INHALT

Editorial 122
*Björn **Hagen**, Annette **Bremeyer***

»Mein Fall, dein Fall, unser Fall ...« – Bericht über einen Weiterentwicklungsprozess stationärer Hilfen 124
*Martin **Burgbacher**, Maike **Lay**, Werner **Lude**, Angela **Sykora***

»Systemsprenger« zu Zeiten der Inklusion? Intensivpädagogische Impulse für die schulische Erziehungshilfe 134
*Menno **Baumann**, Anke **Oltrop***

Am Ende einer Maßnahme: Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen, erste Eindrücke aus dem Projekt 139
*Stefan **Wißmach**, Martin **Becker**, Carolin **Dreute**, Theresa **Kahn***

Projekt religions- und kultursensible Pädagogik 145
*Michael **Tüllmann***

Tragen interkulturelle Kompetenzen in der Sozialen Arbeit zur (Ab)Schaffung von kultureller Differenzorientierung bei? 152
*Stephanie **Hirsch***

Aktuelle Daten zum Medienumgang von Kindern und Jugendlichen und den Chancen und Risiken digitaler Medien 159
*Daniel **Hajok***

Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung: Anmerkungen zu einem Konzept der niedersächsischen Landesregierung 169
*Erich **Hollenstein***

Gesetze und Gerichte 176
*Christian **Müller***
- Gesetz zur Verbesserung des Schutzes gegen Nachstellungen
- Kein Kopftuchverbot für Erzieherin in Kindertagesstätte
- Schadensersatz wegen Nichtbereitstellung eines Kinderbetreuungsplatzes
- Unterhaltsvorschussgesetz

Keine Angst vor Inklusion 181
Einrichtungsportrait: Das Haus Martin im Diakonieverein Heimverbund Burghof
*Jörg **Fischer***

EREV-Dialog Politik 186
*Björn **Hagen***

EREV-Dialog Kommunale Spitzenverbände 188
*Björn **Hagen***

EREV-Mitgliederversammlung mit Vorstandswahl am 23. Mai 2017 in Bamberg 191
*Annette **Bremeyer***

Rückschau: Bundesfachtagung »Lust auf Neues?! Migration, Inklusion und mehr ...«, vom 22. bis 24. Mai 2017 in Bamberg 194
*Annette **Bremeyer**, Petra **Wittschorek***

»Mutterrolle stärken und Lebensschätze heben« – Zertifikatskurs Biografiearbeit in Eisenach geht erfolgreich zu Ende 198
*Birgit **Lattschar***

Rezension
Möller, Winfried (Hrsg.), Praxiskommentar SGB VIII - Kinder- und Jugendhilfe 200
*Ulrike **Stücker***

Hinweise 202

Auf ein Wort
Weil Gemeinschaft trägt U3
*Matthias **Lang***

TIPP:
Jugendhilfe Hephata: Der Rat zur Mitbestimmung, *Nina **Seipp-Koch***

Beilagenhinweis:
Dieser Ausgabe liegen der Programmfalter des EREV-Fachtags Erziehungsstellen 2017 sowie das EREV-Fortbildungsprogramm 2018 bei.

Editorial

Die Zukunft des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG) ist aktuell ungewiss. Paradox ist, dass mit der steigenden Zahl der Inobhutnahmen die stationären Hilfen zur Erziehung durchschnittlich von 27 auf zwanzig Monate und in Pflegefamilien von fünfzig auf vierzig Monate verkürzt sind. Die Diskussionen zur SGB-VIII-Reform haben ihren Ausgangspunkt in der sogenannten »Inklusiven Lösung« Anfang 2016. Aus der Gesamtzuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe wurde im Laufe der vergangenen Monate noch eine abgespeckte SGB-VIII-Reform verfolgt. Der Bundesrat hat am 07. Juli die geplante Beratung zum Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes von seiner Tagesordnung genommen. Voraussichtlich am 22. September soll sich wieder mit der Thematik befasst werden. Es bleibt also spannend, sowohl was die Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung angeht, als auch das Thema der inklusiven Hilfen. Unerlässlich bleibt ein transparentes Verfahren, um den notwendigen inklusiven Hilfen den entsprechenden Boden unter ihren Füßen zu geben.

Ein Thema, das in diesen Tagen eher am Rande wahrgenommen wird, ist, dass die Kinderarmut in Deutschland zugenommen hat. 2,7 Millionen der unter 18-Jährigen gelten demnach als armutsgefährdet. Die Auswertung des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts (WSI) der Hans-Böckler-Stiftung zeigt, dass der Anstieg im Wesentlichen auf den Zustrom von Flüchtlingen nach Deutschland zurückzuführen ist. Als arm gelten demnach Haushalte, deren Einkommen weniger als 60 Prozent des mittleren Einkommens beträgt. Dies waren zum Beispiel für eine Familie mit zwei Kindern unter 14 Jahren 2015 1.978,00 Euro monatlich. Die Zusammenhänge zwischen der Herkunft, der wirtschaftlichen Lebenssituation, der Größe der Familien auf der einen Seite und den Bildungschancen, Schulabschlüssen und gesundheitlichen Entwicklungen auf der anderen Seite wurde immer wieder auch in den Kinder- und Jugendberichten thematisiert. In diesen Tagen werden regional immer wieder die Zahlen der Inobhutnahmen der Jugendämter veröffentlicht. So stiegen diese beispielsweise in Niedersachsen 2016 im Vergleich zum Vorjahr um 42,9 Prozent auf 8.347 junge Menschen an. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge machten hiervon einen Anteil von 4.365 Kindern und Jugendlichen aus. Angesichts der Zusammenhänge zwischen der Inanspruchnahme der Hilfen zur Erziehung und den Lebenssituation der jungen Menschen wird deutlich, dass prekäre Lebenssituationen ein bedeutsames Thema auch in den nächsten Legislaturperioden sein müssen.

Dieses Thema ist neben der fachlichen Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe bedeutsam und wird in dieser Ausgabe beschrieben. So dienen zum einen der sozialräumliche Umbau der Hilfen zur Erziehung dazu, die Maßnahmen »maßzuschneidern« und durch enge Kooperation zwischen öffentlichen und freien Trägern Hilfeangebote und Formen zu entwickeln, die über das »Standardprogramm« hinausgehen. Vertieft wird dieses am Beispiel »Systemsprenger«. Wenn diese Kinder auf Regelschulsysteme treffen, beginnt ein fataler Kreislauf. Nach Überforderungssituationen kommt es zu »Schulbefreiungen, Schulbegleitungen oder Spezialprojekten«. Unterteilt werden die Bereiche Vorsorge, Akutversorgung und Nachsorge. Am Beispiel des Erstunterstützenden geht es nun nicht mehr darum »mach den mal anders«, sondern um die Gestaltung tragfähiger Rahmenbedingungen. Durch einen Ausstieg aus der »Entweder-oder-Dynamik« durch Beteiligung der jungen Menschen wird versucht die klassischen Kreisläufe zu unterbrechen. Einen Beitrag hierzu leisten auch die Schulsozialarbeit und der Blick auf die religions- und kultursensible Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe. Deutlich wird hierbei, dass die

Praxis der Kinder- und Jugendhilfe das Thema *Weiterentwicklung und Fortschreibung* nicht zuletzt aufgrund der veränderten Lebenssituation der jungen Menschen und Familien immer im Blick hat. ❑

Ihre
Annette Bremeyer
und *Björn Hagen*

»Mein Fall, dein Fall, unser Fall …« – Bericht über einen Weiterentwicklungsprozess stationärer Hilfen

*Martin **Burgbacher**, Maike **Lay**, Werner **Lude**, Angela **Sykora**, Stuttgart*

Ende der 1990er Jahre wurde in Stuttgart der sozialräumliche Umbau der Hilfen zur Erziehung (HzE) fachlich und organisatorisch eingeleitet und hat sich seitdem stadtweit etabliert und weiterentwickelt. In zehn regionalen Steuerungsbereichen arbeiten jeweils die Träger sozialräumlicher Hilfen und die Beratungszentren des Jugendamtes in Hilfen-zur-Erziehung-Stadtteilteams zusammen. »Die HzE-Stadtteilteams sind die Orte, an denen gegenseitige Transparenz des (sozial-)pädagogischen Fallverstehens und die Umsetzung sozialräumlicher Arbeitsstrategien unmittelbar eingelöst werden. Durch die neue Form der Zusammenarbeit zwischen Allgemeinem Sozialdienst / Beratungszentrum, der wirtschaftlichen Hilfe als Vertreter der öffentlichen Jugendhilfe und den Leistungserbringern (hier den jeweiligen Trägern sozialräumlicher Hilfen) wird die Verantwortung für fachlich optimales und wirtschaftlich vertretbares Handeln gemeinsam übernommen« (Teilvertag 2 – Rahmenvereinbarung zur Hilfeplanung und Leistungserbringung der Hilfen zur Erziehung in Stuttgart, 11. März 2005, 9).

Einleitung

Neben diversen fachlichen Diskursen in den vergangenen Jahren sollte nun das Arbeitsfeld der stationären Hilfen in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess weiter qualifiziert werden. Dieser Prozess wurde von der Jugendhilfeplanung des Jugendamtes Stuttgart organisiert und fachlich begleitet.

Vier stationäre Wohngruppenteams unterschiedlicher freier Träger haben jeweils gemeinsam mit dem Team »ihres« regional zuständigen Beratungszentrums einen zweijährigen Weiterentwicklungsprozess begonnen und diesen erfolgreich abgeschlossen.

Der vorliegende Artikel stellt den Verlauf und die Ergebnisse von einem dieser vier Arbeitsprozesse vor.

Daran beteiligt war das gesamte Team der stationären Wohngruppe Triangel der Evangelischen Gesellschaft Stuttgart und Teammitglieder des Beratungszentrums Mitte des Jugendamtes der Stadt Stuttgart. Ebenfalls kontinuierlich eingebunden waren die jeweiligen Leitungskräfte und der Fachberater des freien Trägers.

Diese bereichsspezifische Projektgruppe traf sich insgesamt elf Mal jeweils an einem Vormittag und stellte ihre Zwischenergebnisse allen Mitarbeitenden des Bereichs auf einem Hilfen-zur-Erziehung-Fachplenum vor. Stadtweit fanden zwei Auftaktveranstaltungen und eine Abschlussveranstaltung mit den anderen beteiligten Bereichen statt.

1. Allgemeine inhaltliche Skizzierung des stadtweiten Weiterentwicklungsprozesses

Die stationären Erziehungshilfen leisten einen wichtigen Beitrag zur Unterstützung der Kinder und Jugendlichen sowie ihrer Familien. Innerhalb der sozialräumlich und lebensweltlich ausgerichteten Hilfelandschaft spielt dabei die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Schnittstellengestaltung zu Regeleinrichtungen in den Stadtteilen und zu ambulanten Unterstützungsformen eine zentrale Rolle.

Immer wieder kommen stationäre Hilfen aber auch an ihre Grenzen, insbesondere dann, wenn zusätzliche pädagogische, individuelle oder

therapeutische Unterstützungsleistungen notwendig sind. Ziel des stationären Weiterentwicklungsprozesses ist es, die Unterstützungsangebote so weiter zu qualifizieren, dass es gelingt, auch junge Menschen mit einem besonders intensiven Bedarf zu begleiten und Hilfeabbrüche möglichst zu vermeiden (siehe Herweg, Protokoll Stadtweiter Thementag, Juli 2014).

1.1. Inhaltliche Differenzierung einrichtungsbezogener Qualitätsentwicklungsprozesse in der stationären Arbeit

In einem Papier der Jugendhilfeplanung (Februar 2014) werden dazu folgende Aspekte herausgearbeitet:

1. Entwicklung pädagogischer Grundhaltungen als Grundlage zur Erreichung der genannten Ziele

Wir sind zuständig • stationäre Hilfen nicht als Krisenhilfen gestalten, sondern die Aufnahmeprozesse planvoll nutzen • eine Balance zwischen Regelkonformität und Regelflexibilität finden • die Handlungsfähigkeit im Vorfeld von Krisen ausbauen • kein Ausschluss ohne Anschluss.

2. Notwendige Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte

Fort- und Weiterbildung • Fortbildung langjähriger Mitarbeiter/innen im stationären Bereich.

3. Unterstützung des Teams durch den Träger

Fachberatung • Zeiten für Praxisreflexion zur Verfügung stellen • Einbindung der stationären Fachkräfte in die Hilfen- zur-Erziehung-Struktur.

4. Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen Personalstandards in stationären Hilfen

5. Weiterentwicklung stationärer Konzepte

Die Zusammenarbeit mit Eltern verbessern • Die Kooperation zwischen Träger und Beratungszentrum gut gestalten • Time-out-Möglichkeiten schaffen • Schnittstellen zu therapeutischen Angeboten schaffen • Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie.

2. Der Arbeitsprozess in »Mitte« – Herausarbeitung der wesentlichen Entwicklungsthemen

Eine wesentliche Voraussetzung für den gemeinsamen Arbeitsprozess ist die langjährige vertrauensvolle und von Resonanz (vgl. Rosa 2016, 281 f.) geprägte fachliche Zusammenarbeit und weitgehend stabile Teamkonstellationen der beiden beteiligten Teams beim freien und öffentlichen Träger.

Zu Beginn gibt es eine wesentliche Übereinkunft und es kristallisieren sich zwei Themenbereiche heraus, die den gesamten Prozess inhaltlich ausrichten und immer wieder fokussieren:

Themenbereich 1:

- **»Wir sind gemeinsam zuständig.«**

Themenbereich 2:

- **»Nur aus einem guten Start kann eine gute Hilfe werden.«**
- **»Wir bieten einen guten Lebensort.«**

Für den beginnenden Arbeitsprozess operationalisiert, ergeben sich daraus drei Ziele und entsprechende Arbeitspakete:

Ziel 1: Aufnahmeprozesse werden analysiert und optimiert.

Ziel 2: Die Kooperation zwischen Beratungszentrum- Mitarbeitenden und Wohngruppen-Mitarbeitenden wird erweitert und gestärkt.

Ziel 3: Individuelle Hilfebedarfe werden im Wohngruppenkontext besser umgesetzt.

3. Ergebnisse Arbeitspaket 1: »Aufnahmeprozesse sind analysiert und optimiert.«

Die Aufnahme eines Kindes folgt einem klar definierten Ablauf.

Steht ein Wechsel von einer ambulanten in eine stationäre Betreuung an oder wenn die stationäre Unterbringung eines Kindes erfolgt ohne eine vorherige ambulante Hilfe, gestalten die HzE-Fachkräfte und die zuständigen Fachkräfte des Beratungszentrums den Aufnahmeprozess gemeinsam.

Der Einbezug der Wohngruppe durch das Beratungszentrum soll bei jeder geplanten oder in Erwägung gezogenen Unterbringung so früh wie möglich erfolgen.

Ein wichtiges Signal an die betroffenen Familien bei einer anstehenden stationären Unterbringung lautet: »Es ändert sich nicht alles, Sie bleiben als Eltern wichtig und in der Verantwortung für Ihr Kind.«

Erfolgt eine Unterbringung in einer Krise ohne entsprechende Vorbereitung, sollen die noch fehlenden Schritte und Standards analog zu einer vorbereiteten Aufnahme zeitnah nachgeholt werden.

Für die Gestaltung des Übergangs in die Wohngruppe gibt es Checklisten

Welches Wissen, welche Basisinformationen brauchen die Hilfen-zur-Erziehung-Fachkräfte über den Fall, die dann vom Beratungszentrum zur Verfügung gestellt werden? Welche relevanten Personen müssen bei der Aufnahme einbezogen werden? Der (zeitliche) Ablauf der Aufnahme ist transparent, zum Beispiel auch, wann das erste Kontraktgespräch (Hilfeplangespräch) nach der Aufnahme stattfinden soll.

Die Eltern sind darüber informiert, welche wichtigen Unterlagen bei der Aufnahme benötigt werden, welche Erlaubnisunterschriften erbracht werden müssen, welche weiteren wichtigen Informationen – zum Beispiel über Medikamente oder Essgewohnheiten – gegeben werden müssen.

Der konkrete Aufnahmetag ist vorbereitet und mit den Eltern und den Hilfen-zur-Erziehung-Fachkräften sind entsprechende Absprachen getroffen worden, das Kind kommt begleitet von Eltern (-teilen) und der Fachkraft des Beratungszentrums in die Wohngruppe.

Die Wohngruppe begleitet den Aufnahmeprozess kontinuierlich durch eine zuständige Fachkraft.

Ein/e Aufnahmebegleiter/in begleitet den gesamten Aufnahmeprozess, optimal von der ersten Fallbesprechung des stationären Falls im HzE-Stadtteilteam bis zur Aufnahme.

Sie/er sorgt gemeinsam mit der zuständigen Beratungszentrum-Fachkraft für die notwendige Kommunikation und den Informationsfluss, es erfolgt ein Transfer von fallverstehenden und gegebenenfalls diagnostischen Informationen in das Wohngruppenteam.

Der/die Aufnahmebegleiter/in hat möglichst die ersten Tage nach der Aufnahme der Kinder Dienst, um die personelle Kontinuität zu sichern.

Es gibt eine Willkommenskultur in der Wohngruppe.

Das Zimmer ist vorbereitet, es gibt einen Willkommensgruß auf dem Bett, eventuell das Lieblingsessen des Kindes. Mit dem ankommenden Kind und den anderen Kindern der Wohngruppe wurde das Ankommen vorbesprochen.

Eine Aufnahmemappe für Kinder und Eltern ist vorbereitet zu folgenden Fragestellungen: Wie ist der Tagesablauf? • Wer arbeitet hier? • Wie sieht der Chef aus? • Was sind deine Rechte in der Wohngruppe? • Wie kannst du dich beschweren (Beschwerdemanagement)? • In einem Kinderbrief werden die Sorgeberechtigten über Kontaktdaten und nach Angaben über das Kind befragt, wichtige Unterlagen wie die Versichertenkarte soll die Gruppe erhalten.

4. Ergebnisse Arbeitspaket 2: »Die Kooperation zwischen Beratungszentrum-Mitarbeitenden und Wohngruppen-Mitarbeitenden ist erweitert und gestärkt.«

Eine fachlich intensive Kommunikation zwischen den Fachkräften der Wohngruppe und den Beratungszentrum-Fachkräften findet statt.

Zur Steuerung der Hilfe gibt es einen angemessenen Austausch, es gibt eine Transparenz darüber »wie wird über was mit wem gesprochen?«. Diesbezügliche Vereinbarungen werden zum Beispiel im Kontraktgespräch getroffen.

Insbesondere beim Auftreten von Schwierigkeiten, Unklarheiten oder Missstimmungen im Fallverlauf gibt es einen frühen Austausch zur Herstellung größerer Verbindlichkeit, zum Beispiel durch eine Einladung der Beratungszentrum-Fachkräfte in die Fachberatung der Wohngruppe, (andere) Profirunden zum Fallverstehen, zur Klärung von Rollen, Haltungen und fachlichen Erfordernissen.

In einem gemeinsamen Prozess des Fallverstehens und der Reflexion der unterschiedlichen Rollen ist geklärt, wer mit wem (Kind, Eltern, Lehrern etc.) an welchem Thema arbeitet und welche Botschaften ein Kind zum Beispiel auf seine naheliegende und den Hilfeverlauf prägende Frage erhält *»Warum bin ich hier in der Wohngruppe?«* beziehungsweise *»Wie lange bin ich (noch) hier?«.*

Die fachlichen Grundlagen sozialräumlicher Arbeit sind den professionellen Akteuren präsent und die Wohngruppe in sozialräumliche Strukturen eingebunden.

Eine ressourcenorientierte, partizipative und lösungsorientierte Grundhaltung bildet die Grundlage des Austausches zwischen den Fachkräften der Wohngruppe und des Beratungszentrums. In gemeinsamen Schulungen und Fortbildungen werden die Inhalte und Verfahren des HzE-Grundlagenvertrags und der Rahmenvereinbarung aufgefrischt. Gegenseitige Hospitationen – (insbesondere von neuen Mitarbeitenden – und die Einladung der Beratungszentrum-Fachkräfte zu Wohngruppenveranstaltungen tragen dazu bei, dass die Arbeitsfelder bekannt sind.

Die Fachkräfte der Wohngruppe haben zum Beispiel durch zeitweilige Ortswechsel des HzE-Stadtteilteams in die stationäre Einrichtung oder anderer Fachveranstaltungen wie etwa Plenen die Möglichkeit daran teilzunehmen. Sie sind frühzeitig darüber informiert, wenn ein Fall eingebracht wird, bei dem eine stationäre Hilfe angedacht ist.

Die Rahmenbedingungen der Wohngruppe sind den Beratungszentrum-Fachkräften bekannt. Es gibt ein Wissen um zeitliche und fachliche Ressourcen und Grenzen der Wohngruppenfachkräfte, zum Beispiel, wenn einzelne Kinder morgens in die Schule gebracht werden müssen.

Zusammenarbeit mit Eltern – Ein Leitfaden, mit dem wesentliche Aspekte der Elternarbeit in bestimmten Phasen und Themenbereichen reflektiert und geplant werden können

Der Leitfaden ermöglicht den Fachkräften in bestimmten Phasen der Unterbringung und bei spezifischen thematischen Herausforderungen wesentliche Aspekte der Zusammenarbeit mit den Eltern zu reflektieren. Negative Botschaften gegenüber den Eltern sollen vermieden und stattdessen konstruktive Formulierungen und Botschaften, die zur Verantwortungsübernahme und Zusammenarbeit einladen, verbalisiert werden.

Die fünf verschiedenen Phasen beziehungsweise Themenbereiche werden auf drei Ebenen näher betrachtet:

- Leit-, Reflexions- oder Ankerfragen,
- strukturelle Verortung / Besprechungs- und Beteiligungssettings,
- Botschaften der Fachkräfte.

	Aufnahme	Krise/Umbruch	Übergang in andere Wohnform/zu den Eltern…
Leit-/ Reflexions-/ Ankerfragen	- Weshalb kommt das Kind in die Wohngruppe (Gründe für die Unterbringung/Ausgangslage)? - Wie können die Eltern angesprochen werden? - Sollen die Eltern in der aktuellen Situation mit ins Boot geholt werden oder ist eine Abgrenzung erforderlich (→kann sich ändern!)? - Was ist für die Kinder förderlich? - Wo müssen Kinder geschützt werden vor „schädlichen“ Einflüssen? - Wo haben Eltern (trotzdem) ihren Platz? - Wie schafft man den „Switch“ ins Positive?	- Wie ist die momentane Situation zu verstehen? - Wer verfolgt welche Motive/ wer hat welche Gründe? - Wer macht sich welche Sorgen? - Was ist zu tun/ wer macht was? - Was ist hilfreich/nützlich?	- Weshalb steht eine Veränderung an? → wer trägt diese Veränderung aktiv mit? - Welche weitere Unterstützung braucht es? → für Kinder → für die Eltern - Welche Rolle übernehmen die Eltern? In welcher Form → Beteiligung der Eltern (evtl. im Alltag Eltern verstärkt mit einbeziehen) - Wie wird der Übergang zeitlich geplant und strukturiert → wer wird wann einbezogen?
Strukturelle Verortung/ Besprechungs- und Beteiligungs-settings	→ Je nach Fragestellung und Situation entscheiden die „betroffenen“/ involvierten Fachkräfte, welches Gremium hilfreich und nützlich ist		
	- BZ→im Gespräch mit der Familie - HzE- Stadtteilteam (STT) -Falleingabe/ Fallbesprechung - Austausch zwischen zuständigen BZ- und HzE-KollegInnen	- Fachgespräch zwischen BZ und HzE - HzE-STT	- HzE-STT → BOST (Beteiligung von Betroffenen im HzE-STT) - Fachberatung (FB) - Elterngespräche mit BZ und Träger - Fachgespräche zwischen BZ und Träger, evtl. neuer Träger - Familienrat
Beispiele für Botschaften der Fachkräfte (vgl. auch „Praxishandbuch Zusammenarbeit mit Eltern in der Heimerziehung“)	- „Es ist ein verantwortungsvoller Schritt, dass Sie ihr Kind hier unterbringen.“ - „Uns ist ein Miteinander und nicht ein Gegeneinander wichtig.“ - „“Wir brauchen Zeit, es geht nicht von heute auf morgen.“ - „Für uns ist wichtig, dass Absprachen zwischen den Erwachsenen erfolgen, nicht über das Kind.“	- Sowohl positive als auch negative Erfahrungen und Verhaltensweisen entdecken und würdigen bzw. rückmelden („wir machen uns Gedanken und bemerken auch die positiven Seiten und nehmen Veränderungen wahr“) - „Wir besprechen mit Ihnen, was ansteht.“ - „Es ist hilfreich Schwierigkeiten offen zu legen, um sie zu überwinden.“	- „Es ist ein verantwortungsvoller Schritt, dass Sie und Ihr Kind wieder zusammenleben wollen.“ - „Wir trauen Ihnen die Veränderung zu.“ - „Wir sehen positive Veränderungen…“ → konkret benennen - „Wenn Sie möchten unterstützen wir Sie weiterhin.“ - „Wir brauchen Zeit, es geht nicht von heute auf morgen.“ - „Wir haben etwas gefunden, was noch besser passt.“ - „Für uns ist wichtig, dass Absprachen zwischen den Erwachsenen erfolgen, nicht über das Kind.“

	Zusammenarbeit mit anderen Institutionen/Systemen und Eltern	Kinder psychisch kranker Eltern begleiten und unterstützen
Leit-/ Reflexions-/ Ankerfragen	- Welchen Auftrag haben andere Institutionen bekommen? → Von wem haben sie ihn bekommen? - Schule, Schülerhaus, WG, HzE, Eltern - Wie können Eltern gestärkt werden ihre Verantwortung für ihre Kinder zu erkennen und wahrzunehmen? → das richtige Maß finden - Sind Eltern über die Rolle und Rechte anderer Institutionen genug informiert? → Eltern aufklären - Wie wird mit Entscheidungen von Institutionen umgegangen? - Was muss den Eltern alles gesagt werden/inwiefern müssen sie aufgeklärt werden, wer tut was? - Welche Themen sollten (nur) mit Fachkräften besprochen werden? (Im Vorfeld) wann? - Welche Infos dürfen/müssen weitergegeben werden? An andere Institutionen/oder Eltern - Wer übernimmt was, in der Kooperation mit anderen Institutionen? Welche Aufgaben übernehmen die Eltern?	- Können Eltern (-teile) in Verantwortung bleiben? - Gibt es gesunde Vertrauens-/Bezugspersonen im Umfeld? - Gibt es eine Krankheitseinsicht der Eltern? - Welche „Konstruktionen“ haben alle Beteiligten (Familienmitglieder/Fachkräfte) bzgl. des Verhaltens und der Auswirkungen? - Ist der Kinderschutz gesichert? - Notfallplan – gibt es den und wo? - Wer in/von der Familie wird in die Verantwortung genommen? - Wie Kinder von Schuldgefühlen und Verantwortungsübernahme entlasten/„befreien“? - Welche weiteren Helfersysteme können bzw. sind einbezogen worden? - Wissen über psychische Erkrankung aneignen? - Wie sprechen wir mit Kindern über psychische „Themen“/Erkrankungen? - Welche gesunden Anteile gibt es in der Eltern-Kind-Beziehung und welche Stärken bei den Kindern (und den Eltern)?
Strukturelle Verortung/ Besprechungs- und Beteiligungssettings	- Kooperation auf Helfer/innenebene → Gespräch nur mit Fachkräften - Rückkopplung/Einbeziehung der Eltern → Planung dieser Treffen zwischen BZ und HzE - Vereinbarungen überprüfen → muss terminiert werden - Abhängig von Fragestellung und Situation werden passende Gremien gewählt. - Entscheidung über Protokoll und Moderation	- Andere Professionen (Psychiater/innen, Psychologen/innen, SpDi, …) mit einbeziehen (in Fallbesprechungen) - Welche Infos brauchen wir von anderen Institutionen? - HzE-STT - Profigespräche - Kooperationsgespräche
Beispiele für Botschaften der Fachkräfte (vgl. auch „Praxishandbuch Zusammenarbeit mit Eltern…“)	- „Wir brauchen Sie und Ihr Wissen und Ihre Unterstützung für eine gute Entwicklung Ihres Kindes.“ - „Miteinander und nicht Gegeneinander“ - Offenes Ohr für andere Institutionen und die Inhalte aufnehmen und sich konstruktiv damit auseinandersetzen - Botschaft an andere Institutionen → Eltern sind die Entscheider/Mitentscheider, wenn sie sorgeberechtigt sind → Direkte Kommunikation mit den Eltern - Guter Informationsstand ist für die Eltern wichtig, damit die Eltern einbezogen sind	- Ihr seid okay! - Es gibt krankheitsbedingte Handlungsmuster und gesunde. - Meine Mama kann sich gerade nicht so gut um mich kümmern, deshalb kümmern sich andere um mich. - Es gibt einen Weg und unsere Unterstützung in ein „normales“ Leben - Hoffnung wecken. - Du bist wichtig und darfst zeigen wie es dir geht (Bedürfnisse, Wünsche, Sorgen, Ärger, Wut,…) - An Eltern: die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder in den Blick nehmen - Du bist nicht Schuld am Verhalten/der Erkrankung deiner/s Mutter/Vaters

5. Umsetzung erster Ergebnisse aus den Arbeitspaketen 1 und 2 – der »besonders schwierige und herausfordernde« Fall G.

Gleich zu Beginn des Weiterentwicklungsprozesses wurde vom Beratungszentrum Mitte ein Fall angefragt, der den weiteren Prozess begleiten und inhaltlich befruchten sollte. In dieser Fallbearbeitung wurden einige Aspekte der oben genannten Qualitätsentwicklung stationärer Arbeit (vgl. Kap. 1.1.) relevant und konnten direkt umgesetzt werden.

5.1 Fallhintergründe (psychische Erkrankungen und häusliche Gewalt)

Bei der Anfrage handelte sich um einen Kinderschutzfall einer Familie mit fünf Kindern: zehn, acht, sieben, fünf und anderthalb Jahre alt. Die Eltern, die inzwischen getrennt waren, hatten beide unterschiedliche psychische Erkrankungen in Form von Persönlichkeitsstörungen. Daraus resultierte unter anderem physische häusliche Gewalt und eine psychisch hochgradig belastete Familiendynamik.

Das siebenjährige Kind, selbst mit frühkindlichem Autismus diagnostiziert, war bereits seit einiger Zeit in einer spezialisierten Wohngruppe untergebracht. Die übrigen Kinder lebten bei der Mutter, die seit einer Weile in einer neuen Partnerschaft lebte und die Kinder deshalb am Wochenende zum Vater gab. Hier waren die Kinder den vor allem verbalen, gegen die Mutter gerichteten Attacken des Vaters ausgesetzt. Aufgrund dessen und wegen der hautnah erlebten Gewalt zwischen den Eltern in der Vergangenheit, mussten die vier übrigen Kinder nun aus Kindesschutzgründen zeitgleich untergebracht werden.

Für das jüngste konnte eine Pflegefamilie gefunden werden, die anderen drei sollten, wenn möglich, gemeinsam untergebracht werden. Zunächst ging es nur um die Wochenenden, an denen die Kinder nicht mehr, wie gehabt, zum Vater gehen sollten. Unter der Woche konnte die Mutter zu diesem Zeitpunkt die Versorgung der drei noch sicherstellen. Allerdings wurde von Seiten des Beratungszentrums kommuniziert, dass damit gerechnet werden muss, dass die Mutter dies in naher Zukunft nicht mehr gewährleisten könne.

5.2. Situation in Wohngruppe (Überbelegung, aber »wir sind zuständig«, ergänzende personelle Ressourcen)

Die Wohngruppe Triangel hatte zu dem Zeitpunkt zwar lediglich einen regulären Platz frei, das Team erkannte jedoch die vom Beratungszentrum klar benannte Notsituation und nahm die Kinder von Freitag nach der Schule bis Montagmorgen auf. In dieser Zeit bekamen die Mitarbeitenden der Wohngruppe, die am Wochenende in der Regel alleine im Dienst sind, Unterstützung durch ambulante Kollegen/innen, die schon vorher als Familienhelfer/innen in diesem Fall eingesetzt waren. Sie begleiteten unter anderem Besuchskontakte des Vaters außerhalb der Wohngruppe. Nach etwa zweieinhalb Monaten, in denen die Kinder die Wochenenden in der Wohngruppe verbrachten, wurden sie in Absprache mit dem Beratungszentrum auf Drängen der Mutter hin letztendlich voll aufgenommen – trotz fortdauernder Überbelegung. Eine gute Verzahnung der ambulanten und stationären Hilfen sowie die gewissenhafte Steuerung durch das Beratungszentrum machten dies möglich. Einem erneuten Beziehungsabbruch für die Kinder konnte dadurch entgegengewirkt werden.

5.3 Enge Kooperation mit dem Jugendamt (zusätzliche Reflexionszeiten, Unterstützung durch erweiterte Fachberatung, Kooperation mit externen Fachleuten)

Voraussetzung für eine gelingende Hilfe – trotz einer voll ausgelasteten Wohngruppe und der schwierigen Familienkonstellation – war die Entwicklung einer für alle Seiten transparenten und verbindlichen Kooperationsstruktur. Durch sie konnten individuelle Regelungen und Ab-

sprachen auch für die Familie nachvollziehbar gemacht und auf die individuellen Bedarfe der Kinder vollends eingegangen werden.

In der Wohngruppe wurde eine Hauptverantwortliche bestimmt, die die Kommunikation mit dem Jugendamt übernahm und bei der die Fäden zusammenliefen. Um den jeweiligen Bedürfnissen der drei Geschwister gerecht zu werden, erhielt jede/r eine eigene Bezugsbetreuung. Vor dem Hintergrund, den Kindern in der Wohngruppe ihren festen und geschützten Platz zu bieten und auch die Mitarbeitenden der Wohngruppe zu schützen, wurde die Elternarbeit komplett ausgelagert und von der zuständigen Mitarbeiterin des Jugendamtes übernommen. Dies führte dazu, dass Unzufriedenheiten der einzelnen Familienmitglieder und Diskussionen über Absprachen nicht direkt mit den Mitarbeitenden der Wohngruppe ausgetragen werden mussten und die Kinder somit keinem Loyalitätskonflikt ausgesetzt waren.

Um einen guten Informationsfluss zu gewährleisten, fanden feste wöchentliche Telefonate zwischen der Hauptverantwortlichen der Gruppe und der Mitarbeiterin des Jugendamtes statt. Diese nahm auch in regelmäßigen Abständen am Treffen der Wohngruppe mit der Fachberatung der Wohngruppe teil. »Runde Tische« und der regelmäßige Austausch der Teams des Beratungszentrums und der Wohngruppe im Rahmen des Weiterentwicklungsprozesses hatten ebenso einen erheblichen Anteil an einer guten Kommunikation und trugen zum gemeinsamen »Fallverstehen« bei. Durch diesen regen Austausch auf Augenhöhe waren alle Beteiligten zu jeder Zeit handlungsfähig. So konnte beispielsweise auch die Neuausrichtung der Hilfe mit dem Übergang in eine andere Wohngruppe von langer Hand unter Einbeziehung der drei Geschwister geplant und reibungslos durchgeführt werden.

6. Ergebnisse Arbeitspaket 3 – »Individuelle Hilfebedarfe sind im Wohngruppenkontext besser umgesetzt.«

Voraussetzungen für ein gutes Zusammenleben auf der Wohngruppe

Neben anderen sind drei Aspekte von wesentlicher Bedeutung für ein gutes Zusammenleben: Gruppenregeln, Tagesstruktur und individuelle Regeln.

Bei den Regeln insgesamt gilt der Grundsatz »so wenig Regeln wie möglich«. Gibt es viele Regeln, können auch viele gebrochen beziehungsweise nicht eingehalten werden. Man gerät ohne Not in eine permanente Diskussions- und Sanktionsschleife.

Die Regeln dienen dazu, die Umsetzung allgemeiner Grundsätze wie respektvolles und gerechtes Zusammenleben, Schutz aller und Partizipation zu ermöglichen.

Individuelle Verhaltensweisen der Kinder und allgemeine Grundrechte, Grundsätze im Umgang miteinander werden von den Fachkräften der Wohngruppe mit den Kindern reflektiert. Die Fachkräfte positionieren sich klar und beraten die Kinder dabei, wie sie angemessene und allgemein anerkannte Verhaltensweisen einüben und lernen können.

Eine weitere Voraussetzung ist der gemeinsame Blick der Fachkräfte der Wohngruppe und der Beratungszentrum-Fachkräfte auf das Kind und die Eltern. Dazu gibt es einen regelmäßigen Austausch zum Beispiel im Rahmen der Vorbereitung und Durchführung von Kontraktgesprächen über die Erfahrungen im Umgang mit dem Kind und den Eltern. Besonders bei Grenzerfahrungen im Kontakt und in der Beziehung mit den Kindern und/oder Eltern oder bei der Wahrnehmung von Stolpersteinen in der fachlichen Kooperation (unterschiedliche fachliche Einschätzungen und Vorgehensweisen, …) ist ein offener Austausch unerlässlich.

»Maßanzugsidee« unter Nutzung von familiären und sozialräumlichen Ressourcen umsetzen

Zur Umsetzung individueller Bedarfe der Kinder werden familiäre und sozialräumliche Ressourcen aufgespürt und kreativ genutzt.

Das familiäre, verwandtschaftliche und weitere Beziehungsnetzwerk wie Freunde oder Bekannte wird über familienaktivierende Methoden wie etwa der »Eco Map« oder dem Familienrat erkundet und gegebenenfalls für die Unterstützung der Kinder und der Eltern aktiviert.

Über das professionelle Umfeld werden ambulante HzE-Fachkräfte, Ableistende eines Freiwilligen Sozialen Jahres, des Bundesfreiwilligendienstes oder ehrenamtliche Paten in die fachliche Arbeit mit einbezogen.

Partizipation

Die Umsetzung individueller Hilfebedarfe geschieht auch über die Verwirklichung von Beteiligungsrechten von Kindern und Jugendlichen und deren dauerhafte Implementierung als zentrales Qualitätsmerkmal des pädagogischen Handelns in der Wohngruppe. Die Wohngruppe erarbeitete während der Zeit des Weiterentwicklungsprozesses auf Basis eines verabschiedeten Partizipationskonzeptes von Kindern und Familien in der Evangelischen Gesellschaft Stuttgart ein gruppenspezifisches Konzept. Dabei wurden verschiedene Themenbereiche zum Zusammenleben in der Gruppe (Lösung von Konflikten und Umgang mit Krisen; Essen, Lebensmittel, Umgang bei Tisch; Gruppenkultur, Rituale und Feiern; …) und zum Gelingen der Hilfe (Schule und Ausbildung; Bezugsbetreuung; Gesundheit und Hygiene; …) herausgearbeitet. Bei diesen Themenbereichen wurde jeweils definiert, wie Kinder und Jugendliche angehört werden und mitwirken, mitbestimmen, selbst bestimmen und äußere Rahmenbedingungen wie Gesetze oder weitere Beteiligte berücksichtigt werden.

7. Effekte und Auswirkungen des Weiterentwicklungsprozesses auf die Zusammenarbeit von Fachkräften des Beratungszentrums und in Wohngruppen sowie auf die Fallarbeit

- Während des zweijährigen Arbeitsprozesses führten die stetigen Treffen zu einem erweiterten Informationsfluss, der sich fallbezogen und fallübergreifend positiv bemerkbar machte und zu einer konstruktiven Arbeitsatmosphäre führte.
- Auch im Anschluss an den Weiterentwicklungsprozess zeigte sich eine größere Offenheit und Flexibilität bei der Hilfeplanung und -durchführung.
- Die Maßanzugsidee ermöglicht in manchen Fällen auch Hilfeangebote und -formen zu finden, die über das »Standardprogramm« hinausgehen, sie wurde (wieder) verstärkt aufgegriffen. Dies hatte konkrete Auswirkungen auf die Hilfedurchführung und damit direkt auf die Kinder und Familien. Auf deren Bedarfslagen und Bedürfnisse konnte umfassender und flexibler eingegangen werden (siehe beispielsweise das Fallbeispiel).
- Bei den Beratungszentrum-Kollegen/innen waren größere Kenntnisse und ein tieferes Verständnis für die Tätigkeitsfelder und die Arbeitsweise der Wohngruppe spürbar.
- Die Teilnahme von Beratungszentrum-Kolleg/innen an fallspezifischen Fachberatungen mit dem Wohngruppenteam wirkte sich positiv auf das gemeinsame Fallverstehen und auf die Hilfedurchführung aus.
- Die Sitzungen des HzE-Stadtteilteams (14-tägige Treffen) wurden alle vier Wochen in das Haus, in dem die Wohngruppe befindet, verlegt. Dies wirkte sich positiv auf die Teilnahmehäufigkeit der Wohngruppenmitarbeitenden aus und für die Beratungszentrum-Mitarbeitenden wurde deren fachliche Beteiligung transparenter. ❑

Literatur:

Landeshauptstadt Stuttgart, Jugendamt, Jugendhilfeplanung, Teilvertrag 2 (2005): Rahmenvereinbarung zur Hilfeerbringung und Leistungserbringung der Hilfen zur Erziehung in Stuttgart.

Marion Moos, Elisabeth Schmutz (2012): Praxishandbuch Zusammenarbeit mit Eltern in der Heimerziehung. Ergebnisse des Projektes »Heimerziehung als familienunterstützende Hilfe«. Mainz.

Hartmut Rosa (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Suhrkamp Verlag Berlin.

Eric van Santen, Mike Seckinger (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut, München.

Martin Burgbacher
Dipl.-Sozialarbeiter/-pädagoge
Evangelische Gesellschaft Stuttgart
HzE Mitte/Nord
Sattlerstraße 11
70174 Stuttgart
martin.burgbacher@eva-stuttgart.de
www.eva-stuttgart.de

Maike Lay
Sozialarbeiterin B. A.
Evangelische Gesellschaft Stuttgart
Hilfen zur Erziehung
Sattlerstraße 11
70174 Stuttgart
maike.lay@eva-stuttgart.de
www.eva-stuttgart.de

Dr. Werner Lude
Psychologischer Psychotherapeut
Supervisor (BDP)
Fachberatung
eva Evangelische Gesellschaft Stuttgart
Dienste für Kinder Jugendliche und Familien in Stuttgart
Tapachstr. 64
70437 Stuttgart
Werner.Lude@eva-stuttgart.de

Angela Sykora
Diplomsozialpädagogin
Beratungszentrum
Jugend und Familie / Mitte
Wilhelmstraße 3
70182 Stuttgart

»Systemsprenger« zu Zeiten der Inklusion? Intensivpädagogische Impulse für die schulische Erziehungshilfe

*Menno **Baumann**, Anke **Oltrop**, Großefehn*

Um der Schülerschaft eine erfolgreiche Teilhabe an allen schulischen Aktivitäten zu gewährleisten, hat sich in Deutschland ein breites Angebotsspektrum schulischer Erziehungshilfe entwickelt. Dabei sehen sich die Mitarbeitenden vor allem mit Themen wie Störungen im Unterricht und Schwierigkeiten im Pausenverhalten konfrontiert, doch auch übergreifende Themen außerhalb der Schule wie Probleme der Kinder und Jugendlichen im häuslichen Umfeld oder Störungen in der Kommunikation mit den Eltern gehören zum breiten Spektrum des Arbeitsfeldes. Durch die Inklusion, aber auch durch die besondere Situation der so genannten »Unbeschulbaren« steigen die Anforderungen an System und Netzwerke.

Steigender Inklusionsanteil und die Gruppe der »Schwierigsten«

Inklusion an Schulen ist seit Deutschlands Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention am 26. März 2009 Pflicht. Die Entwicklungen seitdem zeigen neben steigender Inklusionsanteile fast gleichbleibende Schüleranteile an Förderschulen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass bundesweit bei immer mehr Kindern ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird (Bertelsmann Stiftung; 2015). Gleichzeitig bekommen Themen wie »Verhaltensstörungen« und »Disziplinprobleme« eine zunehmende Bedeutung, weshalb das Thema Inklusion in Verbindung mit dem Förderschwerpunkt *Emotionale und Soziale Entwicklung* offensichtlich an einen Scheitelpunkt zu kommen scheint.

Denn einerseits standen selbst zu Hochzeiten des Förderschulsystems in Zeiten vor der Ratifizierung und Umsetzung von Inklusion an deutschen Regelschulen den damals 0,39 Prozent verfügbaren Förderschulplätzen dieses Schwerpunktes vorsichtig geschätzt drei bis vier Prozent von Kindern mit massiven Verhaltensproblemen gegenüber. Das bedeutet, neun von zehn Kindern mit als schwierig wahrgenommenem Verhalten waren schon immer an den Regelschulen und nicht in Spezialschulen. Andererseits bildet eine Gruppe von Kindern, bei denen die Integration selbst in Kleinstgruppen nicht bewerkstelligt werden kann, eine hohe Anforderung sowohl an die schulische Erziehungshilfe als auch an die Lehrkräfte und beteiligten Netzwerke.

Als Termini für diese Kinder und Jugendlichen werden Begriffe wie »Hoch-Risiko-Klientel«, »Systemsprenger« oder auch »besonders herausfordernde Jugendliche« und »die Schwierigsten« verwendet, wobei diese inhaltlich keine eindeutige Aussage treffen. Baumann (2014) definiert diese Gruppe in einer fachlichen Annäherung wie folgt:

»Hoch-Risiko-Klientel, welches sich in einer durch Brüche geprägten negativen Interaktionsspirale mit dem Hilfesystem, den Bildungsinstitutionen und der Gesellschaft befindet und diese durch als schwierig wahrgenommene Verhaltensweisen aktiv mitgestaltet« (Baumann 2014)

Übereinstimmend zeigen diese jungen Menschen auf der Symptomebene das volle Spektrum der als aus pädagogischer Sicht schwierig wahrgenommenen Verhaltensweisen:

- Gewaltförmige Verhaltensweisen auch gegen körperlich deutlich unterlegene Kinder sowie gegen Erwachsene und Mitarbeitende
- Drogenkonsum auch in den Einrichtungen inklusive Weitergabe und Handel mit Substanzen und Einbezug anderer Jugendlicher

- Häufige Entweichung verbunden mit riskanten Verhaltensweisen während der Abwesenheit
- Extreme Formen der Selbstverletzung
- Zündeln und Brandstiftung

Aus psychiatrischer Sicht trifft dies oft auf Kinder und Jugendliche mit Mehrfachdiagnosen zu, welche gleichzeitig als »nicht therapierbar« eingestuft werden. Die Begründung für diese Einstufung liegt meist in der für eine effektive Therapie ungünstigen Lebenssituation – solange tägliche Konflikte und Eskalationen das Bewusstsein des Kindes beanspruchen, ist eine effektive psychotherapeutische Arbeit oft nicht möglich und beschränkte sich auf die Rolle der Kriseninterventi on. Außerdem scheinen in diesen Fällen pädagogisch-erzieherische Probleme im Vordergrund zu stehen.

Gefahr der zirkulären Verschiebung oder: Die Logik des Scheiterns

Treffen diese Kinder oder Jugendlichen auf das Regelschulsystem, so zeigt sich in den meisten Fällen ein typischer Ablauf von Maßnahmen: Nach den anfänglichen Überforderungssituationen im Schulunterricht an der Regelschule werden Termine für Klassenkonferenzen und Elterngespräche anberaumt. Erweist sich dies nicht als hilfreich, folgt entweder der Weg über die Suspendierung hin zu einer Verkürzung des Stundenplans bis zur Teilnahme an einem Spezialprojekt oder der Weg über eine Schulbegleitung und deren Scheitern ebenfalls hin zur Teilnahme an einem Spezialprojekt. Spätestens danach wird die zirkuläre Verschiebung dieses Vorganges deutlich: Kommt es auch im Spezialprojekt zu Überforderungen, ertönt spätestens an dieser Stelle der Ruf nach Therapie oder Versetzung an eine andere Schule (gleicher) Schulform, schließlich aber die Versetzung aus der Regelschule heraus in eine Förderschule. Aus diesem Prozess lassen sich spezifische Delegationsmechanismen herauslesen, die der Logik des Hilfesystems immanent sind:

- Das Prinzip des Durchreichens:
  In der Regel erfolgt bei der Ergreifung der verschiedenen Maßnahmen das Vorgehen von Versuch und Irrtum, wobei eine Verschärfung hinsichtlich der Maßnahmen zu beobachten ist. Dies verursacht das Durchreichen der Kinder und Jugendlichen durch das System.
- Die Nicht-Zuständigkeits-Erklärung: Das gezeigte Verhalten wird in den Zuständigkeitsbereich einer anderen Profession verschoben
- Das institutionelle Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom:
  Die Individualität des Individuums wird so lange zugunsten von Selektion, Bewertung und Gleichschaltung ignoriert, bis der junge Mensch seine Hoffnung auf Hilfe freiwillig aufgibt und sich zurückzieht oder aus dem Feld geht.

Während das System Schule sich nicht dazu in der Lage fühlt, Erziehungs- und Sozialisationsdefizite der Kinder und Jugendlichen aufzufangen, sieht Jugendhilfe sich nicht in der Position, die Defizite des Schulsystems in Form von Vormittagsbetreuung auszugleichen. Die Kinder- und Jugendpsychiatrie springt nicht ein, wenn die Pädagogik am Ende zu sein scheint – die Pädagogik wiederrum betrachtet die Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen ab einem gewissen Zeitraum nicht mehr als ein reines Erziehungsproblem. Diese zunehmende Differenzierung von Unterstützung führt in vermeintlich schwierigen Fallverläufen jedoch gerade nicht zu einer besseren Versorgung, sondern zu Prozessen der Parallelität, des Nacheinanders und des Gegeneinanders von Hilfen und Helfersystemen. Zeitgleich gehen viele vermeintliche »Systemsprenger« umso massiver in die Konfrontation, je beziehungsorientierter und strukturierter das Angebot ist – das Kind entwickelt sich zum Profi darin, pädagogische Bemühungen wieder abzuschütteln und ins Leere laufen zu lassen, das Helfersystem schafft seinerseits neue Diskontinuität. Vor allem eine häufig geforderte »schnelle Lösung« beinhaltet einen Delegationsprozess in andere Systeme, ohne dessen Systemgrenzen zu

kennen oder zu akzeptieren. Die Grenze jedoch als Außenlinie betrachtet, deren Überschreitung negative Konsequenzen seitens des Kollektivs oder des ausführenden Organs hervorruft, kann im Kontext von Pädagogik nur die ultimative Sanktion bis hin zu Zwang, institutioneller Gewalt oder Ausschluss bedeuten (vgl. Baumann/Bolz/Albers im Druck).

Haltung gibt haltgebende Grenzen

Was nun macht Erziehung jenseits dieser Grenzen von Erziehung letztendlich wieder möglich? Schule und am Fall beteiligte Fachkräfte und Systeme sollten für sich überlegen, was benötigt wird, um mit dem jungen Menschen in Kontakt zu bleiben, ohne sich verletzbar zu fühlen – dafür bleibt in einem ersten Schritt zu klären, vor was genau Schule, Fachkräfte, Systeme sich mit der ultimativen Sanktion in Form von Ausschluss schützen und welche Unsicherheiten dazu führen, dass vermeintliche Grenzen seitens des Schülers überschritten werden (können). Weg vom »Wir schützen uns« gilt es, zu einem »Wir schützen dich« zu kommen, und zwar in Situationen von Selbstgefährdung, Fremdgefährdung oder Eigengefährdung. Doch was braucht Pädagogik, um diese Form der Haltung gegenüber der Zielgruppe einnehmen zu können?

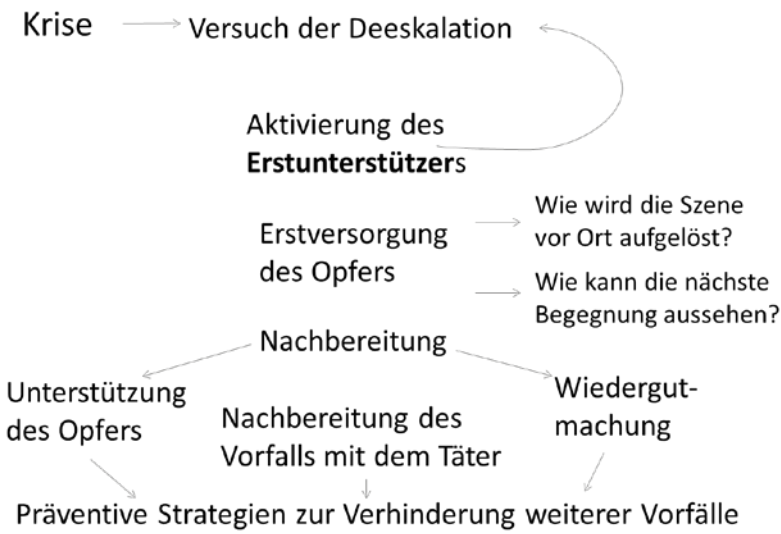
»Intensiv*pädagogische*« Angebote für »die Schwierigsten« sind (idealerweise)

- konfliktsicher, deeskalierend und präsent,
- reflektiert bezüglich Nähe-Distanz und Bindung-Abgrenzung,
- dranbleibend, haltend ausgerichtet und nicht (so schnell) abzuschütteln,
- Kontinuität vermittelnd, auch über Phasenverläufe hinweg,
- in ihrer Haltung verstehend und traumasensiblen Ansätzen verpflichtet,
- mit Konzepten des (emotionalen) Schutzes und der Sicherung der Mitarbeitenden ausgestattet,
- flexibel in der Umgestaltung des Settings, wenn nötig,

Die Ebene der Mitarbeitersicherung

Auf der Ebene der Mitarbeitersicherung stehen verschiedene Möglichkeiten zur Wahl, die entsprechend des Settings den fallbeteiligten Fachkräften zum Schutz und zur Sicherung angeboten werden können. Unterteilen lassen sich diese Möglichkeiten grob in Vorsorge, Akutversorgung und Nachsorge. Zur Vorsorge zählen dabei die Supervision der Teamdynamik, Deeskalationstrainings sowie Fort- und Weiterbildung im Allgemeinen, kollegiale Fallberatung sowie Team- und Einzelcoaching. Auch ein Einzelcoaching kann in bestimmten Fällen sinnvoll sein, denn auch Übertragungen aus der eigenen Geschichte der Mitarbeitenden heraus können im Fallverlauf eine wichtige Rolle spielen. In einigen Fällen lohnt eine »Verteilung auf viele Schultern«, um die Belastungen für den Einzelnen gering zu halten. Netzwerke mit Kinder- und Jugendpsychiatrien, Polizei und Psychotherapie bieten ebenfalls einen Ansatz, sofern die Dynamik der Delegationsprozesse geklärt ist. Innerhalb der Säule der Akutversorgung können Notfallplanung und Krisenintervention hilfreich sein, ebenso entlastende Angebote, um dem oder den Mitarbeitenden eine kurze Pause zu ermöglichen. Innerhalb der Nachsorge geht es dann um Aufarbeitung, Klärung, Stärkung und/oder Wiederherstellung der physischen und psychischen Stabilität des oder der Mitarbeitenden, um einen neuen Start mit dem jungen Menschen zu ermöglichen. Insgesamt bieten diese drei Säulen einen Ansatz, um einen Rahmen zu schaffen, der den jungen Menschen (aus-)halten kann (vgl. ausführlich Baumann/Bolz/Albers im Druck).

Als konkrete Umsetzung der oben genannten Empfehlungen bietet sich beispielsweise das Konzept des Erstunterstützers an:



Innerhalb dieses Konzeptes soll versucht werden, Aufarbeitung, Klärung, Stärkung und/oder Wiederherstellung der physischen und psychischen Stabilität des Mitarbeitenden zu gewährleiten und die weitere Arbeit mit dem jungen Menschen möglich zu machen.

Als Form von »emotionaler« erster Hilfe des Opfers bieten sich klassische Symbole des Versorgens, beispielsweise sich an einen anderen Ort zu begeben und dort Gemütlichkeit zu erzeugen oder ein warmes Getränk zubereiten, an. Innerhalb eines Gesprächsangebotes kann man den von der Krise betroffenen Mitarbeitenden unsortiert erzählen lassen und zusätzlich einen abendlichen Entlastungsanruf anbieten. Ein Gesprächsangebot sollte auch nochmal einige Tage nach dem Vorfall gemacht werden, bevor ein Reflexionsgespräch zur Aufarbeitung und für einen Neustart mit dem jungen Menschen vereinbart wird.

Möglichkeiten im Kontext Schule

Auch im Kontext des Systems Schule lassen sich vielfältige Methoden finden für den Umgang mit als schwierig empfundenen Schülerinnen und Schülern. Hier gilt es als erstes, bei den Lehrkräften ein Verständnis für die Problemlagen des Schülers oder der Schülerin sowie gleichfalls eine Übersetzungshilfe für die anderen Schüler zu schaffen, da dies die Grundvoraussetzung für eine Haltung weg von »Mach den mal anders!« und hin zu »Wie können wir die Bezugsgruppe tragfähiger machen?« bildet. Untersuchungen haben gezeigt, dass sich nicht die Vermittlung in andere Hilfen, wohl jedoch Vernetzung, Fallbesprechung und Beratung von Pädagogen als wirkungsvoll gezeigt hat. Auch eine gezielte Elternarbeit, Förderplanung oder direkte Interventionen und soziale Integration zeigen sich in verschiedenen Settings als wirkungsvoll. Besondere Bedeutung erhielt in Ergebnissen solcher Untersuchungen jedoch die Beratung der jungen Menschen, sodass sich eine Anwendung der verschiedenen Methoden sowohl auf Seite der Pädagogen als auch der Bezugsgruppe sowie des betroffenen Schülers oder der betroffenen Schülerin dringend empfiehlt.

Die Methode der Bildung einer Unterstützergruppe gibt hier ein konkretes Beispiel. Neben mindestens vier Schülern der Klasse sollten die Klassenlehrkraft, eine weitere, nicht in der Klasse beteiligte Lehrkraft, ein Elternvertreter sowie ein Moderator Teil der Unterstützergruppe sein.

Die Gruppe trifft sich mit der konkreten Fragestellung zur Beratung darüber, welche Strategien gebildet werden, damit Schüler XY sich in der Klasse wohler fühlt. Auch Trainings zur Erkennung sozialer Situationen für die Schülerinnen und Schüler oder Motto-Tage für Beschimpfungen zur Reduktion verbaler Gewalt bei den anderen Gruppenmitgliedern können zu einer Verbesserung der Situation mit dem betroffenen Schüler oder der betroffenen Schülerin führen.

Ein weiteres Verfahren, welches sowohl zur Verbesserung innerhalb der Bezugsgruppe als auch zu einem Ausstieg aus der »Wenn-Dann-Pädagogik« führen kann, ist das Self-Monitoring-Verfahren. Hierbei füllen die Kinder täglich einen Fragebogen mit Fragen zu drei Skalen, aus:

- Fragen zur Erreichung individueller Ziele
- Fragen zu erlebten Gefühlszuständen
- Fragen zur Kooperation mit den Pädagogen

Dieses Verfahren basiert auf dem Prinzip, mit Feedback die besten Veränderungen schaffen zu können. Die beteiligten Pädagogen erhalten ein unmittelbares Feedback über den Verlauf und werden in die Lage versetzt, schwierige Phasen frühzeitig erkennen und intervenieren zu können (vgl. Baumann 2015).

Der lange Atem

Um auch im Kontext Schule mit jungen Menschen mit schwierigen Verhaltensweisen umgehen zu können, zeigen sich neben der grundsätzlichen Haltung, einer Reflexion der Machtlogik, der Unterstützung der Mitarbeitenden, einer Reflexion der eigenen Haltung und Rolle sowie der Bildung von Unterstützer-Netzwerken ein langer Atem von besonderer Bedeutung. Ein erster Schritt in diese Richtung zum Umgang mit den jungen Menschen bietet der Blick auf die eigene Schule selbst: Welche Unterstützungsmöglichkeiten gibt es hier für Kinder und Jugendliche, wenn es einen speziellen Bedarf zu geben scheint? Welche Unterstützungsmöglichkeiten gibt es für Kolleginnen und Kollegen, wenn sie mit außergewöhnlichen Herausforderungen konfrontiert werden? Schulische Erziehungshilfe ist hier ein möglicher Ansprechpartner für neue Wege und Entwicklungen. ❑

Literatur

Baumann, Menno (2009): Verstehende Subjektlogische Diagnostik bei Verhaltensstörungen. Hamburg: tredition.

Baumann, Menno (2010): Kinder, die Systeme sprengen – Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern; Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Baumann, Menno (2011): Systemsprenger in der Schule – Der Ansatz der AktiF-Gruppe, in: Evangelische Jugendhilfe 2011; Heft 4, S. 210–218.

Baumann, Menno (Hrsg.) (2015): Neue Impulse in der Intensivpädagogik, EREV, Beiträge zu Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe (TPJ), Band 11, Hannover.

Baumann, M. / Bolz, T. / Albers, V. (im Druck): »Systemsprenger« in der Schule – auf massiv störende Verhaltensweisen reagieren. Basel: Weinheim.

Online-Quellen:

https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf

Prof. Dr. Menno Baumann
Leinerstift Akademie GmbH
Dreeskenweg 6,
26629 Großefehn
m.baumann@
leinerstift-akademie.de
www.leinerstift-akademie.de

Anke Oltrop
Leinerstift Akademie GmbH
Dreeskenweg 6,
26629 Großefehn
a.oltrop@
leinerstift-akademie.de
www.leinerstift-akademie.de

Am Ende einer Maßnahme: Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen

Erste Eindrücke aus dem Forschungsprojekt

*Stefan **Wißmach**, Martin **Becker**, Carolin **Dreute**, Theresa **Kahn**, Marburg*

Wie bereits ausführlich in der Evangelischen Jugendhilfe 3/2016 beschrieben, beschäftigt sich das Forschungsprojekt »Abschluss und Abschied in den stationären Erziehungshilfen« mit der Frage nach einem professionell reflektierten Abschluss und Abschied zwischen den betroffenen jungen Menschen sowie den Mitarbeiter/innen der jeweiligen Einrichtung. Als Kooperation zwischen dem St. Elisabeth-Verein Marburg und der Philipps-Universität Marburg werden Möglichkeiten und Wege einer abschließenden Aushandlung von Wirkung zwischen den Jugendlichen und jungen Erwachsenen als auch den betreuenden Mitarbeiter/innen damit gerahmt und für eine zukünftige Qualitätssicherung und Evaluation nutzbar gemacht. Insbesondere wird im Rahmen des Projekts untersucht, in welcher Form der Abschied auf emotionaler Ebene – betroffen sind davon sowohl die jungen Menschen als auch die Mitarbeiter/innen – reflektiert und verarbeitet wird und welche Methoden diesen Prozess unterstützen könnten.

1. Einleitung

In Teilabschnitt I wurde der Ist-Stand zum Umgang mit Abschieden in der Einrichtung erhoben und quantitativ ausgewertet. Dieser Prozess ist abgeschlossen.

In Teilabschnitt II (Inhalte eines Methodeninventars) wurden qualitative Verfahren wie strukturierte Interviews und moderierte Gruppendiskussionen eingesetzt, um zum einen eine vertiefende Analyse der Ergebnisse aus dem ersten Teil vorzunehmen und zum anderen Wünsche und als notwendig erachtete Aspekte der Beteiligten für eine gelingende Hilfebeendigung zu erheben. An der Erhebung und Auswertung dieses Teils des Prozesses sind Studierende des Masterstudiengangs »Erziehungs- und Bildungswissenschaft« der Universität Marburg im Rahmen des Moduls »Forschungswerkstatt« wesentlich beteiligt.

Nicht zuletzt das hohe Maß an quantitativem als auch qualitativem Engagement bei der Beteiligung der Mitarbeitenden und jungen Menschen an den Erhebungen spricht für die Relevanz der Inhalte des Forschungsprojekts.

2. Zum Umgang mit Abschieden: Innerpsychische Aspekte

Warum ist ein Verständnis der Dynamik von Abschieden im Kontext der stationären Hilfen zur Erziehung so wichtig? Abschiede und Übergänge im Leben können als kritische Lebenskonstellationen benannt werden. Dabei durchläuft jeder Übergang verschiedene Phasen zwischen den beiden Status (vgl. Glaser, Strauss 1971), die von jedem Menschen unterschiedlich wahrgenommen und dementsprechend durchlaufen werden (vgl. Welzer 1993, Hopson, Adams 1976). Gerät das psychosoziale Gefüge dabei aus dem Gleichgewicht und werden personale und soziale Ressourcen nicht mehr als ausreichend wahrgenommen, geht also Handlungsfähigkeit verloren, strebt der Mensch nach Wiederherstellung eben dieser (vgl. Böhnisch, Schröer 2007). Hopson und Adams (1976) sehen hier ebenso wie Böhnisch (2016) vor allem das Selbstwertgefühl als zentrale Dimension, welches, beginnend mit einem Einleitungsereignis wie beispielsweise dem abschließenden Hilfeplan aus der Kontinuität gebracht wird und schließlich mit dem Lö-

sungsereignis, dem Auszug aus der Wohngruppe, verschiedene Phasen wie Lähmung, Minimierung, Depression, Anerkennung der Realität, Testing, Überprüfung und Internalisierung durchläuft. Idealerweise stabilisiert es sich schlussendlich auf einem höheren Level nach der Bewältigung des Übergangs (vgl. Welzer 1993).

Im Fokus des hier beschriebenen Projektes haben wir uns vor allem mit der Phase zwischen Einleitungs- und Lösungsereignis beschäftigt. Dies ist der Zeitraum, in dem die Mitarbeiter/innen und Mitbewohner/innen den Abschied bewusst gestalten und steuern können. Nach dem Auszug aus der Wohngruppe ist der Abschied mit Sicherheit noch nicht vollzogen und sollte unbedingt im Rahmen der Übergangsgestaltung mitbedacht werden. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen zwar, dass in den meisten Fällen die Auseinandersetzung mit dem Abschied etwa ein halbes Jahr vor dem Auszug beginnt. Es deutet sich aber in den Interviews an, dass es hier sehr unterschiedliche Handlungsstrategien zu geben scheint: von einer bewussten, frühzeitigen und realistischen Auseinandersetzung über eher realitätsferne Phantasiegebilde über die Zeit danach, einer Verdrängung des Auszugs bis hin zur nachträglichen Bearbeitung. Die Bewältigungsstrategien von Jugendlichen, aber auch der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erscheinen sehr individuell und vielfältig.

Aus einer psychodynamischen Perspektive sind jedoch nicht nur die Trennungs- und Abschiedsprozesse in der sogenannten äußeren Realität der Betroffenen von Relevanz. Eine besondere Beachtung wird dem Vorhandensein von unbewusst wirksamen früheren, zumeist in der frühen Kindheit anzusiedelnden Beziehungs- und Trennungserlebnissen beigemessen. Diese beiden Ebenen der inneren und äußeren Realität dürfen nicht getrennt voneinander gedacht werden. Gegenwärtige Trennungs- und Abschiedssituationen tragen stets zu einer Aktivierung der im Unbewusstsein wirkenden früheren Trennungserfahrungen bei (vgl. Boeger 2009: 53, Datler et al. 2004: 613f.). Handelt es sich bei diesen um traumatisierende Beziehungsabbrüche, die die betroffene Person nie aufgearbeitet hat, so treten massive Trennungsängste, Affekte wie Trauer, Verlustempfindungen, Wut, Aggressionen und auch das *»Gefühl einer existentiellen Bedrohung«* (Zwettler-Otte 2006: 22) zutage (vgl. ebd.; Rieber-Hunscha, 2005: 78).

Verfügen die Betroffenen nicht über Kompetenzen und Fähigkeiten, mit diesen aufkommenden Impulsen und Gefühlen umzugehen, so kommt es beispielsweise zur Entwicklung von Widerstandshandlungen oder auch zu einem Rückfall in frühere krankhafte Symptom- und Handlungsmuster (vgl. Rieber-Hunscha 2005: 113, 116). Beide Dynamiken haben die Funktion, die Situation des Abschiednehmens zu vermeiden. Während symptomatische Rückfälle symbolisieren sollen, dass eine Trennung nicht möglich ist, da die Symptome zunächst wieder bearbeitet werden müssen (vgl. Wittenberger 2002: 12), können sich Widerstände in erneuten Beziehungs- und Kontaktabbrüchen manifestieren (vgl. Rieber-Hunscha 2005: 113).

Es deutet sich an, dass dies Aspekte und Erscheinungsformen von Abschied sind, wie sie auch bei den Beteiligten in den Wohngruppen auftreten. Hoch ambivalente Gefühle von Freude, Trauer, Wut, Stolz und Angst sorgen, je nach Persönlichkeit der/des Jugendlichen, für Reinszenierungen früherer Trennungserfahrungen, welche die Mitarbeiter/innen und Mitbewohner/innen vor große Herausforderungen stellen, auch wenn sie um die Notwendigkeit der Inszenierung für eine Bewältigung des Abschieds wissen. Auch zeigen die Ergebnisse der quantitativen Erhebung, dass die Qualität der Beziehungen zu den Mitbewohner/innen und Mitarbeiter/innen großen Einfluss auf die Gestaltung des individuellen Abschieds haben (siehe Kapitel 4).

Schlussendlich muss sich in der Auswertung der qualitativen Daten zeigen, inwieweit hier Möglichkeiten gefunden werden könnten, allen

Beteiligten einen Abschied zu ermöglichen, der ihren Bedürfnissen gerecht wird.

Aus diesen Gründen ist es für den Abschiedsprozess aus psychodynamischer Perspektive unerlässlich über ein entsprechendes Bewusstseins- und Handlungsrepertoire im Umgang mit Trennungserlebnissen und zugehörigen Trennungsdynamiken zu verfügen. Eine positiv charakterisierte Trennung und Verabschiedung trägt nicht nur dazu bei, dass die Betroffenen sich als wertgeschätzte Personen erfahren, sondern es bietet ihnen auch die Möglichkeit zu einer neuen, positiven korrigierenden Erfahrung der bisherigen negativen Trennungserlebnisse (vgl. Auchter 2002: 107).

3. Zum Umgang mit Abschieden: Trennungs- und Abschiedsrituale

Endete die Kindheit bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts noch relativ abrupt mit dem Eintreten in das Erwachsenenalter, dehnte sich im weiteren Verlauf zunehmend eine Phase des »Dazwischenseins« aus, die den Übergang von der Kindheit in das Erwachsenenalter markiert (vgl. Sting 2013: 472f). Sehr gut beschreibt zum Beispiel Claus Koch (2016) dieses »Dazwischensein« in der Lebensphase des jungen Erwachsenenseins (vgl. Koch 2016). Damit verbunden ist die Aufweichung der Bedeutung von früher relevanten Übergangsriten, die das Ende eines klaren Anfangszustandes (Kindheit) und den Beginn eines Endzustandes markierten, wie zum Beispiel die Konfirmation oder andere Initiationsriten im Übergang zum Erwachsensein (vgl. van Gennep 2005; Sting 2013; Wulf et al. 2004). Übergangsriten lassen sich dabei weiterhin untergliedern in Trennungsriten (rites de séparation), Schwellen beziehungsweise Umwandlungsriten (rites de marge) und Angliederungsriten (rites d'agregation) (vgl. van Gennep 2005: 21). *»In der ersten Phase (der Trennung) verweist symbolisches Verhalten auf die Loslösung eines Einzelnen oder einer Gruppe von einem früheren fixierten Punkt der Sozialstruktur«* (Turner 1998: 251).

In diesem Kontext ist auch die Hilfebeendigung in einer Wohngruppe der stationären Hilfen zur Erziehung zu betrachten. Wo früher relativ klare Endzustände gegeben waren, wird heute durch die Pluralität der Lebensentwürfe eine Vielzahl an nicht klar zu umreißenden Endzuständen ermöglicht. Care Leaver trifft dieser Übergang also besonders hart.

Im Fall dieses Projektes beschäftigen wir uns vor allem mit den Trennungsriten. Besonders interessant in diesem Zusammenhang sind van Genneps (2005) Ausführungen zu Ritualen bezogen auf das Individuum und Gruppen: Ein letztes gemeinsames Essen, ein Weggeleit bis zu einem bestimmten Punkt oder das rituelle Schütten von Wasser unter die Hufe des Pferdes des Abreisenden sind beispielhafte Trennungsrituale, die bei der Verabschiedung von einer Gruppe in unterschiedlichen Kulturen zu finden sind (vgl. van Gennep 2005: 37).

Eine weitere Differenzierung nehmen Wulff und andere (2004) vor. Sie unterscheiden Makro- und Mikrorituale. Mit Makroritualen benennen sie dabei Rituale, die gesellschaftlich verankert sind, wie beispielsweise die Konfirmation. Mikrorituale dagegen bezeichnen demgegenüber solche, die selbstinitiiert werden, wie etwa Rauschrituale zu Beginn der Lehrlingszeit oder des Studiums oder mediale Nachahmungen, wie zum Beispiel das theaterhafte Nachspielen von Sex-Hotline-Werbung (vgl. Tervooren 2004: 130).

Vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen Aufweichung und Diffusität der Ausgangs- und Endzustände, die durch Übergangsrituale verbunden werden, erhalten diese Mikrorituale eine zunehmende Relevanz im Leben der Jugendlichen, nicht nur als Identifikationen und Abgrenzungen ihrer Peergroup, wie etwa Musik oder Kleidung. Für das Projekt bedeutete dies, dass ein besonderer Fokus auf den selbstinitiierten Abschiedsritualen liegen sollte beziehungsweise auf der unbedingten Einbeziehung der Jugendlichen in die Gestaltung der Abschiede.

Vor dem Hintergrund der ersten Erkenntnisse aus dem qualitativen Teil des Projektes wird in diesem Zusammenhang die Frage im Mittelpunkt stehen inwieweit die Jugendlichen in die Gestaltung des Abschieds miteinbezogen werden (wollen). Außerdem verweist die bisherige quantitative Erhebung darauf, dass es sich eben vor allem um Rituale des Abschieds handelt, wobei fraglich bleibt, ob nicht auch Rituale der Schwelle und der Angliederung für eine Bewältigung des Abschieds hilfreich sein könnten.

Inwieweit Rituale des Abschieds in den Wohngruppen eine Rolle spielen, wird im nachfolgenden Kapitel im Zusammenhang mit der Auswertung der quantitativen Phase des Projektes beschrieben.

4. Ergebnisse aus der Vorabbefragung

Das Forschungsprojekt »Am Ende einer Maßnahme: Abschiedsgestaltung in den stationären Erziehungshilfen« ist in verschiedene Phasen unterteilt. Der quantitative Teil der Erhebung kennzeichnete die erste Phase des Projektes und konnte im Herbst vergangenen Jahres abgeschlossen werden. Mit Hilfe einer Fragebogenerhebung wurde der Ist-Stand der Abschiedsgestaltung in den teilnehmenden Einrichtungen erfasst, wobei rund 160 Mitarbeiter/innen und Jugendliche aus 30 Wohngruppen zu ihren Erfahrungen befragt wurden. Die Antworten auf die geschlossenen und offenen Fragen dokumentieren, dass die Gestaltung der Hilfebeendigung in den Einrichtungen bislang eine eher untergeordnete Rolle spielt. Wichtige Ergebnisse werden nachfolgend ausschnitthaft dargestellt.

Zunächst wurden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter befragt, wieviel Erfahrung sie mit Methoden der Hilfebeendigung haben. Bemerkenswert ist, dass knapp 40 Prozent angeben, eher wenig Erfahrung mit Methoden der Hilfebeendigung zu haben. Weiterhin wurden die Mitarbeitenden befragt, welche Bereiche für die Gestaltung der Hilfebeendigung besonders wichtig sind. Ein Großteil gibt an, dass die Reflexion mit dem/der Jugendlichen (68,8 Prozent) und im Team (61,3 Prozent) von besonderer Bedeutung ist sowie die Verabschiedung von Mitbewohner/innen (51,3 Prozent) und Mitarbeiter/innen (46,3 Prozent). Die Frage, wie regelmäßig diese Bereiche in der Gestaltung der Hilfebeendigung berücksichtigt werden, wird dementsprechend beantwortet. Fast 25 Prozent sind allerdings der Meinung, dass eine Reflexion mit dem/der Jugendlichen oder im Team kaum stattfindet. Zudem wurde die Frage gestellt, welchen Einfluss bestimmte Aspekte auf die Gestaltung der Hilfebeendigung haben. Die meisten bewerten gerade die Beziehung zu den Mitbewohner/innen (75,1 Prozent) und Mitarbeiter/innen (68,8 Prozent) als einflussreich sowie die Einstellung des Care Leavers zur nachfolgenden Lebensphase (75,1 Prozent). Zuletzt folgte eine offene Frage, sodass Mitarbeitende Methoden oder Rituale, die aktuell zur Abschiedsgestaltung genutzt werden, nennen konnten. Überwiegend wird angeführt, dass Abschiedsgeschenke gemacht werden und mehrfach wird aufgelistet, dass Abschiedsfeste, Reflexionsgespräche, gemeinsame Abschiedsessen oder besondere Aktionen stattfinden und ein Fotoalbum verschenkt wird.

Des Weiteren wurden die Jugendlichen befragt, wie ihnen die bisherige Gestaltung des Auszugs ihrer Mitbewohnerinnen und Mitbewohner gefällt. Beinahe 50 Prozent geben an, dass sie hiermit gar nicht oder wenig zufrieden sind. Außerdem wurde die Frage gestellt, was die Jugendlichen am Ende der Zeit in der Wohngruppe besonders wichtig finden. Hier nennen sie vorwiegend den Abschied von Mitbewohner/innen (83,8 Prozent) oder Mitarbeiter/innen (82,4 Prozent) und häufig die Reflexion mit den Betreuer/innen (63,5 Prozent). Als Antwort auf die offene Frage, was den Jugendlichen bei bisherigen Abschieden besonders gut gefallen hat, nennen einige die Abschiedsfeier oder die Abschiedsgeschenke und manche das Fotoalbum. Die zweite offene Frage bezog sich darauf, was ihnen bei bisherigen Abschieden nicht gefallen hat. Hier

geben manche an, dass der darauffolgende, tatsächliche Abschied schwer fällt oder bei Hilfebeendigungen keine richtigen Verabschiedungen stattfinden.

Insgesamt wird also deutlich, dass eine Konzipierung und Implementierung der Abschiedsgestaltung deshalb erforderlich erscheint, weil mit deren Hilfe professionelle Beziehungen reflektiert, emotionale Beziehungen bearbeitet und für den Übergang in einen nachfolgenden Lebensabschnitt gestaltet werden. In der Praxis lassen sich bereits erste Methoden finden, die hierbei hilfreich erscheinen. Letztlich verweisen auch die Antworten der Jugendlichen darauf, dass die Weiterentwicklung der Abschiedsgestaltung nötig und die Bearbeitung der emotionalen Beziehung hierbei zentral ist.

5. Zusammenfassung

Bei der Abschiedsgestaltung in den Wohngruppen zeigen bisherige Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt, dass folgende Aspekte als wesentlich erachtet werden müssen. Auf Seiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erscheint ein bewusster, sensibler Umgang mit dem Thema Abschied, vor allem aber mit der Art und Weise, wie individuell die Jugendlichen ihren Abschied bewältigen, unabdingbar. Dazu gehört auch, dass die Mitarbeiter/innen ihre eigenen Emotionen und Erfahrungen mit Abschieden immer wieder reflektieren und möglicherweise eine Art Erinnerungskultur in den Teams geschaffen wird. Auf Seiten der Jugendlichen stehen vor allem Wünsche und Bedürfnisse dazu, wie ihr eigener Abschied und andere Abschiede sein sollten, damit sie eine angemessene Trennung für sich oder auch von anderen erleben können. Wichtig erscheint hier vor allem, ob und in welcher Weise sie sich miteinbezogen fühlen. Noch stärker als bei den Mitbewohner/innen ist bei den ehemaligen Jugendlichen das Thema der verlorenen oder beibehaltenen Beziehungen zu Mitarbeiter/innen und Mitbewohner/innen. In diesem Zusammenhang stehen auch strukturelle Vorgaben, die ein späteres In-Kontakt-Bleiben erschweren und verunmöglichen. Vor dem Hintergrund früherer Trennungs- und Beziehungserfahrungen von Care Leavern und der ohnehin gerade für sie schwierigen Lebensphase der/des jungen Erwachsenen erscheint dies besonders prekär.

Das Projekt »Am Ende einer Maßnahme: Abschiedsgestaltung in den stationären Erziehungshilfen« wird noch bis zum Frühjahr 2018 laufen. In der nun beginnenden letzten Phase werden die Ergebnisse aus dem qualitativen Teil der Forschung ausgewertet und für die Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht. Geplant ist im kommenden Jahr ein Themenheft zu veröffentlichen sowie einen Fachtag im Sommer zu veranstalten. ❑

Literatur

Auchter, Thomas (2002): Ein Ende ist ein Ende ist ein Ende – und auch wieder keines! Zur Paradoxie der endlichen und unendlichen Psychoanalyse. In: Diedrichs, Peter (Hrsg.): Die Beendigung von Psychoanalysen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 92-114.

Boeger, Annette (2009): Psychologische Therapie- und Beratungskonzepte. Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.

Böhnisch, Lothar (2016): Lebensbewältigung. Weinheim und Basel: Beltz.

Datler, Wilfried / Steinhardt, Kornelia / Gstach, Johannes (2004): Psychoanalytisch orientierte Beratung. In: Nestmann, Frank / Engel, Frank / Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 613-627.

Galser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (1971): Status Passage. London: Routledge & Kegan Paul.

Hopson, Barrie / Adams, John / Hayes, John (1976): Transition. Understanding & Managing Personal Change. Great Britain: Martin Robertson & Company Ltd.

Koch, Claus (2016): Pubertät war erst der Vorwaschgang. München: Gütersloher Verlagshaus.

Rieber-Hunscha, Inge (2005): Das Beenden der Psychotherapie. Trennung in der Abschlussphase. Stuttgart: Schattauer GmbH.

Sting, Stefan (2013): Rituale und Ritualisierungen in Übergängen des Jugendalters. In: Schröer, Wolfgang / Stauber, Barbara / Walther, Andreas / Böhnisch, Lothar / Lenz, Karl

(Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 471-485.

Tervooren, Anja (2004): »Na, und wie sie sich benehmen ...« Selbstorganisierte Initiation in die weibliche Adoleszenz. In: Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 2-2004. S. 129-142.

Turner, Victor (1998): Liminalität und Communitas. In: Belliger, Andrea / Krieger, David (Hrsg.): Ritualtheorien. Opladen und Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 251 – 262.

Turner, Victor (2005): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Neuauflage. Frankfurt, New York: Campus Verlag.

Van Gennep, Arnold (2005): Übergangsriten. 3. erw. Aufl. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Welzer, Harald (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition diskord.

Wittenberger, Annegret (2002): Die Angst vor dem Absturz. In: Diedrichs, Peter (Hrsg.): Die Beendigung von Psychoanalysen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 11-13.

Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2004): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Sonderheft, Band 4, Wiesbaden: VS Verlag.

Zwettler-Otte, Sylvia (2006): Die Melodie des Abschieds. Eine psychoanalytische Studie zur Trennungsangst. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.

Dr. Stefan Wißmach
Dipl.-Pädagoge
wissenschaftlicher
Mitarbeiter
Philipps-Universität
Marburg, Institut für
Erziehungswissenschaft
Pilgrimstein 2
35037 Marburg
Stefan.Wissmach@uni-marburg.de

Martin Becker
Dipl. Psychologe
Psychologisch-
therapeutischer Dienst
St. Elisabeth-Verein e. V.
Hermann-Jacobsohn-Weg 2
35039 Marburg
m.becker@elisabeth-verein.de

Carolin Dreute
Studentin M. A.
Philipps-Universität
Marburg
Institut für
Erziehungswissenschaften
Pilgrimstein 2
35037 Marburg
Dreute@students.uni-marburg.de
www.uni-marburg.de

Theresa Kahn
Studentin B. A.
Philipps-Universität
Marburg
Institut für
Erziehungswissenschaften
Pilgrimstein 2
35037 Marburg
kahn@students.uni-marburg.de
www.uni-marburg.de

Religions- und kultursensibel arbeiten in der Jugendhilfe

*Michael **Tüllmann**, Hamburg*

Das Praxisforschungsprojekt »Lebenswelten entdecken – religions- und kultursensibel arbeiten in der Jugendhilfe« untersucht die Bedeutung von Glauben und Religiosität bei Jugendlichen. Daraus entstand im Rauhen Haus ein pädagogischer Ansatz, der die Religions- und Kultursensibilität in die Lebensweltorientierung integriert. In einer Gesellschaft mit zunehmender Diversität wird diese Neuausrichtung der Pädagogik dringend gebraucht. Das zeigt der Beitrag anhand eines Praxisbeispiels aus der ambulanten Betreuung.

Seit fünf Jahren gibt es das Praxisforschungsprojekt »Lebenswelten entdecken – religions- und kultursensibel arbeiten in der Jugendhilfe« im Rauhen Haus. Wir haben es begonnen, weil wir beobachteten, dass das Thema Religion weder in der Theorie noch in der Praxis der Jugendhilfe einen zeitgemäßen Platz einnahm. Wenn jedoch, wie es Paul Tillich ausdrückt, kein Mensch ohne Anliegen an das Unbedingte und ohne Liebe ist[1], wo bleiben dann die Fragen der Jugendlichen an das Unbedingte, das man auch als Grund allen Seins, als Gott oder Allah benennen kann? Wo thematisieren wir das in unserer Arbeit in der Jugendhilfe? Was bedeutet es für die Gestaltung der eigenen Lebenswelt, wenn Menschen etwas so lieben oder von etwas so überzeugt sind, dass diese Hinwendung religiöse Züge hat? Mit dem Bedeutungsverlust der Religion im öffentlichen Diskurs blieben existenzielle Fragen auch in der Pädagogik lange weitgehend unbeantwortet und unbeachtet. Wie kam es eigentlich dazu? Blicken wir kurz zurück in die Geschichte der Heimerziehung.

Bis in die 70er Jahre hinein gaben Erzieher und Heimleitungen die religiösen Deutungen vor. Religiosität fand in einem Klima der Fremdbestimmung statt. Dann veränderte sich die Jugendhilfe tiefgreifend: Heime wurden dezentralisiert oder ganz aufgelöst und immer mehr Hilfen ambulant angeboten. Hans Thiersch schuf mit seiner Theorie der Lebensweltorientierung die Grundlage für neue emanzipatorische Konzepte. Der Erzieher wurde von der mächtigen Person mit dem großen Schlüsselbund am Gürtel zum Bezugsbetreuer und damit zum potentiellen Dialogpartner der Jugendlichen. Die Pädagogik orientierte sich zunehmend an den individuellen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen. Heute ist es selbstverständlich, den einzelnen Menschen als Gestalter seiner Lebenswelt im Rahmen seiner Möglichkeiten zu begreifen. Diese Pädagogik entwickelt Hilfen für einen gelingenden Alltag im Diskurs mit den Familien und zielt darauf ab, negative Entwicklungen im alltäglichen Leben zu transzendieren. In diesem Veränderungsprozess hin zur Lebensweltorientierung wurden zwar die Bindungen der Jugendlichen an ihre Familienkulturen sehr wohl wahrgenommen. Ihre religiösen Vorstellungen und Bedürfnisse hatten in der pädagogischen Theorie und Praxis bisher jedoch zumeist keinen Platz, wurden nicht thematisiert. Die zunehmende Säkularisierung der Gesellschaft verstärkte diese Tendenz noch.

Das neue Interesse an Religiosität

Hans Thiersch räumt dies in einem mit ihm 2016 geführten Interview[2] zur Bedeutung von Religion in der Sozialen Arbeit ein. Er sieht ihre weitgehende Nichtbeachtung im Rückblick als Versäumnis und unterstützt die Idee, künftig auch der Religiosität in der lebensweltorientierten Arbeit einen angemessenen Platz einzuräumen. Er vermisst an dieser Stelle einen entsprechenden Beitrag von Seiten der Theologie. Sie habe sich ihrerseits in den vergangenen Jahrzehnten an der Bearbeitung pädagogischer Fragestellungen

nicht beteiligt: «Religionssensibilität heißt auch[3], die in den Geschichten ihrer Tradition und Gegenwart gegebenen Sinn- und Deutungsmöglichkeiten der Religion zu sehen, zu erschließen und sie nicht durch die eigene Vermittlung zu verbauen.« Das heißt: das verbreitete »Vor-Deuten«, das ungefragte Anbieten einer theologischen Interpretation störe jedoch bis heute oft die an sich für existenzielle Fragen sehr offenen Jugendlichen und stehe dem Dialog im Weg. Voraussetzung für einen gelingenden Dialog mit Jugendlichen ist die Bereitschaft auf Deutungshoheit zu verzichten, das Gespräch auf Augenhöhe zu suchen und seine eigene Haltung und Position immer wieder neu zu reflektieren.

Ronald Lutz fordert die Fachkollegen der Sozialen Arbeit in dem mit Doron Kiesel herausgegebenen Sammelband »Sozialarbeit und Religion«[4] auf, sich professionell und reflektiert mit der Religiosität ihrer Klientel zu beschäftigen: Soziale Arbeit solle sich dem individuellen Glauben der Menschen mehr öffnen, ohne ihm zu verfallen oder selbst Theologie zu werden. Einerseits muss sie die Hintergründe fundamentalistischer und radikaler Phänomene analysieren, andererseits religiöse Inhalte und Muster in ihr Handeln aufnehmen[5].

Das im Rauhen Haus und in Kooperation mit der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit und Diakonie Hamburg von Kathrin Hahn, Matthias Nauerth, Michael Tüllmann und Sylke Kösterke im Kohlhammer-Verlag herausgebrachte Buch »Religionssensibilität in der sozialen Arbeit, Positionen, Theorien, Praxis«[6] untersucht die Möglichkeiten für die fachliche Weiterentwicklung Sozialer Arbeit durch das Wahrnehmen und Thematisieren von Religiosität.

Sensibel eingehen auf existenzielle Fragen

Das Interesse junger Menschen an Religion wächst, wenn auch nur geringfügig, fand die Shell-Studie 2015 heraus[7]. Junge Menschen schätzen das soziale Engagement der Kirchen. Andererseits stellten sie fest, dass die Kirchen sich nicht mit den für sie relevanten Themen beschäftigen. Das gesellschaftliche Interesse an der Diskussion existenzieller Fragen aus religiöser Sicht nimmt zu. Die zur Zeit des Projektes gerade beendete Aktion der ARD »Woran glaubst Du?« vermittelte uns einen Eindruck von der Vielfalt religiöser Einstellungen und Weltsichten. Und: Soziale Arbeit findet heute in einem Einwanderungsland mit einer hohen Überzeugungsvielfalt statt. Deshalb dürfen Religion, Glauben und Religiosität nicht länger von einer lebenswelt- und ressourcenorientierten Jugendhilfe ausgeklammert werden.

Was heißt dies nun für die Praxis? Es fällt durchaus vielen noch schwer, auftauchende religiöse Fragestellungen mit den Jugendlichen zu thematisieren. Viele Kolleginnen und Kollegen sind überzeugt, sie bräuchten vor allem und ausschließlich mehr Kenntnisse über verschiedene Religionen, um Jugendliche aus uns fremden Religionen und Kulturen zu verstehen. Doch wenn diese neu erworbenen Kenntnisse pauschal auf Einzelfälle übertragen werden, entstehen leicht grundlegende Missverständnisse. Wissen ist gut und wichtig, kann jedoch den Dialog auf Augenhöhe mit den Jugendlichen nicht ersetzen! Es ist ein anspruchsvoller Dialog, der nicht nur Wissen über die kulturellen und religiösen Vorstellungen des jugendlichen Gesprächspartners braucht, sondern genauso sehr Unvoreingenommenheit, Klarheit über eigene Positionen, Einfühlungsvermögen und eine Haltung, die gleichberechtigten Austausch ermöglicht. Religions- und Kultursensibilität verstehen wir als Teil einer lebenswelt- und ressourcenorientierten Pädagogik, die sich durch folgende Kompetenzen auszeichnet:

- Verstehen des Verhaltens, der Einstellungen und Sinndeutungen eines Menschen aus der Logik seiner Lebenswelt.
- Ein weites Religionsverständnis als Voraussetzung, religiöse Phänomene und Ressourcen auch jenseits von konfessionellem Glauben wahrzunehmen.

- Interesse am persönlichen Glauben, der Religion und der Kultur anderer Menschen, verbunden mit ausgeprägtem »Forschergeist« gegenüber Phänomenen, die auf den ersten Blick fremd scheinen und teilweise auf Ablehnung stoßen
- Raum geben für Diversität in den Grenzen des Grundgesetzes und der Menschenrechte und -pflichten
- Fokussierung auf die existenziellen Themen im Alltag
- Jugendlichen Gespräche über ihre persönlichen Glaubenseinstellungen und deren Bedeutung für den Alltag anbieten
- Berücksichtigung persönlicher Glaubens- und Sinnvorstellungen bei der Bewertung und Bewältigung von Problemlagen
- Wachsamkeit sowohl gegenüber unerwarteten Chancen negative Entwicklungen im Alltag zu transzendieren, als auch gegenüber beginnenden religiösen Fehlentwicklungen (Wahn, Extremismus), die sich gegen die Person selbst und/oder andere richten
- Religiosität als transpersonale Ressource zur Erschließung von in der Person liegenden Ressourcen erkunden, erkennen, bewusst machen und als Resilienz- und Transzendenzfaktor nutzen

Damit unser Verständnis von Religions- und Kultursensibilität wirklich Teil einer lebenswelt- und ressourcenorientierten Praxis werden kann, klärten wir im Rahmen unseres Forschungsprojektes sowohl die Rolle und Aufgabe der Pädagogen und Pädagoginnen im Kontext religions- und kultursensibler Verständigungsprozesse, das dieser Verständigung zugrunde gelegte Religions- und Kulturverständnis, die zentrale Rolle des Dialogs zwischen Betreuer/innen und Betreuten sowie unser Verständnis von Sensibilität im Zusammenhang der Wahrnehmung religiöser und alltagskultureller Phänomene.

Offener Religionsbegriff

Im Kontext Sozialer Arbeit interessiert uns vor allem der individuelle Glaube als existenzielles Bedürfnis von Menschen, Antworten auf Sinnfragen zu finden. Diese können, müssen aber nicht an institutionell organisierte Religionen gebunden sein. Mithilfe einer weitgefassten Definition von Glaube und Religiosität ist es möglich, die Vielfalt der Phänomene zu berücksichtigen. Sie alle sind Versuche, auf die nicht sichtbare, transzendente Wirklichkeit zu antworten. Mit diesem weiten Glaubensbegriff besteht eine Offenheit für die Entdeckung neuer Phänomene[8].

Religion und Kultur hängen zusammen. Viele kulturelle Phänomene haben einen religiösen Hintergrund. Manche als Religion ausgegebene Rituale und Regeln sind dagegen im Grunde kulturelles Brauchtum. In unserem Zusammenhang betrachten wir Kultur nicht nur in großen gesellschaftlichen Kontexten, sondern sind an den konkreten individuell ausgeprägten Kulturen interessiert, die wir bei den Jugendlichen und in ihren Familien und Sozialräumen kennenlernen.

Umgang mit Diversität – eine Herausforderung für Pädagoginnen und Pädagogen

Wir erleben eine zunehmende sozio-kulturell-religiöse Diversifizierung der Gesellschaft. Die Vielfalt der Milieus in einer multikulturellen Gesellschaft hat zur Folge, dass sich die Religiosität ihrer Bürger nicht mehr allein durch die Frage, welcher Religion sich jemand zugehörig fühlt, beantworten lässt. Zwischen distanziert, liberal, orthodox und fanatisch kann die Bindung an eine Konfession variieren, bei Christen wie bei Muslimen. Auch wer offiziell keiner Glaubensgemeinschaft angehört, beschäftigt sich möglicherweise mit Glaubensfragen und pflegt seinen eigenen, sehr individuell ausgeprägten Glauben. Bei Jugendlichen ist der persönliche Glaube im Zustand der Entwicklung und daher für vieles offen. Pädagogen sind herausgefordert, eine Haltung zu entwickeln, die der neuen Vielfalt religiöser Erfahrungen gerecht wird. Ohne eine solche Haltung besteht die Gefahr, fremde Einstellungen per se als bedrohlich zu empfinden und sich

von ihnen abzugrenzen. Pädagogen sollten hinter den vielfältigen und oft oberflächlich scheinenden Lebensäußerungen der Betreuten existenzielle Fragen heraushören können. Dies ist die Voraussetzung dafür, mit den Jugendlichen ins Gespräch über zentrale Themen zu kommen. Oft werden sie verdrängt, wirken aber unterbewusst, wie ein Kompass, der durch das Leben führt.
Religions- und Kultursensibilität (RKS) ist eine Kompetenz im Rahmen lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Mit ihr können religiöse und kulturelle Phänomene in individuellen Lebenswelten wahrgenommen und dialogisch erörtert werden. Gelangt die Pädagogin oder der Pädagoge in diesen Dialogen an die Grenzen ihres oder seines Wissens, hilft es, Brücken zu bauen. Eine fachkundige Person wird zu den Gesprächen hinzugezogen oder führt den Dialog mit dem Jugendlichen weiter. Der lebenswelt- und ressourcenorientierte Pädagoge kann diesen Dialog begleiten und übernimmt die hieraus gewonnenen Erfahrungen in die weitere Begleitung des Jugendlichen.

Glaube als Ressource

Beate Blank zählt in ihrer Dissertation »Die Interdependenz von Ressourcenförderung und Empowerment«[9] den Glauben wie auch Vertrauen, Imagination und Intuition zu den transpersonalen Ressourcen, mit denen in der Person liegende Ressourcen erschlossen werden können. Vertrauen in sich selbst und das Leben kann auch durch den Glauben an eine höhere Macht, in eine allumfassende, lebende Geborgenheit, gestärkt werden. Er kann sich in Erfahrungen bestätigen, die sich der persönlichen Kontrolle entziehen. Transpersonale Ressourcen sind ein schier unerschöpfliches Reservoir für Sinnfindung und Deutungsmöglichkeiten. So können beispielsweise Träume und Visionen es schaffen, in den Personen liegende Ressourcen aufschließen. Die Sozialarbeiterin sucht gemeinsam mit ihrer Klientin in einem Dialog auf Augenhöhe und mit Hilfe kreativer Medien nach Bildern und Vorstellungen, wie negative Entwicklungen im Alltag transzendiert werden können. Sie stößt dabei auf Ressourcen, über die die Klientin bewusst oder unbewusst verfügt. Sobald die Klientin diese Ressourcen als zu sich gehörend akzeptiert, können Veränderungsprozesse beginnen.

Worauf es in der Praxis ankommt

Das folgende Praxisbeispiel aus der ambulanten Betreuung Geflüchteter zeigt, wie sich unsere religions- und kultursensiblen Konzepte in der Praxis auswirken. Sie sind geradezu eine Voraussetzung dafür, das Vertrauen dieser besonderen Gruppe von Jugendlichen zu gewinnen und eine tragfähige Arbeitsbeziehung zu ihnen aufzubauen. Mit anderen Worten: Ohne Religions- und Kultursensibilität geht hier gar nichts!

»Wenn ich nicht religions- und kultursensibel wäre, könnte ich gleich zuhause bleiben«, sagt ein Pädagoge. Er erlebt, dass der Glaube für die von ihm betreuten geflüchteten Jugendlichen oft die einzige Ressource ist, die ihnen geblieben ist. Da diese Jugendlichen nicht leicht Vertrauen fassen, kann eine Arbeitsbeziehung nur durch ehrliches Interesse an der Kultur des Jugendlichen, seiner Herkunft und seinem Glauben entstehen. Letzterer ist ein wichtiges und zugleich heikles Gesprächsthema. Deshalb fragt der hier erwähnte Pädagoge erst nach dem Glauben, wenn er Genaueres über die Fluchtgründe des Jugendlichen erfahren hat. Schließlich kann die Glaubenszugehörigkeit selbst Grund für Verfolgung und traumatische Erfahrungen gewesen sein. Der Pädagoge beginnt ein Gespräch über den Glauben zum Beispiel über Fragen und Bemerkungen zum Essen, zur Gesundheit oder zu Äußerlichkeiten wie Kleidung sowie über Rituale und Grußformeln.

Sensibilität, Toleranz und ihre Grenzen

Diese Gespräche verlangen eine besondere Haltung. Es gilt dem Jugendlichen zu vermitteln: ›Ich habe meinen Glauben und akzeptiere deinen, wie du ihn mir beschreibst‹. Offenheit und Toleranz

sind wichtig: Pädagoginnen und Pädagogen, die religions- und kultursensibel arbeiten, lassen Diversität in den Grenzen des Grundgesetzes zu und ziehen nicht mit eigenen Vorbehalten engere Grenzen. Toleranz, Respekt und reflektierter Umgang mit dem eigenen Glauben helfen auch Grenzüberschreitungen leichter zu bemerken. Wer sensibel Signale wahrnimmt, die auf Radikalisierung hinweisen, kann frühzeitig darauf reagieren. Vermischen sich Exklusionserfahrungen im Land der Zuflucht mit psychischen Belastungen, versuchen manche Jugendliche, mit ihrer Religiosität diese negativen Erfahrungen zu verarbeiten. Je mehr die Betreuer und Betreuerinnen über deren Religion wissen, desto besser erkennen sie Übergänge vom Religiösen zum Fanatischen und zur Psychose. Die Ausklammerung von Religion und ihre Nicht-Thematisierung in der Sozialen Arbeit führen dagegen zu Unsicherheiten und Ängsten bei den Jugendlichen und den Betreuerinnen. Auf problematische Entwicklungen wird dann oft erst verspätet reagiert. Ohne Religions- und Kultursensibilität entstehen auch schnell schwerwiegende Missverständnisse. Für die Arbeit mit diesen Jugendlichen, brauchen die betreffenden Betreuerinnen und Betreuer Sensibilität bei gleichzeitiger Klarheit über die eigenen Standpunkte und Grenzen. Das Versagen von Respekt oder die Nicht-Akzeptanz von weiblichem Fachpersonal werden zum Beispiel nicht toleriert.

In den Dialog kommen

Nicht außer Acht gelassen werden darf, dass die geflüchteten Jugendlichen sich in der Pubertät und damit mitten in ihrer Identitätsbildung befinden. Diese Entwicklungsphase durchleben sie unter schwierigsten Bedingungen. Oft vermischt sich allgemeine Orientierungslosigkeit mit religiösen Phantasien. Die Standfestigkeit des Pädagogen oder der Pädagogin, Klarheit über den eigenen Glauben oder Nicht-Glauben sind Voraussetzungen, damit sie sich gegenüber den Jugendlichen artikulieren und konstruktiv Konflikte austragen können. Sind die Pädagoginnen und Pädagogen vertraut mit der Kultur der Betreuten, hilft ihnen dies bei der sensiblen Kontakt- und Beziehungsaufnahme. Letzteres ist außerordentlich wichtig, wenn sich pubertär aufgeladene Themen mit religiösen Vorstellungen verbinden. Nicht immer können die Kolleginnen und Kollegen in daraus entstehenden Konflikten selbst konstruktive Lösungen finden. Zuweilen ist Unterstützung von außen sinnvoll. Mithilfe einer von den Jugendlichen akzeptierten Autorität – beispielsweise durch einen Imam – kann man das oppositionelle Potential abmildern. Gemeinsam kann man versuchen, die positiven Ansatzpunkte in der Identitätsentwicklung wertzuschätzen. Daraus entstehen Möglichkeiten für die Jugendlichen, ihre Integration in ihr neues Umfeld auch selbst in die Hand zu nehmen[10].

Im Beitrag »Religions- und Kultursensibilität in der Jugendhilfe – ein dynamischer Prozess zwischen Theorie und Praxis« in dem erwähnten Buch »Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit, Positionen, Theorien und Praxis« schildern wir weitere Praxisbeispiele, die die Arbeitsbereiche sozialräumliche Familien- und Kinderbetreuung, Betreuung von straffällig gewordenen Jugendlichen und Betreuung in Wohngruppen in diesem Kontext beleuchten.

Wichtigstes Instrument für religions- und kultursensible Arbeit ist ein Interviewleitfaden. Gemeinsam mit der Akademie der Weltreligionen (Universität Hamburg) entwickelten wir vor dem Hintergrund des oben erwähnten weiten Religionsverständnisses einen auf unserer Webseite »religions-kultursensibel.de« veröffentlichten Fragenkatalog[11]. Er befragt die Jugendlichen nach ihrer Biografie, ihrem Alltag, ihren Vorstellungen vom guten Leben, zum Transzendenz- und Konfessionsglauben. Auf der Website gibt es eine Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Befragungen. Bemerkenswert war die große Motivation der Befragten, sich mit den gestellten Fragen auseinanderzusetzen. Ein Jugendlicher äußerte begeistert: «das hat mich ja noch niemand gefragt«. Befragt wurden außerdem Mitarbeiten-

de[12] der Jugendhilfe. Dabei war bemerkenswert, dass sie zwar alle der Kirche angehören, aber die für ihr Leben relevanten Glaubensvorstellungen eine hohe Diversität aufwiesen. Viele waren zunächst unsicher, inwieweit sie diese im Rahmen ihrer Tätigkeit in einer kirchennahen Einrichtung in ihre Arbeit einbringen können. Ist mein Glaube denn nicht Privatsache? In Team-Fortbildungen wurde diese Frage intensiv reflektiert.

Ein neues pädagogisches Selbstverständnis

Das sich aus unserem Projekt entwickelnde erweiterte pädagogische Selbstverständnis stellt auch Fragen an das Selbstverständnis pädagogischer Institutionen. Die Fachkolleginnen und Fachkollegen im Rauhen Haus, die in Fortbildungen Raum für ihre eigenen Fragen zum Thema Religion bekamen, fühlen sich besser darauf vorbereitet, in einer Gesellschaft religiöser und kultureller Diversität Soziale Arbeit zu leisten. Dazu brauchen sie aber auch den Rückhalt der Institution, in deren Namen sie tätig sind. Aus diesem Prozess entstand die Vision einer Einrichtung, die ausgehend von ihren diakonischen Wurzeln den existenziellen und religiösen Fragen ihrer Klientel auf neue Weise Raum gibt. Das Rauhe Haus entwickelte gemeinsam mit dem Institut für Berufsausbildung und Fortbildung (IBAF) Formate für Fortbildung und Coaching der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Entwicklung und Stärkung von Religions- und Kultursensibilität in seinen Arbeitsbereichen. Eine vom Vorstand beauftragte Arbeitsgruppe beschäftigt sich mit konzeptionellen Fragen im Zusammenhang der Religions- und Kultursensibilität in allen Stiftungsbereichen des Rauhen Hauses. Der Vorstand legt großen Wert darauf, dass die Teilnahme an diesen Angeboten freiwillig geschieht, da nach seiner Meinung dieses Thema keinen Zwang verträgt. Nur in einer Institutionskultur, die Dialoge auf Augenhöhe mit ihren Mitarbeitenden und ihren Kooperationspartnern über Wert- und Sinnfragen wertschätzt, können die wesentlichen Voraussetzungen für die Entwicklung einer dialogischen Sozialen Arbeit wachsen.

Diese Neuorientierung trifft naturgemäß hier und da auf Hindernisse. Immer noch wird die Diversität in Glaubens- und Kulturfragen vor allem als Problem gesehen. Wir müssen erst lernen, sie als eine Ressource zur Entwicklung gemeinsamer Werte zu begreifen. Es gibt Projekte, wo dies schon recht gut gelingt. Auf unserer Webseite berichten wir in der Rubrik *Projekte/Schulsozialarbeit* über eine gelungene Kooperation zwischen Schule und Sozialarbeit. Die Beschäftigung mit dem eigenen Glauben gilt an dieser staatlichen Schule als bedeutendes Bildungsziel. Der Schulleiter ist überzeugt, dass es für die großen Fragen nach dem Woher und Wohin in der Schule ausreichend Gelegenheit geben sollte: »Das ist geradezu eine Voraussetzung für gute Bildung.« Glaube erweise sich zudem oft als eine Kraftquelle und fördere die Resilienz.

Diese Schule liegt in einem sogenannten sozialen Brennpunkt in Hamburg-Mitte und wird von Schülern unterschiedlicher Herkunft besucht. Wer in der Schule lerne, über seinen Glauben zu sprechen und eigenständig darüber nachzudenken, der falle nicht auf Hassprediger und Fundamentalisten herein, ist der Schulleiter, Christian Lenz, überzeugt. »An unserer Schule kommt man mit der ganzen Welt zusammen«, sagt Lenz. Es sei spannend, verschiedene Traditionen und Kulturen kennenzulernen, ergänzt eine Schülerin. Das geht nicht immer konfliktfrei. Aber auch Auseinandersetzungen können helfen, sich besser zu verstehen. An dieser Schule werden die »heißen Eisen« nicht von oben herab entschieden, sondern konstruktiv diskutiert. Sei es etwa die Beteiligung muslimischer Mädchen an Klassenreisen oder am Sportunterricht. Die Schul-Sozialarbeiterin aus dem Rauhen Haus erinnert sich an eine besonders lange Debatte mit den Elternmentoren über Sexualkunde im Biologieunterricht. Am Ende konnten die Eltern nach anfänglichem Widerstand das Unterrichtsthema akzeptieren. Ihnen war im Verlauf der Diskussion deutlich geworden, wie der Gesetzgeber damit Kinder und Jugendliche vor Gefahren schützen will. Die Sozialarbeiterin unterstreicht den Nut-

zen dieser besonders intensiven Diskurse mit der Elternschaft: »Theoretisch könnten wir uns einfach auf die Gesetze und Lehrpläne berufen. Aber wir gehen aus Prinzip immer in einen Austausch über die unterschiedlichen Perspektiven und Standpunkte. Wir nehmen damit alle in die Verantwortung, einen gemeinsamen Nenner zu finden.«[13] ❑

Diakon Michael Tüllmann
Religions- und kultursensible Pädagogik
Beim Rauhen Hause 21
22111 Hamburg
mtuellmann@rauheshaus.de
www.religions-kultursensibel.de

1 Tillich, Paul (1962): Die verlorene Dimension, Not und Hoffnung unserer Zeit, Hamburg

2 Hahn, Kathrin / Nauerth, Matthias / Tüllmann, Michael / Kösterke, Sylke (Hrsg.) (2017): Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit, Positionen, Theorien, Praxisfelder, Stuttgart. Darin: »Alltag braucht Transzendenz.« – Die Herausgeberinnen und Herausgeber im Gespräch mit Hans Thiersch über Soziale Arbeit, Religion und Lebensweltorientierung in Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit.

3 Ebd.

4 Lutz, Ronald / Kiesel, Doron (2016): Sozialarbeit und Religion, Herausforderungen und Antworten, Weinheim.

5 Ebd. S. 31

6 Hahn, Nauerth / Tüllmann, Kösterke: Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit, Positionen, Theorien, Praxis (2017)

7 Shell Jugendstudie 2015

8 Vieregge, Dörthe (2008): Religion im Dialog, Band 3, Münster.

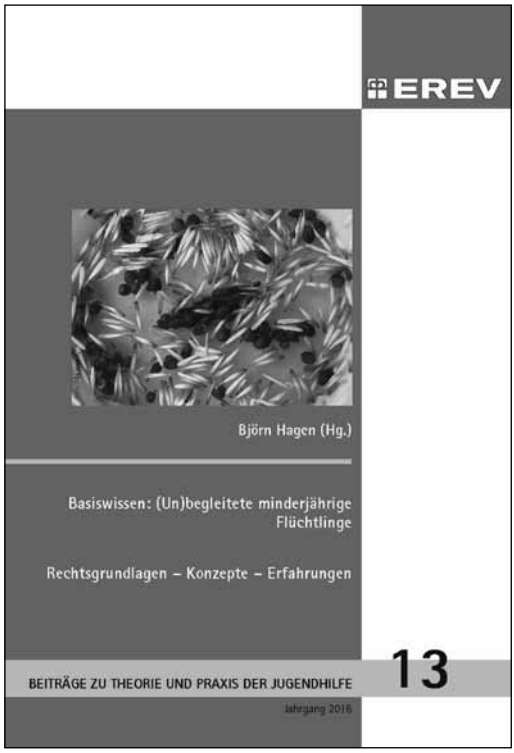
9 Blank, Beate (2012): Die Interdependenz von Ressourcenförderung und Empowerment, Der Ressourcenbegriff der AdressatInnen, Dissertation, Berlin/Toronto

10 Religions- und Kultursensibilität in der Jugendhilfe – ein dynamischer Prozess zwischen Theorie und Praxis in Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit, Positionen, Theorien, Praxis (2017)

11 Die subjektive Bedeutung von Religiosität, Interviewleitfaden von Dörthe Vieregge, in: Lebenswelten entdecken – religions- und kultursensibel arbeiten in der Jugendhilfe, im Rauhen Haus hergestellte Broschüre, S.45ff, Download unter www.religions-kultursensibel.de

12 Ebd. S. 35ff.

13 Webseite religions- kultursensibel.de unter Projekte/Schulsozialarbeit



Tragen interkulturelle Kompetenzen in der Sozialen Arbeit zur (Ab)Schaffung von kultureller Differenzorientierung bei?

Stephanie ***Hirsch****, Heilbronn*

»Aufbau transnationaler Netzwerke«, »multikulturelle Begegnungen schaffen«, »Erleichterung der Zugangsbedingungen veranlassen« – infolge der gestiegenen Zuwanderungsprozesse ist immer wieder von neuen Anstrengungen bezüglich der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund die Rede. Betrachtet man die Historiografie des vergangenen Jahrhunderts, so wird deutlich, dass verschiedene geschichtliche Ereignisse und gesellschaftliche sowie politische Neuerungen zu wandelnden Migrationsphänomenen geführt haben. Deutschland ist somit längst als Einwanderungsland zu charakterisieren. Menschen mit verschiedenen kulturellen Erfahrungen und Lebensformen sowie ein Konglomerat aus verschiedenen Sprachen und Religionen prägen infolgedessen das Zusammenleben der Bürgerinnen und Bürger in vielen Regionen des Landes. Zweifelsohne erwachsen aus der hybriden Gesellschaftsstruktur neue Aufgaben, Herausforderungen, strukturelle Problematiken, aber auch nicht zu vergessene Bereicherungspotenziale.

Einleitende Gedanken

Die skizzierten Aspekte betreffen nicht zuletzt das Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit. Das Bemühen der Fachkräfte zielt darauf ab, der ethnischen und sozialen Segregation von Zuwanderern entgegenzuwirken, Partizipations- und Zugangsmöglichkeiten zu verbessern, Chancenvervielfältigung herauszubilden und ein ›interkulturelles‹ Zusammenleben zu fördern (vgl. Eppenstein/Kiesel 2008, S. 9). Nach Schurt und Waburg ist es Ziel professionellen Denkens und Handelns »zunehmend ›migratorischer‹ zu werden und die Einseitigkeit monokultureller Verhaftungen möglichst zu überwinden« (Schurt/Waburg 2012, S. 106). Diesbezüglich kann festgestellt werden, dass die Forderung einer interkulturell ausgerichteten Sozialen Arbeit mittlerweile in nahezu alle Handlungsfelder integriert ist.

Bereits seit den 1970er Jahren ist von verschiedenen Arbeitsansätzen wie: »Ausländerarbeit«, »Migrantenpädagogik«, »multikultureller Sozialarbeit« oder »interkultureller Arbeit« die Rede. Schon durch die veränderte Bezeichnungspraxis wird deutlich, dass neben dem zentralen Bemühen um Gleichberechtigung auch Kulturbegegnungen und interkulturelle Verständigung mehr und mehr in den Fokus pädagogischer Intervention gerückt sind (vgl. Leenen et al. 2013, S. 111). Indessen wird in der wissenschaftlichen Literatur eine beständige Kontroverse um die Frage, was unter interkulturellen Kompetenzen in der Sozialen Arbeit zu verstehen ist, geführt. Während interkulturelle Kompetenzen einerseits mit einem spezifischen kulturellen Wissen in der Interaktion mit Adressaten mit Migrationshintergrund verknüpft werden, besteht hierin gleichzeitig die Gefahr »Kultur« als Differenzkategorie zu akzentuieren (vgl. Koch 2013, S. 487) und soziale Komplexitäten zu vereinfachen (vgl. Castro Varela 2008, S. 106f). Im Rahmen dessen stellt sich die Frage, ob, beziehungsweise wie, kulturelle Begegnungen in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit zu gestalten sind. Hierbei ist es notwendig, die Wesensart interkultureller Kompetenzen in einen kritischen Diskurs einzubetten und einige konträre Sichtweisen aufzugreifen. Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, Fachkräfte im Hinblick auf interkulturelle Kompetenzen zur Entwicklung eines kritischen Selbstverständnisses anzuregen. Im Rahmen dessen soll eine Sensibilität für die Thematik erzeugt und reflexives Handeln in der Praxis ermöglicht werden.

Der erste Teil dieses Beitrages skizziert zwei unterschiedliche idealtypische Auffassungen von Kultur und kulturellen Begegnungen. Anschließend wird die bereits angesprochene Gefahr der Kulturalisierung umfassend hinterfragt und Aspekte von Macht-, und Dominanzstrukturen in interkulturellen Begegnungen diskutiert. Sodann gilt es aus den beleuchteten Positionen Konsequenzen für das Verständnis von interkulturellen Kompetenzen abzuleiten und eine Antwort auf die textleitende Fragestellung zu finden.

Das statische und dynamische Kulturmodell

Zu Beginn sei auf zwei unterschiedliche »Kulturmodelle« hingewiesen. Durch die Gegenüberstellung dieser, sich widersprechender Vorstellungen von Kultur, werden bereits Differenzlinien erkennbar. Diesbezüglich können erste Konsequenzen für das Verständnis von interkulturellen Kompetenzen herausgearbeitet werden.

Der statische Kulturbegriff beschreibt die Kultur des Menschen als Natureigenschaft. Die Kultur markiert eine definitive Zugehörigkeit und wird als unveränderbar betrachtet (vgl. Kalpaka 2005, S. 393). Die homogene Herkunftskultur stimuliert eine Festlegung der Menschen auf ihre ›Andersartigkeit‹, die durch ihre national-ethnische Zugehörigkeit entsteht (vgl. Eppenstein/Kiesel 2009, S. 226). Nach Leenen et al. führt dieses Modell zu interkulturellen Interaktionsprozessen, in denen Menschen in ihren kulturellen Systemen hermetisch verfangen sind. Infolge dessen erscheinen Missverständnisse, stereotype Zuschreibungen, Vermeidungsreaktionen und Konflikte (vgl. Leenen 2013, S. 108) zwischen den Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft unabdingbar zu sein. Gleichzeitig geben die Autoren zu bedenken, dass die Notwendigkeit interkultureller Begegnungen überhaupt erst dann erforderlich wird, wenn von einem statischen Kulturverständnis ausgegangen wird (ebenda).

Dementgegen versteht das dynamische Kulturmodell die Kultur als heterogen. Neben kulturellen Unterschieden gibt es auch Überschneidungen. Zwar werden die Menschen durch ihre Gruppenzugehörigkeit geprägt, aber nicht allein von dieser determiniert. Die Individuen können sich in verschiedenen Gemeinschaften positionieren (ebenda, S. 109). Mit dem Verweis auf eine prozesshafte Gestaltungsmöglichkeit, deutet Kalpaka auf das ›Feld der Möglichkeiten‹ hin, welches durch die Menschen mit unterschiedlicher Herkunft gemeinsam transformiert werden kann (vgl. Kalpaka 2005, S. 390). In diesem Sinne sind interkulturelle Begegnungen von Effekten und Dynamiken geprägt, die einen ständigen Wandel ermöglichen (vgl. Leenen 2013, S. 109f).

Aus dem folgenden Praxisbeispiel des ›interkulturellen Frühstücks‹ (angelehnt an Kalpaka 2005, S. 394) wird schnell ersichtlich, welche beachtlichen Problematiken eine statische Kulturauffassung im pädagogischen Kontext hervorbringen kann.

Im Rahmen eines interkulturellen Projektes möchte eine Lehrerin gemeinsam mit der Schulsozialarbeiterin den Kindern einen Einblick in die Vielfalt der Kulturen gewähren. Sie organisieren hierfür ein »interkulturelles Frühstück«. Jeder Schüler soll ein typisches Frühstück aus seinem Herkunftsland mitbringen. Auf den ersten Blick wird die Aktion als erfolgreich attestiert. Die Kinder haben wie erwartet Barbari, Koulourakia und Börek mitgebracht. Die Lehrerin ist zufrieden. Die Nachbereitung lässt erkennen, dass viele Kinder ihre ›Herkunftsländer‹ selber nur aus dem Urlaub kennen und in ihrer Familie der Mahlzeit am Morgen außerdem nur wenig Wert beigemessen wird.

Analog zur Schlussfolgerung von Kalpaka macht das Beispiel deutlich, wie Individuen zu Repräsentanten einer Nation instrumentalisiert und ihnen nicht selten auch von pädagogischen Fachkräften ethnische und kulturelle Zuschreibungen angelastet werden. Selbst wenn die Kinder in Deutschland geboren sind und die deutsche Staatsbürgerschaft haben, wird ihnen oftmals die kulturelle Herkunft und die fiktiven

Lebensgewohnheiten der Eltern zugeschrieben. Dies bedeutet – um nochmal Bezug auf das Beispiel zu nehmen – alle Kinder, die einen, wenn auch schon über Generationen hinweg, griechischen Migrationshintergrund haben, essen Koulourakia zum Frühstück. Für türkisch stämmige Heranwachsende besteht das Frühstück aus Börek. Kinder, deren Familien aus dem Iran stammen, wählen Barbari. Wie könnte es anders sein? Müsli, Gelee und Rührei prägen schließlich einzig und alleine die »deutsche« Art zu speisen.

Diese überspitze Darstellung soll verdeutlichen, dass gut gemeintes pädagogisches Bemühen unwillentlich zu Ausgrenzungsmechanismen führen kann. Ausgehend von dem statischen Model werden den Heranwachsenden bestimmte Eigenschaften, die sie als »andersartig« markieren, angehaftet. Eine Verfestigung der »Wir-Die-Dichotomie« ist die Folge (vgl. Kalpaka 2005, S. 398): Was wir Deutschen frühstücken, unterscheidet sich von dem, was *die* Türken essen. In diesem Sinne ist in der wissenschaftlichen Literatur zugleich von der »Stabilisierung der Differenzlogik« (Castro Varela 2008, S. 97) die Rede. »Eine Logik, die den Anderen erst produziert und sie dann auf der Position der Anderen festzurrt«, so Castro Varela (ebenda). Die Andersheit, die »wir« den anderen unterstellen, basiert auf unseren angenommenen und sozialen Zugängen zur Wirklichkeit (vgl. Mecheril 2013, S. 28). So sei an dieser Stelle eine erste diskrete Aussicht auf die textleitende Fragestellung gegeben: Das Arrangement von interkulturellen Begegnungen kann unter Beachtung der eben angeführten Aspekte zur Schaffung von kultureller Differenzorientierung beitragen.

Kulturalisierungsgefahr

Eng verbunden mit der zuvor beleuchteten Problematik steht die schon einleitend angesprochene »Kulturalisierungsgefahr« (vgl. Koch 2013, S. 487). »Kulturalisierung bedeutet in aller Kürze, dass Alltagspraxen von Menschen mit Migrationserfahrungen sogleich mit deren kulturellen Hintergrund ›erklärt‹ werden« (Castro Varela 2008, S. 104). Indessen wird die Kultur häufig als Begründung herangezogen, wenn Migranten Probleme in ihrer Alltagsbewältigung haben (ebenda, S. 105). Dies sei mit zwei sehr polemischen Beispielen veranschaulicht: (1) Ein Stadtteil, indem viele Ausländer leben, ist in jedem Fall als Problembezirk einzustufen oder (2) Adil Öztürk schlägt seine Tochter, schließlich wird häusliche Gewalt in der türkischen Kultur als Normalität betrachtet. Kennen wir ähnlich eingefahrene, überkommene Vorstellungen und Deutungsversuche zugegebenermaßen nicht auch von uns selbst?

Es scheint, als dienen derartige Definitionsmuster dazu, komplexe Situationen im pädagogischen Setting ordnen und eine gewisse Sicherheit schaffen zu können. Kulturalisierung gleicht sodann einer Form des Verstehen-Wollens (vgl. Kalpaka 2005, S.396). Dabei ist zu bedenken, dass unter solch einer eingeschränkten Perspektive die individuelle Wahrnehmung der Betroffenen und das Hinterfragen ihrer subjektiven Handlungsgründe regelrecht verwehrt bleiben. Ist das Handeln des Vaters tatsächlich alleine auf seinen kulturellen Hintergrund zurückzuführen? Welche Situationen veranlassen ihn dazu, Gewalt gegenüber seiner Tochter auszuüben? Könnte hinter seinem Verhalten auch ein generelles Aggressionsproblem stehen, sodass für ihn auch in anderen Kontexten die Schwelle zu Gewalthandlungen niedrig ist? Kulturalisierung wird in der Fachliteratur auch als »Hilflosigkeit eines bloß wissensbegründeten Handelns« beschrieben und die »Nicht-Erkennung des Anderen durch das Erkennen« kritisiert (Mecherli 2013, S. 28f).

Interkulturelle Begegnungen vor dem Hintergrund von Machtasymmetrie

Des Weiteren gilt es zu bedenken, dass interkulturelle Begegnungen häufig von sozialer Benachteiligung, von einem Wohlstandsgefälle und Machtasymmetrien, die in Status- und Rechtsungleichheit ihren Ausdruck finden, mit-

bestimmt werden. Die Dominanzstrukturen spiegeln sich schon in der Differenzierung zwischen den »Mehrheits- und Minderheitenangehörigen« oder zwischen den »In- und Ausländern« wider. Die Macht wird denjenigen zuteil, die befähigt sind Einfluss auszuüben und das Regelwerk zu bestimmen (vgl. Auernheimer 2013, S. 52). Auch Castro Varela bekundet die erhebliche Notwendigkeit, interkulturelles Tun unter den Aspekt der Wissensaneignung von Ausgrenzung und Diskriminierung zu stellen. Sie fordert weniger (vermeintliche) kulturelle Differenzen in den Mittelpunkt pädagogischen Handelns zu rücken, sondern insbesondere die hegemonialen Machtverhältnisse aufzudecken und zu modifizieren (vgl. Castro Varela 2008, S. 108).

In diesem Zusammenhang bleibt zu hinterfragen, ob nicht in der Betitelung »Ausländer«, »Fremder« oder »Mensch mit Migrationshintergrund« immer schon eine Differenzorientierung mitschwingt, die Ungleichheiten, Dominanz und Hierarchiemerkmale transportiert und Ausgrenzung generiert. In gewisser Weise wird den Menschen bereits auf diesem Weg eine untrügliche Nicht-Zugehörigkeit und Sonderstellung angelastet. Daher erscheint es wesentlich, dass sich Fachkräfte der Sozialen Arbeit die Diskriminierungserfahrungen, die das Leben vieler Betroffener bestimmen, vergegenwärtigen. Zusammenfassend sei hier eine Aussage von Castro Varela zitiert: »Die Frage der interkulturellen Kompetenzen darf die Machtfrage nicht ausklammern, sondern sollte diese im Gegenteil zentral behandeln« (vgl. Castro Varela 2008, S. 110).

Was zeichnen interkulturelle Kompetenzen in diesem Sinne aus?

Nachdem im Vorangegangenen wesentliche Aspekte im Fachdiskurs um interkulturelle Kompetenzen skizziert wurden, wird nun die Frage zum Wesen von Schlüsselqualifikation der interkulturellen Kompetenzen näher behandelt. In vielen Kontexten sind interkulturelle Kompetenzen mit spezifischem Wissen über die Hintergründe der Religion und Kultur verknüpft (vgl. Kalpaka 2005, S. 388). Gaitanides misst dem Sammeln von kulturbezogenen Kenntnissen wenig Wert bei und betont anstelle dessen die Wichtigkeit der Selbstreflexion. Für ihn ist die Dialogbereitschaft wesentlich. Damit verbunden erachtet er eine Rollenumkehr, die den Professionellen einen Positionswechsel vom Belehrenden hin zum Lernenden eröffnet, als maßgeblich. Fachkräfte müssen über Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und kommunikative Kompetenzen verfügen (vgl. Gaitanides 2003, S. 47f). Ferner betont ebenso Kalpaka die Notwendigkeit der Selbstreflektion. Professionalität wird ihrer Ansicht nach erst durch einen (selbst)reflexiven Praxiszugang ermöglicht. Es gilt sich zu fragen, wozu und für wen Kulturalisierung funktional ist und wie das eigene Tun zur (Re)produktion von Kulturalisierungstendenz beiträgt (vgl. Kalpaka 2005, S. 401).

Es geht also darum, sich seiner eigenen kulturellen Zuschreibungsmuster sowie Bewältigungsstrategien bewusst zu werden und seine Haltung kritisch zu analysieren:

- Wo kommen in meinem Berufsalltag überkommene Vorstellungen und stereotype Deutungen zur Geltung?
- Welche Funktion haben diese?
- Trage ich durch mein Tun zur Schaffung von »Wir-Die-Dichotomien« bei?
- Woher stammt mein landeskundiges Wissen über die Italiener, die Russen oder die Afghanen überhaupt?

Selbstreflexivität verkörpert die Entwicklung einer Sensibilität sowohl gegenüber »Fremden« als auch gegenüber eigenen kulturellen Annahmen (vgl. Leenen et al. 2013, S. 114), um persönlich »Fehldeutungen« aufdecken und Borniertheit überwinden zu können.

An dieser Stelle könnte man vermuten, dass es sinnvoller wäre die kulturelle Herkunft der Menschen im pädagogischen Kontext einfach vollständig auszublenden und alle als universelle

Subjekte zu betrachten. Ist nicht genau das sogar der Schlüssel zur Statusgleichheit und Entkulturalisierung? Wie Eppenstein und Kiesel betonen, würde dies einer »universellen Farbenblindheit« gleichen. Sofern die Praxisbeteiligten ihrem Handeln allgemein gültige Ansprüche und Rechte zugrunde legen, wird die kulturelle Einbettung der erlebten und gestaltenden Lebenskontexte übersehen. In diesem Sinne besteht die Gefahr »gegenüber den lebensweltlich verankerten Bedürfnissen seiner Adressaten nur mangelnde Sensibilität aufbringen zu können« (Eppenstein/Kiesel 2009, S. 227). Dabei darf nicht vergessen werden, dass die eigene Herkunftskultur für Individuen vielfache Muster der Identifizierung, Verortung und Zugehörigkeit bereithalten und das Handeln wesentlich prägen kann (vgl. Mecheril 2013, S. 31f). Die Professionellen der Sozialen Arbeit geraten daher nicht selten in ein Dilemma: Ein gänzlicher Verzicht auf die Dimension »Kultur« erscheint problematisch, gleichwohl darf die kulturelle Herkunft nicht zu einem Differenzkriterium werden. Fachkräfte bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen Thematisierung und Dethematisierung von »Kultur« (vgl. Eppenstein/Kiesel 2009, S. 227). Es geht um »Anerkennung sozialer Zugehörigkeit und Anerkennung individueller Einzigartigkeit« (vgl. Mecheril 2013, S. 32).

Vermutlich zeichnen sich interkulturelle Kompetenzen nicht zuletzt durch die Wahrnehmung und Würdigung dieser Ambivalenz aus. Menschen werden zweifelsohne durch ihre ethnische Herkunft geprägt. Gleichzeitig sind sie als Mensch ein Individuum mit einer persönlichen Lebensgeschichte, subjektiven Stärken beziehungsweise Schwächen, eigenen Glaubenssystemen und Weltansichten, die weit über den eigentlichen kulturellen Kontext hinauszureichen vermögen. In der sozialarbeiterischen Intervention gilt es, diesem Gesamtkonstrukt Raum zu geben. Es gilt den Menschen um seiner selbst willen anzunehmen. Es gilt ihn in seiner Selbstwirksamkeit zu stärken und somit zu einer positiven Besetzung des eigenen Ichs trotz oder gerade wegen erfahrener Diskriminierung, Stigmatisierung und Ausgrenzung beizutragen.

Schlussbetrachtung

Wie aufgezeigt, kann eine inadäquate Auffassung von interkulturellen Begegnungen Differenzlinien verstärken oder gar erst produzieren wie etwa bei einem interkulturellen Frühstück. Diese Gefahr wird in besonderer Weise durch ein starres, statisches Kulturverständnis untermauert. Kulturen als abgegrenzte Bedeutungssysteme anzusehen, macht es erst erforderlich, interkulturelle Begegnungen zu schaffen. Für die Frage, wie interkulturelle Kompetenzen in der Sozialen Arbeit zur Abschaffung von kultureller Befangenheit beitragen können, sehe ich ein dynamisches Kulturverständnis als zwingend erforderlich. Ein fachlicher Dialog sollte zukünftig auf die Frage abzielen, wie es gelingen kann, dieses dynamische Modell allen Fachkräften, Bürgerinnen und Bürgern näherbringen zu können.

Gleichwohl ist es unabdingbar, eine grundlegende Sensibilität für die behandelte Thematik für alle Praxisbeteiligten zu schaffen. Interkulturelle Kompetenzen dürfen nicht länger als »Sonderkompetenzen für Professionelle« (vgl. Mecheril 2013, S. 16) deklariert werden. Ein vermeintliches landeskundiges Wissen verschärft Kulturalisierungsdenken. Anstelle dessen sollte es darum gehen, Machtaspekte aufzudecken, eine Sensibilität für die Diskriminierungserfahrungen der Betroffenen zu schaffen, strukturimmanente Konflikte zu demaskieren und sich indessen einem selbstreflexiven Diskurs zu unterziehen. In diesem Sinne bleibt auch zu prüfen, ob die Terminologie »interkulturelle Kompetenzen« letztlich nicht schon in sich eine deutliche Kernproblematik enthält. Schließlich geht es nicht darum »zwischen« die Kulturen zu treten. Auch ist es nicht Ziel, sich bestimmte, festumschriebene, erlernbare und vorgefertigte »Kompetenzen« anzueignen. Vielmehr muss es darum gehen, eine reflexive Haltung und Einstellung zu entwickeln.

Eine wichtige Komponente, die im Fachdiskurs kaum behandelt wird, ist die Frage, wie sich Menschen mit einer Migrationsgeschichte zu der Thematik positionieren. Was sagen die Betroffenen zu der ganzen Debatte um interkulturelle Kompetenzen? Welche Ideen, Wünsche und Anregungen haben sie, um den angesprochenen Problematiken entgegenzuwirken? Was sehen sie als notwendige Voraussetzung, um sich nicht als »die Anderen« zu fühlen und sich als Teil einer hybriden Gesellschaft verorten zu können? Der drohenden kulturellen Befangenheiten und Differenzorientierung kann nur durch das gemeinsame Handeln entgegengewirkt werden. Es muss also auch darum gehen, den Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund eine Stimme zu geben und sie somit in den Diskurs um interkulturelle Kompetenzen einzubeziehen.

Kalpaka fordert nicht von der vermeintlichen Kultur der Menschen auszugehen, sondern vom Tun der Individuen unter Berücksichtigung ihrer subjektiven Lebensbedingungen (vgl. Kalpaka 2005, S. 397). Analog hierzu stellt Gaitanides sehr eindrücklich den Zusammenhang zwischen interkulturellen Kompetenzen und dem Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit von Thiersch dar. Der interkulturelle Ansatz »tut im Grunde nichts anderes, als dass er die konkrete Lebenswelt von Migranten ausleuchtet. Interkulturelle Sozialarbeit setzt an den Wahrnehmungs-, Deutungs-, und Handlungsmustern sowie den Identitätskonstruktionen der Zielgruppe an und reflektiert diese auf dem Hintergrund der konkreten sozialen Lebenslagen« (vgl. Gaitanides 2003, S. 46). Demnach entspricht interkulturelles Handeln im Grunde dem originären Bemühen Sozialer Arbeit. Die Intervention mit Klienten wird nicht primär durch ihren Herkunftskontext bestimmt. So wird beispielsweise auch in einer Familie ohne Migrationsgeschichte im Prinzip »interkulturell« agiert, indem es zunächst gilt, die Kultur der Familie unter Berücksichtigung ihrer Lebenswelt zu erschließen. Gleiches Vorgehen kommt bei Adressaten mit Migrationserfahrungen zum Tragen. Interkulturelle Arbeit ist somit allgegenwärtig.

Ein derartiges Verständnis von interkulturellen Kompetenzen markiert die Chance zu einer Abschaffung von kulturellen Differenzorientierungen im professionellen Setting beizutragen und kulturelle Befangenheiten zu überwinden. Lassen Sie uns diesen Weg beschreiten. ❑

Literatur

Auernheimer, Georg (2013): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachten, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden. 4. Auflage. S. 37-70.

Castro Varela, Mario do Mar (2008): Macht und Gewalt. (K)ein Thema im Diskurs um interkulturelle Kompetenzen. In: Rommelspacher, Birigt / Kollak, Ingrid (Hrsg.): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt am Main. S. 97-113

Eppenstein, Thomas / Kiesel, Doron (2009): Vielfalt in der Migrationsgesellschaft interkultivieren. In: Migration und Soziale Arbeit. Jg. 31, Heft 3/4, S. 222-228.

Eppenstein, Thomas / Kiesel, Doron (2008): Soziale Arbeit interkulturell. Stuttgart.

Gaitanides, Stefan (2003): Interkulturelle Kompetenzen als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. 1/2003. S. 44-50

Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit »Kultur« in Verhältnis von Differenz und Dominanz. In: Leibrecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts., S. 387-405.

Koch, Ute (2013): Kulturalisierungsgefahr. In: Grunwald, Klaus / Horcher, Georg / Maelicke, Bernd (Hrsg.): Lexikon der Sozialwirtschaft. Baden-Baden. 2. Aktualisierte und vollständig überarbeitete Auflage. S. 487.

Leenen, Wolf Rainer / Groß, Andreas / Grosch, Harald (2013): Interkulturelle Kompetenzen in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden. 4. Auflage. S. 105-126.

Mecheril, Paul (2013): Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden. 4. Auflage. S. 15-36.

Schurt, Verena / Waburg, Wiebke (2012): Grundlagen interkultureller Kompetenzen in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik. Jg. 64, Heft 3, S. 98-107.

Stephanie Hirsch
Ergotherapeutin
Fachdozentin an der DHBW Stuttgart
Sozialpädagogin (B. A.)
Diakonische Jugendhilfe
Region Heilbronn gGmbH
Walder-Weissert-Straße 6
75031 Eppingen-Kleingartach
stephanie.hirsch@djhn.de

Nr. 82/2017 / EEV-18

EREV – FREIE SEMINARPLÄTZE – FREIE SEMINARPLÄTZE

Kultursensible Betreuung
Interkulturelle Kompetenzförderung für pädagogisches Personal in sozialen Betreuungseinrichtungen für minderjährige Flüchtlinge

INHALT UND ZIELSETZUNG
Die wachsende Zahl von Flüchtlingen aus unterschiedlichen Ländern der Welt stellt erhöhte Anforderungen an die (Weiter-)Entwicklung von interkultureller Kompetenz des Fachpersonals in Betreuungseinrichtungen. Gleichzeitig fühlen sich viele Betreuungskräfte oft überfordert, wenn die gewohnten Abläufe bei den ausländischen Jugendlichen nicht beziehungsweise nicht immer funktionieren. Die fehlenden Sprachkenntnisse machen dabei nur einen Teil der Problematik aus. Die kulturell bedingten Unterschiede in der Wahrnehmung und Kommunikation sind oft der Grund der gegenseitigen Unzufriedenheit zwischen den Betroffenen auf beiden Seiten, was im schlimmsten Fall zur Frustration und Enttäuschung aller Beteiligten führen kann. Um diese Situation zu vermeiden, ist die Beachtung der Vielfalt der kulturellen Werte und Kulturstandards unabdingbar. So können etliche Situationen mit Konfliktpotenzial vermieden beziehungsweise kompetenter gelöst werden, die Verständigung kann nachhaltig verbessert und die Betreuungs- und Integrationsprozesse optimiert werden. Das Seminar gibt den Teilnehmern sowohl kurzfristig, als auch langfristig wirkende Impulse zur Entwicklung einer interkulturellen Persönlichkeit. Im Seminar werden folgende Inhalte thematisiert: • eigene und fremde Kultur: Kulturmodell nach Hofstede • Selbstbild, Fremdbild, Metabild • (inter-)kulturelle Stereotype und Vorurteile • Wahrnehmung und Kommunikation im interkulturellen Kontext • Kulturdimensionen nach G. Hofstede • Kulturschock und Akkulturation, Interkultur • interkulturelle Konflikte • Modelle der Interkulturellen Kompetenz.

Methodik	Thematisierende Methoden: Inputs, Videos, kollegialer Erfahrungsaustausch, Diskussion, Reflexion. Erfahrungsbildende Methoden: Übungen, Simulationen, Methode der kritischen Ereignisse (Fallmethode), Projektarbeit
Zielgruppe	Pädagogisches Personal in sozialen Betreuungseinrichtungen für minderjährige Flüchtlinge.
Leitung,	Dr. Mariya Ransberger, Friedenfels
Termin/Ort	15.-17.11.2017, Würzburg; Exerzitienhaus Himmelspforten, Mainaustr. 42, 97082 Würzburg, Telefon: (0931) 3 86-68 000, www.himmelspforten.net,
Teilnehmerbeitrag	388,– € für Mitglieder, 419,– € für Nichtmitglieder inkl. Unterkunft und Verpflegung,
Teilnehmerzahl	max. 16

Heranwachsen in einer zunehmend mediatisierten Gesellschaft

Aktuelle Befunde zum Medienumgang von Kindern und Jugendlichen

Daniel ***Hajok****, Berlin*

Kinder und Jugendliche wachsen heute ganz selbstverständlich mit digitalen Medien auf – und damit in einigen markanten Punkten auch völlig anders als noch vor 20, 30 Jahren. Mit den mobilen Alleskönnern erschließen sie sich die Welt der Medien immer autonomer und entziehen sich dabei auch immer früher einer Kontrolle und Begleitung durch Erwachsene. Ausgehend von einigen grundsätzlichen Perspektiven auf das veränderte Heranwachsen unter dem Einfluss digitaler Medien gibt der nachfolgende Beitrag auf der Grundlage aktueller Daten einen Überblick über den Medienumgang von Kindern und Jugendlichen und formuliert Konsequenzen für die pädagogische Praxis.

1. Verändertes Heranwachsen

Kinder und Jugendliche wachsen heute unter gesellschaftlichen Bedingungen auf, die nicht mehr allzu viel mit dem zu tun haben, was uns Erwachsene in der eigenen Kindheit und Jugend umgab. Zentraler Hintergrund hierfür sind die Individualisierungstendenzen, die mit den rasanten technischen Entwicklungen der vergangenen Jahre weiter an Dynamik zugenommen haben. Dabei bieten das Internet und die mobilen Alleskönner dem Einzelnen nicht nur immer neue Möglichkeiten zur Ausgestaltung des eigenen Alltags und zum Hineinwachsen in die Gesellschaft. Mit dem Siegeszug digitaler Medien im Alltag der Menschen hat sich auch das kommunikative Handeln von Kindern und Jugendlichen grundlegend gewandelt, was Erziehende und pädagogische Fachkräfte vor neue Aufgaben stellt.

Individualisierung und Beschleunigung

Bereits Mitte der 1980er Jahre hat der Soziologe Ulrich Beck mit seiner Risikogesellschaft die fortschreitende Individualisierung von Lebensentwürfen als eine zentrale Entwicklung in unserer zunehmend komplexen Gesellschaft beschrieben (vgl. Beck 1986). Heute erleben wir vielerorts hautnah mit, dass Heranwachsende unter diesen Bedingungen ihr Leben immer autonomer gestalten können – und es zugleich auch immer selbstverantworteter gestalten müssen. In der zunehmend unübersichtlichen Welt sind wir Erwachsene nun mal immer weniger in der Lage, unseren Schützlingen den ›besten‹ Weg zu zeigen, ihnen die ›richtigen‹ Antworten auf die drängenden Fragen zu geben: Hier die immer spezielleren Wünsche, Bedürfnisse und Interessen, dort die immer schwerer zu durchschauenden gesellschaftlichen Handlungsbereiche und sozialen Problemlagen. Elternhaus und Schule sind damit zwar nicht bedeutungslos geworden. Jugendliche, bereits Kinder, vertrauen aber immer mehr auf das, was ihnen die Medien an Vorlagen und Orientierungen bieten. Und sie verhandeln dies zunehmend autonom in den eigenen Freundeskreisen und mediatisierten Handlungsräumen, die weitgehend frei sind von Pädagogisierungen Erwachsener.

Diese Entwicklungen haben seit den 2000er Jahren weiter an Fahrt aufgenommen. In seiner vielbeachteten Sicht auf die veränderten Zeitstrukturen hat der Soziologe Hartmut Rosa bereits vor über zehn Jahren herausgestellt, dass die rasanten technischen Entwicklungen (Stichwort: Digitalisierung) zu einer beschleunigten Produktion, Vermittlung und Rezeption medialer Inhalte geführt haben. Nicht zuletzt jungen Menschen bieten sich dadurch zum einen immer neue Optionen zur Ausgestaltung des eigenen Alltags. Zum anderen geraten sie aber auch immer mehr unter Druck, die vielfältigen Möglichkeiten und unzähligen Inputs überhaupt noch im Leben unterzubekommen. Gemachte Erfahrungen stehen

dabei zunehmend unverbunden nebeneinander, ›verkommen‹ gewissermaßen zu (nur noch) episodischen Erlebnissen, die vom Einzelnen immer weniger miteinander, mit der Geschichte und der eigenen Identität verknüpft werden können (vgl. Rosa 2005). So etabliert sich letztlich auch ein neuer Sozialisationstypus, in dem Kinder und Jugendliche immer mehr von Situation zu Situation, von Punkt zu Punkt leben und vor lauter Punkten – das ist die pädagogische Befürchtung – das Ganze nicht mehr sehen (vgl. Böhnisch et al. 2009).

Mediatisierung des kommunikativen Handelns

Die vielleicht wichtigsten Veränderungen für das Heranwachsen in unserer Gesellschaft sind eng damit verbunden, was Kinder und Jugendliche mit den Medien in ihrem Alltag anfangen. Gerade im Umgang mit digitalen Medien geht es nur noch partiell um die Nutzung standardisierter massenmedialer Inhalte, wie es uns mit dem Radiohören, der Zeitungslektüre und dem Fernsehen noch immer vertraut ist. Jugendlichen und bereits älteren Kindern geht es vor allem um Selbstpräsentation und soziale Teilhabe, um Austausch und Vernetzung, um Kommunikation im weitesten Sinne. Der Mathematiker und Soziologe Friedrich Krotz hat die prägnanten Veränderungen zu Beginn der 2000er Jahre trefflich als eine fortschreitende Mediatisierung des kommunikativen Handelns der Menschen beschrieben. Demnach hat sich mit den wandelnden Formen, Strukturen und Bedingungen von Kommunikation auch das kommunikative Handeln von Kindern und Jugendlichen stark gewandelt. Hervorzuheben ist hier zum einen die Ausdifferenzierung und Integration von Medien zu kaum noch unterscheidbaren kommunikativen Mischformen, zum anderen die Durchdringung unserer Kultur von einer zeitlich, räumlich und sozial zunehmend entgrenzten Medienkommunikation (vgl. Krotz 2001).

Wenn wir uns anschauen, wie sich heute keineswegs nur junge Menschen jederzeit und überall austauschen, scheint es tatsächlich fast so, als hätten wir noch nie so viel kommuniziert wie heute in der Welt digitaler Medien. Auch der Zweck von Kommunikation hat sich verändert. Als der Kurznachrichtendienst SMS noch das Mittel der Wahl war, das zur (finanziell gebotenen) Kürze zwang, attestierte uns der Medien- und Kommunikationstheoretiker Norbert Bolz bereits, dass wir immer häufiger kommunizieren, nur um zu kommunizieren – um permanent Kontakt zu halten und wahrgenommen zu werden. Heute, wo sich allein die Durchschnittsnutzer von WhatsApp ein Vielfaches an Nachrichten verschicken, scheint dies mehr denn je der Fall. Längst ist die Beantwortung der wichtigsten Fragen des Heranwachsens (*Wer bin ich? Wer will ich sein? Wie sehen mich die anderen?)* ohne Kommunikationsdienste und Soziale Netzwerke gar nicht mehr vorstellbar. Und wenn ›Sein‹ immer mehr heißt, medial stattzufinden (vgl. Pörksen & Krischke 2012), ist das Heranwachsen auch immer eine mediatisierte Suche nach Beachtung. Dabei gilt es auch, sich von all den anderen abzuheben – mit Aufsehen erregenden Bildern, provokanten Texten und all den anderen medialen Repräsentationen.

2. Freizeitwelten im Wandel

Wie stark das Leben junger Menschen heute unter dem Eindruck digitaler Medien steht, lässt sich mit den repräsentativen Daten der KIM- und JIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (mpfs) eindrucksvoll belegen. Sieht man sich die aktuellen Zahlen der hier befragten Sechs- bis 13-Jährigen (vgl. MPFS 2017) und Zwölf- bis 19-Jährigen (vgl. MPFS 2016) näher an, dann bestätigt sich für das Jahr 2016 das, was viele von uns tagtäglich mit einigem Unbehagen zur Kenntnis genommen hatten: Noch nie verbrachten Kinder und Jugendliche hierzulande so viel Zeit mit Medien. Darüber zeigen uns diese seit Ende der 1990er Jahre kontinuierlich durchgeführten Studien, wie stark sich die Freizeit- und Medienwelten von Heranwachsenden gerade in den vergangenen Jahren gewandelt haben (siehe Tab. 1).

Mediatisierter Kinderalltag

Wenden wir uns zunächst den Kindern zu. Mit dem Schuleintritt ist ihr Alltag entscheidend von schulischen Belangen geprägt, wobei die immer höheren Anforderungen bis weit in den Freizeitbereich hineinreichen. So kommt es nicht von ungefähr, dass die Sechs- bis 13-Jährigen in ihrer Freizeit häufiger mit Hausaufgaben beschäftigt sind, als sich zu Hause dem Spielen zuzuwenden. Seit vielen Jahren unverändert verbringen die Kinder auch viel Zeit damit, draußen zu spielen. Das Treffen von Freunden hat demgegenüber als separate Freizeitbeschäftigung in den vergangenen Jahren an Stellenwert verloren, was in der öffentlichen Diskussion oft mit der zunehmenden Bedeutung digitaler Medien in Verbindung gebracht wird. Tatsächlich steht der Alltag von Kindern vermehrt unter dem Eindruck von Handys und Smartphones sowie dem Internet. Auch digitale Spiele werden immer häufiger. Medienaktivitäten, die den Alltag junger Menschen schon lange prägen, sind damit keineswegs obsolet geworden. Hervorzuheben ist hier das Fernsehen, das sich auch dank seiner neuen Verbreitungswege als häufigste mediale Freizeitbeschäftigung von Kindern behauptet hat. Aber auch das Radio, selbst Bücher sind weiterhin im Alltag nicht weniger Kinder präsent und keineswegs von den digitalen Medien abgelöst worden.

Unterm Strich hat sich die Freizeit der Sechs- bis 13-Jährigen in den vergangenen Jahren insofern weiter ›mediatisiert‹, als dass zu den ohnehin schon häufigen klassischen Medienbeschäftigungen nun noch die faszinierenden Möglichkeiten digitaler Medien hinzugekommen sind. Legt man die Angaben der Haupterziehenden zugrunde, dann summiert sich allein die Nutzung von Fernsehen, Radio, Internet, digitalen Spielen und Büchern bei den Sechs- bis Siebenjährigen mittlerweile auf mehr als zweieinhalb Stunden täglich. Bei den Zwölf- bis 13-Jährigen sind es durchschnittlich schon über fünf Stunden. Angesichts dieser Zahlen kann es nicht verwundern, dass die verschiedenen Möglichkeiten zunehmend parallel genutzt und übereinander geschichtet werden, um sie überhaupt noch im ›verdichteten‹ Freizeitraum unterzubekommen. Nicht zu übersehen ist, dass hinter den Durchschnittswerten nicht wenige Kinder stehen, die deutlich mehr oder weniger Zeit mit Medien verbringen, was auch eine Frage der Anregungsmilieus ist. So zeigt die KIM-Studie, dass die Nutzung von Fernsehen und auch von digitalen Spielen in bildungsbenachteiligten Milieus besonders verbreitet ist. Kinder von Eltern mit Abitur oder Studium verbringen demgegenüber auffällig viel Zeit mit dem Lesen (von Büchern) und im Internet.

Digitalisierung des Jugendalltags

Und wie sieht es bei den Jugendlichen aus? Ende der 1990er Jahre, zu einer Zeit also, als Internet und Computer gerade erst begannen, sich vermehrt in den Jugendzimmern breitzumachen, standen das Fernsehen und Musikhören (CDs/Musikkassetten und Radio) sowie die gemeinsamen Treffen von Freunden und Bekannten noch im Mittelpunkt. Mit dem Siegeszug digitaler Medien hat sich hier aber Einiges getan. Neben den Möglichkeiten, die das Internet den Heranwachsenden mit den immer schnelleren und kostengünstigeren Zugängen geboten hat, haben in den folgenden Jahren neben Handys vor allem die Smartphones rasant an Bedeutung gewonnen. Im Jahr 2010 rangierten die mobilen Alleskönner bei den täglichen Freizeitaktivitäten dann erstmals ganz oben und gewannen in den Folgejahren noch weiter an Bedeutung. Dabei haben sich auch völlig neue Nutzungsvorlieben etabliert, allen voran die Möglichkeit, sich jederzeit und überall Fotos und Videos anzusehen (und sie mit den Freunden zu teilen). Mit immer üppigerem Datenvolumen der Mobilfunkverträge und freien W-LAN-Netzen an den vielen Orten, an denen Jugendliche zusammenkommen, haben sich in den 2010er Jahren auch die technischen Möglichkeiten verbessert, die obendrein noch schmale Geldbeutel schonen und das Umgehen elterlicher Beschränkungen ermöglichen.

Kinder (6 bis 13 Jahre) (Tendenz seit 2010)	Stellenwert 2016	Jugendliche (12 bis 19 Jahre) (Tendenz seit 2010)
Fernsehen (=)	1.	Handy / Smartphone nutzen (++)
Hausaufgaben/Lernen (-)	2.	Internet nutzen (++)
Drinnen spielen (=)	3.	Musik hören (=)
Draußen spielen (=)	4.	Online-Videos ansehen (+)
Handy/Smartphone nutzen (++)	5.	Fernsehen (- -)
Freunde treffen (- -)	6.	Radio hören (=)
Musik hören (-)	7.	Fotos/Videos auf Smartphone (++)
Internet nutzen (++)	8.	Freunde/Leute treffen (- -)
Mit Tier beschäftigen (=)	9.	Sport treiben (=)
Radio hören (=)	10.	Filme/Videos bei Streaming-Diensten (+)
PC-/Konsolen-/Onlinespiele (+)	11.	PC-/Konsolen-/Onlinespiele (+)
Computer nutzen (offline) (=)	12.	Bücher lesen (=)
Bücher lesen (=)	13.	Familienunternehmungen (++)
Familien/Eltern (=)	14.	Tablet nutzen (++)
Malen/Zeichnen/Basteln (=)	15.	Tageszeitung lesen (- -)

Tab. 1: Eigene Darstellung nach den Daten der KIM- und JIM-Studien zur Häufigkeit bei Kindern (jeden / fast jeden Tag) und Jugendlichen (täglich / mehrmals pro Woche)

Schaut man sich die Entwicklungen der jüngeren Vergangenheit mit den in der JIM-Studie erfassten Freizeitbeschäftigungen etwas genauer an, dann lassen sich zwei Aspekte der zunehmenden Digitalisierung des Jugendalltags als zentral herausstellen: Einerseits steht bei den meisten Zwölf- bis 19-Jährigen die Welt der Apps im Vordergrund. Die beliebtesten Anwendungen sind die, die kommunikativen Austausch mit Texten und Bildern, das Ansehen von Videos im Internet und Streamen von Filmen sowie digitales Spielen ermöglichen. Andererseits geht die zunehmende Bedeutung digitaler Medien tatsächlich immer mehr zu Lasten des Sozialen – wenn man es als (physisches) Beisammensein der Menschen deutet. So stehen bei Kindern bis zu elf Jahren noch persönliche Treffen an erster Stelle, bei den Zwölfjährigen werden sie von WhatsApp bereits

auf den zweiten Rang verwiesen. Das, was dann im weiteren Altersverlauf immer häufiger digital praktiziert wird, ist im etwas unaufgeregteren Blick allerdings nicht abseits des Sozialen zu sehen, sondern lediglich als veränderte Routine von sozialem Zusammenleben und gemeinsamer Alltagsgestaltung.

3. Überall und jederzeit online

Die prägnantesten Veränderungen beim Medienumgang sind eng mit dem Smartphone verbunden. Einmal im persönlichen Besitz der jungen Nutzer entfaltet sich hier eine bisher nie gekannte Mensch-Medium-Beziehung, eine Omnipräsenz im Kinder- und Jugendalltag, die im Handyverbot an Schulen und den (nur selten strikten) Reglementierungen im familiären Bereich ihre Grenzen findet. Immer früher können die Heranwachsenden damit auf alle erdenklichen Inhalte und Anwendungen zugreifen. Zunehmend mobil können sich Jugendliche, bereits Kinder, so fast die gesamte Medienwelt erschließen und etablieren gemeinschaftlich ihre spezifischen Informations-, Kommunikations- und Spielroutinen.

Siegeszug mobiler Alleskönner

Die Ergebnisse der JIM-Studie 2016 zeigen sehr eindrucksvoll, wie präsent die Smartphones heute im Jugendalltag sind. Im Alter von zwölf Jahren etablieren bereits die mit Abstand meisten das eigene Gerät als ständigen Begleiter in ihren Alltag. Aktuell lässt sich der Einstieg in die Welt der Smartphones auf das Alter zwischen dem zehnten und elften Lebensjahr datieren (vgl. Berg 2017). Die Tablets können da zwar nicht mithalten, werden mittlerweile aber von knapp einem Drittel der Zwölf- bis 19-Jährigen (fast) täglich genutzt. Auch wenn die mobilen Endgeräte multifunktional genutzt werden – die Anwendungen nur weniger weltweit agierender Globalplayer stehen klar im Fokus. Auf der einen Seite sind es die Dienste unter dem Dach der Facebook Inc. nicht das Soziale Netzwerk an sich, sondern die von Facebook aufgekauften Dienste WhatsApp und Instagram sind aktuell am beliebtesten – und waren 2016 die beiden wichtigsten Apps auf den Smartphones von Jugendlichen. Auf der anderen Seite ist die Google Inc. weiterhin omnipräsent, mit ihrer Suchmaschine und mit der beliebten Videoplattform YouTube, die bei den Acht- bis Neunjährigen bereits die beliebteste Internetseite und per App längst auch mobil präsent ist.

Analog zur Besitzrate der onlinefähigen Endgeräte haben sich über die vergangenen drei Jahre auch die Wege ins Netz verändert. Mittlerweile gehen etwa drei Viertel der Jugendlichen am häufigsten mit dem Smartphone online. Stationäre Computer und Laptops, die Erziehende noch besser im Blick behalten und mit halbwegs verlässlichen technischen Schutzvorkehrungen ausstatten können, sind nur noch für die Wenigsten die bevorzugten Onlinezugänge. Smartphones sind mittlerweile auch die am häufigsten für digitale Spiele genutzten Endgeräte. Und sie sind für die Jugendlichen immer häufiger der schnelle Weg zur Information und Orientierung im Netz, sei es mit Google, Wikipedia, den beliebten Tutorials bei YouTube oder den millionenfach abonnierten Channels ihrer Stars. Kinder nutzen ihre Geräte demgegenüber noch vor allem zum Telefonieren – meist mit den Eltern – und zum Austausch von Nachrichten. Schnell erschließen sie sich aber auch die anderen Möglichkeiten, erstellen (und versenden) Bilder und Videos (vor allem Mädchen) oder tauchen in die Welt des Internet, digitaler Spiele (vor allem Jungen) und diversen Apps ein. Die Gefahr, mit altersunangemessenen Inhalten in Kontakt zu kommen, wird so immer früher real.

Zwischen Vernetzung und digitalen Spielewelten

Angesichts des exponierten Stellenwerts von Smartphones im Alltag älterer Kinder und Jugendlicher ist die Frage durchaus berechtigt, ob unsere Schützlinge nicht doch unter dem digitalen Stress von permanenter Kommunikation, Reizüberflutung und erzwungenem Multitasking geraten (vgl. Hajok 2017). Die JIM-Studie 2016

greift auch diese Problematik auf und zeigt: Für die meisten Zwölf- bis 19-Jährigen ist eine Organisation und Planung im eigenen Freundeskreis ohne Handy beziehungsweise Smartphone gar nicht mehr möglich. Auch für die Organisation schulischer Belange wie Hausaufgaben, Ausfall und Vertretung von Unterrichtsstunden sind die Endgeräte immer wichtiger geworden. Dennoch sind sich die meisten Jugendlichen bewusst, mit Apps und in den Gruppen von WhatsApp & Co. manchmal ganz schön viel Zeit zu verschwenden und gar nicht so selten auch so viele Nachrichten aufs Handy zu bekommen, dass es ›nervt‹. Immerhin – und hier bieten sich Ansatzpunkte für die pädagogische Arbeit – haben mittlerweile die meisten von ihnen handyfreie Zeiten im Alltag etabliert, insbesondere zum Erledigen schulischer Aufgaben, in den Abend- und Nachtstunden, gar nicht so selten auch, wenn sie Zeit mit der Familie verbringen oder sich mit Freunden treffen.

Neben den alltagspraktischen Funktionen zum kommunikativen Austausch und zur Organisation des Alltags haben sich mit den mobilen Endgeräten in den vergangenen Jahren vor allem die Zugänge junger Menschen zu digitalen Spielen erweitert. Nimmt man alles zusammen, dann tauchten im Jahr 2016 bereits die meisten Sechs- bis Siebenjährigen regelmäßig in die Welt der Computer-, Konsolen-, Online-, Tablet- und Handyspiele ein. Die größte Bindung zu den Spielen lässt sich bei älteren Kindern, den Zwölf- bis 13-Jährigen, und den Jungen beobachten. In diesen Gruppen spielen mittlerweile zwei von fünf Kindern (fast) jeden Tag. Bei einer knappen Hälfte liegt die tägliche Spielzeit dann bereits bei über einer Stunde. Die Spielehighlights haben sich in den vergangenen Jahren indes kaum verändert: Die Jungen mögen vor allem »FIFA«, »Minecraft« und »Mariokart«, die Mädchen »Die Sims« und »Super Mario«. Auch im Jahr 2016 gaben in der KIM-Studie aber wieder zwei von fünf Kindern an, Spiele zu spielen, für die sie laut Alterskennzeichnung (noch) zu jung sind. Im Jugendalter summieren sich die durchschnittlichen Spielzeiten weiter auf und vor allem die männlichen Heranwachsenden wenden sich zunehmend actiongeladenen und gewalthaltigen 18er Spielen zu. Zum Spielrepertoire gehören dann nicht selten das Action-Game »Grand Theft Auto (GTA)« und der Ego-Shooter »Call of Duty«.

4. Veränderte Zugänge zu ›alten‹ Medien

Der Blick auf die veränderten Freizeitwelten zu Beginn des Beitrages hat bereits gezeigt, dass mit Internet und digitalen Endgeräten altbekannte Medien, mit denen auch wir selbstverständlich herangewachsen sind, nicht aus der Lebenswelt von heutigen Kindern und Jugendlichen verschwunden sind. Hervorzuheben sind zum einen elektronische Medien wie Fernsehen und Radio, deren Angebote auch dank der neuen Verbreitungsformen im Internet weiterhin eine starke Bindung zu den jungen Nutzern aufbauen können. Zum anderen sind es die Bücher, die bei Kindern und Jugendlichen seit vielen Jahren einen fast ungebrochenen Stellenwert haben.

Vom Fernsehen zu YouTube

Auch wenn uns die öffentlich repräsentierten Medienumgangsweisen zuweilen etwas anderes suggerieren – sowohl was die Wichtigkeit als auch was die Häufigkeit anbetrifft stehen bei Kindern ab dem Grundschulalter (noch) nicht die Handys oder Smartphones, auch nicht die digitalen Spiele oder das Internet ganz oben, sondern das Fernsehen. Nach den Daten der KIM-Studie schauten im Jahr 2016 rund drei Viertel der Befragten (fast) jeden Tag fern. Die durchschnittliche Nutzungsdauer beträgt bei den Sechs- bis Siebenjährigen bereits 75 Minuten und summiert sich bei den Zwölf- bis 13-Jährigen auf über hundert Minuten auf. Bevorzugt wird noch immer der klassische Zugangsweg, nur eine Minderheit der Kinder (etwa jedes Neunte) schaut sich bereits regelmäßig Fernsehinhalte im Netz an. Zu Beginn noch stark an das Kinderprogramm des KIKA gebunden, sind mit zunehmendem Alter auch die Privatsender Super RTL, RTL (vor allem bei Mädchen) und ProSieben (vor allem bei Jun-

gen) beliebt. Geschaut wird ein breites Spektrum an kindgerechten Sendungen, darunter Klassiker wie »Die Simpsons«, »Die Sendung mit der Maus«, »Schloss Einstein«, »SpongeBob«, »Barbie«, »Tom & Jerry« und »Shaun das Schaf«. Mit Serien wie »Gute Zeiten, schlechte Zeiten«, »Die Pfefferkörner« und »Violetta« sowie populären Formaten für die ganze Familie wie »DSDS« differenzieren sich die Vorlieben von Kindern weiter aus.

Jugendliche haben demgegenüber schon andere Umgangsweisen etabliert. Das Fernsehen hat bei ihnen spürbar an Bedeutung verloren und findet auch immer häufiger im Internet und mit Smartphones und Tablets statt. 2016 stellte die JIM-Studie erstmalig fest, dass sich mittlerweile die meisten Zwölf- bis 19-Jährigen Filme oder Serien auch im Internet ansehen, und zwar unabhängig von Alter, Geschlecht und Bildungshintergrund. Die wichtigste Anlaufstelle sind dann allerdings nicht die Mediatheken der Sender. Adresse Nummer Eins ist YouTube: Etwa jede/r Sechste Zwölf- bis 19-Jährige schaut sich hier täglich oder mehrmals pro Woche Fernsehsendungen an. Damit hat sich die Videoplattform bei Jugendlichen nicht nur als Zugang zu Musikvideos, lustigen Clips, Let's-play-Videos, Tutorials, Sportvideos und den Channels von Bibi, LeFloid, Gronkh, DagiBee, Julian Bam & Co. etabliert, sondern auch als erste Adresse zum zeitversetzten, zunehmend mobilen Fernsehen. Kinder leben demgegenüber auf YouTube zunächst noch ihre Präferenzen für lustige Clips, Musik-, Tier- und Sportvideos aus. Mit einem eigenen Account und der Bewertung eingestellter Videos sind nicht wenige schon früh eigenaktiv. Die Möglichkeit, selbst Videos einzustellen, wird seit Jahren aber nur von einer Minderheit (unter zehn Prozent) der Kinder und Jugendlichen genutzt.

Radio hören und Bücher lesen

Gerade wenn Onlinezugänge und Smartphones (noch) nicht Dreh- und Angelpunkt der Mediennutzung von Heranwachsenden sind, können die ›alten‹ Medien mit ihren klassische Distributionsformen nach wie vor eine große Bindung zu den jungen Nutzern aufbauen. Dies trifft nicht nur für das Fernsehen zu. Auch Zeitschriften und Comics, Radio und Musik sind im Kinderalltag präsent geblieben. Sie haben auch im Jugendalltag noch große Relevanz, wenn sie mit ihren konvergenten Angeboten auch im Internet zu finden sind, dort jederzeit und mobil abgerufen werden können. So nutzten die Heranwachsenden in den vergangenen Jahren beispielsweise auch zum Radiohören immer häufiger die Möglichkeiten von Internet und digitalen Endgeräten. Bevorzugt wird aber noch immer das Live-Programm aus dem klassischen Empfangsgerät. Im Zentrum steht dabei weiterhin die gespielte Musik, mit der das Radio als Zugangsweg noch immer vor YouTube, Streaming-Diensten wie Spotify, mp3s und Tonträgern rangiert. Musik selbst ist nach wie vor ein besonderer Reiz, vor allem für die älteren Kinder und die Jugendlichen. Mit den mobilen Zugängen verschwimmen hier allerdings auch zunehmend die Grenzen von Musikrezeption, Kommunikation, Austausch, digitalen Spielen und multimedialer Vernetzung.

Hinsichtlich der klassischen Printmedien lässt sich kurz und knapp sagen: Während Zeitungen und Zeitschriften in ihrer ursprünglichen Distributionsform im Kinder- und Jugendalltag stark an Bedeutung verloren haben, sind gedruckte Bücher (nicht E-Books) nach wie vor im Alltag vieler junger Menschen präsent. Noch immer liest hierzulande jedes zweite Kind im Alter zwischen sechs und 13 Jahren regelmäßig Bücher und tauchen wie gehabt etwa doppelt so viele Mädchen wie Jungen (fast) täglich in die zumeist fiktiven Welten ein. Im Jugendalter flaut das Interesse dann etwas ab, aber noch immer sind Bücher für nicht wenige eine feste Größe im Alltag. Gelesen werden von Kindern wie von Jugendlichen in erster Linie Titel, die auch an sie adressiert sind. Highlights wie die »Harry Potter«- und »Gregs Tagebuch«-Reihe sind bei Kindern wie bei Jugendlichen ganz weit oben anzutreffen. Mit zunehmendem Alter nehmen die heranwachsenden Leser dann auch Literaturklassiker und aktuelle Bestseller zur Hand. So schafften es

in der Vergangenheit auch kontrovers diskutierte Romane wie »Feuchtgebiete« oder die Titel der Erotik-Reihe »Shades of Grey« in die Leselisten vor allem älterer Jugendlicher.

5. Prävention als pädagogischer Auftrag

Es sind vor allem die onlinefähigen mobilen Endgeräte, die nun auch den Kindern immer mehr Autonomie beim Medienumgang ermöglichen und entscheidend dazu beitragen, dass sie sich immer früher und zunehmend individualisiert die schillernde Welt der Medien erschließen. Wichtige Ansatzpunkte für die pädagogische Arbeit ergeben sich vor allem daraus, dass Kinder bei ihrem Medienumgang immer häufiger sich selbst überlassen sind und die erweiterten Medienzugänge von Kindern wie Jugendlichen immer mehr Handlungs- und Erfahrungsräume eröffnen, in denen wir Erwachsene sie nur noch partiell vor den Gefahren schützen können. In der Konsequenz sind vor allem präventive Maßnahmen zu fordern, mit denen wir die Heranwachsenden bei ihrem Medienumgang aktiv begleiten und ihnen dort, wo wir die Grenzüberschreitungen nicht verhindern können, die Grenzen zumindest sichtbar machen.

Einer Kontrolle zunehmend entzogen

Das für die pädagogische Arbeit wohl spannendste Ergebnis der KIM-Studie ist, dass heute bereits Kinder im Alter zwischen sechs und 13 Jahren die verschiedenen Medien überwiegend allein nutzen. Abgesehen vom Radiohören sowie den beliebten Videos im Internet und Filmen auf DVD, die oft auch zusammen mit Freunden gesehen werden, sind Kinder gerade bei den digitalen Spielen, dem Surfen im Internet und auch beim Fernsehen überwiegend sich selbst überlassen. Auf diese Weise entziehen sie sich nicht nur zunehmend einer Kontrolle durch die Erziehenden. Auch eine angemessene diskursive Begleitung während der Nutzung kann so nicht erfolgen. Zwar sind die meisten noch elterlichen Regeln unterworfen, was die Dauer und genutzten Inhalte anbetrifft. Doch allein beim Surfen im Internet stößt jedes neunte Kind auf Sachen, die ihm unangenehm sind, Angst machen oder schlicht für Kinder ungeeignet sind. Vergleichsweise wenig elterlichen Regeln sind die Schützlinge gerade beim Umgang mit den mobilen Endgeräten unterworfen, mit denen sie sich immer selbstbestimmter ihre eigenen Erfahrungsräume erschließen. Nach den Daten aus dem Jahr 2016 wächst nur jedes zweite Kind mit Absprachen zur Dauer der eigenen Handy- und Smartphonenutzung auf, lediglich bei drei von fünf Kindern werden inhaltliche Regelungen getroffen. Bestimmte Zeiten und Situationen, zu denen gar keine Medien genutzt werden dürfen (etwa beim Erledigen der Hausaufgaben, während des Essens, vor dem Frühstück, kurz vorm Schlafengehen), sind zwar weit verbreitet. Dennoch wächst bereits jede/r siebte Sechs- bis Siebenjährige ohne entsprechende Regelungen auf. Bei den Zwölf- bis 13-Jährigen ist es schon jede/r Vierte.

Nicht zuletzt vertrauen nach wie vor nur wenige Eltern bei digitalen Medien auf technische Hilfsmittel. Sowohl spezielle Softwarelösungen, mit denen die Nutzungszeiten eingeschränkt und problematische Inhalte gesperrt werden können, als auch die Sicherheitseinstellungen an den Endgeräten der Kinder sind eine nur selten genutzte Option. Im Resultat können sich die Kinder heute gerade mit ihren Handys und Smartphones, auch mit den Tablets und Spielkonsolen, weitgehend unbeschränkt und unkontrolliert in der Welt der Medien bewegen. Alles andere als weit verbreitet ist auch eine Beschränkung der Internetnutzung auf kindersichere Seiten. Bereits bei den Sechs- bis Siebenjährigen schränken die Erziehenden die Internetzugänge nur bei einer kleinen Gruppe von zehn Prozent auf kindgerechte Angebote wie fragFINN, KiKa oder Toggo ein. Und aus Erfahrung wissen wir, dass diese ersten Zugänge schnell an Attraktivität verlieren und Kinder schnell nach anderen Angeboten Ausschau halten, die Spaß und Unterhaltung versprechen oder bei den Freunden und Bekannten gerade angesagt sind.

Heranwachsende aktiv begleiten und Grenzen sichtbar machen

Wir hatten einmal das pädagogische Konzept, in dem wir das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen als einen Schon- oder Schutzraum (Moratorium) fassten, der im Ideal sozial, kulturell und rechtlich geschützt ist. Die zunehmende Mediatisierung des Alltags Heranwachsender führt uns nun an einen Punkt, an dem wir zur Kenntnis nehmen müssen, dass die heutigen Experimentierräume junger Menschen mit den erweiterten und allgegenwärtigen Medienzugängen nicht mehr wirksam ›schützbar‹ sind (vgl. Böhnisch 2009). Aus diesen veränderten Vorzeichen für das Heranwachsen ergeben sich vor allem neue Herausforderungen einer angemessenen Medienerziehung und präventiven pädagogischen Arbeit, ohne dass der restriktiv-bewahrende Kinder- und Jugendmedienschutz gänzlich obsolet geworden ist. Hervorzuheben ist hier zum einen, dass Eltern und andere Erziehende Medien und ihre Inhalte nicht verteufeln und – darin begründet – ein weitgehend medienfreies Heranwachsen ihrer Schützlinge anstreben. Das treibt Kinder und Jugendliche nur verstärkt in die mediatisierten Handlungsräume, in denen sie sich einer Kontrolle vollends entziehen. Vielmehr gilt es, die ersten Schritte bei der Nutzung eines neuen Mediums aktiv zu begleiten. Das heißt, über die Chancen und Risiken des Medienumgangs aufzuklären, gemeinsam mit den Schützlingen Regeln aufzustellen, sie (etwa in einem Mediennutzungsvertrag) zu fixieren und ihre Einhaltung im Alltag dort zu kontrollieren, wo ein Vertrauen an die Grenzen stößt.

Die Chancen digitaler Medien, die in der pädagogischen Arbeit nicht aus den Augen verloren werden sollten, liegen in einem partizipativen Medienhandeln im Spannungsfeld Austausch und Vernetzung und bieten Kindern und Jugendlichen dort neue Möglichkeiten zur Wissensaneignung und Orientierung sowie zu Selbstausdruck, Kreativität, Kooperation und Kollaboration (vgl. Wagner & Würfel 2013). Daneben sind auch die erweiterten Risikolagen sichtbar zu machen. Die ›vorverlagerten‹ Kontaktrisiken, die sich den jungen Nutzern immer früher stellen, sind hier nur die eine Seite der Medaille. Die andere ist, dass sich mit dem Internet und den mobilen Alleskönnern (Stichwort: Smartphones) auch neue Verhaltensrisiken etabliert haben. Heranwach-

www.handysektor.de	Angebot von Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) und Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (mpfs): Infos und Materialien für Heranwachsende zur Welt der Apps, Smartphones, Tablets
www.klicksafe.de	Angebot der EU-Initiative für Sicherheit im Netz: Materialien für Eltern, Pädagogen, Heranwachsende vor allem zu den aktuellen Risiken in der Welt der Medien
www.mediennutzungsvertrag.de	Angebot von Klicksafe und Internet-ABC: Tool für Erziehenden, um gemeinsam mit ihren Kindern Verhaltensregeln zum Medienumgang aufzustellen
www.schau-hin.info	Initiative von BMFSFJ und Medienunternehmen: Elternratgeber zur Mediennutzung von Heranwachsenden und ausgewählten Problembereichen
www.spielbar.de	Plattform der Bundeszentrale für politische Bildung: Informationen zu digitalen Spielen und pädagogische Beurteilungen für Eltern und andere Erziehende

Tab. 2: Ausgewählte Unterstützungsangebote für Eltern, pädagogische Fachkräfte und Heranwachsende

sende sind heute eben nicht mehr nur Nutzer standardisierter Inhalte. Als Marktteilnehmer machen sie auch unliebsame Erfahrungen mit versteckten Kosten, Targeting und der Weitergabe persönlicher Daten. Als Kommunizierende sind sie im Kontakt mit anderen Nutzern zuweilen Mobbing, Sexting und einem Gruppendruck ausgesetzt. Und als Akteure sind sie es manchmal selbst, die andere attackieren, sich zu freizügig präsentieren oder zu tief in die Welt der Medien eintauchen (vgl. Dreyer et al. 2013). Eltern und pädagogische Fachkräfte können hier bereits auf gut gemachte Informations- und Unterstützungsangebote zurückgreifen. Wie Tabelle 2 andeutet, gibt es hier bereits eine Fülle gut gemachter, zielgruppenspezifischer Materialien, die online abrufbar sind und in aller Regel auch als Print für den Einsatz in den verschiedenen Kontexten angefordert werden können. ❑

Literatur

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Berg, A. (2017): Kinder und Jugend in der digitalen Welt. Berlin: BITKOM. https://www.bitkom.org/Presse/Anhaenge-an-PIs/2017/05-Mai/170512-Bitkom-PK-Kinder-und-Jugend-2017.pdf

Böhnisch, L. (2009): Jugend heute – Ein Essay. In: H. Theunert (Hrsg.): Jugend. Identität. Medien. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien. München: kopead, S. 27-34.

Bolz, N. (2008): Total vernetzt. In: DIE ZEIT, Ausgabe 36/2008.

Böhnisch, L. / Lenz, K. / Schröer, W. (2009): Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim, München: Juventa.

Dreyer, S. / Hasebrink, U. / Lampert, C. / Schröder, H.-D. (2013): Herausforderungen für den Jugendmedienschutz durch digitale Medienumgebungen. In: Soziale Sicherheit (CHSS), Heft 4, 195-199.

Hajok, D. (2017): Aktuelle Entwicklungen des Medienumgangs von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse der KIM- und JIM-Studie im Fokus des Kinder- und Jugendmedienschutzes. In: JMS-Report, Jg. 40, Heft 2, S. 5-8.

Krotz, F. (2001): Die Mediatisierung des kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.) (2017): KIM-Studie 2016. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: mpfs.

MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.) (2016): JIM-Studie 2016. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: mpfs.

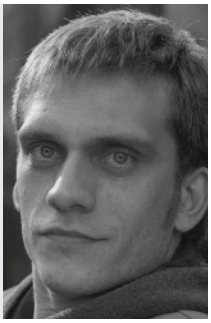
Pörksen, B. & Krischke, W. (2012): Die Gesellschaft der Beachtungsexzesse. In: D. Hajok / O. Selg / A. Hackenberg (Hrsg.): Auf Augenhöhe? Konstanz: UVK, S. 57-70.

Rosa, H. (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Theunert, H. (2015): Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit. In: F. von Gross / D. M. Meister / U. Sander (Hrsg.): Medienpädagogik – ein Überblick. Weinheim: Beltz Juventa, S. 136-163.

Wagner, U. & Würfel, M. (2013): Gesellschaftliche Handlungsfähigkeit in mediatisierten Räumen. In: A. Hartung / A. Lauber / W. Reißmann (Hrsg.): Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik. München: kopaed, S. 159-167.

Dr. Daniel Hajok
Kommunikations- und Medienwissenschaftler
Arbeitsgemeinschaft Kindheit, Jugend und neue Medien (AKJM)
d.hajok@akjm.de
http://www.akjm.de/akjm/?page_id=6



Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung: Anmerkungen zu einem Konzept der niedersächsischen Landesregierung

*Erich **Hollenstein**, Münster*

Die bisher vernachlässigte Schulsozialarbeit bekommt in Niedersachsen nunmehr eine stabile organisatorische Ordnung und inhaltliche Ausrichtung. Dafür sorgt ein in Arbeit befindlicher Erlass vom Kultusministerium, der Grundlagen und Arbeitsschwerpunkte festlegt. Auch eine neu zu schaffende Dezernentinnen- beziehungsweise Dezernentenebene wird die Qualität der Praxis in Zukunft professionell begleiten. Eine quantitative Erweiterung ist in Planung und bisher befristete Stellen werden bereits jetzt schon entfristet. Im Vergleich zu anderen Bundesländern ist Niedersachsen dann einen Schritt weiter gekommen.

Manchmal ergeben sich Ereignisse, die recht schnell eintreten und zudem einen gewissen Fortschritt mit sich bringen. Dies geschieht zurzeit im Kultusministerium Niedersachsen und betrifft umfänglich die Schulsozialarbeit. Umfänglich heißt hier eine Neuordnung der Handlungsfelder durch einen sich in Vorbereitung befindlichen Erlass, der in einem Vorentwurf unter Beteiligung einer größeren Fachöffentlichkeit diskutiert und beraten wurde. Formuliert werden dort unter anderem Grundsätze der Sozialen Arbeit an Schulen, Aufgabenschwerpunkte, Formen der Kooperation sowie notwendige Rahmenbedingungen wie zum Beispiel Einstellungsbedingungen für die Fachkräfte, die sachliche Ausstattung des Arbeitsfeldes. Des Weiteren wird noch benannt die organisatorische Einbettung in die jeweilige Schule, dazu gehört auch die Weisungsbefugnis der Schulleitung und die Aufgaben der niedersächsischen Landesschulbehörde bezogen auf die Schulsozialarbeit und ihre Praxis in den Schulen. Ein Beispiel, das den oben genannten Begriff Fortschritt rechtfertigt, ist die geplante Einführung von vier Schulsozialarbeiterinnen beziehungsweise Schulsozialarbeitern als Dezernentinnen und Dezernenten in den Regionen Braunschweig, Hannover, Lüneburg und Osnabrück. Damit geht ein deutlicher quantitativer Ausbau schulsozialarbeiterischer Praxis in den nächsten Jahren einher. Zu bedenken ist natürlich, dass sich ein solcher Erlass an die jeweiligen Landesbediensteten richtet; es darf aber angenommen werden, dass eine weitere Wirkung auf andere Träger der Schulsozialarbeit wie Kommunen oder Wohlfahrtsverbände nicht ausbleiben wird.

Der Erlass soll im Herbst dieses Jahres in Kraft treten und befindet sich noch in der Diskussion. Deshalb geht es in diesem Beitrag eher um allgemeine in Aussicht gestellte Festlegungen. Dabei werden – um Vergleiche zu ermöglichen – in gegebener Kürze auch Hinweise zur Schulsozialarbeit in anderen Bundesländern gegeben.

Im Folgenden wird dieses Konzept skizziert und diskutiert. Vorgeschaltet werden aber Hinweise auf die empirische Studie von Maria Busche-Baumann und anderen: »Einblick – Schulsozialarbeit in Niedersachsen« (2014). Denn diese Studie verweist dringlich auf Gestaltungs- und Strukturierungsnotwendigkeiten im Rahmen der Schulsozialarbeit.

1. Die Schulsozialarbeit in Niedersachsen – Ergebnisse einer Studie

In der Studie wurden insgesamt 485 Fachkräfte zu unterschiedlichen Themen die Schulsozialarbeit betreffend befragt und einige Daten werden im Folgenden genannt: Die Praxisfelder befanden sich unter anderem zu 23,3 Prozent in Grundschulen, zu 9,9 Prozent in Hauptschulen, zu 10,1 Prozent in Haupt- und Realschulen und zu 18,3 Prozent in Oberschulen (Busche-Baumann u. a. 2014, S. 11).

Interessanter wird es bei der Frage nach den rechtlichen Grundlagen der Praxis, die ungefähr 15 Prozent der Befragten nicht angeben konnten, 42,8 Prozent nennen Schulgesetze/Erlasse und knapp 50 Prozent die Paragrafen 11 und 13 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. Diese Ergebnisse lassen zumindest auf Irritationen schließen. Dramatisch ist hingegen, dass 49 Prozent der Befragten nur befristete Arbeitsverträge haben. Das Tätigkeitsprofil entspricht gängigen Vorstellungen und Empfehlungen: Beratung und Begleitung im Einzelfall, sozialpädagogische Gruppenarbeit, offene Gesprächs- und Freizeitangebote, Berufsorientierung und Mitwirkung an Unterrichtsprojekten. Sozialraumorientierte Ansätze wie Vernetzung oder Gemeinwesenarbeit fehlen allerdings. Die Studie verweist des Weiteren auf Lücken in der wichtigen Konzeptgestaltung: »Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die vorliegenden Zahlen den fachlichen theoretischen Anspruch ›Konzepterstellung ist Teamarbeit‹ vielfach nicht erfüllen und gerade die relevanten Zielgruppen kaum an der Konzeptentwicklung beteiligt sind« (ebenda S. 30). Ein weiteres Problem ist die Programmvielfalt, die von den Trägern der Schulsozialarbeit zu verantworten ist. Eine Kooperationspartnerin der Forschungsgruppe stellt fest: »Das ist ein Programmzirkus, ohne Nachhaltigkeit« (ebenda S. 16).

Die weitgehend ungeregelte Dienst- und Fachaufsicht wird nicht untersucht. 91 Prozent der Fachkräfte haben Soziale Arbeit / Sozialpädagogik studiert. Dies ist ein positives Ergebnis im Vergleich zu den anderen Bundesländern. Die hier ausgewählten empirisch unterlegten Praxisbeschwernisse verweisen auf unklare Aufgabenbeschreibungen und Arbeitsgrundlagen sowie auf befristete Arbeitsplätze, die eine erfolgreiche und konsequente Entwicklung der Arbeit behindern.

In der Studie der Forschungsgruppe Busche-Baumann finden sich auch Vorschläge, die zu einer Verbesserung führen könnten. Dazu gehört unter anderem eine gesicherte Finanzierung, ein landesweites Konzept mit transparenten Strukturen und auf Regionen ausgerichtet, Ansprechpersonen im zuständigen Ministerium und eine rechtliche Verankerung (ebenda, S. 37). Die bereits 2013 getroffene Koalitionsvereinbarung zwischen den niedersächsischen Regierungsparteien SPD und Die Grünen sowie die mittlerweile erzielten Arbeitsergebnisse bezüglich der Neuordnung der Schulsozialarbeit kommen diesen Vorschlägen sehr nahe.

Nun ist, beziehungsweise war, nicht nur Niedersachsen ein Gebiet, in dem die Schulsozialarbeit Unzulänglichkeiten aufweist. Die Studie »Schulsozialarbeit steuern« erfasst die Städte München, Frankfurt und Dortmund im Verbund mit je einem Landkreis und stellt auch dort Verbesserungsbedarf fest (Iser/Kastirke/Lipsmeier 2013). Dies betrifft zum Beispiel fehlende Qualitätsstandards, unzureichende fachliche Steuerung und prekäre Finanzierungsverhältnisse. Dadurch »steigt die Gefahr, dass der Erfolg eines wirksamen Handlungsfeldes in sein Gegenteil umschlägt« (ebenda S. 11). Aber als gelungenes Beispiel, insbesondere was die Steuerung der Praxisfelder betrifft, wird die Schulsozialarbeit in Dortmund genannt und beschrieben (Niemeyer 2013). Jedenfalls gibt es einen eigentümlichen Kontrast zwischen den genannten Befunden und weiteren Befunden der Wirkungsforschung zur Schulsozialarbeit. In einer Metaanalyse zur Wirkung der Schulsozialarbeit stellen Speck und Olk fest: »Projekte der Schulsozialarbeit sind offensichtlich in der Lage, einen sozialpädagogischen Auftrag mit intervenierenden, präventiven und bildungs- sowie sozialisationsfördernden Angeboten am Ort der Schule für unterschiedliche Zielgruppen umzusetzen« (2010, S. 316). Es ist plausibel anzunehmen, dass das grundständige sozialarbeiterisch und sozialpädagogisch ausbildende Studium einhergehend mit beruflicher Erfahrung es ermöglicht, auch im Rahmen widriger Begleitumstände erfolgreich zu arbeiten. Diese Argumentationslinie verdeutlicht noch einmal, dass eine neu konzipierte Handlungs- und Steuerungsstrategie für Niedersachsen notwendig ist und zu einer Verstetigung wirksamer Schulsozialarbeit führt.

2. Zum Konzept der Schulsozialarbeit

Der Titel des Erlassentwurfs lautet »Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung« und gilt für alle öffentlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Bereits mit diesem Titel, aber auch mit weiteren Ausführungen, wird die Rolle der Schule für die Schulsozialarbeit außerordentlich hervorgehoben. Die Möglichkeit starker Vereinnahmungstendenzen durch diese Institution erscheint nicht ausgeschlossen. Die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) Niedersachsen kritisiert ebenso die hoch gewichtete schulische Verantwortung und fragt nach der Verantwortlichkeit der Sozialen Arbeit in der Schule beziehungsweise nach der Verantwortlichkeit der Jugendhilfe (Korek 2017). Aber beim näheren Hinsehen wird deutlich, dass der erste Eindruck täuschen könnte, weil ein System etabliert werden soll, welches über hinreichende Selbststeuerungsfähigkeiten verfügt. Damit kann Soziale Arbeit in der Schule zum Beispiel auch Vorgaben und Perspektiven des Kinder- und Jugendhilfegesetzes umsetzen. Allerdings wird sich erst in der langjährigen praktischen Umsetzung zeigen, ob die hier vorgenommene Einschätzung gehalten werden kann. Eine Evaluation des gesamten Vorhabens ist auch deshalb unerlässlich!

Die enge Bindung an die Schule ist auch damit begründet, dass die rechtliche Verankerung der Schulsozialarbeit im niedersächsischen Schulgesetz (NschG §2) erfolgt. Daraus folgernd wird die Praxis auf alle Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, ein präventiver Arbeitsansatz verfolgt und der Bezug der Praxis auf den schulischen Kontext festgelegt.

Zu den Grundsätzen der Sozialen Arbeit in der Schule gehört der freiwillige Zugang zu den jeweiligen Angeboten, die Ausrichtung auf das Kindes- und Jugendwohl, inklusives Schulverständnis, Lebensweltorientierung, Kompetenzansatz, Beziehungsarbeit sowie Interkulturalität und Genderorientierung. Diese Grundsätze werden erweitert durch Aufgabenschwerpunkte wie der Mitarbeit am Schulprogramm sowie am Arbeitskonzept für die Soziale Arbeit an der Schule. Weitere Schwerpunkte sind Beratung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern, Beratung des Kollegiums und der Erziehungsberechtigten. Genannt wird die Vernetzung im lokalen Sozialraum insbesondere mit Einrichtungen und Trägern der Jugendhilfe, Vermeidung von Schulabsentismus, Förderung von Partizipation und Demokratie, Berufsorientierung, Gestaltung des Ganztagsangebotes, Gewalt- und Konfliktprävention, Gesundheits- und Suchtprävention sowie schulbezogene Hilfen wie die Förderung sozialer Kompetenz. Unter dem Stichwort Kooperation wird auf die Verankerung im Sozialraum hingewiesen aber auch auf die Zusammenarbeit mit Beratungslehrkräften, mit der Schulpsychologie und mit der Schulseelsorge. Die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter sind zum regelmäßigen Kontakt mit der Kinder- und Jugendhilfe verpflichtet.

Dieses beachtliche Arbeits- und Aufgabenspektrum entspricht weitgehend den Grundsätzen, Empfehlungen und Vorstellungen, die auch in der einschlägigen Fachliteratur zur Schulsozialarbeit verhandelt werden (vgl. etwa Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015 / Hollenstein u. a. 2017 / Speck u. a. 2017).

Neu eingerichtet werden die schon genannten Stellen für vier Fachdezernentinnen/Fachdezernenten in den jeweiligen Regionen Niedersachsens. Diese Steuerungsebene sichert dabei eine gewisse Selbststeuerungsfähigkeit der Schulsozialarbeit und stellt im »Machtgefälle« zwischen Schule und Sozialer Arbeit eine transparente fachbezogene Orientierung dar. Das gilt auch hinsichtlich der festgelegten Weisungsbefugnis durch die Schulleitung; die Fachaufsicht liegt indessen auf der Ebene der Dezernate. Wobei der Begriff Fachaufsicht besser in Fach- und Entwicklungsberatung umformuliert werden sollte, zumal sich über den Erlass hinaus diesbezüglicher Handlungsbedarf ergeben wird. Auf diese Aspekte wird im letzten Abschnitt noch-

mals eingegangen, da im Jugendhilfediskurs eine Jugendhilfeträgerschaft für die Schulsozialarbeit als angemessener betrachtet wird.

Viele im Arbeitsentwurf genannte Details wurden in dieser Kurzdarstellung nicht aufgeführt. Wohl wurde aber Wert darauf gelegt, dass der innovative Grundriss des Vorhabens zur Geltung kommt. Auch die nachfolgenden Hinweise zu anderen Bundesländern dienen dazu, diesen Grundriss zu verdeutlichen.

3. Anmerkungen zur Schulsozialarbeit in Hessen, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen

Hessen

In einem starken Kontrast zur angestrebten Situation in Niedersachsen steht das Bundesland Hessen. Die Trägerschaft und damit auch die Entwicklung der Schulsozialarbeit liegen dort bei den Kommunen in Kooperation mit freien Trägern der Jugendhilfe. Die für diesen Abschnitt zu Rate gezogene Professorin für Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Susanne Hartmann-Hanff, stellt fest, dass von **der** Schulsozialarbeit in Hessen gar nicht gesprochen werden kann (2013, S. 236). Das hessische Kultusministerium sieht die Kommunen in der Verantwortung und eine früher zugesagte Drittel-Finanzierung der Schulsozialarbeit wurde zurückgezogen. Gefordert und gefördert wird hingegen »das Elternengagement, das Freiwilligenengagement und die Mitarbeit von örtlichen Vereinen und Kirchen [...], nicht aber eine konsequente Beteiligung der Jugendhilfe am Lernort Schule« (ebenda S. 238). Das hessische Schulgesetz regelt indes die Zusammenarbeit zwischen Jugendamt und Schule, wenn Anhaltspunkte für eine Gefährdung oder Beeinträchtigung des Wohles einer Schülerin oder eines Schülers vorliegen. Die genannte Wissenschaftlerin kritisiert eine rückwärtsgewandte Landesschulpolitik, die nicht zur Kenntnis nimmt, dass für Schulen neue Sozialisationsanforderungen entstanden sind, die eben einer multiprofessionellen Bearbeitung bedürfen.

Damit kein Missverständnis entsteht: Im gesamten Bundesgebiet entwickeln engagierte Kommunen eine exzellente Schulsozialarbeit, im Land Hessen demonstriert dies die ausgezeichnete Schulsozialarbeit in Wiesbaden.

Baden-Württemberg

Der Berichterstatter Werner Miehle-Fergin (2013) beschreibt die Schulsozialarbeit zunächst als ein von Schulen nicht sehr geschätztes Handlungsfeld. Durch mehrere öffentlich geförderte sowie umfangreiche und zugleich erfolgreiche Modellprojekte verminderten sich allerdings die Widerstände. Durch die neue Regierungskoalition zwischen der SPD und den GRÜNEN änderte sich aber die Situation ab 2011 grundlegend. Bereits im Schuljahr 2012/2013 wird die Schulsozialarbeit im Umfang von tausend Vollzeitstellen gefördert. Diese Stellenzahl soll aber deutlich gesteigert werden. Zuständig für diese Neuregelung ist das Landesförderprogramm »Pakt für Familien mit Kindern«. Die Förderung durch das Land beträgt dabei ein Drittel der Jugendsozialarbeit an Schulen – so die baden-württembergische Bezeichnung. Anstellungsträger sind Gemeinden, Landkreise, anerkannte Jugendhilfeträger, aber auch sonstige Träger, die nicht näher bezeichnet sind. Es ist also eine hohe Trägerpluralität vorhanden auf deren Hintergrund sich die Frage nach der Trägerqualität zwingend stellt. Das durch eine Befragung erstellte Arbeitsspektrum umfasst: individuelle Beratung und Hilfe, Schutz bei Kindeswohlgefährdung, Beratung von Lehrerinnen und Lehrern, Beratung von Erziehungsberechtigten, Beteiligung an Hilfen zur Erziehung, Gruppenarbeit sowie Arbeit mit Schulklassen zum Beispiel zur Förderung sozialer Kompetenz. In diesem Bundesland haben die Landesjugendämter einen Fortbildungsauftrag.

Nordrhein-Westfalen

Im Rahmen einer übersichtlichen Statistik für die Schulsozialarbeit befinden sich 1352 Fachkräfte (1088 Stellen) an nordrhein-westfälischen Schulen. Dazu kommen 415 (327 Stellen) örtlich finanzierte Fachkräfte (Spogis 2011, S. 26f). Ganz

aktuell werden 226 neue Stellen für zugewanderte Schülerinnen und Schüler geschaffen. Die rechtliche Verankerung ist im Schulgesetz Nordrhein-Westfalen (§ 2) geregelt und dort wird die gemeinsame Verantwortung für Schülerinnen und Schüler für die Schule gemeinsam mit den freien und öffentlichen Trägern der Jugendhilfe festgelegt. Nähere Angaben zur Schulsozialarbeit finden sich in einem Erlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung aus dem Jahr 2008 (BASS 21-13 Nr. 6). Die Beschäftigung von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern setzt ein örtlich abgestimmtes Handlungskonzept von Schule und Jugendhilfe voraus. Die Fachkräfte unterliegen dem Direktionsrecht der Schulleitung, die auch mit Lehrerinnen und Lehrern sowie den Fachkräften in der Schulsozialarbeit das konkrete Tätigkeitsprofil erarbeiten. Allgemeine Profilmerkmale sind:

- Vernetzung im Sozialraum, Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler,
- Berufsorientierung,
- Freizeitangebote,
- Unterrichtsprojekte,
- sozialpädagogische Hilfen unter anderem bei Kindeswohlgefährdung und Schulabsentismus durch Einzelberatung und Gruppenarbeit.

Die Fortbildung obliegt den jeweiligen Bezirksregierungen. Die verantwortlichen Landesjugendämter haben diese Aufgabe übernommen und bieten intensive und mehrtägige Seminare unter dem Titel »Schulsozialarbeit qualifizieren« an (Haupt/Klecker/Spogis 2011).

Im Vergleich der aufgeführten Bundesländer lässt sich feststellen, dass die Landesschulpolitik in Hessen restriktiv verfährt, in Baden-Württemberg hingegen fördernd. Fördernd verfährt auch Nordrhein-Westfalen, wobei durch die Stellenbesetzung durch das Land und die Qualifizierung der Schulsozialarbeit durch die Landesjugendämter eine Steuerungskomponente sichtbar wird. Die Landesschulpolitik in Niedersachsen ist fördernd und durch ausgeprägte Steuerungskomponenten gekennzeichnet. Der für Nordrhein-Westfalen genannte Erlass regelt die Schulsozialarbeit auf eine zufriedenstellende Weise. Er nennt aber vergleichsweise zu Niedersachsen nicht so viele grundsätzliche Rahmenbedingungen und erspart sich einige detaillierte Aufgabenbeschreibungen. Trotz vieler Parallelitäten liegt der Unterschied zu Niedersachsen in der organisatorischen Reichweite, das heißt in Nordrhein-Westfalen fehlt die übergeordnete Dezernatsebene. Diese findet sich auch nicht in Hessen und Baden-Württemberg. Die in Nordrhein-Westfalen vorausgesetzte Bindung der Schulsozialarbeit an ein lokales Jugendhilfekonzept und sogar an die Voraussetzung einer integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung (ebenda S. 1) sind allerdings beispielhaft. Zu empfehlen ist, dass in Niedersachsen ähnliche Überlegungen stattfinden sollten. Insbesondere auch deshalb, weil – im Gegensatz zu Nordrhein-Westfalen – die schulische Verantwortung festgelegt ist und nicht die gemeinsame Verantwortung von Schule und Jugendhilfe (vgl. auch Korek 2017). Diese fehlende Gemeinsamkeit bezogen auf das gesamte Kooperationsgefüge zwischen Schule und Jugendhilfe kritisiert auch der neue 15. Kinder- und Jugendbericht. Der Bericht sieht in der aktuellen Ganztagsschulentwicklung die Jugendhilfeposition als unzureichend durchgesetzt an (Bundesministerium für Familie 2017, S. 334f; S. 360f).

4. Diskussion

Im Detail ist an einigen niedersächsischen Vorstellungen Kritik zu üben, die aber zum Teil auf Formulierungen zurückzuführen sind. So wird beispielsweise der Begriff »Maßnahme« häufig verwendet, wohingegen der Begriff »Angebot« angemessener wäre. Auch fehlen nähere Angaben zur Qualitätsentwicklung und so weiter. In diesem Beitrag geht es aber um die grundsätzliche Ausrichtung politisch-administrativer Vorstellungen der jeweiligen Landesschulpolitik. Eine solche grundsätzliche Ausrichtung ist die Nähe beziehungsweise Entfernung von der Jugendhilfe, die, wie schon angemerkt, in Nordrhein-Westfalen eng ist. Dahinter steht die

altbekannte Kontroverse zur Frage, welche Trägerschaft für die Schulsozialarbeit optimal wäre.

Im fachlichen Diskurs erhält die Jugendhilfe den »Zuschlag« und zwar sowohl für die Landes- als auch für die Kommunalebene. Dieses Problem zu lösen gleicht aber der Quadratur des Kreises. Es muss deshalb darum gehen, mit den Beteiligten vernünftige Lösungen zu finden, die auch nicht überall gleich sein können. So bindet Nordrhein-Westfalen die Jugendhilfekomponenten an Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, um überhaupt Stellen einzurichten. In Niedersachsen bestehen die Komponenten aus einer verpflichtenden Kooperation mit Jugendhilfeeinrichtungen und einer Steuerungsebene für die Schulsozialarbeit, die von Fachleuten der Jugendhilfe geleitet und gestaltet wird.

Für Niedersachsen ist die Frage nach der »richtigen« Trägerschaft anhand einer kleinen Stichprobe untersucht worden (Terner/Hollenstein 2010). Es fand eine 43 Schulen umfassende Fragebogenerhebung zum Thema »Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft« statt. Zu den Ergebnissen gehörten Klagen der befragten Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter zur fehlenden Fachaufsicht, eine unzureichende Vernetzung mit der Jugendhilfe wurde festgestellt, auch Unzulänglichkeiten in der Konzeptentwicklung. Positiv bewertet wurde die Kooperation mit der Schulleitung und dem Schulkollegium, ein Sachverhalt, der der Zugehörigkeit zum Kollegium zu verdanken ist. Bei einer Trägerschaft zum Beispiel durch ein kommunales Jugendamt ist natürlich der unmittelbare Zusammenhang mit den dortigen Fachkolleginnen und -kollegen gegeben und das Handlungsfeld befindet sich innerhalb des Kommunikations- und Interaktionsfeldes der Jugendhilfe. Der diskutierte Entwurf zum Erlass in Niedersachsen beseitigt indessen zwei bemängelte Zustände, nämlich die fehlende Fachaufsicht und die zu geringe Vernetzung mit den Jugendhilfeeinrichtungen. Bei Abwägung der vorgestellten Argumente und Gegenargumente muss festgestellt werden, dass Niedersachsen nach vielen Jahren ungeordneter Zustände nun einen konstruktiven Entwicklungspfad beschreitet, dessen Erfolg und gegebenenfalls notwendig werdende Nachjustierungen aber evaluiert werden sollten. ❑

Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht, Berlin.

Busche-Baumann, M. / Becker, M. / Rainer, H. / Oelker, S. (2014): Einblick – Schulsozialarbeit in Niedersachsen, Hildesheim: Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst.

Haupt, S. / Klecker, M. / Spogis, V. (2011): Evaluation der Berufseinsteiger-Fortbildung ›Schulsozialarbeit qualifizieren in Westfalen-Lippe‹ in: Landschaftsverband Westfalen-Lippe, Landesjugendamt Westfalen aktuell (Schwerpunktthema Schulsozialarbeit), Heft 2, S. 29-39.

Hartmann-Hanff, S. (2013): Soziale Arbeit an Schulen in Hessen und ausgewählten hessischen Standorten, in: Iser, A. u. a., Hrsg., a. a. O., S. 235-246.

Hollenstein, E. / Nieslony, F. / Speck, K. / Olk, T., Hrsg. (2017): Handbuch der Schulsozialarbeit, Band 1, Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Iser, A. / Kastirke, N. / Lipsmeier, G., Hrsg. (2013): Schulsozialarbeit steuern, Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen, Wiesbaden: Springer VS.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015): Anforderungsprofil für einen Beruf der Sozialen Arbeit, 3. überarbeitete Auflage, Frankfurt am Main: Eigenverlag.

Korek, O. (2017): Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung – ein Konzeptentwurf, in: E&W Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen, S. 12-13.

Miehle-Fregin, W. (2013): Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg – Erhebung durch das Landesjugendamt, in: Iser, A. u. a., Hrsg., a. a. O., S. 277-288.

Ministerium für Schule und Weiterbildung (2008): Beschäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen, Runderlass vom 23.01.2008, BASS 21-13 Nr. 6.

Niemeyer, H. (2013): Die Bedeutung von Steuerungsinstrumenten für die Qualitätsentwicklung von Schulsozialarbeit am Beispiel der Stadt Dortmund, in: Iser, A. u. a., Hrsg., a. a. O., S. 33-46.

Speck, K. / Olk, T. (2010): Stand und Perspektiven der Wirkungs- und Nutzerforschung zur Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum, in: Speck, K. / Olk, T., Hrsg., Forschung zur Schulsozialarbeit, Weinheim und München: Juventa, S. 309-346.

Speck, K. / Olk, T. / Hollenstein, E. / Nieslony, F., Hrsg. (2017): Handbuch der Schulsozialarbeit, Band 2, Weinheim Basel: Beltz Juventa, i. E.

Spogis, V. (2011): Quantitativer Überblick über die Schulsozialarbeit in unterschiedlicher Trägerschaft in Nordrhein-Westfalen, in: Landschaftsverband Westfalen-Lippe, Landesjugendamt Jugendhilfe aktuell (Schwerpunktthema Schulsozialarbeit), Heft 2, S.26-28.

Terner, A. / Hollenstein, E. (2010): Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft, in: Speck, K. / Olk, T., Hrsg.: Forschung zur Schulsozialarbeit, Weinheim und München: Juventa, S. 227-238.

Dr. Erich Hollenstein
Professor i. R.
Hochschule Hannover
Mehringweg 12
48159 Münster
erich.hollenstein@hs-hannover.de

EREV

FORUM 2017-89

SCHULE UND ERZIEHUNGSHILFE

Kinder in seelischer Not – und dann auch noch Schule?!

Für Lehrkräfte sowie pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Schulen und in Erziehungshilfeeinrichtungen

28. Nov. – 01. Dez. 2017
in Eisenach

Gesetze und Gerichte

*Christian **Müller**, Hannover*

Gesetz zur Verbesserung des Schutzes gegen Nachstellungen vom 01.03.2017 (BGBl. I 386-)

Ziel des sogenannten »Stalking-Gesetzes« ist die Verbesserung des Schutzes von Opfern vor Nachstellungen und Gewalt. Dies soll unter anderem durch zwei Änderungen erreicht werden:

a) Änderung des § 238 StGB: Während nach der alten Gesetzeslage die beharrliche Nachstellung zu einer schwerwiegenden Beeinträchtigung der Lebensgestaltung führen musste, reicht es für die Strafbarkeit des Stalkers durch die Änderung des § 238 Abs. 1 StGB nunmehr aus, dass die Nachstellung *geeignet* ist, die Lebensgestaltung des Opfers schwerwiegend zu beeinträchtigen. Ob durch diese Umgestaltung des § 238 Abs. 1 StGB in ein »potenzielles Gefährdungsdelikt«[1] tatsächlich eine Verbesserung des Opferschutzes erreicht werden kann, ist allerdings fraglich, da auch nach der neuen Gesetzeslage die Eignung zur schwerwiegenden Beeinträchtigung kein objektiv feststellbares Faktum ist, sondern sich auf die konkrete Lebensgestaltung des Opfers beziehen muss[2].
b) Durch Einführung des § 214a FamFG in Verbindung mit Änderungen des § 4 Gewaltschutzgesetz ist es nunmehr möglich, dass Verstöße gegen gerichtlich bestätigte Vergleiche in Gewaltschutzverfahren für den Täter strafrechtliche Konsequenzen haben. Hierdurch ist eine Strafbarkeitslücke beseitigt worden, da nach der bisherigen Gesetzeslage nur Verstöße gegen eine gerichtliche Gewaltschutzanordnung strafbewehrt waren. Allerdings ist die Befürchtung nicht ganz von der Hand zu weisen, dass die drohende Bestrafung bei Nichteinhaltung der im Vergleich übernommenen Verpflichtungen dazu führen könnte, dass die Bereitschaft zum Abschluss von Vergleichen abnimmt.

Ob das am 10.03.2017 in Kraft getretene Gesetz tatsächlich die beabsichtigten und wünschenswerten Verbesserungen für Opfer von Nachstellungen bewirken wird, bleibt nach alledem abzuwarten.

Kein Kopftuchverbot für Erzieherin in Kindertagesstätte

Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 18.10.2016 -1 BvR 354/11 – ZKJ 2017, 76 ff.

Sachverhalt (gekürzt):

Die seit September 2003 als Erzieherin in einer Kindertagesstätte bei einem kommunalen Träger beschäftigte Beschwerdeführerin, die aus religiöser Überzeugung wegen ihres muslimischen Glaubens auch während ihrer Tätigkeit als Erzieherin das Kopftuch trägt, wurde von ihrem Arbeitgeber wegen Tragens eines »islamischen Kopftuchs« im Dienst abgemahnt, nachdem sie zuvor vergeblich von diesem aufgefordert worden war, während ihres Dienstes als Erziehrein das Kopftuch abzulegen. Arbeitsgericht, Landesarbeitsgericht und Bundesarbeitsgericht haben ihrem Begehren, die Abmahnung aus der Personalakte zu entfernen, nicht stattgegeben. Hiergegen richtet sich ihre Verfassungsbeschwerde, welche das Bundesverfassungsgericht weitgehend für begründet erachtet.

Entscheidungsgründe (stark gekürzt):

Nach Ansicht des Bundesverfassungsgerichts verletzen die angegriffenen arbeitsgerichtlichen Entscheidungen die Beschwerdeführerin insbe-

1 Birgit Cirullies/Michael Cirullies, Das neue Gesetz zur Verbesserung des Schutzes gegen Nachstellungen – eine Reform mit überschätzter Wirkung, FamRZ 2017, 493.

2 Vgl. B. Cirullies/ M. Cirullies, FamRZ 2017, 493 (494).

sondere in ihrem Grundrecht auf Glaubens- und Bekenntnisfreiheit aus Artikel 4 Absatz 1 und 2 GG und zwar unter anderem aus folgenden Gründen:

1. Einschränkungen der Glaubens- und Bekenntnisfreiheit müssten sich aus der Verfassung selbst ergeben, da Artikel 4 GG keinen Gesetzesvorbehalt enthalte. Als verfassungsimmanente Schranken kämen insbesondere Grundrechte Dritter sowie Gemeinschaftswerte von Verfassungsrang in Betracht.
2. Die negative Glaubens- und Bekenntnisfreiheit der Kindergartenkinder werde nicht per se dadurch beeinträchtigt, dass eine Erzieherin ein Kopftuch trage. Die Kinder würden nämlich hierdurch nur mit der »ausgeübten positiven Glaubensfreiheit des Erziehungspersonals in Form einer glaubensgemäßen Bekleidung konfrontiert«. Auch werde diese Konfrontation durch das Auftreten anderer Erzieherinnen mit anderem Glauben oder Weltanschauungen in aller Regel relativiert.
3. Auch aus dem Elterngrundrecht aus Artikel 6 Absatz 2 Satz 2 GG ergebe sich nichts anderes, da das Elternrecht nicht den Schutz vor der Konfrontation mit religiös konnotierter Bekleidung umfasse, sondern lediglich den Schutz vor werbender oder missionarischer Einflussnahme.
4. Schließlich ergebe sich auch nichts anderes aus dem Grundsatz staatlicher Neutralität. Dieser Grundsatz erfordere nämlich nicht eine strikte Trennung von Staat und Kirche, sondern verbiete lediglich eine gezielte Beeinflussung zugunsten einer bestimmten Religion oder Weltanschauung.
5. Die maßgeblichen Bestimmungen des Kindertagesbetreuungsgesetzes des Landes Baden-Württemberg[3] seien verfassungskonform dahingehend auszulegen, dass ein Verstoß gegen die dort normierten Verhaltensvorschriften nur dann vorliege, wenn hierdurch eine konkrete Gefahr bestehe, dass der »Einrichtungsfriede« oder die Neutralität des Staates gefährdet oder gestört sei. Das bloße Tragen eines »islamischen Kopftuches« sei hierfür nicht ausreichend, da hierdurch allein kein missionierender Effekt ausgehe. Von daher sei die bloße Wahrnehmbarkeit des Kopftuches als Ausdruck individueller Grundrechtsausübung hinzunehmen.
6. Schließlich gelangt das Bundesverfassungsgericht zu dem Ergebnis, dass die bislang getroffenen Tatsachenfeststellungen keinerlei Anhaltspunkte für eine hinreichend konkrete Gefahr für den »Einrichtungsfrieden« durch das Auftreten der Beschwerdeführerin mit dem islamischen Kopftuch an ihrem Arbeitsplatz bieten.

Stellungnahme:

Die vorliegende Entscheidung steht in Kontinuität zur bisherigen Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zum Kopftuch in Schulen. Zwar hat das Bundesverfassungsgericht in seiner Entscheidung vom 24. September 2003[4] inhaltlich nicht dezidiert zu der Frage Stellung genommen, ob und unter welchen Voraussetzungen die Übernahme einer Lehrerin muslimischen Glaubens in den öffentlichen Dienst wegen des Tragens eines Kopftuches abgelehnt werden kann. Es hat nämlich in dieser Entscheidung die Verfassungsbeschwerde schon deshalb als begründet erachtet, weil es für die angegriffene Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts keine gesetzliche Grundlage gab. Es könne nämlich nicht der Exekutive überlassen bleiben, Verhaltensregeln in Bezug auf die Kleidung von Lehrerinnen zur Wahrung des religiösen Friedens in Schulen aufzustellen. Vielmehr müsse der demokratisch legitimierte Gesetzgeber entsprechende Regelungen schaffen.

3 § 6 des KiTaG BaWü a. F. in der zum Zeitpunkt der Entscheidung maßgeblichen Fassung lautete: »(6) 1 Fachkräfte im Sinne der Absätze 1 und 2 und andere Betreuungs- und Beziehungspersonen dürfen in Einrichtungen, auf die dieses Gesetz Anwendung findet »[...]«, keine politischen, religiösen, weltanschaulichen oder ähnliche äußeren Bekundungen abgeben, die geeignet sind, die Neutralität des Trägers gegenüber Kindern und Eltern oder den politischen, religiösen oder weltanschaulichen Frieden in Einrichtungen zu gefährden oder zu stören.«

4 BVerfG – 2 BvR 1436/02

In seiner späteren, ebenfalls sorgfältig begründeten Entscheidung vom 27. Januar 2015 hat das Bundesverfassungsgericht darauf hingewiesen, dass § 57 Absatz 4 Sätze 1 und 2 des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen, verfassungskonform dahingehend auszulegen seien, dass das ständige Tragen einer Wollmütze an Stelle eines Kopftuches durch eine Sozialpädagogin und das Tragen eines Kopftuches durch eine Lehrerin aus religiösen Gründen in Schulen nicht mit der Begründung untersagt werden dürfe, dass hierdurch eine abstrakte Gefahr für den Schulfrieden und die Neutralität des Staates bestehe, sondern dass ein solches Verbot nur verhältnismäßig sei, wenn eine hinreichend konkrete Gefahr vorliege. Hieran knüpft auch die vorliegende Entscheidung zum Kopftuchverbot in Kindertageseinrichtungen an und hat der Verfassungsbeschwerde der Erzieherin zu Recht stattgeben, weil ein Kopftuchverbot bei der notwendigen verfassungskonformen Auslegung der maßgeblichen Bestimmungen des baden-württembergischen Kindertagesbetreuungsgesetzes, nur dann verhältnismäßig und damit gerechtfertigt sei, wenn eine konkrete Gefahr für den Frieden in der Einrichtung oder die staatliche Neutralität bestehe. Eine solche konkrete Gefahr komme beispielsweise in Betracht, wenn zum Tragen des Kopftuches noch verbale Äußerungen oder ein werbendes Verhalten der Erzieherin für ihre Religion hinzukommen. Da im vorliegenden Fall keine Anhaltspunkte für ein den Schulfrieden störendes Verhalten der Erzieherin vorlagen, hat das Gericht zu Recht der Verfassungsbeschwerde stattgegeben.

Schadensersatz wegen Nichtbereitstellung eines Kinderbetreuungsplatzes

Urteil des BGH vom 20.10.2016 – III ZR 278/15 - FamRZ 2017, 153 ff.

Sachverhalt und Entscheidungsründe (stark gekürzt)

Die Klägerin hatte in erster Instanz vor dem LG Leipzig ein Urteil erstritten,[5] durch welches die beklagte Stadt zur Schadensersatzzahlung in Höhe von 4.463,12 Euro verurteilt worden war, weil ihr ein Verdienstausfall in dieser Höhe dadurch entstanden war, dass ihr die Stadt Leipzig nicht rechtzeitig einen Kinderbetreuungsplatzes für ihr unter drei Jahre alten Kindes zur Verfügung gestellt hatte. Die hiergegen beim OLG Dresden eingelegte Berufung der Stadt Leipzig war erfolgreich[6]. Der Bundesgerichtshof hat die von der Klägerin hiergegen eingelegte Revision insbesondere aus folgenden Gründen für begründet erachtet:

Zwar habe das Kind und nicht die Klägerin einen sich aus § 24 Absatz 2 SGB VIII ergebenden Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz. Aber die sich aus dieser Bestimmung ergebende Amtspflicht auf Bereitstellung eines Kinderbetreuungsplatzes bestehe auch gegenüber den Eltern und damit auch gegenüber der Klägerin, da der Gesetzgeber beabsichtigt habe, durch die Einführung eines Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für Kinder unter drei Jahren auch die Eltern zugunsten der Aufnahme oder Weiterführung einer Erwerbstätigkeit zu entlasten. Von daher sei das Urteil des Berufungsgerichts aufzuheben.[7]

Stellungnahme:

Die Entscheidung ist uneingeschränkt zu begrüßen, denn sie könnte den Druck erhöhen, endlich ausreichend Betreuungsplätze zu schaffen und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erleichtern.

Seit Jahrzehnten wird nämlich in Talkshows und

5 Die Entscheidung des LG Leipzig (FamRZ 2015, 969 ff.) ist Gegenstand einer Urteilsbesprechung in EJ 2015/207 ff. Dort ist auch der Sachverhalt ausführlicher wiedergegeben.

6 Vgl. OLG Dresden, ZKJ 2015, 479 ff. und die Kurzmitteilung in der EJ 2016, 57.

7 Gleichzeitig hat der Bundesgerichtshof die Sache an das Berufungsgericht zurückverwiesen, weil dieses, (aus seiner Sichtweise zu Recht wegen Verneinens einer Amtspflichtverletzung) die Frage offen gelassen hatte, ob die Bediensteten der Stadt auch schuldhaft gehandelt haben.

bei allen möglichen Gelegenheiten von vielen Politikern beklagt, dass ihnen die Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine »Herzensangelegenheit« sei. Zwar haben die oft gescholtenen Politiker durch das Kinderförderungsgesetz[8] einem Kind, welches das erste Lebensjahr vollendet und das dritte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, einen (gegebenenfalls) einklagbaren Rechtsanspruch auf frühkindliche Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege eingeräumt. Dennoch liegt noch vieles im Argen. So sollen nach einem Bericht der *Tagesschau24* vom 17.05.2017[9] im vergangen Jahr 230.000 Plätze für unter Dreijährige gefehlt haben. Diese Zahl soll noch einmal um mehr als 60.000 Plätze gestiegen sein.

Unterhaltsvorschussgesetz[10]

Stellungnahme

Diesmal eine etwas andere Reihenfolge: Nicht erst zunächst eine kurze Schilderung der wesentlichen Inhalte der neuen gesetzlichen Regelungen und im Anschluss daran die obligatorische Stellungnahme, sondern ausschließlich eine kurze Stellungnahme:

Nachdem ich vor kurzem gelesen habe, dass ein Bundestagsabgeordneter oder eine Bundestagsabgeordnete im Laufe eines Jahres im Durchschnitt rund 40.000 Seiten Gesetzgebungsmaterialien erhält[11], wundert es mich nicht, dass bei Fernsehübertragungen der Sitzungen des Deutschen Bundestages häufig leere Bänke zu sehen sind; denn die Abgeordneten bemühen sich sicherlich redlich, den Dschungel neuer Paragrafen »durchzuackern« und die neuen gesetzlichen Bestimmungen zu verstehen, von denen demnächst ihre Wähler oder Wählerinnen beglückt werden sollen oder von denen sie enttäuscht sein werden.

»Mein Gott, was müssen die Parlamentarier und Parlamentarierinnen alles lesen, um danach verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen?«

Ich betreue nun seit mehr als 14 Jahren mit wechselnden Partnern *(Prof. Dr. Knut Hinrichs, Prof. M. Karl-Heinz Lehmann* und *Prof. Dr. Winfried Möller)* die Rubrik »Gesetze und Gerichte« und habe dabei die Erfahrung gemacht, dass das Recht – trotz aller gegenteiliger Verlautbarungen von Politikern nicht von Jahr zu Jahr verständlicher und bürgerfreundlicher, sondern immer komplizierter wird.

So trat das am 3. Mai 2013 im Bundesgesetzblatt verkündete Unterhaltsvorschussentbürokratisierungsgesetz[12] zum 01.07.2013 in Kraft, von dem mit guten Gründen behauptet werden kann, dass sein Name nicht Programm war oder anders ausgedrückt, dass sein Name genau das Gegenteil von dem suggeriert, was es bewirkt, weshalb Petra Birnstengel in ihrem 2013 erschienenen Aufsatz[13] zutreffend bemerkt hat: » Von Entbürokratisierung bzw. Vereinfachung keine Spur.« [14]

Überraschend hat der Gesetzgeber nunmehr – überraschend deshalb, weil einige Monate vor Bundestagswahlen die Zeichen der Zeit gewöhnlich auf Stillstand stehen und die Gesetzgebungsmaschinerie ausgeschaltet ist – eine weitere Reform des Unterhaltsvorschussgesetzes verabschiedet, die rückwirkend zum 01.07.2017 in Kraft treten soll, also exakt fünf Jahre nach Inkrafttreten des Unterhaltsvorschussentbürokratisierungsgesetzes.

8 Vgl. Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege vom 10. Dezember 2008 (BGBl. I 2403)

9 Vgl: https://www.tagesschau.de/inland/kitaplätze-105.html, Abrufdatum: 31.05.2017, 00. 24 .

10 Bei Redaktionsschluss war das Gesetz noch nicht im Bundesgesetzblatt veröffentlicht. Unter Artikel 25 des Gesetzesentwurfs ist jedoch vorgesehen, dass das Gesetz rückwirkend zum 01.07.2017 in Kraft treten soll (BT-Drs. 18/12589, 116).

11 http://www.faz.net/aktuell/politik/politik-und-inszenierung-mikrofone-fuer-alle-1129870-p2.html

12 BGBl. I 1106

13 Birnstengel, Petra: Unterhaltsvorschussentbürokratisierungsggsetz: Neuerungen zum 1.7.2013, JAmt 2013, 179 ff.

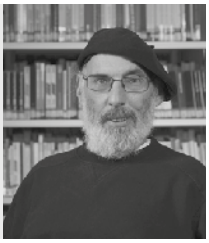
14 Birnstengel, Petra, JAmt 2013, 181.

Alleinerziehende Wählerinnen oder Wähler von Kindern unter zwölf Jahren werden beglückt sein, dass durch die Neuregelung die bisherige Bezugshöchstdauer von Unterhaltsvorschussleistungen von 72 Monaten für die bei ihnen lebenden Kinder abgeschafft worden ist.

Auch einige alleinerziehende Mütter und Väter von minderjährigen Kindern über zwölf Jahren können sich darüber freuen, dass die bisherige altersmäßige Begrenzung für den Bezug von Unterhaltsvorschuss entfallen und der Anspruch auf Unterhaltsvorschuss grundsätzlich ab 01.07.2017 nicht mehr erlischt, wenn das Kind das zwölfte Lebensjahr vollendet hat, sondern erst mit Vollendung des 18. Lebensjahres.

Für nicht wenige alleinerziehende Mütter und Väter dürfte jedoch der während des Gesetzgebungsverfahrens gefundene Kompromiss für die Anhebung der Altersgrenze, der darin besteht, dass minderjährige Kinder ab Vollendung des zwölften Lebensjahres nur dann einen Anspruch auf Unterhaltsvorschuss haben, wenn sie nicht auf SGB-II-Leistungen angewiesen sind oder der alleinerziehende Elternteil im SGB-II-Bezug ein eigenes Einkommen von mindestens 600 Euro brutto erzielt, eine herbe Enttäuschung darstellen, da durch diese Regelung alleinerziehende Elternteile von Kindern über zwölf Jahren faktisch gezwungen werden, ihre Einkommensverhältnisse offenzulegen.[15] ❑

Prof. Dr. Christian Müller
Hochschule Hannover
Fakultät V
Blumhardtstraße 2
30625 Hannover
christian.mueller@
hs-hannover.de



15 Von daher ist die von Maria Wersig geäußerte Kritik an dieser Regelung in § 1 Abs. 1a UnterhaltsvorschussG n. F. in ihrer schriftlichen Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung des Haushaltsausschusses am 06.03.2017 zur Änderung des Unterhaltsvorschussgesetzes im Rahmen des Gesetzes zur Neuregelung des bundesstaatlichen Finanzausgleichssystems ab dem Jahr 2020 und zur Änderung haushaltsrechtlicher Vorschriften berechtigt, da die Neuregelung zu einem »Systembruch im Unterhaltsvorschussgesetz« führt und »nicht im Einklang mit den Wertungen des Familienrechts« führt. (vgl. https://www.bundestag.de/blob.../fachhochschule-dortmund-prof--dr.-wersig-data.p..).

Keine Angst vor Inklusion

Einrichtungsportrait: Das Haus Martin im Diakonieverein Heimverbund Burghof

*Jörg **Fischer**, Schwalmstadt*

Auf eine über 200-jährige, sehr wechselvolle, Geschichte kann der Heimverbund Burghof e. V. in Schönebeck bei Magdeburg zurückblicken.
Den Ursprung des heute diakonischen Trägers bildete 1804 eine Zwangsarbeitsanstalt, in die Menschen ohne festen Wohnsitz, Prostituierte, Kinder sowie bettelnde oder arbeitsunfähige Personen eingewiesen wurden.
Bereits zu DDR-Zeiten widmete sich der Träger unterschiedlichen Zielgruppen. So gab es Stationen für Blinde und Sehschwache, für Diabetiker, für psychisch gestörte jüngere weibliche und männliche Bürger, aber eben auch für Kinder und Jugendliche. Heute ist der Träger insbesondere in den Arbeitsfeldern Behindertenhilfe, Altenhilfe und Jugendhilfe tätig. Eine besondere Einrichtung im Arbeitsfeld Jugendhilfe ist das integrativ arbeitende Haus Martin. Hier richtet sich das Angebot an Kinder und Jugendliche

- ***mit Körperbehinderungen,***
- ***mit geistigen und mehrfachen Behinderungen,***
- ***mit Entwicklungsstörungen/-verzögerungen,***
- ***mit Auffälligkeiten im Sozialverhalten,***
- ***mit erzieherischen Bedarfen,***
- ***mit Fluchthintergrund nach unbegleiteter Einreise,***
- ***in Notsituationen (Inobhutnahme).***

Die Betreuungen finden sowohl auf der Grundlage des SGB VIII wie auch auf der Grundlage des SGB XII statt.

Somit arbeitet das Haus Martin bereits seit 1993, unabhängig von allen Diskussionen und Planungen um eine »Große Lösung« oder eine »Inklusive Lösung« im SGB VIII, mit behinderten und nicht behinderten jungen Menschen unter einem Dach.

Das erste Mal hörte ich vom Haus Martin im Zusammenhang mit einer EREV-Fortbildung im Herbst 2016. Zu diesem Zeitpunkt gab es einen stark diskutierten Arbeitsentwurf zur SGB-VIII-Reform, der die Realisierung eines Inklusiven SGB VIII vorsah. Hier ging es und geht es ja auch nach wie vor, um die Zusammenführung von Anspruch und Leistung für behinderte und nichtbehinderte junge Menschen in einem Gesetz.

Auch wenn die SGB-VIII-Reform aktuell vertagt ist, so stellen sich doch viele Fragen unabhängig von der politischen Diskussion zu einem inklusiven SGB VIII aus fachlicher Perspektive, wenn man sich der gemeinsamen Betreuung von behinderten und nichtbehinderten jungen Menschen im Kontext von Jugendhilfe nähern will.

Und am besten lassen sich solche Fragen durch die gelebte Praxis und die Umsetzung vor Ort beantworten.

Entstehung

Die integrative Betreuung im Haus Martin hat viel mit den jüngeren Wurzeln der Einrichtung zu tun. Im ehemaligen Kinderheim Martin Schwantes, der Vorgängereinrichtung von Haus Martin zu DDR-Zeiten, wurden junge Menschen mit einer Lernbehinderung und mit geistiger Behinderung gemeinsam betreut. Hierdurch war bereits die Öffnung zur Kinder- und Jugendhilfe wie auch zur Eingliederungshilfe nach dem Standard der bundesdeutschen Sozialgesetze ab 1993 gegeben. Die Kooperation sowohl zu den Jugendämtern wie auch zu den Sozialämtern wurde weiterent-

wickelt und die Belegung durch beide Behörden wurde fortgesetzt. Die Angebotspalette wurde nicht weiter eingeschränkt und spezialisiert, sondern vielmehr ausgeweitet und qualifiziert.

So können heute im Haus Martin junge Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen gemeinsam mit jungen Menschen betreut werden, welche aufgrund eines Hilfebedarfs nach dem SGB VIII untergebracht sind.

Es lebe die Vielfalt

Das Haus Martin im Diakonieverein Heimverbund Burghof

»Die Vielfalt und Verschiedenheit eines jeden Menschen sehen wir als Bereicherung für den Diakonieverein Burghof e. V.« so steht es im Leitbild des Diakonievereins.

Oder wie Vivien Habelitz, die pädagogische Leiterin von Haus Martin es formuliert: »Da, wo viele Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Erfahrungen und Vorstellungen zusammenkommen, da entsteht ein Gemeinschaftsgefühl, da lernt man Toleranz, Akzeptanz und die Möglichkeit der Unterstützung. Funktionieren kann das aber nur, wenn es von allen Mitarbeitenden gelebt wird und es in ein pädagogisches Konzept der Vielfalt eingebettet ist.«

Was dies im Alltag bedeutet, beschreibt Habelitz an einem Beispiel.
»Eine Jugendliche, die nicht lesen kann, aber aufgrund der Aufgabeneinteilung in der Gruppe mit dem Kochen und Einkauf beauftragt ist, erhält Unterstützung von einer anderen Jugendlichen, die mit ihr gemeinsam Bilder von zu kaufenden Produkten malt und sie dann anschließend beim Einkauf begleitet.«

Schwierig ist die gelebte Vielfalt insbesondere für junge Menschen in der Anfangsphase, wenn sie neu einziehen und die Komplexität im Haus kennenlernen und neu erleben. Und wie hoch die Komplexität im Haus sein kann, versteht man erst richtig, wenn man einen Blick in die Konzeption wirft.

Außer dem Zusammenleben von Kindern und Jugendlichen mit verschiedenen Formen von Behinderung bis hin zur Mehrfachbehinderung, mit Kindern und Jugendlichen mit Entwicklungsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten sieht die Konzeption auch die Inobhutnahme und die Betreuung von unbegleiteten Minderjährigen vor. Das Altersspektrum reicht von Kindern ab drei Jahren bis hin zu jungen Erwachsenen über 18 Jahren.

Rahmenbedingungen

Bei all der Vielfalt liegt der Schwerpunkt der pädagogischen und der methodischen Arbeit auf der Arbeit mit der Gruppe. Hierfür wird auch bei den Rahmenbedingungen eine hohe Vielfältigkeit benötigt. Da ist zunächst das multiprofessionelle Team, bestehend aus einer Psychologin in der Funktion der pädagogischen Leitung der Gruppe. Im Weiteren arbeiten Sozialpädagogen, Heilpädagogen, Erzieher, Heilerziehungspfleger

und Hauswirtschaftskräfte gemeinsam im Team. Vivien Habelitz beschreibt die Bedeutung einer gemeinsamen Haltung im Team: »Von jedem Mitarbeitenden in unserem Team sollte die Vielfalt gewünscht sein und als Bereicherung gesehen werden.« Unterstützung erfahren die Mitarbeitenden durch unterschiedliche interne und externe Fortbildungsangebote, durch externe Supervision und interne Fachberatung in Form eines psychologischen Dienstes, der auch für Diagnostik zur Verfügung steht.

Im Weiteren gibt es Klausurtage für das Team und Teamentwicklungsprozesse.

Der Betreuungsschlüssel liegt bei 1:2,05 mit der Möglichkeit einer bedarfsgerechten Anpassung nach oben über Einzelvereinbarung.

Da bei der Komplexität der Anforderungen nicht jeder im Team alles wissen kann, gibt es so etwas wie themenbezogene Ansprechpartner, die sich als eine Art Experte für spezifische Bedarfe weitergebildet haben.

Neben der Multiprofessionalität im Team muss auch der Wohn- und Lebensraum den unterschiedlichen Bedarfen der jungen Menschen gerecht werden. Hierfür ist – über den üblichen Jugendhilfestandard hinaus – die untere Etage barrierefrei ausgestattet. Insgesamt verfügt das Objekt, ein im Villenstil gebautes Haus, über viel Platz für die bis zu 16 Jugendlichen im Haus.

Aber auch um das Haus herum gibt es viel Raum für sportliche Aktivitäten, Kleingruppenarbeit oder einfach nur zum gemütlichen zusammensitzen. Die sehr ruhige Lage im Kurviertel und in unmittelbarer Nähe zum Kurpark lässt zunächst darauf schließen, dass es zu Konflikten im Umfeld kommen könnte. Doch solche Bedenken werden schnell zerstreut: »Wir haben einen guten Kontakt zur Nachbarschaft. Die Nachbarn besuchen uns öfter und wir gestalten gemeinsame Feiern, wie zum Beispiel den Tag der offenen Tür.«
Wichtig für die pädagogische Arbeit mit den jungen Menschen sind die notwendigen Ressourcen im Umfeld und eine gute Vernetzung. Hier hat das Haus Martin zunächst die Möglichkeit, die unterschiedlichen Schulformen und ein Förderzentrum für die Beschulung von lernbehinderten Kindern und Jugendlichen zu nutzen. Auch verschiedene Haus-, Kinder- und Fachärzte sind gut erreichbar und in Einzelfällen ist die Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie erforderlich.

Beratungsstellen und sozialraumnahe Freizeiteinrichtungen werden ebenfalls spezifisch genutzt. So hat beispielsweise Pro Familia in Magdeburg an der Erstellung des sexualpädagogischen Konzepts von Haus Martin im Jahr 2013 beratend mitgewirkt. Dieses Konzept wurde dann 2017 auf der Grundlage der Auseinandersetzung aller pädagogischen Fachkräfte weiterentwickelt.

In Bezug auf die Rahmenbedingungen ist wichtig zu erwähnen, dass Leistungs- und Entgeltvereinbarungen nach Jugendhilfestandard für alle Unterbringungen – unabhängig vom Gesetzbuch – gleich sind. Die Schlüsselprozesse wie Aufnahme, Hilfeplanung und Entlassung sind stark angeglichen, auch wenn sich einzelne Dokumente und Begriffe voneinander unterscheiden. So sieht etwa die Jugendhilfe ein Hilfeplanverfahren im halbjährlichen Turnus und die Eingliederungshilfe ein Gesamtplanverfahren im jährlichen Turnus vor.

Die Arbeit mit der Gruppe

Auch wenn bei meinem Besuch in der Ferienzeit alles sehr harmonisch ist, bestätigt die pädagogische Leiterin, dass nicht immer alles so friedlich abläuft. »Kinder und Jugendliche suchen sich Punkte, wo sie andere reizen können. Das ist bei uns nicht anders als anderswo. Hier sind dann unsere pädagogischen Interventionen gefragt. Grundlage für jede Intervention ist das Verständnis der Ursache. Unterschiedliche Menschen reagieren unterschiedlich aufeinander und dies zu verstehen ist wichtig.«

Die pädagogischen Interventionen erfolgen auf unterschiedlichen Ebenen. In der Situation direkt, in Einzelgesprächen und auch in der Gruppenrunde.

Sowohl der tägliche Austausch in der Gruppe, als auch die wöchentlich stattfindende Gruppenrunde bieten die Möglichkeit zum Steuern und zum Ausbalancieren der Gruppe. Die vorherrschende Offenheit ermöglicht es Jugendlichen und Pädagogen alle Themen zu diskutieren und auch heikle Punkte zu besprechen. Ein gewählter Gruppensprecher tritt, falls erforderlich, für die Belange der Gruppe ein. Die Struktur der Gruppensitzungen wurde mit den jungen Menschen ausgehandelt, jede Sitzung wird protokolliert. Hier macht sich eine positive Beteiligungskultur bemerkbar. Die jungen Menschen sind es gewohnt in alle wichtigen Themen der Gruppe, auch über das Erstellen von gemeinsamen Gruppenregeln und Ämterplänen hinaus, einbezogen zu werden. Dies musste ich direkt erfahren, denn angereist mit einer Kamera, um Fotos für dieses Portrait zu machen, reiste ich ohne Bilder ab, da ich meine Absicht nicht angekündigt hatte und so die jungen Menschen nicht um Erlaubnis gefragt werden konnten.

Wichtig in der Arbeit mit der Gruppe ist es, immer wieder Gelegenheiten zu schaffen, die das soziale Lernen ermöglichen, und in der Unterschiedlichkeit der Gruppenmitglieder die Chance zu sehen, soziales Lernen zu fördern. Dabei bilden Beteiligung und Teilhabe das oberste Gesetz.

Arbeit mit den Eltern/ Angehörigen

Das wesentliche Ziel in jeder Hilfe im Haus Martin ist die Rückführung in das Herkunftssystem. Dementsprechend intensiv ist auch die Arbeit mit den Eltern und Angehörigen. Die Beratung der Eltern läuft ebenso kontinuierlich wie die Gespräche mit der gesamten Familie. Heimreisen werden vor- und nachbereitet, die Ressourcen des gesamten Familiensystems werden ermittelt und aktiviert.

Ohne eine statistische Erhebung zu Rate zu ziehen geht Vivien Habelitz davon aus, dass die Rückführungsquoten sich entsprechend der Unterbringungsformen unterscheiden. Junge Menschen, die im Rahmen der Eingliederungshilfe untergebracht sind, werden seltener oder später rückgeführt als junge Menschen, die im Rahmen der Hilfen zur Erziehung betreut werden. Die konkreten Ursachen hierfür sind vielschichtig und hängen häufig mit den Unterbringungsgründen zusammen.

Zufriedenheitsbefragung

Wie wichtig der Beteiligungsaspekt für die Arbeit im Haus Martin ist, zeigt sich an der jährlich durchgeführten Zufriedenheitsbefragung. Einmal jährlich werden die jungen Menschen und die Angehörigen über ihre Zufriedenheit mit der Einrichtung befragt.

Bei Beendigung der Hilfe wird auch der Maßnahmeträger befragt. Die Ergebnisse der Befragung haben direkten Einfluss auf die Weiterentwicklungen im Haus Martin.

Perspektive

»Im Grunde haben unsere Kinder und Jugendlichen alle die gleichen Bedürfnisse. Sie wollen Aufmerksamkeit, Bestätigung, Versorgung und Anerkennung. Egal ob behindert oder nicht behindert. Gleichzeitig unterscheiden sie sich sehr und wir unterstützen und wertschätzen jedes Kind in seiner Individualität. Wir wollen Vielfalt anerkennen und leben!«

In diesen Sätzen von Vivien Habelitz findet sich vielleicht schon eine, gar nicht so komplizierte, Begründung dafür, warum die Integration im Haus Martin funktioniert.

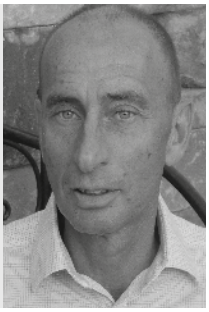
Es wird nicht im Großen unterschieden und klassifiziert, sondern vielmehr im Detail geschaut, was braucht der junge Mensch in seiner Individualität. Die Mitarbeitenden haben die Aufgabe

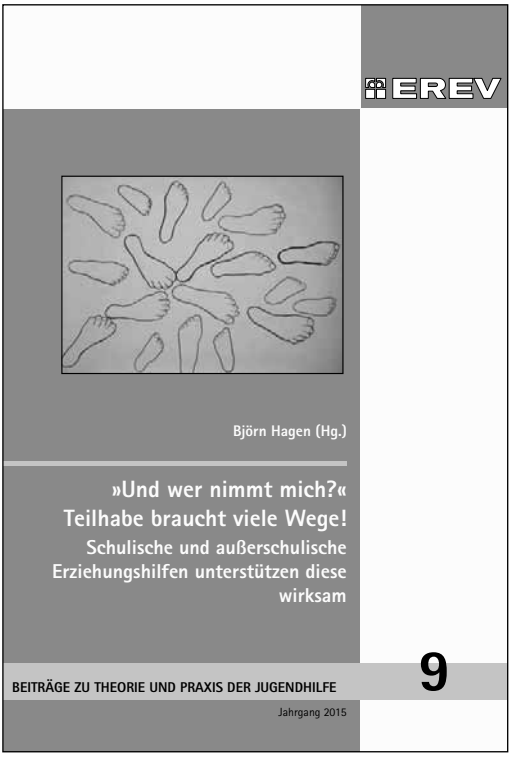
sich entsprechend den unterschiedlichen Bedarfen der jungen Menschen auszurichten und weiterzubilden. Die Vielfältigkeit ist gewünscht, macht die Arbeit interessant und abwechslungsreich.

Das integrative Feld ist herausfordernd für die jungen Menschen und die Mitarbeitenden. Wenn es richtig bestellt wird, bietet es für alle Beteiligten vielleicht größere Chancen als die abgegrenzte Spezialisierung.

In diesem Sinne sollten sich gegebenenfalls auch andere Träger auf den Weg machen und die Ressourcen von Inklusion in der stationären Arbeit mit jungen Menschen, auch unabhängig von Gesetzesreformen, nutzen. ❑

Jörg Fischer
Kompetenzmanager
Hephata Hessisches
Diakoniezentrum e. V.
Geschäftsbereich
Jugendhilfe
Horschmühlenweg 20
34613 Schwalmstadt
joerg.fischer@hephata.com





EREV-Dialog: Politik
Gespräch mit Katja Dörner, Bündnis 90/Die Grünen

*Björn **Hagen**, Hannover*

Der EREV-Fachausschuss Jugendhilfepolitik setzt seinen Austausch mit politischen Vertreterinnen und Vertretern des Bundestages fort. Der Vorsitzende, Björn Johansson, begrüßt herzlich Katja Dörner, MdB. Sie ist seit 2009 Mitglied im Bundestag und stellvertretende Vorsitzende der Bundestagsfraktion von Bündnis 90/Die Grünen.

Anhörung zum »Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen«

Die Anhörung am 19. Juni 2017 hat gezeigt, dass die Fraktionen den Gesetzesentwurf unterschiedlich bewerten. Die Union will gegebenenfalls Teilen des Paketes zustimmen, wozu die verbesserte Heimaufsicht oder das Schutzkonzept für minderjährige Flüchtlinge gehören. Im Rahmen der Reform des Pflegekinderwesens legt die Union ihr Veto ein. Das Agieren der Union ist auch vor dem Hintergrund schwer nachvollziehbar, als dass die Landesregierungen mit Unions-Beteiligung keine grundsätzlichen Bedenken geäußert hatten.

Das Familienministerium wollte mit der Reform Sicherheit für Pflegekinder und Pflegeeltern fördern, insbesondere dann, wenn leibliche Eltern aufgrund ihrer persönlichen Lebenssituation keine Perspektivklärung für die jungen Menschen unterstützen können. Für Bündnis 90/Die Grünen hat Jörg M. Fegert eine Stellungnahme mit der deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie (DGKJP) vorgelegt. Im Kontext der Pflegekinder und Unterstützung der Herkunftsfamilie wird die auch von Bündnis 90/Die Grünen vertreten Position befürwortet, dass die Rückkehroption auch durch adäquate Betreuungsangebote unterstützt werden muss. Aus entwicklungspsychologischer und bindungstheoretischer Sicht ist es laut der Stellungnahme wesentlich, dass rechtzeitig eine Perspektivklärung herbeigeführt wird. Als Fazit wird festgestellt, dass von den zentralen Themen der SGB-VIII-Novellierung mit Blick auf die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention und UN-Behindertenrechtskonvention relativ wenig übrig geblieben ist.

Katja Dörner

Keine Öffnungsklausel für minderjährige Flüchtlinge

Bündnis 90/Die Grünen lehnen eine Länderöffnungsklauseln für minderjährige Flüchtlinge ab, weil die mit Hochtraumata belasteten jungen Menschen ohne pädagogisch fundierte, jugendspezifische Betreuung mehr behandlungsbedürftige Symptome zeigen würden

SGB VIII trägt individuellen Bedarfen der jungen Menschen Rechnung

Der Dialog im Fachausschuss Jugendhilfepolitik mit Katja Dörner zeigt, dass das SGB VIII flexibel

genug ist, um den individuellen Bedarfen, gerade bei den unbegleiteten minderjährigen Ausländern, Rechnung zu tragen. Die positiven Ansätze im Rahmen des Gesetzes – zum Beispiel im Kontext der Ombudschaften und Heimaufsicht – drohen angesichts der zugespitzten Diskussion nicht umgesetzt zu werden.

Inklusive Hilfen benötigen eine realistische Bewertung der entstehenden Kosten

Die vergangene Legislaturperiode hat gezeigt, dass es notwendig ist die Kosten der Umsetzung der Inklusion abzuschätzen. Anhand der Erfahrungen unter anderem in den Schulen wird deutlich, dass die »große Lösung« nicht zum Nulltarif zu haben ist.

Keine Verknüpfung mit dem Thema Weiterentwicklung der Erziehungshilfen

Durch den schwierigen Inklusionsprozess bei den Schulen besteht eher ein verhaltenes Interesse das Thema für die Kinder- und Jugendhilfe und Behindertenhilfe voranzubringen. Problematisch scheint, die Themen »Weiterentwicklung Hilfen zur Erziehung« und »Inklusion« miteinander eng zu verknüpfen.

Projektsteuerung ist für die Umsetzung der inklusiven Hilfen notwendig

Notwendig ist es, das Thema Inklusion im Rahmen eines Projektes mit der Identifizierung von Meilensteinen und einer Steuerungsverantwortung auf den Weg zu bringen. Durch die Verknüpfung mit den Themen Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung, Steuerungsverantwortung öffentlicher Träger, Stärkung von Regelangeboten und Ausschreibungen besteht die Gefahr, dass die inhaltliche Auseinandersetzung zu den Themen der Inklusion wie zum Beispiel des einheitlichen Hilfekatalogs, des Hilfeplans, der Kostenbeteiligung und des Übergangsmanagements verloren gehen.

Individuellen Rechtsanspruch erhalten

Katja Dörner macht in dem Gespräch deutlich, dass der individuelle Rechtsanspruch erhalten bleiben muss. Dieses wird auch im Wahlprogramm von Bündnis 90/Die Grünen festgehalten. Eine Sozialraumorientierung steht dem nicht entgegen, aber es darf nicht um ein »Entweder-oder« im Rahmen der Hilferealisierung gehen.

Als weitere Themen des Austausches, die einer zukünftigen vertiefenden Auseinandersetzung bedürfen, wurden die unter zehnjährigen jungen Menschen mit einem intensiven Hilfebedarf benannt, die Herausforderungen im Kontext der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Ausländern und – analog zur Qualitätsdiskussion im Bereich der Kindertagesstätten – eine Diskussion über die fachliche Weiterentwicklung und Stärkung der Kinder- und Jugendhilfe. ❑

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

EREV-Dialog: Austausch mit den kommunalen Spitzenverbänden

*Björn **Hagen**, Hannover*

Der politische Dialog mit dem Fachausschuss Jugendhilfepolitik des Evangelischen Erziehungsverbandes wurde 2017 mit der Vertreterin des Deutschen Städtetages Regina Offer und Jörg Freese, Deutscher Landkreistag, fortgeführt. Ziel ist es, einerseits die zukünftige Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe, beispielsweise im Kontext der Diskussion um die Inklusion, hinsichtlich der Perspektiven zu erörtern und andererseits die Verknüpfung des Bundes mit der kommunalen und landespolitischen Ebene zu betrachten. Die Mitglieder des EREV-Fachausschusses Jugendhilfepolitik sind jeweils vor Ort in den jugendpolitischen Ausschüssen beziehungsweise landespolitischen Vertretungen aktiv, sodass ein praxisbezogener Austausch geführt wird.

Qualität der Kindertagesbetreuung weiter entwickeln

Die Betreuungsquote im Bereich für Kinder unter drei Jahren hat sich seit März 2006 von 13,6 Prozent auf 32,7 Prozent 2016 erhöht. Der Ausbau muss sich aber weiter fortsetzen, um die wachsende Zahl junger Menschen betreuen zu können. Rund 42 Prozent der Eltern von Kindern dieser Altersgruppe möchten einen Betreuungsplatz für die Jungen und Mädchen. Im März 2016 gab es bundesweit 58.871 Kindertageseinrichtungen. Die Zahl der dort tätigen Personen ist auf 576.200 angestiegen.

Neue Themen im Rahmen des Betreuungsausbaus, wie die wachsende Zahl von Betreuungsplätzen, Kinder mit Fluchthintergrund und dem Thema Inklusion stellen erweiterte Ansprüche an die Qualität der Arbeit. Bund und Länder haben 2014 einen gemeinsamen Prozess zur Weiterentwicklung der Qualität der Kindertagesbetreuung initiiert. Grundlage hierfür ist das Kommuniqué »Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern«, das wesentliche Bereiche benennt und konkrete Qualitätsziele vereinbart. Hierzu zählen unter anderem der Fachkraft-Kind-Schlüssel, qualifizierte Fachkräfte, die Stärkung der Leitung, die Gesundheitsförderung oder die Weiterentwicklung der Kindertagespflege. Durch die Flüchtlingssituation wurde beschlossen, die Themen Integration und Förderung von Flüchtlingskindern und ihren Familien in den Qualitätsentwicklungsprozess einzubeziehen.

Regina Offer

Regionale Unterschiede der Bedarfe

Im Rahmen der dritten Bund-Länder-Konferenz 2016 wurde der Zwischenbericht von Bund und Ländern der Öffentlichkeit vorgestellt. Der Austausch im Fachausschuss Jugendhilfepolitik mit den Vertretungen der kommunalen Spitzenverbände zeigt, dass für die Finanzierung der Kindertagesbetreuung grundsätzlich Länder und Kommunen zuständig sind. Nachgedacht wird über eine mögliche Beteiligung des Bundes im Rahmen der verfassungskonformen Finanzierungswege. Die Kostenabschätzung für Verbesserung der Personalschlüssel nach Alter der Kinder zeigen, dass je nach Ausbauszenarium drei

bis 3,7 Milliarden zusätzliche Kosten entstehen. Im Rahmen der zehn Handlungsfelder über die Qualitätsentwicklung in den Kindertagesstätten wird deutlich, dass die Bedarfe sich regional äußerst unterschiedlich gestalten. Hinzu kommt, dass rund 100.000 Plätze für junge Menschen mit Migrationshintergrund benötigt werden. Der Austausch im Fachausschuss Jugendhilfepolitik zeigt, dass es Ziel sein muss regionale Zahlen darüber zu erheben, welche Bedarfe vor Ort benötigt werden. Hierüber sind aktuell in der Regel keine genauen Aussagen möglich.

Jörg Freese

Erziehungshilfen und Kindertagesstätten miteinander verknüpfen

Hinzu kommt die Herausforderung, die Erziehungshilfen enger an die Kindertagesstätten anzubinden, um den Besuch zu unterstützen. Die fiktionalen Zuständigkeiten und Diskussionen sind zu überwinden und die Bedeutung der Betreuung für die jungen Menschen in den Mittelpunkt zu stellen.

Qualitätsdiskussion ist in den Erziehungshilfen im Wesentlichen an den Finanzierungen orientiert

Im Rahmen der Qualitätsdiskussion der Kindertagesbetreuung wird deutlich, dass sich diese wesentlich vom Feld der Hilfen zur Erziehung unterscheidet. Geht es hierbei in der Regel um Kosteneinsparungen, werden in der Kindertagesbetreuung weitere Qualitätsentwicklungsbedarfe gesehen. Die Diskussion zeigt, dass dieser disparaten Entwicklung begegnet werden muss. Die Kinder- und Jugendhilfe ist ebenso wie die Kindertagesbetreuung eine Zukunftsinvestition in die Gesellschaft und es ist notwendig die Qualität anstatt die Kosteneinsparungen in den Mittelpunkt zu stellen.

Diskussion zu Pflegekindern

Im Rahmen des aktuellen Gesetzesentwurfes des Kinder- und Jugendhilfestärkungsgesetzes ist keine Prognose über die Verabschiedung in der laufenden Legislaturperiode möglich. Die Sachverständigenanhörung hat unter anderem gezeigt, dass die Reform der Regelung für Pflegekinder wesentliche Unterschiedlichkeiten zutage gebracht hat. Die Union lehnt vor allem das Vorhaben der SPD ab, frühzeitig zu entscheiden, ob ein Kind auf Dauer bei den Pflegeeltern bleibt. Das Recht der leiblichen Eltern, so die CDU, kann nur bei einer Kindeswohlgefährdung eingeschränkt werden. Ein schlecht gemachtes Gesetz, so hat der familienpolitische Sprecher der Union, Marcus Weinberg (CDU) deutlich gemacht, »machen wir nicht mit«. Nach der aktuellen Situation müssen leibliche Eltern in der Regel zustimmen, ob ihr Kind in Pflege kommt. Dieses kann jedoch widerrufen werden, sodass zukünftig der dauerhafte Verbleib in einer Pflegefamilie angeordnet werden kann, auch wenn die leiblichen Eltern dem widersprechen. Zu Beginn der Pflegeverhältnisse soll geklärt werden, wie lange das Kind bei den Pflegeeltern leben soll.

Einheitliche Erziehungshilfen sicherstellen und Übergänge gestalten

Ein weiterer wesentlicher Kritikpunkt ist der Finanzierungsvorbehalt der Länder für den Bereich der unbegleiteten minderjährigen Ausländer. Dieses führt zum einen zu unterschiedlichen Betreuungssituationen in den Ländern und zum anderen ist die Einheitlichkeit der Kinder- und Jugendhilfe damit nicht mehr gegeben.

Der Austausch mit den Vertretungen der kommunalen Spitzenverbände zeigt, dass insbesondere der Übergang der Hilfen im Rahmen des SGB II (Grundsicherung für Arbeitssuchende) besser gestaltet sein muss. Durch die Schwierigkeiten im Übergang zur Berufsausbildung und Arbeit können Hindernisse abgebaut werden.

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

Hilfe für junge Volljährige muss sich nach den individuellen Lebenssituationen richten.

Die Diskussion im Fachausschuss verdeutlicht, dass die individuelle Hilfeplanung auch zur Aufgabe hat, die aktuelle Entwicklungssituation der jungen Menschen in den Blick zu nehmen und nicht dazu beizutragen, dass »Volljährigkeit wirkt«. Wie auch der 15. Kinder- und Jugendbericht aussagt, ist es zentrale Aufgabe in den Erziehungshilfen eine eigene Lebensphase Jugend zu ermöglichen. Es wird die Frage gestellt, warum oftmals der Eindruck vorhanden ist, dass die jungen Menschen länger in den Hilfen zur Erziehung – gerade bei Volljährigkeit – gehalten werden, als es notwendig ist. In diesem Zusammenhang müssen die aktuelle Careleaver-Diskussion und die Ergebnisse der Careleaver-Forschung mit den zentralen Forderungen, wie zum Beispiel eine Coming-Back-Option für die Hilfen zur Erziehung umgesetzt werden. Gerade junge Menschen in den Hilfen zur Erziehung haben oftmals nicht die notwendigen sozialen Netzwerke, um den Verselbstständigungsprozess zu durchlaufen.

Gefragt sind Weiterentwicklungen der flexiblen Hilfen für die Heranwachsenden, um den Notwendigkeiten Rechnung zu tragen. Pauschale Regelungen, wie Beendigung der Hilfen mit 18 Jahren oder eine grundsätzliche Fortschreibung der Maßnahmen tragen den Rahmenbedingungen des SGB VIII unzureichend Rechnung. ❑

EREV-Mitgliederversammlung mit Vorstandswahl am 23. Mai 2017 in Bamberg

*Annette **Bremeyer**, Hannover*

Der Evangelische Erziehungsverband hat am 23. Mai 2017 in seiner Mitgliederversammlung im Rahmen der Bundesfachtagung »Lust auf Neues?! Migration, Inklusion und mehr ...« (siehe Seite 194) in Bamberg für die nächsten vier Jahre einen neuen Vorstand gewählt. Neuanfänge sind meist mit Abschieden verbunden und so lag – wie so oft – beides eng zusammen. Björn Hagen verabschiedete die Vorstandsmitglieder, die nicht für eine weitere Legislaturperiode kandidieren und stellte zum Ausklang der Bundesfachtagung den neu gewählten Vorstand vor.

Abschiede ...

In seiner Abschiedsrede würdigte der EREV-Geschäftsführer Björn Hagen die nicht mehr kandidierenden langjährigen Vorstandsmitglieder Beate Dinter, Angelika Hamann, Hans-Werner Künkel, Jürgen Rollin und Wilfried Knorr mit persönlichen Eindrücken aus der gemeinsamen Zusammenarbeit und – teils über mehrere Legislaturperioden hinweg – geteilten Zeit. Zentrales Merkmal war die kollegiale und offene Zugewandtheit im Kontakt miteinander. Alle ehemaligen Vorstandsmitglieder verbindet die Leidenschaft für die Kinder- und Jugendhilfe mit der Lust auf neue Herausforderungen.

Beate Dinter

Beate Dinter war Bereichsleiterin im Förderschulverbund des Neukirchener Erziehungsvereins in Neukirchen-Vluyn und neben dem Vorstand auch Mitglied im EREV-Fachausschuss Pädagogik und der EREV-Fachgruppe Förderschulen. Sie vertrat die Interessen der trägereigenen Schulen mit sonderpädagogischer Förderung innerhalb des EREV und engagierte sich in den Gremien unter Berücksichtigung des schulischen Blickwinkels im Verbandskontext.

Bezeichnend in der Zusammenarbeit mit Beate Dinter war beispielsweise die verlässliche Präsenz in den drei Gremien und dem Forum mit einem stetigen Blick auf die Vernetzung der Arbeit im Vorstand und EREV-Fachausschuss Pädagogik sowie in der EREV-Fachgruppe Förderschulen.

Angelika Hamann

Angelika Hamann ist Geschäftsführerin der Evangelischen Jugendhilfe Iserlohn-Hagen und neben ihrer Vorstandstätigkeit Vorsitzende des EREV-Fachausschusses Pädagogik. Ihre Interessensschwerpunkte liegen in den Schnittstellen zu den Handlungsfeldern Kita, Jugendsozialarbeit, Jugendberufshilfe und Ganztagsschule.

Die Zusammenarbeit mit Angelika Hamann war unter anderem gekennzeichnet durch die thematische Strukturierung der Fachausschusssitzungen unter Berücksichtigung der Aspekte Praxisorientierung, Wissenschaftlichkeit sowie die inhaltliche Nähe der Themen zu den Mitgliedseinrichtungen. Hierzu gehörte auch die Zukunftsorientierung der Arbeit im Fachausschuss

Hans-Werner Künkel

Hans-Werner Künkel ist Vorstand des St. Elisabeth-Vereins in Marburg und war neben seiner Vorstandstätigkeit im EREV Mitglied in der EREV-Projektgruppe »Erziehungshilfen – Kinder- und Jugendpsychiatrie – Polizei – Justiz«. Er bleibt Mitglied im Forum Diakonischer Unternehmensleitungen. Zu seinen Interessensschwerpunkten gehören die Jugendhilfepolitik sowie sozialräumliche Betreuungsangebote.

Die Zusammenarbeit mit Fidi Künkel zeichnete sich durch den Blick auf politische Rahmenbedingungen und das Einbringen politischer Fragen im jeweiligen Kontext der Themen sowohl in der Projektgruppe als auch in der Vernetzung des Gremiums mit dem EREV-Vorstand.

Jürgen Rollin

Jürgen Rollin war Kirchenrat und stellvertretender Vorstandsvorsitzender des Diakonischen Werkes Baden in Karlsruhe. Neben seinem Engagement im Vorstand war er Vorsitzender des EREV-Fachausschusses Jugendhilfepolitik und des Redaktionsbeirates des EREV. Seine Interessensschwerpunkte umfassen die Sozialpolitik sowie die Schnittstellen von Jugendhilfe, Eingliederungshilfe, Psychiatrie und Sucht.

Die Zusammenarbeit mit Jürgen Rollin war geprägt davon, dass er durch seine Persönlichkeit die Themen auf den Punkt brachte und dabei in den Gesprächen – ob mit Politikerinnen und Politikern oder mit den kommunalen Spitzenverbänden – authentisch blieb. Zudem wies er stetig auf Zusammenhänge hin wie beispielsweise die von Kinderarmut und eingeschränkten Zukunftschancen.

Wilfried Knorr

Wilfried Knorr ist Direktor von Herzogsägmühle in Peiting und war von 2005 bis 2017 der Vorsitzende des EREV. Zu seinen Interessensschwerpunkten zählen die Sozialpolitik, das Profil der Diakonie sowie die Öffentlichkeitsarbeit. Er ist weiterhin Leiter des EREV-Forums Diakonischer Unternehmensleitungen. Zudem vertritt er den EREV im Diakonischen Rat der Diakonie Deutschland und der Gremien.

Im Rahmen der Verabschiedung von dem Vorsitzenden Wilfried Knorr wurde unter anderem sein Schwerpunkt des diakonischen Profils gewürdigt. Hier lag das Ziel darin, das diakonische Profil in den Mittelpunkt der Arbeit der Mitgliedseinrichtungen zu stellen. Dieses Engagement ist auch im Diakonischen Rat oder bei anderen Fachverbänden spürbar.

Besonderes Merkmal der Zusammenarbeit mit Wilfried Knorr war, dass die Themen nicht bruchstückhaft behandelt und abgehakt, sondern in die heutige Kinder- und Jugendhilfe überführt wurden. Kinderschutz, Beteiligung und Transparenz in der Arbeit sind Stichworte hierfür. Dazu kam die Offenheit, Missstände zu benennen und gemeinsam mit den freien und öffentlichen Trägern ständig die Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe im Blick zu haben, als ein Merkmal der guten Zusammenarbeit. Dabei waren Verlässlichkeit und Engagement verlässliche Größen.

... und Neuanfänge

Mit dem Abschied geht auch die Weiterentwicklung des Evangelischen Erziehungsverbandes einher. Die Mitgliederversammlung des EREV wählte folgende zwölf Personen in den neuen Vorstand:

1 Silke Becker-Nielsen: Schleswig-Holstein
2. Gerd Dworok: Nordrhein-Westfalen
3. Carola Sari Hahne: Niedersachsen
4. Ralph Hartung: Niedersachsen
5. Björn Johansson: Thüringen
6. Harald Meiß: Hessen
7. Monika Memmel: Baden-Württemberg
8. Paul Pott: Nordrhein-Westfalen
9. Carsten Schüler: Sachsen-Anhalt
10. Ulrike Stehle: Bayern
11. Hilmar Weber: Niedersachsen
12. Simone Wittek-Steinau: Hessen

In der konstituierenden Sitzung wählte der neue Vorstand Carola Sari Hahne, Geschäftsführerin der Diakonischen Jugend- und Familienhilfe Kästorf in Gifhorn und der Evangelischen Jugendhilfe Stephansstift in Hannover, zu seiner Vorsitzenden. Die Stellvertretungen sind Harald Meiß, Leiter des Geschäftsbereichs Jugendhilfe im Hessischen Diakoniezentrum Hephata in Schwalmstadt- Treysa, und Monika Memmel, Abteilungsleiterin in der Evangelischen Gesellschaft Stuttgart. Zudem beruft der neue EREV-Vorstand Wilfried Knorr auf Grund seiner Vertretung des EREV in den diakonischen Gremien.

Als weiteres Mitglied für den EREV-Vorstand wird vom »Evangelischen Werk für Diakonie und Entwicklung« in Berlin Doris Beneke, Leiterin des Zentrums Familie, Bildung und Engagement, berufen.

Wir freuen uns auf die Zusammenarbeit und Herausforderungen mit den neuen Themen in der Kinder- und Jugendhilfe. Herzlichen Dank, dass Sie sich für die Arbeit des Evangelischen Erziehungsverbandes engagieren und die Richtung mitbestimmen. ❑

Der EREV-Geschäftsführer Björn Hagen (Mitte) stellt die Vorstandsmitglieder vor: von links: Hilmar Weber, Simone Wittek-Steinau, Carsten Schüler, Paul Pott, Harald Meiß, Ralph Hartung, Gerd Dworok, Silke Becker-Nielsen, Carola Sari Hahne, Björn Johansson, Monika Memmel, Ulrike Stehle. Foto: Annette Bremeyer

Annette Bremeyer
Referentin, EREV
Flüggestr. 21
303161 Hannover
a.bremeyer@erev.de

Rückschau:
Bundesfachtagung »Lust auf Neues?! Migration, Inklusion und mehr ...«, vom 22. bis 24. Mai 2017 in Bamberg

*Annette **Bremeyer**, Petra **Wittschorek**, Hannover*

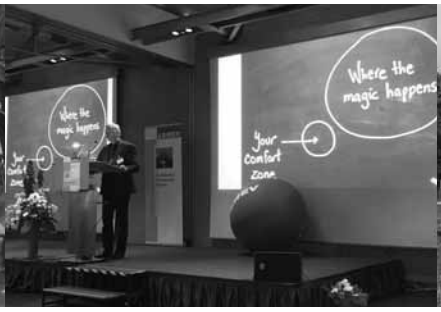
Neue Konzepte, Perspektiven und Ansätze für die Erziehungshilfen: rund 400 Teilnehmer/innen und Referent/innen hatten in diesem Jahr Lust, diese auf der Bundesfachtagung des Evangelischen Erziehungsverbandes in Bamberg kennenzulernen und vorzustellen. Vom 22. bis 24. Mai stand das Bamberger Welcome-Hotel – begleitet von sonnigem Willkommenswetter – ganz im Zeichen der Referate, Arbeitskreise, Infostände, Mitgliederversammlung (siehe Seite 191), Kultur- und Sportangebote des EREV.

Migration, Inklusion und mehr, nämlich mit Themen wie *Bedürfnisse von Kindern und das Recht (Stefan Heilmann)*, die *Zukunftsfähigkeit sozialer Dienste durch Förderung sozialer Innovationen (Andreas Schröer), Möglichkeiten und Grenzen zukünftiger Arbeit in der Jugendhilfe (Germo Zimmermann), Selbstmanagement (Maja Storch), Ethik in der Jugendhilfe (Uto Meier), Strategisches Internet Marketing (Sanjay Sauldie), Veränderungen der Kommunikation durch Mediennutzung (Daniel Seitz), Balint-Coaching (Jan Hesselink, Karl-Heinz Lindemann), Professionalität und Privatheit familienanaloger Erziehungshilfen (Meike Wittfeld)* standen auf dem vielseitigen Programm mit einer bewährten Mischung aus Haupt- und Forenreferaten sowie Arbeitskreisen.

Zum Auftakt referierte Stefan Heilmann in seinem Hauptreferat zum Thema *Bedürfnisse von Kindern und das Recht. Der* Honorarprofessor für Familien- und Kindschaftsrecht sowie Richter am Oberlandesgericht Frankfurt am Main wies darauf hin, dass feststellbare Fehltendenzen und Interpretationen in der Rechtsprechung in der jüngeren Vergangenheit elementare Grundbedürfnisse des Kindes konterkarierten. Daher ist eine Kindzentrierung von Verfahren und Entscheidungen notwendig. Er plädiert für eine explizite Grundrechtsposition des Kindes und fordert h*öhere Eingangsvoraussetzungen für Familienrichter* sowie eine Fortbildungsverpflichtung.

Ein Schwerpunkt der Forenreferate war beispielsweise das Thema *Heranwachsen in einer mediatisierten Gesellschaft*. Susanne Eggert, stellvertretende Leiterin der Abteilung Forschung im Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, beschrieb Faktoren der Unterstützung ei-

Foto: Annette Bremeyer



Wilfried Knorr, Foto: Annette Bremeyer

Foto: Petra Wittschorek

ner gelingenden Medienerziehung in der Familie. Hierzu zählen die Sensibilisierung und Anregung von Reflexion in Bezug auf den eigenen Medienumgang und die Vorbildrolle der Eltern sowie die Sensibilisierung für den Medienumgang der Kinder und die damit verbundenen Bedürfnisse und Motivlagen. Dafür ist eigenes Medienwissen der Eltern vonnöten, um mit darauf abgestimmten konkreten Handlungsanregungen medienerzieherische Belange in den Erziehungsalltag zu integrieren. Ebenso war das Wissen über Potenziale des Mediengebrauchs sowie Risiken und Problemlagen, die im Medienumgang entstehen können, Vortragsthema.

Zum »Mehr« aus dem Titel der diesjährigen Bundesfachtagung gehört auch das Thema *Digital Leadership – Strategisches Internetmarketing für die Mitarbeitergewinnung von morgen*, das Sanjay Sauldie, Multimedia-Designer und Experte für Internetmarketing und Social Media Marketing, den Teilnehmenden in einem der Forenreferate nahebrachte. Sauldie entwickelte die Strategie Internet Return on Invest (iROI) zur digitalen Transformation. Mit der weiterentwickelten Fassung M4-iROI beschrieb Sauldie die Transformation für die Kinder- und Jugendhilfe. Die vier Eckpfeiler Mentalität, Mut, Mentor und Methode unterstützen den Umbau von der analogen zur digitalen Unternehmensführung und ermöglichen beispielsweise die gelingende Gestaltung altersgemischter Teamarbeit unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausprägungen der vier Generationen: Die *Boomers* (1946 bis 1964: »Für die Arbeit leben«), die *Generation X* (1965 bis 1979: »Arbeiten, um zu leben«), die *Generation Y* (1980 bis 1994: »Arbeit und Leben vereinbaren«) und die *Generation Z* (1995 bis heute: »Erst leben – dann arbeiten«). Sauldie konstatierte, dass ein Verbinden von Offline und Online die Zukunft ist und gab den Teilnehmenden sieben wertvolle Tipps für ihre digitale Transformation: »Bleiben Sie am Ball!« mit dem Blick auf Kontext, Konversion, Konversation, Konfidenz, Konsens - konträr und kongenial.

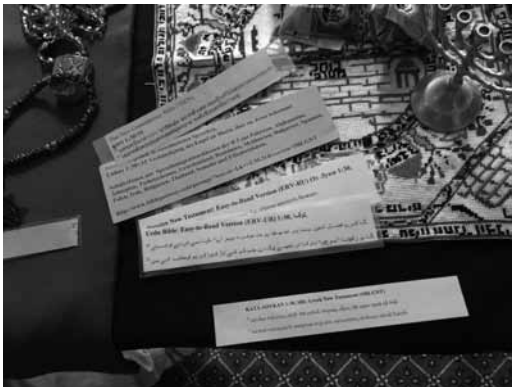
In 15 Arbeitskreisen konnten die verschiedenen Facetten der Fachtagung in kleineren Einheiten vertiefend kennengelernt und bearbeitet werden. So beispielsweise zum Thema Migration eine Einrichtung zur Begegnung von Christen und Muslimen, die seit 23 Jahren in Nürnberg als *Die Brücke-Köprü* erfolgreich zur Versöhnung beiträgt. Mufida Khalil und Doris Dollinger gaben einen sehr exemplarischen Eindruck in ihre Arbeit, die es Christen und Muslime ermöglicht, im Austausch voneinander zu lernen, Anregungen für den Alltag anbietet und eine gute Nachbarschaft und Freundschaft fördert. Im Begegnungszentrum *Brücke-Köprü* treffen sich Christen und Muslime, Deutsche und Nicht-Deutsche, Frauen und Männer. Die Begegnung und der Dialog werden konkret erfahrbar bei Diskussionen über Gott und den Alltag, geselligen Frauen- und Männerabenden oder gemeinsamen Festen über die Grenzen der jeweiligen Religion und Kultur hinweg. Die *Brücke-Köprü* wird getragen vom Evangelisch-lutherischen Dekanat Nürnberg und

Interreligiöse Feier, Foto: Petra Wittschorek

Foto: Annette Bremeyer

Simon Pearce, Foto: Petra Wittschorek

hat für ihr jahrelanges Engagement den Interkulturellen Preis der Stadt Nürnberg erhalten. Sie ist weit über die Grenzen Nürnbergs hinaus bekannt und wird vom Bundesministerium des Innern seit 2004 als modellhaftes Begegnungsprojekt gefördert.



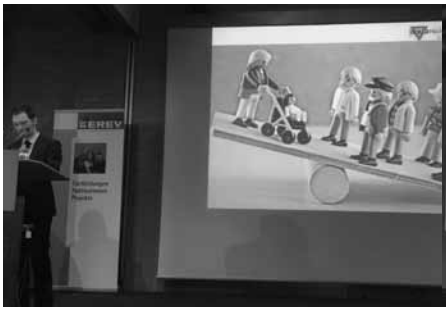
Interreligiöse Symbole und Sprüche der *Brücke-Köprü*
Foto: Annette Bremeyer

Ebenso über Religionen hinweg bot die multireligiöse Feier in der St. Stephan-Kirche den Teilnehmenden am ersten Abend einen Einblick, wie sich in Bamberg das interkulturelle und interreligiöse Miteinander in vielen verschiedenen Initiativen und Veranstaltungen zeigen kann. Seit vielen Jahren haben multireligiöse Feiern aus unterschiedlichen Anlässen wie interkulturelle Wochen zum Beginn des Studienjahres an der Universität oder Schulfeiern in Bamberg Tradition. Dabei werden die Schriftworte und Gebetstraditionen nebeneinander gestellt, ohne sie miteinander zu vermischen oder andere zu vereinnahmen.

Neben den vielen Arbeitskreisen hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch die Möglichkeit, den Bamberger Autor Paul Maar in einer Lesung kennenzulernen. Paul Maar, im Besonderen den Kindern durch seine Sams-Geschichten bekannt, hat sich abermals mit dem Thema Integration in seiner neuen Auflage des ehemals 1988 geschriebenen Buches »Neben mir ist noch Platz« befasst und diese in eineinhalb Stunden gelesen. In seiner Erstfassung des Buches aus dem Jahr 1988 orientierte er sich am Schicksal einer ihm gut bekannten Flüchtlingsfamilie aus dem Libanon, die nach dem Ende des Bürgerkriegs wieder nach Beirut zurückzog. In jüngster Zeit hat das Thema Flüchtlinge und die Frage, wie wir diese in unserem Land integrieren, eine neue Dimension erlangt. Paul Maar änderte die Geschichte ab und berücksichtigt die heutige Flüchtlingsdimension. In seinem neuen Buch flieht Aischa nicht mehr aus Beirut, sondern aus Syrien. Und sie geht am Ende nicht in ihr Land zurück, sondern bleibt in Deutschland.

Alle drei Sams-Kino-Filme wurden fast ganz oder teilweise in Bamberg gedreht. Den Teilnehmern bot sich auch die Möglichkeit im Rahmen einer Stadtführung Drehorte wiederzuerkennen.

Auch Lust auf Comedy stand auf dem Programm. Simon Pearce, Schauspieler und Synchronsprecher aus München, bot Comedy aus seinem dies-



Germo Zimmermann, Foto: Annette Bremeyer

Maja Storch, Fotos: Annette Bremeyer

jährigen Programm »Allein unter Schwarzen« und schuf gute Laune am letzten Abend der Fachtagung.

Verschriftlichte Beiträge zu dieser Bundesfachtagung finden Sie in der nächsten Ausgabe der »Evangelischen Jugendhilfe«, die im Dezember erscheint. Uns vorliegende Vortragsfolien im PDF-Format können Sie unter www.erev.de im Menü Tagungsdokumentation herunterladen.

Gern laden wir Sie zur nächsten Bundesfachtagung des EREV nach Potsdam vom 27. bis 29. Mai 2019 ein. Über das Tagungsthema und das Programm werden wir Sie auf dem Laufenden halten. ❑

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

Petra Wittschorek
Referentin, EREV
Flüggestr. 21
30161Hannover
p.wittschorek@erev.de

Foto: Annette Bremeyer

Foto: Annette Bremeyer

»Mutterrolle stärken und Lebensschätze heben« – Zertifikatskurs Biografiearbeit in Eisenach geht erfolgreich zu Ende

*Birgit **Lattschar**, Dackenheim*

Zufrieden, stolz und etwas wehmütig schauen Teilnehmende und Referentinnen zurück beim Abschlussseminar der Weiterbildungsreihe »Biografisch arbeiten – professionell handeln in der Jugendhilfe«. Mit dem Vorstellen der Praxisprojekte im letzten Modul endete der einjährige Kurs, der in Kooperation mit LebensMutig, Gesellschaft für Biografiearbeit stattfand.

Insgesamt vier Mal trafen sich die 21 Teilnehmenden aus unterschiedlichen ambulanten und stationären Arbeitsbereichen der Jugendhilfe, um für jeweils drei Tage intensiv zu erleben und zu lernen, wie Biografiearbeit wirkt und mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsene achtsam und kompetent umgesetzt werden kann. Das Haus Hainstein in Eisenach bot dafür eine angenehme Umgebung.

Foto Eva Herder

Biografiearbeit als Methode der Beschäftigung mit der eigenen Lebensgeschichte wird seit vielen Jahren in der sozialen Arbeit mit Menschen aller Lebensalter durchgeführt. Für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die in Pflegefamilien, Wohngruppen und ambulanten Settings der Jugendhilfe betreut und beraten werden, hat sie eine besondere Relevanz: Viele von ihnen bringen eine Lebensgeschichte mit belastenden Fakten, Erlebnissen und Geschichten mit. Manchmal fehlen auch entscheidende Informationen. Ressourcen werden kaum gesehen oder sind *verschüttet.* In der Biografiearbeit können schwierige Sachverhalte in Worte gefasst und *handhabbar* gemacht werden. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bekommen Klarheit über sich und ihre Lebenszusammenhänge und können so ihre Lebenssituation besser einordnen und annehmen. Ressourcen werden gezielt gesucht und beleuchtet und verändern den Blick auf das eigene Ich. Dazu brauchen Fachkräfte in der Jugendhilfe allerdings das nötige Know-how.

Speziell für diese Zielgruppe haben nun Susanne Hölzl, Karin Mohr und Birgit Lattschar – alle drei sind erfahrene Praktikerinnen der Jugendhilfe und Lehrtrainerinnen bei LebensMutig – die Weiterbildungsreihe entwickelt. In den vier Modulen wurden theoretische Grundlagen und praktische Methoden vermittelt und ausprobiert und auch eigene biografische Erfahrungen reflektiert. Die Planung, Durchführung und Reflexion eines eigenen Projektes stand am Ende der Weiterbildung. Die Abschlussarbeiten mit Titeln wie »Stärkung der Mutterrolle«, »Gestaltung von Mama-und-Papa-Schatzkisten«, »Was ist ein Zuhause?«, »Lebensschätze bergen …« oder »Ein Lebensbuch entsteht … the story of my life« zeigten sehr eindrucksvoll und berührend, wie Biografiearbeit wirken kann. »Jetzt traue ich mich anzufangen«, lautete das Resümee der Teilnehmenden am Ende des Kurses. Mit einer Schultüte als Starthilfe, der Zertifikatsverleihung und einem »Biografischen Buffet« schloss der Kurs im Mai 2017 ab. Wir

gratulieren allen Absolventinnen und Absolventen sehr herzlich!

Der nächste Kurs beginnt im April 2018 in Hofgeismar. ❑

Birgit Lattschar
Beratung, Fortbildung und Supervision
Kirchenstr. 10
67273 Dackenheim
post@birgit-lattschar.de
www.birgit-lattschar.de
www.lebensmutig.de

Foto Birgit Lattschar

Rezension

Möller, Winfried (Hrsg.), Praxiskommentar SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe, 2., völlig neu überarbeitete Auflage, 2017, Bundesanzeiger Verlag, 982 Seiten, 76 EUR, Hardcover ISBN 978-3-8462-0543-3 oder als E-Book (PDF) ISBN 978-3-8462-0654-6

*Ulrike **Stücker**, Pinneberg*

Gewagt – Gewonnen

Das Sozialgesetzbuch VIII durchlebt wieder einen Reformprozess. Nach den diskutierten umfangreichen Ideen einer Zusammenführung verschiedener Hilfen und Leistungen in der Jugendhilfe, verabschiedete der Bundestag Ende Juni ein thematisch abgespecktes Reförmchen, das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG). Doch der Bundestag lässt mit seiner Zustimmung auf sich warten. In seiner nächsten Sitzung am 22. September 2017 böte sich zwei Tage vor der Bundestagswahl noch eine Chance auf Verabschiedung der Änderungen im SGB VIII in dieser Legislaturperiode. Doch ob und wann die neuen Regelungen Gesetz werden, ist zur Niederschrift der Rezension (August 2017) noch ungewiss.

In diesen bewegten Zeiten erscheint im Mai 2017 der »Praxiskommentar SGB VIII - Kinder- und Jugendhilfe« und ein unreflektierter erster Gedanke ist: Hätten sie nicht warten sollen bis nach der Reform? Herausgeber Professor Winfried Möller erläutert im Vorwort entspannt die derzeitigen Überlegungen und den Stand der Kommentierung. Da das Kinder- und Jugendhilferecht den Kern der nachwachsenden Gesellschaft betrifft, unterliegt es beständigen Veränderungsanforderungen. Man publiziert den Kommentar, wenn er fertig ist.

Im fett gedruckten Link im Vorwort zu den aktuellen Informationen fehlt die Länderkennzeichnung in der URL. Aber auch bei vollständiger Eingabe (www.bundesanzeiger-verlag.de/SGB-VIII) landet man lediglich auf der Startseite des Verlags. Der Hinweis in der Titelei zu www.bundesanzeiger-verlag.de/familie-soziales.html ist ein Standardlink zum Themenportal, wo sich erst nach weiteren Klicks auf »Downloads« und »Jugendhilfe« der Wortlaut des Gesetzesentwurfs zum KJSG findet. Mit dem Online-Portal zum Betreuungsrecht hat der Bundesanzeiger-Verlag bewiesen, dass er begleitende Onlinemedien beherrscht. Im Jugendhilferecht ist nach Auskunft des Bundesanzeiger Verlags eine immerhin flankierende Seite geplant, sobald Gesetzesänderungen wirksam sind.

Genug gemeckert. Denn das Buch hält, was es verspricht. Laut Vorwort soll ein Praxiskommentar geeignet sein, »praktische Fragen« zu beantworten. Dafür wurden neben Juristen auch Fachkräfte der Sozialen Arbeit als Autoren gewonnen. Das gemischte Team besteht aus 14 Autoren, davon vier Frauen, fünf Nichtjuristen (beides erfreulich hohe Zahlen für diese Minderheiten unter den Gesetzeskommentatoren).

Die in beide Richtungen erweiterten Horizonte spiegeln sich wider, wenn beispielsweise in § 34 zur Heimerziehung von einem Juristen unter anderem ein umfangreiches Literaturverzeichnis und einschlägige Rechtsprechung – vernünftig erweitert um die wichtigsten Leitaussagen zu jedem Urteil – hinsichtlich des umstrittenen Themas der geschlossenen Unterbringung zusammengestellt werden, um den wissenschaftlichen Diskurs nachvollziehbar aufzuzeigen. Direkt anschließend ist § 35 von einer Autorin mit vielen Jahren Berufserfahrung in der Sozialen Arbeit kommentiert. Sie beleuchtet das Thema der in-

tensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung mit Zielsetzung, Art und Methodik der Hilfe, macht auf das Problem der Machtasymmetrie in dieser besonderen Betreuungssituation aufmerksam und sensibel für den Ruf nach entsprechenden Beschwerdestellen für die Jugendlichen. Überdies bietet sie eine Tabelle bereits existenter Ombudsstellen nach Bundesländern geordnet an. Ein echtes Plus für die Praxis, auch wenn hier die Angabe der jeweiligen Webseite noch das Tüpfelchen auf dem i gewesen wäre (beispielsweise brj-berlin.de für den Berliner Rechtshilfefonds Jugendlicher e. V.).

So wird Rechtswissenschaft im Kommentar durch die Praxis Sozialer Arbeit integriert.[1] Dieser Praxiskommentar hat seinen Namen verdient, weil er den fachlichen Blickwinkel der Sozialen Arbeit und ihrer Haltung in die Erläuterungen des Gesetzestextes eingliedert. Das Gesamtbild des SGB VIII wird erweitert und bereichert.

Inhaltlich wird nicht nur in sehr verständlicher, sondern auch in deutlicher Sprache gesprochen. So positioniert sich das Werk in § 1 zum subjektiv-öffentlichen Recht auf Erziehung und gibt durch einen Sozialarbeiter und Hochschullehrer klare Hinweise zu Ablauf und Voraussetzungen der Qualifizierungen der Fachkräfte im Zusammenhang mit Gefährdungseinschätzungen nach § 8a.

Die Leser werden verwöhnt mit

- Checklisten (zum Beispiel zu Hinweispflichten im Verwaltungsverfahren, § 8 RN 22),
- anregenden Hinweisen (zum Beispiel auf Initiativen zur Beteiligung in der Jugendhilfe mit Webseite »www.diebeteiligung.de«, § 8),
- konkreten Beispielen (»Kinderarzt stellt Unterernährung bei Geschwisterkind fest« usw., § 4 KKG RN 24),
- Vorlagen (zum Beispiel Muster für einen Antrag zur Förderung einer Jugenderholungsmaßnahme, § 12 RN 22) und
- Zusatzdokumenten (Anhänge im Datenschutz).

Außerdem machen Transferhinweise an der richtigen Stelle die Lektüre wertvoll. So gibt es schon in der Kommentierung zu § 17 (Beratung in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung) am Ende bei der Mitwirkung im gerichtlichen Verfahren den Hinweis, dass die spezifischen Bestimmungen des Sozialdatenschutzes grundsätzlich auch Anwendung gegenüber Gerichten finden. Hier wird eine typische Unsicherheit der Praxis aufgegriffen, die lautet »Muss ich dem Gericht alles sagen?«. In der Kommentierung zu den Datenschutzbestimmungen der §§ 61 bis 65 wird dieser Unsicherheit später ausführlich abgeholfen.

Die einzelnen Bestimmungen des KKG werden dort kommentiert, wo es Sinn macht (§ 4 KKG direkt nach § 8b).

Zur erfreulichen Lesbarkeit trägt auch das kluge, frische Layout bei. Durchgängig sind Schlagworte, Vorschriften oder wichtige Teilsätze im großzügigen Schriftbild fett hervorgehoben. Unbemerkt hilft das bei der schnellen Orientierung im Fließtext; der entscheidende Absatz findet sich mühelos.

Der Praxiskommentar ist ein Gewinn für alle SGB-VIII-Interessierten. Hoffentlich profitieren davon auch viele Fachkräfte der Sozialen Arbeit, die vorher ungern einen juristischen Kommentar zu »ihrem« Gesetz in die Hand genommen haben. ❑

Dr. Ulrike Stücker
Volljuristin
Referentin für Fortbildungen
Lehrbeauftragte
Perleberger Str. 5f
25421 Pinneberg
u.stuecker@gmx.de

1 vgl. Henne, S.6, in: Die Prägung des Juristen durch die Kommentarliteratur, Vortrag am 2.2.2006 in Berlin, Quelle: www.fes-forumberlin.de/pdf_2006/d_6_6_01_henne.pdf, abgerufen am 14.06.2017

Hinweise

Fachtagung zum Thema Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe

Der Verein SOS-Kinderdorf veranstaltet am 19. und 20. Oktober 2017 in Berlin eine Fachtagung zum Thema Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Unter dem Titel »Digitalisierung. Kinder.Jugend - hilfe. Potentiale und Risiken in einem dynamischen Feld ausbalancieren« stellen die Experten Nadia Kutscher, Franz Josef Röll und Malte Spitz in der neuen Tagungsstätte des SOS-Kinderdorfes, der SOS-Botschaft für Kinder in Berlin-Mitte unterschiedliche medienpraktische und medienbildende Ansätze vor. In Vorträgen, Workshops und auf einem medienpädagogischen Marktplatz werden die genannten Themen aus Sicht der Praxis und Forschung aufgegriffen. Ein Netzaktivist kommt zu Wort und in einem Science Slam treten Wissenschaftler/innen in einen kurzweiligen Wettstreit. Information, Unterhaltung und Vernetzung stehen auf dem Programm. Nähere Informationen finden Sie unter www.sos-fachportal.de.

Fonds Sexueller Missbrauch: Hilfeleistungen für Betroffene sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend

Der Fonds Sexueller Missbrauch im familiären Bereich (FSM) wird über die ursprünglich dreijährige Antragsfrist hinaus weitergeführt, teilte das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) mit. Viele von den Betroffenen können ansonsten dringend benötigte Hilfeleistungen nicht oder nicht mehr erhalten. Die monatlichen Antragszahlen zeigen, dass die in Kindheit und Jugend durch sexuellen Missbrauch hochtraumatisierten Betroffenen nach wie vor eine gute und verlässliche Hilfe benötigen.

Vor diesem Hintergrund wurde den Partnern im institutionellen Bereich ebenfalls die Möglichkeit geboten, die in Vereinbarungen festgehaltene Antragsfrist zu verlängern, um auch für diese Betroffenen weiterhin den Zugang zu Hilfeleistungen aufrecht zu erhalten. Viele der Partner haben sich für diese Verlängerung entschieden.

In den vergangenen Monaten haben zudem der SOS Kinderdorf e. V., die Deutsche Angestellten Krankenkasse – Gesundheit und die Albert-Schweitzer-Kinderdörfer und Familienwerke e. V. Bundesverband Vereinbarungen mit dem BMFSFJ zur Beteiligung an diesem beim Bund angesiedelten Hilfesystem geschlossen. Anträge Betroffener, die sexualisierte Gewalt in Institutionen dieser Träger erleiden mussten, können fortan bearbeitet werden. Mit anderen Institutionen laufen aktuell noch Verhandlungen.

Im Mai 2013 ist mit dem FSM dieses Hilfesystem gestartet. Seither können Betroffene, die in ihrer Kindheit und Jugend sexualisierte Gewalt erleiden mussten, bei der Geschäftsstelle des FSM ergänzende Hilfeleistungen zur Bewältigung oder zumindest Linderung des Erlittenen beantragen.

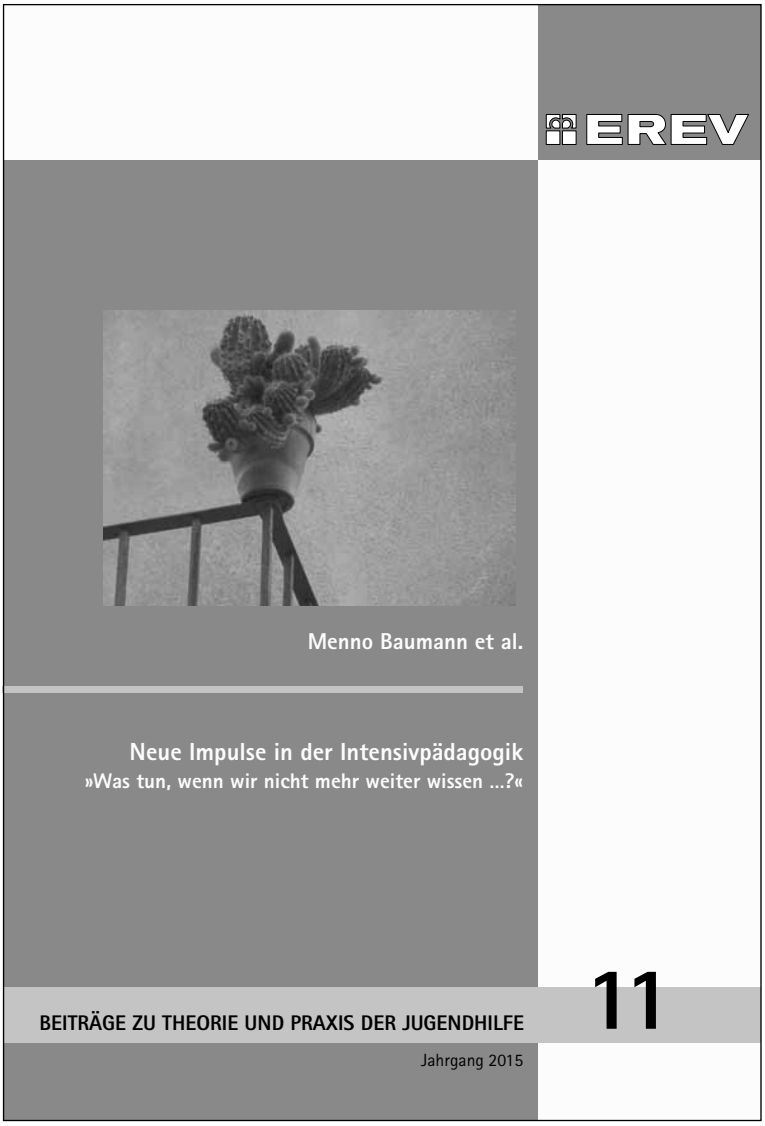
Für den institutionellen Bereich gelang es, Vereinbarungen mit großen Trägern, Dachorganisationen und Ländern zu schließen, in denen sich auch die Arbeitgeber ihrer Verantwortung stellen. Der Bund stellt für diesen Bereich die für den FSM geschaffenen Organisationsstrukturen aus Geschäftsstelle und Clearingstelle zur Verfügung. Die Entscheidung zur Gewährung von Hilfeleistungen und deren Auszahlung liegt im Unterschied zum FSM bei den Institutionen.

Die erst kürzlich erschienene Stellungnahme des Betroffenenbeirats des FSM zeigt, wie wichtig die ergänzenden Hilfen sind. Weil die konkreten Bedarfe Betroffener in den Vordergrund gestellt werden und ein niedrigschwelliger Zugang zum Erhalt von Hilfeleistungen gewährt wird, hat das Hilfesystem hohe Anerkennung und großes Vertrauen bei den Betroffenen gewonnen.

Seit Jahresbeginn werden umfassende Weiterentwicklungen auf Verwaltungsebene umgesetzt, damit die Hilfen künftig schneller bei den Antragstellerinnen und Antragstellern ankommen. Auch die Einrichtung weiterer Clearingstellen-Gremien ist zeitnah vorgesehen, um über die vielen vorliegenden komplexen Anträge unter Einbeziehung der Experten fachgerecht und zügig zu beraten.

Die Stellungnahme des Betroffenenbeirats und weitere konkrete sowie aktuelle Informationen zum FSM im familiären Bereich und den Partnern im institutionellen Bereich finden sich auf der Webseite www.fonds-missbrauch.de. ❑

(ab)



Nähere Informationen unter www.erev.de im Menü Publikationen.

1. Organe des Verbandes

Mitgliederversammlung
Satzung § 6 (alle 2 Jahre)

Vorstand
Satzung § 9 (3x jährlich je 2 Tage davon 2 x mit Fachbeirat)

Fachbeirat
Satzung § 8 (2 x jährlich je 2 Tage)

2. Fachausschüsse (s. Geschäftsordnung für Fachausschüsse)

Pädagogik
Ulrike **Stehle**

Pers.- u. Organ.entw.
Harald **Meiß**

Jugendhilfepolitik
Björn **Johansson**

3. Fachgruppen (s. Geschäftsordnung für Fachgruppen)

dem Fachausschuss Pädagogik zugeordnet

Mutter/Vater und Kind
Paul **Pott**

Förderschulen
Susanne **Götze-Mattmüller**

dem Fachausschuss Jugendhilfepolitik zugeordnet

Sozialraumnahe Hilfen
Irene **Düring**

Jugendberufshilfe
Lothar **Eberhardt**

4. weitere Gremien

dem Vorstand zugeordnet

Beirat für den Redaktionsbereich
Simone **Wittek-Steinau**

Forum »Diakonische Unternehmensleitungen«
Wilfried **Knorr**

5. Themenbezogene Projektgruppen (s. Geschäftsordnung für Projektgruppen)

dem Vorstand zugeordnet

Bundesfachtagung 2019

dem Fachausschuss Personal- und Organisationsentwicklung zugeordnet

Software-Einsatz in der Kinder- und Jugendhilfe
Dr. Björn **Hagen**

Erziehungshilfen – Kinder- und Jugendpsychiatrie – Polizei – Justiz
Martin **Becker**