihrer Region machen. So können sie planen, wann mit der Versorgung von Schaustellerkindern zu rechnen ist. Eine dritte Möglichkeit ist die Meldung durch eine *Stützpunktschule*, an der die Kinder sich zum Unterricht während ihres Aufenthalts angemeldet haben.

Schule für Circuskinder NRW

In Nordrhein-Westfalen wie andernorts auch stand noch vor 20 Jahren dem Recht auf Schulbildung, das der Staat zu garantieren hat, ein Zustand schulischer Nichtversorgung beziehungsweise Unterversorgung gegenüber. Auf Initiative des Arbeitskreises für Sozialpädagogik e. V. in Zusammenarbeit mit der Circus- und Schaustellerseelsorge der EKD konnte 1989 das nordrhein-westfälische Kultusministerium von der Notwendigkeit einer Schule für Circuskinder überzeugt werden. Die Evangelische Kirche im Rheinland erklärte sich bereit, die Trägerschaft zu übernehmen. Nach fünf Jahren der Vorbereitungszeit wurde zum 1.2.1994 durch Erlass des Kultusministeriums NRW die »Schule für Circuskinder« in NRW errichtet. Dieses staatlich finanzierte Pilotprojekt hatte die Entwicklung einer Konzeption zum Ziel, welche den Circus Schülerinnen und -schülern die Möglichkeit bieten sollte, einen Abschluss der Sekundarstufe I zu erreichen. Dies stellt auch für Kinder beruflich Reisender die Voraussetzung für schulische und berufliche Weiterbildung dar. Die ersten rollenden Klassenzimmer wurden am 9.6.1994 durch den damaligen Kultusminister Hans Schwier und dem Präses der Evangelischen Kirche im Rheinland, Peter Beier, offiziell »auf Tour« geschickt.

Der Unterricht der Schule für Circuskinder findet in kleinen über das Land verteilten Lerngruppen statt. Lernort sind als Klassenzimmer ausgebaute Wagen, die entweder von einem Circus mitgezogen werden oder von der zuständigen Lehrkraft zum Platz gefahren werden. Unterrichtet werden Schülerinnen und Schüler von der vorgezogenen Schuleingangsklasse bis zum Abschluss der Sekundarstufe I. Die individuelle Betreuung und Beratung der Schülerinnen und Schüler ist ein wesentlicher Baustein für die Entwicklung ihres persönlichen Lernprofils. Die Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe sind unterschiedlichen Alters; sie sind Geschwisterkinder, verwandte Kinder oder Kinder von mitreisenden Familien. (vgl.: www.schulefuercircuskinder-nrw.de)

Der Unterricht setzt sich wie folgt zusammen:

- *Kernunterricht zwei Tage vor Ort durch die Lehrkraft*
- *Erweitertes Unterrichtsbudget – dritter Tag (Schulanfänger, Förderung etc.)*
- *Internetmobil: Zusatzunterricht – Projekte: Lernen mit und durch das Internet*
- *Englischmobil: Zusatzunterricht-Projekte*
- *E-Learning: Schülerinnen und Schüler kommunizieren mit ihrer Lehrkraft auch per E-Mail*

(aus: <http://www.schulefuercircuskinder-nrw.de/>)

Der gesamte Unterrichtsstoff einer Schüler/innenlaufbahn ist in sogenannte Bausteine aufgeteilt, wovon einige Pflichtbausteine sind und fakultativ hinzugewählt werden können

(aus: www.schulefuercircuskinder-nrw.de)

Das Projekt »Schule für Kinder beruflich Reisender« in Hessen

Seit dem 01.08.2009 hat im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums das Projekt »Schule für Kinder beruflich Reisender« in Hessen seine Tätigkeit aufgenommen. Damit beauftragt wurde der Evangelische Verein für Innere Mission (EVIM) mit Sitz in Wiesbaden.

Die Entstehung der Idee

Eine Lehrkraft der EVIM-eigenen Schule am Geisberg in Wiesbaden erhielt zu Beginn des Schuljahres 2007/08 den zu dieser Zeit unbesetzten Stellenanteil für Bereichslehrkräfte im Bereich der Landeshauptstadt Wiesbaden/Rheingau-Taunus-Kreis/Main-Taunus-Kreis und Groß-Gerau übertragen. Mit diesem Stellenanteil von 0,5 und dem durch eine Lehrkraft einer Wiesbadener Grundschule abgedeckten Stellenanteil von 0,25 wurden in diesem Bereich ansässige und durchreisende Kinder beruflich Reisender unterstützt und gefördert.

In der systematischen Reflexion der Arbeit der Bereichslehrkraft und der in der Arbeit gemachten Erfahrungen entstanden Ideen zur Weiterentwicklung der unterstützenden Arbeit mit Kindern beruflich Reisender.

Diese Ideen bezogen sich beispielsweise auf Fragen nach

- der Gewährleistung von Unterstützung,
- der Form der Unterstützung wie Beratung, Unterricht oder Planung,
- der Leistungsbewertung durch die Stammschulen durch Zeugnisse,
- der Dokumentation durch die Stützpunktschulen,
- der Kenntnis von der Problematik der umherreisenden Kinder auf der Ebene der Schulen,
- der Verantwortlichkeit für die Schülerinnen und Schüler,
- der fachlichen Anleitung der Bereichslehrkräfte,
- der Qualitätssicherung der Arbeit.

Zu diesem Zeitpunkt waren etwa fünf Lehrerstellen mit unterschiedlichen Stellenanteilen auf 17 Personen in allen Regionen Hessens verteilt.

Als Schule für Erziehungshilfe und Kranke und in der Funktion eines regional und überregional tätigen Beratungs- und Förderzentrum ist dem Kollegium der Schule am Geisberg eine hoch individualisierte und differenzierende Arbeitsweise im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern selbstverständlich. Zum schulischen Alltag gehören Gespräche mit Vertretern von Institutionen ebenso wie Beratungsgespräche mit Eltern. Hierbei wird den Lebensentwürfen der Familien gegenüber eine grundsätzlich respektvolle und wertschätzende Haltung gezeigt. Zwar sind Kinder beruflich Reisender keine Schüler/innen einer Schule für Erziehungshilfe, dennoch können für den Unterrichts- und Förderalltag einige Parallelen festgestellt werden. Diese Parallelen beziehen sich auf die Bereiche der möglichst differenzierenden Unterrichtsweise, den Respekt vor »abweichenden« Lebenskonzepten, den hohen Förderbedarf auch aufgrund der geringen Unterstützungsmöglichkeiten durch die Eltern. Sie schließen auch den möglichen Bedarf an flexiblen Lernorten, den Bedarf an Moderationsgesprächen mit Lehrkräften oder Schulleitungen anderer Schulen und den allgemeinen Beratungsbedarf im Hinblick auf Bildungslaufbahn

mit ein. Nicht selten wünschen sich die Familien beruflich Reisender auch Unterstützung bei Gesprächen mit Institutionen.

Aus der Erkenntnis heraus, dass es sich um grundsätzlich verwandte Lehr- und Fördertätigkeiten handelt, entwickelte sich die Idee einer dezentral arbeitenden Schule für Kinder beruflich Reisender.

Begründung des Auftrages an EVIM

Die Mitarbeit der Schule am Geisberg im System der hessischen Bereichslehrkräfte und die oben beschriebenen Gedanken zur konzeptionellen Veränderung der schulischen Unterstützung umherreisender Kinder führten dazu, sich dem Kultusministerium als ein möglicher Träger einer solchen Schule für Hessen anzubieten.

Über einen längeren Zeitraum wurden verschiedene Interessenten im Hinblick auf die Trägerschaft einer hessischen Schule für Kinder beruflich Reisender geprüft. Die Suche nach einer geeigneten Schulform und einem geeigneten Träger musste die vielfältigen Bedarfe der Kinder beruflich Reisender berücksichtigen und eine rechtliche Form finden, in der diesen Bedarfen Rechnung getragen werden kann. EVIM als Schulträger kam deswegen in Betracht, weil bereits zwei Schulen in Trägerschaft befindlich sind: eine Förderschule für Erziehungshilfe und Kranke mit BFZ sowie eine integrierte Gesamtschule mit Grundschule im Genehmigungsverfahren. Eine Sekundarstufe II ist konzeptionell angedacht.

Eine Schule für Kinder beruflich Reisender, die hessenweit agieren soll, muss Kinder aller Klassen und aller Leistungsniveaus aus allen Kommunen Hessens in einer Schule unterrichten können. Aus diesem zunächst rein organisatorischen Grund empfiehlt sich ein privater Schulträger, da dieser auch im Grundschulbereich hessenweit Schüler aufnehmen kann, ohne den Bestimmungen zum Besuch einer Schule im Schulbezirk zu unterliegen. Da die Kinder beruflich Reisender keine leistungshomogene Gruppe darstellen, ist im Grunde jeder Bildungsabschluss denkbar. Die Schulform

einer integrierten Gesamtschule ist deswegen besonders geeignet. Die *Schule am Geisberg (SaG)* als Förderschule für Erziehungshilfe, aber vor allem als Schule für Kranke und BFZ führt von ihrem Auftrag her Schüler aller Schulformen von Kindern mit festgestelltem Lernhilfebedarf (bei Überschneidung mit Erziehungshilfebedarf) bis zu Gymnasialschülern und kann theoretisch alle Abschlüsse vergeben.

Im Hinblick auf die Kompetenzen der *Schule am Geisberg* im Beschulungsbedarf lassen sich weitere Aspekte benennen.

Es findet an der *SaG* nicht mehr klassischer Klassenunterricht statt. Stattdessen werden die Schülerinnen und Schüler in Lerngruppen zusammengefasst, in denen jahrgangsübergreifend in drei bis fünf Jahrgängen unterrichtet wird. Sehr individuell auf das jeweilige Leistungsniveau zugeschnitten erhalten die Schüler/innen unterschiedliche Unterrichtszeiten (Beginn und Dauer), die immer auf Ausweitung angelegt sind, jedoch niemals überfordernd sein sollen. Zur Berücksichtigung der Heterogenität der kognitiven Leistungsfähigkeit und der Ausdauer sowie der sozialen Kompetenzen kommt die Suche nach dem geeigneten Lernort. Zwar sollte Unterricht generell im Schulgebäude stattfinden, das lässt sich jedoch aus pädagogischer Sicht nicht immer einhalten. Aus diesem Grund kann Unterricht auch in Räumen aller Art wie öffentlichen Räumen, Räumen in Bildungseinrichtungen wie der VHS oder in Behörden, im häuslichen Umfeld oder im betrieblichen wie dem Büro der Eltern stattfinden, wenn diese Arrangements die Lernbereitschaft erst herstellen oder fördern sollen. Durch diese Umwandlung von Konstanten klassischer Schulstrukturen in Variablen, ist ein sehr breites Erfahrungsfeld vorhanden, welches die *Schule am Geisberg* in ihren jährlichen Berichten evaluiert und dokumentiert.

Das vorläufige Konzept bezieht seine pädagogischen und teilweise organisatorischen Anteile unter anderem aus den Erfahrungen, die die *Schule*

für *Circuskinder in Nordrhein-Westfalen (SfC NRW)* gemacht hat, aber auch aus den Erfahrungen der hessischen *Bereichslehrkräfte* und aus der individualisierten Förderarbeit an der *Schule am Geisberg*. Gleichwohl muss als formale Eingangsvoraussetzung geklärt sein, wer überhaupt zum Kreis beruflich Reisender gehört und somit potentiell zur Schülerschaft der *Schule für Kinder beruflich Reisender* gehören könnte. Im Prozess befindlich sind Einzelfragen wie die, inwieweit die *Schule für Kinder beruflich Reisender* von den Regelungen der Gestaltung des Schulverhältnisses im Hinblick auf Zeugniserstellung und Versetzungsentscheidungen genügen muss. Die Beteiligung an zentralen Abschlussprüfungen und landesweiten Leistungsvergleichen wurde im Schuljahr 2010/11 erstmals erprobt. Für die Hauptschulabschlussprüfungen werden Sondertermine erwogen. Durch die Praxis ergeben sich Vorstellungen, wie diese Fragen im Hinblick auf die Beschulung umherreisender Kinder gestaltet werden sollten, diese sind jedoch konzeptionell noch nicht festgeschrieben.

Finanzierung und Organisation

Im Land Hessen finanziert sich eine private Schule grundsätzlich über die Zuschüsse des Staates für die Besoldung der Lehrkräfte beziehungsweise über beurlaubte Lehrkräfte vom Land Hessen sowie über die Zuwendungen zur Lernmittelfreiheit. Auf kommunaler Ebene kommen Gelder aus der Ersatzschulfinanzierung sowie die Elternbeiträge hinzu.

Es ist offensichtlich, dass diese Konstruktion für eine überregional angelegte *Schule für Kinder beruflich Reisender* nicht gewählt werden kann, weil die Beiträge der Kommunen nur sehr schwer zu ermitteln wären und darüber hinaus nicht vorstellbar ist, wie Forderungen an die Kommunen dann erfolgreich zu stellen sein könnten. Verweisend auf die weiter oben formulierten Schilderungen zur wirtschaftlichen Lage vieler beruflich Reisender kommt auch das Erheben von Elternbeiträgen nicht in Frage.

Hierdurch entsteht eine Finanzierungslücke, für die alternative Konstruktionen gefunden werden müssen. Gedanklich könnte man sich an die Finanzierungsmodelle aus dem Bereich der Jugendhilfe oder an Finanzierungsmodelle aus Bundes-, Landes- oder kommunalen Projekten anlehnen. Die Felder, aus denen diese Beispiele kommen, beziehen sich jedoch auf ein anderes Handlungsfeld und sind, weil sie nicht übertragbar sind auf das Feld der beruflich Reisenden, nur als Denkansätze zu verstehen.

Das Hessische Kultusministerium hat sich entschieden eine Finanzierungsform zu wählen, um mit der schulischen Versorgung von Kindern beruflich Reisender in Hessen beginnen zu können. Diese gewählte Form kann nicht langfristig die Finanzierungsform bleiben. Während der seit dem 01.08.2009 begonnenen Arbeit soll die Zeit genutzt werden, um eine endgültige Finanzierungsstruktur für die *SfKbR* zu erarbeiten und abzuschließen.

Die vorübergehende Finanzierung wurde als Projektfinanzierung angelegt. Das bedeutet, dass der Träger die Beschulung der Kinder hinterlegt mit Konzept und Kostenaufstellung (Sachkosten und nichtpädagogische Personalkosten), beim Hessischen Kultusministerium (HKM) beantragt und gleichzeitig anbietet, dass die Kosten für die Unterrichtstätigkeit in der Weise abgefangen werden, dass die Kinder als Schüler an der Schule des Trägers geführt werden. Entsprechend einem mit dem Kultusministerium vereinbarten Schüler-Lehrer-Verhältnisses wird eine bestimmte Anzahl von Lehrkräften vom Land Hessen zur Tätigkeit beim freien Träger mit Bezügen beurlaubt.

Die Basis für die nichtpädagogischen Personalkosten (Verwaltung, Reinigung, Handwerker) und die anfallenden Sachkosten (Räume, Lernmobile, Verwaltungsräume, Verbrauchsmaterial, Overheadkosten des Trägers) wurde aufgrund der Vergleiche mit der *SfC NRW* sowie der – mit der Jugendhilfe über eine Leistungs- und Entgeltvereinbarung vereinbarten – Kostenstruktur der *SaG*

ermittelt. Diese Übergangslösung soll organisatorisch abgelöst werden von einem Modell, in dem die *SfKbR* eine Abteilung der Grundschule und IGS des Trägers EVIM wird. Auf der Finanzierungsebene soll die Übergangslösung abgelöst werden von der Projektfinanzierung und hingeführt werden zu einer dauerhaften Finanzierung, die auf folgenden Säulen beruht:

- Lehrerruweisung auf Grundlage einer festgelegten hundertprozentigen Lehrerruweisung (im Gegensatz zu bisherigen Regelungen der Privatschulfinanzierungen, die 70 bis 90 Prozent des errechneten Lehrbedarfs abdecken. Basis für die zugewiesene Lehrerruweisung ist das festgelegte Schüler-Lehrer-Verhältnis).
- Sachmittelruweisung, welche die nichtpädagogischen Personalkosten und Sachkosten des Trägers in Form einer Leistungsvereinbarung (entsprechend der Struktur der hessischen Rahmenvereinbarung zur Finanzierung von Jugendhilfeleistungen mit den Teilen Leistungsvereinbarung, Entgeltvereinbarung und Qualitätsvereinbarung), die über viele Jahre fortgeschrieben werden kann.

Mit der Kostenübernahme übernimmt das HKM traditionelle Aufgaben der Kommunen, indem es die Schulträgerkosten und Aufgaben der Jugendhilfe übernimmt, namentlich die Elternbeiträge, welche bei schwierigen Schülern durch die Kommunen übernommen werden.

Dieses Verfahren stellt jedoch keine absolute Ausnahme dar, da das Land Hessen überregionale Bildungseinrichtungen im Begabtenbereich sowie im Bereich der Erwachsenenbildung vorhält, bei denen es ebenfalls die Schulträgerkosten übernimmt.

Auf allen beschriebenen Ebenen lässt sich eine Vorläufigkeit erkennen, die jedoch soweit konzeptionell und finanziell abgesichert ist, dass mit der Arbeit der *Schule für Kinder beruflich Reisender* begonnen werden kann. Gleichwohl haben alle Beteiligten den Auftrag auf eine endgültige Form hinzuarbeiten. Dies entspricht einer Form des Pro-

jektmanagements, die alle im Prozess gemachten Erfahrungen strukturell einbindet.

Für das Projekt *Schule für Kinder beruflich Reisender* wird die schulfachliche Aufsicht durch ein Dezernat des Staatlichen Schulamts Wiesbadens als überregionale Aufgabe wahrgenommen. Das Finanzcontrolling findet dort ebenfalls statt. Durch diese Regelung sind schnelle Rücksprachen möglich und das HKM ist von der operativen Ebene entlastet.

Konzept Kooperation Schule am Geisberg

An dieser Stelle sei auf das Konzept der *Kooperation* verwiesen, das die Schule am Geisberg entwickelt hat, um Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf wieder in die allgemeine Schule integrieren zu können. Mit einer festgelegten Stundenzahl begleitet eine Lehrkraft den Schüler / die Schülerin, die in besprochener Weise und Umfang in einer Klasse einer allgemeinen Schule als *Kooperationsschüler* am Unterricht teilnimmt. Flankierend findet Beratungs-, Förder- und Unterstützungsarbeit mit den Lehrkräften der allgemeinen Schule, den Schüler/innen mit Förderbedarf und ihren Mitschüler/innen und den Eltern statt. Die Zeugnisse werden von der Förderschule ausgestellt, die Verantwortung liegt bei den Lehrkräften der Förderschule. Es handelt sich um ein Konzept, das die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen gerade soweit entlastet, ermutigt und unterstützt, dass sie sich zutrauen auch schwierige Schüler/innen zu integrieren. Besondere Lebensumstände erfordern unter Umständen besondere Maßnahmen, was für die Kinder beruflich Reisender in besonderem Maße gilt. Nicht selten entstehen Schwierigkeiten beim Besuch der Schulen auf der Reise oder im Winterquartier auch dadurch, dass die Lehrkräfte der allgemeinen Schule sich auf die Regeln zur Leistungsbewertung beziehen, die sie für sesshafte Kinder anlegen. Wenn ein Kind jedoch immer wieder, auch für längere Zeit, fehlt, Klassenarbeiten nicht mitschreibt (oder nicht in Anwesenheit der Lehrkraft), fällt das Erstellen eines Zeugnisses

schwer. Häufig weisen die Zeugnisse Fehlzeiten von 30, 40 oder mehr Tagen auf, die Noten werden entsprechend nach unten korrigiert, ganz so, als habe der Schüler/die Schülerin ihre Fehlzeiten selbst zu verantworten.

Mit einem auf die Verhältnisse der Kinder beruflich Reisender zugeschnittenen Konzept zur *Kooperation* will die *SfKbR* die Kinder, deren Eltern und die Schulen entlasten.

Aufgaben der SfKbR

Die Lehrkräfte der *SfKbR* sind für den Unterricht der reisenden Kinder zuständig. Sie unterrichten die Kinder in mobilen Klassenzimmern, die von der *SfKbR* zur Verfügung gestellt werden. Während der Reise besuchen die Schülerinnen und Schüler in der Regel keine örtliche Schule. Ausnahmen während eines längeren Aufenthaltes an einem Ort werden von der zuständigen Lehrkraft entschieden. Diese Lehrkraft organisiert den Schulbesuch an einer örtlichen Schule und unterstützt sowohl die reisenden Kinder als auch die Lehrkräfte, um einen möglichst erfolgreichen Schulbesuch zu erreichen. Ein solcher Schulbesuch kann für die reisenden Kinder sinnvoll sein, um soziale Erfahrungen außerhalb des sehr engen sozialen Gefüges des Circus- und Schaustellermilieus machen zu können. Verlassen die Familien Hessen, organisieren die zuständigen Lehrkräfte, dass die Schülerinnen und Schüler auch beim Verlassen Hessens unterrichtet werden. Hierfür kommen entweder Lehrkräfte anderer Schulen für reisende Kinder, beziehungsweise Bereichslehrkräfte oder Lehrkräfte an allgemeinen Schulen in Betracht. Ersetzend oder ergänzend wird E-Learning angeboten.

E-Learning

An dieser Stelle sei knapp auf zwei unterrichtliche Instrumente verwiesen, die sich zum Zeitpunkt der Erstellung des vorliegenden Artikels ganz am Anfang ihrer Entwicklung befinden, jedoch perspektivisch wesentliche Aspekte des unterrichtlichen Konzeptes darstellen sollen.

Das E-Learning oder Blended-Learning findet im Schulkonzept der *SfKbR* bereits Erwähnung und wird in einem Fall als Unterrichtsinstrument eingesetzt. In Nordrhein-Westfalen und in Niedersachsen werden bereits viele Kinder beruflich Reisender mit Blended-Learning-Angeboten unterrichtlich versorgt. So auch in Teilen des europäischen Auslandes. Neu ist das alles nicht, da bereits vor Jahrzehnten der Unterricht für Kinder, die mit ihren Eltern im australischen Outback leben, auf die mediale Unterstützung angewiesen war, um überhaupt stattfinden zu können, beziehungsweise nicht von den eigenen Eltern geleistet werden zu müssen.

In den bereits jetzt stattfindenden Modellen werden die Schüler/innen mit internetfähigen Laptops ausgestattet, die es ihnen ermöglichen, ihre Aufgaben digital zu bearbeiten und mit der zuständigen Lehrkraft per E-Mail oder nach Vereinbarung im Chat zu kommunizieren. Für diesen Zweck wurden spezielle Plattformen entwickelt, die Schülerinnen und Schüler wie Lehrkräfte mit Kennwörtern geschützte »Arbeitsplätze« bieten. Derzeit gibt es bundesweite Bestrebungen, sich auf ein einheitliches Modell zu einigen. Diese Bestrebungen gestalten sich nicht ganz einfach, da verschiedene Interessen und Bedenken miteinander kollidieren. Zudem bietet derzeit kein Modell eine Zugriffsfähigkeit durch Lehrkräfte auf Schülerarbeitsplätze der Schüler/innen, deren zuständige Lehrkraft sie nicht sind. Und keines der Modelle vereint die Arbeitsplätze mit einer Datenbank zu Kontaktdaten und zum Lernstand der Schüler/innen. Beides wäre sinnvoll, weil so die Übergänge von einem Bundesland zum anderen, von einer mit den Kindern beruflich Reisender befassten Lehrkraft zur anderen ohne Informationsverluste vonstatten gehen könnten.

Das Projekt *SfKbR* erprobt derzeit unterschiedliche Plattformen, um zu einer Tauglichkeitseinschätzung zu gelangen.

Perspektiven und Reflexion

Die schulische Arbeit mit Kindern beruflich Reisender stellt ganz sicher nicht den Regelfall des deutschen Schulalltages dar. Zwar sind die Zahlen der KMK mit angegebenen 10.000 – 12.000 bundesweit eine beeindruckende Zahl, nichtsdestoweniger wird die Begegnung mit diesen Kindern nur regional als Alltag wahrgenommen. Namentlich immer dort, wo die beruflich reisenden Familien ihre Kinder üblicherweise in der Winterzeit zur Schule schicken, an Orten, die direkt neben großen Festplätzen liegen oder auch an kleinen Schulen, die neben der Wiese verortet liegen, auf der ein kleiner Circus seit Jahren immer wieder sein Zelt aufstellt. In der Beschäftigung mit dem Alltag der Kinder beruflich Reisender und in der Suche nach einem Bildungskonzept, das unter Berücksichtigung der Lebenswelt der Kinder entwickelt wird, ist deutlich, dass sich alle Unternehmen im Prozess befinden.

Manche Konzepte, wie das der *Stichtig Rijdende School* in den Niederlanden, können auf eine jahrzehntelange erfolgreiche Geschichte zurückblicken. Andere, wie ähnliche Modelle in Irland oder die Internatsschulen in Frankreich können dies ebenfalls. Allen gemein ist, dass sie für die im jeweiligen Land wahrgenommenen Bedarfe entwickelt wurden und sich somit stets etwas voneinander unterscheiden. Die Tatsache, dass die Belange der Kinder beruflich Reisender auf europäischer Ebene jedoch insbesondere während der vergangenen Jahre vermehrt in den Blick genommen wurden, macht jedoch deutlich, dass all diese Konzepte nicht alle Kinder gleichermaßen erreichen, dass es immer noch Lücken von nicht unerheblicher Größe gibt. Diese Lücken beziehen sich einerseits auf die tatsächlichen Kontakte der Kinder beruflich Reisender mit Bildungseinrichtungen, sprich tatsächlich stattgefundenen Unterricht, andererseits aber auch auf den Erfolg, der dann zu verzeichnen ist. Nach wie vor entspricht die Anzahl der erreichten mittleren und höheren Bildungsabschlüsse auf Seiten der Kinder beruflich Reisender mit Sicherheit nicht ihrer eigentli-

chen Leistungsfähigkeit. Insofern scheinen die beständige Suche nach weiteren Konzepten und das Weiterentwickeln bestehender Konzepte angebracht und angemessen.

Der im Artikel dargestellte konzeptionelle Entwurf auf die in Hessen wahrgenommenen Bedarfe gibt eine vorläufige Antwort. Offen bleiben hier verschiedene Fragen, deren Beantwortung durch den schulischen Alltag mit Spannung erwartet werden. Beispielhaft können folgende Fragen benannt werden. Können Kinder von Schaustellern und Kinder von Circusunternehmen mit dem gleichen Konzept erreicht werden oder wird die Praxis zeigen, dass insbesondere diese beiden Gruppen beruflich Reisender auch in der Inanspruchnahme ihres Rechtes auf Bildung auf ihre Unterschiedlichkeit bestehen?

Diese Frage ist insbesondere dort von Interesse, wo die Gruppen in der Planung aufeinandertreffen sollen, so beispielsweise beim geplanten jährlichen Schulfest im Sommer, das die Zeugnisausgabe und Präsentationen im Rahmen von Portfolioarbeiten beinhalten soll.

Im momentan eher engen finanziellen und personellen Rahmen müssen komplexe Anforderungen bewältigt werden, die als Gelingensbedingung nicht nur die vertrauensvolle Kooperation mit den Familien der Kinder beruflich Reisender zur Voraussetzung haben, sondern auch auf das interessierte Wohlwollen schulischer Kooperationspartner und Partner auf der Ebene unterschiedlicher Institutionen angewiesen sind. Spannend ist hier vor allem die Frage, ob und wie es gelingen kann, die Familien vom bekannten, wenn auch schwierigen und unvollkommenen System der Beschulung auf der Reise, hin zum personengebundenen Tutorat zu führen. Insbesondere die in jahrelanger kreativer Lebensbewältigung erworbene Tendenz dazu, nicht unbedingt auf sich aufmerksam machen zu wollen, wenn es um die Frage der Erfüllung der Schulpflicht oder die Abgabe von Steuern geht, könnte hier zum Hindernis werden.

Vereinbarkeit mit dem Inklusionsgedanken

Im Zusammenhang mit dem Aufbau und Betrieb einer Schule, welche die faktische Besonderung einer Schülergruppe konzeptionell verankert, stellt sich die Frage, inwieweit ein solches Schulkonzept mit der derzeit breit diskutierten Forderung nach Inklusion vereinbar sein kann.

Wenn in der Inklusionspädagogik davon ausgegangen wird, dass die Heterogenität der Schülerschaft den Normalzustand darstellt und die Schule dieser Heterogenität gewachsen sein muss, wie kann Schule als System dann den Schüler/innen gewachsen sein, deren Ausdruck von Heterogenität unter anderem darin besteht, sich der Institution durch das Umherreisen rein räumlich immer wieder zu entziehen? Ist der Aufbau einer besonderen Schule für Kinder beruflich Reisender als Antwort einer schulischen Institution zu verstehen, die sich damit der Heterogenität ihrer Schülerschaft gewachsen zeigt? Oder findet der Anspruch dann im Sinne des Inklusionsgedanken zu handeln, wenn alle Schülerinnen und Schüler in einem Gebäude unterrichtet werden können, in der Realität der Unterschiedlichkeit von Lebensentwürfen und Lebenslagen seine Grenzen?

Wie geht die Institution Schule – im Sinne einer Bildungseinrichtung für alle – damit um, dass sich bestimmte Schülergruppen entziehen und entziehen müssen, weil sie räumlich nicht anwesend sind? Und wie geht sie damit um, dass bei bestimmten Gruppen von Schüler/innen die Angebote der Institution keine Resonanz finden, weil die Schüler/innen einer gesellschaftlichen Gruppierung angehören, welche sich in ihrem Selbstverständnis als different begreift und nur in Teilen ein Interesse an Inklusion zeigt? Einer gesellschaftlichen Gruppe nämlich, die nicht unerhebliche Teile ihres Selbstbewusstseins und ihrer Lebensgrundlage aus der Tradition der Differenz bezieht.

Oder kann der Gedanke der Inklusion sprichwörtlich weiter gedacht werden und die Institution

»Schule« ist gerade durch das in der Besonderung angelegte Bildungskonzept für Kinder beruflich Reisender in der Lage, diese in Bildung so einzu beziehen, dass im Respekt vor einer differenten Lebensweise eine Form der Chancengleichheit erreicht werden kann? Ein Effekt, der teilweise mit gemischten Gefühlen wahrgenommen wird, da eine Verbreiterung der Wahlmöglichkeiten der nachfolgenden Generation durch bessere Schulbildung, insbesondere über anerkannte Schulabschlüsse, im sich selbst generierenden System der Familienunternehmen nicht immer einen Segen darstellt.

Die deutschlandweit und europaweit praktizierten Konzepte zur Verbesserung der schulischen Bildung der Kinder beruflich Reisender zeigen derzeit bereits Effekte, die in ihrer Breite und Tiefe jedoch derzeit noch nicht systematisch evaluiert wurden. Innerhalb Deutschlands gibt es auf der einen Seite die ersten Schülerinnen und Schüler, die nach dem Abschluss der Sekundarstufe I an der *SfC NRW* den Übergang in die Sekundarstufe II geschafft haben. Auf der anderen Seite befinden sich etliche Kinder beruflich Reisender im Alter von 16, 17 oder 18 Jahren noch immer auf dem Lernstand der Grundschule und haben teilweise mit 13 Jahren zuletzt eine Schule von innen gesehen.

In welcher Weise der hessische Ansatz zur Verbesserung der schulischen Bildung aller in Hessen reisenden Kinder beruflich Reisender beitragen wird, kann in einigen Jahren evaluiert werden. □

Bibliographie

- Claußen, Bernhard (Hrsg.) (1989): Bestaunt, aber allein gelassen – der Schulalltag von Circus- und Schaustellerkindern. Frankfurt am Main: Haag und Herchen
- Elias, Norbert / Scotson, John L. (2002): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Eisermann, André (2002): 1. Reihe Mitte. 2. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Keller, Stefan / Ruf, Urs / Winter, Felix (Hrsg.) (2008): Besser lernen im Dialog. Seelze: Kallmeyer

Preußner, Norbert (1989): Not macht erfinderisch. München: AG-SPAK

Abteilung Soziales und Rechtsangelegenheiten Generaldirektion Wissenschaft, Europäisches Parlament (2003): Die Lage der Circusse in Europa. Reihe Bildung und Kultur

<http://www.dsbev.de>

<http://www.elvet.eu>

<http://www.ente.nu/indexalgemeen.asp?taal=2>

http://ec.europa.eu/education/pdf/doc196_de.pdf

<http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonstige-einzelfragen-weitere-schulformen/unterricht-fuer-kinder-von-beruflich-reisenden.html>

<http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-schulgesetze.html>

<http://www.schulefuercircuskinder-nrw.de>

http://www.schule-unterwegs.de/schultagebuch_nrw_mit_anhang.pdf

http://www.schule-unterwegs.de/handreichung_kmk.pdf

http://217.79.215.136:8080/schule/schulrecht_schulverwaltung/Wirtschaftliche_Angelegenheiten_im_Schulbereich.html

<http://www.rijdendeschool.nl>

Christiane Desbuleux
Jugendhilfeverbund EVIM
Schule am Geisberg
Schule für Kinder beruflich Reisender
Jonas-Schmidt-Straße 2
65193 Wiesbaden
desbuleux@schuleamgeisberg.de
www.schule-fuer-reisende-kinder.de

¹ Eine mehrfach gestellte Anfrage an die KMK, auf welcher Basis diese Zahlen erhoben wurden, wurde nicht beantwortet.

² Die Schreibweise »Circus« statt »Zircus« folgt der Eigenbezeichnung der Angehörigen von Circusunternehmen und wird aus Wertschätzung übernommen und durchgängig beibehalten.

The image displays three brochures from the Evangelischer Erziehungsverband (EREV). Each brochure features the EREV logo in the top right corner. The top-left brochure is titled 'Unser Recht auf Erziehungshilfe...' and is subtitled 'Ein Beratungsführer für Eltern und junge Menschen'. The bottom-left brochure is titled 'Я обладаю правом на получение помощи, связанной с проблемами воспитания' and is subtitled 'Информационная брошюра для родителей и молодежи'. The right-side brochure is titled 'Eğitim Yardım ile ilgili haklarımız ...' and is subtitled 'Anne, Baba ve Genç İnsanlar için Danışma Kılavuzu'. To the right of the top-left brochure, the text 'Näheres unter www.erev.de' is visible.

Pflegefamilien und Kinderschutz in der Evangelischen Jugendhilfe Münsterland gGmbH

Anhand der Standards der Ev. Jugendhilfe Münsterland gGmbH

Christian Heermann, Elke Hermes, Steinfurt-Burgsteinfurt

Rund 50.000 Kinder und Jugendliche leben derzeit in Deutschland in einer Pflegefamilie. Oftmals erleben sie vielfältige Traumatisierungen. Ihre Erfahrungen sind geprägt durch Vernachlässigung, Verwahrlosung, Mangelversorgung und Misshandlung. Sie leiden unter Ängsten, an Beziehungs- und Bindungsstörungen. Diese Kinder sind auf den besonderen Schutz der sie betreuenden Menschen und sie begleitenden Institutionen angewiesen.

Pflegefamilien geben Kindern und Jugendlichen ein Zuhause und einen sicheren Ort. Sie stellen sich einer zutiefst anspruchsvollen, herausfordernden und verantwortungsvollen Aufgabe, einem wenig beachteten und wertgeschätzten gesellschaftlichen Auftrag.

Ein wichtiger Aspekt ist die Betreuung, Begleitung und Beratung von Pflegekindern und ihren Familien auch unter dem Gesichtspunkt des Kinderschutzes. Gerade mit der Einführung des §8a SGBV III im Jahr 2005, bekommt die Achtung des Kindeswohls in Pflegefamilien noch mal eine besondere Bedeutung.

Anfang des Jahres beschäftigte der Tod der neunjährigen Anna und der beginnende Prozess gegen ihre Pflegeeltern Öffentlichkeit und Medien. Anna ist im Juli 2010 durch ihre Pflegeeltern zu Tode gekommen. Anna kam ums Leben, obwohl die Pflegeeltern auf ihre Eignung überprüft worden waren. Die Einzelheiten um diesen dramatischen Fall kennen wir noch nicht im Einzelnen. Doch löst er in jedem von uns, der mit Kindern in Pflegefamilien zu tun hat, Betroffenheit aus.

Meistens werden Kinder in Pflegefamilien untergebracht, nachdem sich in langwierigen Prozessen begleitet durch Mutter-Kind-Heime, SPFH und familiengerichtlichen Verfahren herauskris-

tallisiert, dass ein Verbleib in der Herkunftsfamilie das Wohl des Kindes dauerhaft schädigt. Die Kinder befinden sich nach der Trennung von ihren leiblichen Eltern in der Regel entweder in sogenannten Diagnosegruppen oder in Bereitschaftspflegefamilien.

Wenn es keine Rückkehroptionen gibt, beginnt die Suche nach einer passenden Pflegefamilie. Mit der Entscheidung für die Option »Pflegefamilie« wird ein Profil vom Kind erstellt, in dem seine Erfahrungen und Eigenarten sowie sein besonderer Hilfe- und Förderbedarf beschrieben werden. Aufgrund ihrer Biographie benötigen die Kinder »neue Eltern«, die ihnen ermöglichen, korrigierende Erfahrungen zu machen.

Pflegekinder wirken manchmal hilflos, rastlos oder sind ärgerlich, wütend, traurig und haben Angst. Sie verstehen die Welt nicht, kommen sie doch in eine für sie zunächst fremde Welt.

Das allerwichtigste in ihrem Leben ist nach der Trennung von ihren leiblichen Eltern, erfahren zu dürfen, dass sie in ihrer neuen Familie sicher sind und geliebt werden. Einfach so, wie sie sind – mit all ihren Ängsten, Sorgen und Nöten!

Die Gewinnung, Vorbereitung und Prüfung von Pflegeeltern gehören bei uns, der Evangelischen Jugendhilfe Münsterland gGmbH, zu den Bestandteilen eines standardisierten Verfahrens. Dieses umfasst einen Elternfragebogen, ein mehrstündiges Interview, eine Elternschulung, eine Auswertung des Elternfragebogens, die Vorstellung der potentiellen Pflegefamilie in der Co-Beratung/Supervision, sowie die Passung des Kindes in die Pflegefamilie. Alle aufgezählten Schritte finden mindestens mit zwei Beratern statt.

Dieses Prozedere zieht sich über Monate hin, dauert manchmal lange, dient aber neben dem Kennenlernen der Pflegeelternbewerber auch dazu, die Pflegeeltern auf Eignung zu prüfen.

Nachdem die Pflegeeltern als geeignet bewertet sind, beginnt das Suchen, Finden und Vermitteln eines Kindes in die Pflegefamilie.

Dies geschieht in enger Kooperation mit dem Jugendamt. Von unserer Seite wird ein Profil der Pflegeeltern erstellt. Das Jugendamt entscheidet, ob das Kind für diese Familie passend ist. In den meisten Fällen lernt das Jugendamt vor der Vermittlung die Pflegefamilie kennen.

Bereits im Vorfeld wird viel unternommen, um dem Kind die bestmögliche neue Familie zu bieten. Dennoch muss erwähnt werden, dass uns trotz professioneller Überlegungen und Prüfungen die Auswahl nicht immer sicher gelingt. Genau deshalb ist es unabdingbar, Pflegeeltern angemessen zu begleiten, fortlaufend zu betreuen und fortzubilden.

Nachdem das Kind vermittelt und in seiner Familie angekommen ist, finden in regelmäßigen Abständen Beratungsangebote und Einzelkontakte mit dem Kind statt.

Die Intensität der Betreuung und Begleitung von Pflegefamilien ist wiederum abhängig vom mit dem Jugendamt vereinbarten Betreuungsschlüssel, dieser kann variieren. In Hilfeplangesprächen nach § 36 SGB VIII werden regelmäßig, etwa jährlich, Ziele überprüft und formuliert.

Kinderschutz fängt da an, wo wir den bestmöglichen Rahmen schaffen und alles unternehmen, damit es den Kindern in ihren neuen Familien gut geht.

Viele Pflegekinder reagieren in ihren Familien manchmal »komisch« und für Außenstehende unerklärlich:

- *Max klingelt bei den Nachbarn und bittet um »Essen«.*
- *Marie schmeißt sich vor der Einkaufskasse zu Boden und schreit.*
- *Julian nimmt bei jedem Einkauf ein paar Kleinigkeiten mit.*
- *Kevin mag nicht alleine zur Toilette und ins Badezimmer gehen.*
- *Chantal erzählt in der Schule, dass sie von ihren Eltern geschlagen wird.*
- *Leon rastet immer wieder mal aus und richtet Zerstörungen an.*
- *Kimberley benutzt auffallend viele Schimpfwörter.*
- *Florian macht Pipi in die Zimmerecke.*
- *Robin fällt durch sexualisiertes Verhalten auf.*
- *Chantal kneift anderen Kindern in den Po.*
- *Chayenne setzt sich bei jedem auf dem Schoß.*
- ...

Die Liste lässt sich noch unendlich fortsetzen. Uns ist wichtig, zu verdeutlichen, in welchen »Graubereichen« wir uns manchmal befinden.

Nicht involvierte Menschen könnten vermuten, dass Max nicht ausreichend ernährt wird, dass Julian klaut oder Kimberley kein Benehmen hat und Chantal böse ist ...

Doch genau diese Verhaltensweisen gehören zu den Eigenarten dieser Kinder. Pflegeeltern benötigen daher ein besonderes Handlungsgeschick, viel Empathie und Geduld, Belastbarkeit und Humor, um mit ihren Pflegekindern umzugehen.

Pflegeeltern kommen manchmal an ihre Grenzen. Sie haben mit bindungsgestörten, traumatisierten, vernachlässigten und nach Aufmerksamkeit suchenden Kindern rund um die Uhr – 365 Tage im Jahr – zu tun.

Für uns Berater bedeutet das aber auch, genaue Ursachenforschung zu betreiben, in der Pflegefamilie nachzufragen, den Pflegeeltern das Verhalten ihrer Kinder zu erklären. Für Pflegeeltern ist es manchmal schwer, ihre Kinder zu verstehen. Pflegekinder handeln oder agieren in manchen Situationen irrational und für Außenstehende nicht

unbedingt sofort nachvollziehbar. Hier bedarf es aber auch, auf die Grenzen der Pflegefamilien zu achten.

Im Gegensatz zur stationären Unterbringung befinden wir uns als Berater im privaten Raum einer Familie. Wir betreten einen Privatbereich und fordern beispielsweise regelmäßig, das Zimmer des Kindes anzuschauen. Gleichwohl sind die Pflegeeltern für uns gleichwertige Partner und gelten nicht als unsere Klienten.

Das bedeutet, im Kinderschutz viel Fingerspitzengefühl aufzubringen sowie ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Beratern und Eltern einerseits und einen vertrauensvollen Umgang mit dem Kind andererseits zu gestalten.

Das Kind ist auf seine »neuen Eltern« angewiesen. Meistens sind die Kinder ihren Pflegeeltern gegenüber auch loyal. Das Pflegekind hat bereits einmal den Verlust von Eltern erlebt. Kinder wie Marie, Kevin, Chantal, Kimberley oder Robin wissen noch nicht, was richtig oder falsch ist, wo ihre Grenzen sind. Sie können noch nicht *Stopp* sagen, weil ihre Grenzen lange Zeit überschritten wurden.

Pflegekinder sind Kinder, die Probleme machen, weil sie einen großen »Rucksack« voller Erfahrungen mitbringen.

Deshalb ist es für uns besonders wichtig, unser Verhalten in regelmäßigen Supervisionen zu reflektieren, Verstrickungen aufzudecken und eigene Anteile zu erkennen. Dazu gehört auch, von innerfamiliären Konflikten der Pflegefamilien zu wissen und diese zu ergründen.

Wir können zum Beispiel keine Paarprobleme lösen, sondern nur auf Beratung drängen. Wir schauen dabei in ganz intime Familienbereiche. Bekanntermaßen sind familiäre Strukturen komplex, und durch ein »neues Kind« erweitert sich das Familiensystem und kommt in Bewegung. Unser Augenmerk liegt immer beim Kind.

Die Grenzen der Beratung werden durch die unterschiedliche Bereitschaft der Familien, Einblick zu zulassen bestimmt.

Unangekündigte Hausbesuche, wie sie von manchen Stellern gefordert wird, sind unserer Meinung nach trotzdem nicht angemessen. Sie heben einen vertrauensvollen Umgang mit Pflegeeltern und Pflegekindern auf. Wir glauben, dass dadurch jegliche Chance einer guten Zusammenarbeit genommen wird.

Es muss aber deutlich bleiben, dass zwischen dem Berater und der Pflegefamilie ein Arbeitsverhältnis besteht, denn nur so können auch unangenehme Themen besprochen werden.

Selbstverständlich steht der Schutz des Kindes auch in der Pflegefamilie im Vordergrund. Es wird nach Vereinbarung mit den Jugendämtern in unserer Einrichtung praktiziert, dass bei dem Verdacht einer Gefährdung oder einer berechtigten Sorge um das Wohl des Kindes unverzüglich die Kinderschutzmaßnahmen nach § 8a SGB VIII einzusetzen. Hierbei wird gemeinsam mit der Kinderschutzfachkraft eine Risikoeinschätzung unternommen, die in einem Protokoll festgehalten wird. □

Literatur

Kindler H. / Helming E. / Meysen T. & Jurczyk K. (Hg.) (2010): Handbuch Pflegekinderhilfe. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Christian Heermann
Ev. Jugendhilfe Münsterland
gGmbH
Standort Coesfeld
Südring 10
48653 Coesfeld
heermann@
ev-jugendhilfe.de

Elke Hermes
Ev. Jugendhilfe Münsterland
gGmbH
Standort Hörstel
Westfalenstraße 6
48477 Hörstel
hermes@ev-jugendhilfe.de



Gesetze und Gerichte

Winfried **Möller**, Hannover

Übernahme der Kosten für Nachhilfeunterricht (»Bildungspakete«)

Sozialgericht Frankfurt/Main, Beschluss vom 5.5.2011, S. 26 AS 436/11 ER – juris

Sachverhalt

Der Antragsteller besuchte im Schuljahr 2010/2011 die Jahrgangsstufe 9 eines Gymnasiums. Nachdem er im Halbjahreszeugnis in Mathematik die Note 4 sowie in Physik die Note 5 erhalten hatte, schlossen die Eltern am 21.4.2010 einen Vertrag über die Erteilung von Nachhilfeunterricht in Mathematik und Physik ab dem 1.5.2010. Am 27.4.2010 beantragten sie die Übernahme der Kosten in Höhe von 78 Euro monatlich und begründeten den Antrag unter anderem mit dem Schreiben des Klassenlehrers, nach dem ohne unterstützende Wirkung von Nachhilfeunterricht dauerhaft positive Leistungen in beiden Fächern nicht möglich seien. Eine weitere Unterstützung des Antragstellers erscheine durchaus Erfolg versprechend.

Mit Bescheid vom 28.6.2010 lehnte die Behörde den Antrag mit der Begründung ab, eine Leistungssteigerung in Mathematik sei durch die Nachhilfe nicht eingetreten, soweit sich die Leistungen in Physik gebessert hätten, sei dies bereits vor Beginn der Nachhilfe und damit ohne ursächlichen Zusammenhang mit dieser erfolgt.

Nach Zurückweisung des dagegen eingelegten Widerspruchs durch Bescheid vom 5.10.2010 erhob der Antragsteller Klage und stellte am 31.3.2011 den vorliegenden Eilantrag. Zur Begründung trug er vor, dass nach dem Halbjahreszeugnis vom 28.1.2011 die Versetzung in die Qualifizierungsphase der Oberstufe gefährdet sei. Nach diesem Zeugnis hatte er in Mathematik ei-

nen Punkt und in den anderen Fächern, die zu einem Ausgleich herangezogen werden konnten, keine ausreichend hohen Punktzahlen erzielt, sodass nach den schulrechtlichen Bestimmungen eine Versetzung nur möglich wäre, wenn er in Mathematik mindestens 5 Punkte erzielen würde.

Entscheidungsgründe

Das Sozialgericht hat den Antrag abgelehnt; der Antragsteller habe keinen Anspruch auf Übernahme der Nachhilfekosten. Zwar könne angesichts der Versetzungsbestimmungen »die Notwendigkeit der Nachhilfe (...) noch bejaht werden«. Allerdings sei »zumindest die Geeignetheit des hier streitigen Nachhilfeunterrichts zur Erreichung der Versetzung nicht gegeben«. Der Nachhilfeunterricht habe beim Antragsteller nicht dazu geführt, dass sich seine Leistungen stabilisiert oder gar verbessert hätten. Vielmehr habe die Note in Mathematik sich bis zum Halbjahr auf einen Punkt verschlechtert. Er sei zudem von den notwendigen fünf Punkten so weit entfernt, dass eine Versetzung mit der Nachhilfe unwahrscheinlich erscheine. Die in Physik eingetretene Verbesserung spiele für die Versetzung keine Rolle, da es sich nicht um ein ausgleichsfähiges Fach handle.

Schließlich habe der Antragsteller auch eine Eilbedürftigkeit nicht glaubhaft gemacht, da er seit einem Jahr Nachhilfeunterricht besuche und die Kosten hierfür offensichtlich selbst aufbringen könne. Die Übernahme der vor der Antragstellung entstandenen Kosten könnten ohnehin nicht im Eilverfahren geltend gemacht werden.

Stellungnahme

Es handelt sich, soweit ersichtlich, um die erste publik gewordene Entscheidung, die zu einer Facette des viel diskutierten, im Zuge der SGB II-Reform eingeführten Bildungspakets ergangen ist.¹

¹ Die Entscheidung ist nicht rechtskräftig. Das Verfahren ist nunmehr beim Hessischen Landessozialgericht unter dem Az. L 7 AS 299/11 B ER anhängig.

Ihr kann weder im Ergebnis noch in der Begründung gefolgt werden.

Grundlage für den vom Antragsteller geltend gemachten Kostenübernahmeanspruch ist § 28 Abs. 5 SGB II in der ab 1.1.2011 geltenden Fassung. Danach »wird eine schulische Angebote ergänzende angemessene Lernförderung (so die gesetzliche Umschreibung für den gängigen Begriff des Nachhilfeunterrichts; *W. M.*) berücksichtigt, soweit diese geeignet und zusätzlich erforderlich ist, um die nach den schulrechtlichen Bestimmungen festgelegten wesentlichen Lernziele zu erreichen«.

Während die Ergänzungsfunktion sowie die Angemessenheit der vom Antragsteller in Anspruch genommenen Nachhilfe vom Gericht nicht weiter problematisiert werden, bejaht es – wenn auch mit äußerster Zurückhaltung («... könnte daher noch bejaht werden...») die Erforderlichkeit der Nachhilfe. Indes entbehrt diese Zögerlichkeit jeglicher Berechtigung, da die Versetzung in die nächste Jahrgangsstufe sowohl nach dem Wortlaut der Vorschrift als auch nach der Gesetzesbegründung² und vorliegenden literarischen Äußerungen³ der klassische Fall des »wesentlichen Lernziels« ist, dessen Gefährdung die Förderung notwendig macht.

Unhaltbar ist dagegen die wesentliche Begründung, dass der in Anspruch genommene Nachhilfeunterricht zur Erreichung der Versetzung nicht geeignet sei. Zwar ist wohl unstreitig davon auszugehen, dass sich die Leistungen des Antragstellers in Mathematik bis zum Halbjahreszeugnis verschlechtert haben. Daraus allein auf die Ungeeignetheit des Nachhilfeunterrichts zu schließen, ist unzulässig. Insoweit scheint das Gericht eher dem Nürnberger Trichter verhaftet als Lerntheorien aufgeschlossen. Es geht davon aus, dass Lernprozesse unmittelbar einsetzen und linear verlaufen. Dies ist grundsätzlich und erst recht nicht

nach einem guten halben Jahr und angesichts des Alters des Jugendlichen der Fall. Immerhin ist damit einer der neuralgischen Punkte zu Tage getreten, denen Antragsteller künftig Aufmerksamkeit und Begründungsaufwand werden schenken müssen.

Ungeachtet dessen hätte das Gericht in Befolgung der ihm obliegenden Verpflichtung zur Erforschung des erheblichen Sachverhalts (§ 103 Sozialgerichtsgesetz) und angesichts der Tragweite dieser Tatsache aufklären müssen, ob der im Halbjahreszeugnis vom 28.1.11 abgebildete Leistungsstand noch aktuell ist oder insoweit Veränderungen eingetreten sind.

Eher flankierenden Charakter hat der Hinweis des Gerichts auf die angeblich fehlende Eilbedürftigkeit der Entscheidung. Schließlich besuche er seit einem Jahr den Nachhilfeunterricht und könne die Kosten hierfür offensichtlich aufbringen.

Diese in gerichtlichen Eilverfahren, in denen um (existenzsichernde) Sozialleistungen gestritten wird, nicht unübliche Argumentationsfigur erinnert an mittelalterliche Hexenproben: Überlebt der Antragsteller oder besucht er weiterhin Nachhilfeunterricht – die Frau schwimmt auf dem Wasser – so ist er nicht bedürftig – die Frau ist eine Hexe. Geht sie dagegen unter, ist sie unschuldig, wenn auch leider ertrunken ...

Das von solcherlei Begründung ausgehende Signal ist eindeutig: Man muss Antragsteller möglichst lange unbeschieden lassen oder ablehnend bescheiden, dann wird sich ihre fehlende Bedürftigkeit schon herausstellen.

Richtig ist an der Begründung des Gerichts insoweit nur eines: Im Wege einer einstweiligen Anordnung kann die Übernahme von Kosten, die vor der Antragstellung bei Gericht entstanden sind, nicht erstritten werden. Dies sollten Antragsteller

² Vgl. BT-Drs. 17/3404, S. 105.

³ Vgl. Groth/Luik/Siebel-Huffmann, Das neue Grundsicherungsrecht, Baden-Baden 2011, Rdnr. 319.

in künftigen Fällen beachten und deshalb umgehend einen gerichtlichen Eilantrag stellen, sobald die Behörde einen Ablehnungsbescheid erlassen oder eine Ablehnung auch nur ernsthaft avisiert hat.

Übernahme von Kosten einer Dyskalkulithherapie im Rahmen der Jugendhilfe

OVG Niedersachsen, Beschluss vom 19.1.2011 – 4
LB 154/10⁴

Sachverhalt

Die 1999 geborene Klägerin leidet unter Dyskalkulie. Ab Herbst 2005 besuchte sie die Grundschule, wo sie am Förderunterricht in Mathematik teilnahm. Im April 2007 begann sie eine Dyskalkulithherapie, die sie Ende August 2008 beendete. Am 10. Mai 2007 beantragte die Mutter für die Klägerin bei der Beklagten – dem öffentlichen Jugendhilfeträger – die Übernahme der Kosten der Therapie. Nach Vorlage eines Attests eines Arztes für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychotherapie und Sozialpsychiatrie vom 22. Oktober 2007, erstellte der Beklagte am 3. Dezember 2007 einen Hilfeplan, nach dem »eine seelische Behinderung nicht vorliege, weil eine Beeinträchtigung der Teilhabe an der Gesellschaft über einen Zeitraum von mehr als sechs Monaten nicht gegeben sei«.

Daraufhin lehnte der Beklagte mit Bescheid vom 20. Dezember 2007 den Antrag auf Kostenübernahme ab, weil die nach § 35a SGB VIII vorausgesetzte seelische Behinderung nicht habe festgestellt werden können.

Am 21. Januar 2008 erhob die Klägerin Klage mit dem Ziel, die Beklagte zur Übernahme der im Mai 2007 beantragten Therapiekosten zu verpflichten. Die Klage wurde ausführlich damit begründet, dass die vorliegende Dyskalkulie nicht nur zu ungenügenden Noten in Mathematik, sondern im

Gefolge auch zu Ausgrenzung und Isolation in Schule und Freizeit geführt habe, die ihre Teilhabe an einem altersgerechten Leben in der Gemeinschaft unmöglich mache.

Das Verwaltungsgericht Braunschweig verpflichtete den Beklagten durch Urteil vom 28. Mai 2009, für sechs Monate die Kosten einer Dyskalkulithherapie in Höhe von maximal 140,- Euro monatlich zu übernehmen. Im Übrigen wurde die Klage abgewiesen, weil die Klägerin zwar Anspruch auf Kostenübernahme in den nächsten sechs Monaten, nicht aber für die Vergangenheit, das heißt, hinsichtlich der bis zum 31. August 2008 entstandenen Kosten habe.

Für den zurückliegenden Zeitraum bestätigte das vorgelegte Attest zwar das Vorliegen einer seelischen Störung im Sinne des § 35a Abs. 1 S. 1 Nr. 1 SGB VIII, nicht aber die nach Nr. 2 dieser Vorschrift ebenfalls vorausgesetzten aktuell vorliegenden oder zu erwartenden Beeinträchtigung der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft; in dieser Hinsicht enthalte das Attest keine substantziellen Ausführungen. Es komme deshalb auf die – insoweit negativen – Feststellungen der fachpädagogischen Fachkräfte des Beklagten an. Im Zeitpunkt der gerichtlichen Entscheidung sei die Klägerin dagegen von einer seelischen Behinderung bedroht, weil aufgrund der Schilderungen der Mutter der Klägerin und der einvernommenen Zeugin davon auszugehen sei, dass jetzt eine Beeinträchtigung der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft vorliege.

Gegen das Urteil legte der Beklagte Berufung ein, die er im Wesentlichen wie folgt begründet: Die Prüfung, ob die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt sei, obliege den Fachkräften des Jugendamtes. Über dessen Beurteilung durch den fachkundigen Bezirkssozialarbeiter habe sich das Verwaltungsgericht unzulässigerweise hinweggesetzt und sich nur auf die Angaben der Mutter und der insoweit nicht hinreichend quali-

⁴ <http://www.dbovg.niedersachsen.de/Entscheidung.asp?Ind=0500020100001544%20LB>

fizierten Zeugin gestützt. Weitergehende fachliche Informationen seien nicht eingeholt worden. Schließlich habe das Verwaltungsgericht verkannt, dass es bezüglich der Sach- und Rechtslage nicht auf den Zeitpunkt der gerichtlichen, sondern der letzten behördlichen Entscheidung ankomme.

Entscheidungsgründe

Das Oberverwaltungsgericht Niedersachsen hat der Berufung stattgegeben und die Klage abgewiesen. Der vom Verwaltungsgericht ausgesprochenen Verpflichtung des Beklagten zur Übernahme der Therapiekosten stehe bereits das Fehlen eines entsprechenden Antrags entgegen. Leistungen der Jugendhilfe setzten grundsätzlich einen entsprechenden Antrag voraus. Zwar habe die Klägerin am 10. Mai 2007 einen Antrag gestellt, dieser habe sich aber lediglich auf die im April begonnene Therapiemaßnahme bezogen, die nach ausdrücklicher Erklärung im erstinstanzlichen Verfahren am 31. August 2008 beendet worden sei. Solle nach einer Beendigung später eine Therapie erneut begonnen werden, sei ein neuer Antrag erforderlich, den die Klägerin vorliegend aber nicht gestellt habe.

Das erstinstanzliche Urteil sei auch deshalb fehlerhaft, weil es entgegen der Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichts den Zeitpunkt der gerichtlichen Entscheidung, nicht aber den der letzten Verwaltungsentscheidung der Beurteilung der Sach- und Rechtslage zugrunde gelegt habe.

Stellungnahme

Der Fall bedarf in dreifacher Hinsicht der kritischen Überprüfung: Zum einen hinsichtlich der Richtigkeit der getroffenen gerichtlichen Entscheidungen (1.); damit verknüpft wirft er die Frage nach dem Umfang der gerichtlichen Überprüfung jugendhilferechtlicher Leistungsentscheidungen auf (2.); schließlich sind Rolle und Verhalten des Jugendamtes näher zu betrachten (3.).

1. Richtigkeit der Entscheidungen

a) Das Verwaltungsgericht hat die Klage hinsicht-

lich des Zeitraumes vom 10. Mai 2007 (Zeitpunkt der Antragstellung) bis 31. August 2008 (Beendigung der Therapie) abgewiesen. Die dafür gegebene Begründung ist in keiner Weise tragfähig. Sie besteht zunächst darin, dass die fachärztliche Stellungnahme hinsichtlich der Teilhabebeeinträchtigung keine substantiellen Ausführungen enthalte. Ob diese Qualifizierung der Stellungnahme zutreffend ist, kann ohne Kenntnis der Prozessakten nicht abschließend beurteilt werden, da die dürftige Wiedergabe des Inhaltes des Attests in der Entscheidung keine hinreichende Grundlage bietet. Immerhin ist aber festzustellen, dass die Klägerin in der Begründung der Klage substantiiert und detailliert Tatsachen vorgetragen hat, die für eine schwerwiegende Beeinträchtigung der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft, das für eine Schülerin nun einmal nicht unwesentlich aus dem Leben in der Schule besteht, sprechen. Dies kann letztlich aber dahinstehen, weil das Verwaltungsgericht nach § 86 Abs. 1 Verwaltungsgerichtsordnung (VwGO) den entscheidungserheblichen Sachverhalt von Amts wegen zu erforschen hat. Dieser Verpflichtung ist das Verwaltungsgericht prozessrechtswidrig nicht nachgekommen. Denn selbst wenn man, wie dies manche Autoren des Verwaltungsprozessrechts vertreten, die Aufklärungspflicht von entsprechender Mitwirkung der Parteien, insbesondere als des Klägers oder Klägerin abhängig macht, so ist die Klägerin dieser Mitwirkungspflicht in ausreichendem Maße nachgekommen, indem sie ein fachärztliches Attest vorgelegt und umfangreich ihre Beeinträchtigungen vorgetragen hat. Jede darüber hinausgehende Sachverhaltsaufklärung hatte das Gericht vorzunehmen, hier aber pflichtwidrig unterlassen. Insoweit liegt ein klarer Verstoß gegen § 86 Abs. 1 VwGO vor.

Stattdessen hat es auf die Feststellungen der Fachkräfte des Beklagten zurückgegriffen, auf die es »deshalb ankomme«. Auch dies ist, worauf unter 2. weiter einzugehen sein wird, prozessrechtswidrig. In materieller Hinsicht scheint – wiederum unter dem Vorbehalt richtiger Wiedergabe im Urteil – das Jugendamt von falschen Voraussetzung

auszugehen, wenn es einen Anspruch verneint, da »eine seelische Behinderung nicht vorliege, weil eine Beeinträchtigung der Teilhabe an der Gesellschaft über einen Zeitraum von mehr als sechs Monaten nicht gegeben sei«. Eine Dauer von mehr als sechs Monaten setzt indes § 35a Abs. 1 SGB VIII nur in seiner Nr. 1, nicht aber in seiner Nr. 2 voraus. Ob diese Frist vorliegend überschritten wurde, ließe sich allenfalls dem fachärztlichen Attest entnehmen (vgl. dazu § 35a Abs. 1a SGB VIII), unterliegt aber nicht der alleinigen Entscheidung des Jugendamtes.

Im Widerspruch zu dem hinsichtlich des zurückliegenden Zeitraumes Gesagten stehen – insofern ist die Kritik des Beklagten nachvollziehbar – die Ausführungen, mit denen das Verwaltungsgericht einen Anspruch auf Eingliederungshilfe für die Zukunft bejaht. Soweit es sich dabei auf die Ausführungen der Mutter der Klägerin stützt, ist nicht ersichtlich, warum diese nur für die Zukunft, nicht aber für die Vergangenheit Gültigkeit beanspruchen können; das Urteil enthält insoweit keine Angaben. Es kann jedenfalls nicht nachvollzogen werden, warum die Mutter zur Aufklärung des Sachverhalts nicht auch hinsichtlich der Verhältnisse in der Vergangenheit hätte befragt werden können. Umgekehrt ist der Einwand des Beklagten nicht von der Hand zu weisen, es sei nicht ersichtlich, warum die Einschätzung des Sozialarbeiters des Jugendamtes für die Vergangenheit zutreffend sein solle, für die Zukunft dagegen nicht.

Hinsichtlich der vom Beklagten gerügten fehlenden hinreichenden Qualifikation lässt sich dem Urteil nichts entnehmen. Der Beklagte stellt indes nicht nur die Qualifikation der Zeugin, sondern grundsätzlich die Befugnis des Gerichts in Frage, sich über die Beurteilung des Bezirkssozialarbeiters hinwegzusetzen. Damit ist die Frage nach dem Umfang und der Tiefe der gerichtlichen Kontrolle aufgeworfen, unter der 2. zu behandeln ist.

b) Anders als die erste Instanz geht das Oberverwaltungsgericht (OVG) auf die materiellen Voraussetzungen eines Hilfeanspruchs nach § 35a SGB VIII gar nicht ein, sondern hält das verwaltungsgerichtliche Urteil bereits deshalb für fehlerhaft, weil hinsichtlich der für die Zukunft zugesprochenen Eingliederungshilfe kein Antrag gestellt worden sei und ein Anspruch bereits deshalb nicht bestehe.

Das OVG kann sich bei seiner Annahme eines Antragserfordernisses zwar grundsätzlich auf die Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichts berufen, jedoch ist das Antragserfordernis durchaus umstritten. Es besteht jedenfalls Einigkeit darüber, dass es jedenfalls keines förmlichen Antrags bedarf, das Einverständnis des Hilfeberechtigten mit der Hilfestellung ausreichend ist. Darüber hinaus hat das Jugendamt durch Beratung das Begehren der Leistungsberechtigten herauszuarbeiten.⁵ Vor diesem Hintergrund ist es bereits zweifelhaft, ob hier wirklich von einer Beendigung der Therapie und einem fehlenden (Neu)Antrag gesprochen werden kann, zumal die Klägerin im Laufe des erstinstanzlichen Verfahrens auch geäußert hatte, sie sei aus finanziellen Gründen gezwungen gewesen, die Therapie »zunächst abubrechen«.

2. Umfang der Überprüfung der Jugendamtsentscheidung

In engem Zusammenhang mit der Frage einer erfolgten Antragstellung steht die zweite Begründung des Oberverwaltungsgerichts, dass entgegen der Ansicht des Verwaltungsgerichts der Entscheidung die Sach- und Rechtslage der letzten Behördenentscheidung zugrunde zu legen sei, da sich die verwaltungsgerichtliche Kontrolle nur auf den Zeitraum bezieht, für den der Jugendhilfeträger den Hilfefall geregelt habe. Ob dem und damit der Abweichung vom verwaltungsprozessualen Grundsatz, dass jedenfalls bei Klagen, mit denen eine Behörde zu einer Leis-

⁵ Vgl. Tammen/Trenczek, in: Frankfurter Kommentar SGB VIII, § 27 Rdnr. 43 m. w. N.; ablehnend gegenüber einem Antragserfordernis Nix, in: Möller/Nix, KK-SGB VIII, § 36a Rdnr. 4.

tung verpflichtet werden soll, der Zeitpunkt der letzten gerichtlichen Tatsacheninstanz zugrunde zu legen ist, grundsätzlich zuzustimmen ist, kann hier dahingestellt bleiben. Denn es ist nichts dafür ersichtlich, dass das Jugendamt nur eine bis Ende August 2008 reichende Entscheidung getroffen hat oder hat treffen wollen. Dies gilt umso mehr, als ihr über den Entscheidungszeitpunkt des Jugendamtes hinausreichender prognostischer Charakter zukommt.

Der Beklagte hat seine Berufung unter anderem damit begründet, dass das Verwaltungsgericht sich über die Beurteilung des fachkundigen Bezirkssozialarbeiters hinweggesetzt habe. Umgekehrt hat sich das VG hinsichtlich der Vergangenheit ausschließlich dessen Beurteilung zu Eigen gemacht.

Es bedarf keiner weiteren Ausführungen, dass das Jugendamt berechtigt und verpflichtet ist, die Voraussetzungen eines geltend gemachten Hilfeanspruchs zu prüfen. Hat es indes eine vollständig oder teilweise ablehnende Entscheidung getroffen und wird diese gerichtlich angefochten, steht sie in vollem Umfang zur Überprüfung. Das Gericht ist weder durch einen irgendwie gearteten Beurteilungsspielraum, der gerichtlicher Prüfung entzogen ist, noch durch einen Ermessensspielraum der Behörde in seiner Überprüfung beschränkt. Deshalb kann und darf es auch nicht eine vom Kläger erst zu erschütternde oder gar zu widerlegende Einschätzungsprärogative für das Jugendamt geben.

Ob also in dem von der Klägerin geltend gemachten Zeitraum die Voraussetzungen für eine Eingliederungshilfe vorgelegen haben, hätte das Verwaltungsgericht nicht unter Hinweis auf die Beurteilung durch den fachkundigen Sozialarbeiter verneinen dürfen. Vielmehr hätte es bei (regelmäßig) fehlender eigener Sachkunde ein sozialpädagogisches Sachverständigengutachten zur Frage der Teilhabebeeinträchtigung einholen müssen. In Streitfällen schlicht auf die Einschätzung des Jugendamtes abzustellen, dessen Ent-

scheidung es doch gerade zu überprüfen gilt, würde zu einem Leerlaufen gerichtlicher Kontrolle führen. Dies mag eine Arbeitsentlastung der Gerichte darstellen, es ist indes das Gegenteil dessen, was Art. 19 Abs. 4 Grundgesetz mit der Garantie effektiven Rechtsschutzes intendiert.

3. Die Rolle des Jugendamtes

Dass das Jugendamt hinsichtlich der gerichtlichen Überprüfung seiner Entscheidung keine Sonderrolle einnimmt, wurde soeben dargelegt. Dass sich das Jugendamt im vorliegenden Fall womöglich von materiell falschen Kriterien hat leiten lassen, wurde oben (vgl. 1. a) ausgeführt.

Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass die Klägerin zwischen Jugendamt, Verwaltungsgericht und Oberverwaltungsgericht förmlich zerrieben wurde und am Ende mit leeren Händen dasteht. Wo war hier die vielbeschworene Hilfefunktion? Die der Entscheidung inhaltlich nicht zu entnehmende fachkundige Stellungnahme des Bezirkssozialarbeiters zu lesen, wäre von höchstem Interesse. Der Fall macht deutlich, dass das Jugendamt nicht nur Freund und Helfer, sondern auch Gegner sein kann, gegen den es sich durchzusetzen gilt. Dass die Klägerin ohne Hilfe durch das Jugendamt über 17 Monate eine fachärztlich als notwendig attestierte Therapie besuchte und letztlich aus finanziellen Gründen aufgeben musste, ist nicht nur zu bedauern, sondern wirft die an dieser Stelle wiederholt gestellte Frage auf, ob den, der den Schleier hebt und die Augen nicht schließt, weniger die Wahrheit und Gerechtigkeit einer Fachlichkeit als das Gorgonenhaupt des Fiskus anstatt.

Auf die Verwaltungsgerichtsbarkeit ist, das zeigt der vorliegende Fall, kein Verlass. Dass das Verwaltungsgericht seinen prozessualen Pflichten nicht nachgekommen ist, wurde oben ausgeführt. Dass sich das Oberverwaltungsgericht auf eine – wenn auch angreifbare – formale Position zurückziehen konnte, liegt auch daran, dass die Klägerin ihrerseits – obwohl sie in der ersten Instanz viel verloren hatte – keine Berufung eingelegt hat.

Über die Gründe mag man spekulieren. Beratung tut jedenfalls Not! □

Winfried Möller
Fachhochschule Hannover
University of Applied
Sciences and Arts
Fakultät V – Diakonie,
Gesundheit und Soziales
Blumhardtstraße 2
30625 Hannover
winfried.moeller@
fh-hannover.de



Nr.: 54/2011

EREV – FREIE SEMINARPLÄTZE – FREIE SEMINARPLÄTZE

**Kinder psychisch erkrankter Eltern im Kontext der Jugendhilfe:
In den Dialog kommen mit Familiensystemen vor dem Hintergrund
präventiver Maßnahmen zur Integration von Kindern und Jugendlichen
in den Behandlungscircuit**

Inhalt und Zielsetzung

Ziel dieses Seminarangebotes ist es, für die Bedürfnisse von Kindern psychisch erkrankter Eltern zu sensibilisieren und adäquate Hilfsangebote aufzuzeigen, die diesen Kindern im Kontext der Jugendhilfe Unterstützung bieten können. Darüber hinaus sollen basale Kommunikationsfähigkeiten vermittelt werden, um mit den Familiensystemen in Kontakt treten zu können.

Angehörige psychisch kranker Menschen – dabei denkt man meist an Eltern, Geschwister oder Partner, seltener an die Kinder der Betroffenen. Kinder psychisch kranker Eltern haben ein erhöhtes Risiko im Laufe ihrer Entwicklung mit Verhaltensauffälligkeiten zu reagieren oder selbst an einer klinisch relevanten Störung zu erkranken.

MitarbeiterInnen der Jugendhilfe begegnen diesen Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Kontexten, wie in Schulen und Kindergärten, in der Sozialpädagogischen Familienhilfe, in der Kinder- und Jugendpsychiatrie oder in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Aufmerksam werden Fachkräfte jedoch meist erst, wenn Auffälligkeiten im Sozialverhalten oder in der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen unübersehbar sind und sich chronifizieren. Um dem entgegen zu wirken, sind präventive Maßnahmen zur Unterstützung dieser Kinder von essentieller Bedeutung.

Methodik	Impulsreferat, Rollenübungen, Fallarbeit, Gruppenarbeiten
Zielgruppe	MitarbeiterInnen der ambulanten, stationären und teilstationären Jugendhilfe
Leitung	Vera Fleischhacker, Berlin / Manuela Rogat, Berlin
Termin/Ort	14. - 16.11.2011 in Hofgeismar
Teilnahmebeitrag	259,- € für Mitglieder / 299,- € für Nichtmitglieder, inkl. Unterkunft und Verpflegung
Teilnehmerzahl	18

EREV-Dialog: Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände

Björn Hagen, Hannover

Für das Gespräch wurde die Referatsleiterin des Deutschen Städte- und Gemeindebundes (DStGB), Ursula Krickl, herzlich von dem Vorsitzenden des EREV-Fachausschusses Jugendhilfepolitik, Jürgen Rollin, begrüßt. Der Austausch zwischen der Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände und dem Evangelischen Erziehungsverband findet kontinuierlich einmal jährlich statt.

Im Kontext des Kinderschutzgesetzes wurde ein großer Dialog durch das Bundesfamilienministerium initiiert. Der vorliegende Entwurf sollte so breit mit allen Beteiligten abgestimmt werden. Die Vertreterin des Städte- und Gemeindebundes beschreibt, dass hierin viele Parallelen zu den Vorgängerpapieren bestehen. Begrüßt werden die präventiven Ansätze. Befristete Programme, wie beispielsweise im Rahmen des Einsatzes der Familienhebammen, können jedoch nicht zu einer langfristigeren Sicherung des Kinderschutzes dienen. Laut des DStGB liegt die Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder in erster Linie bei den Eltern. Nur, wenn diese stark und kompetent sind, ist ein wirksamer Kinderschutz gewährleistet. Jugendhilfe muss handeln, wenn die Eltern nicht fähig oder bereit sind, ihrer Verantwortung nachzukommen. Hierbei findet die Jugendhilfe in einem Balanceakt zwischen Dienstleistung und Schutzauftrag statt. Ein Zurück zu den alten Mustern der Fürsorgetradition ist abzulehnen. Eltern, die auf Hilfe angewiesen sind, würden sich gegenüber der Jugendhilfe abschotten und Unterstützungsangebote nicht annehmen. Auch noch mehr staatliche Fürsorge oder gesteigerte öffentliche Wachsamkeit können die Unversehrtheit und das Leben jeden Kindes nicht hundertprozentig garantieren.

Bevor nun neue Gesetze auf den Weg gebracht werden, ist es notwendig, den bestehenden § 8a des Kinder- und Jugendhilfegesetzes zu evaluieren, um systematisch Veränderungsbedarfe herauszufinden. Kinderschutz ist, so der Austausch

im Fachausschuss »Jugendhilfepolitik«, keine alleinige Aufgabe der Jugendhilfe, sondern alle beteiligten Institutionen, wie zum Beispiel Schule, Gesundheitssystem und Justiz, müssen zusammenwirken. In diesem Kontext ist es nicht nachzuvollziehen, warum das Bundesgesundheitsministerium sich den Verhandlungen für Maßnahmen zum Kinderschutz verweigert hat. Gemeinsames Interesse der kommunalen Spitzenverbände und des Evangelischen Erziehungsverbandes ist es, das SGB V ebenfalls zur Unterstützung im Rahmen des Kinderschutzes heranzuziehen.



Ursula Krickl

Nach Einschätzung der Teilnehmenden geht es vor allem darum, vorhandene Möglichkeiten und Ressourcen von Konzepten, Trägern, Mitteln und Erfahrungen zu nutzen, um dem Schutzauftrag für die jungen Menschen nachzukommen. Die Stellungnahme des Bundesrates zum vorliegenden Gesetzentwurf wurde am 27. Mai 2011 vorgelegt (BRDS. 202/11). Die Länder stimmen der zentralen Intention des Gesetzes zu, den präventivem Schutz von Kindern zu fördern. Das soll unter anderem durch einen Auf- und Ausbau »Früher Hilfen« sowie verlässliche Netzwerke für werdende Eltern und niedrigschwellige Hilfsangebote entstehen. Ein Unterschied liegt darin, dass der Gesetzentwurf des Bundesfamilienministeri-

ums vorsieht, den Einsatz der Familienhebammen zu stärken, wofür ab 2012 bis 2016 jährlich 30 Millionen Euro zur Verfügung gestellt werden. Die Länder befürworten dagegen eine zeitliche Verlängerung der Kostenübernahme für »normale« Hebammenleistungen. In der Stellungnahme fordert der Bundesrat die Kostenerstattung durch die gesetzliche Krankenversicherung nach dem SGB V für herkömmliche Hebammenleistungen von zwei auf künftig sechs Monate zu verlängern. In diesem Kontext ist es laut der Stellungnahme sinnvoll, die Rahmenbedingungen des Gesundheitswesens im Fünften Buch Sozialgesetzbuch (SGB V) zur frühzeitigen Unterstützung von Familien in belasteten Lebenssituationen zu verbessern. Im Anschluss an diese Stellungnahme erfolgen die Anhörungen im Bundestagsausschuss.

Die Diskussion im Fachausschuss »Jugendhilfepolitik« hat gezeigt, dass bereits heute die Praktikerrinnen und Praktiker der Beteiligten Institutionen und Einrichtungen gewissenhaft arbeiten müssen, um den Kinderschutz zu gewährleisten. Es hilft daher nicht, weitere bürokratische Hürden aufzubauen, sondern es gilt, vorhandene Instrumente zu nutzen. In diesem Zusammenhang wird festgestellt, dass es immer noch Kommunen gibt, die keine Vereinbarung nach § 8a SGB VIII mit den freien Trägern abgeschlossen haben. Im Rahmen der entstehenden Kosten besteht die Regelung, dass durch die Föderalismusreform die Bundesländer in der Pflicht sind, die Mehrkosten auszugleichen, die für Aufgaben entstehen, die der Bund den Kommunen zuweist.

Im Kontext der Diskussion zur Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren ist festzustellen, dass die regionalen Anlaufstellen noch nicht flächendeckend arbeiten. Die finanziellen Leistungen im Rahmen der Ergebnisse des Runden Tisches zur Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren beziehen sich im Wesentlichen auf die Bereiche der Aufarbeitung und Therapieunterstützung.

Das Bildungs- und Teilhabepaket ist am 29. März 2011 verkündet worden. Im Rahmen der Grundsi-

cherung für Arbeitssuche kann die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an Angeboten wie Nachhilfe, Musikschule, Sport, Mittagessen in Hort und Schule oder Klassenausflügen beantragt werden. Zuständig für die Träger der Leistungen im Bereich der Grundsicherung (Arbeitslosengeld II und Sozialgeld) sind die Kreise und kreisfreien Städte, deren Aufgaben in der Regel in Jobcentern wahrgenommen werden. Der Austausch hat gezeigt, dass die Regelungen zum Teil zusätzliche Hürden und einen erheblich bürokratischen Mehraufwand darstellen. So kann beispielsweise die Lernförderung nur dann in Anspruch genommen werden, wenn dadurch das Lernziel erreicht werden darf. Voraussetzung hierfür ist, dass die Schule den Bedarf bestätigt und keine vergleichbaren schulischen Angebote bestehen.

Das Bundesverfassungsgericht hat am 09. Februar 2010 zum Thema »HARTZ IV-Regelsätze und gesellschaftliche Teilhabe« ein Urteil mit weitreichenden Folgen gefällt. Demnach sind grundsätzlich neue Maßstäbe für den Bund festgestellt worden, da dieser den Bildungsbedarf der Kinder abdecken muss. In der Ausgestaltung der Leistungen ist den kindlichen Entwicklungsphasen Rechnung zu tragen und die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern zu fördern. Begründet wird dieses damit, dass ohne hinreichende Leistungen die Möglichkeiten eingeschränkt werden, den späteren Lebensunterhalt aus eigenen Kräften zu bestreiten. Dieses positive Ziel führt dazu, dass sich die Bundesländer aus Bereichen, wie der Förderung von Mittagessen in Schulen, zurückziehen und die Familien nun einen Antrag in den Kommunen stellen müssen. Auch Landesmittel, die bisher zur Verfügung gestellt worden sind, um Musikschulen und Sportvereine pauschal zu fördern, weichen hinter individuellen Antragsverfahren zurück. Die Diskussion im Fachausschuss »Jugendhilfepolitik« hat gezeigt, dass eine Übereinstimmung mit der Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände darin besteht, dass eine Förderung der Infrastruktur in die Lebenswelten der Kinder- und Jugendlichen besser geeignet wäre, um Teilhabechancen möglichst breit wirken zu lassen.

Das von der UNO-Generalversammlung in New York 2006 verabschiedete und 2008 in Kraft getretene »Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen« (Behindertenrechtskonvention, BRK) ist ein völkerrechtlicher Vertrag, der die Menschenrechte für die Lebenssituation behinderter Menschen konkretisiert, um ihnen die gleichberechtigte Teilhabe der Gesellschaft zu ermöglichen. Die Ziele an sich sind nicht neu, aber der Paradigmenwechsel, in dem es um die Frage geht, wie die Gesellschaft sich verändern muss, damit ein Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung von Anfang an und in allen gesellschaftlichen Feldern umgesetzt werden kann. Am 26. März 2009 ist in der Bundesrepublik Deutschland das internationale Übereinkommen in Kraft getreten. Im Koalitionsvertrag hat die Bundesregierung sich zur Einhaltung des Maßstabs für das politische Handeln bekannt. Am 15. Juni 2011 hat das Bundesministerium für Arbeit und Soziales den Nationalen Aktionsplan zur UN-Behindertenrechtskonvention vorgestellt. Zwei Jahre nach der Ratifizierung muss ein Staatenbericht vorgelegt werden, um zu prüfen, ob den Anforderungen der Behindertenrechtskonvention Rechnung getragen wird. Diese Vertragsabschlüsse sind darauf ausgerichtet, Überzeugungsarbeit zu leisten und Empfehlungen an die Regierungen auszusprechen. Der nationale Aktionsplan greift das Thema »Inklusion« auf, das sich neben Schule auch auf die Kindertagesstätten auswirken wird. Ob dieses auch zu einer Zusammenführung der Behinderten- und Jugendhilfe führen wird, ist zumindest für diese Legislaturperiode nicht nur aufgrund der differenzierten Zuständigkeit von örtlichen und überörtlichen Trägern, sondern auch aufgrund der unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen fraglich.

Hinsichtlich des Fachkräftemangels liegt eine einheitliche Einschätzung dazu vor, dass soziale Berufe mehr Anerkennung benötigen, um junge Menschen für die Ausbildungen zu gewinnen. Bundesweit zeichnet sich der Fachkräftemangel unterschiedlich ab. In ländlichen Bereichen ist es

oftmals schwieriger, geeignete Nachwuchskräfte zu gewinnen. Dies ist nicht nur für die Altenhilfe im Rahmen der Pflegefachkräfte, sondern auch für pädagogische Mitarbeitende zu verzeichnen. Die neuen Tarifstrukturen erlauben es erfahrenen Fachkräften zudem nicht, zu wechseln, da sie dann wesentlich schlechter bezahlt werden. In diesem Zusammenhang ist es fraglich, wie zukünftig 30 Prozent der Betreuungen für unter dreijährige Kinder durch Tagesmütter und 70 Prozent in Kindertagesstätten gewährleistet ist, wenn Tagesmütter sozialversicherungspflichtige Tätigkeiten ausüben, was gravierende Auswirkungen auf die Entgelte hat.

Im Kontext der Bundesfreiwilligendienste ist festzustellen, dass diese zurückhaltend angenommen werden. Die Ausführungsbestimmungen liegen noch nicht vor, sodass den Interessierten keine konkreten Auskünfte über die Rahmenbedingungen im Detail gegeben werden können. Entgegen der ursprünglichen Planung soll im neuen Bundesfreiwilligendienst auch ein Anspruch auf Kindergeld bestehen. Damit erfolgt eine Gleichstellung zwischen den freiwilligen Dienst und dem FSJ/FÖJ.

Der fachliche Dialog hat gezeigt, dass wesentliche Bereiche, die sowohl die Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände als auch den EREV betreffen, angesprochen worden sind. Konsens bestand in den Themenstellungen der Einbeziehung des SGB V in die präventive Unterstützung von Familien, der notwendigen Evaluation des § 8a SGB VIII, einer Infrastrukturförderung zur Integration von jungen Menschen und der sozialen Anerkennung für pädagogische Berufsfelder. □

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



ZuPe: Erste Ergebnisse der Mitarbeiterbefragung

Simon *Mohr*, Bielefeld

Der Evangelische Erziehungsverband (EREV) hat im Rahmen eines Kooperationsprojektes mit dem St. Elisabeth-Verein in Marburg ein Weiterbildungsprojekt für Führungskräfte in der Jugendhilfe mit dem Thema »Zukunft Personalentwicklung« initiiert. Die Fortbildungsreihe wird von der Universität Bielefeld unter Leitung von Harald Ziegler wissenschaftlich begleitet. Seit Ende Mai 2011 liegen die Ergebnisse der ersten online durchgeführten Befragung vor, an welcher 20 Fortbildungsteilnehmer/innen sowie 524 Mitarbeiter/innen von 20 Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe teilgenommen haben.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Evaluation des Weiterbildungsprojektes »Zukunft Personalentwicklung« werden die Fortbildungsteilnehmer/innen sowie die Mitarbeiter/innen ihres jeweiligen Zuständigkeitsbereichs zunächst unmittelbar vor der Fortbildung zu zentralen formalen wie informalen Organisationsmerkmalen befragt. Diese Erhebung wird nach je eineinhalb Jahren wiederholt. Ziel ist es, allgemeine organisationale Situationen und Bedarfslagen zu identifizieren. Ein Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte erlaubt es darüber hinaus, Entwicklungstrends herauszuarbeiten, Rückschlüsse auf Effekte der Fortbildung zu ziehen und damit zur stetigen Weiterentwicklung und Anpassung der einzelnen Module des Projektes beizutragen. Seit Ende Mai liegen die Ergebnisse der ersten online durchgeführten Befragung vor. Insgesamt haben 20 Fortbildungsteilnehmer/innen sowie 524 Mitarbeiter/innen aus 20 Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe den Fragebogen ausgefüllt. Im Verhältnis zu der von den Fortbildungsteilnehmer/innen angegebenen Anzahl an Fachkräften liegt die Teilnahmequote der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen bei 32 Prozent.

Allgemeine Arbeitszufriedenheit

Die pädagogischen Fachkräfte sind überwiegend mit ihrer Einrichtung, ihrer/m Vorgesetzten sowie dem Arbeitsklima zufrieden. 91 Prozent der Befragten gaben an, sich in der Einrichtung wohl zu fühlen, 93 Prozent sprachen sich positiv zum Arbeitsklima aus und 85 Prozent bescheinigten ihrer/ihrem unmittelbar Vorgesetzten Führungskompetenzen. Mit der Sicherheit des Arbeitsplatzes sind 81 Prozent und mit den persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten 86 Prozent zufrieden. Kritisch gesehen werden hingegen die Rahmenbedingungen für die pädagogische Leistungserbringung: 45 Prozent der Fachkräfte finden, dass sie zu viele Fälle zu bearbeiten haben, und 52 Prozent gaben an, dass sie unnötige Dinge tun müssen, obwohl es Wichtigeres zu tun gäbe. 55 Prozent der Mitarbeiter/innen sind mit dem Gehalt eher oder sehr unzufrieden – von den Mitarbeiter/innen mit FH- und Uniabschluss sind es mehr als drei Fünftel (61 Prozent). Diese Unzufriedenheit mit dem Einkommen wurde bereits in anderen Studien festgestellt (vgl. Liedtke et al. 2010).

Managementkonzepte

Ziel der Fortbildung ist die Qualifikation von Leitungskräften im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere die Vermittlung von und die Hilfe bei der Implementierung moderner, aus dem privaten Sektor entlehnter Steuerungsmodelle. Es ist daher von besonderem Interesse, welche Managementinstrumente bereits vor Beginn der Fortbildung von den untersuchten Teilinstitutionen eingesetzt werden.

Insgesamt greifen 18 von 20 Einrichtungen auf im privaten Sektor entwickelte Managementkonzepte zurück. »Führung durch Zielvereinbarung« ist dabei das mit Abstand am häufigsten eingesetzte Managementinstrument (16 Einrichtungen).

Eine Qualitätssicherung nach DIN EN ISO 9000F wird von sechs, Selbstevaluationskonzepte von fünf Einrichtungen genutzt. »Total Quality Management« (TQM) beziehungsweise das Konzept der »European Foundation for Quality Management« (EFQM) wurden ebenfalls von fünf und »Balanced Scorecard« sowie das Konzept der »Lernenden Organisation« von je vier Einrichtungen eingeführt. In 17 Einrichtungen werden systematische Personalgespräche geführt, das Instrument der variablen Bezahlung wird in lediglich einer Einrichtung eingesetzt. In der Regel werden dabei unterschiedliche Managementkonzepte miteinander kombiniert. Im Vergleich mit anderen Studien (wie zum Beispiel Beckmann et al. 2007; Grohs/Bogumil 2011) zeigt sich, dass die an der Fortbildungsreihe teilnehmenden Einrichtungen überdurchschnittlich viele im privaten Sektor entwickelte Managementkonzepte nutzen.

Die einzelnen Einrichtungen variieren hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit, der Einrichtungsbindung sowie der emotionalen und körperlichen Belastung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Diese Unterschiede lassen sich nicht unmittelbar auf den Einfluss formaler Managementkonzepte zurückführen. Erwähnenswert ist jedoch, dass Einrichtungen, welche TQM oder EFQM einsetzen, einen deutlich geringeren Anteil an Fachkräften mit FH- oder Universitätsabschluss aufweisen. Während insgesamt gut 50 Prozent der Fachkräfte einen entsprechenden Abschluss haben, liegt der Anteil in Einrichtungen mit TQM oder EFQM lediglich bei 35 Prozent. Aufgrund der geringen Fallzahl auf Einrichtungsebene (n=20) ist dieser Unterschied jedoch nicht signifikant.

Gender-Sensibilität

Explizites Anliegen der Fortbildungsreihe ist die Sensibilisierung der Führungskräfte für »Gender-Kompetenz«. Entsprechend wurden auf Einrichtungsebene Daten über formale Instrumente zur Gleichstellung von Frauen und Männern sowie der allgemeinen Bedeutung von geschlechtsspezifischen Problemstellungen erhoben. Insgesamt ga-

ben 13 Einrichtungen an, bei der Konzepterstellung geschlechtsspezifische Fragen zu berücksichtigen, in sieben Einrichtungen besuchten die pädagogischen Fachkräfte mindestens eine Fortbildung zu diesem Thema. Bezogen auf die Personalentwicklung spielt das Thema »Geschlechtergerechtigkeit« jedoch kaum eine Rolle. Lediglich in zwei Einrichtungen gibt es eine/n Gleichstellungsbeauftragte/n, und in vier Einrichtungen enthält die Geschäftsordnung Aussagen zur Geschlechtergerechtigkeit. Analysen über geschlechtsspezifische Benachteiligungen der Mitarbeiter/innen werden in keiner Einrichtung durchgeführt.

Die Kinder- und Jugendhilfe ist ein Bereich, in dem überproportional viele Frauen arbeiten. Erwartungsgemäß hoch liegt der Anteil an weiblichen Personen, die an der Befragung teilgenommen haben (69 Prozent). Betrachtet man die Leitungsebene, lässt sich im Verhältnis zur gesamten Stichprobe ein signifikant höherer Männeranteil feststellen. Während der Anteil der (an der Befragung teilgenommenen) weiblichen Fachkräfte ohne Leitungsfunktion 72 Prozent beträgt, liegt der Anteil weiblicher Führungskräfte inklusive Teamleitungen lediglich bei 61 Prozent. Bezieht man sich nur auf die Bereichs- und Einrichtungsleitungen, sinkt der Anteil der Frauen auf 57 Prozent. Ein großer Unterschied zeigt sich zudem hinsichtlich des Beschäftigungsverhältnisses: 92 Prozent der Teilzeitbeschäftigten, jedoch nur 68 Prozent der Vollzeitbeschäftigten sind weiblich.

Emotionale Belastung und körperliche Beschwerden der Fachkräfte

Mit der zunehmenden Belastung im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe sowie der mit dem demografischen Wandel einhergehenden Alterung der Belegschaft kommt dem Erhalt der psychischen und physischen Gesundheit der Fachkräfte eine wachsende Bedeutung zu. Diese Herausforderung für das Personalmanagement wird im Zuge der Fortbildung aufgegriffen, worauf nicht zuletzt zwei der Leitbegriffe des Projek-

tes, »Resilienz« und »Selbstwirksamkeit«, einen Hinweis geben. Auch die wissenschaftliche Begleitforschung hat den genannten Aspekten eine besondere Beachtung geschenkt. Es wurde nach der Häufigkeit körperlicher Beschwerden wie Kopf-, Rücken-, Magenschmerzen und Schlafproblemen gefragt, die emotionale Belastung anhand ausgewählter Merkmale der klassischen Burnout-Skala nach Maslach und Jackson (vgl. Maslach/Jackson 1986; dt. Übersetzung nach Neubach/Schmidt 2000) sowie die professionelle Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Schwarzer/Schmitz 1999) gemessen.

Den größten messbaren Einfluss auf die emotionale wie körperliche Belastung der Fachkräfte hat ein neurotizistisches Persönlichkeitsmerkmal. Der Begriff »Neurotizismus« beschreibt personelle Eigenschaften wie emotionale Labilität, Neigung zur Nervosität und Unsicherheit (vgl. Amelang et al. 2006; gemessen nach Schupp/Gerlitz). Das betreffende Persönlichkeitsmerkmal erklärt das Ausmaß emotionaler Belastung zu 19 Prozent, die Häufigkeit körperlicher Schmerzen hingegen zu knapp zehn Prozent. Die professionelle Selbstwirksamkeitserwartung, welche in der Literatur als »personale Ressource« beschrieben wird, hat dagegen in dieser Stichprobe keinen statistisch nachweisbaren Einfluss auf die körperliche und nur einen geringen Einfluss auf die emotionale Belastung der Fachkräfte.

Neben den genannten Persönlichkeitsmerkmalen sind auch die organisationalen Rahmenbedingungen für den Erhalt der Gesundheit der Fachkräfte von Bedeutung. Die Merkmale »wahrgenommene Belastung der Arbeitszeit«, »Arbeitsintensität«, »persönliche Entfaltungsmöglichkeiten« sowie das »Arbeitsklima« erklären gemeinsam 23 Prozent der emotionalen Belastung und 15 Prozent der Häufigkeit körperlicher Beschwerden. Die Belastung der Arbeitszeit, welche von den genannten Merkmalen den größten Einfluss hat, lässt sich teilweise auf Schicht- und Nachtarbeit, jedoch nur geringfügig aufs Alter der Fachkräfte oder die Arbeitsstunden pro Woche zurückführen. Arbeitszeitregelungen wie Gleitzeit, Eltern- oder Alters-

teilstzeit haben keinen messbaren Effekt auf die Wahrnehmung der Arbeitszeit.

Festgehalten werden kann, dass die Widerstandsfähigkeit des Fachpersonals nicht nur auf deren Persönlichkeit zurückzuführen, sondern zu einem erheblichen Anteil durch äußere Faktoren wie dem Arbeitsklima und den persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten bedingt ist. Dies unterstreicht die Annahme der Resilienzforschung, dass Führungskräfte in der Verantwortung stehen, die organisationalen Rahmenbedingungen im Sinne eines gesundheitsförderlichen Klimas zu gestalten (vgl. Sonnenmoser 2006).

Die Situation der über 50-Jährigen

Organisationspsychologische wie arbeitssoziologische Forschungen berichten häufig von dem Befund, dass älteren Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen von ihren Kolleg/innen eine geringere Flexibilität, Lernbereitschaft, Belastbarkeit und Kreativität zugeschrieben werden (vgl. Dera/Schmidt 2003). Die Zuschreibung solch defizitärer Eigenschaften führt dazu, dass die entsprechende Personengruppe eine geringere Förderung erhält, das heißt, seltener in Weiterbildungsmaßnahmen einbezogen wird und weniger Feedback bekommt. Die soziale Unterstützung gilt in der sozial-kognitiven Lerntheorie jedoch als wesentliche Quelle von Selbstwirksamkeit (vgl. Wood/Bandura). Da sich die Selbstwirksamkeitserwartung auf die Innovationsbereitschaft der Mitarbeiter/innen auswirkt, kann davon ausgegangen werden, dass nachlassende Lernbereitschaft und Flexibilität weniger auf das chronologische Altern als auf entwicklungshemmende Arbeitsbedingungen zurückzuführen sind (vgl. Noefer et al. 2009). In den untersuchten Einrichtungen nahmen die über 50-Jährigen Fachkräfte durchschnittlich genauso häufig an Fortbildungen und Supervisionen teil wie ihre jüngeren Kollegen. Auch hinsichtlich des Feedbacks von Kollegen und Vorgesetzten sowie in Bezug auf die Selbstwirksamkeit unterscheiden sich die Werte zwischen den Personengruppen nicht. Darüber hinaus kann weder ein

Einfluss des Alters auf die emotionale Belastung noch auf die Häufigkeit körperlicher Beschwerden statistisch nachgezeichnet werden. In den betreffenden Einrichtungen scheint damit keine systematische Vernachlässigung oder Benachteiligung des älteren Personals vorzuliegen.

Fazit

Direkte Handlungsempfehlungen lassen sich aufgrund der sehr spezifischen Bedingungen und hier kaum beachteten unterschiedlichen Ausprägungen der Werte in den einzelnen Einrichtungen nicht formulieren. Gerade aber die hohe Varianz zwischen den Einrichtungen sowie der statistisch nicht nachweisbare Einfluss von Managementkonzepten auf die Arbeitszufriedenheit lassen sich als Hinweise auf die in der Organisationssoziologie konsensfähige Annahme lesen, dass Interventionen nur dann erfolgreich sein können, wenn sie an die spezifisch organisationalen Relevanzkriterien angepasst sind (vgl. Willke 1996). Die Herausforderung für Führungskräfte ist dann darin zu sehen, das zu implementierende Managementkonzept in die Organisationskultur, formale Struktur sowie alltäglichen Handlungsanforderungen der jeweiligen Einrichtung einzubetten. □

Literatur

Amelang, Manfred / Bartussek, Dieter: Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, 2001.

Beckmann, Christof / Otto, Hans-Uwe / Schaarschuch, Andreas / Schröder, Mark : Qualitätsmanagement und Professionalisierung in der Sozialen Arbeit. Ergebnisse einer Studie zu organisationalen Bedingungen ermächtigender Formalisierung, in: Zeitschrift für Sozialreform 2007, S. 275–295.

Dera, Susanne / Schmidt, Alfons: IAB Betriebspanel Rheinland-Pfalz 2002. Beschäftigungstrends. Abschlussbericht zur dritten Welle des IAB Betriebspanel, 2003.

Grohs, Stephan / Bogumil, Jörg: Management sozialer Dienste, in: Evers et al. (Hrsg.): Handbuch soziale Dienste, 2011, S. 299–316.

Liedtke, Ralf / Schwabe, Mathias / Stallman, Martina / Vust, David: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in stationären Erziehungshilfen (1), in: Evangelische Jugendhilfe 2010, S. 4–17.

Maslach, Christina / Jackson, Susan E.: Maslach Burnout Inventory Manual, 1986.

Neubach, Barbara / Schmidt, Klaus-Helmut: Gütekriterien einer deutschen Fassung des Maslach Burnout Inventory (MBI-D). Eine Replikationsstudie bei Altenpflegekräften, in: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 2000, S. 140–156.

Noefer, Katrin / Stegmair, Ralf / Molter, Beate / Sonntag, Karlheinz: Innovatives Verhalten über die Altersspanne. Effekte von Feedback, Unterstützung der horizontalen Mobilität und entwicklungsbezogener Selbstwirksamkeit, in: Zeitschrift für Personalpsychologie 2009, S. 47–58.

Schupp, Jürgen / Gerlitz, Jean-Yves: BFI-S. Big Five Inventory-SOEP, in: Glöckner-Rist (Hrsg.): Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. ZIS Version 12.00.

Schwarzer, Ralf / Schmitz, Gerdmarie S.: Lehrer-Selbstwirksamkeit. Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit., in: Schwarzer (Hrsg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen, 1999.

Sonnenmoser, Marion: Worin unterscheiden sich Resilienz, Selbstwirksamkeit oder Hardiness? Resilienz – nur ein Neuer Name für ein bekanntes Konzept? In: Personalführung 2006, S. 48–55.

Wood, Robert / Bandura, Albert: Social Cognitive Theory of Organizational Management, in: The Academy of Management Review 1989, S. 361–384.

Dick, Rolf van / Schnitger, Christiane / Schwartzmann-Buchelt, Carla / Wagner, Ulrich: Der Job Diagnostic Survey im Bildungsbereich. Eine Überprüfung der Gültigkeit des Job Characteristics Model bei Lehrerinnen und Lehrern, Hochschulangehörigen und Erzieherinnen mit berufsspezifischen Weiterentwicklungen des JDS, in: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 2001, S. 74–92.

Willke, Helmut: Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme, 1996.

Simon Mohr (Dipl.-Soz.)
Fakultät für
Erziehungswissenschaft
Universität Bielefeld
Universitätsstr. 25
33615 Bielefeld
simon.mohr@
uni-bielefeld.de



Kinderarche Sachsen auf Kurs gegen sexuelle Gewalt

Jan Schweinsberg, Radebeul

In vielen Einrichtungen der stationären Jugendhilfe ist das Thema »Sexuelle Gewalt« ein Tabu. Seit einigen Jahren stellt sich die Jugendhilfeeinrichtung »Kinderarche Sachsen« dem Problem: Mit einem Nottelefon, Handlungsleitlinien für Mitarbeiter und einer ambulanten Therapie für sexuell übergriffige Jugendliche.

Sexuelle Gewalt in Heimen ist keine Ausnahme und in den meisten Einrichtungen gibt es nur wenige Angebote zur Vorbeugung. Dies ist das Ergebnis des Forschungsprojektes »Sexuelle Gewalt an Mädchen und Jungen in Institutionen«. Im Auftrag der Unabhängigen Beauftragten der Bundesregierung, Christine Bergmann, hatte das Deutsche Jugendinstitut bundesweit Fach- und Leitungskräfte in Schulen, Internaten und Heimen befragt.

Die kürzlich veröffentlichten Zahlen stellen der Kinder- und Jugendhilfe kein gutes Zeugnis aus. Fast Dreiviertel der befragten Institutionen sind in den vergangenen drei Jahren mit Verdachtsfällen sexueller Gewalt gegen betreute Kinder und Jugendliche konfrontiert worden. Nicht nur sexuelle Übergriffe im sozialen Umfeld der Opfer oder durch andere Kinder und Jugendliche in der Heimeinrichtung selbst, sondern auch Übergriffe durch Mitarbeiter der Einrichtungen spielen bei den Verdachtszahlen eine Rolle. Maßnahmen zur Prävention, so heißt es, sind nur mäßig verbreitet. Ein Viertel der Einrichtungen konnte keine Angaben dazu machen, wie man Kinder effektiv vor sexueller Gewalt in ihren Institutionen schützt. Fast hat man den Eindruck, dass die Kinder- und Jugendhilfe die Augen vor diesem Problem bisher verschlossen habe.

Weshalb sind vorbeugende Maßnahmen in so geringem Maß in den Heimeinrichtungen verankert? Wieso sind Fachkräfte so unzureichend auf den Verdacht des Auftretens sexueller Gewalt vorbe-

reitet, wenn das Thema seit Jahren bei den betreuten Kindern und Jugendlichen eine Rolle spielt?

So berechtigt diese Fragen auch sind, die Antworten darauf sind nicht einfach. Möglicherweise spiegeln die Zahlen wider, wie in unserer Gesellschaft auch heute noch mit dem Thema »Sexualität« umgegangen wird – tabuisierend oder hysterisch-vorwurfsvoll – aber eben zu selten professionell und der Situation angemessen. Meist scheint sich auch bei den Fachkräften große Hilflosigkeit breit zu machen, wenn sie sich mit Sexualität und sexueller Gewalt konfrontiert sehen. Als Professionelle sind wir jedoch in die Pflicht genommen, uns dem Thema zu stellen, uns anvertraute Kinder und Jugendliche vor Gewalt zu schützen, ihnen Wege für eine gesunde Entwicklung auch im Bereich Sexualität zu eröffnen.

Auch der freie Jugendhilfeträger »Kinderarche Sachsen e. V.« sah sich vor einigen Jahren mit dem Thema »Sexuelle Gewalt« konfrontiert, sowohl durch betreute Kinder und Jugendliche als auch durch Mitarbeiter. Zu Beginn fühlten wir uns diesen Situationen ebenso hilflos ausgeliefert und fragten uns

- Wie positionieren wir uns bei Verdachtsäußerungen?
- Ist an dem Verdacht etwas dran?
- Müssen wir Anzeige erstatten?
- Wer entscheidet das?
- Was können wir für das vermeintliche Opfer tun?
- Was tun wir mit dem beschuldigten Jugendlichen oder dem Mitarbeiter?
- Wer kann uns helfen?

Es wurde ein schwieriger Lernprozess für die Mitarbeiter des Vereins. Allein der Festlegung, dass wir dem Kind beziehungsweise dem Jugendlichen grundsätzlich Glauben schenken, wenn es von er-

fahrener sexueller Gewalt berichtet, ging eine heiße Debatte voraus. Sind dadurch Kinder, Jugendliche und Mitarbeiter jedem Verdacht hilflos ausgeliefert? Aber nicht die Institution muss darüber befinden, was wahr oder falsch ist – nicht der Kollege, auch nicht die Leitung. Dies ist allein Aufgabe der Justiz. Dem Opfer glauben zu schenken, ist handlungsleitend für alle weiteren Schritte. Und es ist wichtig, diese Schritte für alle erkennbar und nachvollziehbar zu gestalten.

Wir stellten uns das Ziel, zukünftig professioneller für die uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen mit dem Thema sexueller Gewalt umzugehen. Im Januar 2008 verabschiedeten wir deshalb Handlungsrichtlinien zum Umgang mit sexuellem Missbrauch in den Einrichtungen der Kinderarche Sachsen e. V. Sie geben vor, was zu tun ist, wenn Kinder und Jugendliche in unseren Einrichtungen sexuelle Gewalt durch andere Kinder und Jugendliche oder durch Erwachsene innerhalb oder außerhalb der Einrichtung erfahren müssen.

Gleichzeitig wurden Handlungsanleitungen zum Umgang mit Nähe und Distanz im pädagogischen Alltag erarbeitet. Diese legen fest, wie die Beziehung zwischen Erzieher/Erzieherin und den jungen Menschen professionell zu gestalten ist, ohne den notwendigen pädagogischen Spielraum einzuschränken. Unter anderem geht es dabei um den Umgang mit Intimität und Körperlichkeit wie beispielsweise Körperkontakt, Körperpflege, Sauna und FKK. Diese Richtlinien dienen zum einen dem Schutz der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen vor sexueller Gewalt in der Einrichtung, zum anderen geben sie den verantwortlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Handlungssicherheit und klare Orientierung.

Um Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, sich über alle Hierarchieebenen hinweg bei (sexueller) Gewalt Hilfe zu holen, wurde 2009 für alle Kinder und Jugendlichen unseres Vereins ein Nottelefon installiert, über das zwei Fachleute des Vereins rund um die Uhr erreichbar sind, um Beratung und konkrete Hilfe geben zu können.

Mit dem Angebot der ambulanten Therapie für sexuell grenzverletzende Kinder und Jugendliche konnte der Verein »Kinderarche Sachsen« im Jahr 2007 dem Problem begegnen, dass es bis dato kein professionelles Angebot der Kinder- und Jugendhilfe in Sachsen gab, das sich dieser Thematik – der professionellen Arbeit mit sexuell grenzverletzenden Kindern und Jugendlichen – stellt.

So aufreibend und zeitaufwändig der Prozess letztendlich war und ist, so bietet er nun sicherere Rahmenbedingungen, sowohl für die Kinder und Jugendlichen als auch für die Mitarbeiter. Wir sind uns dabei bewusst, dass eine Weiterentwicklung notwendig ist, insbesondere bei der Ausbildung zukünftiger Fachkräfte sowie bei der Vernetzung mit anderen Institutionen. Wir können nicht garantieren, dass sexuelle Gewalt gegen die uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen nun nicht mehr vorkommt, aber wir können gewährleisten, dass wir höchstmögliche Professionalität im Umgang mit sexueller Gewalt zum Schutz der jungen Menschen erreichen. □

Jan Schweinsberg,
Diplom-Psychologe
Kinderarche Sachsen e. V.
Augustusweg 62
01445 Radebeul
j.schweinsberg@
kinderarche-sachsen.de
www.kinderarche-sachsen.de



Neue Phase: Wolfgang Schneider geht in den Ruhestand

Annette **Bremeyer**, Hannover

Gestern

Wolfgang Schneider engagierte sich lange und stetig im Evangelischen Erziehungsverband (EREV). Dem EREV-Fachausschuss »Pädagogik« gehörte er von 1989 bis 2005 an, dem EREV-Fachbeirat von 1995 bis 2011.

Zu Beginn seiner Mitwirkung im Fachausschuss standen die Themen »Drogenkonsum Jugendlicher« und die »Kooperation von Jugendhilfe und Psychiatrie« im Mittelpunkt der Arbeit. Neben diesen beiden Gremien war Wolfgang Schneider später auch in der Projektgruppe »Drogen«, die es 2002/2003 gab, engagiert. Die Projektgruppe zielte darauf ab, den Diskurs zwischen Jugendhilfe und Drogenhilfe zu fördern und erstellte beispielsweise die Handreichung »Gemeinsam handeln« als Leitfaden für die Kooperation beider Hilfesysteme und konzipierte Fortbildungen zum Thema.

Vor diesem Hintergrund nahm der Pädagogische Fachausschuss neben suchtp Präventiven und schützenden Konzepten als eine gegenläufige Perspektive auch die Entwicklung von Genussfähigkeit in den Blick und veröffentlichte 1996 verschiedene Artikel zu diesem »vernachlässigten Wert in der Erziehung« (»Evangelische Jugendhilfe« 2/1996).

Das Fazit einer EREV-Veranstaltung auf der EXPO Hannover zu diesem Thema lautete »Pädagogik und Therapie müssen vor Ort vernetzt werden«.

Ende der 1990er Jahre griff der Fachausschuss die zunehmende Notwendigkeit einer trägerübergreifenden Vernetzung ambulanter und teilstationärer Hilfen auf und erörterte Projekte wie den Präventionsrat und Fan-Projekte; Themen, die von Wolfgang Schneider eingebracht und gepflegt wurden.

In der Kooperation von Jugendhilfe und Psychiatrie war es für Wolfgang Schneider unter anderem wichtig, zu bedenken, dass es mehrere Ebenen für eine Zusammenarbeit gibt: direkt an der Basis, aber auch auf der Multiplikatorebene. Einer seiner Leitsätze ist es dabei stets, »sich am Jugendlichen zu orientieren«.

Neben dem Fokus auf die Kinder und Jugendlichen beleuchtete der Ausschuss auch die eigene (Berufs-)Rolle: Was sind die Kernkompetenzen sozialpädagogischen Handelns – eher moderierend oder beziehungsaufbauend?

Die erzieherischen Hilfen in Hannover werden kontinuierlich weiter entwickelt. Wolfgang Schneider ist in diesem Prozess ein wesentlicher Ansprechpartner. Ein wichtiges Ergebnis dieses Prozesses war das Entstehen der Trägerkooperation Hannover, ein Verbund von acht freien Trägern der Hilfen zur Erziehung.



Wolfgang Schneider auf der EREV-Bundesfachtagung in Berlin

Heute

Derzeit ist die Stadt Hannover seit 2010 mitten in einem Umbauprozess hin zu sozialräumlich bud-

getierten Hilfen zur Erziehung. Dieser zweijährige Modellversuch wird vom Stephansstift mit gestaltet und wurde im ambulanten Bereich bereits umgesetzt. In der Perspektive sollen teilstationäre und stationäre Hilfen in diesen Prozess einbezogen werden.

Und auch die Geschichte mit pädagogischen Verfehlungen in den 50er und 60er Jahren bleibt ein Thema, dem sich auch das Stephansstift stellt. Wolfgang Schneider hierzu: »In den vergangenen Monaten haben sich etwa 30 Betroffene gemeldet, die in den fünfziger und sechziger Jahren Opfer von sexuellen Übergriffen, von Gewalt oder Demütigungen durch Erzieher wurden. Die Durchsetzung gemeinsamer menschenrechtlicher Interessen ist vorrangig!«

Morgen

Zum Ende seines Mitwirkens im EREV-Fachausschuss beschrieb Wolfgang Schneider im Februar 2005 seinen Abschied aus den EREV-Verbands-gremien als einen »bewusst schrittweisen«, der im Frühjahr 2011 mit seiner letzten Teilnahme im Fachbeirat des Evangelischen Erziehungsverbandes abgerundet wurde. Die EREV-Geschäftsstelle wünscht ihm für die weiteren und neuen Schritte des Weges alles Gute, Gesundheit und Zuversicht. □

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



 **EREV**

FORUM 47-2011
S O Z I A L R A U M



Photo: date

Baustelle „Sozialraum“

05. – 07. Oktober 2011
in Hannover

Näheres unter www.erev.de

Verabschiedung von Karl Späth

Björn Hagen, Hannover

Der Vorsitzende des Fachausschusses Jugendhilfepolitik im Evangelischen Erziehungsverband (EREV), Jürgen Rollin, verabschiedete in der Juni-Sitzung des Ausschusses Karl Späth in den Ruhestand. Karl Späth hat sich seine Verabschiedung in diesem Gremium gewünscht, da es ihm besonders am Herzen liegt und er seit 1989 aktives Mitglied war. Daneben ist er im Vorstand, im Redaktions- und Fachbeirat tätig gewesen. Jürgen Rollin hob insbesondere die Ernsthaftigkeit und das Engagement hervor, mit denen Karl Späth für die Rechte und die Rahmenbedingungen des Aufwachsens junger Menschen streitet.



Karl Späth, Reinhard Wiesner (v. l.)

Der Referent für Erziehungshilfen im Diakonischen Werk der EKD beschreibt, dass sich im Laufe seiner Tätigkeit auch die Einschätzung zu fachlichen Konzepten der Mitgliedseinrichtungen verändert hat. Deutlich wird dieses an der Thematik der »Geschlossenen Unterbringung«, die Karl Späth zu Beginn seiner Berufstätigkeit für das Diakonische Werk abgelehnt hatte, da aus Sicht der jungen Menschen freiheitsentziehende Maßnahmen die Integration in die Gesellschaft nicht unterstützen können. Durch die Auseinandersetzung und intensive fachliche Diskussion hat sich

nun für Karl Späth gezeigt, dass solche Einrichtungen, die geschlossene Unterbringung anbieten, ein hohes Maß an Kompetenz und fachlichen Rahmenbedingungen aufweisen, die es erlauben, auf die individuellen Notwendigkeiten der jungen Menschen einzugehen. Die geschlossene Unterbringung ist so seiner Einschätzung nach in Einzelfällen die geeignete und notwendige Form der Hilfe.

Aus Sicht der EREV-Geschäftsstelle beschreibt Björn Hagen die Verlässlichkeit und Kontinuität in der Zusammenarbeit. Dieses ist gerade für den Transfer der Ergebnisse der Arbeit der Gremien in die Publikationen unabdingbar. So hat Karl Späth in 13 Einrichtungsportraits die Arbeit vor Ort in den Mitgliedseinrichtungen beschrieben. Zahlreiche Artikel von »Mehr Respekt vor Kindern« bis hin zur »UN-Kinderrechtskonvention« zeugen von seinem fachlichen Wirken. Die Mitglieder des Fachausschusses »Jugendhilfepolitik« bedanken sich herzlich bei Karl Späth und Jürgen Rollin verabschiedet ihn im Namen des EREV-Vorstandes in den Ruhestand mit den Wünschen für anregende Tätigkeiten. Die Erdung im privaten Umfeld durch die Beschäftigung mit der Natur war neben allen fachlichen Gesichtspunkten für Karl Späth die Grundlage, um die Impulse und die Kraft für sein fachliches Wirken zu finden. □

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



Hinweise

Zwei Fachtage im Neukirchener Erziehungsverein:

- Marte Meo
- 20 Jahre Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII)

Marte Meo

Der Neukirchener Erziehungsverein veranstaltet am 06. Oktober 2011 unter dem Motto »Gelungene Beziehungen« einen Fachtage zum Marte-Meo-Konzept. Die Veranstaltung findet in Kamp-Lintfort statt und richtet sich an Fachkräfte aus den Bereichen der Jugendhilfe, Psychiatrie, Frühe Förderung und Beratung. Im Mittelpunkt der Tagung stehen psychische Erkrankungen von Eltern und deren Auswirkungen auf das Bildungs- und Fürsorgeverhalten. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können sich über vorgestellte Beratungsprozesse selbst ein Bild von der Wirksamkeit des Marte-Meo-Ansatzes machen. Nähere Informationen erhalten Sie unter www.neukirchener.de.

Diakonie bietet Übersichtsseite zum Bundesfreiwilligendienst (BFD) auf diakonie.de

Mit dem BFD gibt es seit dem 1. Juli 2011 ein neues Angebot für Freiwillige, das Menschen jeden Alters offen steht. Der BFD startete im Juli nach Angaben des Bundesfamilienministeriums mit rund 17.300 Freiwilligen. Allerdings wurden hierbei die rund 14.300 jungen Männer, die ihren Zivildienst freiwillig verlängert haben, mitgezählt. Tatsächliche Verträge wurden zu diesem Zeitpunkt mit rund 3.000 Freiwilligen neu geschlossen. Ab 2012 rechnet die Bundesregierung jährlich mit rund 35.000 BFDlern und BFDlerinnen. Der BFD ist ein generationsoffenes Angebot. Das heißt, er richtet sich an Frauen und Männer ab 16 Jahre (nach Erfüllung der Schulpflicht). Der Dienst dauert in der Regel zwölf Monate, mindestens jedoch sechs und höchstens 24 Monate. Der Bundesfreiwilligendienst ist überwiegend in Vollzeit zu leisten. Menschen über 27 Jahre können

den Freiwilligendienst jedoch auch in Teilzeit mit mindestens 20 Stunden in der Woche absolvieren. Die Betätigungsfelder und Einsatzstellen sind vielfältig, zum Beispiel in Kindertagesstätten oder Kinderheimen, in der kirchlichen Jugendarbeit, in Werkstätten für Menschen mit Behinderung, in Pflegeheimen, Krankenhäusern. Wie alle Freiwilligendienste und auch der ehemalige Zivildienst sind die Tätigkeiten im BFD arbeitsmarktneutral. Das heißt, die Freiwilligen leisten zusätzliche, unterstützende Tätigkeiten und ersetzen keine regulären Arbeitskräfte.

Ausgezeichnet: Kinderschutzarbeit im Land Brandenburg

Die Fachstelle »Kinderschutz« im Land Brandenburg ist als herausragendes Projekt der »Safe Region Land Brandenburg« zertifiziert worden. Damit wird das Engagement der Fachstelle für den Schutz von Kindern vor Vernachlässigung und Gewalt gewürdigt. Die Fachstelle »Kinderschutz« mit Sitz in Oranienburg (Landkreis Oberhavel) qualifiziert die Fachkräfte in den örtlichen Jugendämtern und unterstützt die Netzwerkbildung zwischen Jugendhilfe und Gesundheit, Polizei, Justiz und Schule. Sie erstellt Informationsmaterialien für Fachleute, aber auch interessierte Bürger: Ein Beispiel ist die Ratgeberserie »Kinderschutz-ABC« im Internet mit praktischen Informationen und Antworten auf Fragen wie: Wo beginnt Gewalt gegen Kinder? Woran sind Anzeichen für Vernachlässigung und Misshandlung zu erkennen? Die Fachstelle ist Teil des Landesprogramms zur »Qualifizierung der Kinderschutzarbeit im Land Brandenburg« und wird vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport maßgeblich gefördert.

Die »Safe Region Land Brandenburg« gibt es seit dem 11. September 2009. An diesem Tag wurde Brandenburg als erste deutsche Region überhaupt in das weltweite Netzwerk der »Safe Communities« der Weltgesundheitsorganisation (WHO) aufgenommen. Dem Programm gehören mehr als

250 Kommunen und Regionen aus allen Kontinenten an. Weitere Informationen gibt es im Internet unter: www.fachstelle-kinderschutz.de.

Jugendmigrationsdienste: Wanderausstellung »anders? – cool!« ist kostenfrei buchbar

Die Jugendmigrationsdienste haben eine Wanderausstellung für zugewanderte und einheimische Jugendliche ab zwölf Jahre auf die Reise gebracht. Ziel ist es, die Sorgen, Freuden und Hoffnungen der Jugendlichen widerzuspiegeln. Zugleich stellt die Wanderausstellung unter dem Titel »anders? – cool!« die Angebote der bundesweit rund 430 Jugendmigrationsdienste in Deutschland dar, die sich für die Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund engagieren. Die 14-tägig entlehbare Wanderausstellung ist sowohl für (Berufs-)Schulklassen und Integrationskurse als auch für Pädagogen/innen, Politiker/innen und engagierte Bürger/innen spannend und informativ. Weitere Informationen finden Sie auch unter www.anders-cool.de!

AFET-Neuerscheinung:

»Situation von Kindern psychisch kranker Eltern aus interdisziplinärer Sicht«

Die Situation von Kindern psychisch kranker Eltern wird immer noch stark tabuisiert, obwohl diese Kinder längst keine Randgruppe mehr sind. Damit die Kinder nicht aus dem Blickfeld geraten und die Hilfen noch effizienter und vernetzter den betroffenen Familien angeboten werden, bedarf es zunächst eines interdisziplinären Dialoges zwischen den zuständigen Professionen aus dem Gesundheitswesen und der Kinder- und Jugendhilfe, der im ersten Schritt dazu führen würde, Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich kooperativer Hilfen für Kinder psychisch kranker Eltern zu benennen. Der beim AFET gerade erschienene Band dokumentiert diesen ersten Schritt. Experten/innen aus dem Gesundheitswesen und der Kinder- und Jugendhilfe beziehen darin Position zu Hilfen für Kinder psychisch kranker Eltern aus der Sicht ihrer Profession. Und trotz

einer gemeinsamen Leitfrage »Wie kann die aktuelle Situation von Kindern psychisch kranker Eltern verbessert werden?« fallen die durch die Arbeitsdisziplinen bedingten, in diesem Buch thematisierten Schwerpunkte äußerst heterogen aus. Weitere Informationen finden Sie unter www.afet-ev.de.

Neue Ausgabe: Sozialpsychiatrische Fachzeitschrift »Die Kerbe«

Der Bundesverband Evangelische Behindertenhilfe (BEB) behandelt als Schwerpunkt der Ausgabe 3/2011 seiner Fachzeitschrift »Die Kerbe« das Thema »Entscheidungsfreiheit und Eigenverantwortung: Zwischen Freiheit, Fürsorge und Kontrolle«. Die Ausgabe erscheint zum 01. August 2011. Näheres zur Kerbe finden Sie unter www.kerbe.info.

Bundesfachtagung des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik (BHP)

Der BHP bietet zum 45. Mal seine Bundesfachtagung an, die unter dem Motto »Gemeinsame Wege – Inklusion als Anspruch und Auftrag der Heilpädagogik« steht und vom 25. bis 27. November 2011 in Berlin stattfindet.

Themen und Fragen werden unter anderem sein: Was bringt der Umgestaltungsprozess der Inklusion für die Arbeit von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit sich, die in den Handlungsfeldern der Behindertenhilfe, Frühförderung, Kinder- und Jugendhilfe etc. tätig sind? Wie stellt sich das Thema im heilpädagogischen Alltag dar? Was müssen Bund und Länder tun, um eine flächendeckende Umsetzung der UN BRK voranzutreiben? Ist die vollständige Inklusion am Ende vielleicht sogar eine Illusion? Diese und weitere Fragen und Aspekte des Themas »Inklusion« in seiner ganzen Vielschichtigkeit sollen während der Tagung in Berlin in Vorträgen und Workshops beleuchtet werden. Weitere Informationen zur Tagung und Anmeldung unter www.heilpaedagogik-wirkt.de.

20 Jahre Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII)

Der Neukirchener Erziehungsverein veranstaltet am 10. November 2011 einen Fachtag zum 20-jährigen Bestehen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII). Die Veranstaltung findet in Duisburg statt und richtet sich an Fachkräfte aus allen Einrichtungen, Ämtern und Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe sowie Studierende der Evangelischen Fachhochschule Bochum. Als Hauptredner wird Reinhard Wiesner, der langjährige Leiter des Referates Kinder- und Jugendhilferecht im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend begrüßt. Auf dem Programm stehen auch Themen wie »Inklusion« und das neue Bundeskinderschutzgesetz. Den Programmfalter finden Sie unter www.neukirchener.de.

EKFuL: Modellprojekt zur Pränataldiagnostik

Der evangelische Fachverband für Psychologische Beratung und Supervision (EKFuL) beginnt im September in Kooperation mit dem Bundesverband evangelische Behindertenhilfe e. V. (BeB) und dem Deutschen Evangelischen Krankenhausverband e. V. (DEKV) ein dreijähriges Modellprojekt zur Entwicklung von Kooperationsstrukturen zwischen Ärzteschaft, psychosozialer Beratung und Behindertenhilfe sowie Selbsthilfe. Damit wird für schwangere Frauen / werdende Eltern ein verbessertes und umfassendes sowie qualifiziertes Angebot von Beratung und Begleitung im Zusammenhang mit pränataler Diagnostik geschaffen. Der Modellstandort für das Projekt ist Detmold und Bielefeld-Bethel. Anlass für die Durchführung des Modellprojekts bilden die neuen gesetzlichen Regelungen zum Schwangerschaftskonfliktgesetz und das neue Gendiagnostikgesetz. Das Besondere an diesem Modellprojekt ist, dass die Kooperationspartner – EKFuL, BeB und DEKV – als vorrangiges Ziel einen strukturierten Diskurs zu Fragen der Kooperation, Konzeption und zur ethischen Haltung initiieren und gestalten. Weitere Informationen gibt es unter: ekful@t-online.de (ab) □



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

Nr.: 46/2011

EREV – FREIE SEMINARPLÄTZE – FREIE SEMINARPLÄTZE

FORTBILDUNGSREIHE 2010 – 2011
**Pädagogische Arbeit mit Opfern und jugendlichen Tätern/
 Täterinnen sexueller Gewalt**
Die zwei Seiten einer Medaille

Inhalt und Zielsetzung

Das Wissen um die Psychodynamik des sexuellen Missbrauchs ist als Grundlage im Vorfeld der Arbeit mit jugendlichen sexuellen Misshandlern und Misshandlerinnen erforderlich, um Manipulationen und Verleugnungen besser einordnen zu können und das Verhalten von Missbrauchsoptionen zu verstehen. Opfer sind in der Regel nicht in der Lage, die Dynamik zu durchschauen. Daher ist das Wissen über Vorgehensweisen von Tätern und Täterinnen sexueller Gewalt der erste Schritt für Professionelle, um mit ihnen arbeiten zu können. Zudem müssen ergänzend zur Alltagspädagogik bestimmte Rahmenbedingungen erfüllt werden und täter- und täterinnenspezifische pädagogische Ansätze in der Arbeit zur Anwendung kommen. In dieser vierteiligen Fortbildungsreihe werden folgende Themen bearbeitet:

Modul 1: Opfer sexueller Gewalt

Modul 2: Pädagogische Ansätze in der Arbeit mit Opfern

Modul 3: Pädagogische Ansätze in der Arbeit mit jugendlichen Tätern und Täterinnen

Modul 4: Wie spreche ich mit Kindern und Jugendlichen auf der Opfer-, auf der Täterebene?

- Theorie und praktische Übungseinheiten
- Reflexion der Gesamtfortbildung

Methodik Vorträge, Gruppenarbeit, Fallarbeit

Zielgruppe Fachkräfte aus Einrichtungen und Bereichen der ambulanten und stationären Kinder-, Jugend- und Familienhilfe
 Besonderheit: Diese Fortbildungsreihe ist vierteilig, kann nur insgesamt gebucht werden und hat bereits 2010 mit dem ersten Modul begonnen.

Leitung Mechthild Gründer, Münster

Termin/Ort 04. - 06.11.2011 in Timmendorfer Strand

Teilnahmebeitrag 1.500,- € für Mitglieder / 1.800,- € für Nichtmitglieder, inkl. Unterkunft und Verpflegung

Teilnehmerzahl 18