

Tagungsdokumentation

**Förderung als gemeinsame
Aufgabe von Schule und
Jugendhilfe**

**Kooperationsveranstaltung der
Bezirksregierungen
Arnsberg, Detmold, Münster und des
Landesjugendamtes Westfalen-Lippe**

vom 3. bis 4. Juli 2003 im Jugendhof Vlotho



Herausgegeben vom:

Landschaftsverband Westfalen-Lippe
- Landesjugendamt und Westf. Schulen -
48133 Münster

Verantwortlich / Redaktion:

Veronika Spogis, Vera Bojić
Tel.: 0251 591-3654
Fax: 0251 591-275
E-Mail: veronika.spogis@lwl.org

Diese Broschüre gibt es im Internet zum Herunterladen:
www.lja-wl.de

Münster im November 2003

Einladung	3
------------------	----------

***Klärung der Zugänge und Begriffe: Wie verstehen
Schule und Jugendhilfe Benachteiligung und Förderung?***

Bewältigungsstrategien von Kindern und Jugendlichen oder: Wie versteht Jugendhilfe Benachteiligung und Förderung?	7
<i>Prof. Dr. M. Langhanky, Fachhochschule Hamburg</i>	

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf im schulischen Kontext	15
<i>Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, Universität Köln</i>	

***Wie sehen Verfahren in Jugendhilfe und Schule zu
Diagnostik und Förderung aus?***

Multiperspektivische Fallarbeit in der Jugendhilfe	29
<i>Dr. Karlheinz Thimm, Landeskooperationsstelle Schule und Jugendhilfe, Brandenburg</i>	

Pädagogische Diagnostik bei der Planung schulischer Förderung	45
<i>Dr. Ulrich Voigt, Universität Dortmund</i>	

Rückblick auf den ersten Tag	61
<i>Dr. Hilmar Peter</i>	

Themengruppen zu Diagnose und Förderung:

- | | | |
|-----------|--|------------|
| 1. | DIAGnose und TRAINingseinheit (DIA-TRAIN)
Neue Ansätze von Diagnose und Pädagogischen Prozessen für benachteiligte Jugendliche im Übergang Schule – Beruf
<i>Petra Lippegaus, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS), Delbrück</i> | 67 |
| 2. | Individuelle Förderplanung und VO-SF *) bei Schülern mit sozialemotionalem Förderbedarf – in Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule
<i>Elisabeth Zubair / Karin Hinkelmann, Kommunales Förderzentrum Mark Twain, Hamm</i>
<i>Dr. Ulrich Voigt, Universität Dortmund</i>
<small>(* Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den schulischen Förderort)</small> | 91 |
| 3. | Das Hilfeplan-Verfahren im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfe-Gesetzes - § 36 SGB VIII
<i>Beate Rotering, Landesjugendamt Westfalen-Lippe, Münster</i> | 97 |
| 4. | Schulpsychologie: „Zielorientierte Beratung und Förderung“
<i>Klaus Eisenberg-Münch, Schulpsychologische Beratungsstelle, Stadt Münster</i> | 105 |

Einladung

Förderung – als gemeinsame Aufgabe von Schule und Jugendhilfe

hier: Gemeinsame Fachtagung der Bezirksregierungen Arnsberg, Detmold, Münster und des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe für Leitungskräfte in Jugendämtern, Schulämtern und Schulverwaltungsämtern in Westfalen-Lippe vom 03. – 04.07.2003 im Jugendhof Vlotho

Sehr geehrte Damen und Herren,

Kinder und Jugendliche mit besonderen Förderbedarfen im Hinblick auf ihre soziale und emotionale Entwicklung benötigen in den meisten Fällen gleichzeitig in den Bereichen Schule, Familie und Freizeit unterstützende Beziehungsangebote und individuelle Hilfen zur Bewältigung und Gestaltung ihrer Lebenssituation. Hier können Jugendhilfe und Schule zu starken Partnern werden, wenn sie es verstehen, individuelle Förderangebote gemeinsam zu entwickeln und dabei ihre jeweils spezifischen Stärken und Aufgabenbereiche sinnvoll miteinander zu vernetzen. Um dies tun zu können, ist es im Vorfeld notwendig, die Sichtweisen, Verfahren und Angebote, aber auch die Grenzen des anderen zu kennen.

Im Verlauf der Tagung werden die unterschiedlichen Zugänge, Voraussetzungen und Arbeitsweisen in Referaten und Informationsgruppen dargestellt. In Gesprächen sollen die Erkenntnisse ausgetauscht werden, um ein erfolgversprechendes Kooperationsverständnis zu entwickeln.

Zu dieser Kooperationsveranstaltung der Bezirksregierungen Arnsberg, Detmold, Münster und des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe lade ich Sie herzlich ein. Ich gehe davon aus, dass auch diese Veranstaltung – so wie die Tagungen in den Vorjahren – die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Westfalen-Lippe weiter unterstützt und fördert.

Mit freundlichen Grüßen

I.V.



Hans Meyer

(Leiter des LWL-Landesjugendamtes)

Programmablauf:
Donnerstag, 03.07.2003

bis

10.00 Uhr Anreise / Stehkafee

10.30 Uhr **Eröffnung der Fachtagung** durch
Bernd Wesemeyer, Leiter der Schulabteilung der Bezirksregierung Detmold
Hans Meyer, Landesrat, Leiter des LWL-Landesjugendamtes

Klärung der Zugänge und Begriffe: Wie verstehen Schule und Jugendhilfe Benachteiligung und Förderung?

11.00 Uhr **Bewältigungsstrategien von Kindern und Jugendlichen oder: Wie versteht Jugendhilfe Benachteiligung und Förderung?**
Referat: Prof. Dr. M. Langhanky, Fachhochschule Hamburg
Nachfragen / Anmerkungen / Diskussion

12.00 Uhr **Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf im schulischen Kontext**
Referat: Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, Universität Leipzig:
Nachfragen / Anmerkungen / Diskussion

13.00 Uhr Mittagspause

14.30 Uhr **Vier Transfergruppen** zur Verarbeitung der Inputs, Klärung der Begriffe und Zugangsweise

Wie sehen Verfahren in Jugendhilfe und Schule zu Diagnostik und Förderung aus?

16.00 Uhr **Multiperspektivische Fallarbeit in der Jugendhilfe**
Referat: Dr. Karlheinz Thimm, Landeskooperationsstelle Schule und Jugendhilfe Brandenburg
Nachfragen / Anmerkungen / Diskussion

17.15 Uhr **Pädagogische Diagnostik bei der Planung schulischer Förderung**
Referat: Dr. Ulrich Voigt, Universität Dortmund
Nachfragen / Anmerkungen / Diskussion

18.30 Uhr Abendessen

ab 19.30 Uhr Gemeinsamer Abend im Alten Haus

Freitag, 04.07.2003

- 9.00 Uhr **Rückblick auf den ersten Tag**
Dr. Hilmar Peter
- 9.30 Uhr **Teilnahme an einer Themengruppe nach Wahl**

Themengruppen zu Diagnose und Förderung:

1. **DIAGnose- und TRAINingseinheit (DIA-TRAIN)**
Neue Ansätze von Diagnose und pädagogischen Prozessen für benachteiligte Jugendliche im Übergang Schule - Beruf
Petra Lippegaus, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS)
 2. **Individuelle Förderplanung und VO-SF *) bei Schülern mit sozialemotionalem Förderbedarf – in Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule**
 3. Elizabeth Zubair / Karin Hinkelmann, Kommunales Förderzentrum
Dr. Ulrich Voigt, Universität Dortmund
(*Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den schulischen Förderort)
 3. **Das Hilfeplan-Verfahren im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfe-Gesetzes - § 36 SGB VIII**
Beate Rotering, Landesjugendamt Westfalen-Lippe
 4. **Schulpsychologie: „Zielorientierte Beratung und Förderung“**
Klaus Eisenberg-Münch, Schulpsychologische Beratungsstelle, Stadt Münster
- 10.45 Uhr Kaffeepause
- 11.15 Uhr **Teilnahme an einer weiteren Themengruppe nach Wahl**
- 12.30 Uhr **Abschlussplenum – Resümee der Tagung in Bezug auf die Kooperation von Jugendhilfe und Schule**
- 13.00 Uhr Mittagessen und Ende der Tagung

Bewältigungsstrategien von Kindern und Jugendlichen oder: wie versteht Jugendhilfe Benachteiligung und Förderung

Prof. Dr. M. Langhanky, Fachhochschule Hamburg

„Bildung ist mehr als Schule“, mit diesem Logo wurden die Leipziger Thesen des Bundesjugendkuratoriums und der Sachverständigenkommission überschrieben. Und in These 9 heißt es: „Mit je eigenen Zielsetzungen und vielfältigen Inhalten, Methoden und Arbeitsweisen wird in der Jugendhilfe ein breites Bildungsangebot eröffnet, das in enger Wechselwirkung zur Familie, Schule und beruflichen Bildung steht (ebd.)“.

„Schule ist mehr als Bildung“ könnte man entsprechend titulieren, denn Kindheitsforschung ist inzwischen davon überzeugt, dass Schule neben Familie, Peer und Jugendhilfe *ein* wesentlicher Sozialisationsort von Kindern und Jugendlichen ist (vgl. Krappmann, 2002).

Von Benachteiligung und Förderung zu sprechen, scheint mir dieser Erkenntnis von Schule als Sozialisationsort nicht zu entsprechen, sondern eher dem Ursprung nach der Lern- und Lehranstalt zuzugehören. Schon 1925 lehnte Martin Buber es in seiner berühmten Heidelberger Rede über Erziehung ab, dem Thema „Förderung kreativer Kräfte im Kinde“ Folge zu leisten (vgl. Buber 1993). Er verwies Förderung in den Rahmen der „Trichterpädagogik“ und sprach von Begegnung und Umfassung an Stelle dessen. Ausgehend von einem Verständnis von Schule als Sozialisationsort für Kinder- und Jugendliche, werde ich im Anschluss an Buber nicht von Förderung und Benachteiligung, sondern von Inklusion und Exklusion sprechen (vgl. Kronauer). Beide Begriffe scheinen mir genauer zu umreißen, worum es geht: Ausschluss oder Zugang zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, seinen kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitalien, für die Schule eine zentrale Nahtstelle darstellt.

Vor dem Hintergrund dieser beiden Einwürfe, - Schule als Sozialisationsort neben anderen- und - Exklusion und Inklusion statt Benachteiligung und Förderung- stellt das Thema „Bewältigungsstrategien von Kinder und Jugendlichen in Schule“ zwei Fragen:

1. Was muss am Sozialisationsort Schule von Kindern und Jugendlichen bewältigt werden?
2. Wie steht es um Teilhabechancen und Ausgrenzung an diesem Ort?

Zu 1. Was muss bewältigt werden?

Seit Kurt Lewins erster Darstellung einer Feldtheorie wissen wir, dass Orte unterschiedlich wahrgenommen werden, dass das Feld je nach Perspektive strategisch, taktisch, ästhetisch nutzungs- oder ausbeutungsorientiert wahrgenommen wird. Lewin schildert 1918 die Wahrnehmung einer Landschaft einmal aus der Perspektive eines Spaziergängers und zum anderen eines Soldaten im 1. Weltkrieg. Während der Spaziergänger die selbe Landschaft unter Aspekten des Genusses betrachtet, betrachtet der Soldat diese unter rein strategischen Aspekten (vgl. Lewin).

Schule ist ebenfalls ein Feld, das unter verschiedenen Aspekten betrachtet wird. Für die einen mag es ein Ort curricularer Strategien, ein Ort des Lernens und der Bildung sein, für die anderen eher ein Ort der Peer-Begegnung, der Zensurierung und des Hürdenlaufs im Sperrfeuer der Bildung. Kinder und Jugendliche nehmen das Feld Schule gänzlich anders wahr als es die Veranstalter von Schule und ihre Eltern tun. Die Herausforderung, die das Feld an das eigene Können, an die Fähigkeiten zur Bewältigung stellt, werden demzufolge anders gesehen und definiert als Schule dieses publiziert. Bewältigt wird, so meine These, nicht die konstruktive Aneignung der angebotenen Inhalte und der Lehre. Die eigentliche Herausforderung für Kinder und Jugendliche im Feld Schule ist vielmehr, durch die Mikrophysik der Macht in der Institution Schule einigermaßen hindurchzugelangen. Um in Lewins Bild zu bleiben: Das Feld Schule ist für Kinder und Jugendliche ab der 3. Klasse Grundschule nicht die Weide, auf der man in der Bildungswiese graszt, sondern der Military-Parcours, an dem man sich die Beine brechen kann oder in die nächste Runde gelangt.

Die Bewältigungsform – ich spreche bewusst nicht von Strategien und werde das später begründen – entsprechen den Anforderungen des Feldes. Diese Anforderungen sind von einer fein gesponnenen Strukturierung gekennzeichnet, die mit Foucault mit dem Begriff Mikrophysik der Macht betitelt werden muss. „Macht“ so Foucault, wird in der Moderne nicht mehr als personalisierte absolutistische Herrschaft sichtbar, sondern implementiert sich

in Institutionen („Disziplinaranlagen“). Sie bedient sich dort relativ unabhängig von den Akteuren spezifischer Methoden der Zurichtung, der Selektion und der Disziplinierung, die Foucault als Mikromacht beschreibt (vgl. Foucault 1977) Diese Mikromacht oder Mikrophysik untersuchend stellt Foucault vier Ebenen heraus, der er sich die Macht im physikalischen Sinne von Hebeln und Stellschrauben bedient.

1. Die Ordnung des menschlichen Körpers im Raum.
2. Die Ordnung des sozialen Rangs in der Gruppe.
3. Die Ordnung der Zeit.
4. Die Ordnung der prinzipiellen Asymmetrie.

Der Film „Sein und Haben“, ein Dokumentarfilm über eine Zwergenschule in der Auvergne hält dem Zuschauer im Vergleich zur heutigen Schule vor Augen, wie exzellent unser heutiges, modernes Schulwesen die Mikrophysik der Macht ausbuchstabiert hat. Zwar sitzen die Schüler heute nicht mehr nur wohlgeordnet in Zweierreihen 45 Minuten lang still, zwar hat sich die Methode verändert. Dennoch bleibt die Ordnung von Schule als Institution im Vergleich zu dieser Lehrerpersönlichkeit im genannten Film weitestgehend entpersonalisiert und strukturell vorgegeben. Die Unterwerfung unter diese Ordnung, unter diese Mikrophysik ist unabwendbar Voraussetzung für Inklusion. Die Isolierung des Körpers im Raum, die Unterwerfung des Individuums unter die Zeitordnung, die Akzeptanz der Zensur im weitesten Sinne und die Akzeptanz struktureller Asymmetrie sind wesentliche Voraussetzungen für eine gelingende Schulkarriere.

Und eben dies ist der Grund, warum es gänzlich falsch wäre von Bewältigungsstrategien von Kindern und Jugendlichen in der Schule zu sprechen. Strategien sind nämlich geplante Vorgehensweisen, in denen der Planende Willen und entsprechende Macht hat. Strategie setzt nach Certeau (1988, S. 87 ff) einen Ort voraus, die Verfügung über die Zeit, die Raumordnung. Der Stratege besitzt die Macht von einem Ort aus den Raum zu beherrschen, ihn panoptisch zu überplanen. Er setzt Zeit und Ort des Einsatzes von Methoden fest. Dies alles ist in Schule nicht Sache der Schüler, sondern des Lehrerkollegiums, der Schulbehörde etc.. Kinder und Jugendliche dagegen verhalten sich eher wie Partisanen, die nach Gelegenheiten im System der Mikromacht suchen, ihre eigenen Vorstellungen, Wünsche und Verlangen zu platzieren. Sie dringen in die strategisch geplante Ordnung ein, wie Clausewitz es für die List, den Coup, die Taktik beschrieben hat: „Wie der Witz eine Taschenspielererei mit Ideen und Vorstellungen ist, so ist die List eine Taschenspielererei mit Handlungen“ (zit. nach Certeau ebd. S. 90). Kinder und Jugendliche, so die zweite These gehen mit Schule in einer taktischen, manchmal listenreichen Art und Weise um. „To cope with“ – Bewältigung wird neudeutsch als Coping bezeichnet, - bedeutet umgehen mit, fertig werden mit. Kinder und Jugendliche werden mit der Mikrophysik der Macht fertig, indem sie - wie alle unter Machtordnung lebenden Menschen - diese Macht aushöhlen, Nischen produzieren, Abseitsorte suchen, Coups planen und landen und sich ein Repertoire an Handlungsweisen zulegen, die in die Macht einzudringen versuchen, sie partiell zu verformen suchen.

Diese Handlungsweisen, die Schule zum Ort der Aushandlung, des Sozialen und der Peer zu machen vermögen, sind essentiell, damit Schule Sozialisationsort ist oder wird.

Gleichzeitig sind diese Handlungsweisen von Schule inkriminiert, werden als Angriff gewertet, als Fehlverhalten, als unverständliche, d. h. nicht legitimierte Handlungsweisen. De Certeau beschreibt in wundervoller Weise, wie diese Handlungen wahrgenommen werden: „Als verkannte Produzenten, Dichter ihrer eigenen Angelegenheiten und Erfinder ihrer eigenen Wege durch den Dschungel der funktionalistischen Rationalität produzieren die Konsumenten (Schüler, M. L.) etwas, das die Gestalt jener Irrlinien hat, von denen Deligny spricht. Sie folgen unbestimmten Bahnen, die scheinbar sinnlos sind, da sie in keinem Zusammenhang mit dem behaupteten, beschriebenen und vorgefabrizierten Raum stehen, in dem sie sich bewegen. (ebd. S. 85)“ Es sind diese Handlungsweisen, diese Irrlinien (vgl. Deligny 2002) die einer komplizierten Exklusionsfalle in Schule eine Tragik verleihen, die ich nun im zweiten Teil beschreiben will.

Zu 2. Wie steht es um Exklusion

In seinem unglaublich materialreichen letzten Buch „Lernen“ schreibt Klaus Holzkamp, welche zentrale Rolle die Klassifizierung, die Zensur, der Rang in der Psychologie des Lernens hat. Zugleich beschreibt er mit Foucault diese Technologie des Zensierens und Einordnens als zentrales Element einer Mikrophysik der Macht: „Mit der Parzellierung sind die Körper prinzipiell gleichgeordnet, austauschbar, in bewegliche Ordnung zu bringen, daraus ergibt sich als neuer Einteilungs- und Kontrollgesichtspunkt der ‚Rang‘: ‚Der Platz in einer Klassifizierung ... Die Disziplin .. individualisiert die Körper durch eine Lokalisierung, die sich nicht verwurzelt, sondern in einem Netz von Relationen verteilt und zirkulieren lässt. (Holzkamp 1993 S. 351)“.

Für Kinder und Jugendliche bedeutet dies nicht nur den Druck der permanenten Klassifizierung auszuhalten, sondern, häufig übersehen, eine permanent prekärisierte Position. Der „Rang“ ist nie gesichert. Das Klassenziel erreicht zu haben, bedeutet: Anhaltende Achtsamkeit, dass man nicht nachlässt und das nächste Klassenziel verfehlt. Es gibt keine oder kaum eine Chance auf Verwurzelung des Rangs. Die ist allerhöchstens den Einser-Kandidaten vorbehalten und oft nicht einmal diesen. Für ein Drittel der Klasse ist es die Prekarität, in die Exklusionsfalle zu geraten, die Kinder unter dem Einfluss der Gesellschaft und in der Spiegelung durch Eltern sehr deutlich bewusst ist.

Diese Klassifizierung durch Schule bleibt nicht auf das Schüler-Lehrer-Verhältnis begrenzt. In ihren Beobachtungen von Interaktionen und Sozialbeziehungen von Kindern in Schule beschreiben Krappmann und Oswald, dass sich Kinder dieser Klassifizierung auch zur Bewertung oder Abwertung anderer Mitschüler bedienen. Allerdings nicht in einem 1 : 1 Verhältnis und nicht fortwährend, sondern sehr differenziert. Eine kleine Beobachtungssequenz aus Krappmann und Oswalds Beobachtungen soll dies belegen:

„Dass Lutz, ein schlechter Schüler, annimmt und ausdrückt, die hervorragende Schülerin Hanna wolle bei ihm abschreiben, ist mit ihrer (Hannas) Selbsteinschätzung nicht vereinbar. Ihre abschirmbare Geste soll ihm demonstrieren, dass er an diesem Tisch der Einzige ist, der Grund zum Abschreiben hat. Ferner werden sprachliche Schnitzer und andere Fehler laut angeprangert und beleidigend kommentiert. Besonders unangenehm müssen den Betroffenen Situationen sein, in denen sie mit ihren Fehlern von den Mitschülern öffentlich vorgeführt werden, etwa durch hartnäckiges Fragen nach der hohen Fehlerzahl, durch Vergleiche mit anderen oder durch mitleidige Hinweise, es seien immerhin schon weniger Fehler als neulich. (Krappmann/Oswald 1995 S. 154).“

Kinder- und Jugendliche erleben vielfach in ihren Familien, dass der Privatraum als Schutzraum seine Funktion nicht mehr übernehmen kann, ihre Angewiesenheit auf soziale Bedeutung für andere nicht mehr befriedigen kann. Für sie ist es von besonderer Bedeutung, diese Bedürfnisse nach sozialer Bedeutung und Anerkennung an anderen Sozialisationsorten befriedigt zu bekommen (vgl. Negt 1997 S. 91). Schule ist für sie ein wichtiger Ort des Treffens, Aushandelns und Sprechens. Zugleich sind es eben diese Kinder, die meistens in Schule erhöhtem Disziplinierungsdruck ausgesetzt sind, weil sie versuchen, im Feld Schule ihre sozialen Bedürfnisse direkt zu befriedigen und dies mittels Taktiken und Finten und nicht mittels zensierbarer Lernleistungen tun.

Eben diese Kinder- und Jugendlichen haben ein sehr klares Bewusstsein davon, wie es um ihre Chancen auf Teilhaberealisierung in der Gesellschaft steht. Sie wissen, dass ihre Aussicht auf Partizipation beschränkt ist.

Die allseits bekannte Spirale als Exklusionsmechanismus beginnt: Im Rahmen von Schule als Feld von Mikromachtordnung findet eine Forcierung von Strategien und Taktiken statt, die die „Aufrüstung“ der Machtmittel einerseits und die Aufrüstung der Taktiken und Coups andererseits zur Folge hat. Die Eskalation in dieser Spirale ist scheinbar unaufhaltsam.

Förderung, verstanden als Nachhilfe und als Forcierung des Lernen, hat selten einen Zweck, zeigt nicht allzu oft Wirkung. Sie kann die Aufrüstungsspirale und den Exklusionsmechanismus nur selten stoppen, denn in dieser Spirale geht es nicht um Lerninhalte, die nicht angeeignet werden konnten, sondern um eine Abwehr von Macht und sozialer Platzierung. Förderung ist im Gegenteil eine Erhöhung der Dosis-Schule nach dem Prinzip „mehr desselben“. Soziales Verhalten und herausforderndes Verhalten wird mit Lernpädagogik beantwortet.

Förderung im Sinne von Unterstützung muss in einer Pädagogik des Sozialen (Kunstreich 1997) bestehen. Kinder und Jugendliche müssen eine veränderte soziale Situation am Sozialisationsort Schule erfahren. In einem wunderschönen Portrait einer „lernschwachen“ Schülerin der Klocksee-Schule schreibt Irene Demmer-Diekamm:

„In diesem Portrait ist zu erkennen, wie nachhaltig frühkindliche Erfahrungen Lebensprobleme und Lernprobleme mit sich bringen. Aber es macht auch deutlich, wie wichtig die soziale Einbindung in die Gruppe ist. Wir Erwachsenen können kein Kind ‚von oben‘ in die Gruppengemeinschaft integrieren, aber wir können hilfreiche Bedingungen für eine solche Einbindung gestalten. Die Stärkung, Anerkennung, aber auch die Herausforderung, die Hanna durch ihre Freundin erfahren hat, kann ihr in dieser Form von Erwachsenen nicht zuteil werden. Vielleicht könnte man sogar so weit gehen und sagen, dass die Freundinnen für sie besonders gute ‚Sonderpädagoginnen‘ sind, weil sie keine Besonderungen, sondern Normalität für sie bedeuten. (Demmer-Diekamm/Struck 2001 S. 111)“.

Einen in diese Richtung der forcierten Pädagogik des Sozialen gehenden, allerdings wesentlich radikaleren Vorschlag der Unterstützung des Sozialen im Sozialisationsort Schule schlägt Oskar Negt in seinem Buch „Kindheit und Schule“ vor. Sein Vorschlag würde eine Ermächtigung von Kindern und Jugendlichen in Schule bedeuten. Er würde die Mikrophysik der Macht in der Schule erheblich verändern, vom Kopf auf die Beine stellen. Vor allen Dingen würde er Jugendliche und Kinder aus der Defensive der Partisanentaktiken in eine Offensive der Verantwortungsübernahme bringen. Er würde ihnen soziale Bedeutung sichern und ihnen eine Sorge für den anderen übergeben.

Negt schlägt ein Konzept der „Kinderöffentlichkeit“ vor, in dem er Foucaults „Mikrophysik der Macht“ umdreht und als Empowerment versteht. „Kinderöffentlichkeit beginnt mit der Freisetzung der körperlichen Bewegung und der Überwindung der gesellschaftlich festgeschriebenen Raumeinteilung. Kinder brauchen, wenn sie ihre spezifische Form von Sinnlichkeit vergegenständlichen, eine deutlich raumbetontere Öffentlichkeit als Erwachsene. Sie benötigen Experimentiergelände, Plätze, ein offenes Aktionsfeld, in dem die Dinge nicht ein für alle Mal festgelegt, definiert, mit Namen versehen, unabänderlich durch Gebote und Verbote reglementiert sind. Und sie benötigen andere Zeiträume als Erwachsene, um sich entfalten und erproben zu können (Negt 1997, S. 95)“.

Negt ist sich durchaus im Klaren, dass diese Umkehr die bestehende Mikrophysik angreift. „So ist sie (die Kinderöffentlichkeit) Ausdruck von Herrschaft und Protest dagegen in einem. Sie verschafft den Kindern jenen Interpretationsrahmen ihrer Bedürfnisse, ihres Verhaltens und Denkens, den sie brauchen, um nicht bloße Objekte zu bleiben. Als Einzelne können sie die Übermacht der Erwachsenen nicht brechen; sie sind auf Öffentlichkeit als eine kollektive Protestform angewiesen, weil sie sich nur dadurch vom Gefühl absoluter Ohnmacht etwas befreien können (ebd.)“.

Die Taktiken und Coups, die Kinder und Jugendliche zur Bewältigung von Schule zu landen versuchen, mögen als Frühlingsschwalben einer solchen Ermächtigung der Kinderöffentlichkeit verstehbar werden. Anstelle als individuelles Fehlverhalten gedeutet zu werden, sind sie Vorboten einer möglichen Kinderöffentlichkeit. Anstelle mit einer buchstäblichen Aufrüstung von Schule beantwortet zu werden, sollten sie als Infragestellung angenommen werden.

Dass in allen postmodernen Kulturen eine Aufrüstung gegen einen zunehmend kollektiver werdenden Ausdruck von Kindern und Jugendlichen in Schule gepredigt wird, dass sich Law and Order-Politiker der Schule als politischem Aktionsfeld annehmen, dies beides sollte Jugendhilfe und Schule aufrufen, gemeinsam für andere Formen des Lernens und der Begegnung in Schule zu streiten. Es sollte sie dazu aufrufen, gemeinsam über andere Bewältigungsstrategien nachzudenken als die Mikrophysik der Macht zum Machtpoker auszuweiten.

Um etwas konkreter zu werden will ich zum Abschluss einige Vorschläge machen, die auf eine andere Bewältigung der bestehenden Probleme hinweisen wollen:

1. Anstelle mit den Begriffen „Förderung“ und „Diagnostik“ subtil Kinder und Jugendliche als defizitär und behandlungsbedürftig zu beschreiben und damit die Perspektive der

- Kinder aus dem Diskurs zu verbannen, sollten wir beginnen ihrer Perspektive auf die Probleme Raum zu verschaffen.
2. In Anwendung des Begriffs von der Kinderöffentlichkeit sollten zentrale Qualitätskriterien von Schule und Jugendhilfe Partizipation und Demokratie sein. Verstehen, Aushandeln und Verhandeln anstelle von Diagnostik, Mitbestimmung anstelle von Fremdbestimmung und bilaterale Forderung anstelle von unilateraler Förderung wären die Konsequenz.
 3. Die Erfahrungen der Schulprojekte „Alternativschule“ haben Eingang in die Grundschule gefunden. Es macht fast den Anschein, je älter die Jugendlichen desto geringer ist die Mitbestimmung am Lernalltag. Dieser Fehler muss dringend behoben werden, da er gänzlich entgegen der gesellschaftlichen Entwicklung und der individuellen Lernentwicklung verläuft.
 4. Kinderöffentlichkeit anstelle der Mikrophysik der Macht zu setzen hieße die Beiträge der Kinder und Jugendlichen zu wertschätzen, sie ernst zu nehmen, sie zu ‚promoten‘ und ihnen zu Sprache und Ausdruck zu verhelfen. Dies würde eine Einführung einer Konstitution in Kinder- und Jugendhilfe wie in Schule zur Folge haben müssen. Eine Verfassung, die Kindern und Jugendlichen Rechte verbrieft übergibt.
 5. Diese Konstitution müsste sich auf die Kinderrechtskonvention stützen, zumindest aber auf die drei zentralen Rechte die Korczak für das Erwachsenen- Kind- Verhältnis formuliert hat. (Korczak 1999.S.45)
 6. Eine solch konstitutionell verfasste Kinder- und Jugendlichenöffentlichkeit in Schule und Jugendhilfe müsste sich als „Politik der Würde“- wie Margalith (1997) es nennt, das bedeutet als ein Handlungskontext der auf Demütigung verzichtet, konstituieren. Nicht-Demütigung wäre das zentrale Gebot einer Organisation von Schule und Jugendhilfe, die auf Teilhabe, „equality in diversity“ orientiert ist.

In allen sechs genannten Punkten scheint mir eine radikale Umkehr nicht nur der Blickrichtung auf Handlungen von Kindern und Jugendlichen zu liegen. Vielmehr scheint es mir um einen radikalen Umbau der in Organisationen geborgenen Macht- und Herrschaftsstrukturen zu gehen, die einer wirklichen Demokratisierung bedürfen.

Bourdieu schreibt: „Wenn vom Klassenkampf die Rede ist, denkt man niemals an seine ganz alltäglichen Formen, an die rücksichtslose gegenseitige Verächtlichmachung, an die Arroganz... Das Leben ändern, das müsste auch heißen, die vielen kleinen Nichtigkeiten zu ändern, die das Leben der Leute ausmachen...“ (1997).

Nehmen Sie für einen Moment das Wort Klassenkampf ganz wörtlich als Kampf Jugendlicher in der Klasse um die Anerkennung ihrer Rechte auf Teilhabe und gegen die Arroganz und die Verächtlichmachung. Diesen Kampf zu beenden würde voraussetzen, diese „Nichtigkeit“ Schule, die so wundervoll sein kann, zu einem sozialen Ort der Anerkennung, der Würde und der Teilhabe zu gestalten – mit Hilfe der Kinder- und Jugendhilfe und ihrer Kompetenz.

Literatur:

- Bourdieu, P.: Die verborgenen Mechanismen der Macht; Hamburg 1997*
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Leipziger Thesen – zur aktuellen, bildungspolitischen Debatte; Bonne/ Berlin 2002
Buber, M.: Reden über Erziehung, Heidelberg 1993
Certeau de M.: Kunst des Handelns; Berlin 1988
Dämmer-Diekmann I./Struck B. (Hrsg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt/Pädagogik im Didaktik einer Schule ohne Aussonderung
Deligny, F.: Irrlinien- Chronik eines Versuchs; Ostheim/ Rhön 2002
Foucault, M.; Überwachen und Strafen – die Geburt des Gefängnisses; Frankfurt/M. 1977
Holzcamp, K.: Lernen - Subjektwissenschaftliche Grundlegungen; Frankfurt/New York 1993
Korczak, J.: Wie liebt man ein Kind; in: Sämtliche Werke Bd. 4; Güthersloh 1999
Krappmann, L./Oswald, H.: Alltag der Schulkinder- Beobachtungen und Analysen von Interaktion und Sozialbeziehungen; Weinheim/München 1995

Kronauer, M.: Exklusion- die Gefährdung des Sozialen im hochentwickelten Kapitalismus; Berlin 2002
Lewin, K.: Kriegslandschaft; in: ders.: Werkausgabe Bd.4, Feldtheorie; Bern/ Stuttgart 1982
Margalith, A.: Politik der Würde: Über Achtung und Verachtung; Berlin 1997
Negt, O.: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche; Göttingen 1997

**Schülerinnen und Schüler mit besonderem
Förderbedarf im schulischen Kontext**

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, Universität Köln

Das Thema „Förderung als gemeinsame Aufgabe von Jugendhilfe und Schule“ verlangt den Versuch, sich Klarheit über die jeweiligen Grundlagen zu verschaffen. Wenn es um die Kooperation von Jugendhilfe und Sonderschulen geht, dann ist es tatsächlich von entscheidender Bedeutung, welches Verständnis die Professionen von sich selbst, von ihrem Auftrag, von ihrem Handeln haben. In allen wissenschaftlichen Reflexionen zu Versuchen der Schulsozialarbeit beispielsweise wird immer wieder deutlich, wie eine solch nahe liegende, gerade aufgrund der gemeinsamen Problemfälle dringend erforderliche Kooperation in der Praxis durch unklare Grundlagen und ungeklärte professionelle Verständnisse gefährdet ist (Fatke/ Valtin 1997, Olk/ Bathke, Hartnuß 2000). Im Folgenden versuche ich, das Selbstverständnis der Sonderpädagogik anhand des z.Zt. meist genutzten Begriffs „Sonderpädagogische Förderung“ zu entfalten. Denn das aktuelle Selbstverständnis der Heil-, Sonder-, Behinderten-, Rehabilitations- oder Förderpädagogik macht sich gerade an diesem Terminus fest.

Das Spezifikum der pädagogischen Disziplin definierte sich selbst seit gut 100 Jahren in aller Regel durch die Besonderheiten ihrer Klientel, die mit unterschiedlichen Umschreibungen gekennzeichnet worden ist. Wenn seit 1994 der Begriff „Sonderpädagogische Förderung“ die professionelle Diskussion der Sonderpädagogik prägt, soll damit zugleich ein Wechsel der Perspektive eingeleitet werden. Ich werde anhand dieses Terminus versuchen, das Selbstverständnis der Heilpädagogik zu skizzieren. Dazu analysiere ich

1. den Begriff und seine Intentionen in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994, referiere
2. die kritische Fachdiskussion zu diesem Begriff und entwickle
3. eigene Reflexionen auf der Basis der analytischen Erziehungsphilosophie.

Es wird zu zeigen sein, dass der Begriff zwar einerseits bestimmte pragmatische Positionen transportiert, andererseits aber berechtigterweise erheblicher wissenschaftlicher Kritik ausgesetzt ist und schließlich Funktionen im fachlichen Diskurs erfüllt, die nicht ersetzlich sind.

Die KMK-Empfehlung 1994: Förderung und Sonderpädagogischer Förderbedarf

Am 6.Mai 1994 verabschiedete die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland ihre „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“. Ich werde mich zunächst auf diesen Text und die anschließende Diskussion stützen, um dann die Diskussion in einen weiteren Kontext einzuordnen.

Die Vorgängerempfehlung war immerhin schon 22 Jahre alt, stammte aus dem Jahr 1972 und hatte den Titel „Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens“. Schon der Wechsel der Titel stellt ein Programm dar: Nicht mehr die Organisation eines Systems, sondern die Handlung, die Hilfeleistung steht im Mittelpunkt! Und diese pädagogische Handlungsform kann in allen Schulformen der Bundesrepublik Deutschland, also nicht nur in Sonderschulen, verwirklicht werden.

Entwicklung des Begriffs

Förderung taucht also schon im Titel der gemeinsamen Empfehlung der Kultusminister auf. Er wird gewissermaßen zum Oberbegriff für sonderpädagogische Maßnahmen und Institutionen. Dies ist doch erstaunlich, denn, so stellt Speck fest, „Förderung ist an sich kein pädagogischer Fachbegriff“ (1995, 167, H.i.O.).

In die sonderpädagogische Diskussion geriet er insbesondere durch die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1973 „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher (1973), in der ein Signal für mehr Gemeinsamkeit und Integration gesehen werden kann. Andere Vorläufer waren der

Terminus „special educational needs“ im Warnock-Report (Kellmer-Pringle) oder dessen Übersetzung Spezielle Erziehungsbedürfnisse (Speck 1988).

Die KMK greift nach 20 Jahren, 1994, viele Ideen der Bildungsratskommission von 1973 auf, die in den meisten Bundesländern inzwischen Realität geworden sind und das System sonderpädagogischer Hilfen und Institutionen sehr stark verändert haben. Erwähnt sei hier nur die Frühförderung, die auf der Basis der Ideen des Bildungsrates überhaupt erst zu einem flächendeckenden Angebot ausgebaut wurde. Die Empfehlung 1994 macht die früher von vielen Kultusbeamten abgelehnten Initiativen zu Leitlinien gemeinsamer Schulpolitik der 16 Bundesländer!

Inhalt

Der Begriff Förderung ist dominant in der Empfehlung von 1994 und kommt nach einer Zählung Specks auf 19 Seiten Text immerhin 135 Mal vor. Was meint dieser neue „Leitbegriff“ (Speck 1995, 175) Sonderpädagogische Förderung?

„Sonderpädagogische Förderung soll das Recht der behinderten und von Behinderung bedrohten Kinder und Jugendlichen auf eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung verwirklichen. Sie unterstützt und begleitet diese Kinder und Jugendlichen durch individuelle Hilfen, um für diese ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbständiger Lebensgestaltung zu erlangen.“ (KMK 1994, II.1)

In der Analyse kommt Speck zum Ergebnis: Der Begriff Förderung meint hier „eine Spezialisierung von Erziehung und Bildung“ (Speck 1995, 169), die einerseits in Erziehung und Bildung enthalten ist, andererseits „auch eigene (individuelle, spezifische, begleitende) Hilfen“ (ebd.) meint.

Diese Hilfen sind subsidiären Charakters: „Sonderpädagogik hat subsidiäre Aufgaben.“ (KMK 1994, III.1) Sie kommen also erst zum Tragen, wenn bestehende Hilfen nicht mehr ausreichen. Damit aber hängen sie von der Kompetenz des Schulsystems ab. Die Förderung auch in schwierigen Situationen ist zunächst allgemeine Aufgabe des allgemeinen Schulsystems – nur wenn die Möglichkeiten hier nicht mehr ausreichen, ist die Sonderpädagogische Förderung gefordert.

Intentionen

Was ist das Spezifische Sonderpädagogischer Förderung? Denn Förderung kann man als Aufgabe aller Erziehung und Bildung verstehen (Schuck 2001, 63). Man kann im Text sieben Dimensionen spezifisch Sonderpädagogischer Förderung erkennen (KMK 1994, II.1; vgl. Speck 1995, 170):

- die Analyse des Bedingungsgefüges von Lernen, Behinderung und Chancen,
- das Ermöglichen sozialer Beziehungen zwischen Behinderten untereinander und zwischen Behinderten und Nichtbehinderten,
- die Schaffung von Lernsituationen zur Stärkung des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls von Kindern und Jugendlichen und zur Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten,
- die Bearbeitung von Lebens- und Zukunftsfragen der Kinder und Jugendlichen
- die Modifikation von Lehrplänen,
- Bereitstellung behinderungsspezifischer Hilfen durch technische Apparate, Medien und baulich-räumliche Voraussetzungen für bedürfnis- und behinderungsgerechtes Leben und Lernen
- Fachgerechte Pflege, dabei auch Eingliederungshilfen.

Klassifikation

Das Anliegen der KMK 1994 ist ja eine Zusammenfassung und Vereinheitlichung der

Weiterentwicklungen in der sonderpädagogischen Praxis. „Die vorgenommene Erweiterung des sonderpädagogischen Aufgabenbereiches war nur möglich über einen neuen Klassifizierungsbegriff. An die Stelle der früheren Sonderschulbedürftigkeit ist der Begriff des Sonderpädagogischen Förderbedarfs und der der Sonderpädagogischen Förderung getreten.“ (Speck 1995, 168) Wie umschreibt die KMK die Adressaten?

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK 1994, II.2).

Bleidick (1999) macht darauf aufmerksam, dass in dieser Definition eine Tautologie vorliegt: Der Begriff (Sonderpädagogischer Förderbedarf) wird durch sich selbst (Sonderpädagogische Förderung) erklärt. Und es fällt immer wieder im Text auf, dass er nicht ohne Behinderung auskommt.

Während nach 1961 also die Einordnung und Klassifizierung in Behinderungsarten die Voraussetzung für die Überweisung in die jeweils zuständige Sonderschule war, ist für die KMK 1994 nunmehr die Feststellung von Sonderpädagogischem Förderbedarf die Bedingung für spezielle pädagogische Hilfen. Die Klassifikation in Behinderungsarten war strukturbestimmend für das Subsystem Sonderschule – jetzt ist der Sonderpädagogische Förderbedarf unabhängig von der Institution Sonderschule und unabhängig von einer bestimmten Klasse von Behinderung zu beantworten. Förderbedürfnisse wiederum sollen beschrieben werden, um angemessene Formen der Hilfe zu konzipieren und durch zu führen. Es geht also nicht um eine kausale oder ätiologische, sondern eine finale Perspektive. „Das ätiologische Paradigma wird zugunsten der Feststellung *spezifischer und zielbezogener Förderbedürfnisse* verlassen.“ (Schuck 2001, 64, H.i.O.)

Allerdings erscheint der KMK eine konsequente Orientierung am Einzelfall und die Aufhebung aller Klassifizierung doch nicht möglich. Sie formuliert gewissermaßen als Kompromiss zwischen Behinderungsarten und einem konsequent individualisierten Verständnis von Förderbedarf so genannte Förderschwerpunkte. Erwähnt werden die Förderschwerpunkte

- Lern- und Leistungsverhalten
- Sprache, Sprechen, kommunikatives Handeln
- Emotionale und soziale Entwicklung
- Geistige Entwicklung
- Körperliche und motorische Entwicklung
- Hören
- Sehen
- Körperliche und seelische Verfassung, Krankheit

Als pädagogische Aufgabe nennt die KMK dann jeweils spezifische Förderziele und das „Umgehen-können“ mit der entsprechenden Beeinträchtigung.

Man kann in den Förderschwerpunkten die alten Behinderungsarten wieder erkennen, aber es dominiert doch der Versuch, ein verändertes Verständnis zu etablieren. Nicht die Einordnung in eine Klasse von Behinderung entscheidet über die anzuwendende Form der Hilfeleistung, sondern eine differenzierte Feststellung des vom Individuum tatsächlich benötigten soll ermittelt werden. „Behindert ist, wer Hilfe braucht.“ (Speck 1995, 171) Das Anliegen der KMK verdient Sympathie: Man möchte vom Stigma der Behinderung und dem daraus folgenden Einheitsprogramm der Förderung wegkommen zu mehr individueller Beschreibung der hilfreichen Erziehungsangebote.

Organisation

Die Vielfalt der Organisationsformen, Strukturen und Orte sonderpädagogischer Förderung wird durch diese Neuausrichtung sonderpädagogischen Handelns zunehmen, damit aber auch unübersichtlicher und ungleicher werden. Die Leitlinie formuliert Kanter so: „unter der Direktive einer bestmöglich individualisierenden, personenbezogenen Förderung“ (Kanter

2000, 49) ist die sonderpädagogische Förderung „soweit möglich, in Form der gemeinsamen Erziehung und des gemeinsamen Unterrichts zu organisieren“ (49)

Als Formen und Orte sonderpädagogischer Förderung werden zusammenfassend genannt: vorbeugende Maßnahmen, gemeinsamer Unterricht, Sonderschule, kooperative Formen, Sonderpädagogische Förderzentren, Maßnahmen im berufsbildenden Bereich und Begleitung des Übergangs in die Arbeitswelt.

Für die Diagnostik haben sich daraus in der Konkretisierung drei Schritte eines Verfahrens zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs ergeben (Kanter 2000):

1. die Ermittlung des individuellen Förderbedarfs
2. die Entscheidung über den Bildungsgang und
3. die Entscheidung über den Förderort.

Sonderpädagogische Förderung wird damit zu einer Kategorie innerhalb von Bildungssystem und dessen strukturellen Entscheidungen.

Funktionen

Der Terminus „Sonderpädagogische Förderung“ hat damit verschiedene Funktionen. Der Begriff

1. gibt den Kindern und Jugendlichen mit Behinderung ein Recht auf besondere Hilfen pädagogischer, didaktischer und technischer Provenienz (Legitimation),
2. intendiert den Wandel von einer eher institutionenorientierten Sichtweise zu einer personorientierten Perspektive (Perspektivenwechsel),
3. gibt der individuellen Problemlage den Vorrang vor organisatorischen Strukturen (Individualisierung),
4. führt die Perspektive der Lebenswelt in die Sonderpädagogik ein (Schuck 2001, Beck 1996) (Lebensweltorientierung),
5. versteht Förderung als Aufgabe aller Schulen, insbesondere durch präventives pädagogisch-didaktisches Handeln, und betrifft damit über die Sonderschule hinausgehend die anderen Formen des allgemeinen Schulwesens (Verallgemeinerung),
6. differenziert damit die Organisationsformen sonderpädagogischen Handelns und schafft so neue Orte, in denen sonderpädagogisch gearbeitet wird (organisatorische Differenzierung),
7. versteht Sonderpädagogik gegenüber den Maßnahmen allgemeiner Schulen als nachrangig und verweigert sich damit voreiligen Abschiebetendenzen (Subsidiarität).

Damit ist die argumentative Zielrichtung umschrieben, den die KMK mit dem Begriff der Sonderpädagogischen Förderung verfolgt. Mit diesen sieben Funktionen, nämlich Legitimation, Perspektivenwechsel, Individualisierung, Lebensweltorientierung, Verallgemeinerung, organisatorische Differenzierung und Subsidiarität, wird die Mehrdeutigkeit des Begriffs auch verständlich.

Vermag der neue Leitbegriff denn auch diese Intentionen zu erfüllen? Welche Probleme entstehen durch die Etablierung dieses neuen Terminus? Gibt es auch negative Aspekte, die zu beachten sind?

Kritik des Begriffs „Sonderpädagogische Förderung“

In vielen Kontexten findet der Begriff meist unreflektiert eine inzwischen fast epidemische Verwendung. Die Intentionen der KMK entsprechen den moralischen Ansprüchen von Praktikern und vielen Wissenschaftlern so sehr, dass eine kritische Reflexion unterbleibt. Das Unwohlsein bei der Benutzung der vermeintlich abwertenden Bezeichnung „Behinderung“ wird zumindest gemildert, kann man doch auf positive Intentionen und

Effekte, eben die Förderung, verweisen.

Aber meint denn „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ etwas wirklich Neues? Oder ist das nur ein Etikettenwechsel mit gleichem Inhalt? Ist es einfach nur ein neuer Euphemismus (Baier 1980) in einer sich immer schneller zerschleißenden Begriffskonfusion, die der pädagogical correctness (Kobi) huldigt? Oder ist es ein Rettungsversuch als Antwort auf die „schwerste Legitimationskrise der Sonderpädagogik“, die Eberwein (1994) in seiner Forderung nach Auflösung der Sonderpädagogik und des Sonderschulsystems konstatieren zu können glaubt? Oder etwas despektierlich mit einem schweizerischen Kollegen ausgedrückt: Ein neuer pädagogischer ChewingGum, nachdem der alte ausgelutscht ist (Kobi)?

Auffällig ist jedenfalls, dass viele Menschen mit Behinderung, z.B. in ihren Selbsthilfeverbänden, weniger Probleme haben, den Terminus Behinderung zu verwenden. Leider eher unbeachtet, üben auch einige Vertreter der Heilpädagogik fundamentale Kritik, die einen reflektierteren Sprachgebrauch fundieren könnte. So unterzieht wiederum Otto Speck den neuen Leitbegriff der Heil- und Sonderpädagogik einer differenzierten Kritik. Förderung meint demnach etymologisch „etwas voran bringen“, höher bringen. In einer fortschrittsgläubigen Kultur besitzt er damit positive Konnotationen, die eine breite Akzeptanz erwarten lässt. Zugleich greift Förderung ein allgemeines Element von Erziehung und Bildung auf: Es geht um die Veränderung eines Zustandes in einer positiv gewerteten Richtung (Brezinka), was zugleich unabhängig von Institutionen gilt und sich am Individuum orientiert, weg von normativen Standardisierungen, gerade auch in der Diagnostik und Unterrichtsgestaltung (Speck 1995, 176). Die Hoffnung entsteht, damit sei endlich ein Begriff zur Kennzeichnung des spezifisch sonderpädagogischen gefunden.

Allein aufgrund der moralisch positiven Ladung des Begriffs sind jedoch negative Nebeneffekte von „Förderung“ kaum denkbar. Denn durch „Fördern“ geht es doch voran, aufwärts, auf einen höheren Status zu. Die Schattenseiten sonderpädagogischer Interventionen werden damit begrifflich ausgeblendet, zumindest nur schwer fassbar. Einer reflexiven erziehungswissenschaftlichen Disziplin ist die Bearbeitung des eigenen Risikos jedoch unverzichtbar geworden.

Negativ resümiert Speck weiterhin, dass der Begriff Förderung das Bild einer von außen ansetzenden Veränderung impliziert, die den Menschen mit Behinderung in eine passive Position versetzt. Die Schülerin und der Schüler mit Behinderung *wird* gefördert, das Kind ist ein Objekt im Geschehen. Den Weg, das Ziel und die adäquaten Handlungen weiß der „Förderer“. „Die Geförderten sind den Bemühungen der alles wissenden Personen und Institutionen um ihre Wissens- und Persönlichkeitsentwicklung ausgesetzt.“ (Schuck 2001, 64) Dies widerspricht allerdings fundamental den neueren Beobachtungen der Pädagogik und der Entwicklungspsychologie über die Selbststeuerung kindlicher Entwicklungen: Entscheidend für die Auswirkungen erzieherischen Handelns ist der Adressat selbst, seine internen Bedingungen bestimmen die Effekte (vgl. Opp et al. 1999, Palmowski 2000a, 2000b). Damit aber stellt der Begriff Förderung eine Reduktion des pädagogischen Handelns dar: Während die „Selbsterziehung“ und „Selbstbildung“ schon lange als Ziel der erzieherischen Bemühungen gilt, ist „Selbstförderung“ kaum vorstellbar (Speck 1995, 180).

Zugleich droht damit das Verständnis von Lernen positivistisch-technologisch verkürzt zu werden. Die Lernfortschritte eines Kindes scheinen damit zu einem Produkt des Lehrhandelns des Sonderpädagogen zu werden. Die Ergebnisse der Analytischen Erziehungsphilosophie und insbesondere das Verständnis des Lernens unter konstruktivistischer Perspektive klären darüber auf, dass das Lernen eines Menschen vorrangig von ihm selbst, autonom gesteuert wird. Lehren ist ein Versuchshandeln des Lehrenden, das nur zum Lernen anregen, es aber nicht herstellen kann (Oelkers 1986).

Der individualisierende Blick auf das Kind mit Behinderung steht zugleich in der Gefahr, die sozial-ökologischen Dimensionen für den Aufbau eines Netzwerkes von Hilfen aus dem Blick zu verlieren (Zusammenarbeit mit Eltern, Entdeckung von sozialen Ressourcen, multiprofessionelle Kooperation, Beratungsinstanzen).

Der Ausdruck Bedarf oder Bedürfnis ist zumindest fragwürdig. Beck (1996) sieht darin die Chance zur tatsächlichen Bestimmung von Bedürfnissen aus der und für die Lebenswelt

eines Kindes, die dann durch die Sonderpädagogik zu beantworten wäre. Ein solches Bedürfnis des Kindes müsste doch von ihm selbst geäußert werden! Und es müssten in erster Linie Fragen unabhängig vom Schulsystem gestellt werden: Welche Bedingungen in der Umwelt, in den Strukturen, aber auch in der Person selbst behindern das Kind in seiner Autonomie und Entwicklung? Daraus sind individuelle Hilfserfordernisse abzuleiten, die über die Systeme Sonderschule – allgemeine Schulen – Jugendhilfe hinaus reichen. „Nach dem Normalisierungsprinzip hätte sich die Schule zu rechtfertigen, wenn sie sich nicht in der Lage sieht, entsprechende Hilfen zu organisieren“ (Speck 1995, 172).

Ein solch weitreichendes Verständnis legt die KMK jedoch nicht zu Grunde. Vielmehr bleibt hier doch ein Verständnis leitend, das den Bedarf von außen feststellt und beschreibt. Tatsächliche Bedürfnisse des Kindes werden auch in keiner Form von Operationalisierung des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“ erkennbar (Berndt-Schmidt et al. 1995), sondern von Diagnostikern von außen erhoben und in traditionelle Dimensionen sonderpädagogischer Förderansätze übergeleitet. Lebensweltliche Bedürfnisse lassen sich aber nicht in Form von Teilleistungstrainings berücksichtigen! Überhaupt stellt sich die Frage, ob die Schule, auch die Sonderschule, tatsächlich Bedürfnisse aus der Lebenswelt aufzugreifen und zu beantworten hat. Dazu später weitere Überlegungen.

Aufgrund der Organisationsstruktur des bestehenden Schulsystems müssen jedoch weiterhin Entscheidungen über die Platzierung von Kindern in Schultypen getroffen werden. Und auch solche rechtskräftige Entscheidungen nutzen den Terminus Sonderpädagogischer Förderbedarf. Damit wird aber wiederum die Funktion des Begriffs selbst verändert. „In den KMK-Empfehlungen ist der *Förderbedarf als personale Kategorie* konzipiert und mutiert im gegenwärtigen schulischen Gebrauch unversehens zu einer institutionellen, verwaltungstechnischen Kategorie“ (Schuck 2001, 64, H.i.O.). Denn schließlich geht es um die Akquisition von Ressourcen (Lehrerstunden), die durch diesen Terminus letztlich legitimiert werden. Ist es denn ein Bedürfnis des Kindes, dass eine ihm unbekannte Lehrperson nun in fünf Stunden pro Woche in seiner Klasse anwesend ist? Dass es pro Woche für zwei Fördergruppenstunden aus seiner Klasse heraus geholt wird? Lassen sich solche Konsequenzen mit dem Begriff Förderbedarf legitimieren?

Übrigens taucht im Text der KMK dann doch wieder der Begriff Behinderung auf. Gewissermaßen basiert der Begriff Sonderpädagogische Förderung auf der vorausgesetzten Behinderung: „Sonderpädagogische Förderung soll das Recht der behinderten und von Behinderung bedrohten Kinder und Jugendlichen auf eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung verwirklichen.“ (KMK 1994, II.1) Es scheint keine Hilfe ohne die Feststellung von Behinderungen, Defiziten oder Schädigungen zu geben!

Diese Beobachtung macht deutlich, dass sich die Funktion des Begriffes Sonderpädagogischer Förderbedarf nicht von der Funktion früherer Begriffe, von Schwachsinn und Hilfsschulbedürftigkeit bis Lernbehinderung und Sonderschulbedürftigkeit, unterscheidet. Diese Beobachtung weist auf die Bedeutung der Institution für das Selbstverständnis hin, das sich in der Begrifflichkeit widerspiegelt.

Die *differentia specifica* dieses Begriffs, die *sonderpädagogische* Förderung, betont folglich doch wieder die Besonderheit und lässt sich ohne das vorausgesetzte System Sonderschule nicht verstehen. Der vom Bildungsrat schon 1973 vorgeschlagene Begriff, nämlich „pädagogische Förderung“, schien der KMK 1994 nicht spezifisch genug zu sein. Im Hintergrund steht hier die Problematik der professionellen Identität. Pädagogische Förderung erfordert anscheinend keineswegs eine spezifische Professionalität, wie sie die Sonderpädagogik für sich in Anspruch nimmt und von der KMK ebenfalls vorausgesetzt wird. Damit aber wäre die bisherige Legitimation einer ganzen Profession und eines großen Subsystems pädagogischer Institutionen in Frage gestellt.

Trotz dieser kritischen Einwände dominiert der Terminus Sonderpädagogische Förderung die Diskussion in der Sonderpädagogik – oftmals findet er Beachtung dieser Einwände Verwendung. Nur wenige Alternativen werden überhaupt genannt. Schuck betont gegen die Dominanz des Förderungsmotivs die Leistungsfähigkeit von Begriffen wie Erziehung und Bildung, in denen die Reflexivität und Autonomie des Menschen sehr viel stärker in den Blick

genommen werden kann. „Bildung ist die Unterstützung der Autonomie, Selbstbestimmung und gesellschaftlichen Teilhabe des Subjekts.“ (Schuck 2001, 64) Auch wenn Schuck sich mit guten Argumenten gegen den Begriff Sonderpädagogische Förderung ausspricht, scheint seine Position wenig Aussicht auf Erfolg zu haben. Trotz aller berechtigten Kritik ist er innerhalb des wissenschaftlichen und praktischen Diskurses der Sonderpädagogik unersetzlich geworden.

Wie lässt sich dieses Phänomen erklären? Wieso kann ein Begriff, trotz vieler Unklarheiten und zahlreicher Kritikpunkte, ein neuer Leitbegriff einer wissenschaftlichen Teildisziplin werden? Zur Klärung dieser Beobachtung scheint mir der Rückgriff auf die Ergebnisse der Analytischen Erziehungsphilosophie hilfreich zu sein.

Analyse der Funktion des Begriffs „Sonderpädagogische Förderung“

Eine der grundlegenden methodologischen Entscheidungen der Analytischen Philosophie im Gefolge von Frege, Wittgenstein und Russell besteht im „Wechseln des Untersuchungsobjekts von Sachen zu Begriffen“ (Newen/ von Savigny 1996, 10), das als die sprachliche Wende, the linguistic turn, bezeichnet wird. In der Folge entwickelt diese philosophische Arbeitsrichtung, die heute den mainstream angelsächsischer Philosophie darstellt, vielfältige Konzepte zur Analyse von philosophischen Fragestellungen als Sprachprobleme. Russell betont insbesondere den Kontext, der für den Sinn eines sprachlichen Ausdrucks konstitutiv ist. Die Fruchtbarkeit für pädagogische Fragestellungen zeigt sich insbesondere in Arbeiten von Peters, Hirst, Soltis und Scheffler und im deutschen Sprachraum in den Arbeiten von Jürgen Oelkers.

Auf der Basis dieser philosophisch fundierten Diskussionen gehe ich von folgender These aus: Die Analyse des Begriffs kann nur sinnvoll im Kontext des Systems seiner Verwendung, also seiner Funktion im Schulsystem, erfolgen. Diese Funktion lässt sich anhand der historischen Entwicklung derjenigen sprachlichen Funktion, die heute mit dem Terminus „Sonderpädagogische Förderung“ erfüllt wird, analysieren. Ich konzentriere mich dabei auf die Lernbehindertenpädagogik, die paradigmatisch für eine ganze Gruppe von Sonderschulen ist (Möckel 1988).

Historischer Rückblick: Bedeutung und Funktion

Die Hilfsschule entsteht um 1880. Notwendige Bedingung der Möglichkeit ihrer Entstehung war die erst zu diesem Zeitpunkt gelungene Durchsetzung der Volksschule in dem Sinne, dass jetzt alle schulpflichtigen Kinder auch tatsächlich das ganze Jahr hindurch die Volksschule besuchen (Oelkers 1989). Die Berufslaufbahnen wurden jetzt abhängig vom Schulerfolg. Mit dieser erst nach über einhundert Jahren gelungenen Durchsetzung der Schulpflicht für alle entsteht zugleich ein Problem: Es zeigt sich, dass die Volksschule mit ihren Lernbedingungen und Methoden nicht bei allen Schülerinnen und Schülern den erwarteten, im Lehrplan formulierten Lernerfolg evozieren konnte. Dieses „Schulversagen“, was einseitig als Versagen der Schüler verstanden wurde, jedoch genauso als Versagen der Schule und Lehrer gelten muss, betraf insbesondere Kinder, die unter armen, benachteiligenden und vernachlässigenden Bedingungen aufwuchsen. Sie mussten Klassen mehrfach wiederholen, blieben Außenseiter und profitierten auch nicht von Nachhilfebemühungen engagierter Lehrer. Sie zeigten nach den Schilderungen der Volksschullehrer einen Lernrückstand im Umfang von ca. 2 Jahren. Der dadurch fehlende Schulabschluss stabilisierte ihre Position am Rand der Gesellschaft. Erst der Erfolg der Volksschule führte zur Sichtbarkeit der Not schwacher, armer Schüler.

Für deutlich retardierte Kinder und Jugendliche von wohlhabenden Eltern bestanden zu diesem Zeitpunkt bereits privat finanzierte Idiotenanstalten. Für diese Einrichtungen waren die geschilderten Kinder einerseits zu leistungsfähig im schulischen Lernen, andererseits finanziell nicht tragbar.

Die Gründer von Hilfsschulen erkannten die Notwendigkeit und Möglichkeit, für diese Kinder eine Form der Hilfe zu implementieren. Es war für sie jedoch damals nicht anders denkbar, als eine eigene Institution zu etablieren. Die Hilfsschulvertreter mussten sich daher zwischen zwei etablierten Institutionen durchsetzen, einerseits den Idioten-Anstalten und andererseits der Volksschule, später und nur selten auch gegen konkurrierende Nachhilfesysteme

(Mannheimer Schulsystem, Berliner Nebenklassen, Nachhilfeklassen).

Die Hilfsschule zeichnete sich durch besser ausgebildete Lehrkräfte und deutlich reduzierte Klassengrößen aus. Die didaktisch-methodische Vorgehensweise in der neuen Schulform unterschied sich allerdings kaum von der bisherigen Arbeitsweise in der Volksschule. In dieser Situation wird die öffentliche Legitimation besonders wichtig. Mit dem Hinweis auf die Besonderheit der Klientel lässt sich eine Institution sehr gut begründen. Im Fall der Hilfsschule kann durch den Hinweis auf die spezifischen Charakteristika ihrer Schüler nicht nur der „Eigencharakter der Hilfsschule“ (Beschel) begründet, sondern zugleich an die caritative Mildtätigkeit der Zeitgenossen appelliert werden (vgl. Hillenbrand 1998). Zur Charakterisierung der Klientel nutzen die frühen Hilfsschullehrer zunächst den Terminus „schwachbeanlagte“ oder „geistesschwache“ Schüler (Kielhorn 1884). Erst ab ca. 1900 greifen sie dann den Terminus „Schwachsinn“ aus der Medizin auf und definieren die Hilfsschule als Schwachsinnenschule. Mit der Anlehnung an die Medizin und der Unterstützung durch bekannte Medizinern gelingt der neuen Schulform die Verbreitung und Durchsetzung - ein Prozess übrigens, der in anderen europäischen Ländern bei weitem nicht so „erfolgreich“ abläuft.

Logischerweise lässt sich auch ein Wandel des Kriteriums feststellen: In der Frühzeit der Hilfsschulbewegung reicht ein diagnostizierter, 2-jähriger Schulleistungsrückstand für die Umschulung in die Hilfsschule aus. Ab ca. 1911 tritt dann der psychologische Faktor „Intelligenzquotient“ auf Grund der Überlegungen und Methode von Alfred Binet hinzu (Bundschuh 1996), obwohl das schulorganisatorische Kriterium des Lernrückstands entscheidend bleibt. Der Schüler erhält damit das Etikett „hilfsschulbedürftig“.

Die Vertreter der Institution Hilfsschule legitimierten sich in der (Fach-) Öffentlichkeit über den Schwachsinn der Schüler! Sie reklamierten einen Begriff aus der Medizin, also aus einer renommierten Wissenschaft, für sich. In der Folge zeigt sich in der Rhetorik eine starke Anlehnung an Medizin, später dann auch an die Psychologie, z.B. wenn es um die Verwendung von Testverfahren geht. Die stigmatisierenden Effekte sind dabei den Hilfsschulvertretern teilweise bewusst, werden jedoch in Kauf genommen.

Als 1961 der Terminus Behinderung im Bundessozialhilfegesetz (BSHG) aufgenommen wird, wird er auch als Leitbegriff im Sonderschulsystem implementiert. Erstmals im Schulgesetz Hessens verwendet, wird seither der Begriff „Lernbehinderung“ resp. „lernbehindert“ zur Charakterisierung der Schülerschaft genutzt. Die Schule definiert sich seitdem noch eindeutiger über die Klientel, die einseitig von ihrer Behinderung her definiert wird: „Schule für Lernbehinderte“ an Stelle der früheren Bezeichnung „Hilfsschule“. Analoge Beobachtungen lassen sich auch für die anderen Sonderschulformen konstatieren, z.B. „Geistige Behinderung“ und „Schule für Geistigbehinderte“.

Noch 1972, gültig bis zur oben untersuchten Empfehlung von 1994, wird eine solche Struktur analog der 9 Behinderungsarten explizit von der Kultusministerkonferenz fixiert. Vorausgesetzt wird dabei jeweils eine primäre Devianz des Kindes, das den Anlass zu einer Diagnostik von Defiziten und Defekten gibt und schließlich in die Aufnahme in die Sonderschule führt. Das Etikett Behinderung führt zur Zuschreibung eines besonderen Status, einer besonderen Eigenart, die die Beschulung in einer Sonderschule zur zwingenden Konsequenz hat.

Das Ergebnis des historischen Rückblicks lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Hilfsschule, später Schule für Lernbehinderte ist eine Differenzierung des Schulsystems aus der alten Volksschule heraus. Diese These lässt sich anhand des Lehrplans, der hier tätigen Professionellen, der internen Organisationsstruktur (bis hin zum Sitzenbleiben!), in Ziel und Funktion innerhalb des Schulsystems belegen. Die in diesem Zusammenhang verwendeten Termini dienen der Legitimation von solchen Institutionen und institutioneller Entscheidungen.

Die Funktion im System (Sonder-) Schule

Die historische Analyse belegt also die grundgelegte These, dass der jeweilige Terminus eine bestimmte Funktionalität innerhalb des Schulsystems besitzt. Eine Analyse des Begriffs kann daher sinnvoller Weise nur im Kontext des Systems seiner Verwendung stattfinden.

Das System, die Institution Schule selbst erfüllt wiederum bestimmte Funktionen für und innerhalb der Gesellschaft. Sie ist eine gesellschaftliche Einrichtung mit einem bestimmten Zweck, für den bestimmte Mittel zur Verfügung gestellt werden. Fend sah in den Funktionen von Allokation, Integration, Selektion und Qualifikation die entscheidenden Aufgaben der Schule. Jürgen Oelkers hingegen fasst auf der Basis der analytischen Philosophie den entscheidenden Zweck der Institution Schule in der „Initiation in öffentliche Formen des Wissens und Verstehens“ (Oelkers 1986). Bildung ist demnach die Einführung in öffentliche Formen der Kommunikation, was sich gerade für komplexe Gesellschaftssysteme mit demokratischer Struktur als unverzichtbar für den Staat wie für den Teilnehmenden erweist. Diese Zwecksetzung bestimmt auch die Sicht auf ihre Adressaten, Kandidaten zur Teilhabe am öffentlichen Leben, die dafür den Erwerb öffentlicher Formen des Wissens und Verstehens nötig haben. Schule ist eine Einrichtung zur Einführung von „Novizen“, also von Gesellschaftsmitgliedern, die die zur Teilnahme notwendige Kompetenz erst noch erwerben müssen, in die öffentlichen Kommunikationsformen. Sie ist zugleich eine öffentliche Institution, d.h. dass sie auch durch die Öffentlichkeit kontrolliert wird. Der Zweck von Schule ist also eine öffentlich abgesicherte Form der Initiation von Novizen in öffentliche Formen des Wissens und Verstehens.

Ihre Legitimation liegt darin, dass für die Teilnahme an komplexen Gesellschaften komplexe Wissensbestände voraus gesetzt werden. Ein solchermaßen anspruchsvolles Wissen und Verstehen kann aber nicht in der Lebenswelt erworben werden. Dafür ist eine Heraushebung aus der Alltagswelt notwendig! Denn komplexes Wissen moderner Gesellschaften, gerade auch für demokratische Entscheidungsprozesse ist genau nicht (mehr) über das Lernen im Alltag zu erwerben. Die Heraushebung aus dem Alltag und aus der Lebenswelt ist notwendig für das erfolgreiche Lehren und Lernen komplexer, abstrakter Lerninhalte. Gleichzeitig ist aber die Entfernung vom Alltag immer wieder die offene Flanke der Schule, wie sie besonders seit der Schulkritik der Reformpädagogik immer wieder Hochkonjunktur hat.

Der Zweck der Institution Schule prägt den Umgang mit Adressaten, Methoden und auch mit der Terminologie. Und das ist nicht willkürlich, sondern unvermeidlich.

Für das Subsystem Sonderschule gelten diese Analysen ebenfalls: Der Auftrag öffentlicher Bildung ist hier genauso konstitutiv. Ziel ist die Ermöglichung möglichst weitgehender Formen öffentlicher Bildung und möglichst weitreichender Teilhabe am öffentlichen Leben. Voraussetzung dieses Subsystems ist allerdings das vorherige Scheitern eines Bildungs- und Erziehungsversuchs (Möckel). In diesem ersten Versuch waren die Zeit, die Methoden und/ oder die Struktur der üblichen Schulform nicht ausreichend, das Versuchshandeln Lehren ist gescheitert. Die Bezeichnungen Hilfsschulbedürftigkeit oder Behinderung weisen einseitig auf die mangelnde Fähigkeit des Schülers hin, dem die Ursache für das Scheitern des Systems Schule mit seinen konkreten Bedingungen angelastet wird. Dadurch erfolgt die Legitimation des Subsystems Sonderschule.

Diese Funktion des Begriffs, also die Legitimation eines schulischen Subsystems, ist letztlich unersetzlich, so lange dieses Subsystem existiert und für die Verwendung von Ressourcen durch die Öffentlichkeit kontrolliert wird. In diese Funktion gerät auch der Begriff Sonderpädagogischer Förderbedarf. Er muss letztlich die Legitimation der Institution und auch der Profession leisten, und bisher ist diese Aufgabe gar nicht anders erfolgt als durch die Betonung der Besonderheit der Schülerschaft. Aufgrund der Funktion des Begriffs ist also die Grundstruktur gleich geblieben. Das erklärt auch die „Ver-Institutionalisierung“ des Begriffs Sonderpädagogischer Förderbedarf, wie ihn Schuck beklagt: Aus der Betonung der individuellen Ausrichtung pädagogischen Handelns wird ein schulverwaltungsrechtliches Kriterium zur Gewährleistung von pädagogischer Hilfe!

Aufgrund der Funktion des Begriffs innerhalb der Struktur des Schulsystems ist das jedoch - bisher zumindest - unumgänglich!

Ergebnis

Der Begriff Sonderpädagogischer Förderbedarf intendiert eine Neuausrichtung sonderpädagogischer Förderung in der Schule. Er soll eine stärker individualisierte, an der Lebenswelt der Adressaten orientierte, weniger an Institutionen fixierte Orientierung einleiten.

Mit dem Begriff handelt sich die Heilpädagogik jedoch eine ganze Reihe von Problemen ein. Insbesondere die Gefahr einer unkritisch positiven Vorannahme über das heilpädagogische Handeln und die passivistische Sicht der Schüler stellen deutliche Probleme dar. Aus wissenschaftlicher Sichtweise wären daher pädagogische Begriffe zur Korrektur unverzichtbar.

Die Analyse betont die Funktion der Begrifflichkeit und dessen untrennbare Bindung an das Schulsystem. Die Zweckbestimmung der Schule macht gerade die Heraushebung der Schule aus dem Lebensalltag nötig, um den Schülern die Chancen zum erfolgreichen Erwerb des gesellschaftlich Nötigen zu ermöglichen. Die Funktion der Legitimation dominiert letztlich die Verwendung des Begriffs.

Was sagt die Begriffsanalyse über das Selbstverständnis der Sonderpädagogik und ihrer Schülerschaft aus? In der Quintessenz erscheint mir zunächst einmal wichtig, dass „Förderung“, angewandt auf die Pädagogik, als Metapher, also als bildhafte Rede, erkannt wird. Metaphern sind sprachliche Ausdrücke aus einem fremden Herkunftsgebiet, um auf wichtig erscheinende Aspekte hin zu weisen. Sie lassen sich nur nach ihrer Leistungsfähigkeit dieses Hinweisens, nicht aber nach ihrer empirischen Richtigkeit beurteilen (Scheffler 1971). Die Metapher „Förderung“ verweist auf einen wichtigen Aspekt pädagogischen Handelns, der innerhalb der Profession Heilpädagogik spezialisiert worden ist, indem hier die therapeutische Dimension expliziert wurde (Oevermann). Diese Metapher muss jedoch durch die Grundbegriffe der Pädagogik wie Erziehung und Bildung korrigiert werden. Dies kommt bisher in der Sonderpädagogik eindeutig zu kurz.

Die schulische Sonderpädagogik versucht einen Wechsel der Perspektive zu vollziehen. Von einer institutionen- und defizitorientierten Sichtweise intendieren die Bemühungen, stärker eine am individuellen Bedarf orientierten Perspektive durch zu setzen. Dazu richtet sie Hilfsangebote an das übrige Schulsystem, insbesondere Grund- und Hauptschulen. Ihr Angebot könnte und müsste dort eigentlich erhebliche Veränderungen auslösen (Speck), aber dort gibt es bisher wenig Reformsignale: Reiser stellte schon in einem frühen Integrationsversuch fest, dass der Gemeinsame Unterricht nur von rund einem Drittel der Grundschullehrerinnen gewünscht wird.

Die Zusammenarbeit mit außerschulischer Pädagogik hingegen geriet angesichts der Dominanz der Integrationsdebatte aus dem sonderpädagogischen Blick. Sie kommen auch in der KMK-Empfehlung deutlich zu kurz. Dass der Schüler auch ein Leben außerhalb der Schule führt, bleibt für die Sonderpädagogik, abgesehen von diagnostischen Fragestellungen, bisher weitgehend ein unbekanntes Land. Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule wird immer unter der Zwecksetzung der Institution Schule, nämlich Initiation in öffentliche Formen des Wissens und Verstehens, erfolgen, die eine bestimmte Kultur der Schule mit sich bringt.

Dilemma: Behinderung soll nicht mehr als personales Defizit verstanden werden, sondern in seiner sozialen Dimension – die Förderung aber soll möglichst individualisiert, personenbezogen konzipiert und durchgeführt werden. Die Diagnostik soll sich lösen von der Person und konzentrieren auf das System – die Förderung aber soll möglichst konzentriert auf die Person erfolgen.

Literatur

Baier, H. (1980): Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer

Beck, Iris (1996): Behinderung – spezielle Erziehungsbedürfnisse – sonderpädagogischer Förderbedarf: Theoretische Begründungs- und Vermittlungsprobleme einer „lebensweltlich“ und final orientierten Bestimmung des individuellen Bedarfs an Hilfen. In: Die neue Sonderschule 41, 443-456

Bleidick, U. (1999): Behinderung als pädagogische Aufgabe: Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart: Kohlhammer

Bundschuh, K. (1999): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München:

Reinhardt, 5. Auflage

Deutscher Bildungsrat (1973): *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart: Klett

Eberwein, H. (1995): *Zur Revision der bisherigen sonderpädagogischen Theoriebildung*. In: *Die Sonderschule*, 40, H. 6, 436-449

Fatke, R./ Valtin, R. (Hrsg.) (1997): *Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle*. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule

Hillenbrand, C. (1998): *Die Tagungen und Kongresse des Verbandes Deutscher Sonderschulen*. In: Möckel, A. (Hrsg.): *Erfolg, Niedergang, Neuanfang - 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen*. München: Ernst Reinhardt, 166-185

Hillenbrand, C. (1999): *Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Kritik*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 50, 240 – 246

Kanter, G.O. (2000): *Die KMK-Empfehlungen von 1994 zur sonderpädagogischen Förderung*. In: Drawe, W./ Rumpler, F./ Wachtel, P. (Hrsg.): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren*. Würzburg: Bentheim, 45-54

Kielhorn, H. (1884): *Geistesschwache Kinder und deren Erziehung. Zwei Betrachtungen*. in: *Pädagogische Blätter*. hrsg.v. Carl Kehr, Jg.13 (1884), 113-141

KMK (1972): *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Beschlossen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 16. März 1972*

KMK (1994): *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Drawe, W./ Rumpler, F./ Wachtel, P. (Hrsg.): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren*. Würzburg: Bentheim, 25-39

Möckel, A. (1988): *Geschichte der Heilpädagogik*. Stuttgart: Klett

Newen, A./ Savigny, E.v. (1996): *Analytische Philosophie. Eine Einführung*. München

Oelkers, J. (1985): *Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Oelkers, J. (1986): *Ist Verstehen lehrbar?* In: Oelkers, J. (Hrsg.): *Fachdidaktik und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Oelkers, J. (1989): *Die große Aspiration*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Oevermann, U. (1997): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*.

Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2. Auflage. 70 –182

Olk, T/ Bathke, G.-W./ Hartnuß, B. (2000): *Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit*. Weinheim: Beltz

Opp, G.; Fingerle, M.; Freytag, A. (1999): *Erziehung zwischen Risiko und Resilienz: Neue Perspektiven für die heilpädagogische Forschung und Praxis*. In: Opp, G.; Fingerle, M.; Freytag, A.: *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Ernst

Reinhardt, 9 – 21.

Palmowski, W. (2000a): *Anders handeln. Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Ein Übersichts- und Praxisbuch. 3. Aufl. Dortmund: Borgmann, S. 197-234 (LBS)*

Palmowski, W. (2000b): *Der Anstoß des Steines. Systemische Beratungsstrategien im schulischen Kontext. Ein Einführungs- und Lernbuch. 4. Aufl. Dortmund: Borgmann*

Scheffler, I. (1971): *Die Sprache der Erziehung. Düsseldorf: Schwann*

Schuck, K.D. (2001): *Fördern, Förderung, Förderbedarf. In: Antor, G./ Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer*

Speck, O. (1988): *System Heilpädagogik. München: Ernst Reinhardt*

Speck, O. (1995): *Aktuelle Fragen sonderpädagogischer Förderung. In Die Sonderschule 40, 166-180*

Multiperspektivische Fallarbeit in der Jugendhilfe

*Dr. Karlheinz Thimm, Landeskooperationsstelle Schule und
Jugendhilfe, Brandenburg*

1. Zum Beispiel Familie Pätzold

Es klopft an der Tür im ASD des Jugendamtes. Herein treten ein 14-jähriger Junge und eine Frau mittleren Alters. Die Schule hatte sich wiederholt im Jugendamt gemeldet. Endlich folgen Ulf und seine Mutter, Frau Pätzold, der Einladung des Jugendamtes. Ulf wirkt nicht eingeschüchtert, ganz im Gegenteil. Und Frau Pätzold berichtet auch recht bereitwillig. Beide gehen erst nach 90 Minuten. Da die ASD-Mitarbeiterin jüngst an einer Fortbildung über „Selbstdeutungen in der Fallarbeit“ teilgenommen hat, ist sie interessiert, Originalsprache zu dokumentieren. Da passt es gut, dass die Praktikantin von der Fachhochschule die Erlaubnis erhält, das Gespräch auf Band mitzuschneiden. Ich verkürze auf das Schulthema hin:

„Ich bin Ulf, 14 Jahre alt. Ich war erst in der einen und dann in einer anderen Hauptschule. Meine Erinnerungen an die Schulzeit? Die schönen Erlebnisse sind, wenn ich nicht da bin, die schlechten, wenn ich da bin. Ich hatte bisher ungefähr 28 Fehltage. Ich komme mit den Lehrern nicht klar. Einmal haben sie mich fast rausgeschmissen. Da hat ein Jugendlicher was über meine Mutter gesagt und da wurde ich zum Tier. Da habe ich zwei Wochen Schulverbot bekommen. Als ich wieder kam, musste ich in drei Fächern gleich eine Klassenarbeit schreiben. Zu Ökologie wollte ich nicht gehen, weil ich Wahlfach Computer ausgesucht hatte. Das war angeblich voll. Da habe ich in Ökologie mit der Harke die neugepflanzten Bäume rausgerissen. Ich wusste nicht, dass das Bäume waren, sah aus wie Unkraut. Und als der Herr Müller blöde wurde, habe ich die Gabel auf die Erde geworfen. Da ist er zum Schulleiter. Als ich mit dem Kaktus rumgeschmissen habe, bin ich geflogen. Dann war ich kurz mit 13 so - 30 - ungefähr vier Monate im Heim – das war vor unserem Umzug. Da war ne Psychologin, die war ziemlich durch den Wind. Ich sollte meine Familie in Tieren aufmalen. Ich sagte, was soll das denn. Wollen sie mich veräppeln? Habe ich nicht gemacht. Vieles von meiner Schulsoße steht im Hausaufgabenheft. Da gibt es eine Spalte für Vorkommnisse. Die Lehrer waren bei mir schreibgeil.“ Ulf hat das Buch mitgebracht. Es weist für drei Monate bis zum November 2002 40 Eintragungen auf, davon 38 negative: Berichtigung und Unterschrift der Mutter fehlen; Ulf stört; Hausaufgabenheft absichtlich liegengelassen; Ulf reagiert nicht auf Ermahnungen; Ulf spielt in Chemie am Gasbrenner; unerlaubtes Verlassen des Schulgeländes; Ulf äfft den Lehrer nach; Ulf verweigert Abschriften; Ulf schlägt das Buch nicht auf; Ulf wirft das Hausaufgabenheft weg; Ulf ärgert Mitschüler; Ulf hat keine Arbeitsmittel dabei.

Frau Pätzold, alleinerziehend mit Ulf lebend, informiert aus ihrer Sicht: „Im Kindergarten war er auch schon temperamentvoll. Aber bis zur vierten Klasse gab es eigentlich keine Probleme. Bis dahin hatte er eine Klassenlehrerin, für die war er „der Ulf“. Dann in der fünften Klasse kam eine Lehrerin, die hat nur gefordert. Mit der konnte ich auch nicht. Na ja, ein Lernkind war ich auch nicht, ich bin mehr praktisch. Und dann musste Ulf die Schule wechseln. Er geriet in einen neuen Freundeskreis. Und mit 13 kam er dann ewig zu spät nach Hause und es fing mit dem Klauen an. Von heute aus sehe ich auch Fehler bei mir. Ich musste oft bis Mitternacht im Imbiss arbeiten. Und Ulf hatte über die Jahre drei bis vier Väter. Der eine hat sich auch toll gekümmert, aber mit dem habe ich mich nicht verstanden. Ich war früher auch das schwarze Schaf in der Familie. Schwanger mit 18!

Die Lehrer haben manchmal Sachen ins Hausaufgabenheft geschrieben. Und die sagten: Klären sie das. Ich habe ihn gefragt, was ist da gewesen. Na, im Hausaufgabenheft stand es so und er erzählt das anders. Der verkauft dir das und empört sich. Da kriegte ein schlechtes Gewissen. Was willst du da zu Hause klären? Aus der Schule ist er dann rausgeflogen. Bis dahin stand er auch öfter vor der Tür. Mit dem Lesen, das hat noch nie gut geklappt bei ihm. Und Schreiben kann er auch nicht gut. Sonst war er gar nicht so schlecht in der Schule. Bevor er in die andere Schule ist, habe ich ihm gesagt: Ulf, hier kennt dich kein Lehrer. Pass auf deinen Ruf auf. Ich kenne das selber. Das heißt sofort: Ach, die mal wieder. Wir hatten schon Gespräche – mit Ulf und dann auch bei Sprechtagen in der Schule. Aber da musste es immer ruck zuck gehen.“

In diesem ersten Gespräch wird noch nicht über mögliche Hilfen gesprochen. Die Sozialarbeiterin wird in fünf Tagen einen Hausbesuch machen. Sie tauscht sich mit der Praktikantin aus. Beide finden Ulf und Frau Pätzold ganz sympathisch. Immerhin kein extrem schwieriger Fall – oder ...? Die Jugendamtsmitarbeiterin beschließt, die Akte zur

Heimunterbringung anzufordern. Sie ist sich sicher: Ohne eine Zusammenarbeit mit der Schule wird hier wenig gehen. Ich will nun nicht diesen Fallausschnitt dafür verwenden, Ihnen paradehaft darzulegen, wie Jugendhilfe für sich und in der Kooperation mit Schule im schlechten, im besseren und im optimalen Fall vorgeht. Aber in der Wahrnehmung meines Auftrages, Sie in die Fallbearbeitung, vor allem das Fallverstehen in der Jugendhilfe einzuführen, werde ich noch auf mein Beispiel zurück kommen.

2. Fälle in der Sozialen Arbeit

Wer in einem Jugendhilfe-Fall professionell tätig wird, hat auch nach den ersten Kontakten oft den Eindruck, zu wenig zu wissen. Da gibt es ein Gemenge ineinander verschachtelter Einflüsse: materielle Lebensbedingungen, familiäre Beziehungen, die Schule, die Drogen, die Kumpels; ambivalente, wechselnde Gefühle bei Menschen wie den Pätzolds: Wut, Sehnsucht, Liebe, Resignation, Scham ...; Lebensfreude und Leidvolles; vergebliche Wiederholungen, die doch immer wieder zu ähnlichen Erfahrungen führen; Grenzen von Einsicht; Zeiten von Entschlossenheit und Zusammenbrüche; sichtbare und verschüttete Potenziale. In Fällen sind Unterschiede angelegt, z.B.:

- unterschiedliche Grade der Gefährdung von Kindern;
- unterschiedliche Motivation bei den Betroffenen;
- unterschiedliche Ressourcen für Selbsthilfe und Ermächtigung;
- unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten.

Nun kommt man wegen Ulf zusammen. Ein Weg könnte sein, sich ihm zu widmen und alle Verstehens- und Abhilfebemühungen an ihn zu binden. Aber das zu verstehende oder zu diagnostizierende Gegenüber lebt nicht einsam auf weiter Flur, sondern ist

- Teil einer ganz eigen und besonders gestrickten Familie – einem Bindungsmilieu mit so tiefen Gefühlen, dass man deren Einflüssen nicht kurzer Hand entkommt,
- Schüler/in einer Schule,
- Mitglied eines Kreises von Gleichaltrigen,
- Akteur in einer unglaublich einflussreichen Jugendkultur,
- Konsument und Aktivist in Medienwelten,
- Bewohnerin eines Stadtteils usw.

Zum Fall in der Jugendhilfe gehören aber auch die Helfer/innen – zunächst als Person und dann auch als Helfersystem mit ihren Kooperationen, Haltungen und Beziehungen zueinander. Als Person hört Helferin A vor allem das eine und Helfer B das andere. Da spüren sie zwischen den Zeilen im Subtext Unterschiedliches auf. Hier regt sich mehr Sorge und dort auch Ärger. Da erklärt der eine das Verhalten so und der andere ganz anders. Da gibt es hier eher einen Trend zur schnellen und vermeintlich sicheren Lösung Heimerziehung und dort eine auf Ressourcen im Nahraum und Selbstheilung setzende Zuwartensbereitschaft und eher dosierte Unterstützungsangebote. Nicht zu vergessen ist der Kontext Jugendamt. Das Handeln im ASD wird z.B. auch geprägt dadurch,

- Fälle im rechtlichen Rahmen von Sozialleistungsansprüchen, von Zuständigkeiten, bürokratischen Abläufen zu bearbeiten,
- in politisch aufgegebenen zeitlichen und materiellen Begrenzungen tätig zu werden,
- in internen Verteilungskämpfen Fallkosten „zu verteidigen“.

Ob jemand Adressat einer Hilfe zur Erziehung wird, hängt davon ab, ob Menschen über ökonomisches, soziales, kulturelles Kapital verfügen, um starke erzieherische Probleme eigenständig zu bearbeiten. Betrachtet jemand eine Situation selbst als zu problematisch oder tut dies ein Außenstehender (Polizei, Kita, Schule, Nachbarn, Verwandte ...) oder wird eine Situation von Amts wegen bekannt (im Zuge einer Sorgerechtsregelung z.B.), kann ein Fall entstehen. Ob jemand Schulschwänzen, Einnässen oder häufige Bezugsperson- und Ortswechsel bei Kindern als Problem betrachtet, hängt von lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen Normalitätsvorstellungen, von Toleranzen und Gewöhnungseffekten ab. Zum Beispiel ist in sozial belasteten Gebieten mehr und anderes „gerade noch normal“ als in

bürgerlichen Milieus und gehobenen Wohnlagen. Bevor ein Fall entstehen kann, müssen Probleme als Probleme definiert und sie müssen öffentlich werden. Oft wird dann von Jugendamtsseite beobachtet, ermahnt; Entwicklungen werden abgewartet, ein Kitaplatz wird besorgt, die Oma verspricht Unterstützung, die Mutter meint, bald werde alles besser. Auch Schule weiß: Es kann sich ziehen (vgl. Blandow 2001).

Manchmal tritt dann ein einschneidendes Ereignis ein: Weglaufen des Kindes, eine Misshandlung, ein Zusammenbruch der Sorgeberechtigten. In anderen Fällen ist eine schleichende Eskalation zu verzeichnen. Die Hoffnung auf informelle und sanfte Erledigung schwindet. Aber wollen Eltern fremde Hilfe? Und was wird als hilfreich definiert? Oft sind Eltern ambivalent – heute das, morgen so; Einschätzungen von Eltern und jungem Menschen driften auseinander; Eltern haben innerlich sowieso aufgegeben; es entsteht kein Draht zwischen Familie und Sozialarbeiter. „Ob jemand Adressat einer erzieherischen Hilfe wird, ob es bei einer einzelnen Hilfe bleibt oder sich Hilfe an Hilfe anschließt, welche Hilfeform ausgewählt wird und ob es sich um die „richtige“, d.h. problemlösende, handelte, (...) die Dauer (....), (das alles, K.T.) ist von mannigfachen Faktoren abhängig. Viele dieser Faktoren lassen sich nicht oder kaum beeinflussen, da von den Zufällen des Lebens abhängig. (...). Wieder anderes hat mit dem „Eigensinn“ der jungen Menschen und ihrer Angehörigen zu tun und noch anderes mit Traditionen, finanziellen „Zwängen“ oder richterlichen Entscheidungen.“ (Blandow 2001, 125) In großstädtischen Problemregionen wird vieles nunmehr symbolisch, ohne Hoffnung und Elan beantwortet. Kurz: Die Anforderung an die Sozialen Dienste ist, mit begrenzten Zeit-, Geld- und Personalressourcen in Belastungs- und Krisensituationen relativ schnell weitreichende Entscheidungen zu fällen (vgl. Ader u.a. (Hrsg.) 2001, 111). Auf solchem Boden soll sich qualifizierte, von einer menschenfreundlichen Haltung getragene und handwerklich saubere Fallarbeit entfalten. Verfahren und professionelle Strategien finden zurecht fachliche Aufmerksamkeit, sind aber nicht das Ganze. Auswege aus überfordernder Belastung zu finden, ein Gelingen von Hilfe „hängt entscheidend davon ab, ob Kinder zum richtigen Zeitpunkt den richtigen Menschen getroffen haben, der sie achtet und annimmt (...). Und ferner hängt dies davon ab, ob dies alles im richtigen Milieu oder Setting geschieht.“ (Hartwig in Ader u.a. (Hrsg.) 2001, 75) Erinnern sich Nutzer/innen später an Hilfen, dann sprechen sie zuerst über professionelle Personen: wie diese waren; wie diese etwas taten.

Was ist das typisch Sozialpädagogische im Herantreten, ja: in der Konstruktion von Fällen?

- Sozialpädagogik sieht erstens den ganzen Menschen, nicht nur - als provokativer Kontrast formuliert - den Ausschnitt des Englisch-Lerners mit 50% mündlich und 50% schriftlich.
- Zweitens steht sie für Chancengerechtigkeit, vor allem für die Milderung von Herkunftsbenachteiligung für all jene Jungen und Mädchen, die das harte Ende erwischt haben.
- Drittens beansprucht Sozialpädagogik als Hilfe zur Lebensbewältigung, Entwicklungsförderung und Sozialintegration, die Lebensverhältnisse von Symptomträgern wahrzunehmen. Die Lebensweltfaktoren - Jugend-WG, Straße, Droge, der kranke Hund, die Schulden und die Scheidung der Eltern - sind nicht Begleitgeschehen und Kulisse, sie sind Kräftefeld. Von hier werden Verhinderungen, Möglichkeiten, Zumutbarkeiten beurteilt. Beklagte Sachverhalte werden nicht zurecht geschneidert und dann erst bearbeitet.
- So interessiert sich Sozialpädagogik viertens für Motivgeflechte und die Bedeutung, die hinter Verhalten steckt. In der Schule anzuecken erscheint aus der Innenperspektive, mit den Augen von Ulf, in seiner Wahrheit als relativ bessere, manchmal einzige Antwort. Die innere Verrechnung entscheidet bei uns allen darüber mit, welche Motive handlungsleitend werden.
- Fünftens interessiert sich Soziale Arbeit auch dafür, wie jemand oder etwas zum Fall wird, welche Rolle eine Institution wie Schule oder die Aneinanderreihung verschiedener erzieherischer Hilfen beim Drifting ins Abseits spielt.
- Sechstens versucht Sozialpädagogik Gewordenheit, Gegenwart und Zukunft als wechselseitig verschränkte Einflussebenen zu verstehen. Dabei kommt der

- Lösungsorientierung eine besondere Bedeutung zu.
- Verschiedenes für verschiedene Menschen zu tun, ist siebentens Credo Sozialer Arbeit.
 - Achtens definiert Soziale Arbeit: Subjekte verändern sich auf ihre Weise bildend, nach individueller Zulassung von Entwicklung. Sie suchen sich heraus, worauf sie in welcher Art reagieren. Jugendhilfe vertraut weniger auf direkte Personenveränderungsstrategien.
 - Neuntens setzt Soziale Arbeit darauf, Orte bekömmlicher zu gestalten, entwicklungsgemäße Aufgaben zu arrangieren, haltende und anerkennende Beziehungen anzustoßen. Sozialpädagogisch pur gilt: Ohne Beziehungsaufmerksamkeit geht nichts.
 - Zehntens ist soziale Arbeit in ihren Konzepten sensibel gegenüber dem Ausspielen von Machtasymmetrien zwischen Experten und Laien.
 - Elftens sieht Sozialpädagogik Ankoppelung, Respektierung des Adressaten-Selbst, Beteiligung, Arbeit mit Stärken und Ressourcen als zentralen Treibstoff, innere Differenzspannungen zwischen Ist und Könnte anzustoßen. Dadurch werden Menschen allererst aktiviert, vielleicht in kleinsten Schritten neue Risiken einzugehen und Verantwortungsexperimente zu wagen.

Das sind Selbstansprüche. Dass in solche programmatischen Beschreibungen der Sozialen Arbeit immer auch Selbststilierungs-, Beschönigungstendenzen Einzug halten, dass Praxis und Rede über Praxis nicht in eins kommen, gerät in der öffentlichen Präsentation manchmal allzu sehr in den Hintergrund. Und zunehmend werden auch in der Jugendhilfe Stimmen laut, zuviel Partizipation schade hier und da, sei unrealistisch; Unterstützungsangebote seien bei mangelnder Mitwirkung zu limitieren; konfrontative Pädagogik sei etwas anderes als ein Mehr des immer gleichen Milderns und Schützens; ernste Konsequenzen seien von Fall zu Fall lehrreicher als statische Verzeihlichkeit.

3. Fallverstehen – Problemklärung – Intervention

Fallverstehen in der Jugendhilfe ist der methodenplurale Versuch, mittels unterschiedlicher Wege der Informationsbeschaffung und Auswertung herauszufinden, was mit einem Kind und in der Familie „los ist“. Man will kundiger werden, wie er / sie „gestrickt“ ist, was gewünscht und was gebraucht wird, woran anzuknüpfen ist, wenn Hilfen geplant und wenn im Alltag pädagogisch gehandelt wird. Ziel des Fallverstehens ist die Klärung von vergangenen und gegenwärtigen Lebensverhältnissen, um

1. geeignete Hilfen zu finden
2. Hilfeziele auszuhandeln
3. fallsicherer ein Setting zu gestalten
4. die alltägliche Betreuung (z.B. in einer Einrichtung) zu qualifizieren
5. den Hilfeverlauf auswertbar zu machen und damit
6. Beiträge zur Fortschreibung der Hilfeplanung zu leisten.

Der klassische Vierersschritt Anamnese, Diagnose, Intervention und Evaluation imponiert durch Verheißungen wie Eindeutigkeit, Linearität, Abtrennbarkeit. Die Sozialpädagogik ist hier aber skeptisch und besetzt die Termini in eigener Weise (vgl. Müller 1993).

Anamnese (von anamnesis, gr. für Wiedererinnerung) meint klassisch die Rekonstruktion der Vorgeschichte durch Sammlung von Informationen. Sozialpädagogisch gewendet ist Anamnese eher ein Prinzip als ein einmalig zu gehender Schritt. Es gilt, ein unbekanntes Gelände kennen zu lernen. Fragen sind: Wie kam es zu dieser Lage? Was weiß ich und was weiß ich (noch) nicht? Schon in dieser Phase geht es darum, zwischen Tatsachen und Geschichten zu unterscheiden. Fakten sind gegeben: sozioökonomische Lebenssituation; Familienstand; Verlauf der Schwangerschaft; erster Diebstahl, der bekannt wurde; Anzahl der Klassenwiederholungen; aber auch: geleistete Hilfen ... Über das Drumherum und die Gründe gibt es dann Interpretationen, also Meinungen, Sichtweisen – etwa zur Verknüpfung von Ursache und Wirkung sowie zur Schuldzuweisung (Frau Pätzold: „Der sagt das so und die anders.“).

Nicht trennscharf von der Wiedererinnerung, der Klärung der Vorgeschichte zu halten ist der

Prozess der Diagnose. Diagnose bedeutet „Auseinander-Erkennen“, Problemklärung durch Ordnen, Gewichten, mit Bedeutungen versehen. Die Diagnosen „Diabetes“ oder „Legasthenie“ haben einen objektiven Geltungsanspruch; sozialpädagogisches Fallverstehen mit seinen Deutungen beansprucht intersubjektive Geltung. Fallverstehen in der Jugendhilfe ist nicht distanzierte Beobachtung, sondern besteht im Kern aus Sich-Erkundigen, Zuhören, Über-sich-selbst-Nachdenken, Herausfordern anderer, in eigener Sache Stellung zu nehmen (vgl. Müller 1993, 105). Es geht nicht um Verstehen an sich. Zu klären ist dabei schon mehr: Wer über welche Mittel zur Lösung eines Problems verfügt; Zuständigkeiten sind zu bestimmen; Aufträge müssen erworben werden; es ist zu untersuchen, wer welche Schritte in welcher Reihenfolge mit wem tun könnte.

Damit sind wir bei der Intervention, dem „Dazwischenkommen“, dem „Sich-noch-weiter-ins-fremde-Leben-Einmischen“. Oft muss Intervention rasch geschehen, ohne aufwändiges Fallverstehen. Dann folgen die Klärung der Vorgeschichte und die Problemklärung nach. B. Müller unterscheidet den machtdurchgesetzten Eingriff (z.B. im Spannungsfeld von Elternrecht und Kindeswohl) vom Angebot sowie dem gemeinsamen Handeln.

- Eingriffe sollten Eingriff genannt werden – sie dienen der Gefahrenabwendung, der Herstellung von Entlastung, der Sicherung von Rechten. Eingriffe sind nach Möglichkeit in spätere Zustimmung bzw. in konsensuelles Handeln umzumünzen.
- Angebote können materiell oder immateriell sein, können eine Situation oder eine Person in ihr Zentrum setzen. Sie werden nicht immer als hilfreich erlebt, werden abgelehnt, sind aber dadurch nicht an sich falsch oder schlecht.
- Aus Angeboten können abgestimmte Handlungspläne werden.

Interventionsverläufe sind im Ergebnis letztlich nicht planbar. Denn der Eigensinn von Kindern und Eltern und die Dynamik von Fällen ist weder vorhersehbar noch steuerbar. „Bei (...) als sehr schwierig empfundenen Fällen gilt es, den eigenen Größenvorstellungen („Aber das ist doch ganz klar!“) und Verzagtheit („Was soll ich denn da noch erreichen?“) entgegenzuarbeiten, indem man in kleinen Schritten die Geschichte zurückverfolgt. (...) „Lohnt sich diese Gründlichkeit?“, (...) wenn doch einfache Maßnahmeentscheidungen folgen und die Ausführenden dieser Maßnahmen sich wieder ein eigenes Bild machen. Bei dieser Frage ist es wichtig sich zu vergegenwärtigen, dass die Entscheidungen über Maßnahmen der Erziehungshilfe Meilensteine in der Biografie von Kindern und Jugendlichen sind und in deren „Geschichte“ eingehen. Ihre Wirksamkeit hängt auch und wesentlich davon ab, ob sie als sinnhaft angeeignet werden können. Gerade die Biografien von den so genannten schwierigen Jugendlichen sind durchzogen von Ereignissen, die als von außen unberechtigt einbrechend erlebt werden (...).“ (Hege in Ader u.a. (Hrsg.) 2001, 20)

Ich möchte etwas genauer ausleuchten, wie wir zum Verstehen kommen. Voraussetzung dafür ist die innere und äußere Kontaktaufnahme mit dem Fall. Zu unterscheiden ist dann das „Wissen von“ und das „Wissen über“. Das „Wissen über“ speist sich aus Quellen wie:

- objektive Daten zu Lebensverlauf und Lebenssituation (die „zum Sprechen gebracht“, zum Leben erweckt werden müssen),
- professionelle Dokumente wie Akten, Testergebnisse, Gutachten,
- Aussagen von bedeutsamen Personen aus dem Nahraum,
- beobachtbaren Beziehungskonstellationen und Handlungsäußerungen.

Jugendhilfe gewichtet allerdings das „Wissen von ...“ hoch. Durch in Gesprächen erzählte Geschichten erfahren wir die zugelassenen und bewusstseinsfähigen Gedanken über Geschehnisse. Die geäußerten Begründungen, die handlungsrechtfertigenden Gedanken sind jedoch nie die ganze Geschichte. Mitmachbereitschaften, Selbstreflexionskompetenzen, Sprechfähigkeiten und Klarsicht variieren. Im Rahmen von Verstehensversuchen und Hypothesenbildung kann ich immer nur sagen: So oder so hat sie sich in dieser oder jener Situation verhalten; so benennt, erzählt, so interpretiert, so konstruiert er sich und die Welt; das sind zentrale Glaubenssätze. Das könnten, rekonstruierend gedeutet, zentrale

Bewegkräfte, Kippunkte, Knoten seines/ihrer Lebens sein. Zurecht fragt man einen Ulf, wie er sich den Schultrouble erklärt. Aber kaum ein Schuldistanzierter würde seine Eltern und die familiäre Situation als Verursachungsbereich nennen. Ebenso selten würde eine Lese-Rechtschreib-Schwierigkeit als Grund von ihnen benannt werden, auch wenn diese womöglich schwer wiegt. Geäußert werden oft Anlässe, weniger komplexe und vorbewusste Hintergründe. Schon gar nicht werden die eigenen Eltern belastet. Empfundene werden solche Themen als Null Bock, Langeweile oder auch als Beziehungsproblem mit Lehrkräften. Selbstauskünfte sind ernst zu nehmen. Aber Ulf und andere haben blinde Flecken. Und sie können ihrem Gegenüber oft nur eingeschränkt erklären, wie sie zu behandeln sind, um (selbst-)destruktives Verhalten abzustellen. So bewegt sich Fallverstehen immer zwischen Entdeckung und Erfindung, Herauslesen und Hineinsehen.

4. Quellen und Instrumente

Sehen und Hören, Wissen und Zusammenschauen, Nach-Denken und Spüren sind zentrale Medien des Verstehens. Im folgenden verweise ich ganz kurz auf sozialpädagogisch verwendete Erkenntnisquellen und Verstehensinstrumente im Aufgriff bisheriger Überlegungen.

a. Objektive Daten

- Stammdaten
- Lebensverlauf-Daten

Ein Überblick und eine erste Ordnung kann durch eine (anamnestische) Zeitleiste erreicht werden, in der auch Kontakte mit Hilfesystemen abgebildet werden, z.B. in der Gliederung

Datum – Lebensereignis – Ziel – Hilfe – Ergebnis

b. Gespräche mit Betroffenen und sonstigen Schlüsselpersonen

Sonderfall: offene, halbstandardisierte, standardisierte bzw. biografische Interviewverfahren

Unter Titeln wie ethnografische Fallarbeit oder Lebensthemen-Diagnostik sind komplexe Verfahren entwickelt worden, die im Jugendhilfe-Alltag aber in der Breite keine Rolle spielen.

c. Fremdbeobachtungen: teilnehmende Beobachtung, strukturierte rastergestützte Beobachtung

d. Eigenbeobachtung (Selbstwahrnehmung)

Verstehenspotentiale sind helferabhängig: von persönlicher und beruflicher Biografie, ihrem Alter, Geschlecht, ihrer kulturellen Herkunft. Eine wichtige Erkenntnisquelle sind die Gefühle der Fachkraft (Übertragung und Gegenübertragung). Auch die eigenen Gefühle (Langeweile, Ärger, Trauer, ...), die eigene Verwicklung oder Abwehr können - übersetzt, kommunikativ angeeignet - anzeigen, was in diesem Fall los ist.

e. Weiche kommunikative Verfahren

Ich unterstreiche: Diese Verfahren sind z.B. für „gutachterliche Beweisführung“ nur eingeschränkt tauglich. Sie liefern begründete Vermutungen im Sinne von Hypothesen, die durch professionelle Erfahrungswerte und wissenschaftliches Wissen gestützt sein sollten.

- Systematisch visualisierte Lebensgeschichte
- Genogramm
- „Soziales Atom“
- Beziehungslandkarten / Soziometrie (Intensität, Koalitionen, Konflikte, Einflüsse ...)
- Biografische Reisen / Erkundungen
- Netzwerk-Karte-Ressourcentabelle
- Findung von Symbolen und Leitmotiven für Beziehungen, Lebensabschnitte, Konflikte
- ...
- Wirkungsraum-Visualisierung

f. Akten- und Dokumentenanalyse

g. Tests

h. Gutachten

Denken Sie an sonderpädagogische Gutachten, an Glaubwürdigkeitsgutachten oder an KJHG §35a, in dessen Rahmen WHO-Normen, Diskrepanzanalyse oder Intelligenztests bedeutsam sind: Die Jugendhilfe hat keine Wahl und sie wäre schlecht beraten, diese „auswärtigen“ Zugänge zu Fällen zu verschenken. Die Quellen und Instrumente sollten so verwendet werden, dass sie sich ergänzen, dass in der Recherchephase Widersprüche gerade zu gesucht werden, um die Chancen zu vergrößern, ein kompletteres, mehrdeutiges, multiperspektivisches Bild zu erhalten.

5. Fallverstehen und Hilfeplanung

Nur wenige Bemerkungen an dieser Stelle. Der in der Jugendhilfe einflussreiche Deutsche Verein schrieb 1994: „Statt vor der Hilfeplanung umfassende, auf die Persönlichkeit zielende diagnostische und anamnestiche Beurteilungen vorzunehmen, ist Aufgabe der zuständigen Fachkraft, innerhalb des Prozesses der Hilfeplanung die Lebens- und Beziehungssituation des Kindes/Jugendlichen zu beschreiben und diese Situation im Hinblick auf Problemdefinitionen zu bewerten. Diese Situationsbewertung ist mit anderen Fachkräften zu beraten, sowie mit den Personensorgeberechtigten und dem Kind/Jugendlichen zu erörtern. Damit verlieren aufwendige Diagnose- und/oder Anamnese-Verfahren (...) an Bedeutung. Dies schließt nicht aus, dass bei besonders schwierig einzuschätzenden Fällen weitere psychologisch fundierte Beurteilungen als Teil des Hilfeplanungsverfahrens hinzugezogen werden.“ (Deutscher Verein 1994, 30) Die sozialen, psychischen und familialen Verhältnisse sind i.d.R. so komplex, dass sie mit standardisierten, regelgeleiteten diagnostischen Verfahren mit Objektivitätsanspruch nicht oder nur ungenügend zu erfassen sind. Entscheidungen über die im Einzelfall angezeigte Hilfeart sollen im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte getroffen werden. Das Gesetz schreibt die Teamarbeit vor, auch wenn die fallzuständige Fachkraft eine besondere Verantwortung behält. Und die Empfehlung will mit einem interaktiven Ansatz Betroffene zur Positionierung mit eigenen Problemsichten, Wünschen, Zielen ermuntern. Aushandlung soll also sowohl zwischen Fachkräften, als auch zwischen Fachkraft und potenziellen Leistungsempfänger/innen stattfinden.

Dagegen steht in der Jugendhilfe eine zweite Auffassung, die mehr die Leitdifferenz normal – abweichend zur Grundlage macht. Diese mit Begriffen wie „Mängellage“, „Behebung“, „Sachverhaltsaufklärung / -feststellung“ u.ä. argumentierende Position verfährt erstens sehr viel gerichteter in der Datengewinnung. Die fünf Schritte sind: Problem-; Bedingungs-; Entwicklungsanalyse; Prognose; fachliche Beurteilung des erzieherischen Bedarfs. Dabei soll valide erläutert werden, ob ein erzieherischer Bedarf vorliegt und vorläufige Hinweise zur Ausgestaltung der Leistung sollen definiert werden. Gerade die öffentliche Jugendhilfe sei eine staatliche Veranstaltung von professionellen Expert/innen, die über Fakten-, Problem-, Erklärungs- und Handlungswissen verfügten. Die Adressat/innen bleiben zunächst eher Objekte der Datenerhebung. „Der Einsatz (...) standardisierbarer Verfahren führt gegenüber informellen und intuitiven Vorgehensweisen zu besser abgesicherten Ergebnissen.“ (Harnach-Beck in Peters (Hrsg.) 1999, 86) Sozialpädagog/innen werden so eher zu Architekten fremder Lebensläufe – Irrtumsmöglichkeiten sind auch hier eingeschlossen. Auch in diesem Modell einer psychosozialen (sozialarbeiterischen) Diagnostik soll eine Entscheidung kollegial herbeigeführt und dann mit den Eltern abgestimmt werden. Zur Abstimmung gehören Aufklärung, Beratung und Abgleich mit den Vorstellungen der Betroffenen. Insgesamt wird hier zweitens eine deutlich lenkende Rolle der Fachkräfte gefordert. „Spätestens dann, wenn eine Anspruchsgrundlage beim besten Willen nicht zu erkennen ist, oder wenn Antragsteller eine Leistung wünschen, die nach allen fachlichen Erfahrungen die Probleme verschärft statt sie zu mildern, muss offengelegt werden, dass die Entscheidungsbefugnis (...) bei der Fachkraft liegt (...).“ (Harnach-Beck in Peters (Hrsg.) 1999, 41)

Ich bilanziere: Bei der Abstimmung von Hilfekonzept und Hilfeart spielen Fachdiagnosen keine zentrale Rolle mehr. Aushandlungsprozesse im Fachteam und Abstimmungsprozesse

mit Eltern, Kindern, Jugendlichen setzen sich in der Praxis durch. Trotz Aushandlung wird an sozialpädagogischen Fallanalysen festgehalten. Der Schwerpunkt liegt meist in der Beschreibung der gegenwärtigen Erziehungsschwierigkeiten und in der Suche nach pädagogischen Lösungen. Anstelle von Gutachten findet man zunehmend Protokolle von Beratungen, Zielvereinbarungen, Auswertungsdialogen.

6. Zusammenwirken von Fachkräften – Kollegiale Beratung

Ein häufig praktizierter Weg in der Fallarbeit ist die kollegiale Beratung. Ein Element unter anderen ist dabei die Perspektivenübernahme durch Identifikation, durch Hineinschlüpfen eines Profis in die Schuhe der Betroffenen, einen Brillenwechsel auf Probe im Teamgespräch. Die Fähigkeit, sich vorstellen zu können, wie es einem anderen Menschen in Not und Bedrängnis geht, wie sich Bedrohung und seelische Verletzungen anfühlen, ist eine wichtige Seite von Verstehensanstrengungen. Mit der kollegialen Beratung liegt ein alltagstaugliches Verfahren vor, das aus monologischer Bearbeitung befreien kann, wenn

- der Rahmen gesichert ist (Moderation, Zeit, Ort),
- die Vorbereitung, Auswertung und Dokumentation solide erfolgen,
- das Verfahren geübt ist und
- nicht die engführenden Seiten von Teamarbeit durchschlagen.

Das Zusammenwirken der Fachkräfte soll Kontroll- und Qualitätssicherungsinstrument sein. Mit dem Auftrag des Zusammenwirkens von Mehreren geht es nicht um Quantität, sondern um die Chance von Unterschiedlichkeit. Einschätzungen sollen als relativ und beschränkt verstanden werden. Zweck der Unternehmung „Mehrperspektivität“ ist, dass bewusste Perspektivenwechsel stattfinden. Dabei kann ein Gütesiegel die Multiprofessionalität sein, also die Aufrufung von verschiedenen professionellen Blickweisen unterschiedlicher Berufsgruppen. Auch die Zugehörigkeit der Teilnehmer/innen zu verschiedenen Institutionen könnte ein Qualitätsmarker sein. Gerade Teamentscheide sind nicht an sich besser. Vielleicht entsteht im Team einer Arbeitsgruppe ein kollektiver Geist, der Unterschiede nicht erlaubt, wodurch sich Selbstzensur einschleicht. Vielleicht entwickeln sich gegenseitig verpflichtende Schonhaltungen, die Meinungsgegnerschaften im vorhinein abschleifen: „Irritierst du mich nicht, irritiere ich dich nicht.“ Wünsche nach Anerkennung und guten Gemeinschaftsgefühlen können die sachliche Arbeit dominieren. Man sucht nur noch nach Bestätigung. Fantasie wird gelähmt, unterschiedliche Blicke werden ausgesteuert (vgl. Klatetzki in Ader u.a. (Hrsg.) 2001, 24 f.). So dient denn die Gruppe ausschließlich zur Vermeidung von Unsicherheit und Stress. Es sind eine Reihe von Sicherheitsleinen denkbar, die Teams vor faulen Friedensmentalitäten schützen können: externe Moderation; externe Expert/innen; getrennte Diskussion in Untergruppen; Einführung eines Advocatus diaboli. Unter dem Strich sind Fragen des Zusammenwirkens zudem mit Forderungen nach Effizienz - also Aufwand-Nutzen-Überlegungen - zu konfrontieren.

7. Zusammenfassung: Bestimmungsmerkmale multiperspektivischen Fallverstehens

Es gibt keinen zuverlässigen Anhaltspunkt, ab dem wir sagen können: „Jetzt wissen wir genug.“ Allerdings variieren Qualität und Umfang der Informationen von Fall zu Fall. Oft ist die Infobasis mangelhaft, diskrepant, unklar. Manche wichtigen Informationen werden zu Beginn aus Misstrauen, aus Selbstschutz verschwiegen. Manchmal sprudeln verschiedene Quellen und liefern reichlich Material – und doch steht alles nebeneinander, es entwickelt sich kein Bild, man steht dem Fall verständnislos gegenüber. Komplexität kann nicht sinnhaft reduziert werden. Erst die Verknüpfung der Informationen mit Hypothesen reduziert Komplexität und ermöglicht Verstehen und dann auch Entscheidungen. (Vgl. Schwabe 2003) Wie die Situation aber „ist“, was die Probleme „sind“, wer das Problem „hat“, wo „die“ Ursachen liegen, was zu tun ist und was nicht – das sind keine einfach und strikt miteinander verkoppelten Zusammenhänge. So ist unter Einbeziehung der Situationsdeutungen und Problemdefinitionen der Betroffenen miteinander auszuhandeln, „was der Fall ist“. Weder können die Adressat/innen immer ihre Lagen über- und durchblicken und sich erwünschte Richtung ohne Deutungshilfe und Wegbegleitung geben; noch weiß jedoch die/der Sozialpädagoge/-in, was die eigentlichen und wahren Bedürfnisse und Interessen der Menschen sind, was diesen dient und nützt. „Was immer Sozialpädagogen (...) tun, es bleibt

bloßer Versuch, bloßes Angebot (...), solange es nicht vom Gegenüber aufgegriffen (...) wird.“ (Müller 1993, 49) Betroffene entwickeln eigene Problemlandkarten mit persönlichen Legenden und subjektive Hilfepläne. Wenn Ulf als Deutung für das Symptom Schulschwänzen den langweiligen Unterricht von Herrn Müller verantwortlich setzt, kann der Profi die inkonsistente Erziehung und die negative Schulgeschichte der Mutter als Deutung daneben stellen. „Wahr“ wird die Deutung erst dadurch, dass sie dem Adressaten als übernahmefähige Erläuterung und Aufklärung seines Zustandes erscheint. Entscheidungen und Methoden in der Jugendhilfe-Praxis werden nicht gemäß der Leitdifferenzen richtig – falsch und wahr – unwahr ausgewählt und bewertet, sondern gemäß des Kriteriums der Angemessenheit. Die gute Folge wäre nicht nur der geteilte, annehmbare, aktivierende Durchblick, sondern gelingendere Alltagsbewältigung. In Ergänzung zur Defizit- und Problemgewichtung sollen auch intakte Bereiche, Stärken, Gelingen im Leben der Adressat/innen wahrgenommen werden. Inzwischen unterziehen sich Sozialpädagog/innen Ressourcentrainings und entwickeln Ressourcenlandkarten, um soziale Umfeldressourcen, aber auch Können und Kraftquellen von Eltern, Jungen und Mädchen sichtbar zu machen. Stärken zu stärken ist i.d.R. wesentliches Prinzip von Intervention.

In Abgrenzung zur klassischen Diagnose beansprucht Jugendhilfe-Fallverstehen:

Rahmung / Grundverständnis

- Koproduzentschaft statt Expertenrolle
- Subjekt statt Objekt
- Konstruktions- statt Abbildunterstellung

Zweckebene

- Praxisverwertbarkeit; Vorbereitung von Alltagsgestaltung und pädagogischem Handeln
- Förderorientierung
- Aktivierung von Eigenzielen und Tipps in eigener Sache

Form- / Verfahrensebene

- Verwendung von qualitativen Daten
- Mehrmalige statt einmalige Kontakte
- Dialogprinzip; Verwendung der Informationssuche für Beziehungsaufbau
- Arbeit im Team

Ebene inhaltlicher Bestimmungsmerkmale

- Neben der Problemuntersuchung Suche nach Stärken
- Zulassung von Selbstdeutungen; starke Beachtung der subjektiven Erlebensseite
- Kontextualisierung; Systemblick
- Beachtung mehrerer Wirkungsräume und Wechselwirkungen zwischen Lebensbereichen
- Relativitätsansatz; keine Absolutsetzung von Normen
- Situations- und Interaktionsprägung („Prozesspersönlichkeit“) statt Vereigenschaftung
- Weitgehende Vermeidung von Stigmatisierung und Pathologisierung

Wissen, Haltungen, Methoden, Techniken werden deutlich, die für multiperspektivische Fallarbeit unabdingbar sind, z.B.

- Kenntnisse über Krisen, über die Funktion von Symptomen, über entwicklungspsychologische und familiendynamische Prozesse
- Dialogfähigkeit; variable Ankoppelungs-, Aushandlungs- und Kommunikationsstrategien
- Wahrnehmungs- und Deutungskompetenzen
- ein Ressourcenblick
- Allparteilichkeit als Haltung

8. Probleme, Gefahren

Der Kontext Jugendamt ist nicht unbedingt prädestiniert dafür, tiefes Fallverstehen und ideale Verläufe zu ermöglichen.

- Nichtaufhebbare Kontrollaufgaben schaffen Misstrauen bei den Adressat/innen.

- Wie ist vertrauensvoll erhobenes, „beziehungsexklusives“ Material mit den institutionellen Abläufen (mit „Veraktung“, Teamöffentlichkeit usw.) vereinbar? Und: Beziehungsaufnahme im Rahmen des Fallverstehens ist eine starke Vertrauensinvestition. Das kann als ein Versprechen erlebt werden, dass nach Deckung sucht. Es ist nebenwirkungsreich, Menschen als Datenlieferanten zu nutzen, die nach erfolgter Preisgabe unvermittelt übergeben werden. Je tiefer ein Eindringen in Lebenswelten und Biografien, um so mehr muss eine Identität von fallverstehender und hilfeleistender Person erzielt werden.
- Mitwirkungsbereitschaft stellt sich erst nach und nach ein.
- Spielräume sind im Verwaltungshandeln nicht immer gegeben.
- Aufwand-Nutzen-Überlegungen sind für jeden Fall anzustellen. Der Zeitaufwand für Datenerhebung und mehrschichtige Aushandlungsprozesse ist beträchtlich. Die Vielzahl der Fälle fordert im ASD geradezu Abkürzungsstrategien heraus.
- Die Suche nach schnellen Lösungen unter Handlungsdruck verhindert ein angemessenes Fallverstehen. Die Notwendigkeit von Ad-hoc-Entscheidungen lässt aufwändige Schemata zunächst zur Seite treten.
- Kulturveränderungen sind in Jugendämtern noch nicht „durch“: Häufig beruhen Hilfeentscheidungen auf Einzelarbeit. Kollegiale Beratung wird zur Formsache.
- Hilfen werden oft schematisch statt individualisiert gedacht. Hilfeplanungen bleiben in den Ziel- und Mittelebenen zu allgemein.
- Selbst wenn Lebensthemen, Verstrickungsmuster und Entwicklungsaufgaben teamkonsensuell fachgerecht erschlossen wurden: Die „Live-Musik“ spielt sowieso im Hilfealltag. In Sekundenbruchteilen müssen dort - in der Familienhilfe, im Heim oder in der Schule für Erziehungshilfe - Entscheidungen getroffen, muss gehandelt werden. Die Mikroebene ist nicht planbar und oft genug gibt es gute Gründe für verschiedene Strategien. Fast immer spricht einiges für die Variante eins, anderes für die Option zwei und auch Ansatz drei könnte wirkungsträchtig sein. Das heißt: Das gute Fallverstehen trägt nicht linear zur Handlung und schon gar nicht durch das Handlungsgemenge mit seiner Vielzahl von Möglichkeiten.

Oft wird dem Fallverstehen in der Jugendhilfe die Gefahr der Beliebigkeit attestiert. Die Soziale Arbeit hat einen gewissen Stolz auf ihr offenes Diagnose-, Interventions- und Prognoseverständnis entwickelt. Aber Regeln und Standards müssen sein. Einige sind:

- Systematischer Zugang (Klärung von Fragestellung, Zuständigkeit, Schrittfolgen ...).
- Hypothesengeleitete Datengewinnung.
- Umfassende Dokumentation der fallrelevanten Beurteilungsaspekte und eine Ableitung von eingeleiteten sowie wünschenswerten, aber nicht realisierten Handlungen (zwecks Teamreflexion und für Übergaben).
- Verschriftlichung der Schritte, um eine Verlaufsanalyse vornehmen zu können.
- Intersubjektive Kollegialberatung.
- Einschaltung externer Kompetenz als Ergänzung in Zweifelsfällen, um eigene Handlungsunsicherheiten zu kompensieren.
- Partizipation (in unterschiedlichen Graden) der Adressat/innen.

9. Multiprofessionelle Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe

Multiperspektivische Fallarbeit kann nicht nur in der Jugendhilfe, sondern auch mit ihr stattfinden. Nehmen wir an, es wird sozialräumlich gearbeitet. Ein Element dieses Ansatzes könnte es sein, die Situationsanalyse und die Entwicklung von Lösungsideen auch ganz anders zu versuchen: mit den Verwandten, Bekannten, Nachbarn, Freunden (dem sozialen Netzwerk) von Ulf und Frau Pätzold – z.B. in der Gartenlaube der Mutter. Diese hatte in unserem Fall übrigens Käsekuchen gebacken und alle eingeladen, mit denen Ulf „was am Hut hat“. Nur am Anfang und am Ende waren Profis dabei. Die Netzwerkmoderation wurde von einem ambulanten Jugendhilfeträger durchgeführt. Für eine Vertiefung dieser sicherlich in der Praxis noch ungewöhnlichen Variante der Fallbearbeitung reicht meine Zeit nicht mehr. Lassen Sie mich noch etwas zur Kooperation sagen. Wenn Institutionen und Personen

sich mit eigenem Profil und Erklärungsansätzen für Probleme im Kopf gegenüber stehen; wenn alle durch Kostendruck mit dem Rücken zur Wand stehen; wenn strukturelle Überlastung zu verzeichnen ist – dann ist das Ergebnis nicht immer reibungslose Kooperation. Oft gehen mit dem Ping-Pong der Zuständigkeiten auch Ungeduld und Schuldzuweisungen einher. Zusammenarbeit ist konfliktanfälliger und lernaufwändiger als viele Dafür-Plädoyers vermuten lassen. Die Anstrengungen des Zusammenwirkens sollen sich durch

- Erhöhung der eigenen Wirksamkeit,
- bessere Effekte für Kinder und Jugendliche sowie
- Steigerung der emotionalen Zufriedenheit (und damit Erhalt der Arbeitsfähigkeit) beweisen lassen.

Ein Kind mit komplexem Hilfebedarf benötigt keine komplexen Zuständigkeiten. Lektorientierung sollte sein, dass Hilfen „wie aus einer Hand“ erscheinen und wirken. Formen und Instrumente, die zur Entwicklung von Kooperation auf Kultur-, Struktur- und Prozessebene beitragen, können sein:

- gemeinsame Fortbildungen aller in einer Region beteiligten Fachdienste und Institutionen, z.B. zum Fallverstehen; gemeinsame Fachtage
- gegenseitige Hospitationen
- gemeinsame Infoblätter an Eltern; Zurverfügunghaltung von Einverständniserklärungen zur Datenweitergabe
- gemeinsame Fallkonferenzen; dort: gemeinsame Entscheidungen über Fallverantwortung, Verantwortungsbereiche und Verantwortungszeiträume
- gemeinsame Zielvereinbarungen in der Hilfeplanung mit Verantwortlichkeiten, Überprüfungszeiträumen und Auswertungskriterien
- Dokumentationssysteme, in die die Beteiligten fallrelevante Daten und Verlaufsnachweise einbringen (gemäß Datenschutz)

Einige beispielhafte Leitlinien für eine multiprofessionelle Zusammenarbeit bei komplexen Hilfen können sein:

Kulturebene

1. Es ist vorausschauend für ein gutes regionales und institutionelles Kooperationsklima Sorge zu tragen. Menschen, die sich häufiger sprechen und jenseits von Problemdruck treffen, interagieren förderlicher.
2. Gegenseitige Akzeptanz ist unverzichtbar.

Die Personenebene ist nicht aussteuerbar. Zur Akzeptanz gehört ein weitgehender Verzicht auf Abwertung. Anders: Sozial-emotional angenehme Kooperation ist ansteckende Gesundheit.

Prozessebene

3. Möglichst frühzeitige Beteiligung ist für Kooperationen günstig. Auffälligkeiten werden vielleicht zuerst in der Schule wahrgenommen und der schulpсихologische Dienst ist zunächst mit dem Fall befasst. Vielleicht ist es auch der kinder- und jugendpsychiatrische Dienst, der erste Schritte einleitet, oder der ASD. In jedem Eingangstor sind die Fachkräfte gefordert, ein zeitgleiches, abgestimmtes Handeln mit anderen Fachbereichen und Professionen zu eröffnen. Ein frühzeitiger Informationsaustausch ermöglicht auch die Vermeidung von Doppelarbeit.
4. Kollegiale Beratung mit multiprofessionellem Fallverstehen, Arbeits- und Verantwortungsteilung ist aufwändiger, aber in schwierigen Fällen unverzichtbar. Dies wird der Komplexität und Verwobenheit problemverursachender Faktoren gerecht; unterschiedliche Fachkompetenzen werden fruchtbar gemacht. Gemeinsame Planung und gemeinsames Vorgehen führen zu erhöhter Motivation und gemeinsamer Verantwortung. Abschiebung und Schuldzuweisungen werden weniger wahrscheinlich. Die emotionalen Kräfte der Einzelnen werden geschützt.
5. Für gelingende Zusammenarbeit ist wichtig, dass die Rollen und Kompetenzen, die Angebote, Möglichkeiten und Grenzen der Beteiligten geklärt werden; denn trügerische,

unrealistische Erwartungen an die Nachbarprofessionen erhöhen die Scheiternswahrscheinlichkeit für Kooperation.

6. Grenzen in den Entscheidungsbereichen jeweiliger Professionen sind zu respektieren. Isolierte Hilfestrategien und additives Vorgehen müssen vermieden werden. Die sachlichen Zuständigkeiten und Entscheidungsspielräume der Dienste und Professionen bleiben aber unberührt. Im Rahmen der Teilverantwortung sind die Entscheidungen einzelner Beteiligten zu achten.
7. Entscheidungsprozesse sind auch hinsichtlich der Gründe transparent zu machen.
8. Gegenseitige offene Abstimmungen, fließende Informationen und gemeinschaftliches Vorgehen der Hilfesysteme fördern Vertrauen bei Professionellen und Klient/innen. Dies steigert auch die Mitwirkungsqualität der Eltern und Jugendlichen.
9. Gemeinsame Auswertung und Ergebnisbewertung sind notwendig.

Verfahresebene

10. Regeln, Formen und Abläufe der Zusammenarbeit sind vorab verbindlich zu vereinbaren. Dazu nur eine Bestimmung: Ein Fallmanager muss die Federführung übernehmen und für eine rechtzeitige Beteiligung der Professionen sorgen. Er/sie ist entweder qua Erstkontakt oder qua Problemschwerpunkt verbindliche/r Ansprechpartner/in. Das Fallmanagement koordiniert Schritte, kümmert sich um den Informationsfluss und wacht über den Hilfeverlauf.

Eine Folge der multiperspektivischen Fallarbeit mit der Jugendhilfe war im Fall Ulf neben dem Meeting in der Gartenlaube eine Helferkonferenz. Dort sind Hauptschullehrer, Sonderpädagogin, Schulpsychologie, ASD und der für den Sozialraum erstrangig zuständige freie Träger zusammen gekommen. Ich will Ihnen das Brainstorming für den schulbezogenen Teil des Unterstützungssettings nicht vorenthalten, aus dem dann letztlich eine Hilfe gestrickt wurde – verbunden mit den Ergebnissen der Käsekuchen-Konferenz:

1. Ulfs Fall-Manager arbeitet teilweise, fallkonzeptionell abgesprochen, auch vor 13.00 Uhr – am Ort Hauptschule.
2. Die Schule lässt sich darauf ein, ein achtwöchiges Verstärkungsprogramm konsequent mitzutragen.
3. Die Lehrkräfte absolvieren eine schulinterne Auffrischungs-Fortbildung zum Thema „Auffälliges Verhalten“. Als Gäste sind Heimerzieher/innen, Familienhelfer/innen, ASD des Jugendamtes dabei.
4. Die Mutter kommt einmal wöchentlich zur Freitags-Auswertung für zunächst drei Monate in die Schule. Klare Zielvereinbarungen zwischen Betroffenen und Beteiligten (Junge, Mutter, Jugendhelfer, Lehrkräfte usw.) ermöglichen Arbeitsteilung ohne vollständige Delegation an eine Verantwortungspartei. Belastung und Arbeit werden auf mehrere Schultern verteilt.
5. Ein Mathe- und Physikprogramm wird von älteren Schüler/innen des Wahlpflicht-Faches „Pädagogik / Service Learning“ für eine kleine Gruppe mit Ulfs offeriert.
6. Ulf erhält eine LRS-Förderung in einer Dreier-Gruppe an der Schule.
7. Ulf werden Erfahrungen von Gelingen an einer geöffneten Schule ermöglicht:
8. Er wird in das Streitschlichter-Programm eingebunden.
9. Er wird neu mit einem Ritual und Vereinbarung nach seinem Rausschmiss wieder in die Schulfußball-Mannschaft aufgenommen.
10. Bei der Schulhof-Entsiegelung (einem lokalen Beteiligungsprojekt) ist er phasenweise in die Materialbeschaffung und erweiterte Bauleitung eingebunden.
11. Bei gemeinsam von Jugendarbeit und Schule veranstalteten Events wie der langen Filmmacht, dem Streetball-Turnier oder der Übernachtungsaktion in der Schule ist er Mitglied der „Beleuchtungs-Combo“.

10. Bilanz

Diagnostik ist für die Jugendhilfe gefährlich, wenn sie mit der Attitüde der „selbstzufriedenen Pseudosicherheit“ (C. Niemeyer) daher kommt. Der Begriff der Diagnose suggeriert, dass es

richtige, eindeutige Beurteilungen sozialer Situationen und klare Ableitungskriterien für Hilfen geben kann. Fallverstehen in der Jugendhilfe ist ein interaktives Geschehen zwischen den Verfahrensbeteiligten. Es richtet seine Aufmerksamkeit nicht nur auf die Persönlichkeit des Einzelnen, sondern auch auf das Umfeld, die Kontexte. Es fragt zentral danach, was ein junger Mensch braucht und nicht nur danach, was an ihm stört. Es sucht nicht nach Menschenfehlern, sondern fragt nach Passungsproblemen zwischen Subjekt und Umgebungen. Angebote sind nicht nach der Devise gestrickt „Wir helfen dir, dem Mankoträger, dich zu ändern, damit alle anderen so weiter machen können, wie bisher.“ Fallverstehen bezieht sich nicht nur auf Schwächen, Defizite, sondern richtet den Blick auch auf Ressourcen und Entwicklungspotenziale. Es will beschreiben und markieren, aber nicht beschämen und anderweitig erniedrigen, herausfordern, aber nicht überfordern. Die Sprache muss verständlich, Verfahren praktikabel sein; Arbeitsaufwände für Fälle sollen unterschiedlich bemessen bleiben. Andere Berufsgruppen sollten ihre Erkenntnisse verständlich und praxisrelevant dazu bringen. Fallverstehen, Hilfeplanung und Betreuungsplanung in Einrichtungen sind probate Mittel, um mit Nachbarsystemen wie Schule in einen zielklaren, selbstbewussten Dialog zu treten.

Ungeachtet aller Verfahren und Strategien bleibt es nach wie vor die Kunst, im rechten Moment zur Stelle zu sein, Adressat/innen am Punkt zu treffen und dabei den rechten Ton zu finden. Zum Abschluss möchte ich mit H. v. Hentig Peter ins Spiel bringen. Peter soll in der Testsituation etwas erkennen. Wird er einen Treffer landen und den Schwanz als fehlendes Element im Bild nennen? Peter zeigt Eigensinn und konstruiert die Szene neu. Seine Antwort ist die Milchschüssel. Die Affinität der Sozialen Arbeit liegt bei Peter und der dazu gedachten Milchschüssel. Das ist ihre Stärke, diese Eigenart sollte sie offensiv vertreten. Aber Jugendhilfe sollte Verfahren, die den fehlenden Schwanz fokussieren, nicht belächeln. Auch hier ist die Sowohl-als-auch-Position hilfreich, nicht der Crash der Berufskulturen. Unterschiedliche Ansätze sind nicht an sich besser oder schlechter, sondern für je verschiedene Kontexte passender oder weniger passend. Die Jugendhilfe ist in der letzten Zeit auf einem Weg von Anschluss- und Synergiefähigkeit. Das wirkt sich hier und dort sogar belebend auf kooperierende Systeme aus. Damit sollten wir fortfahren.

Literatur:

- Ader, Sabine / Schrapper, Christian / Thiesmeier, Monika (Hrsg.): Sozialpädagogisches Fallverstehen und sozialpädagogische Diagnostik in Forschung und Praxis. Münster 2001*
- Blandow, Jürgen: Zielgruppen und Zugangswege für Hilfen zur Erziehung. In: Birtsch / Münstermann / Trede (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Münster 2001*
- Henkel, Joachim / Schnapka, Markus / Schrapper, Christian (Hrsg.): Was tun mit schwierigen Kindern?. Münster 2002*
- Müller, Burkhard: Sozialpädagogisches Können. Freiburg 1993*
- Peters, Friedhelm (Hrsg.): Diagnosen – Gutachten – hermeneutisches Fallverstehen. Frankfurt/Main 1999*
- Schwabe, Mathias: Zielfindung in Hilfeprozessen (Arbeitstitel). Frankfurt/Main 2003 (im Erscheinen)*
- Thimm, Karlheinz: Fallsupervision – Systemisch-methodenplurale Überlegungen zu einem traditionellen Supervisionstypus. In: Supervision 31 / Mai 1997*
- Derselbe: Schlüsselprozess Fallverstehen. Evangelische Jugendhilfe 3 / 2002*

**Pädagogische Diagnostik bei der Planung
schulischer Förderung**

Dr. Ulrich Voigt, Universität Dortmund

Kurze Vorstellung

Meine sehr verehrten Damen und Herren,
ich bedanke mich zunächst einmal ganz herzlich für die Chance, mit Ihnen einige Gedanken, Überlegungen und Anregungen zu Fragen Pädagogischer Diagnostik und schulischer Förderplanung erörtern zu dürfen.

An der Universität Dortmund (Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Lehrstuhl Verhaltensgestörtenpädagogik, Prof. Dr. Ulrike PETERMANN) befasse ich mich mit ermutigenden, stabilisierenden und grenzsetzenden Hilfen für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen und den daraus resultierenden Förderbedürfnissen in der emotionalen und sozialen Entwicklung insbesondere im Kontext schulischer Erziehungshilfe und Jugendhilfe.

Zwei Zitate zur Einführung:

„Mit 13 Jahren habe ich dann mehr und mehr meiner Freizeit am Ku,damm verbracht...Dort war der Treffpunkt für Araber, Afrikaner und alle, die sich untereinander kannten und nicht zur Schule gehen wollten oder einfach die Langeweile totschiagen wollten...Manchmal sind die älteren Jungs durch die Einkaufs-Passagen gezogen und haben im wahrsten Sinne des Wortes geklaut wie die Raben...Dann nach einer Weile machte es mir auch Spaß zu klauen. Ich habe sogar manchmal genau vorher geplant wann, was und wie ich etwas klaue...Und dann wird es auch richtig gefährlich, denn wenn man sich einmal an das Klauen gewöhnt hat, dann kann es leicht dazu kommen, dass es zur Tagesordnung wird...“ (zit. nach WEBER 1999, 25 – 26).

„Meine erste Therapeutin war vom Typ ‚Weine-Dich-an-meiner-Brust-aus,. Ich lernte nach einer Weile, dass ich sie gut als Fürsprecherin nutzen konnte, wenn mir meine Eltern etwas verweigerten. Sie überzeugt mich, dass ich emotional gestört und daher für mein Verhalten nicht verantwortlich zu machen war. Während meines ersten längeren Aufenthaltes in einem Erziehungsheim erhielt ich institutionelle Therapie. Wenn ich dort etwas durchsetzen wollte, spielte ich verrückt. Da in meiner Akte stand, ich sei emotional gestört, bestanden für mich zahlreiche Ausnahmen...Ich spielte oft verrückt und konnte diese kleinen Episoden so steuern, dass ich damit aus fast allen Schwierigkeiten herauskam...Dann kam ich an eine Schule voller Mädchen meiner Art...Wir hatten Einzel- und Gruppentherapie. Das waren die Sitzungen, in denen jedes Mädchen seine Frustrationen und zerstörerischen Impulse los werden konnte. Der exzessive Gebrauch von Flüchen und Kraftausdrücken war uns erlaubt, auch wenn sie sich gegen die Mitarbeiter richteten. Keiner forderte von uns den Respekt, den er in seiner Stellung verlangen konnte. Durch diese verschiedenen Therapiesitzungen brachten es die Mädchen fertig, die Mitarbeiter so zu beeinflussen, dass diese zu denken begannen wie die Mädchen und die Regeln in unserem Sinne abwandelten“ (Brief von LINDA, zit. nach William GLASSER 1972, 91-92).

Skizze der weiteren Überlegungen

Meine verehrten Damen und Herren,
ich möchte nicht gleich zu Anfang meines Beitrags schlechte Stimmung verbreiten. Illustrieren möchte ich, dass pädagogisches Handeln niemals entkontextualisiertes Handeln sein kann, nicht allein auf das sich abweichend verhaltende Kind, den sich später vielleicht straffälligen jungen Menschen reduziert werden kann. Und ich nehme an, dass pädagogische Profis aufgrund des entweder sich Nicht-Kümmerns (Zitat 1) oder des Weiterreichens (Zitat 2) ebenfalls an der Entstehung und Aufrechterhaltung dissozialer Karrieren mitwirken (können) und dass an dieser Stelle am ehesten Änderungsmöglichkeiten besonders auch im Hinblick auf Diagnostik und Förderplanung bestehen.

Eine handlungsorientierte pädagogische Perspektive zu unserer Problemstellung muss vieles bedenken:

- den sprachlich-semantischen Umgang mit ihrem jeweiligen jungen Klientel
- die konzeptuellen und empirischen Forschungsbeiträge ihrer Hilfswissenschaften
- die Interpretation und Bewertung der ihr zur Bearbeitung vorgelegten Sachverhalte
- damit eine normative und wertorientierte Positionierung zum jungen Menschen und zur Gesellschaft, in der er und wir leben sowie möglichst präzise Vorstellungen zu den

- Zielsetzungen der angestrebten Interventionen
- eine wahrnehmungs- und verhaltensbezogene konzeptuelle Grundausrichtung der Diagnostik, Intervention und Prävention
- fachlich begründete Vorstellungen zur institutionellen Realisierung von Diagnostik und Förderung
- eine angemessene und nachdrückliche Publikation pädagogischer Ideen und Konzepte in einer nicht immer günstig gesonnenen Öffentlichkeit
- sowie die Organisation der Rückspeisung der in dieser Arbeit gewonnenen Erfahrungsschätze in die präventive sowie reguläre schul-, sonder- und sozialpädagogische Arbeit sowie in die Stadtplanung, Kommunal- und Jugendhilfepolitik.

Dies ist auch der rote Faden meiner im Folgenden anzustellenden Überlegungen.

Zur Zielgruppe dieses Beitrages

Eine Schwierigkeit des Tagungstitels besteht in der Unklarheit über die Eingrenzung derjenigen Menschen, über deren Förderung hier gesprochen werden soll.

Gegenstand des Blickwinkels meines Vortrags sind Menschen im Kinder-, Jugend- und Heranwachsendenalter, die sich mit Beharrlichkeit über längere Zeiträume hinweg abweichend verhalten.

Zunächst muss bedacht werden, dass sich in den Verhaltensproblematiken der jungen Menschen immer auch die von den Erwachsenen gestaltete, interpretierte, gewollte und getragene Welt widerspiegelt. Dort hinein werden die jungen Menschen geboren, deren Deutungs- und Handlungsmuster nehmen sie je nach strukturellen, situativen, individuellen und sozialen Gegebenheiten auf, interpretieren sie und gestalten sie in ihrem Wahrnehmen und Verhalten mit.

Die Verhaltensproblematiken stellen auch Indikatoren für soziale Schief lagen, für problematische gesellschaftliche Entwicklungen, für instabile soziale Beziehungen, für gestörte oder beeinträchtigte Erziehungsverhältnisse und –umgebungen dar.

Sie sind in ihrem So-Sein zumindest funktional Denkanstöße, Herausforderungen, Punkte, an denen sich die Geister scheiden.

Unter pädagogisch-zukunftsgerichteter Perspektive sollten wir von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen, mit Verhaltensproblemen etc. sprechen, um sie nicht allein auf diesen Negativaspekt ihrer vielfältigen Seinsweisen zu reduzieren und uns den Blick für positive Ressourcen und Anknüpfungspunkte nicht zu verstellen.

In grober Zweiteilung sind externalisierende und internalisierende Risikoentwicklungen zu differenzieren. Leicht übersehen werden internalisierende Problemverarbeitungen, die Gefährdung der Individuation durch Selbstablehnung, Rückzug, Selbstreduktion, Selbstbeschädigung. Beeinträchtigt sind vor allem die betroffenen Personen selbst in ihrer Entwicklung (z.B. durch Depression, Essstörungen, ängstlich-zwanghafte Belastungen, somatische Beschwerden). Die Welt wird hier als „fremd, uninteressiert und verlassenheitsbesetzt wahrgenommen, in der man selber keine Bedeutung hat. Diese Weltsicht lähmt die Initiative und verleitet zum Rückzug“ (Fend 2000, 422). Der junge Mensch erfährt seine Potentiale nicht, ebenso wenig, wie er sich produktiv in die Gestaltung seines Lebens und seiner Umgebung einbringen kann.

Bei externalisierenden Störungen gestaltet die Person ihre sozialen Lebenszusammenhänge nicht mit, sondern „stört“ sie und schädigt andere. Umschrieben werden damit die vielbeachteten und kommentierten Verhaltensweisen wie Stehlen, Zerstörungswut, gewalttätiges Verhalten, Drogen- und exzessiver Alkoholgebrauch. Gemeinsamkeit dieser hier zu behandelnden Problematiken ist der Verstoß gegen soziale bzw. gesellschaftlich geteilte Normen und Werte. Antisoziale Verhaltensweisen stellen in der Regel auch Verstöße gegen Straftatbestände des StGB sowie seiner Nebengesetze dar oder haben diese zur Folge.

Weit über 90% zumindest der männlichen Jugendlichen haben irgendwann gegen strafrechtliche Bedingungen verstoßen. Individuelle Einsicht oder Reifung sowie informelle Sanktionen durch Eltern, Lehrer oder Freunde (nicht jedoch Duldung) können in der weit

überwiegenden Mehrzahl der Fälle weitere Grenzüberschreitungen verhindern, während strafrechtliche Sanktionen weniger zur Delinquenzminderung beizutragen scheinen. Wenn mehrere Indikatoren für Problemverhalten gleichzeitig in verschiedenen Settings (also nicht nur in der Familie, Schule oder Freizeit) und über längere Zeit hin auftreten, kann man mit aller Vorsicht von einer Risikoentwicklung sprechen. Solche Indikatoren sind:

- eine problematische Vorgeschichte in der Kindheit
- Eskalation aggressiv-delinquenten Verhaltens im Jugendalter
- Wahrnehmungsmuster sich im „Kriegszustand mit der Welt“ zu befinden und sich ständig wehren zu müssen sowie
- das gleichzeitige Auftreten mehrerer Devianzformen wie aggressives Verhalten gegenüber Menschen und Dingen, Diebstahl und Drogen- bzw. Alkoholkonsum (vgl. Fend 2000, 442).

In den gängigen internationalen Klassifikationssystemen ICD 10 und DSM IV werden inhaltliche und auch zeitliche Kriterien benannt, mittels derer einer vorschnellen Eindruckdiagnose entgegengewirkt und eine differentialdiagnostische Abklärung der jeweiligen Auffälligkeiten nahe gelegt wird.

Früh einsetzendes dissoziales Verhalten wird mit weiteren Entwicklungs- und Sozialisationsproblemen in Verbindung gebracht. Dazu gehören Risikofaktoren wie allgemein niedrige Intelligenz, sprachliche und motorische Defizite. Leseschwierigkeiten, Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsstörungen und Impulsivität. Hinzu kommen sozialökonomische Belastungen der Familien sowie ungünstige Sozialisationsbedingungen im familialen Kontext (Scheithauer / Petermann 2000, 198f.)

Mangelnde Bindung und ein gewaltbelastetes Erziehungsverhalten der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sind von großer Bedeutung für die Entwicklung späterer Delinquenz. Problematische Verhaltensweisen des Kindes („schwieriges Temperament“) sowie Schwierigkeiten und mangelnde Ressourcen zur Situationsbewältigung durch die Erziehungsberechtigten können zu misslingenden Kreisprozessen der Eltern-Kind-Interaktion führen, in denen Erziehungsberechtigte mit unangemessenen Erziehungspraktiken auf Problemverhalten des Kindes reagieren und dieses verstärken. Vor allem in frühen Phasen ist die Bindung an die Eltern entscheidend dafür, ob sich die Kinder in der Schule desintegrieren und später als Jugendliche beispielsweise delinquenten Cliques anschließen.

Mit fortschreitendem Lebensalter sinkt die Bedeutung direkter Effekte der Eltern-Kind-Beziehung, während Wirkungen der Anbindung an Gleichaltrigengruppen an Bedeutung gewinnen. Wahrscheinlich führen anisoziale Verhaltensweisen und auch entsprechende Etikettierungen des Umfeldes zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit einer Zugehörigkeit zu solchen Gleichaltrigen, die sich ebenfalls abweichend verhalten bzw. entsprechende Einstellungen als normative Orientierungen der Gruppe bzw. der Clique vertreten.

Dauernd auffällige Jugendliche bleiben im Unterschied zu der weit überwiegenden Mehrzahl episodisch Abweichender weiterhin auffällig, da sie nur wenige prosoziale Verhaltensweisen erlernt haben und aufgrund ihrer Vorbelastungen geringere Möglichkeiten des Statusübergangs in sozial verantwortete Autonomie mit legalen Mitteln besitzen. Voreilig ist es aber, bei Belastungen in der Umwelt des Aufwachsenden einen fast zwangsläufigen Weg in die Abweichung anzunehmen. So verlieren etwa 50% der Kinder, wenn sie ins Jugendalter hineinkommen, Störungen wie oppositionelles Verhalten ihren Eltern gegenüber, Wutanfälle, Zerstörungen von Eigentum anderer und körperliche Angriffe auf Gleichaltrige. Dies gilt auch für den Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter (Fend 2000, 445ff.). Erst die Kumulation von individuellen und gesellschaftlichen Belastungsfaktoren und ihre individuelle Konstellation lassen Lebensbedingungen entstehen, die für erhebliche Auffälligkeiten bedeutsam sind.

Mir sind für die Fundierung meines Vortrages zusammenfassend drei Sachverhalte ganz wesentlich:

1. die entwicklungspsychopathologische Differenzierung von frühen und späten Startern

sowie die entwicklungsorientierte Sicht gefährdeter Kinder und Jugendlicher die pädagogische Bedeutung subjektiver Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster der betroffenen jungen Menschen.

2. die Tatsache der Verfestigung dissozialen Verhaltens durch Duldung, Nichtbeachtung und Nicht-Intervention

und

3. die Ergebnisse der Resilienzforschung, die sich mit der Frage beschäftigt, warum unter gegebenen ungünstigen Entwicklungsbedingungen eben viele junge Menschen sich erwartungswidrig positiv entwickeln.

Hier wurde als wichtigster allgemeiner Schutzfaktor, der Problementwicklungen verhindern kann, die langdauernde emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson in der Kindheit und die interessierte Aufmerksamkeit einer wichtigen Person in späteren Lebensphasen identifiziert. Das Gefühl, dass einem Anderen viel am Wohl der eigenen Person gelegen ist, hat hohen protektiven Stellenwert. Weitere Faktoren sind elterliches Monitoring (Aufsicht / Kontrolle) ihrer Kinder, Vorbilder für die konstruktive Bewältigung von Problemen bei den Bezugspersonen, dosierte Verantwortlichkeiten, positive Leistungsperspektiven, realistische Zukunftsperspektiven sowie tatsächliche Chancen und Gelegenheiten, Erfahrungen der positiven Selbstwirksamkeit und positives Selbstkonzept, positive Freundschaften und Peer-group-Einbindungen, Bindung an positive Lebens- und Berufsziele, ein aktiver Bewältigungsstil bei Belastungen sowie das Erleben von Sinnhaftigkeit und Kohärenz im eigenen Leben. Im Grunde ist dies schon eine angemessene Förderprogrammatik, die auch Hinweise für eine pädagogische Diagnostik liefern könnte (FEND 2000, 451; SCHEITHAUER / PETERMANN 2000, 205)

Klärungen zur pädagogischen Positionierung als Grundlage pädagogischer Diagnostik und Förderplanung

Normverletzungen stellen geteilte Werte infrage, beschädigen u.U. auch andere Menschen. Sie stellen einerseits Anlässe zum Nachdenken über ihre Hintergründe dar. Sie müssen andererseits zweifellos in Familie, Schule und Gesellschaft, unabhängig davon, wie häufig sie vorkommen, und unabhängig davon, wie „normal“ sie in der Lebensphase Jugend sind, zur Kenntnis genommen und missbilligt werden. Nur so kann der junge Mensch erfahren, dass er für sein Handeln verantwortlich ist und damit als verantwortliches Subjekt ernstgenommen wird.

Mit den Mitteln der Bestrafung lässt sich das Verhalten junger Menschen nur sehr begrenzt steuern. Offensichtlich muss man auch Eltern sehr deutlich darauf hinweisen, dass sie in diesem Staat nicht nur Rechte haben, sondern auch elementare Pflichten gegenüber ihren Kindern.

Nur: können viele Eltern dies noch schaffen in dieser Zeit, der Unübersichtlichkeit, der Flexibilisierung, der Enttraditionalisierung?

Was soll nun unter erziehendem Handeln verstanden werden?

Formales Ziel ist die Schaffung, Änderung oder Erhaltung von psychischen Dispositionen, Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltensbereitschaften. Erziehung heißt „Lernen ermöglichen“ (GIESECKE 1996, 45).

Erziehungsabsicht ist die Förderung der Persönlichkeit anderer Menschen (Verbesserung, Erhaltung als wertvoll angesehener Orientierungen, Verhütung der Entstehung negativer Dispositionen). Handlungen ohne die o.g. Förderabsicht können nicht als Erziehung bezeichnet werden. Dies sei denen gesagt, die immer gleich Repression mit Erziehung gleichsetzen.

In unserer Gesellschaft sind als wertvoll angesehene Dispositionen, verbindliche Werte und Normen klar formuliert. Man kann sie nachlesen z.B. in der UN-Erklärung der Menschenrechte von 1948, in der Europäischen Menschenrechtskonvention, der bundesdeutschen Verfassung, den Länderverfassungen oder den Allgemeinen Schulordnungen der Bundesländer, um nur einige Anhaltspunkte zu geben. Dass diese

Inhalte leider oft vergessen, entwertet oder als illusorisch betrachtet werden, ändert nichts an ihrer Gültigkeit auch für pädagogisches Handeln. Herrmann GIESECKE (1996, 28ff.) macht zudem darauf aufmerksam, dass alles Lernen in öffentlichen pädagogischen Einrichtungen dem Ziel dient, dem Menschen zur Mündigkeit zu verhelfen, zur selbständigen Wahrnehmung seiner Rechte und Pflichten, zur Verselbständigung unter Wahrung der Rechte anderer.

Ich gehe davon aus, dass Menschen der Erziehung, der Zivilisierung und Kultivierung bedürfen, dass Kultur, humaner Umgang und ein halbwegs gelingendes Miteinander nichts Selbstverständliches sind, sondern ständiger Verteidigung, Bewusstmachung, Erarbeitung und Unterstützung bedürfen.

Faktisch sind erzieherische Handlungen eine Ergänzung der vielen spontanen Lernvorgänge, durch die ein großer Teil psychischer Wahrnehmungs- und Verhaltensbereitschaften erworben wird: „Die Menschen warten nicht darauf, erzogen zu werden....Was Erzieher von ihnen wollen und zur Verwirklichung ihrer Absichten tun, tritt von außen zu dem hinzu, was sie schon sind und was sie selber wollen“ (BREZINKA 1995, 288).

Erziehung ist Versuchshandeln. Ob damit tatsächlich eine Änderung bewirkt wird, ist zum Zeitpunkt des Handelns ungewiss. Ziele werden nicht einfach erreicht. Sie sind Näherungsgrößen, die besser oder schlechter angestrebt werden können (OELKERS 2001). Ergebnisse erzieherischen Handelns sind letztlich „unverfügbar“. Sie können auch zu unmoralischen oder gesetzwidrigen Zwecken verwendet werden: „Darüber kann das pädagogische Handeln nicht verfügen und insofern auch dafür keine Verantwortung übernehmen...Aufklärung, im Sinne Kants und ‚Mündigkeit, im Sinne des selbstverantwortlichen Handelns sind allein noch keine Garantie für spätere Tugend, nicht einmal für legales Verhalten.“ (GIESECKE (1996, 29).

Erziehung beendet eine Episode, wird durch nachfolgendes Lernen herausgefordert, dauert nicht einfach an, wird abgeschliffen, modifiziert, abgeschwächt (OELKERS). Erziehung hat immer nur Episoden zur Verfügung: Und, wenn man Glück hat, den Willen oder die Motivation der jungen Teilnehmer, sich auf freiwilliger Basis nach der „Maßnahme“ weiter zu treffen, gemeinsam mit den Kursleitern etc. etwas zu unternehmen, vielleicht mit der Nebenwirkung, dass man was anderes macht als Mist zu bauen.

Die mitunter aufscheinende Illusion der Machbarkeit von Persönlichkeiten findet ihre Grenze in der ernüchternden Erkenntnis, dass durch Erziehung höchstens ergänzt und manchmal korrigiert werden kann, „...was von selber wird“ (ebd.). Oder, wie es Siegfried MÜLLER (2001, 135) formulierte, „Was Erziehung bewirkt, weiß man erst, wenn der Mensch erwachsen ist.“

Wenn die Grenzen von Erziehung in den Haltungen der Bezugspersonen der jungen Menschen liegen, in der in ihrer Umgebung verwirklichten Moral, in den Lebensordnungen ihrer Bezugsgruppen, wenn die Grenzen letztlich „...im Übergewicht des Gewohnten gegenüber dem Außergewöhnlichen, des Bestehenden gegenüber dem Erdachten, des Wirklichen gegenüber dem Möglichen“ (BREZINKA 1995, 289) sichtbar werden, dann ist (eine auch vielfach empirisch belegbare) Bescheidenheit gegenüber dem Machbaren naheliegend, insbesondere wenn man sich reale Lebensumstände und Zukunftsperspektiven vieler gefährdeter und öfter straffällig gewordener junger Menschen vergegenwärtigt.

Gleichzeitig wissen wir, dass erzieherische Handlungen sehr wohl wirken, dass junge Menschen Ideen, Anregungen, Anstöße, Arrangements, Informationen, Beratung, aber auch harte Konfrontationen aufnehmen, sie verarbeiten und daraus Schlüsse ziehen, die sie ohne diese Interventionen nicht gezogen hätten. Nur: dass dies im einfachen Sinne von Input – Output erfolgt, oder dass die Lernprozesse sofort und immer im gewünschten Sinne erfolgen, wäre zu kurzschlüssig und technokratisch gedacht.

Solche Einsichten sind insofern befreiend, weil sie den Blick hinweg von einer Fixierung auf das (gewünschte oder zu erzwingende) Endergebnis pädagogischen Handelns erweitern hin auf den Prozess der Gestaltung von vielfältigen, reichhaltigen, nicht normierten Lernanlässen und –gelegenheiten, die jungen Menschen in ihrer Vielfalt gerechter werden als

standardisierte Programme. Und: trotz aller Relativierungen: Erziehung ist grundsätzlich unverzichtbar!

Erziehung geschieht in Anlehnung an Erich E. GEISSLER im wesentlichen über die unterstützenden Erziehungsmittel des Lobes und der Ermutigung und die gegenwirkenden Mittel der Erinnerung, der Ermahnung, des Tadels sowie – mit Vorsicht zu verwenden – der Disziplinar- und der Erziehungsstrafe. Hinzu kommen die Mittel des Spiels, der Arbeit und des Wettbewerbers, der Konkurrenz und Kooperation. In der Form von Konzepten und Modellen werden Ziele, Mittel, Methoden und Personen miteinander in ein zielbezogenes Verhältnis zueinander gesetzt.

Eine letzte Anmerkung zu diesem Thema:

Professionelles, bezahltes pädagogisches Handeln im öffentlichen Auftrag, um das es in unserem Zusammenhang geht, steht sowohl

- für die Förderung des jungen Menschen beim Hineinwachsen in die Gesellschaft,
- das öffentliche Interesse an Wahrung der seelischen und körperlichen Unversehrtheit des Einzelnen
- für die Wahrung der demokratischen Rechtsordnung als zu schützendem Gut
- sowie für das Recht des einzelnen Bürgers auf eine sichere Lebensumgebung und gute Lebensqualität.

Junge Menschen, auch solche mit intensivem Verhaltenproblemen, sind dennoch keine „Defizite der Erziehung“ (OELKERS 2000, 265). Sie können jedoch Defizite haben, im Bereich der Wahrnehmungen, der Informationsverarbeitung, des Verhaltens. Prozesse der Erziehung und Einflussnahme sind abgeschlossen, wenn diese Defizite behoben sind oder alternative Verhaltensweisen gelernt wurden (im besten Fall). Eine Kommunikation über Defizite macht allerdings nur Sinn, wenn Möglichkeiten zur Beseitigung vorhanden sind (das alte Problem: Pädagogik kann mangelnde faktische Perspektiven nicht hinwegreden; Arbeitslosigkeit lässt sich nicht abtrainieren, Chancenlosigkeit nicht hinwegreden. Pädagogik kann Struktur- und Sozialpolitik nicht ersetzen).

Insofern kommt dem Aspekt der Förderung, begründet und eingebettet durch und in eine differenzierte pädagogische Diagnostik, als gemeinsame Aufgabe von Schule und Jugendhilfe, die ja zwei Grundpfeiler erzieherischen Handelns in unserem Land repräsentieren, auf der Grundlage gemeinsamer pädagogischer Leitlinien eine zentrale Bedeutung zu.

Eckpunkte pädagogischer Diagnostik und Förderplanung

Lassen sie mich nun einige Eckpunkte benennen, die ich für eine pädagogische Diagnostik und die sich anschließende Förderplanung für wichtig erachte.

Dabei erhebt die folgende Darstellung nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.

Einige Eckpunkte von Diagnostik und Förderplanung können u.a. auf der **inhaltlichen Ebene** benannt werden:

- frühe Erkennung, Hilfestellung und Intervention sowohl beim jungen Menschen als auch seiner Umgebung
- fachlich qualifizierte Differential- und Förderdiagnostik bei unbedingtem Einbezug des jungen Menschen selbst hinsichtlich der Zielbestimmung und Erfolgsbemessung von Förderangeboten
- aktiver Einbezug von Kindern und Jugendlichen in Verantwortung und Mitbestimmung in Familie, Schule und Freizeit
- fachliche Gründung der Förderung auf empirisch fundierten Modifikationskonzepten, insbesondere verhaltens- und handlungstheoretisch begründete Ansätze
- ethisch-normative Orientierung der Intervention an den Grundsätzen der Menschenrechte und unserer demokratischen Verfassung
- die darauf gründende klare Strukturierung des Alltags sowie der erwarteten Lern- und Verhaltensleistungen durch transparente Normen, Regeln und Rituale mit dem Ziel der Stärkung der Eigenverantwortlichkeit des jungen Menschen und der eigenständigen Identifizierung mit Normen und Werten

- Angebot einer Vielzahl von positiven Lern- und Aktivitätsgelegenheiten zur Erfahrung sozial akzeptierter Selbstwirksamkeit
- Beachtung der Rolle von Übung und Gewohnheitsbildung bei der Ausformung und Stabilisierung positiver Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster.

Auf der **institutionell-strukturellen Ebene** sind zu nennen:

- Vermeidung von entsozialisierenden Maßnahmekarrieren, wie sie immer noch zu beobachten sind, zugunsten eines langfristig angelegten Fördersystems, welches auch stabile, tragfähige, professionelle Beziehungen ermöglicht
- frühzeitige Kooperation von Schule und Jugendhilfe, um koordinierte Förderangebote bereitstellen zu können
- Entwicklung und Aufrechterhaltung einer zielbewussten Schul- bzw. Einrichtungskultur als langfristig angelegter produktiver Gestaltung des Zusammenlebens
- systematisches Training für des pädagogischen Personals für den fördernden, nicht allein ausgrenzenden / sanktionierenden Umgang mit Störungen und Konflikten
- planvolle Gestaltung der Übergänge (Kindergarten – Schule / Primarbereich – Sekundarstufe / Schule – Beruf)

Bezüglich der **sozialpolitischen Ebene** sei hier kurz angemerkt:

- Eine Feuerwehrmentalität des kurzfristigen Löschens von kinder- und jugendpolitischen Bränden durch eine zunehmend „verprojektierte“ Jugendhilfe in Schule und Freizeit ohne Kontinuität ihrer Inhalts- und Beziehungsangebote trägt nicht zu langfristigen und verlässlichen Förderstrukturen bei.
- Schule und Jugendhilfe können und dürfen nicht zum Steinbruch für wohlfeile Sparmaßnahmen ohne Gegenwehr werden.
- Offene, unspezifisch scheinende Angebote der Jugendarbeit sind ebenso von präventiver Bedeutung wie spezifische Erziehungshilfen und müssen unter dieser Perspektive auch ihren besonderen Stellenwert behalten.

Verlaufsmodell pädagogische Diagnostik und Förderplanung

Ich möchte Ihnen nun ein Verlaufsmodell pädagogischer Diagnostik und Förderplanung vorstellen.

Rechtliche Grundlagen:

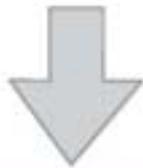
- SchulpfG (Schulpflichtgesetz): z.B. §§ 3, 4, ... Beginn, Zurückstellung
- SchVG (Schulverwaltungsgesetz): insb. § 5b, Kooperation mit der Jugendhilfe
- VO-SF (Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und des Förderortes): insb. §§ 5(3), 8, 9(3) Lern- und Entwicklungsstörungen
- Richtlinien für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Entwurf): insb. 2. Sonderpädagogischer Förderbedarf und individuelle Förderpläne; 6. Kooperation und Beratung
- SGB VIII (Sozialgesetzbuch VIII , früher: KJHG): §§ 27-41 Hilfen zur Erziehung; § 36 Mitwirkung; Hilfeplanung; § 81,1 Zusammenarbeit mit Schule

Verlaufsmodell: Systematische Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe bei der pädagogischen Diagnostik und Förderplanung

Systematische Kooperation von Schule und Jugendhilfe

VO-SF

HILFEPLANUNG



Eingangsdiagnose



KIND

Kompetenzen, Verhalten,
Emotionen, Lernstände

UMFELD

Entwicklungsbedingungen

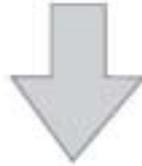
RISIKOFAKTOREN	
Physische Erkrankungen, Behinderungen	→ Anamnese, medizinische / psychologische Diagnostik
Verhaltensstörungen, psychische Erkrankungen	→ Anamnese, psychologische / psychiatrische Diagnosen
RESSOURCEN	
Interessen und besondere Fähigkeiten	→ Informelle Befragung und Beobachtungen
Intellektuelles Potenzial	→ Intelligenztests
Fachliche Lernstände	→ Schulleistungstests, informelle Überprüfungen
Lern- und Arbeitsverhalten	→ Kompetenzinventare, Konzentrationstests
Sprache	→ Sprachentwicklungstests
Motivation, Gefühle beim Lernen	→ informelle Befragung, Motivationsfragebögen
Sozialverhalten	→ Kompetenzinventare, systemische Beobachtung, Schätzskalen

Gefährdungs- und Unterstützungspotenziale des familiären und außerschulischen Umfelds	→ Umfeldanalyse (familiär und außerschulisch)
Gefährdungs- und Unterstützungspotenziale des schulischen Umfelds	→ Umfeldanalyse (schulisch)
Institutionelle Unterstützung	→ Expertenbefragung

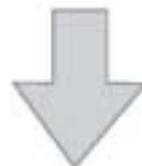


(Sonder)pädagogisches Gutachten

(Sonder)pädagogisches Gutachten

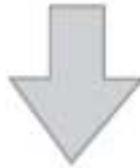


- Beschreibung, Gewichtung, Interpretation und Integration der Befunde
- Formulierung von Förderschwerpunkten
- Abschätzen der erforderlichen personellen und materiellen Ressourcen
- Vergleichende Einschätzung alternativer pädagogischer Settings
- Zuordnung des Kindes / Jugendlichen zu den geeigneten Settings



Förderplanung / Förderprozess

Förderplanung / Förderprozess



- Feindiagnostik der Befindlichkeiten, der Lernstände, des Lernverlaufs
- Feinanalyse situativer Bedingungen im Setting des Förderortes und des familiären Umfeldes

Detaillierter Förderplan
Feinziele der Förderung

Entscheidung über
die pädagogisch-
therapeutischen
Zuständigkeiten

Einholen von
Unterstützung durch
andere Dienste und
Institutionen

Förderkontrakt

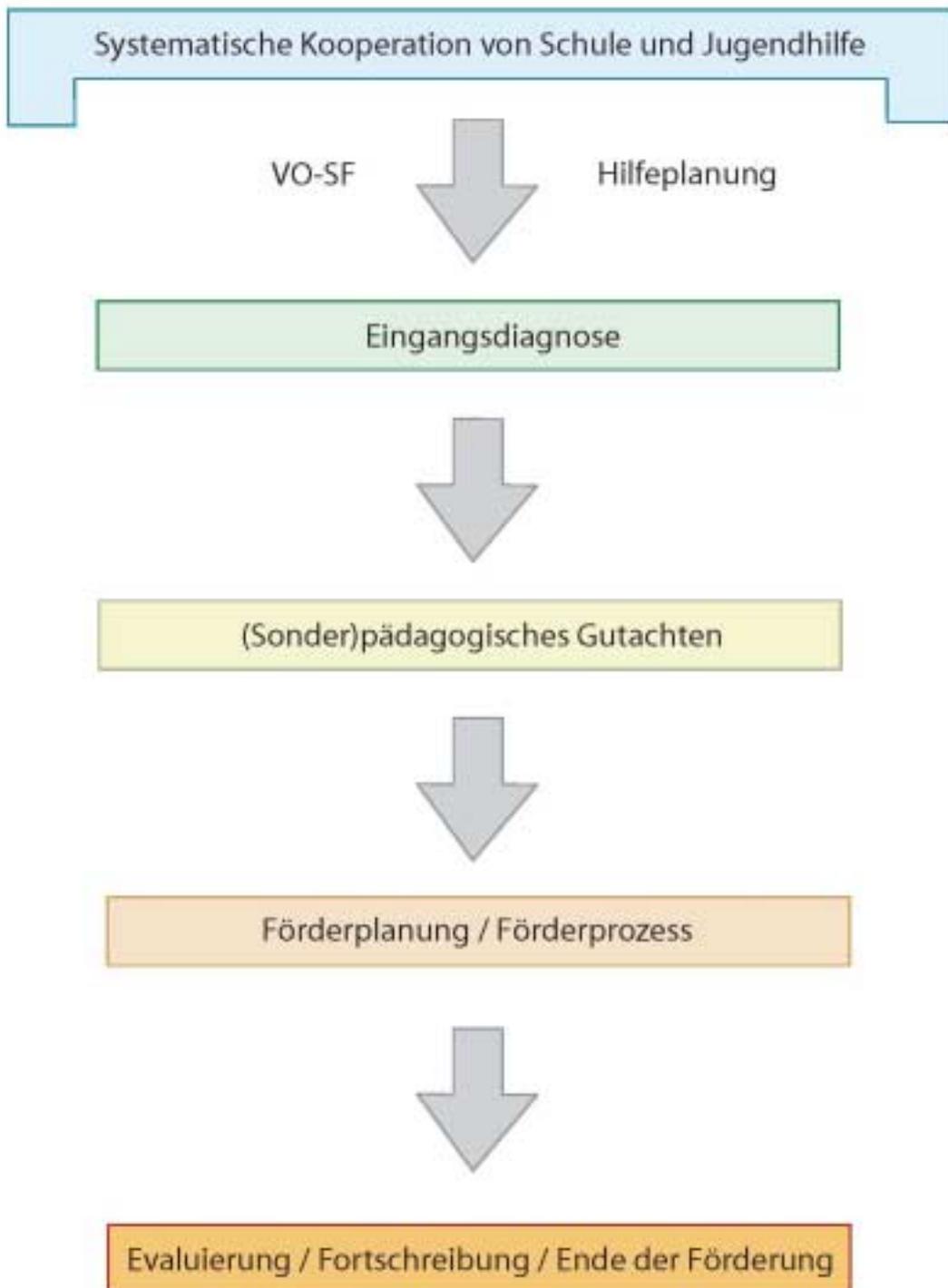


Evaluierung / Fortschreibung / Ende der Förderung

Evaluierung / Fortschreibung / Ende der Förderung

- Überprüfung von Förderverlauf und Fördererfolg
- Erneute Feindiagnosen der Lernstände und Befindlichkeiten
- Erneute Analyse situativer Bedingungen

- Aktualisierung von Förderverlauf und Fördererfolg
- Aktualisierung des Förderkontraktes



Literatur:

- ARNOLD, K.-H. / KRETSCHMANN, R.: Von der Eingangsdiagnose zu Förderungs- und Fortschreibungsdiagnosen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7, 2002, 266 – 271
- ARQUINT, R.: Jugend und Gesellschaft – Anmerkungen zu einem Dauerdilemma. In: Steinhausen, H.-C. (Hrsg.): *Das Jugendalter. Entwicklungen – Probleme – Hilfen*. Bern – Stuttgart – Toronto 1990, 15 – 22
- AUSTIN, G. R. / HOLOWENZAK, S. P.: Erwartungen – Führung – Schulklima. In: BRAUN, P. (Hrsg.): *Erfolgreiche Elternarbeit in der Schule*. Stadtbergen 1995
- BREZINKA, W.: *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München – Basel 1990 (5. Auflage)
- BREZINKA, W.: *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*. München – Basel 1993
- DUSOLT, H.: *Elternarbeit für Erzieher, LehrerInnen, Sozial- und Heilpädagogen*. München 1993
- FEND, H.: *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen 2000
- GEIßLER, E.E.: *Erziehungsmittel*. Bad Heilbrunn 1982 (6. Aufl.)
- GIESECKE, H.: *Pädagogik als Beruf*. Weinheim – München 1996 (5. Auflage)
- HAENISCH, H.: Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Schulforschung. In: Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Was ist eine gute Schule?* Hamburg 1994 (2. Auflage), 32 – 46
- HIERDEIS, H. / HUG, Th.: *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien*. Bad Heilbrunn / Obb. 1992
- HORNSTEIN, W.: *Aufwachsen mit Widersprüchen. Jugendsituation und Schule heute*. Stuttgart 199
- HUPPERTZ, N.: *Wie LehrerInnen und Eltern zusammenarbeiten. Ein methodischer Leitfaden für Kooperation und Kommunikation in der Schule*. Freiburg/B. 1979
- HURRELMANN, K.: *Lebensphase Jugend*. Weinheim – München 1995 (4. Aufl.)
- OELKERS, J.: *Theorie der Erziehung*. Weinheim – Basel 2001
- PETERMANN, F. / PETERMANN, U.: *Training mit Jugendlichen. Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten*. Göttingen 2000 (6. überarb. Auflage)
- PURKEY, S.C. / SMITH, M.S.: *Wirksame Schulen - Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten*. In: AURIN, K. (Hrsg.): *Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn 1990, 13 – 45
- REKUS, J.: Die „offene Gesellschaft“ als Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen: Selbständigkeit als Ziel von Bildung und Erziehung. In: Sächsisches Kultusministerium (Hrsg.): *Nachdenken über Schule*. Dresden 1999, 77 – 90
- SCHEITHAUER, H. / PETERMANN, F.: *Aggression*. In: Petermann, F. (Hrsg.): *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und – psychotherapie*. Göttingen 2000
- WALTER, J.: Was kann der deutsche Jugendstrafvollzug von den Glen Mills Schools lernen? In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.): *Die Glen Mills School, Pennsylvania, USA. Ein Modell zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Justiz?* München 2001, 59 – 75

Rückblick auf den ersten Tag
Dr. Hilmar Peter, Jugendhof Vlotho

Rückblick - keine Zusammenfassung

Dem Rückblick auf den ersten Tagungstag am 03.07.2003 lagen folgende Referate und Gruppenarbeiten zu Grunde:

- *Bewältigungsstrategien von Jugendlichen* (Prof. Dr. M. Langhanky, Fachhochschule Hamburg)
- *Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf im schulischen Kontext* (Prof. Dr. Clemens Hillenbrandt, Universität Köln)
- *Multiperspektivische Fallarbeit in der Jugendhilfe* (Dr. Karlheinz Thimm, Landeskooperationsstelle Schule und Jugendhilfe Brandenburg)
- *Pädagogische Diagnostik bei der Planung schulischer Förderung* (Dr. Ulrich Vogt, Universität Dortmund)
- *Eindrücke aus vier „Transfergruppen“, in denen die Referate reflektiert und auf ihren Ertrag für die jeweilige Praxis hin befragt wurden*

In den folgenden Ausführungen werden einige, dem Autor wichtige Punkte angesprochen, ohne im einzelnen auf die jeweiligen Quellen zu verweisen.

1. Begriffe

Ein Streit um Begriffe ist sinnlos. Ob ein Ding so oder so benannt wird, sagt noch gar nichts. Ein Streit um Begriffe wird dann sinnvoll, wenn man wissen will, wie ein Begriff in welchen Traditionen und sozialen Kontexten verstanden wird.¹ Das ist Verständigungsarbeit und sehr sorgfältiges Zuhören und Nachfragen ist angesagt. Wenn man dann zu dem Schluss kommt, dass man diesen oder jenen Begriff mit dieser oder jenen Konnotation verwenden kann, dann sollte man das tun, aber erst dann. Man sollte dann aber immer noch unterscheiden, in welchen Kontexten man den Begriff verwendet: in fachlichen, in Alltagssituationen mit Laien, in Diskursen mit anderen Professionen oder gar in politischen oder administrativen. In den jeweiligen Zusammenhängen muss man immer dazu sagen, wie man den benutzten Begriff verstanden haben will. Mir scheint die Lehre aus der gestrigen Diskussion zu sein, entweder diese Sorgfalt walten zu lassen und den zeitaufwändigen Verständigungsprozess zu betreiben oder neue Begriffe, die unbelasteter sind, zu verwenden. Aus Begriffsverwendungen kann man unterschiedliches lernen: Wenn der Begriff der „Förderung“, um den es hier ging, in spezifischen historischen und sprachlichen Kontexten als eine Art fremdbestimmtes Hinbefördern zu Zielen verstanden werden kann, die von jeweils Mächtigen in einer Organisation oder in gesellschaftlichen Zusammenhängen durchgesetzt werden wollen, dann muss man dieses Verständnis nicht teilen, aber man kann aufmerksam werden, in welche Verständnisfallen man tappen kann, was man ungewollt auslösen kann. In fachlichen Kontexten sollten Begriffe nicht Chiffren zur Pseudoverständigung sein, sondern der Klärung dienen. Chiffren zur Pseudoverständigung gibt es zur Genüge, z.Zt. ist der Integrationsbegriff so eine. Alle wollen Integration, aber jeder will sie anders.

Mein Plädoyer ist also: unterziehen wir uns der Anstrengung des Begriffs. Das dauert zu erst lange und ist mühsam. Es hilft aber bei künftiger Zusammenarbeit. Zwischen Jugendhilfe und Schule muss m.E. noch mehr Verständigungsarbeit mit Begriffen unternommen werden. Vielleicht sind uns die Begriffe „Förderung“ und „Benachteiligung“ immer noch nicht ganz klar, vielleicht sind wir auch unsicherer geworden in der Verwendung. Beides ist eine gute Voraussetzung zum Nachdenken und Miteinander-sprechen.

2. Eltern, Jugendhilfe, Schule

Es gehe nicht nur um Jugendhilfe und Schule, man müsse auch die Eltern mit einbeziehen. Die seien es doch, die ihre Kinder in die Schule schickten, mit schlechten Manieren, ohne Grenzen, unsozial, vernachlässigt. Deren Probleme könne man nun nicht in der Schule lösen. Solches oder Ähnliches war zu hören. Ich hoffe nicht, dass solche Überlegungen in die überwunden geglaubte Spielvariante „wer ist der Schuldige?“ ein zu ordnen sind. Verstanden habe ich dies: die Not in der Schule und auch in Jugendhilfezusammenhängen ist offensichtlich groß. Man kommt an Grenzen, sieht, dass die eigenen Handlungsweisen

¹ Die ersten Referate haben insbesondere den Begriff „Förderung“ unter die Lupe genommen: ideologiekritisch, historisch-systematisch und pragmatisch.

nicht mehr reichen und sucht Mitverantwortliche. Dabei entdeckt man das Elternhaus. Das ist richtig. Welche Schlussfolgerungen sind nun daraus zu ziehen? Zum einen: Eltern müssen einbezogen werden in verantwortliches Handeln im Umgang mit ihren Kindern und mit Schule. Ich sehe hier ein Thema für zukünftige Tagungen und für gründlichen Erfahrungsaustausch. Andererseits: Eltern sind zunächst einmal so wie sie sind. Moralisieren und Beklagen einer unpässlichen Wirklichkeit ist nur sinnvoll im Rahmen eines kollegial entlastenden Gespräches. Da darf man auch Schuldige suchen und schimpfen und weinen. Aus professioneller Perspektive ist das jedoch mehr als eine Todsünde. Die professionelle Frage ist: Was kann man in dieser Situation mit vorhandenen Mitteln und mit abrufbaren oder zu erschließenden Ressourcen Anderer tun, um sinnvolle Ziele zu erreichen? Hier sind Kooperationsebenen vorgegeben, hier hat das Aufeinander-Zugehen einen Sinn, hier sind Jugendhilfe und Schule in einem Boot. Und: hier ist Fallarbeit angesagt, mit allen methodischen Mitteln und Schikanen, die beiden Professionen zur Verfügung stehen und - wenn nicht abrufbar – die zu erlernen und zu besorgen sind.

3. Schulleben gestalten – Verantwortung wahr nehmen

Es war viel von institutioneller Macht die Rede. Von einer Macht, die sich durchsetze, weil sie die Körper, den sozialen Rang, die Zeit und die Asymmetrie der Beziehungen definiere. Es war die Rede davon, dass zur Bewältigung dieser Macht- und Unterwerfungsrituale eine Mikropolitik erforderlich sei, die der eines Partisanen gleiche. Dies war nach meinem Verständnis ein Erklärungsmodell, kein Angriff auf Schule. Dieses Modell ist auf Jugendhilfeeinrichtungen (Jugendämter, Häuser der offenen Tür, Einrichtungen der teilstationären und stationären Erziehungshilfe) genau so anzuwenden und dient der Reflexion. Das Reflexionsziel ist darauf zu richten, wie viel Teilhabe an „Macht“ den Beteiligten zugestanden wird. Dabei ist es völlig unerheblich, welche gesellschaftliche Funktion ein Betrieb, eine Schule, eine Jugendhilfeeinrichtung zu erfüllen hat. Diese Teilhabe-Frage ist immer zu stellen. Sie richtet sich darauf, welche Kultur des Zusammenarbeitens, -lebens, und -lernens zu erreichen ist. Das ist eine Gestaltungsaufgabe zwischen Beteiligten, letztlich sogar eine Führungsaufgabe. Der pädagogische Bezug ist wesentlich davon geprägt: es wird ermahnt, gestraft, beurteilt, gewertet. Das dient dazu, gesellschaftliche Leistungsanforderungen und normativen Orientierungen zu erfüllen. Der pädagogische Bezug kann das nicht außer Kraft setzen. Die Form, besser: die Kultur der Beteiligung in einer Organisation, die diese Ziele erreichen soll, in der sich der pädagogische Bezug entfalten kann, ist maßgebend für das Maß an Akzeptanz für die zu erreichende Werte und Ziele. Das ist das kleine Einmaleins der Selbstreflexion für Organisationen, egal ob es Wirtschaftsbetriebe, Schulen oder Erziehungshilfe- oder Fördereinrichtungen sind.

Kinder, Eltern, Lehrende und Sozialpädagog/innen kommen aus unterschiedlichen Institutionen: Familie, Schule und Jugendhilfe. Gemeinsam sollen sie Schulleben gestalten helfen. Das geht nur, wenn gemeinsame, aber unterschiedliche Verantwortung für des Ganze übernommen wird. Auch hier stellt sich auf andere Weise noch einmal die Partizipationsfrage: Wie sind die Beteiligten an Erziehung, an Bildung, an Hinführung auf ein Leben in eine Gesellschaft mit nur wenigen geteilten Werten, dazu zu gewinnen, gemeinsamen Verantwortung wahr zu nehmen. Hierüber erneut und intensiv nach zu denken ist m.E. eine zentrale Aufgabe.

4. Fallverstehen – Mehrperspektivität

Es hat sich mittlerweile herum gesprochen, dass man einen Fall nicht isoliert sehen darf. Man muss die Umgebung, die sozialen Bedingungen unter denen jemand lebt, mit einbeziehen. Man muss zum anderen mehrere Sichtweisen zulassen, weil die eigene Sicht immer auch eingeschränkt ist durch die eigenen Erfahrungen, Werte, Gefühle, Borniertheiten und Wissensbestände, durch Projektionen und Übertragungen. Mehrere Sichtweisen erhöhen die Komplexität und die Entscheidungsmöglichkeiten für einen Weg, machen Entscheidungen erst möglich. Sie sind Schutz vor Eindimensionalität. Weiterhin hat sich herum gesprochen, dass man nicht nur das definierte Problem sehen soll, sondern auch die

Ressourcen, die zur Lösung beitragen können. Ressourcen, die in den beteiligten Personen selber liegen, in der räumlichen und sozialen Umgebung, bei anderen Institutionen oder Personen, Ressourcen sächlich-materieller, räumlicher, zeitlicher oder sozialer Art.

Man kommt immer mehr zu Methoden, die in der Pädagogik und Sozialpädagogik eigentlich eine lange Tradition haben. Aus einer Gruppe kam der Vorschlag, die präzise Bearbeitung von Fällen und die daraus folgenden Unterstützungsleistungen mit den Begriffen „Kasuistik“, also einer methodische Art der Fallbearbeitung und des –verstehens und „Assistenz“ zu belegen, ein Begriff, der aus der Behindertenhilfe kommt. Assistenz heißt: nur dann zu unterstützen, wenn der Betroffene es will und die Unterstützungsform mit definiert. In der Kasuistik geht es immer um das Besondere des Falles in Bezug auf ein Allgemeines, einen Wert, eine Erkenntnis, eine Norm, ein Gesetz etc. Es geht also um Relationierungen, um ein In-Beziehung-Setzen des Besonderen zum Allgemeinen. Im Lichte des Allgemeinen muss das Besondere wahr genommen werden, um angemessene Lösungen zu finden. (In der Rechtsprechung ist dieses Prinzip, das auf römisches Recht zurück geht, Gang und Gebe: Diebstahl ist eben nicht Diebstahl, dem eine geregelte Strafe folgt. Die Strafe richtet sich nach den Umständen des Diebstahls und der Situation des Täters/der Täterin.) Starre Organisationen handeln im Falle der Abweichung ihrer Mitglieder starr, Organisationen, in denen eine Kultur der Beteiligung herrscht, die in der Lage sind, Betroffene zu Wort kommen zu lassen, handeln angemessen, d.h. auf den Fall bezogen.

Es geht darum, gemeinsame – so weit es geht – Wege und Auswege zu finden aus einem Problem, einer prekären Situation, einer Not. Die Lösung entsteht durch eine Koproduktion. Das Ergebnis ist unsicher. Anbieten können wir Hilfe, Unterstützung, meinetwegen auch „Förderung“ oder „Assistenz“. Diesen Begriff gibt es meiner Kenntnis nach in vielen Abwandlungen: Lernhelfer und facilitator sind solche Begriffe mit einer ähnlichen Konnotation.²

5. Theorie und Praxis

„Was helfen mir solche Vorträge? Die Not vor Ort ist so groß. Ich brauche Hilfe, wie ich die drängenden Probleme bewältigen kann. Das ist alles zu theoretisch.“ Dies ist eine ernst zu nehmende Kritik an Veranstaltung und Referenten. Ich möchte versuchen, eine andere Sichtweise zu eröffnen, die man reflektieren kann oder auch nicht: Es gibt vielfältige Praxisprobleme und Lösungen sind nicht in Sicht. Meine erste systematische Frage wäre: Was ist mit meinen vor Ort befindlichen Mitteln lösbar und was nicht? Lade ich mir nicht Probleme auf, die nicht lösbar sind? Was kann ich mit anderen verantwortlich gestalten und was entzieht sich meiner Verantwortung? Mein Vorschlag also wäre, diesen ersten Reflexionsschritt zu leisten. Das kann ich nur mir anderen zusammen, z.B. mit Schule und Jugendhilfe, mit Lehrer/innen, Eltern, Schüler/innen und Sozialpädagog/innen. Hier wäre der Beginn einer Koproduktion zu markieren: Um welche Probleme handelt es sich? (Hier ist begriffliche Verständigung zwingend) Wer trägt welche Verantwortung? Was kann getan werden, um das Wahrnehmen von Verantwortung zu unterstützen? Was ist meine Rolle dabei, was die Rolle der Anderen?

Vielleicht gelingt es ja, die Probleme unter der Perspektive von institutioneller Macht zu betrachten, oder unter der Perspektive der Erfahrungen unterschiedlicher Professionen? Wir haben über die Fülle der Werkzeuge gehört, die Schule und Jugendhilfe zur Verfügung stehen und der Analyse des Falles dienen, die nützlich sind, die Situation, den „Causus“ wahr nehmen zu lassen.

Vielleicht sollten wir aber gar nicht so schnell nach Lösungen suchen. Meine Überzeugung ist es, dass man solche Tagungen wie diese auch nutzen kann, um Abstand zu den drängenden Problemen des Alltags zu finden, um in Ruhe – wie Hartmut von Hentig es nennt – die Dinge zu klären. Diese Chance haben Sie im Strudel alltäglichen Entscheidungszwanges nicht, hier haben Sie die Chance.

Ich hoffe, dass sie heute noch viele Chancen haben, die Dinge zu klären und nicht zu schnell nach Lösungen zu suchen. Theorien sind Reflexionsangebote für Praxis und das ist ihr Wert.

² An dieser Stelle erfolgte ein Hinweis auf die Zeitschrift „Pädagogik“, Heft 7-8, 2003, in der eine Reihe von Beiträgen aus Schülerperspektive und Anregungen zur Beteiligung versammelt sind.

Sie sind nur selten zur Problemlösung geeignet. Problemlösung ist Aufgabe reflektierter Praxis.

Ich kann nicht erwarten, dass Sie diesen Vorschlag annehmen, ich kann aber erwarten, dass Sie ihn erwägen!

Danach gingen die Teilnehmenden der Tagung in verschiedene Workshops:

- DIAgnose- und TRAINingseinheit (DIA-TRAIN) – Neue Ansätze von Diagnose und pädagogischen Prozessen für benachteiligte Jugendliche im Übergang Schule – Beruf (Petra Lippegaus, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS))
- Individuelle Förderplanung und VO-SF³ (Dr. Ulrich Voigt, Universität Dortmund)
- Das Hilfeplan-Verfahren im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfe-Gesetzes - § 36 SGB VIII (Beate Rotering, Landesjugendamt Westfalen-Lippe, Münster)
- Schulpsychologie: „Zielorientierte Beratung und Förderung“ (Klaus Eisenberg-Münch, Schulpsychologische Beratungsstelle, Stadt Münster)

³ Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfes und die Entscheidung über den schulischen Förderort

DIAGnose- und TRAINingseinheit (DIA-TRAIN)

Neue Ansätze von Diagnose und pädagogischen
Prozessen für benachteiligte Jugendliche
im Übergang Schule – Beruf

*Petra Lippegaus, Institut für berufliche Bildung,
Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS)*



DIAGnose- und TRAINingseinheit für benachteiligte Jugendliche im Übergang Schule – Beruf

Ausgangslage

Weit über 10 % der Jugendlichen jedes Jahrgangs verlassen die Schule ohne Abschluss.⁴ Die schulischen Biographien dieser Jugendlichen sind häufig geprägt durch Festschreibungs- und Aussonderungsprozesse, wie sie die PISA-Studie eindringlich kritisiert. Daran schließt sich vielfach ein Fehlstart in das Berufsleben an. Viele von ihnen münden in eine Maßnahme, die im günstigen Fall Benachteiligungen ausgleichen und eine Chance für einen neuen besseren Start darstellen kann. Im negativen Fall aber irren Jugendliche orientierungslos durch den Maßnahmedschungel unterschiedlicher Anbieter, bis ihnen endlich ein – vielleicht nur kurzfristiger – Einstieg in die Arbeitswelt gelingt.

Im Vordergrund von Beratungen und Maßnahmen stehen bisher vielfach die Defizite dieser Jugendlichen – tatsächlich vorhandene wie auch solche, die ihnen in jahrelangen „Versagerkarrieren“ zugeschrieben wurden. Stärken und Kompetenzen der Einzelnen werden meist nicht untersucht und sind auch den Jugendlichen selbst i. d. R. nicht bewusst. Nicht nur für die Jugendlichen, auch für die Mitarbeiter/innen in den Einrichtungen der Jugendsozialarbeit/der Benachteiligtenförderung bleibt diese Situation unbefriedigend. Viele Mitarbeiter/innen fühlen sich für Förderdiagnose und individuelle Förderung nicht ausreichend vorbereitet. Es fehlt an Konzepten, Materialien, Methoden und Qualifikationen, die (auch) auf sozial- und werkpädagogisches Personal zugeschnitten und in der Praxis handhabbar sind.

Für die Finanziere der Programme bedeuten die Umwege der Jugendlichen Investitionen, die sich als nicht effektiv erweisen.

Vor dem Hintergrund dieser Mängel im Übergang von der Schule in den Beruf findet seit einigen Jahren eine lebhafte Methodendiskussion statt, die sich als Paradigmenwechsel von der Maßnahmeorientierung zu einer Personenorientierung beschreiben lässt. Im Vordergrund sollen nicht länger bestimmte Maßnahmen stehen, sondern der Zuschnitt auf die einzelne Person.

Die geforderte individuelle Förderung geht davon aus, dass unterschiedliche Menschen unterschiedlicher Förderungen bedürfen, um sich in einer Maßnahme oder Einrichtung positiv zu entwickeln. Jede/r von ihnen bringt eine ganz persönliche Lebensgeschichte, individuelle Neigungen und Begabungen, aber auch entwicklungshemmende Erfahrungen mit. Diese Voraussetzungen müssen untersucht und erkannt werden, um darauf eine jeweils anders geartete Förderung aufzubauen, die den individuellen Bedürfnissen entspricht.

Eine gezielte individuelle Förderung basiert auf den Ergebnissen einer professionellen individuellen Förderdiagnose.⁵ Sie erfordert den Einsatz neuer Methoden, etwa zur Kompetenzfeststellung und Eignungsdiagnose, z. B. durch systematische Beobachtung.

Bis vor kurzem kam in den meisten Lebensläufen dieser Zielgruppe eine solche Förderdiagnose nicht vor. Diese Ausgangslage auf der einen Seite, der plötzliche Boom von neuen Verfahren wie Assessment-Centern auf der anderen führte die Verantwortlichen der Jugendberufshilfe in NRW zu der Idee einer DIAGnose- und TRAINingseinheit, die genau zu der Zielgruppe der über den Landesjugendplan geförderten Einrichtungen passt.⁶

⁴ 11,6 % nach BIBB/Emnid 1999, 14,4 % nach Mikrozensus 2000.

⁵ Vgl. dazu INBAS 2000.

⁶ Die hier beschriebenen Mängel wurden von weiteren Akteuren erkannt und Konzepte parallel zum Projekt z. B. zur Kompetenzfeststellung entwickelt. Hier ist u. a. das Dokumentationssystem zur Kompetenzfeststellung (GeJBH) zu nennen.

Entstehungsgeschichte

Das Entwicklungsprojekt

Beratungsstellen, Jugendwerkstätten und sozialpädagogische Fachkräfte an Berufskollegs bieten in Nordrhein-Westfalen Hilfen im Übergang von der Schule in den Beruf. Diese Einrichtungen werden über den Landesjugendplan gefördert. Um im Rahmen dieser Angebote die Grundlagen für eine gezielte individuelle Förderung zu schaffen, beauftragte das Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen das Landesjugendamt Westfalen-Lippe, eine Diagnose- und Trainingseinheit zu entwickeln. Mit deren Hilfe sollten die konkreten Förderbedarfe und Entwicklungspotenziale benachteiligter Jugendlicher besser erkannt werden.

Das Landesjugendamt Westfalen-Lippe schloss zur Realisierung einen Vertrag mit dem Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS GmbH). Die Laufzeit begann am 01. Oktober 1999 und dauerte bis zum 31. Dezember 2001.

Das Entwicklungsprojekt wurde vom INBAS-Landesbüro NRW geleitet und durch das Ministerium für Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW gefördert. Das Zentrum bildete eine Projektgruppe, die aus Praktiker(inne)n aus Beratungsstellen, Jugendwerkstätten und Schulsozialarbeit, Fachreferentinnen der Landesjugendämter und INBAS bestand und eine fruchtbare Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis gewährleistete. Im Rahmen dieses Projektes wurden zwei Produkte entwickelt:

1. eine DIAgnose- und TRAINingseinheit für Jugendliche

Die DIAgnose- und TRAINingseinheit ist konzipiert für acht Jugendliche und dauert insgesamt 10 Werktage. Sie umfasst sieben verschiedene Verfahren. Die Jugendlichen werden bei allen Übungen beobachtet und die Beobachtungen gezielt ausgewertet (s. u.)

Die DIA-TRAIN-Einheit, ihre theoretischen Hintergründe sowie die praktische Anwendung sind in einem DIA-TRAIN-Handbuch auf ca. 300 Seiten ausführlich dargestellt. Ein Materialband ergänzt das Handbuch. Beide Bände enthalten eine CD-ROM, die die Vervielfältigung z. B. der Arbeitsblätter bei der Durchführung vereinfacht.

2. eine Fortbildungskonzeption für das Personal

Die Durchführung der DIAgnose- und TRAINingseinheit stellt hohe Anforderungen an das Personal. Die Anwendung des DIA-TRAIN-Handbuches ist deshalb an eine entsprechende fachliche Vorbereitung der jeweiligen Mitarbeiter/innen gebunden.

Den zweiten Teil des Projektes bildete daher die Entwicklung einer Fortbildungskonzeption für die Mitarbeiter/innen, die als „DIA-TRAINEr/innen“ die DIAgnose- und TRAINingseinheit durchführen. Auch diese Fortbildungskonzeption besteht aus einem Handbuch und einem Materialband.

Die insgesamt 12-tägige Fortbildung qualifiziert die Mitarbeiter/innen, DIA-TRAIN und damit eine gezielte Förderdiagnose durchzuführen. Die DIA-TRAINEr/innen werden theoretisch und praktisch geschult.

Das Implementierungsprojekt

Das Entwicklungsprojekt lief Ende 2001 aus, von Januar 2002 bis Juni 2003 schloss sich ein Projekt an, das die Implementierung der DIAgnose- und TRAINingseinheit begleitete und evaluierte. Eine inzwischen auf insgesamt ca. 50 fortgebildete Fachkräfte erweiterte Gruppe der DIA-TRAINEr/innen führte DIA-TRAIN insgesamt 30mal in den eigenen Einrichtungen durch.

Die DIA-TRAINEr/innen wurden auf die Durchführung vorbereitet, fachlich begleitet und werteten gemeinsam mit INBAS ihre Durchführung aus. Die Ergebnisse und Erkenntnisse der Erprobungen flossen zum einen in Form einer permanenten Qualitätskontrolle und -entwicklung in das Projekt ein, z. B. durch eine Modifizierung von Übungen oder Fortbildungsinhalten. Darüber hinaus wurden Personal und Teilnehmer/innen schriftlich befragt und die Ergebnisse werden derzeit ausgewertet. 10 Erprobungen fanden als Berufsorientierungsveranstaltung nach § 33 JOBAQTIV Gesetz mit Schüler/innen in Kooperation mit dem Landesarbeitsamt statt.

Die DIAgnose- und TRAINingseinheit

Ziele

DIA-TRAIN will eine fundierte Grundlage schaffen für eine gezielte individuelle Förderung.

Die Einheit soll den Jugendlichen vielfältige Möglichkeiten bieten, eigene Kompetenzen zu zeigen und selbst zu erleben. Sie soll Antworten erbringen auf zentrale Fragen:

**Über welche Kompetenzen und Potenziale, Interessen und Neigungen sowie über welche Ressourcen verfügt der/die Jugendliche?
Wie kann der/die Jugendliche sie entwickeln und für die Umsetzung persönlicher und beruflicher Perspektiven nutzen?
Wie können Fachkräfte ihn/sie im Prozess der individuellen Förderung unterstützen?**

Zielgruppe

DIA-TRAIN verfolgt einen jugendhilfespezifischen Ansatz, das heißt, die Einheit ist speziell konzipiert für Einrichtungen der Jugendberufshilfe, die in NRW nach dem Landesjugendplan gefördert werden – Beratungsstellen, Jugendwerkstätten, Sozialarbeit an Berufsschulen. Angesprochen sind junge Menschen an der Schwelle zum Eintritt ins Berufsleben – das können Schüler/innen allgemeinbildender Schulen, Berufsschüler/innen, arbeitslose Jugendliche oder Maßnahmeteilnehmer/innen sein.

Bei ihnen ergänzen sich zweierlei Benachteiligungen:

- Benachteiligungen, die sich aus der Struktur des Bildungs- und Beschäftigungssystems ergeben (mangelnde Förderung in der Schule, Übergangsprobleme, fehlende oder nicht passende Arbeits- und Ausbildungsplätze in der Region),
- Benachteiligungen, die mit der Person oder der sozialen Gruppe der Jugendlichen zu tun haben (problematische soziale Herkunft, Migrationshintergrund, fehlender Schulabschluss).

Die aufgeführten strukturellen und persönlichen Benachteiligungen haben die Entwicklung der Jugendlichen vielfach gehemmt, sie wirken sich auf die Lern- und Leistungsfähigkeit ebenso aus wie auf das Verhalten.

DIA-TRAIN setzt an den charakteristischen Problemen an, die die Situation dieser Zielgruppe, ihre Entwicklung, ja sogar die Förderung häufig kennzeichnen. Das Konzept setzt den geschilderten Problemen pädagogische Ansätze entgegen, die als Qualitätsstandards festgeschrieben wurden.

Qualitätsstandards

- **Kompetenzansatz**
DIA-TRAIN will die Kompetenzen und Potenziale der Jugendlichen entdecken und ihnen selbst bewusst machen. Dabei stehen die Stärken im Vordergrund, nicht die Schwächen.
- **Individualisierung**
Teilnehmer/innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen sollen durch das Programm angesprochen werden und es nutzen können. Die Aufgaben sind so konstruiert, dass sie auch zu Jugendlichen passen, die über eingeschränkte Sprach- und Schreibkompetenzen verfügen.
Die einzelne Persönlichkeit steht im Vordergrund, jede/r Einzelne wird getrennt beobachtet, um Ansatzpunkte zu erhalten für eine gezielte individuelle Förderung.
- **Ganzheitlichkeit**
Bei DIA-TRAIN wird die gesamte Persönlichkeit in ihrem jeweiligen sozialen Kontext gesehen. Übungen und Verfahren sprechen möglichst viele Sinne der Jugendlichen an. Das persönliche Umfeld wird ebenso berücksichtigt wie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, z. B. Geschlechterrollen und kulturelle Hintergründe.
- **Lebensweltorientierung**
Das gesamte Programm ist auf die Zielgruppe zugeschnitten – professionelle Anforderungen sind mit einer jugendgerechten Gestaltung gekoppelt, Aufträge stammen

- aus der Erfahrungswelt der Jugendlichen.
- Partizipation
Die Jugendlichen selbst sollen ihre Lern- und Entwicklungsprozesse steuern und zu Problemlösungen finden. DIA-TRAIN soll motivieren und Spaß machen.
- kontrollierte Subjektivität
Alle DIA-TRAINER/innen müssen vor der ersten Durchführung eine 12-tägige Fortbildung absolviert haben, die sie theoretisch und praktisch qualifiziert. Sie werden insbesondere in der Beobachtung und Beurteilung geschult, für alle Auswertungen liegen Beurteilungshilfen vor.
- sozialpädagogische Orientierung
Die Verfahren sollen in den Einrichtungen durchgeführt werden können, die nach dem Landesjugendplan gefördert werden. Sie sollen für Sozial- und für Werkpädagog(inn)en handhabbar sein.

Diese Standards schließen die Anwendung einiger gängiger Diagnoseverfahren von vornherein aus. Verfahren, für die eine psychologische Ausbildung notwendig ist, kommen in der Regel nicht in Frage, ebenso Verfahren, die Jugendliche nicht verstehen, die mit Angst oder negativen Erfahrungen besetzt sind.

Förderdiagnostisches Verständnis

Mit den o. g. Qualitätsstandards verbunden ist auch das **förderdiagnostische Verständnis**, das der DIAgnose- und TRAINingseinheit (überwiegend) zugrunde liegt.

Bei vielen traditionellen Diagnosemodellen stehen die Störungen des Individuums, seine Abweichungen von der Norm im Vordergrund. Diese Störungen werden zu einem bestimmten Zeitpunkt untersucht (Status-Diagnostik), die Ergebnisse dienen als Grundlage für die selektive Entscheidung, z. B. ob jemand als behindert gilt oder ob ein Kind die Sonderschule besuchen muss.

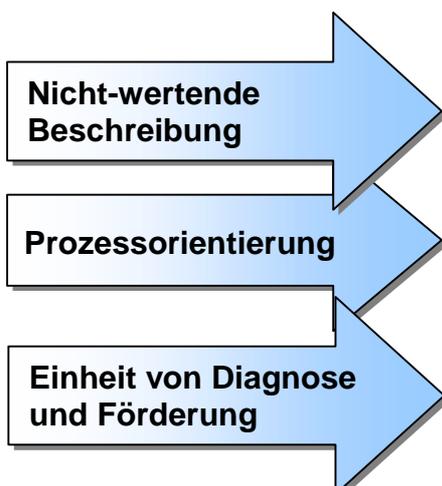
DIA-TRAIN basiert auf der Förderdiagnostik, einer Denkweise, die Anfang der 1980er Jahre „als Gegenkonzept zur Selektionsdiagnostik“ entwickelt wurde (Eberwein/Knauer 9).

Anders als bei vielen traditionellen Diagnoseverfahren stehen nicht Normen und Statistiken, nicht abweichendes Verhalten im Vordergrund, sondern Ansatzpunkte für pädagogische Interventionen. Die Förderdiagnostik untersucht das Verhalten in bestimmten Situationen und berücksichtigt dabei die Entwicklung, die Lebenswelt und die sozialen Bezüge.

Die Förderdiagnose versteht sich als Lernprozessdiagnose. Sie untersucht, unter welchen Bedingungen die Einzelnen welches Verhalten zeigen, und nutzt die Erkenntnisse für individuelle Förderempfehlungen. Sie zielt immer auf die „Veränderung der ... Problemsituation“ (Eberwein/Knauer 9).

Die Förderdiagnostik nutzt i. d. R. keine Tests, sondern vielfältige andere – eher qualitative – Verfahren, ein Schwerpunkt liegt auf der Beobachtung. Ihr Ergebnis sind Beschreibungen, Bewertungen und Empfehlungen. Die Einordnung von Menschen in bestimmte Kategorien soll vermieden werden, um der Individualität des Einzelfalls gerecht zu werden (vgl. Eggert 53, 55, 113).

Zusammenfassend ist das förderdiagnostische Verständnis von DIA-TRAIN gekennzeichnet durch:



Die Ergebnisse der Beobachtungen werden so authentisch wie möglich beschrieben, auf Klassifikationen soll verzichtet werden.

Es wird der Prozess untersucht, in dem bestimmte Verhaltensweisen auftreten. Neben den Verhaltensweisen werden die Bedingungen festgehalten und ausgewertet, die sich als förderlich erwiesen haben, diese werden in den Empfehlungen aufgegriffen.

Die Diagnose steht nicht für sich. Sie ist auf eine Entwicklung ausgerichtet – auf die individuelle

Förderung. Diagnose und Förderung bilden eine Einheit, die abgestimmte Entwicklungsziele anstrebt.

An diesem förderdiagnostischen Verständnis orientieren sich die Auswertungen aller Verfahren mit Ausnahme des Assessment-Center (AC). Das Assessment-Center stellt eine methodische Ergänzung der Verfahren dar, deren besonderer Wert in der systematischen Beobachtung, ihrer Schulung und somit einer noch stärker kontrollierten Subjektivität liegt.

Verfahren

DIA-TRAIN will Jugendlichen helfen, die Antworten auf vier Fragen zu finden:

Wer bin

Was kann ich?

Was will

Wie komme ich dorthin?

Dazu werden sieben verschiedene Verfahren angewandt:

- ein **Sozialtraining** mit 17 Übungen
- ein biographisches **Interview**
- ein **Kreativitätstraining**
- 12 **erlebnispädagogische Übungen**
- ein zweitägiges **Assessment-Center** mit 9 Aufträgen
- ein **Lerntraining**
- eine **Zukunftswerkstatt**.

Alle Verfahren sind im DIA-TRAIN-Handbuch ausführlich dargestellt. Jeder Teil umfasst eine theoretische Hinführung, eine genaue Anleitung und die abschließende Auswertung des Verfahrens. Alle Verfahren sind von der Projektgruppe selbst entwickelt bzw. weiterentwickelt worden. Im AC z. B. wird nur eine Standardübung verwendet, alle anderen sind für diese Zielgruppe, für DIA-TRAIN speziell entworfen worden.

Die Verfahren sind eingebunden in ein zweiwöchiges Gesamtprogramm, in dem die Verfahren aufeinander aufbauen. Dieses Programm ist modular gestaltet, Varianten werden – unter Einhaltung der Standards – entwickelt und ins Handbuch aufgenommen.

Mit diesem Gesamtprogramm vereint DIA-TRAIN **quantitative und qualitative Verfahren** der Diagnostik.

Alle DIA-TRAINER/innen lernen durch das Assessment-Center ein Verfahren zur quantitativen Messung von Verhaltensmerkmalen kennen, dessen (prognostische) Validität als anerkannt gilt (vgl. Kanning in Holling/Kanning 527 und Fisseni/Fennekels 172-179).

Als eine Untersuchung unter standardisierten Bedingungen ist das AC der einfachen Verhaltensbeobachtung überlegen: Alle Merkmale werden definiert und mehrfach beobachtet, die Aufträge finden unter einheitlichen Bedingungen statt, es werden externe geschulte Beobachter/innen eingesetzt.

Allerdings erbringt das AC Informationen auf einem sehr abstrakten Niveau: gemessene Ausprägungsstufen für ganz bestimmte Merkmale. Auch das hier gewählte Setting (simulierte Situationen, häufig Einzelaufträge, hohe Konzentration auf die einzelnen, Beobachtungssituation mit „Vorführeffekt“) ist auf den sich anschließenden Förderprozess nicht oder nur sehr bedingt übertragbar.

Dieses Messverfahren (AC) wird deshalb im Rahmen von DIA-TRAIN ergänzt durch qualitative diagnostische Verfahren (Interviews) und beobachtete Trainings (Sozialtraining, Kreativitätstraining, Erlebnispädagogik, Lerntraining). Die Jugendlichen werden bei diesen Verfahren unter natürlicheren Bedingungen als im AC beobachtet, und zwar in Form einer teilnehmenden Beobachtung. Hier liegt der Schwerpunkt nicht auf der Exaktheit der Messung, sondern auf der Gewinnung von hilfreichen Aussagen, z. B. zum Verhalten in

bestimmten Situationen, zu Tagesformen oder Verhaltensmustern, zu Unterschieden zum AC oder zu anderen Verfahren. Diese werden festgehalten, und aus ihrer Analyse werden konkrete Anhaltspunkte für die individuelle Förderung abgeleitet.

Beobachtung und Auswertung

Die Jugendlichen werden bei allen Verfahren in Hinblick auf festgelegte Dimensionen gezielt beobachtet, beim Assessment durch geschulte externe Beobachter/innen, bei den anderen Verfahren durch teilnehmende Beobachtung der DIA-TRAINER/innen.

Die Beobachtungen und die Auswertungen konzentrieren sich auf zwei Schwerpunkte: auf Schlüsselkompetenzen und Ressourcen.

Definition Kompetenzen

Im Rahmen von DIA-TRAIN werden Kompetenzen in Anlehnung an Hinsch/Pfingsten nicht als „überdauernde Persönlichkeitseigenschaften“ verstanden, die jemand „von Natur aus“ hat, sondern als Verhaltensweisen, die dem Menschen zur Verfügung stehen und situationsabhängig angewendet werden. Kompetenzen sind deshalb lern- und trainierbar (vgl. Hinsch/Pfingsten 14).

DIA-
TRAIN

orientiert sich an Modellen der beruflichen Handlungskompetenz und untersucht Schlüsselkompetenzen der Teilnehmer/innen, d. h. Kompetenzen, die berufsübergreifend relevant sind. Die Beobachtung konzentriert sich auf sechs definierte Merkmale aus drei Kompetenzbereichen:

Methodenkompetenz als die Fähigkeit, neue Dinge zu lernen und anzuwenden und selbstständig Aufgaben zu lösen und zu organisieren.

Hier werden die Lernfähigkeit und die Arbeitsorganisation/Problemlösefähigkeit beobachtet.

- **Sozialkompetenz** als die Fähigkeiten, die das Individuum für das Zusammenleben und Zusammenarbeiten mit anderen braucht. Bei DIA-TRAIN stehen die Kommunikationsfähigkeit und die Gruppen- und Teamfähigkeit im Zentrum.

•

- **Personale Kompetenz** als die Fähigkeit, die das Individuum braucht, um eigenständig leben und arbeiten zu können. Im Rahmen von DIA-TRAIN geht es vor allem um das Selbstvertrauen und die Motivation.

•
Fachliche oder berufsbezogene Kompetenzen stehen nicht im Vordergrund, hier werden nur besondere Auffälligkeiten festgehalten.

Den zweiten Bereich der Beobachtung und Auswertung bilden die Ressourcen.

Definition Ressourcen

Als Ressource sind „alle Faktoren (Energien, Informationen und Stoffe)“ zu verstehen, die dem Menschen „einerseits intern zur Bewältigung verfügbar sind und die andererseits die Umwelt extern anbietet“ (Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW, 14).

Ob ein Jugendlicher oder eine Jugendliche das Gefühl hat, sein/ihr Leben und anstehende Probleme meistern zu können, hat zum einen mit den eigenen Lebensumständen zu tun, mit der Frage, wie viel Unterstützung von außen zu erwarten ist bzw. wie belastend sich ungünstige Lebensumstände auswirken. Diese jeweiligen Umstände werden **externe**

Ressourcen genannt. Sie umfassen

- ökonomische Ressourcen – lebenswichtige Grundlagen wie Geld, Wohnung, Ernährung, Versorgung, Gesundheit
- psycho-soziale Ressourcen – Schutz, Fürsorge, Trost, Wertorientierung, Unterstützung durch Familienangehörige sowie durch andere zentrale Bezugspersonen, Unterstützung von Freunden, Verwandten, Nachbarn
- sozio-kulturelle Ressourcen – ein wohlgesonnenes und berechenbares Alltagsumfeld in Nachbarschaft, Stadtviertel, Schule, Freizeit.

Daneben spielen für die Bewältigung dieser Aufgaben die **internen Ressourcen** eine große Rolle – die körperlichen und seelisch-geistigen Voraussetzungen einer Persönlichkeit.

- Unter dem Stichwort **physische Ressourcen** geht es um die eigene Gesundheit, die Vitalität, aber – gerade bei Jugendlichen – auch um die Attraktivität.
- Die **psychischen Ressourcen** umfassen die Orientierung der Teilnehmer/innen, ihre Art, mit Anforderungen und Belastungen umzugehen (ihren Bewältigungsstil) und ihr Selbstbild.

Die genannten Dimensionen wurden unterschiedlichen Verfahren zugeordnet, alle werden mehrfach beobachtet und ausgewertet. Jeden Tag halten die DIA-TRAINER/innen die Beobachtungen differenziert für jede/n Jugendliche/n in spezifischen Auswertungsbögen fest.

Zertifikat und Förderbericht

Zum Abschluss der DIAGnose- und TRAINingseinheit erhalten die Jugendlichen ein Zertifikat. Im Anschluss an die Einheit fassen die DIA-TRAINER/innen die Gesamtergebnisse in einem Förderbericht zusammen. Diesen erhalten die Jugendlichen als Ergänzung zum Zertifikat, er soll mit ihrem Einverständnis auch an diejenigen weitergeleitet werden, die diese/n Jugendliche/n weiter betreuen. Der Förderbericht stellt u. a. die Ergebnisse dar, er zieht Schlussfolgerungen für anstehende Entwicklungsaufgaben und für Hilfen zur Förderung.

Rahmenbedingungen

Zeit	Das Programm dauert in der „Normal-Fassung“ 10 Werktage, das heißt in der Regel zwei Wochen. Morgens finden ca. vier Stunden statt, nach der Mittagspause weitere zwei. Für das Personal schließt sich daran täglich die Phase der Auswertung an. Hinzu kommen die Vor- und die Nachbereitung der Durchführung. DIA-TRAIN ist konzipiert für acht Jugendliche. Das Team besteht aus mindestens zwei zertifizierten DIA-TRAINER/innen, eine zusätzliche Assistenz aus der durchführenden Einrichtung ist empfehlenswert. Für das zweitägige Assessment-Center sind darüber hinaus mindestens drei geschulte Beobachter/innen erforderlich. Die Gruppe benötigt einen großen Gruppenraum sowie einen kleinen Arbeitsraum mit einem PC. Das Material sollte in einem gesonderten Materialraum vorbereitet gelagert werden. Für eine Übung des AC ist eine kleine Küche oder eine Spülecke nötig, für eine weitere ggf. eine Holzwerkstatt.
Personal	
Räume	

Fachkräfte, die DIA-TRAIN durchführen, müssen zuvor eine entsprechende Fortbildung absolviert haben. Diese umfasst vier dreitägige Seminare, eine Praxisphase sowie ein Abschlusskolloquium, die Fortbildung schließt mit einem Zertifikat. Fortbildungen werden in NRW von den Landesjugendämtern für die Einrichtungen angeboten, die über den

**Fort-
bildung**

Landesjugendplan gefördert werden. Darüber hinaus wird INBAS ab 2003 Fortbildungen anbieten.

Um das Produkt zu schützen, wird die Durchführung der DIAgnose- und TRAINingseinheit an eine Lizenz gebunden. Im geplanten Lizenzvertrag verpflichten sich die Träger, nur zertifizierte Kräfte einzusetzen, das Programm in den vorgegebenen Formen einzuhalten und die Standards zu wahren. Die Lizenz berechtigt zum Besitz und zur Anwendung des Handbuches und des Materialbandes sowie zur Durchführung der DIAgnose- und TRAINingseinheit. Die Lizenz ist kostenfrei. (Aus lizenzrechtlichen Gründen ist es möglich, dass der Name DIA-TRAIN nach Ende des Projektes verändert werden muss. Das Programm bleibt identisch.)

Lizenz

Ergebnisse

Im Rahmen des Implementierungsprojektes wurde die DIAgnose- und TRAINingseinheit insgesamt 30 mal erprobt. Die Erprobungen wurden fachlich begleitet und evaluiert. Die Evaluationsergebnisse liegen zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Werkstattberichtes noch nicht vor, sie werden im Abschlussbericht des Projektes veröffentlicht. Die Auswertungsgespräche erbrachten folgende (erste) Ergebnisse:

Zielgruppe

Die DIAgnose- und TRAINingseinheit wurde mit verschiedenen Schülergruppen (Sonderschüler/innen, Hauptschüler/innen, Gesamtschüler/innen, Schulverweigerer/innen, BVJ-Schüler/innen) erprobt und erwies sich für alle Gruppen als geeignet.

Es zeigte sich, dass es sinnvoll ist, einige Übungen je je nach Zielgruppe zu variieren. 14 Jährige wurden in einer Durchführung als zu jung empfunden.

Die Jugendlichen machten vielfach **engagiert** mit und waren an den Ergebnissen sehr interessiert. Der Einstieg und damit auch das Durchhalten fällt Jugendlichen u. a. dann schwer, wenn sie Angst vor der Beobachtung mitbrachten. Einzelne Teilnehmer/innen brachen sofort zu Anfang ab, dies vor allem dann, wenn die Teilnahme nicht freiwillig erfolgt war und die Jugendlichen denn Sinn der Übungen für sich nicht erkennen konnten. Eine Erprobung wurde abgebrochen.

Die Übungen und Aufträge passen in der Regel gut zu den Jugendlichen, vielfach kam insbesondere die **professionelle Gestaltung und Durchführung** gut an, die Teilnehmer/innen fühlten sich ernst genommen.

Die meisten Jugendlichen reagierten positiv, einige sehr positiv auf das vielfältige Programm, die einzelnen Verfahren wurden von den DIA-TRAINer/innen als passend und sinnvoll gewertet, kamen allerdings in den Erprobungen unterschiedlich gut an.

Ob sich die Jugendlichen auf DIA-TRAIN einließen, hing von vielen begleitenden Faktoren ab. (Vertrautheit mit dem Team, Gruppe, Haltung der Trainer/innen zum Verfahren, Kooperation der Schule, Atmosphäre, z. T. Versorgung mit Lebensmitteln)

Einzelne Jugendlichen / Gruppen kritisierten Übungen

Programm



mit spielerischem Charakter.

Für bestimmte Zielgruppen müssen noch mehr Varianten in unterschiedlichen Anforderungsniveaus entwickelt werden.

Die gezielten Beobachtungen brachten **differenzierte Ergebnisse** in Bezug auf die ausgewählten Merkmale und Ressourcen.

Bei allen Jugendlichen wurden – oft unerwartete - Kompetenzen und Potenziale, deutlich (ebenso vielfach persönliche Probleme und ihre Ursachen).

Große Vorteile lagen in der Ergänzung der sehr standardisierten Assessment-Center-Technik und der freieren, z. T. teilnehmenden Beobachtung bei der anderen Verfahren.

Das AC brachte exakte und messbare Werte, das Verfahren trug sehr zu einer professionellen Beobachtung bei. Allerdings engte die Festlegung auf Werte oder standardisierte Textbausteine auch ein.

Die freie Beobachtung dagegen bot die Möglichkeit, individuelle Verhaltensweisen festzuhalten, Beobachtungen frei zu formulieren, spezifische Verhaltens-Bedingungen zu überprüfen und Entwicklungen darzustellen. Ihr Nachteil bestand in einer weniger kontrollierten Form der Beobachtung und Beurteilung.

Die Analyse der zu beobachtenden Prozesse und der Vergleich der AC-Ergebnisse mit denen der anderen Verfahren lieferten gute Anhaltspunkte für die Förderung. Es wurden ausführliche und aussagekräftige Förderberichte erstellt, die von den Jugendlichen i.d.R. als Entwicklungschance gesehen und interessiert angenommen wurden. In Einzelfällen wurden sie bereits von Kooperationspartnern genutzt.

Die systematische Beobachtung, vor allem aber die Auswertung stellten oft ungewohnte und hohe Anforderungen an die Fachkräfte. Die Beobachtung und die Formulierung von Förderberichten erhielten deshalb ein größeres Gewicht bei der Fortbildung.

Bei vielen Jugendlichen sind **deutliche Entwicklungen** innerhalb der zwei Wochen erkennbar. Jugendliche entdecken eigene Fähigkeiten und steigern sich im Laufe der Übungen und Verfahren.

Um den Trainingseffekt noch zu verstärken, wurden vermehrt individuelle Rückmeldungen ins Programm aufgenommen. Sie führten zu sichtlichen Erfolgen, die Jugendlichen strengten sich an, ihre Kompetenzen zu verbessern.

Viele DIA-TRAINER/innen setzten das Training auch im Anschluss an DIA-TRAIN fort, indem sie Übungen aus den verschiedenen Programmteilen in ihre Alltagsarbeit aufnahmen. Das Lerntraining wurde weiter entwickelt und enthält nun einen Programmteil zur





Weiterführung des TRAINings in den Einrichtungen.

Die durchführenden Fachkräfte mussten unterschiedliche, z. T. neue und unerwartete Rollen wahrnehmen (Organisator/in, Planer/in, Gruppenpädagog(inn)en, Berater/innen, Beobachter/innen, Verfasser/innen von Förderberichten, Kooperationspartner/innen von Schulen, Maßnahmeträgern, Arbeitsamt) und deren Anforderungen erfüllen. Es trug zum Gelingen bei, wenn die Fachkräfte Zielgruppenkompetenz und gruppenpädagogische Erfahrung bereits mitbrachten. Insbesondere für die Arbeit mit pubertierenden männlichen Jugendlichen erwies sich ein gemischtes Team (mit einer Grenzen setzenden und wohlwollenden „Vaterfigur“) als förderlich.



Bei einigen Durchführungen öffneten sich die Jugendlichen sehr, es wurden Probleme und Erlebnisse thematisiert, die die Fachkräfte zum Teil sehr belasteten. Die Fortbildung wird in Zukunft ein noch stärkeres Gewicht auf die veränderte Rolle und ihre Anforderungen legen. Dazu gehören neben gruppenpädagogischen Anforderungen und dem verantwortlichen Umgang mit Nähe und Distanz vor allem die Auswertung der Beobachtungen und die Erstellung von Förderberichten.

Die DIA-TRAINER/innen erleben eine Fortbildung, die Theorie, Praxisbezüge und das nötige Handwerkszeug liefert. Die meisten konstatieren einen **Zugewinn an Professionalität und an Motivation**, über DIA-TRAIN hinaus auch in der Beratung bzw. in diagnostischen Prozessen ihres normalen Arbeitsalltags.

DIA-TRAIN war von Anfang an geplant als ein Beitrag zur konzeptionellen Umgestaltung der Arbeit in Beratungsstellen und Jugendwerkstätten und zielt auf die möglichst flächendeckende Implementierung von Kompetenzfeststellung.

Diese neue Aufgabe ist mit hohen personellen und organisatorischen Anforderungen verbunden und kann nicht zusätzlich zur „normalen Arbeit“ geleistet, sondern muss in das Konzept der Einrichtungen aufgenommen werden. Die Arbeit ist entsprechend neu zu organisieren. (Gleichzeitig brauchen die DIA-TRAINER/innen die „Rückendeckung“ ihrer Teams und Vorgesetzten.)

Für die Beratungsstellen wurde ein Modell zur Einbindung von DIA-TRAIN in die Arbeit mit Schüler/innen entworfen. Dieses Modell sichert ab, dass DIA-TRAINER/innen die Schüler/innen im Rahmen der Berufsorientierung kennen lernen und vor der Durchführung von DIA-TRAIN mit ihnen in einem Beratungskontext stehen. Nach DIA-TRAIN die Beratung in Form von case-management fortgesetzt



Modularisierung

werden.

Eine Einbindung von DIA-TRAIN in die Regelarbeit erscheint notwendig, um die im Förderbericht zusammengefassten Ergebnisse und Empfehlungen in einem individuellen Förderprozess auch umzusetzen.

Um den arbeitsorganisatorischen Aufwand zu verringern und Alternativen zum „Zwei-Wochen-Kompakt-Modell“ zu schaffen, wurden gemeinsam mit den Fachkräften vor Ort modularisierte Modelle von DIA-TRAIN entwickelt.

Diese sichern die Qualitätsstandards und umfassen alle Verfahren, bieten gestalterische und organisatorische Freiräume.

Folgende Alternativen wurden für die DIA-TRAIN – Durchführung geplant und z. T. noch im Rahmen des Implementierungsprojektes erprobt:

in Blöcken von 3 x 3 Tagen

in Halbtagsform

als Wochenprogramm, ergänzt um weitere Verfahren als Einzelveranstaltungen ein Anfangs- und ein Schlussblock, andere Verfahren als Tagesveranstaltung.

In ersten Erprobungen zeigte sich, dass modularisierte Formen tatsächlich den Aufwand und die Einbindung in die Alltagsarbeit erleichtern. Gruppenpädagogische Prozesse wie auch individuelle

Prozesse scheinen weniger intensiv stattzufinden. Größer wird z.T. der organisatorische Aufwand, der nötig ist, um eine regelmäßige Teilnahme zu sichern.

Die Kooperation mit Schulen hing von organisatorischen Fragen wie von personellen Kontakten ab. DIA-TRAIN lief vor allem dann positiv, wenn DIA-TRAINER/innen und Lehrer/innen einander kannten, Absprachen gelangen und beide Seiten „an einem Strang“ zogen.

Viele Lehrer/innen erlebten DIA-TRAIN als Bereicherung der schulischen Möglichkeiten, einzelne aber auch als Konkurrenz.

Positive Wirkungen bis in den Schulalltag wurden da festgestellt, wo Lehrer/innen Interesse an der Durchführung, z. B. an der Abschlusspräsentation und an den individuellen Ergebnissen zeigten und die Umsetzung der Förderempfehlungen unterstützen.

In einem Fall führten die Schüler/innen die bei DIA-TRAIN erlebten Rückmeldungen in die Schule ein, um ihre Leistungen besser einschätzen und so verbessern zu können.

Die gute Kooperation mit Arbeitsämtern führte in einzelnen Arbeitsamtsbezirken zu einem gezielten Ausbau von DIA-TRAIN als Instrument der dort geförderten Berufsorientierung.

Positive Erfahrungen machten einige DIA-TRAINER/innen mit Berater(innen)n der Arbeitsämter, die individuelle Ergebnisse und/oder die Förderberichte in



Kooperation

ihre Beratung einbezogen.

Fazit

DIA-TRAIN kann

- einen vielseitigen und zielgruppengerechten Beitrag leisten, damit Jugendliche ihre Fähigkeiten, Stärken und Potenziale erkennen, entwickeln und nutzen können
- eine wirksame Hilfe werden, um die Qualität der pädagogischen Arbeit zu verbessern, um zielgerichteter zu fördern
- in den Einrichtungen genutzt werden als Baustein zur Personal- und Organisationsentwicklung
- die Kooperation von Schule, Jugendberufshilfe und Arbeitsamt fördern und den Beteiligten eine gemeinsame Grundlage liefern.

Kontakt

INBAS NRW

Petra Lippegaus

Schöninger Straße 2

33129 Delbrück

Tel.: 0 52 50 / 93 44 67

E-Mail: nrw@inbas.com



„Fitnesscamp“



Aufgabe:
Diagnose und Training

Programm:
7 verschiedene Disziplinen

Personal:
geschulte DIA-TRAINER/innen

Ergebnis:
individuelle Trainingsempfehlung



Neue Ansätze von Diagnose und pädagogischen Prozessen für benachteiligte Jugendliche im Übergang Schule-Beruf

■ Entwicklungsprojekt

DIAgnose- und TRAINingseinheit
Fortbildungskonzeption

■ Implementierungsprojekt

Auftrag:

Landschaftsverband
Westfalen-Lippe
Landesjugendamt

Förderung:

Ministerium für Frauen, Jugend,
Familie und Gesundheit des
Landes Nordrhein-Westfalen

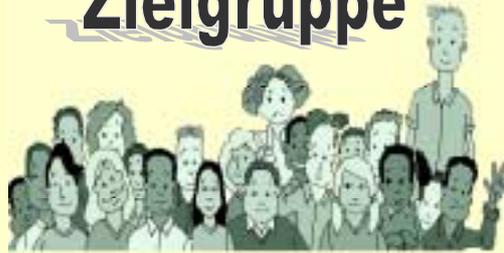
Durchführung:

Institut für berufliche
Bildung, Arbeitsmarkt- und
Sozialpolitik
+ **Projektgruppe**

Defizitzuschreibung

abweichende
Lebenswelten

Zielgruppe



Patchwork-Biografien

Übergangsprobleme

Patchwork-Biografien

Kompetenzansatz

Individualisierung

Kontrollierte
Subjektivität

Standards



Förderdiagnose

Sozialpädagogische
Orientierung

Lebensweltbezüge

Jugendhilfespezifischer
Ansatz

Partizipation
Transparenz

Lebensweltbezüge

Förderdiagnostisches Verständnis

Aufgaben: Leistungs- und Entwicklungsstand und –möglichkeiten feststellen

Kennzeichen:

- Einheit von Diagnose und Förderung
- professionelle Beobachtung und Beurteilung

Ziel:

- Kompetenzen feststellen
- Grundlage für angemessene Förderangebote schaffen

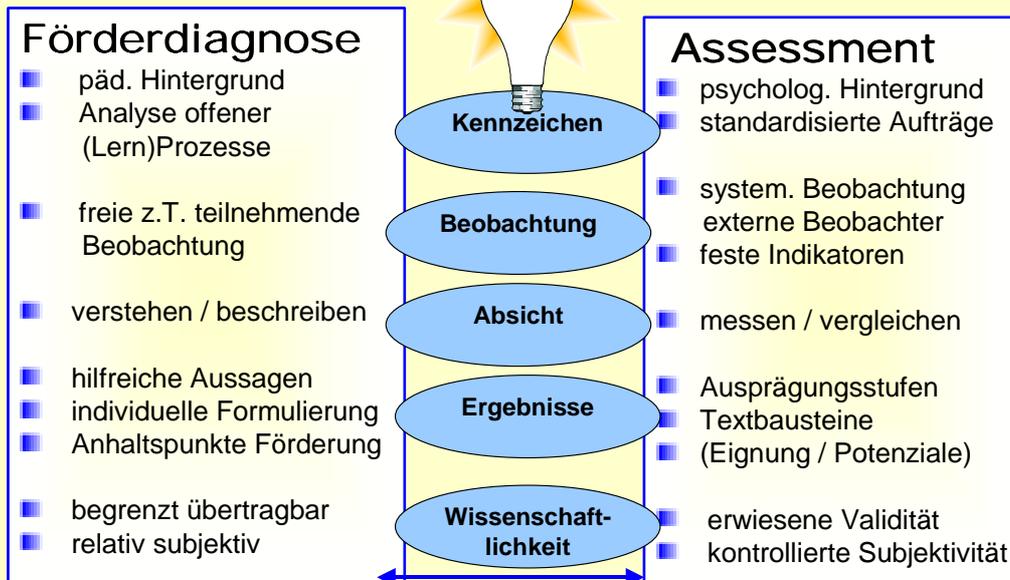
Schritte

- 1 Fragestellung
- 2 Verfahren
- 3 Erhebung / Durchführung
- 4 Auswertung

Ergebnis

- individueller Förderbericht

Diagnostische Ansätze



Förderdiagnose

Aufgaben: Leistungs- und Entwicklungsstand und –möglichkeiten feststellen

Kennzeichen:

- ◆ pädagogische Diagnostik (keine Selektion)
- ◆ Prozessanalyse
- ◆ Ansatzpunkte für die individuelle Förderung
- ◆ Einheit von Diagnose und Förderung

Ziel: individuelle, angemessene Förderangebote

Schritte

- 1 Fragestellung
- 2 Verfahren
- 3 Erhebung / Durchführung
- 4 Auswertung

Ergebnis

- Förderbericht

Zentrale Fragestellungen

Über welche Kompetenzen und Potenziale, Interessen und Neigungen verfügt der / die Jugendliche?

Wie kann der / die Jugendliche sie entwickeln und für die Umsetzung persönlicher und beruflicher Perspektiven nutzen?

Wie können Fachkräfte ihn / sie im Prozess der individuellen Förderung unterstützen?



Verfahren

- Sozialtraining mit 17 Übungen
- narratives Interview
- Kreativitätstraining
- 12 erlebnispädagogische Übungen
- Assessment-Center mit 9 Aufträgen
- Lerntraining inkl. Lerntypstest
- Zukunftswerkstatt

Durchführung und Auswertung aller Verfahren basieren auf **wissenschaftlichen Grundlagen** und sind in der **Praxis** erprobt.

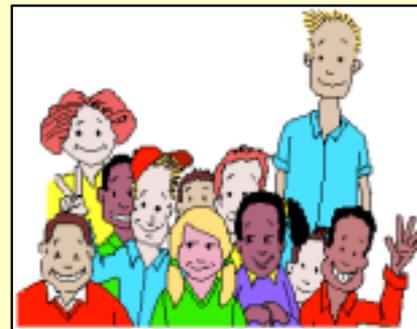
Die DIA-TRAINER/innen werden dafür in einer **Fortbildungsreihe** in Theorie und Praxis **qualifiziert**.

Sozialtraining Aufbau der Übungen



„Ich als Person“

Selbstdarstellung,
Selbstwahrnehmung
Selbsterfahrung



„Ich in der Gruppe“

Teamarbeit
Kooperation

„Ich und Du“

Kommunikation
Kommunikationsstörungen
Theorie und Praxis



Dimensionen der Diagnose

Schlüsselkompetenzen

Methodenkompetenzen	Lernfähigkeit, Problemlösefähigkeit
Soziale Kompetenzen	Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit
Personale Kompetenzen	Selbstvertrauen, Motivation

Ressourcen

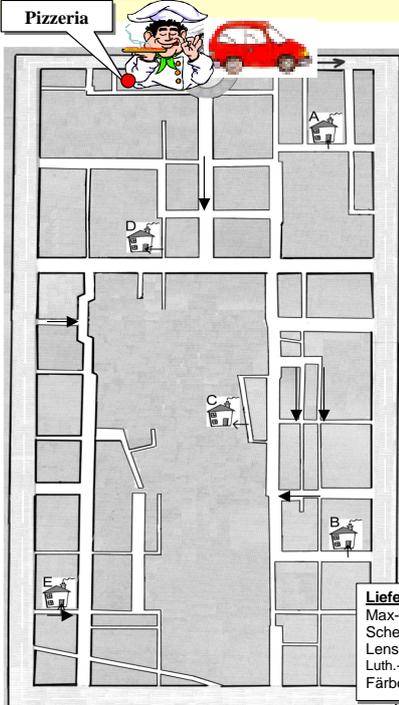
Interne Ressourcen

Physische	Psychische
Gesundheit	Selbstbild
Vitalität	Orientierung
Attraktivität	Bewältigungsstil

Externe Ressourcen

ökonomische Ressourcen
 psycho-soziale Ressourcen
 sozio-kulturelle Ressourcen

Stadtplan, Stufe A

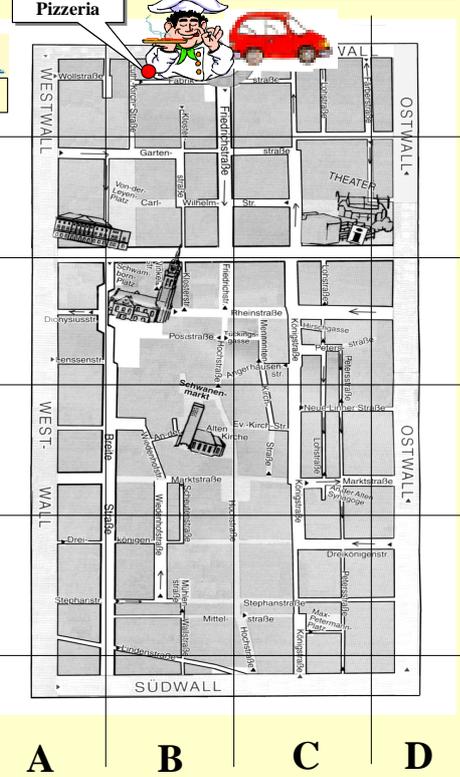


Assessment-Center
Auftrag:
Pizzadienst

Lieferadressen:
 Max-Petermann-Platz 2
 Scheutenstraße 7
 Luth.-Kirchstraße 76
 Färberstraße 12

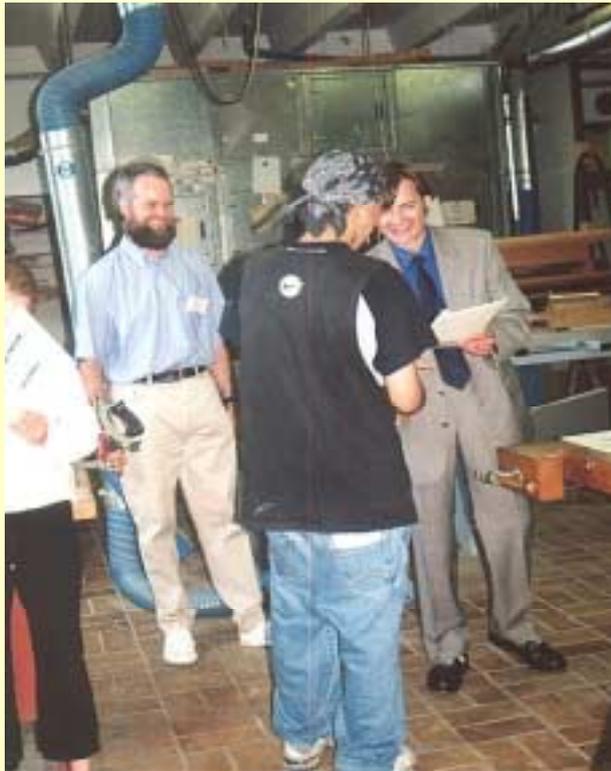
➤ Hausnummer 1
 ➔ Einbahnstraße

Stadtplan, Stufe C/D



	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
	Wer bin ich?	Wer bin ich?	Was kann ich?	Was kann ich?	Was kann ich?
	Begrüßung- Einführung	Sozialtraining „Ich und Du“	Sozialtraining „Ich in der Gruppe“	Erlebnis- pädagogik	Kreativitäts- training
	Sozialtraining „Ich als Person“				
	Mittag	Mittag	Mittag	Mittag	
	Sozialtraining „Ich als Person“	Sozialtraining „Ich und Du“	Sozialtraining „Ich in der Gruppe“	Erlebnis- pädagogik	Interviews / Rück- meldungen 1. Woche
	Gemeinsame Reflexion	Gemeinsame Reflexion	Gemeinsame Reflexion	Gemeinsame Reflexion	Gemeinsame Reflexion
	Tages- auswertung	Tages- auswertung	Tages- auswertung	Tages- auswertung	Tages- auswertung

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
	Was kann ich?	Was kann ich?	Was kann ich?	Was will ich? Wie komme ich dahin?	Wie komme ich dahin?
	Assessment- Center	Assessment- Center	Ggf. gemeinsames Frühstück Lerntraining	Zukunfts- werkstatt	Einzelrück- meldungen
	Mittag	Mittag	Mittag	Mittag	Abschlussfeier
	Assessment- Center	Assessment- Center	Lerntraining / AC- Rück- meldungen	Zukunfts- werkstatt	Ende
	Gemeinsame Reflexion	Gemeinsame Reflexion	Gemeinsame Reflexion	Gemeinsame Reflexion	
		Beobachter- konferenz AC	Tages- auswertung	Gesamt- auswertung	



Ergebnisse

Zertifikat

Kurzbeschreibung
DIA-TRAIN

Teilnahme-
bescheinigung

Förderbericht

Kurzbeschreibung
DIA-TRAIN

Darstellung der Ergebnisse:

- Kompetenzen
- Ressourcen
- Interessen, Neigungen
- Zukunftspläne
- Fähigkeitsprofil

Deutungen

Empfehlungen

Rahmenbedingungen

Voraussetzungen:

Zertifikat

- 4 Seminare
- fachliche Begleitung bei der Durchführung
- Abschlusskolloquium

Lizenz

- Handbuch
- Materialband
- Fortbildung

Bedarf bei der Durchführung:

Personal

- 2 DIA-TRAINER(inn)en für acht Jugendliche
- ggf. ein/e Assistent(in)
- 3 geschulte Beobachter/innen für das Assessment-Center

Räume

- Vorbereitungsraum
- großer Gruppenraum
- kleiner Raum
- Raum mit Spülecke
- ggf. Holzwerkstatt

Erfahrungen / Erfolge

differenzierte Ergebnisse in sehr kurzer Zeit: **Kompetenzen, Ressourcen und Potenziale**

fundierte **Qualifizierung**:
Handwerkszeug, Hintergrund, Perspektivenwechsel

Anhaltspunkte für die individuelle Förderung

zielgruppen-gerechtes Instrument (mit **Varianten**)

sichtbare **Trainingserfolge**



hohe Anforderungen:
veränderte Rolle, intensive Prozesse, beobachten / beurteilen

organisatorische Veränderungen der Arbeit

Literatur:

- Arbeitskreis Assessment-Center (Hg.). Das Assessment-Center in der betrieblichen Praxis. Erfahrungen und Perspektiven. 2. überarb. Auflage, Hamburg 1995*
- Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hg.). Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel 1998*
- Eggert, Dietrich. Von den Stärken ausgehen ... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik. 4. Auflage, Dortmund 2000*
- Fisseni, Hermann-Josef/Fennekels, Georg P. Das Assessment-Center. Eine Einführung für Praktiker. Göttingen 1995*
- Hinsch, Rüdiger/Pfingsten, Ulrich. Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien. 3., überarbeitete Auflage, Weinheim 1998*
- Holling, Heinz/Kanning, Uwe P. (Hg.). Handbuch personaldiagnostischer Instrumente. Göttingen 2002*
- Institut für berufliche Bildung. Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, Hg. DIA-TRAIN Handbuch zur Durchführung der DIAgnose- und TRAINingseinheit. Offenbach 2003 (im Rahmen der Fortbildung erhältlich)*
- Institut für berufliche Bildung. Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, Hg. DIA-TRAIN Materialband zur Durchführung der DIAgnose- und TRAINingseinheit. Offenbach 2003 (im Rahmen der Fortbildung erhältlich)*
- Institut für berufliche Bildung, Arbeits- und Sozialpolitik (Hg.). Individuelle Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. Förderdiagnose, Förderplan und differenzierte Lernangebote. Berichte u. Materialien, Band 3. Offenbach 2000*
- Kanning, Uwe Peter. Diagnostik sozialer Kompetenzen. Kompendium Psychologische Diagnostik. Band 4. Göttingen Bern Toronto Seattle 2003*
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen. Politik für Kinder und Jugendliche. Jugend: Schule-Werkstatt-Beruf. Erster Zwischenbericht des Projektes „Jugendwerkstätten – Hilfe bei der Passage in die ‚Normalbiographie‘...?“ Düsseldorf und Köln 1999*

**Individuelle Förderplanung und VO-SF bei
Schülern mit sozialemotionalem
Förderbedarf - in Zusammenarbeit von
Jugendhilfe und Schule**

*Elisabeth Zubair, Kommunales Förderzentrum Mark Twain,
Hamm*

*Karin Hinkelmann, Kommunales Förderzentrum Mark
Twain, Hamm*

(Dr. Ulrich Voigt, Universität Dortmund)

Wir sind hier, weil wir das realisiert haben, was Frage und Thema dieser Tagung ist :
,Förderdiagnostik Förderplanung und konkrete Förderung von Kindern mit besonderem
Hilfebedarf für ihre soziale und emotionale Entwicklung'

Dieses alles leisten wir gemeinsam! WIR – das sind zwei Teams:

ein Jugendhilfeteam und ein Schulteam zusammengeschlossen in einem integrativen
Projekt, im „ Kommunalen Förderzentrum für Erziehungshilfe MARK TWAIN“ in Hamm. Wir
haben uns also formal-rechtlich und inhaltlich das erobert, was früher die Domäne der
Sonderschule für Erziehungshilfe war.

Der Weg dahin war sehr schwer. Unser Bündnis zur Erziehung wäre fast gescheitert an:

Rollenverhärtungen

Kompetenzenstreit

zuviel Abgrenzung

rechtlich-formalen Problemen und Ängsten

unaufgelösten persönlichen Konflikten.

**Es folgt eine kurze konkrete Darstellung unseres Projektes, damit der gemeinsame
institutionelle Rahmen, also auch der Organisationsrahmen deutlich wird:**

Charakteristik des Modellprojektes: §21 GTK, seit 1999, vier Gruppen, vier Klassenstufen, 8-
10 Kinder

Charakteristik der gemeinsamen Arbeit über den ganzen Tag hin: vormittags, nachmittags,
verschiedene Orte, auch zu Hause

Charakteristik der Kinder: Orientierungslosigkeit, Verwahrlosung, Traumatisierung...

Charakteristik der beiden Teams: Sonderpädagogen, Sozialpädagogen, Sozialarbeiter,
Heilpädagogen,

Motopäden

Weitere Informationen erhalten Sie über das INFO-Blatt des Kommunalen Förderzentrums

Für die Kinder, für die die Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs beantragt
wird, haben wir uns die formal-rechtliche Genehmigung zur gemeinsamen Diagnostik
erkämpft (→ obere und untere Schulaufsicht - Besorgnis von Schulkolleg(en)innen - etc.→
Heute ist dies alles einfacher, weil das Kooperationsrecht bzw. die Kooperationspflicht
zwischen Schule und Jugendhilfe gesetzlich verankert sind....)

und:

für die Kinder haben wir gemeinsame Formen von Förderplanung und Realisierung von
Förderung erkämpft (→ ein mehrjähriger schwieriger Weg für beide Teams....)

Es gab dabei Hilfe durch Moderatoren, ohne die unser Projekt vermutlich trotz all unserer
Bemühung gescheitert wäre. Wichtig ist aber an dieser Stelle: Um diesen Kampf
durchzustehen, brauchten wir einen langen Atem, viel Kraft und letztendlich eine Motivation,
die nicht zusammenbrach und nicht zusammenbricht: Eine gemeinsame ethische
Grundhaltung und ein größtmöglicher Konsens für die Förderung der Kinder sind notwendig !
*Die ethische Grundhaltung und welche Wege der Konsensfindung es für uns gibt, können
Sie in unserer Konzeptschrift nachlesen.....*

**Wie sehen jetzt „Gemeinsame Förderdiagnostik und Förderplanung“ konkret bei uns
aus ?**

*Hinweis: „Wir gehen davon aus, dass Sie den rechtlichen Rahmen und die rechtlichen
Grundlagen eines Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs
nach der entsprechenden Verordnung kennen, die zum Begriff VO-SF geführt hat.*

a) Exkurs zum Begriff „Förderdiagnostik“:

Die Förderdiagnostik baut auf einem dynamischen Menschenbild auf, das gerade individuelle
persönliche Prozesse und Entwicklungen ernst nehmen möchte. Sie will Aussagen über
Persönlichkeitsstruktur, Sozialverhalten, Bildungsfähigkeit und über die Intelligenz machen.

Die Förderdiagnostik bedeutet ein subjektives Einlassen auf das jeweilige Kind und seine
Situation. Dieser Subjektivität sollte sich jeder bewusst sein. Wer sich die Förderdiagnostik
zu eigen macht, von dem wird mehr Austausch, mehr Aufwand und mehr Beteiligung mit

anderen Fachdiensten verlangt. Dadurch wird der Künstlichkeit einer Labordiagnostik entgegengewirkt. Die Förderdiagnostik versteht sich als Prozessdiagnostik, der es um das Erfassen von Lernvoraussetzungen, -ergebnissen, und -umwelten geht. Sie hat ihr Ziel darin, die gewonnenen Informationen zu bewerten, Hypothesen zu bilden, diese immer wieder zu überprüfen und einen für das Kind günstigeren Lernprozess in Gang zu setzen.

b) Diagnostik-Ablauf:

Gemeinsame Beratung vor Einleitung des Verfahrens (Besonderheit !)

Gemeinsame Unterrichtsbeobachtung

Gemeinsames Gespräch mit der Klassenlehrerin des Kindes

Gemeinsames Durchführen von Test- und Beobachtungsverfahren
(informell und/oder standardisiert)

Gemeinsame Gespräche mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten

Gemeinsamer Austausch bzw. Beratung mit anderen Professionalitäten =
Vernetzungspartnern

Gemeinsame Entscheidungsfindung, Schreiben des Gutachtens und Empfehlung für den Förderort an die Schulaufsicht

In diesen Prozess bringt jede Seite ihre eigenen Sichtweisen und Fähigkeiten ein, die wir im folgenden kurz beschreiben möchten:

**c) Spezifische Prägung des Diagnostikprozesses durch die beiden Professionen:
Welchen Blickwinkel bietet die jeweils andere Seite**

In den Prozess der Diagnostik bringt jede Seite, also Schule und Jugendhilfe ihre Sichtweisen und ihre Fähigkeiten ein. Durch die vielseitigen Inhalte der Diagnostik wollen wir der Individualität und den Stärken des Kindes gerecht werden. Sie ermöglicht uns einen größtmöglichen ganzheitlichen Blickwinkel für das Kind, um entsprechende Hilfs- und Fördermaßnahmen entwickeln und umsetzen zu können.

Wir wollen nun einmal versuchen die beiden Seiten mit ihrem eigenen Blickwinkel aufzuzeigen und die Chance der gegenseitigen Ergänzung deutlich zu machen.

Es beginnt mit der Beobachtung. Dieses wichtige Diagnostikmittel wird von beiden Seiten genutzt. Kinder zu beobachten im Unterricht, im Spiel, beim Sport oder in der Pause gibt sehr viel Aufschluss über das Kind.

Der Blick der Jugendhilfe geht dabei vielleicht eher dahin, nach den Stärken der Kinder zu sehen. Es geht darum die Ressourcen der Kinder zu entdecken, um über diese Kenntnisse Ideen zu entwickeln, auf welche Art und Weise dieses Kind anzusprechen, zu fördern, zu begleiten ist. Um diese Ressourcen herauszufinden, braucht man sich nicht in erster Linie mit dem Problem zu beschäftigen, der Focus liegt von Anfang an auf der Konstruktion von Lösungen. Wir gehen davon aus, dass jedes Individuum einzigartig ist und alle Ressourcen zu seiner Veränderung in sich trägt.

Der Blick von Schulseite setzt sich mit dem Störungsbild auseinander, hat einen geschulten Blick auf Verhaltensauffälligkeiten. Und wie gesagt: immer sind beide Seiten notwendig.

Ein weiteres Spezifikum, das Jugendhilfe mit einbringt, ist die ganzheitliche Sicht. Der Mensch wird als Ganzheit gesehen, d.h. psychische, kognitive, emotionale, soziale und somatische Prozesse sind aufeinander bezogen. Zum anderen ist der Mensch eingebettet in ein soziales Umfeld. Aus systemischer Sicht ist es unerlässlich all die Informationen mit einzubeziehen, die in Bezug zu dem Kind stehen. Auch Schulseite weiß natürlich um die Wichtigkeit der Einbeziehung anderer Vernetzungspartner. Und seit der Änderung im Schulrecht und der ausdrücklichen Betonung zur Kooperation mit Jugendhilfeträgern, ist dies auch eher präsent. Geschult in diesen Dingen und erfahren im Umgang mit anderen Institutionen ist Jugendhilfe hier ein guter Partner für Schule.

Auch in der Eltern- und Familienberatung bringt die Jugendhilfeseite eindeutig die Kompetenz mit, einfühlsam, akzeptierend, empathisch aber auch konfrontierend mit Familien umzugehen. Dies gehört zur Ausbildung von Sozialpädagogen / Sozialarbeitern und Heilpädagogen. Während Lehrer dieses Thema nur am Rande ihrer Ausbildung streifen.

In den verschiedenen Testverfahren bringt Schulseite Kenntnisse zur Lernstandsanalyse, zur Intelligenzdiagnostik und zu Lernblockaden mit. Gerade für das VO-SF im Bereich „sozial

emotionale Förderung“ ist dies sehr wichtig, um die grundlegenden Potenziale der Kinder festzustellen. Aber auch die IQ Diagnostik hat nur einen begrenzten Stellenwert. In der ressourcenorientierten Förderdiagnostik sollen die gesamten Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes berücksichtigt werden. Hier bringt die Jugendhilfe eine Reihe von informellen Testverfahren in das VO-SF mit ein.

Beispielsweise

Scenotest : der Scenotest ist ein projektives Verfahren, mit dessen Hilfe das Spiel eines Kindes inszeniert werden kann, um dem „Innerseelischen“ Ausdruck zu verleihen. Es bietet besondere Möglichkeiten zum systematischen Beobachten.

Familienbrett : Familiäre Beziehungen werden aufgestellt, dargestellt, verändert und betrachtet.

Reden-Fühlen-Handeln-Spiel : Dieses Spiel bietet die Möglichkeit auf die subjektiven Lebenswirklichkeiten und Symptome der Kinder einzugehen, es fokussiert spezifische Themenbereiche und ermöglicht zielorientiertes Arbeiten.

Geschichten-Erzähl-Spiel: Geschichtenerzählen anzuregen hilft Kindern, die sich gehemmt fühlen etwas von sich mitzuteilen. Dies gibt wichtige Hinweise und Anhaltspunkte für die weitere Arbeit.

Psychomotorik: Eine Orientierung auf Persönlichkeit und Erlebnis. Erweiterung des Bewegungs- und Verhaltensrepertoire der Kinder, Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes.

Aus unserer Erfahrung können wir sagen, dass durch die gemeinsame Diagnostik von Schule und Jugendhilfe wir im Laufe der Jahre auf einige standardisierte Testverfahren verzichten konnten, da sich durch den gemeinsamen Blick manches erübrigt.

Diagnostik beschränkt sich bei uns nicht nur darauf einen Ist-Zustand festzustellen, sondern gleichzeitig Lösungen anzustoßen, eine Richtung zu finden, in die der Weg zunächst weitergeht.

Die Förderplanung und die Förderplanfortschreibung konkret

Exkurs zu unserer Arbeitsgrundlage:

a) Förderplanung und Förderprozess bedeuten für uns ressourcenorientierte INTENSIV - PRÄVENTION auf entwicklungspsychologischer Grundlage

→ gerade die Präventivarbeit kann an Ressourcen ansetzen, die sich aus der Entwicklungsstufe der Kinder ergeben → im Grundschulalter ist dies leichter als in den Pubertätsjahren (Klassen 5 / 6), in denen Verwirrungen und Störungen noch einmal verschärft aufbrechen...

b) Die Festlegung des Förderplans im Förderplanraster

Die Erstellung eines Förderplans mit definierten Zielvorstellungen und abgestimmten Arbeitsaufträgen erfolgt anhand eines Rasters bzw. Vordrucks Federführend bei der Erstellung des Förderplans sind die am nächsten mit dem Kind arbeitenden Heilpädagogen, Sozialpädagogen und Sonderpädagogen.

Im Sinne einer ganzheitlichen Sichtweise und unter Berücksichtigung der Verflechtung der einzelnen Förderbereiche mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten scheint es sinnvoll, nicht zu viele ,ausgewählte Förderziele zu verfolgen. Die Konzentration auf einen Förderbereich und die Ableitung vordringlicher Förderschwerpunkte erscheint an dieser Stelle vor allem aus Gründen der Kontinuität von Förderung, der Entwicklungsorientierung, des aktiven Einbezugs des Kindes, der Praktikabilität bezüglich der Entsprechung durch Unterricht, Förderung und Erziehung und der Effizienz sinnvoll. Der Förderplan gliedert sich deshalb zunächst in drei zu beschreibende Förderbereiche, die am vordringlichsten zu bearbeiten sind.

Folgende Förderbereiche stehen zur Auswahl:

Sozial-emotionaler Bereich

Motorischer Bereich

Wahrnehmungsbereich

Kognitiver Bereich

Familiäre Situation
Schulischer Leistungsbereich
Besonderheiten

Diese Bereiche werden dann unter verschiedenen Gesichtspunkten beschrieben. Zunächst unter dem Gesichtspunkt *"Beschreibung von Verhalten und Verhaltensauffälligkeiten aus der Anamnese"*. Diese kurze Exploration ist wichtig zur Abrundung des Bildes über das Kind und zur Findung von Lösungsschritten. Sie bildet quasi den Ausgangspunkt für das weitere Vorgehen.

Es folgt dann eine Beschreibung *"Beobachtetes Verhalten / Stärken & Schwächen"*. Die Ist-Situation des Kindes in seiner Ganzheitlichkeit steht hier im Vordergrund. Ganzheitlichkeit in diesem Sinne bedeutet, dass alle engen Verbindungen und Vernetzungen unterschiedlicher Prozesse innerhalb und außerhalb des Kindes miteinbezogen werden und Berücksichtigung finden müssen. Das Umfeld des Kindes muss Eingang finden in die weiteren Überlegungen. Bei der Beschreibung der *"Förderschwerpunkt/ Förderziele"* in der nächsten Spalte werden die zunächst vorrangigen und als erstes angestrebten Ziele beschrieben. Der Begriff Förderschwerpunkt beschreibt einen vordringlichen Aspekt des ausgewiesenen Förderbereichs, dem mit Unterricht und Erziehung entsprochen werden muss.

Diese Sichtweise beinhaltet im wesentlichen zwei Aspekte:

der Förderbedarf bezieht sich nicht ausschließlich auf eine Fachrichtung (Problem Mehrfachbehinderung)

aus dem Förderbedarf leitet sich eine Vielzahl unterschiedlicher Förderschwerpunkte ab.

Die Festlegung im Förderplan ist Arbeitsgrundlage für die nächsten drei Monate.

c) Vereinbarung des Pädagogischen Vorgehens

Im nächsten Schritt wird das *"Pädagogische Vorgehen"* abgestimmt, d.h. in gemeinsamer Verantwortung werden "Strategien" entwickelt, die der Entwicklung des Kindes förderlich sind. Es handelt sich hierbei um pädagogische und therapeutische Interventionsmöglichkeiten. Wobei Therapie im sonder- und heilpädagogischen Arbeitsfeld nicht "Heilung" im Sinne von Krankheit bedeutet, sondern vielmehr Hilfe zur Stärkung der Persönlichkeit, des Selbstwertgefühls, der Frustrationstoleranz, der Realitätskontrolle, der Anpassung im positiven Sinne. Sie dient der Vermittlung von Fähigkeiten und der Förderung von Lernprozessen.

Die nächste Abstimmung im Team erfolgt dann in der *"personellen Verantwortlichkeit und im Zeitrahmen"*. Konkret bedeutet dies, das hier festgelegt wird, wer aus dem Team mit dem Kind zu den herausgearbeiteten Erziehungszielen in welchem Förderbereich arbeitet. Es wird abgestimmt in welchem Zeitrahmen die Förderung erfolgen soll und ob Einzelförderung oder Kleingruppenförderung angezeigt ist. Unsere Möglichkeiten der Förderung erstrecken sich von vormittags bis nachmittags und auch außerhalb der offiziellen Öffnungszeiten des Schulkinderhauses und der Schule. Die Förderung kann im Umfeld, oder Zuhause oder in der Einrichtung durchgeführt werden. Der Vorteil der integrativen Kooperation von unterschiedlichen Professionen wird hier ganz deutlich. In dem multiprofessionellen Team gibt es Mitglieder mit unterschiedlichen Kompetenzen, Ausbildungen und Zusatzqualifikationen die qualitativ sehr hoch anzusetzen sind. Es besteht dadurch die Chance individuell an den Bedürfnissen und Möglichkeiten des Kindes gezielt anzusetzen.

Dieser im Konsens abgestimmte Förderplan ist Grundlage der weiteren Arbeit. Man könnte sagen, es ist die Verschriftlichung einer gemeinsam verantworteten Strategie. In regelmäßigen Abständen, mindestens alle drei Monate oder bei besonderen Entwicklungen des Kindes wird der Förderplan überprüft und fortgeschrieben.

d) Die Förderplanung als Prozess

Voraussetzung für die Fortschreibung von Förderplänen ist eine prozess- und handlungsorientierte Diagnostik, die die unmittelbare und stetige Beobachtung schulischen Lern- und Leistungsverhaltens sowie sozialen Verhaltens voraussetzt. Es folgt dann die Umsetzung dieser Beobachtungen in weitere differenzierende, helfende und fördernde Maßnahmen didaktischer, pädagogischer und sozialer Art.

Für die Fortschreibung des Förderplans werden zwei Verantwortliche (je eine aus Schule und Schulkinderhaus) benannt, die die Prozesse, die gelaufen sind, festhalten und vortragen. Sie bedienen sich dabei den Aufzeichnungen und differenzierten Dokumentationen, welche die faktisch realisierten Förderungen, deren Verlauf und Ergebnisse und eine Bewertung des Fördererfolgs beschreiben. Weiter finden Eingang die geführten Gespräche mit den Eltern, mit anderen Institutionen, Beschreibungen aus Wochenplänen und eigene Erfahrungen mit dem Kind.

Die stattgefundenen Fähigkeitsfortschritte des Kindes oder eventuelle Stagnationen und die Förderziele für den nächsten Zeitraum - eventuell eine Modifikation der Angebote - oder weitere diagnostische Klärung werden im Klassenteam besprochen und abgestimmt.

**Das Hilfeplan-Verfahren im Rahmen des Kinder-
und Jugendhilfe-Gesetzes - § 36 SGB VIII**
Beate Rotering, Landesjugendamt Westfalen-Lippe

Arbeitsgruppe 3: Das Hilfeplanverfahren im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes - § 36 SGB VIII

Lehrerinnen und Lehrer sind in Schulen mit Schülerinnen und Schülern konfrontiert, die schwieriges Verhalten zeigen. Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen werden oftmals auf den familiären Kontext zurückgeführt. Häufig gibt es Hinweise, dass Eltern ihre erzieherische Verantwortung ihren Kindern gegenüber unzureichend oder unangemessen wahrnehmen. Da drängt sich der Gedanke auf, das Jugendamt müsse Kontakt zu diesen Familien aufnehmen und dafür sorgen, dass die Eltern ihrem erzieherischen Auftrag nachkommen.

Der Gedanke ist richtig und zugleich falsch.

Richtig ist er insofern, als dass die Ausübung des staatlichen Wächteramtes dem Jugendamt obliegt, d.h. das Jugendamt hat die staatliche Aufgabe Gefahr vom Kind abzuwehren und das Kindeswohl zu schützen. Deshalb nimmt das Jugendamt bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung Kontakt zu den Eltern auf und veranlasst die notwendigen Maßnahmen.

Der Gedanke ist insofern falsch, weil das Jugendamt, außer im Rahmen des Wächteramtes, auf Grundlage des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) einen Dienstleistungsauftrag hat. Das bedeutet, dass sorgeberechtigte Eltern Auftraggeber des Jugendamtes sind, ihnen die notwendigen Hilfen zu Verfügung zu stellen, damit sie ihren Erziehungsauftrag wahrnehmen können. Niemand sonst kann das Jugendamt beauftragen. Zum Beispiel kann die Schule nicht das Jugendamt beauftragen für Familie XY eine Hilfe bereit zu stellen, wenn Familie XY diese Hilfe gar nicht möchte. In § 1 (2) KJHG heißt es „Pflege und Erziehung sind das natürliche Recht der Eltern ...“ und weiter in § 1 (3) heißt es, dass die Jugendhilfe Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung berät und unterstützt.

1.) Aufgaben der Erziehungshilfen nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)	
LWL-Landesjugendamt	<p>In Krisen- und Belastungssituationen haben sorgeberechtigte Eltern ein Recht auf Hilfe und Unterstützung bei der Erziehung ihrer Kinder, z.B. bei Erziehungsproblemen, Konflikten in der Familie, in Trennungs- und Scheidungssituationen.</p> <p><i>„Ein Personensorgeberechtigter hat bei der Erziehung eines Kindes oder Jugendlichen Anspruch auf Hilfe (Hilfe zu Erziehung), wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist.“</i> (§ 27 ff.SGB VIII (KJHG))</p>
	 Landschaftsverband Westfalen-Lippe www.lwl.org

Die Aufgabe, die geeignete und notwendige Hilfe zu vermitteln, nimmt der Soziale Dienst, der Allgemeine Soziale Dienst (ASD) oder der Kommunale Soziale Dienst (KSD) wahr. Die Bezeichnungen in den Kommunen sind sehr unterschiedlich.

2) Strukturmaximen der Jugendhilfe

LWL-Landesjugendamt

Gemäß dem 8. Jugendbericht der Bundesregierung von 1990 sind die Leistungen der Jugendhilfe an folgenden Maximen auszurichten:

- Prävention,
- Dezentralisierung/Regionalisierung,
- Alltagsorientierung in den institutionellen Settings und in den Methoden,
- Integration – Normalisierung,
- Partizipation,
- Lebensweltorientierung zwischen Hilfe und Kontrolle.

 Landschaftsverband
Westfalen-Lippe www.lwl.org

Der Soziale Dienst ist die Anlaufstelle im Jugendamt für Kinder, Jugendliche und Eltern, die eine individuelle Hilfe benötigen und für Kooperationspartner z. B. Schulen. Seine Funktion ist in erster Linie die der Information, der Problemlösung und Vermittlung von geeigneten Hilfen.

Diese Funktion ist an bestimmten fachlichen Grundsätzen orientiert.

3) Auftrag des Jugendamtes (Sozialer Dienst)

LWL-Landesjugendamt

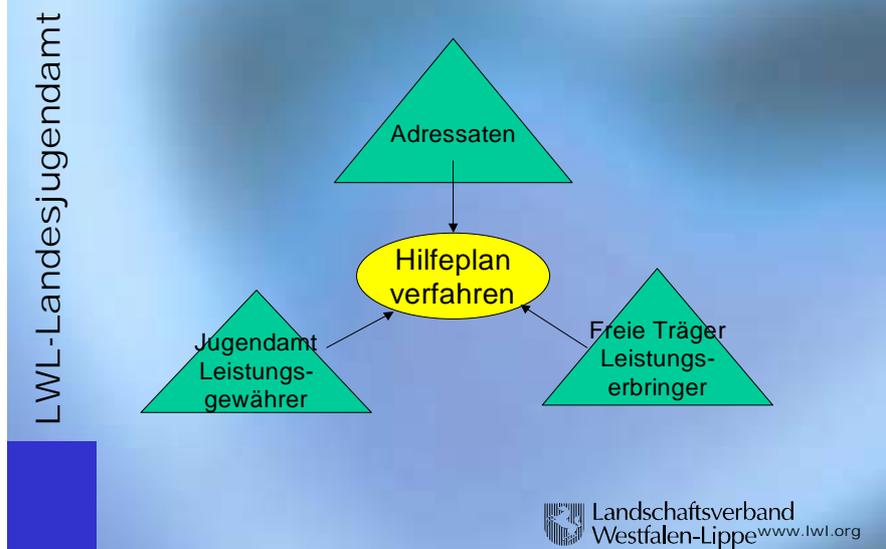
Der Soziale Dienst des Jugendamtes :

- berät Eltern, Kinder und Jugendliche
- vermittelt notwendige und geeignete Hilfen, die mancherorts das Jugendamt selbst anbietet ,die aber meistens von freien Trägern bereitgestellt werden
- sichert das Kindeswohl.

 Landschaftsverband
Westfalen-Lippe www.lwl.org

Wenn Eltern individuelle Hilfen in Anspruch nehmen möchten, stellen sie einen Antrag auf Hilfen zur Erziehung. Durch den Antrag der Sorgeberechtigten beginnt das sogenannte Hilfeplanverfahren.

4) Das „Hilfedreieck“ der Erziehungshilfen



Der Soziale Dienst prüft, ob die bestehenden Schwierigkeiten mit den Mitteln der Erziehungshilfe angegangen werden sollten, oder ob nicht Ressourcen im Umfeld der Familie bereits Abhilfe schaffen könnten.

Er informiert die Sorgeberechtigten über die möglichen Folgen für die Entwicklung des Kindes oder des Jugendlichen.

Er prüft, ob bei langfristigen Hilfen außerhalb der eigenen Familie eine Annahme als Kind in Betracht kommt.

Es sind mehrere Fachkräfte an der Entwicklung eines geeigneten Hilfevorschlages für Familie beteiligt.

Kinder, Jugendliche und Eltern sind bei der Auswahl der Hilfen des gesetzlich gesicherten Wunsch- und Wahlrechtes auf der Grundlage zu beteiligen.

Die wichtigsten Inhalte des Hilfeplanverfahrens werden zusammen mit den Kindern und Jugendlichen, den Sorgeberechtigten und der Hilfesituation in einem Hilfeplan festgehalten.

Dieser enthält mindestens

- den festgestellten Hilfebedarf,
- die Ziele, die mit der Hilfe erreicht werden sollen,
- die gewährte Hilfeart und die notwendigen Leistungen,
- die voraussichtliche Dauer der Hilfe.

Wird die Hilfe über einen längeren Zeitraum notwendig, so ist der Hilfeplan das Steuerungsinstrument für die Hilfe. Das heißt, der Soziale Dienst überprüft in regelmäßigen Abständen anhand der Inhalte des Hilfeplans, ob die Hilfe noch geeignet ist. (Controllingfunktion)

Die Hilfen werden in der Regel von einem freien Träger oder einem Spezialdienst innerhalb des Jugendamtes erbracht. Um welche Hilfen handelt es sich hierbei?

5) Hilfeangebote im Rahmen der Erziehungshilfen

LWL-Landesjugendamt

Familienunterstützende Hilfen	Familienergänzende Hilfen	Familienersetzende Hilfen
z.B. Erziehungsberatung, Sozialpäd. Familienhilfe,	z.B. Gemeinsame Wohnformen für Väter/Mütter u. Kinder, Tagesgruppen,	z.B. Heimerziehung, Vollzeitpflege

Literaturangabe:

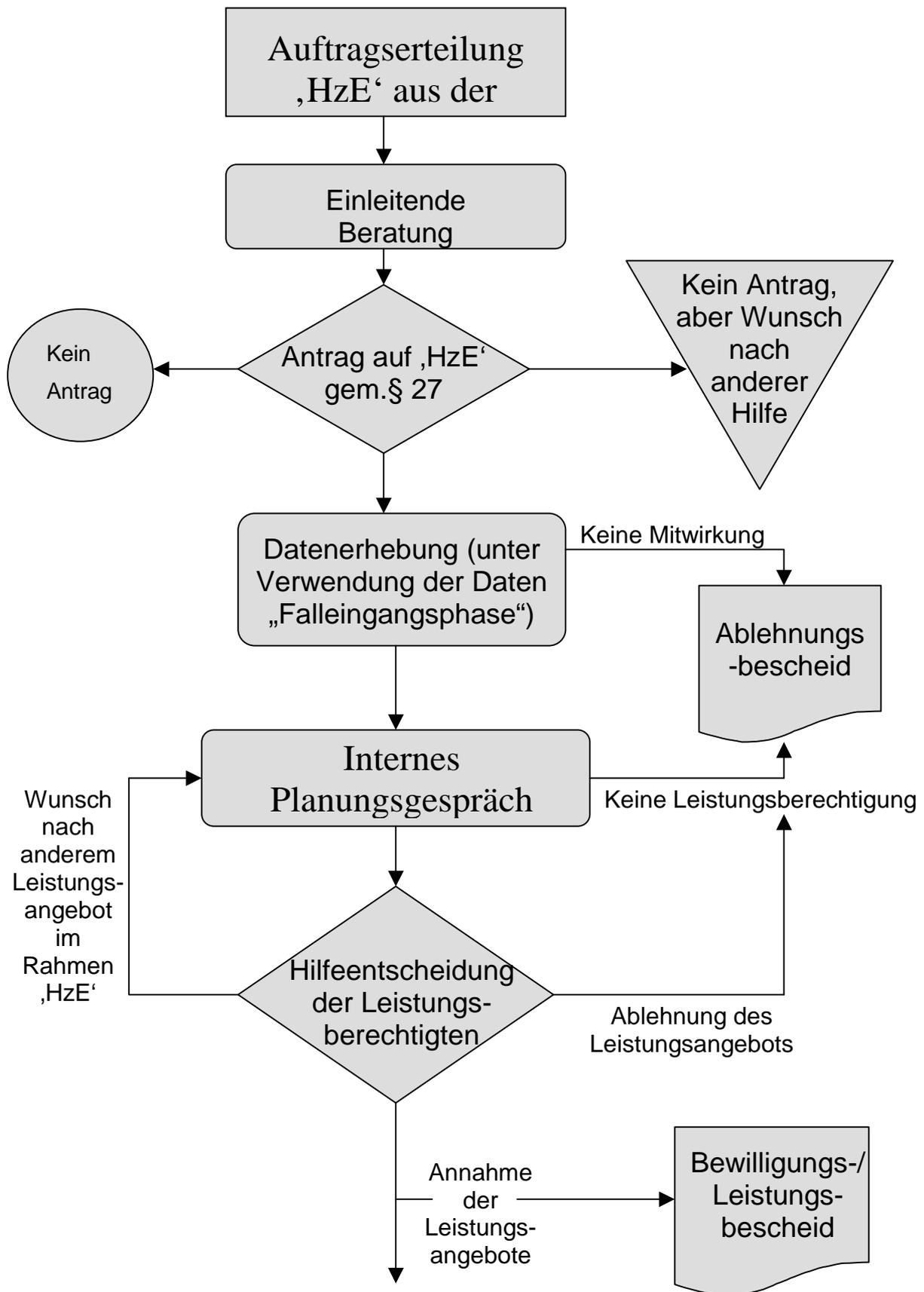
LWL-Landesjugendamt

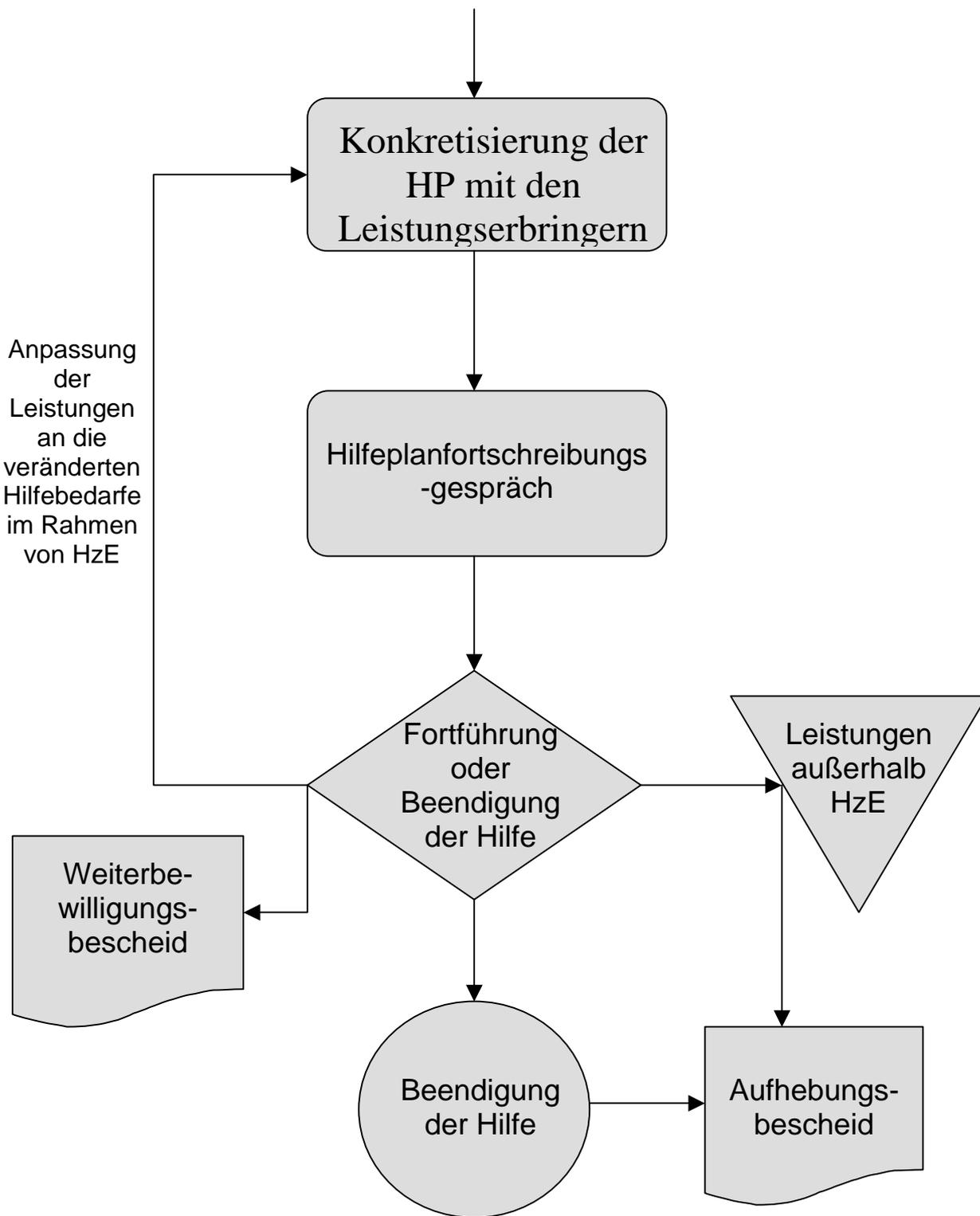
Hilfe zur Erziehung erfolgreich mitgestalten; Eine Einführung für Lehrerinnen und Lehrer; Arbeitsmaterialien

Die Arbeitshilfe können Sie auf den Internetseiten des LWL-Landesjugendamtes bestellen.

www.lja-wl.de → Der LWL → Service → Publikationen → Jugend/Schule

Prozessablauf „Hilfeplanverfahren gem. §36 KJHG“





**Schulpsychologie: „Zielorientierte Beratung
und Förderung“**

*Klaus Eisenberg-Münch, Schulpsychologe Beratungsstelle,
Stadt Münster*

*„Man kann das Pferd zum Wasser führen,
aber man kann es nicht zum Trinken
zwingen.*

Das Trinken ist seine Sache.

*Aber selbst wenn ihr Pferd durstig ist,
kann es nicht trinken,*

solange sie es nicht zum Wasser führen.

Das Hinführen ist ihre Sache.“

(Gregory Bateson, 1982)

Grundsätze und Grundhaltungen der Schulpsychologie

Schulpsychologische Beratung und Förderung bietet Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern ein Forum, um unterschiedlichste Schulprobleme, Konflikte und Lernschwierigkeiten beratend zu bearbeiten. Das bedeutet, erst einmal auf intervenierende oder selektierende Maßnahmen der Problembewältigung zu verzichten. Es erfordert eine enge Zusammenarbeit mit Lehrer/innen und Schulleitungen.

Die am Problemlöseprozess Beteiligten tauschen sich aus, stimmen sich ab, entwickeln ihre Kooperation. In Absprachen wird festgehalten, was jeder zur Problembewältigung konkret beitragen wird, wofür er sich verantwortlich macht. Für die Schülerinnen und Schüler soll ein positives Lernklima (wieder) hergestellt werden:

“Lernen ohne Angst“ durch Hervorhebung der Stärken, Akzeptanz von Fehlern und ermutigende Förderung.

Zielorientierung in der Beratung strebt an, **Veränderungsprozesse** in Gang zu setzen und zu begleiten, die sich an den Zielen der Ratsuchenden orientieren, diese Ziele präzisieren und in Entwicklungsschritte umsetzen. Die Verstärkung von Eigenverantwortung, Selbstwahrnehmung und Verhaltenssteuerung steht im Mittelpunkt. Dieser Blick nach vorn auf positive Veränderungen ist hilfreicher als defizitorientierte Störungsanalysen. Zur Beratung und Begleitung kleinschrittiger Veränderungsprozesse einzelner Schüler und auch von Klassen haben sich Verhaltensverträge und Rückmeldungen der Beobachtungen sehr bewährt. Methodische Hinweise hierzu finden sie im Internet unter www.learnline.de __ Erziehen, Unterrichten, Beurteilen, BERATEN __ AKTUELL __ “Erziehungsverträge“ __ Carmen Druyen und Volker Krumm. Weitere Methoden, Materialien und Diskussionsbeiträge finden Sie unter www.schulpsychologie.de und www.bildungsportal.nrw.de .

Diagnostik sollte als **Förderdiagnostik** neben den Schwierigkeiten immer auch die Ressourcen ermitteln (das bisher Erreichte, Stärken, Ideen usw.) und auf dieser Grundlage die nächsten Lernschritte und Fördermöglichkeiten skizzieren:

“Was klappt gut? Welche Erfahrungen lassen sich nutzen? Gibt es Ansätze, die sich ausbauen lassen? Wer kann wie helfen?“ Diese entwicklungsorientierte Perspektive ist durch den Leidensdruck und Beziehungsspannungen oft verlorengegangen. Um zu motivieren muss die Wahrnehmung der positiven ermutigenden Aspekte wieder geschärft werden.

Dazu ein Beispiel: Zwei Jugendliche in einem Schulverweigererprojekt in Münster (Kooperationsprojekt Schule - Jugendhilfe) wollten sich nicht auf einen Matheschwäche-Test mit mir als Schulpsychologen einlassen. Statt Test haben wir eine Stunde lang darüber gesprochen und aufgelistet, was sie in Mathe „schon einigermaßen können“. Anstelle der ersten Antwort „nichts“ waren die Schülerinnen überrascht, wie viel mathematisches Wissen sie hatten, das sie jedoch nicht

verknüpfen konnten. Sie ließen sich auf eine ermutigende Förderung ein, die sie mit großem Erfolg mehrere Monate durchgehalten haben.

Die **systemische Sichtweise von Beratung** legt Wert darauf, alle Beteiligten einzubeziehen, die von der Problemsituation betroffen sind, um sie für eine Unterstützung im Veränderungsprozess zu gewinnen. Schulpsychologie bemüht sich wenn nötig, „Brücken“ zwischen Familie und Schule wieder herzustellen, indem Kontakt, Kooperation und Kommunikation zwischen Lehrer/innen, Schülern und Eltern sowie der Lehrer/innen untereinander gestärkt werden.

Am Beispiel der Schulpsychologischen Beratungsstelle der Stadt Münster werden im Folgenden die **Aufgabenfelder der Schulpsychologie** vorgestellt und erläutert (vgl. Arbeitsbericht 2002, Schulpsychologische Beratungsstelle Münster).

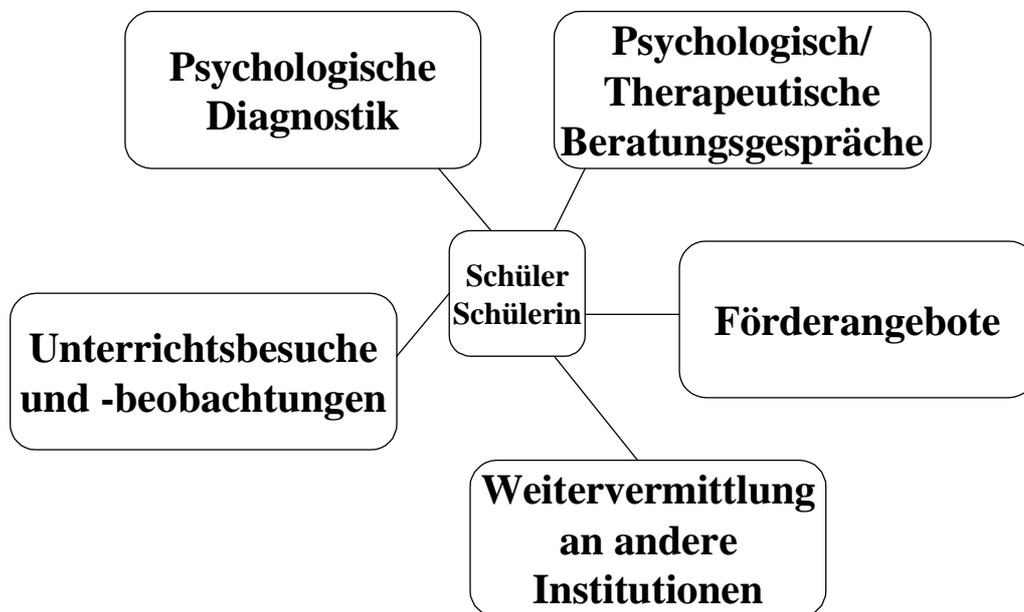
Aufgabenfelder

**Psychologische Information,
Beratung und Förderung
einzelner Schülerinnen
und Schüler und ihrer
Bezugspersonen**

**Begleitung
innerer
Schulentwicklungsprozesse**

Schulpsychologischer Beratung in Münster

Psychologische Information, Beratung und Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler und ihrer Bezugspersonen



PSYCHOLOGISCHE INFORMATION, BERATUNG UND FÖRDERUNG EINZELNER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER UND IHRER BEZUGSPERSONEN

Die schulpsychologische Einzelfallhilfe unterscheidet sich von dem Angebot anderer Beratungsstellen vor allem durch ihre Ausrichtung und Spezialisierung auf Fragen und Probleme, die im Bereich Schule zutage treten und/oder dort bearbeitet werden können. Für eine positive Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler sind Verständnis der Besonderheiten und individuellen Voraussetzungen des Kindes und das Zusammenwirken von Eltern und Lehrkräften besonders wichtige Bedingungen. Die schulpsychologische Einzelfallberatung unterstützt diese Kooperation der Systeme Familie und Schule oder versucht sie zu entwickeln.

Schulpsychologische Beratung ist systemisch orientiert. Wir betrachten Probleme, die bei einzelnen Schüler/innen sichtbar werden, eingebettet in die Regelkreise ihres familiären, schulischen und gesellschaftlichen Kontextes. Der Schüler mit seinen Problemen zeigt sich als Teil eines komplexen Wirkungsgefüges im Umfeld von Schule, in dem die Probleme auftreten; zugleich bietet genau dies aber auch den Rahmen für Lösungsmöglichkeiten. Eine solche Einzelfallhilfe zielt darauf ab, die Ressourcen aller Beteiligten zu aktivieren, ihre Kooperation zu fördern sowie weitere Hilfen und Beratungsmaßnahmen zu koordinieren. Insofern fördert die Beratung im Einzelfall zugleich gegenseitiges Verständnis der Systeme Schule, Familie und helfender Einrichtungen, wodurch auch ein Beitrag zur Prophylaxe geleistet wird.

Beratungsanlässe sind in der Regel Lern- und Leistungsprobleme oder auch Probleme im sozialen und emotionalen Bereich einzelner Schülerinnen und Schüler, wenn pädagogische und psychologische (Hilfs-)Möglichkeiten der Schule nicht mehr auszureichen scheinen. Die

Anmeldung erfolgt durch die Schüler/innen selbst, die Eltern oder auch Lehrerinnen und Lehrer, wenn ein Einverständnis seitens der Eltern vorliegt. In der Folge kommt es zu einer Beratung des einzelnen Schülers und der Eltern in Kooperation mit den Lehrerinnen und Lehrern, wobei möglichst alle am Problem Beteiligten in den Beratungsprozess einbezogen werden. Dieser umfasst die gemeinsame Herausarbeitung der jeweiligen Problemsicht sowie der Wünsche und Strategien zur Problemlösung. In die diagnostische Phase werden - wenn nötig - standardisierte Untersuchungsverfahren, Unterrichts- und Spielbeobachtungen etc. miteinbezogen. Die dann folgenden beratenden bzw. therapeutischen Interventionen sind unterschiedlich und hängen von der gemeinsam erarbeiteten Zieldefinition ab. Hierbei steht der Beratungsstelle ein breites methodisches und therapeutisches Instrumentarium durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Verfügung. Adressaten der Hilfsangebote können somit Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schülerinnen und Schüler oder auch die gesamte Familie sein. Zum Teil erweist es sich als sinnvoll, die oben beschriebene Einzelberatung durch Gruppenangebote zu ergänzen.

Telefonberatungen

Unsere Telefonsprechstunden haben sich als eine angemessene Vorgehensweise entwickelt, um die erste Abklärung einer Fragestellung vorzunehmen. Unnötige Wartezeiten werden somit vermieden und vorbereitende Maßnahmen oder Aktivitäten anderer Institutionen können bereits nach dieser ersten Abklärung erfolgen. Sowohl von Eltern als auch Lehrerinnen und Lehrern wird von dieser Möglichkeit rege Gebrauch gemacht.

Förderung für Schülerinnen und Schüler

Bei vielen in der Beratungsstelle angemeldeten Schülerinnen und Schülern ist eine außerschulische Förderung eine geeignete Maßnahme, um ihren schulischen Werdegang positiv zu beeinflussen. Schulpsychologische Fördermaßnahmen zeichnen sich durch ihren ganzheitlichen Ansatz aus und dadurch, dass sie so individuell wie möglich auf die gerade in der Beratungsstelle angemeldeten Kinder abgestimmt sind. Durch die Zusammenarbeit mit Fachkräften verschiedenster Berufsgruppen kann die Beratungsstelle ein breites und differenziertes Angebot vorhalten. Die enge Abstimmung zwischen Gruppenleiterin oder Gruppenleiter und Beraterin/Berater ermöglicht es, die Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen im Verlauf der Zeit umfassend zu berücksichtigen.

Die Einbindung in den Beratungsprozess ist bei allen Förderungen wichtig. So müssen z.B. die durch Förderung erreichten Veränderungen bei den Kindern durch begleitende Beratung der Eltern und Lehrer/innen unterstützt werden.

Lernen hat für Kinder auch immer eine soziale Komponente. Aus diesem Grund finden über 90 % der Förderungen in Gruppen statt. Gleichzeitig bestehen bei den hier angemeldeten Kindern ganz individuelle Lernbedürfnisse. Im Einzelfall und bei besonderen Notwendigkeiten werden daher auch Einzelförderungen ermöglicht.



Begleitung innerer Schulentwicklungsprozesse

Schule als „Ort des Lernens und des Lebens“ steht unter der permanenten Aufforderung, sich weiterzuentwickeln. Anforderungen von außen (gesellschaftliche Bedingungen, Wertewandel, internationale Schulvergleiche etc.) und schulinterne Bedingungen (Alterstruktur des Kollegiums, berufliches Selbstverständnis, Eltern- und Schülerprofile u. v. a.) zwingen die Schule dazu, eine „lebendige und lernende Schule“ zu sein, die sich auch von sich selbst heraus weiterentwickelt.

Nach unserem Verständnis gilt dieses für sämtliche Bezugspersonen, die sich in Schule bewegen und Schule mitgestalten: Schülerschaft, Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen und Eltern. Die Öffnung von Schule bezieht auch andere Bezugsgruppen und Institutionen (z. B. Jugendhilfe- oder Beratungseinrichtungen, Jugendamt, KSD, Personen und Einrichtungen im Stadtteil) mit ein.

Klima, Profil, Programm, Werteorientierungen und Identität einer Schule entwickeln sich über Austausch, Kooperation und Konfliktbewältigung, über Akzeptanz und Wertschätzung, über Visionen und über konkrete Maßnahmen. Jeder Schritt in eine dieser Richtungen ist immer auch ein Schritt in der inneren Schulentwicklung.

Beratung der Institution Schule und der Lehrerinnen und Lehrer

Eine Zusammenarbeit zwischen Beratungsstelle und Schule wird in der Regel dadurch in Gang gesetzt, dass sich einzelne Lehrerinnen und Lehrer oder Vertreter eines Kollegiums mit dem Wunsch nach Beratung, Fortbildung, Mitwirkung oder engerer Zusammenarbeit an uns wenden. In Vorgesprächen werden die Rahmenbedingungen und die Beratungsanliegen weiter geklärt, unter Umständen auch andere Institutionen oder Fachkräfte mit einbezogen. In diesem Klärungsprozess entwickeln sich die konkreten Arbeitsvereinbarungen hinsichtlich Unterrichtsberatung, Lehrergruppenarbeit, Mitwirkung bei pädagogischen Konferenzen oder anderer Formen der Zusammenarbeit.

Die einzelfallübergreifenden Anfragen entstehen häufig vor dem Hintergrund langjähriger Zusammenarbeit im Bereich der Einzelfallberatung. Bei Unterrichtsbesuchen und Beratungskontakten mit den Lehrerinnen und Lehrern kommen Fragen, die die ganze Klasse, Störungsbilder allgemein, pädagogische Förderkonzepte, besondere Bedingungen und Angebote der Schule oder die Zusammenarbeit im Kollegium betreffen, „wie nebenbei“ zur Sprache. Es entwickeln sich Ideen zu einer erweiterten Zusammenarbeit oder kleinen Projekten im Austausch zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schulpsychologinnen und Schulpsychologen. Ein Prozess kommt in Gang.

Gruppenangebote für Lehrerinnen und Lehrer

Lehrerinnen und Lehrer sind in ihrer täglichen Arbeit vielfältigsten Anforderungen ausgesetzt. Sie arbeiten eigenständig mit immer wieder wechselnden Schülergruppen. Die Hektik eines Schulalltages bietet kaum Raum, die Arbeit zu bedenken und im Kollegenkreis zu besprechen.

Hier bietet sich die gemeinsame Arbeit in Lehrergruppen an, zu deren Teilnahme sich Lehrerinnen und Lehrer aus einer oder aus unterschiedlichen Schulen in Eigeninitiative entscheiden. Unter der Leitung von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen bearbeiten sie Aspekte ihres Berufsalltages und tauschen Erfahrungen aus.

Pädagogische Konferenzen

Auf pädagogischen Konferenzen bespricht das Kollegium einer Schule pädagogische Fragestellungen. Hierzu werden auch häufig Referenten oder Moderatoren von anderen Institutionen eingeladen.

Zusammenarbeit mit Subsystemen von Schulen

Untergruppen eines Schulkollegiums bearbeiten häufig in relativer Eigenständigkeit die sie betreffenden Probleme innerhalb verschiedener Fächer oder Schulklassen. Wenn sie hierfür Unterstützung von außen durch Schulpsychologinnen und Schulpsychologen wünschen, werden Vereinbarungen für diese Zusammenarbeit zwischen Schule und Beratungsstelle individuell getroffen.

Schulmitwirkung

Seit vielen Jahren ist es ein Anliegen der Schulpsychologischen Beratungsstelle, den Gedanken der Schulmitwirkung in Schulen zu verstärken. Aus diesem Grunde nehmen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Beratungsstelle gern Einladungen an, auf Klassenpflegschafts- oder Schulpflegschaftssitzungen mit Eltern, Lehrerinnen und Lehrern gemeinsam über Angelegenheiten der Klasse bzw. Schule zu sprechen. Dabei beziehen die Schulpsychologinnen und -psychologen zu einer breitgestreuten Themenvielfalt Stellung.

Weiterführende Literatur:

De Jong, Peter; Kim Berg, Insoo: Lösungen (er-)finden, Dortmund 1998

Durrant, Michael: Auf die Stärken kannst du bauen, Dortmund 1996

Hennig, Claudius; Ehinger, Wolfgang: Das Elterngespräch in der Schule, Donauwörth 1999