

Die Offene Ganztagsschule in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung

„Niemand weiß, was ich um die Ohren habe...“ Förderkonzepte von Schule und Jugendhilfe – zwei Blickwinkel auf den „Fall Tim“

Teil 1 der Themenfolge:
Integration von Kindern mit besonderem erzieherischem
Förderbedarf in die Offene Ganztagsschule

1. Jahrgang • 2005 • Heft 2

Herausgegeben vom
ISA – Institut für soziale Arbeit e.V. in Münster und dem
Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur in Soest

Gefördert durch das
Ministerium für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

Die Autorinnen und Autoren

Dr. Sabine Ader, Dipl.-Päd., Referentin beim Diakonischen Werk Westfalen in Münster sowie Beraterin und Fortbildnerin in Feldern der Jugendhilfe

Dr. Katrin Höhmann, Gesamtschuldirektorin, Dipl.-Päd., Lehrerin im Hochschuldienst der Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung

Dr. Stephan Maykus, Dipl.-Sozialpäd., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Jugendhilfe und Ganztagschule“ des ISA Institut für soziale Arbeit e.V., Münster (verantwortliche Bearbeitung)

Impressum

Herausgeber:

ISA – Institut für soziale Arbeit e.V.
Stadtstraße 20 • 48149 Münster
Fon 0251 925360 • Fax 0251 9253680
isa@muenster.de • www.isa-muenster.de

Landesinstitut für Schule in Soest
Paradieser Weg 64 • 59494 Soest
Fon 02921 683-1 • Fax 02921 6831-228
poststelle@mail.lfs.nrw.de • www.lfs.nrw.de

2005 © by ISA – Institut für soziale Arbeit e.V.

Gestaltung des Titels:
KJM GmbH, Münster

Inhalt

Vorwort	4	Katrin Höhmann Der schulpädagogische Blickwinkel	
Einführung und Überblick über das vorliegende Heft	5	„Tim“ oder wenn ein ganz normales Kind zum Problem gemacht wird	30
<i>„Niemand weiß, was ich um die Ohren habe...“</i> Der „Fall Tim“	6	Stephan Maykus Gemeinsame Wege der Förderung erkennen - durch den Blick auf Unterschiede und Anknüpfungspunkte beider Förderkonzepte	49
Sabine Ader Der sozialpädagogische Blickwinkel Perspektiven, Einschätzungen und Arbeitsweisen der Jugendhilfe	8	Anhang Materialien und Übersichten Hilfeplanung und sozialpädagogische Diagnostik in der Jugendhilfe Materialien zur Förderplanung Verlaufsmodell (kooperativer) pädagogischer Diagnostik und Förderung	54

Erwin Jordan

Vorwort

Schule, Erfahrungen mit ihr, Probleme mit den schulischen Leistungsanforderungen, individuelle Bildungsbiografien, das sind Themen, mit denen auch die Kinde- und Jugendhilfe in ihren Arbeitsfeldern konfrontiert ist. Besonders die Hilfen zur Erziehung haben eine intensive Berührung mit dem Thema Schule: Nicht nur, dass ihre Adressat(inn)en überwiegend im schulpflichtigen Alter sind, auch Probleme in der Schule sind einer der häufigsten Gründe für die Einleitung einer erzieherischen Hilfe. Da liegt es nahe, zu kooperieren – doch die Praxis zeigt gegenwärtig ein anderes Bild:

Kooperation von Hilfe zur Erziehung und Schule bedeutet überwiegend Zusammenarbeit im Einzelfall und bei problematischen Situationen in der Schule. Beide Felder stehen daher in einem Wechselverhältnis, arbeiten jedoch überwiegend nicht auf der Grundlage einer strukturell entwickelten Kooperation, sondern situativ zusammen. Der ausschließliche Problembezug verhindert den Blick auf die gemeinsame Gestaltung von Bildungsbiografien.

Denn die Debatte um Bildung und individuelle Förderung in der Ganztagschule wirft die Frage auf, wie insbesondere jene Kinder unterstützt werden können, die einen besonderen erzieherischen Förderbedarf haben und sich häufig im Grenzbereich zwischen sonderpädagogischer Förderung (Schule) und den Hilfen zur Erziehung (Jugendhilfe) bewegen. Die verstärkte Einführung von Ganztagschulen ist ein Impuls für Jugendhilfeentwicklungen und bezüglich einer Neuverortung der Erziehungshilfen zu ihr. Unter dem Dach der Ganztagschule können neue Modelle der integrierten erzieherischen Hilfe erprobt werden, die für die betroffenen Kinder weniger stigmatisierend sind, Ressourcen der Unterstützung bündeln und eingebunden sind in vielfältig gestaltete ganztägige

Lernarrangements. Die verstärkte Einführung von Ganztagschulen ist genauso ein Impuls für Schulentwicklungsprozesse, der zur Überprüfung des eigenen Förderverständnisses und des Umgangs mit unterschiedlichen Förderbedarfen führen sollte. Dies sollte zu einer breiten regelhaften individuellen Förderung führen, die besondere erzieherische Förderung nicht an spezielle Förderorte aussondert, sondern integriert, mithin Ganztagschule zu einem umfassenden Förderort werden lässt.

Hierbei ist eine gegenseitige Offenheit von Schule und Jugendhilfe unabdingbare Basis gemeinsamer Förderung, die Entstehung von professionellen Haltungen, die ein kooperatives Gestalten der Ganztagschule als selbstverständlich ansieht und trägt.

Voraussetzung dafür ist, dass sich beide Seiten, Schule und Jugendhilfe, über ihre Verständnisse von Förderung sowie über ihre fachlichen Grundeinstellungen, Orientierungen und Methoden verständigen. Dies ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Entwicklung einer gemeinsamen Förderpraxis, die mehr ist als eine rein schulische und Leistungsförderung, vielmehr die Unterstützung der individuellen Entwicklung junger Menschen meint.

Die Themenfolge „Integration von Kindern mit besonderem erzieherischen Förderbedarf in die offene Ganztagschule“ in der vorliegenden Broschürenreihe soll einen Beitrag zu dieser Entwicklung leisten. In diesem Heft werden schul- und sozialpädagogische Blickwinkel auf ein Fallbeispiel thematisiert, so dass die Konzepte von Schule und Jugendhilfe deutlich werden. In einem zweiten Heft dieser Reihe werden fachliche, organisatorische und rechtliche Fragen für eine gemeinsame Förderpraxis erörtert. Zudem werden Bilder der Praxis vermittelt, so dass konkrete Umsetzungsbeispiele sichtbar werden.

Beide Hefte zum Thema „besonderer erzieherischer Förderbedarf“ können daher, so hoffe ich, vielfältige Anregungen und Impulse für die Verständigung über dieses bedeutsame Aufgabenfeld von Schule und Jugendhilfe bieten.

Stephan Maykus

Einführung und Überblick über das vorliegende Heft

In der vom ISA und dem Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur herausgegebenen Broschürenreihe „Die Offene Ganztagsschule in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung“ erscheinen zwei aufeinander aufbauende Hefte mit dem Focus: Was sind mögliche Hilfen für Kinder mit besonderem erzieherischem Förderbedarf in der Schule? Wie können sie gemeinsam von Schule und Jugendhilfe entwickelt werden? Was sind notwendige Voraussetzungen für eine gemeinsame Förderpraxis, aber auch Grenzen?

Mit dem vorliegenden Heft als erstem Teil der Themenfolge „Integration von Kindern mit besonderem erzieherischen Förderbedarf in die Offene Ganztagsschule“ sollen die beiden unterschiedlichen Blickwinkel und Verständnisse von besonderer Förderung seitens der Schule und der Jugendhilfe verdeutlicht werden; sie können damit gespiegelt, in ihrer Unterschiedlichkeit, aber auch in ihren Anknüpfungsmöglichkeiten beschrieben werden.

Aus diesem Grund werden zwei Perspektiven konsequent berücksichtigt: die Sicht der Jugendhilfe und die der Schule. Autorinnen beider Professionen schildern fachliche Positionen und Grundlagen aus ihrem Blickwinkel. Dabei werden die jeweiligen Modelle der Förderung durch den Bezug auf ein Fallbeispiel erkennbar: Was sind die Perspektiven der Sozialpädagogik bzw. Schulpädagogik auf den Fall Tim? Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden deutlich und inwiefern sind sie Impuls auf dem Weg zur gemeinsamen Förderpraxis?

Das Heft umfasst unter anderem Themen wie:

1. Darstellung des Fallbeispiels Tim: Situationsbeschreibung eines Kindes in einer offenen Ganztagsschule,

2. Betrachtung des Fallbeispiels aus zwei Perspektiven – Jugendhilfe/ Sozialpädagogik und Schulpädagogik,
3. Vergleich und Zusammenführung der beiden Blickwinkel,

Auf dieser Grundlage soll für die Leser(innen) ein Bild entstehen über die Anforderung „Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf“ in der offenen Ganztagsschule: Worum geht es eigentlich beim Thema „besonderer Förderbedarf“? Durch welche „Brille“ schauen die beteiligten Professionen?

Auf den Seiten 29 und 47 ist jeweils ein knappes Glossar erstellt, das den Leser(innen) eine erste Einordnung von ausgewählten, in den Texten benannten, gesetzlichen Grundlagen sowie speziellen Fachausdrücken und -konzepten ermöglicht. Diese knappe Auswahl und Darstellung kann durch die Lektüre von Standardwerken vertieft werden, die als Literaturtipps ausgewiesen sind. Im Anhang sind weiterführende Materialien zu finden, die Planungsprozesse und Methoden der Hilfeklä rung und -einführung aus Sicht von Schule und Jugendhilfe aufzeigen (Hilfep lanung, Förderplanung, Verlaufsmodell kooperativer Diagnostik und Förderung).

Das vorliegende Heft führt schließlich zur Frage der Kooperationsentwicklung und der konkreten Schritte von Praxisentwicklung, was im Teil 2 der Themenfolge ausgeführt wird. Auch dort werden wieder beide Blickwinkel berücksichtigt: Schule und Jugendhilfe sowie die Möglichkeiten ihrer Zusammenführung. Vor dem Hintergrund der formulierten Positionen und Rahmenbedingungen haben die Leser(innen) des Teils 2 die Gelegenheit, einen gedanklichen Schritt in die Praxis zu machen: Beispiele von Projekten der Kooperation von Schule und Hilfe zur Erziehung lassen Bilder gemeinsamer Förderung entstehen, beschreiben die Entstehung und Entwicklung der Projekte, ihre Ziele und Leistungen. Drei Beispiele repräsentieren Modelle gemeinsamer Förderung, spiegeln Bilder der Kooperation wieder, bieten Anregungen für eigene Ideen sowie Kontaktmöglichkeiten zum fachlichen Austausch.

„Niemand weiß, was ich um die Ohren habe...“

Der „Fall Tim“

Wir befinden uns in der zweiten Klasse einer offenen Ganztagsgrundschule im Zentrum einer Kleinstadt in Nordrhein-Westfalen. Das Klassenzimmer ist geräumig und hell, die Wände sind mit selbst gefertigten Bildern und Bastelarbeiten geschmückt. In der Klasse werden 28 Kinder von der Lehrerin Frau Schulz unterrichtet. Die Lehrerin berichtet einer Kollegin in der Pause, dass es seit einiger Zeit Schwierigkeiten mit einem Schüler gibt. Die Kollegin rät ihr, mit dem Sozialen Dienst des Jugendamtes der Stadt Kontakt aufzunehmen, dort wüsste sie von einem Ansprechpartner, mit dem sie vor zwei Jahren auch in einem problematischen Einzelfall zusammengearbeitet hat. Bei einem ersten Anruf erfährt Frau Schulz, dass der Mitarbeiter des Sozialen Dienstes auf einer Fortbildung ist und schickt ihm deshalb vorab einen Brief:

Sehr geehrter Herr Berg,

ich wende mich an Sie, da ich in meiner 2. Klasse einen besonders schwierigen Schüler habe. Es handelt sich um Tim Boland. Tim ist 8 Jahre alt, ich bin seit seiner Einschulung seine Klassenlehrerin. Zu Beginn der Grundschulzeit war Tim sehr verschlossen. Meist war er alleine auf dem Schulhof, spielte nicht mit den anderen Kindern, hatte kaum Kontakt zu ihnen und beteiligte sich nicht an Aktivitäten in der Gruppe. Nach einiger Zeit veränderte sich aber sein Verhalten maßgeblich. Nunmehr stört er andere Kinder beim Spielen in der Pause, sucht vor allem mit jüngeren und schwächeren Kindern die körperliche Konfrontation und verweigert angeleitete Beschäftigungen. Tim vergisst häufig seine Bücher und Hefte, stört den Unterricht, indem er Mitschüler(innen) ärgert, ablenkt und Arbeitsmaterialien vom Tisch fegt. Immer wieder suche ich das Gespräch mit ihm, merke aber dabei, dass das Kind nicht zuhört und mit Wutanfällen reagiert. Tim verteidigt sich lautstark, bagatellisiert und schiebt die Schuld auf die anderen. Auch Fragen und Anrede anderer Kinder werden meist von ihm ignoriert. Ist die Aggression abgeklungen, können Aussprachen mit ihm aber durchaus auch sachlich verlaufen. Auffallend ist, dass Tim vor allem sportliche Aktivitäten verweigert und bei Aufforderungen dazu „bockig“ reagiert.

Dabei fällt mir auf, dass Tim sich anders verhält, wenn er mit Aufmerksamkeit positiv wahrgenommen wird, wenn er alleine arbeiten kann, wenn er nicht in eine Vergleichs-, Konkurrenz- oder Präsentationssituation in der Gruppe kommt – dann ist er deutlich ausgeglichener, ruhiger und ansprechbarer. Zudem kann ich beobachten, dass Tim gerne und mit Ausdauer mit allen möglichen Gegenständen „rumtüttelt“ und versucht, mit ihnen Neues zu entwickeln. Auch ist Tim besonders tierlieb, von seiner Katze, die er früher hatte, spricht er immer noch und häufig. Im Werkunterricht und bei technischen Aufgaben im Unterricht hört Tim zu, er zeigt Interesse, hat eigene Ideen und folgt den Anweisungen der Lehrer(innen). In anderen Fächern – besonders in Deutsch und Mathematik – fällt es Tim schwer, dem Unterricht zu folgen, er kann sich nur für kurze Zeit konzentrieren und hat wenig Ausdauer, um eine Aufgabe zu Ende zu erledigen.

Die Situation in der Schule ist eskaliert, als ich entdeckte, dass Tim in unbeobachteten Momenten schwächere Kinder bei Seite nimmt und diese körperlich, mit seinen Fäusten und manchmal auch mit Gegenständen, traktiert. Mir fiel bei daraufhin genaueren Beobachtungen von Tims Verhalten in den Pausen auf, dass er in seinen Bewegungen unsicher wirkt und vor allem aggressiv wird, wenn motorische Anforderungen in der Gruppe gestellt werden. Es scheint, als ließe Tim besonders beim Spielen und nach dem Sportunterricht seine Frustration über seine Defizite an schwächeren Kindern aus.

Ich weiß nicht, was in dem Jungen vorgeht.

Über Tims Familie weiß ich wenig. Die Mutter kenne ich nur flüchtig, den Vater gar nicht. Tim lebt mit seinen zwei Geschwistern bei seiner Mutter, der Vater ist vor kurzem

ausgezogen. Tims Mutter habe ich vor zwei Woche zu einem Gespräch eingeladen, aber sie hat mir ganz kurz vorher abgesagt. Einen neuen Termin wollte sie mit mir nicht direkt absprechen, „sie habe so viel um die Ohren“.
Ehrlich gesagt, ich habe keine Lösung für die Probleme mit Tim. Meine Möglichkeiten in der großen Klasse sind auch begrenzt. Die Eltern müssen schon mitziehen.

Ich wende mich an Sie, weil Sie ja für Problemfamilien zuständig sind. Ich hoffe und erwarte, dass Sie sich um die Familie Boland kümmern. Mit Tim geht es auf keinen Fall so weiter, für unsere Schule ist er bald nicht mehr tragbar. Wenn's nicht besser wird, müssen wir ein Aufnahmeverfahren in die Sonderschule einleiten.

Herr Berg, ich werde Sie in der nächsten Woche anrufen.
Mit freundlichen Grüßen, Martina Schulz

Als der Mitarbeiter des Jugendamtes wieder in sein Büro kommt, findet er den Brief bereits vor. Er kennt die Familie Boland ein wenig: etwa zwei Monate nach der Trennung der Eltern gab es einige Gespräche. Einmal war er auch bei den Bolands, hat die Kinder kurz kennen gelernt. Schließlich hatten sie vereinbart, dass sich Herr Berg in zwei Monaten nochmals bei Bolands meldet und fragt, wie es der Familie geht. Zudem könne Frau Boland jederzeit bei ihm anrufen. Bevor er nun Tims Lehrerin zurückruft, wirft er einen Blick in die angelegte Akte.

Familie Boland:

Judith Boland ist 29 Jahre alt. In dem Gespräch war sie sehr offen und hat mir viel erzählt. Sie hat drei Kinder (8, 7 und 2 Jahre alt), ihre eigene Ausbildung während der ersten Schwangerschaft abgebrochen und lebt von ihrem Mann Paul seit zwei Monaten getrennt. Er ist zu seiner Freundin und deren Tochter gezogen, zurzeit arbeitslos. Frau Boland ist in eine kleinere Wohnung umgezogen und lebt von der Sozialhilfe. Zudem geht Frau Boland zwei Mal die Woche putzen. Nach den Gesprächen, dem Besuch bei Bolands und einer kurzen Begegnung mit den Kindern habe ich folgenden Eindruck: Die Trennung der Bolands verläuft nicht unkompliziert. Über verletzte Gefühle, Geld und auch um die Kinder gibt es noch viel Streit. Frau Boland ist auf Anraten einer Nachbarin zu mir gekommen, um sich Rat zu holen. Nach drei Gesprächen will sie es zunächst allein versuchen, ohne Hilfe. Sie fühlt sich für die Kinder verantwortlich und will ihnen gerecht werden. Sie merkt, dass Tim Probleme in der Schule hat, er leidet an der Schule, weil, wie er sagt, „*keiner sieht, was er alles zu tun hat*“. Aber Frau Boland „*hat ja auch noch zwei andere Kinder*“. Tim ist „*der Große*“. Sie ist stolz auf ihn, weil er sich zu Hause um viel kümmert. Aber er vermisst den Vater auch und „*findet es blöd*“, dass er direkt zu seiner Freundin gezogen ist. Außer Tim macht sich Frau Boland viel Sorgen um die zweitjüngste Tochter, sie hat seit Jahren Neurodermitis und ist oft krank. Auch sie kommt in der Schule schlecht mit. Die Lehrerinnen der Kinder denken wohl, so erzählt Frau Boland, dass sie eine schlechte Mutter sei. Sie liebt ihre Kinder, aber oft in den letzten Jahren und gerade jetzt fühlt sie sich überfordert. Das Geld ist knapp, sie muss sich um alles kümmern, mit Anna muss sie oft zum Arzt, die neue Wohnung ist eigentlich zu klein und ihr Mann hält sich häufig nicht an Absprachen. Die Kinder werden immer unruhiger, manchmal ist Frau Boland richtig genervt. Und dann weiß sie auch nicht, wie sie sich ihnen gegenüber richtig verhalten soll. Ihre Eltern wohnen weit weg, mit den Nachbarn hat sie wenig Kontakt. Frau Boland beklagt, dass sie eigentlich gar keine Zeit hat für sich selbst. Nicht mal mehr, um sich in Ruhe mit ihrer alten Freundin zu treffen.

Ich gewinne den Eindruck, dass sie sich um ihre Kinder kümmern will, aber sehr mit der Trennung und den vielen Aufgaben beschäftigt ist, die auf ihr lasten. Sie bräuchte m.E. Entlastung und Unterstützung, auch in den Gesprächen mit ihrem Mann, und Zeit für sich. Aber sie will es zunächst selbst versuchen mit den Kindern, das Jugendamt – so sagt sie – ist doch zuständig, wenn in Familien gar nichts mehr geht. Von etwas anderem kann ich sie zurzeit nicht wirklich überzeugen.

Nachdem Herr Berg seinen kurzen Bericht gelesen hat, greift er zum Telefonhörer und nimmt mit Frau Schulz Kontakt auf.

Der sozialpädagogische Blickwinkel –

Perspektiven, Einschätzungen und Arbeitsweisen der Jugendhilfe

1. Welche Situation liegt vor? (Beschreibung)

In dem geschilderten Fallbeispiel, in dem es um den achtjährigen Tim geht, scheint das Problem auf den ersten Blick auf der Hand zu liegen: Tim stört in der Schule – und wenn dies nicht besser wird, sieht sich die Grundschule gezwungen, für den Jungen ein Sonderschulaufnahmeverfahren einzuleiten. Denn zunehmend mehr erweist sich Tim für die Schule als „nicht mehr tragbar“. Die Klassenlehrerin bittet den Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) des Jugendamtes um Hilfe und erhofft sich von dem Dienst, der ihrer Kenntnis nach „für Problemfamilien zuständig ist“, die Lösung für das Problem mit Tim.

Dieses wird von der Lehrerin, Frau Schulz, in ihrem Brief an den Mitarbeiter des ASD dann auch genauer beschrieben: Tim ist seit Beginn seiner Grundschulzeit ein in sich gekehrtes Kind, das kaum Kontakt zu den anderen Kindern sucht und sich so gut wie nie an Gruppenaktivitäten seiner MitschülerInnen beteiligt. In der zweiten Klasse verändert sich sein Verhalten und wird nun aus Sicht der Lehrerin für die anderen Kinder und für sie selbst zu einem Problem, das nicht übersehen werden kann. Denn es hat direkte Auswirkungen auf die anderen Mädchen und Jungen und auf die (Lern-) Atmosphäre in der Klasse. Tim verhält sich aggressiv, indem er andere – insbesondere jüngere und schwächere – Kinder im Unterricht und in den Pausen ablenkt, sie ärgert und körperlich attackiert. Zudem werden seine schulischen Leistungen schwächer, er verweigert sich im Unterricht oder hört nicht zu, vergisst seine Schulsachen zu Hause oder fegt diese auch schon mal durch die Klasse, wenn ihm etwas nicht passt. Tim selbst

– so Frau Schulz – bagatellisiert sein Verhalten und gibt anderen die Schuld dafür, wenn es Krach gibt.

Allerdings nimmt Frau Schulz auch wahr, dass Tim sich nicht immer so verhält, dass er sich in manchen Situationen auf Gespräche mit ihr einlässt, an bestimmten Themen und Aufgaben ein hohes Interesse zeigt und durchaus auch Stärken und positive Eigenschaften hat. Insgesamt wird für Frau Schulz die Situation mit Tim jedoch zunehmend untragbar, als sie feststellt, „dass Tim in unbeobachteten Momenten schwächere Kinder bei Seite nimmt und diese körperlich, mit seinen Fäusten und manchmal auch mit Gegenständen traktiert“. Sie kann sich Tims Verhalten nicht richtig erklären und „versteht nicht, was in dem Jungen vorgeht“. Auch in seinen Eltern, die sie kaum kennt, sieht sie keine große Hilfe, da sie sich Gesprächen mit ihr entziehen, sich an der Lösung des Problems nicht beteiligen und nicht mit ihr 'an einem Strang ziehen'.

So stellt sich – knapp zusammengefasst – das Problem oder der Fall „Tim“ auf der Erscheinungsebene und aus Sicht der Schule dar. Das, was in der Schule passieren soll, d.h. vorrangig die Vermittlung von Lernstoff und die Ermöglichung von Bildungsprozessen, kann nicht reibungslos verlaufen, weil es mit Tim zumindest einen 'Unruheherd' gibt, der einen möglichst störungsfreien Unterricht und ein 'gutes' Zusammenleben in der Klassengemeinschaft behindert.

Aus Sicht der Sozialpädagogik/Jugendhilfe hat das geschilderte Problem allerdings weitere Facetten und stellt sich komplexer dar. Dies bedingt sich dadurch, dass die **Sozialpädagogik in der Wahrnehmung von Situationen ein breiteres Verständnis davon hat, was ein Fall bzw. ein Problem ist.**

Im Folgenden sind fachliche Hintergrundinformationen und Grundlagen durch ein „?“ (Frage) oder ein „!“ (Positionen) sowie zusätzlich durch eine Randmarkierung farblich gekennzeichnet.



Was ist ein sozial- pädagogischer Fall? Und was ist das Problem?

Wenn in der Jugendhilfe von einem (Einzel-) Fall die Rede ist, ist damit i.d.R. eine soziale Situation gemeint, in der es um konkrete Personen geht (z.B. Kinder oder Familien), mit denen die professionell Tätigen möglichst gemeinsam eine bestimmte Fragestellung oder ein Problem bearbeiten. Im Kontext der Erziehungshilfe geht es dabei meist um individuelle und/oder familiäre Schwierigkeiten bei der Versorgung, Betreuung und Erziehung der Kinder, die ursächlich durch unterschiedlichste Faktoren bedingt sein können (z.B. auch durch materielle Not), auf die die Familien selbst z.T. keinen Einfluss haben. Eine solche familiär schwierige Situation wird allerdings erst zu einem ‚Fall‘, wenn die Professionellen ihn als solchen definieren, d.h. wenn die Fachkräfte tätig werden, weil sie aus ihrer fachlichen Aufgabendefinition und ihrem gesetzlichen Auftrag eine Handlungsaufforderung für sich ableiten. Wann dabei jeweils der Punkt gekommen ist, einen Fall als Fall zu definieren, lässt sich nicht an klaren Kriterien und singulären Ereignissen ablesen, die für jede Situation Gültigkeit haben. Satt dessen bedarf es einer fachlichen Einschätzung und Gewichtung der unterschiedlich wirkenden Faktoren, wobei diese Bewertung letztlich immer auch subjektiv und institutionell geprägt ist.

Auch im Handlungsfeld der Sozialpädagogik besteht bei der Falldefinition und –bearbeitung die Gefahr, sich vorschnell auf den sichtbaren Teil eines Problems, also z.B. auf das als auffällig wahrgenommene Verhalten eines Kindes zu fokussieren. Der Erwartungsdruck von Dritten (z.B. der Schule oder der Polizei) oder die eigene administrative Logik (z.B. möglichst schnell und kostengünstig die Lösung für ein Problem zu finden) befördern einen solchen eindimensionalen Blick. Grundsätzlich hat jedoch die Sozialpädagogik ein systemisch geprägtes Verständnis von Problemen und geht davon aus, dass ein als störend oder aggressiv wahrgenommenes Verhalten lediglich der Ausdruck eines komplexen Bedingungsgefüges ist, das es zu verstehen gilt. Anders als in der Medizin, in der es manchmal ‚nur‘ darum geht, einen gebrochenen Arm medizinisch zu versorgen, nicht aber den Gesundheitszustand des ganzen Menschen oder gar seiner Familie in den Blick zu nehmen, ist die Reduktion auf ein Symptom in

der Sozialpädagogik nicht hilfreich und zielführend. Denn Verhalten wird in der Sozialpädagogik immer begriffen als kontext- und situationsabhängig. Um die Veränderung einer Situation oder eines spezifischen Verhaltens anzustoßen, muss also der Gesamtzusammenhang verstanden werden, in dem es ausgelöst oder aktualisiert wird. Ein Fall ist in der Sozialpädagogik somit immer mehr als eine einzelne Biografie oder eine individuelle Lebensgeschichte. Neben dieser umfasst ‚der Fall‘ im sozialpädagogischen Handlungskontext sowohl die wesentlichen Lebensbedingungen und Bezüge eines Menschen in seinem sozialen Umfeld als auch Dimension eines Falles, die sich mit dem Hilfesystem bzw. mit der Interaktion zwischen Klienten- und Hilfesystem beschäftigt. Neben dem Klientensystem rückt in dieser Perspektive das Hilfesystem als prägender Faktor für ein Problem in den Blick.

Diese Ausführungen verweisen auf die Komplexität des Gegenstands in der Sozialpädagogik und verdeutlichen, dass die Aufgabe der Diagnostik, d.h. das Wahrnehmen, Verstehen und Beurteilen sozialer Situationen und Probleme, hohe fachliche Anforderungen an die Fachkräfte stellen. Ein möglichst umfassendes (Fall-) Verstehen erfordert es zwingend, einen Fall aus den verschiedenen Perspektiven der Beteiligten nachzuvollziehen und unterschiedliche Interpretationen der Geschichte und der aktuellen Lebenssituation eines jungen Menschen und seiner Familie als eine für die Hilfeplanung wichtige Realität anzuerkennen. Das heißt, es gibt kein eindeutiges Problem und keine einzig mögliche, ‚richtige‘ Sicht der Dinge, sondern es geht im Feld der Jugendhilfe/Erziehungshilfe immer um das methodisch gesicherte Wahrnehmen, Zusammentragen und Konfrontieren verschiedener Sichtweisen und um die Bereitschaft, mit unterschiedlichen, subjektiv jeweils berechtigten Realitäten, Wirklichkeitsdeutungen und Lösungsideen für problematische Situationen umzugehen.

Ein Problem das nicht ausreichend verstanden wird, kann auch nicht qualifiziert bearbeitet werden. Diese grundlegende Annahme ist handlungsleitend für die hohe Bedeutung und Aufmerksamkeit, die Verstehensprozessen in sozialpädagogischen Arbeitszusammenhängen zugemessen wird.

**„Ein Problem, dass nicht
ausreichend verstanden
wird, kann auch nicht
qualifiziert bearbeitet
werden.“**

Geht man von einer solchen, breiter angelegten Sichtweise auf ein Problem aus, dann sind im Fallbeispiel „Tim“ neben der Sichtweise der Lehrerin mindestens drei weitere Problemsichten zu berücksichtigen: Die Perspektive von Tim, seiner Mutter und des Mitarbeiters im ASD. Hinzunehmen sollte man – wäre der Fall real – auf jeden Fall die Sichtweise von Tims Vater und sinnvoller Weise auch die von Tims Geschwistern und seinen MitschülerInnen, die alle in der Gesamtdynamik des Falls eine Rolle spielen. Hier, wie auch in der Alltagspraxis der Jugendhilfe, erfolgt jedoch eine Beschränkung auf die in den Interaktionen und im Beziehungsgeflecht wichtigsten Personen.¹ Bei der nachfolgenden Problembeschreibung aus den unterschiedlichen Perspektiven ist zu beachten, dass diese nur ausschnitthaft die Sicht der einzelnen Personen wiedergeben können. Die Falldarstellung liefert dafür nur einige Hinweise und in der Praxis der Fallarbeit müssten die Situationseinschätzungen und Selbstdeutungen aller Beteiligten von den Fachkräften im Kontakt mit dem Familiensystem und wichtigen Personen aus dem sozialen Umfeld intensiver erfragt werden.



Eltern und Kinder als ExpertInnen ihrer Lebenssituation und als Leistungsberechtigte

In der Sozialpädagogik/Jugendhilfe ist es ein grundlegender Baustein für die Unterstützung von Kindern und Familien, ihre Sicht der Dinge, ihre Einschätzungen, Erfahrungen, Sorgen und Ängste, Bedürfnisse und Wünsche zu erfahren, sie ernst zu nehmen und zum Ausgangspunkt für die weitere Arbeit, die professionelle Deutung der Situation und die Entwicklung und Aushandlung von Interventionen zu machen. Die Jugendhilfe ist in weiten Teilen ein freiwilliges (Hilfe-) Angebot für Kinder, Jugendliche und Eltern,

und im Feld der erzieherischen Hilfen mit einem ‚individuellen Rechtsanspruch‘ versehen. D.h. es handelt sich um eine sozialstaatliche Leistung, auf die die Personensorgeberechtigten einen Anspruch haben, sofern ein ‚erzieherischer Bedarf‘ gemäß § 36 Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) vorliegt. In diesem Sinne versteht sich die Jugendhilfe als ein ‚Dienstleistungsangebot‘, bei dem es i.d.R. nicht um Eingriff und Kontrolle des Familienlebens geht, sondern darum, mit Kindern und Eltern als prinzipiell gleichberechtigten Partnern der Jugendhilfe Angebote zu entwickeln, die sie unterstützen und die von ihnen als hilfreich erlebt werden können. Expertinnen und Experten der eigenen Lebenssituation sind dabei die HilfeadressatInnen, mit denen partnerschaftlich ausgehandelt werden muss, was für sie *und* aus Sicht der Fachkräfte die ‚richtige‘ Unterstützung ist. So will es vom Anspruch des SGB VIII, das konkrete Mitwirkungs- und Beteiligungsrechte für Eltern und Kinder fest schreibt (vgl. insb. §§ 5, 8 und 36 SGB VIII). Manchmal ist diese Grundhaltung im Alltag der Jugendhilfe schwer einzulösen, weil gerade das Jugendamt oftmals noch als Behörde gilt, die mit Argusaugen darauf achtet, was Eltern falsch machen, um ihnen dann Vorgaben zu machen, wie es richtig laufen soll. Manche Eltern haben auch das traditionelle (aber überholte!) Bild im Kopf, dass das Jugendamt dazu da ist, ihre Kinder aus der Familie zu holen. Und wieder andere haben von sich aus gar kein Interesse, mit der Jugendhilfe zusammenzuarbeiten. Dennoch versuchen die Fachkräfte und Einrichtungen der Jugendhilfe immer wieder, ihr Handeln an der Grundeinstellung auszurichten, dass Eltern nach besten Kräften versuchen, ihre Kinder zu versorgen und zu erziehen, und dass sie diejenigen sind, die mitgestalten sollen und Entscheidungsspielräume haben müssen. Deshalb ist es notwendig, die Einschätzungen aller Beteiligten zu verstehen und nachvollziehen zu können.

Wahrnehmungen und Empfindungen der einzelnen Akteure des Falles

In unserem Fallbeispiel könnten – nachdem, was wir aus der kurzen Falldarstellung wissen – die (Problem-) Wahrnehmungen und Empfindungen der einzelnen Akteure und Akteurinnen folgendermaßen aussehen:

¹ In der realen Fallbearbeitung müssen diese „wichtigsten Personen“ von den Fachkräften als solche definiert werden. Im vorliegenden Fall erfolgt die Beschränkung auf Tim, seine Mutter, den ASD-Mitarbeiter und die Lehrerin, da die Falldarstellung über diese Personen zumindest einige Informationen enthält, die Grundlage für die weiteren Annahmen sind.

1. Die Sichtweise von Tim: Nicht nur die Lehrerin, sondern auch Tim hat ein Problem oder eigentlich sind es gleich mehrere. In seiner Familie läuft vieles anders als er es sich wünscht. Sein Vater ist vor ein paar Monaten ganz plötzlich ausgezogen, zu seiner neuen Freundin und deren kleiner Tochter. Das fand Tim „ziemlich blöd“. Er ist sauer auf Papa, weil er sie allein gelassen hat, aber er vermisst ihn auch. Mit Papa hat er im Werkzeugkeller immer tolle Sachen gebaut. Und mit ihm kann Tim prima Quatsch machen. Aber Mama und Papa hatten sich schon lange Zeit fast nur noch gestritten, über alles Mögliche. Immer gab es Streit um die Kinder, die

„Irgendwie ist es immer laut zu Hause. Nie hat man seine Ruhe.“

Krankheit von Anna oder um Geld, besonders nachdem Papa seine Arbeit verloren hatte. Papa war in letzter Zeit auch oft nicht zu Hause gewesen und hatte nicht gesagt,

wo er ist. Nachdem er weg war, mussten sie kurze Zeit später alle umziehen und jetzt muss er sich in der neuen Wohnung mit seiner Schwester ein Zimmer teilen. Mit Anna muss Mama andauernd zum Arzt. Seiner Schwester geht es oft nicht so gut, aber dafür steht sie immer im Mittelpunkt. Und der kleine Jan schreit ganz viel. Irgendwie ist es immer laut zu Hause. Nie hat man seine Ruhe. Wie soll er da vernünftig seine Hausaufgaben machen? Jetzt geht das erst recht nicht, weil er sich, seit Papa weg ist, mit Mama um alles kümmern muss. In der Schule ist es deshalb schwierig; aber eigentlich war es das von Anfang an. Niemand aus dem Kindergarten ist mit in Tims Klasse gekommen, die meisten anderen Kinder kannten sich schon. Und dann fällt ihm das Schreiben und Rechnen auch noch schwer, er schämt sich, weil er oft nicht so schnell mitkommt, wie die anderen. Auch beim Sport. Immer wird er als letzter gewählt, zum Beispiel beim Völkerball. Das macht ihn dann sauer, auf sich selbst und auf alle anderen. Da geht es einfach manchmal mit ihm durch. Die Lehrerin ist meistens auf der Seite der anderen Kinder, sie weiß gar nicht, was er alles erledigen muss, und wie traurig er darüber ist, dass Papa ausgezogen ist. Manchmal fragt sie zwar,

wieso er seine Hausaufgaben oder Bücher vergessen hat, aber so richtig nachbohren tut sie nicht, und das ist ihm eigentlich auch ganz recht. Vielleicht ist er auch ein bisschen Schuld an Papas Auszug, weil er in der Schule nicht so gut ist. Auf jeden Fall darf er Mama jetzt nicht auch noch Sorgen machen.

2. Die Sichtweise von Tims Mutter: Für Frau Boland stellt sich die aktuelle Situation und ihr Verständnis davon, was das Problem ist, nochmals anders dar. Darüber ist einiges aus dem Bericht von Herrn Berg, dem Mitarbeiter des ASD, zu erfahren: Tims Mutter hat zurzeit das Gefühl, dass ihr alles zu viel wird. Alles muss sie allein regeln und alle zerren an ihr. Vor dem Auszug ihres Mannes aus der gemeinsamen Wohnung hat es viel Streit gegeben, wirklich glücklich waren sie schon lange nicht mehr. Ständig war das Geld knapp, ihr Mann kümmerte sich zu Hause um kaum etwas, spielte mal mit den Kindern, aber eigentlich managte sie die Familie allein. Eigentlich hatte sie sich ihr Leben anders vorgestellt. Schlimmer wurde es, als er seinen Job verlor. Und dann ist er von heute auf morgen zu seiner neuen Freundin gezogen. Auch jetzt streiten sie noch viel, wenn sie sich sehen. Frau Boland ist sehr verletzt darüber, dass er gleich zu einer anderen Frau gezogen ist und sie mit allem allein gelassen hat. An Absprachen hält er sich selten, mit dem Geld ist es noch knapper als zuvor und die neue Wohnung ist auch viel zu klein. Hätte sie doch damals nur ihre Ausbildung zu Ende gebracht! Ihre Kinder liebt Tims Mutter und ist im Moment besonders stolz auf Tim, der versucht, den Vater zu ersetzen. Aber sie kann ihnen bei all dem, um das sie sich kümmern muss, nicht wirklich gerecht werden. Sie ist schnell genervt,

„Die Probleme wachsen ihr über den Kopf und oft ist ihr zum Heulen.“

wenn die Kinder sich mal streiten oder laut sind. Sie schämt sich vor den LehrerInnen der beiden Ältesten, weil beide in der Schule Schwierigkeiten haben. Vermutlich denken sie in der Schule schlecht von ihr. Aber es sieht auch niemand, was sie im Moment alles schaffen muss. Da

rutscht die Schule schon mal durch. Dass sie überhaupt keine Zeit mehr hat für sich selbst, nicht mal eine Minute am Tag, das sieht keiner. Die Probleme wachsen ihr über den Kopf und oft ist ihr zum Heulen. Aber wem kann sie das erklären? Nachher kommen die Schule oder das Jugendamt auf die Idee, dass die Kinder bei ihr nicht gut aufgehoben sind.

3. Die Sichtweise des ASD-Mitarbeiters: Herr Berg denkt zunächst an andere Probleme und Fragen, als er nach der Rückkehr von seiner Fortbildung den Brief der Lehrerin auf dem Schreibtisch vorfindet. Allerdings kommt ihm der Name Boland sofort bekannt vor. Er erinnert sich an zwei oder drei Gespräche mit Frau Boland und hat auch ein Bild von den Kindern in Erinnerung. Als er den Brief von Frau Schulz

„Den Hintergrund für ein bestimmtes Verhalten nicht zu kennen, ist auch ein Problem.“

liest, denkt er zunächst „Wie unterschiedlich Lehrer und wir doch auf ein Problem schauen“, und dann ärgert er sich über den fordernden

Ton am Ende des Briefes und über die Zuschreibung an seine Arbeit, „für Problemfamilien zuständig“ zu sein. Aufgrund der Beschreibungen in dem Brief der Lehrerin stellt er fest, dass Frau Schulz viel über Tims Verhalten in der Schule schreibt, aber wenig über seine Lebenssituation und seine Familie. Den Hintergrund für ein bestimmtes Verhalten nicht zu kennen, ist auch ein Problem. „Der Blick ist zu einseitig“ denkt er, wird aber der Lehrerin nicht so ohne weiteres das erzählen können, was er über die Familie Boland weiß.

!

Familien haben ein Recht auf einen vertrauensvollen Umgang mit ihren Informationen

Hier stellt sich für Herrn Berg das Problem des Datenschutzes. Der ASD ist darum bemüht, vertrauensvoll mit Familien zusammenzuarbeiten und ihnen die Sicherheit zu geben, dass das, was sie über sich und ihre Schwierigkeiten erzählen, nicht an Dritte weitergegeben wird, sofern sie dem nicht selbst zustimmen oder die familiäre Situation eine Gefährdung für das Wohl von Kindern be-

deutet. Eltern und Kinder sollen das Gefühl haben, dass nichts über ihren Kopf hinweg geschieht, dass sie ernst genommen werden, und dass das Handeln der Fachkräfte für sie kalkulierbar ist.

So wird Herr Berg der Lehrerin vorschlagen, dass sie sich nochmals mit Tims Mutter verabredet und einen Besuch bei der Familie macht. Frau Schulz soll zunächst selbst versuchen, mit Frau Boland ins Gespräch zu kommen, um sie besser zu verstehen. Gleichzeitig wird er sie über die Unterstützungsmöglichkeiten der Jugendhilfe informieren, ihr erklären, dass diese i.d.R. auf Freiwilligkeit basieren, und ihr seine weitere Unterstützung anbieten. Er kann sich vorstellen, eine anonyme Fallbesprechung mit ihr zu machen oder auch gemeinsam mit ihr die Familie Boland zu unterstützen, wenn diese das nach einem nächsten Gespräch mit Frau Schulz möchte. Da er das Wohl der Kinder in der Familie keineswegs gefährdet sieht, wird er nicht ohne das Wissen von Frau und Herrn Boland mit der Lehrerin über die Familie sprechen. Allerdings möchte er verhindern, dass Tim die Grundschule verlassen muss, weil er dafür keine ausreichenden Gründe erkennen kann, glaubt aber nach seinen eigenen Kontakten und dem aktuellen Bericht der Lehrerin auch, dass Frau Boland und die Kinder Unterstützung benötigen, um die schwierige Situation besser bewältigen zu können. Gespannt ist er auf Frau Schulz und auch ein wenig skeptisch, ob er mit ihr gut klar kommen wird und zusammenarbeiten kann.

!

Ein Problem zu verstehen erfordert zunächst, Komplexität systematisch zu entfalten

Betrachtet man diese Problemsichten und Einschätzungen parallel, so wird schnell deutlich, dass es aus der Sicht der unterschiedlichen Beteiligten verschiedene Probleme gibt, die kaum voneinander zu trennen sind und sich wechselseitig bedingen und beeinflussen. Und was für den einen ein Problem ist, muss für den anderen noch lange keines sein. Diese Vielschichtigkeit schwieriger Situationen bedeutet nicht, dass in der Alltagspraxis alle Probleme von den

beteiligten Fachkräften gleichzeitig bearbeitet werden können oder sollen. Notwendig für die Bearbeitung einer vorrangigen Fragestellung ist es jedoch, in einem ersten Arbeitsschritt den Blick für die beschriebene Komplexität von Lebenssituationen, ihre Zusammenhänge und wechselseitige Wirkmechanismen zu öffnen. Nur wenn die unterschiedlichen Facetten eines Problems, die vielfältigen Sichtweisen und Wirkungszusammenhänge systematisch entfaltet werden und damit die Komplexität eines Falls zunächst erhöht wird (was ihn dann manchmal noch schwieriger erscheinen lässt), ist es möglich, dem Fall und damit vor allem den HilfeadressatInnen in der weiteren Bearbeitung auch gerecht zu werden.² Denn ansonsten ist das Risiko groß, sich im konkreten Handeln auf die alleinige Beseitigung störenden Verhaltens zu fokussieren, d.h. auf ein Symptom, das i.d.R. nur die sichtbare Auswirkung für ein ursächlich umfassenderes Problem ist.

Der Schule sind die Lebenshintergründe, die Erfahrungen und manchmal kritischen Lebensereignisse und Geschichten von Kindern und Familien oftmals unbekannt. Denn sie erlebt im Schulalltag ja nur einen Ausschnitt davon. Kinder allerdings, die in der Schule als schwierig und auffällig erscheinen, sind häufig Kinder in Schwierigkeiten. Sie haben es zu Hause schwer mit ihren Eltern oder die Eltern haben es schwer mit ihnen. Und Kinder und Familien haben es oft auch schwer mit der Schule, gerade dann, wenn in Schule und Familie völlig gegensätzliche Erziehungsvorstellungen und Überzeugungen davon, was ‚normal‘ ist, gelten. Hier kann die Sozialpädagogik/Jugendhilfe in die Kooperation mit der Schule einen wichtigen Zugang zu Kindern, Familien und ihren Problemen eröffnen, der die vorrangige Perspektive der Schule um eine notwendige Dimension ergänzt.

² Die systematische Entfaltung und anschließende Reduktion von Komplexität sind grundlegende Arbeitsschritte von Verstehens- und Deutungsprozessen in sozialpädagogischen Arbeitszusammenhängen und gleichzeitig eine fachliche Anforderung, der sich alle Konzepte des Fallverstehens und der Diagnostik in der Sozialpädagogik stellen müssen. Im Anschluss an die Öffnung der professionellen Perspektive ist auch die Reduktion von Komplexität zwingend notwendig, um den Blick dafür, was (vorrangig) notwendig ist, nicht zu verlieren.

Tipp

Was macht eine sozialpädagogische Diagnostik aus?

In welchen Schritten geht man vor? Welche Informationen werden berücksichtigt? Zu diesen Fragen finden Sie im Anhang eine ausführliche Übersicht über Methoden und Grundlagen der sozialpädagogischen Diagnostik im Rahmen der Hilfeplanung gem. § 36 SGB VIII.

2. Was sind Ursachen und Bedingungsgefüge der Situation? (Bewertungen, Erklärungen)

Ein Blick in die fachlichen und theoretischen Grundlagen und Überlegungen zur *Hilfeplanung* und zur *sozialpädagogischen Diagnostik* im Anhang dieses Heftes lässt schnell klar werden, dass in der theoretischen Analyse eines konstruierten Falls die regelhaften Arbeitsschritte der Praxis nur sehr begrenzt eingehalten werden können. Hinsichtlich des exemplarischen Falls wissen wir einiges über die Sachlage (Fakten zum Fall), und wir kennen die Problemsicht der Lehrerin sowie einige Hintergründe der aktuellen familiären Situation, insbesondere durch den Vermerk des Mitarbeiters im ASD. Ergänzt wurden die (weitgehend antizipierten) Problemeinschätzungen von Tim, seiner Mutter und der Fachkraft im ASD.

Sind so die wesentlich erscheinenden Fakten zusammengetragen und ebenso die Sichtweisen, Einschätzungen und Bedürfnisse der HilfeadressatInnen und der beteiligten Professionellen, dann ist es im sozialpädagogischen Hilfeprozess notwendig, den bereits erwähnten ‚erzieherischen Bedarf‘ in einer Familie zu bewerten. Das heißt, zu einer fachlichen Deutung und Beurteilung (‚Diagnose‘) zu kommen. Da jedoch nicht wie bei einer Rechenaufgabe zusammengezählt werden kann, bei welchen Problemfaktoren welche Diagnose formuliert wird, die wiederum eine ganz bestimmte Lösung für ein Problem nach sich zieht, muss auf einem transparenten Weg über die fachliche Problemsicht und das notwendig erschei-

nende Hilfeangebot beraten und entschieden werden. Im Anschluss an den ersten Schritt der Problemwahrnehmung und -beschreibung durch die Fachkräfte ist zu diesem Zweck die fachliche Deutung und Interpretation der zusammengetragenen Informationen notwendig. Dies erfordert es, sich in die Situation und die Empfindungen von Kindern und Eltern einzufühlen und eine innere Nähe zu ihrem Empfinden zu entwickeln. Denn ohne das Spüren dessen, was die von den KlientInnen geäußerten Tatsachen, Mitteilungen u.ä. für diese emotional bedeuten, ist es nicht möglich zu verstehen, wie es ihnen geht und damit herauszufinden, was sie in der Folge brauchen, um eine Verbesserung ihrer Lebenssituation zu erreichen. Voraussetzung für eine möglichst umfassende Diagnostik ist also die Fähigkeit der fallzuständigen Fachkraft, sich zeitweise in den Fall bzw. die Familiengeschichte ‚verwickeln‘ zu lassen, d.h. mit Hilfe ihrer Intuition, ihrer emotionalen Beteiligung und ihrer Anteilnahme zu hören, was und eben wie etwas gesagt wird. In diesem Prozess stellen sich im Prinzip zwei Fragen:

- Welche Bedeutung hat das, was jemand über sich sagt oder wie er oder sie sich verhält? Was sagt es über das emotionale Erleben und Empfinden der Person und über ihre subjektive Logik?
- Welche möglichen Gründe und Erklärungen gibt es dafür?



Fallverstehen und Diagnosen als qualifizierte Hypothesenbildung

In der Sozialpädagogik/Jugendhilfe wird mehrheitlich davon ausgegangen, dass es objektive, personen- und kontextunabhängige Deutungen und Beurteilungen sozialer Situationen oder individueller Verhaltensweisen sowie eindeutige Zuweisungskriterien für daraus folgende Interventionen nicht geben kann. Grund für diese Annahme ist, dass der Gegenstand sozialpädagogischer Diagnostik komplex ist, mehrere ‚Wirklichkeiten und Wahrheiten‘ in der Problemwahrnehmung bedacht werden müssen und sozialpädagogische Beurteilungen somit das Ergebnis einer Annäherung an prinzipiell fremde Lebenswelten sind. Sozialpädagogische Beur-

teilungen haben deshalb einen hypothetischen Charakter und müssen immer wieder überprüft und ggf. korrigiert werden. Zentral ist dabei die Rückvermittlung professioneller Einschätzungen an die AdressatInnen, also an Eltern und Kinder.

Dennoch werden auch in sozialpädagogischen Handlungsfeldern wie der Jugendhilfe professionelle Einschätzungen gefunden und Urteile über Gefährdungen oder Entwicklungspotentiale getroffen. Auch wenn originär pädagogische Prozesse letztlich nur an den positiven Selbsterklärungsideen und Selbstbildungskräften der Kinder und Jugendlichen ansetzen können und nicht an ihren Störungen und Defiziten, so müssen auch PädagogInnen zu eigenständigen Bewertungen kommen, und sich dabei auch auf eigene, fachlich begründete Vorstellungen von einer Normalität z.B. gesunder Entwicklung, ausreichender Versorgung oder sozial akzeptabler Konfliktlösung beziehen können. Folglich sind sozialpädagogisches Fallverstehen und Diagnostik in der Praxis immer ein Spagat zwischen einer fachlich fundierten Beurteilung auf der einen Seite und der Bereitschaft, die eigenen Urteile und Bewertungen im Dialog mit den Betroffenen zur Diskussion zu stellen auf der anderen.

Mit Blick auf die beteiligten Personen im Fall „Tim“ lassen sich die vorstehend formulierten zwei Fragen nach dem subjektiven Sinn und Gründen für ein bestimmtes Verhalten folgendermaßen beantworten:

Hypothesen zum Verhalten von Tim und mögliche Erklärungen:

Tims aktuelle Lebenssituation und (mindestens) auch seine jüngere Vergangenheit sind geprägt durch Misserfolgserlebnisse, die Erfahrung von Ausgrenzung und Nicht-Zugehörigkeit, Streit und Auseinandersetzung, Unruhe, Trennungs- und Verlusterfahrungen. Die Dynamik und Intensität dieser Erlebnisse steigert sich zunehmend. Zunächst ist Tim ein Junge, dem der Start in den Schulalltag Schwierigkeiten bereitet. Er kommt in eine Klasse, in der sich viele Kinder untereinander schon kennen. Dort fühlt er sich unwohl und unsicher, weil er glaubt allein zu sein und nicht dazuzugehören. Schnell zeigt sich dann, dass er in bestimmten, wichtigen Fächern das Tempo der Mehrheit in der Klasse nicht mithalten kann. Ihm fällt das Lernen schwerer und er fühlt

sich minderwertig gegenüber seinen MitschülerInnen. Vermutlich wird etwa zeitgleich auch die innerfamiliäre Situation angespannter, denn der Trennung der Eltern gehen über eine ganze Weile viele Auseinandersetzungen und Streitigkeiten voraus. Tim reagiert darauf, indem er sich mehr und mehr in sich zurückzieht. Vielleicht war er auch schon immer ein eher introvertiertes Kind, darüber wissen wir nichts. Zumindest in der Schule wird er 'stumm' und zum Einzelgänger. Seine Eltern bemerken es nicht, weil sie vermutlich zu sehr mit sich selbst beschäftigt sind. Und in der Schule mag Tim nicht erzählen, dass es zu Hause ständig Krach gibt. Das ist ihm unangenehm und vielleicht ist er dann noch mehr außen vor. Die ganze Situation wird schlimmer, als der Vater arbeitslos wird, die Streitigkeiten zwischen den Eltern an Häufigkeit und Heftigkeit zunehmen und Tims Vater schließlich auszieht. Zu vermuten ist, dass die Veränderung, die Frau Schulz in Tims Verhalten wahrnimmt, mit den besonders für Kinder bedrohlichen Erlebnissen in der Familie einhergeht. In der Schule wird Tim aggressiver, bekommt häufiger Wutanfälle, streitet sich viel mit anderen Kindern, wird in seinen Leistungen schlechter, weist alle Verantwortung für das, was passiert, von sich und verweigert sich gegenüber Gesprächen. Nur manchmal kann er sich etwas entspannen und ruhig mit der Lehrerin reden. Welchen Sinn aber hat dieses Verhalten für Tim und welche möglichen Erklärungen gibt es dafür?



Jedes Verhalten hat einen Sinn – Sozialpädagogik versteht ‚auffälliges‘ Verhalten vor allem über dessen Funktion

In einer sozialpädagogischen Diagnostik ist vor allem die Frage in den Mittelpunkt zu stellen, welche Funktionen und welche subjektive Logik eine bestimmte Handlungsstrategie in der Lebensgeschichte eines Kindes hatte und aktuell hat. Grund dafür ist, dass Lebensgeschichten in diesem Handlungskontext vor allem als Lern- und Bildungsgeschichten begriffen werden. Von Geburt an müssen Kinder enorme Lernleistungen kognitiver, emotionaler und sozialer Art vollbringen, um sich ihre Umwelt anzueignen und ihre eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Sie

lernen dabei durch die tätige Teilnahme an dem Leben sozialer Gemeinschaften (Familie, Verwandtschaft, Freundeskreis etc.) und durch gezielte Interventionen von Erwachsenen. Was genau ein Kind dabei lernt, hängt im nicht unwesentlichen Maße von der Kultur und auch vom konkreten Lebensumfeld ab, in dem es aufwächst. Die Kinder und Jugendlichen, mit denen die Jugendhilfe es im Feld der Erziehungshilfe zu tun hat, gehören häufig zu den Kindern, die in ihren frühen Lebensjahren Vernachlässigungserfahrungen gemacht oder andere Traumatisierungen erfahren haben. Aufgrund dieser Erlebnisse und damit verbundener existentieller Bedrohung

„Welchen Sinn aber hat dieses Verhalten für Tim und welche möglichen Erklärungen gibt es dafür?“

ihrer emotionalen, sozialen und realen Bedürfnisse entwickeln Kinder in schwierigen Lebenssituationen oftmals spezifische Handlungsmuster und Überlebensstrategien, die in diesem Kontext sinnvoll und logisch sind. Zu einem späteren Zeitpunkt und unter bestimmten Bedingungen – abhängig von Kontext, Situation und Person – können sich diese Handlungsstrategien dann als kontraproduktiv erweisen, weil sie im Lebensumfeld der heranwachsenden Kinder unverstanden bleiben und als ‚sozial auffällig‘ eingeordnet werden.

Gerade diesen Mechanismus gilt es jedoch zu verstehen. Denn es macht nur Sinn von einer (sozial-)pädagogischen Diagnostik zu sprechen, wenn auch etwas genuin Pädagogisches, also etwas über Prozesse der Erziehung und Bildung von Menschen durchblickt und verstanden wird. PädagogInnen kann daher in ihren diagnostischen Bemühungen nicht zuerst die Frage interessieren, wie defizitär oder unnormale ein Verhalten oder eine Einstellung ist. Das können andere Professionen besser und daher ist eine gute Kooperation z.B. mit KinderpsychiaterInnen oder PsychologInnen wichtig. Von diesen müssen PädagogInnen sich etwas darüber sagen lassen, ob junge Menschen aufgrund von Krankheiten und Beeinträchtigungen nicht in der Lage sind, beispielsweise andere Verhaltenstrategien im ‚Überlebenskampf‘ zu entwickeln.

Sozialpädagogisch jedoch müssen kritische, gefährliche oder belastende Verhaltensweisen und Haltungen von Kindern über ihre Funktion verstanden werden, d.h. Handlungen wie stehlen, weglaufen, aggressiv reagieren, sich entziehen oder lügen sind zuerst

so zu verstehen, dass deutlich wird, welche subjektiv sinnvolle Funktion sie in der Überlebensidee und im Handlungsrepertoire eines (jungen) Menschen hatten und haben. Den Eigen-Sinn, die Widersprüche, Spannungen und Brüche in der Lebens- und Lerngeschichte eines Menschen zu ‚entschlüsseln‘, ist der entscheidende Zugang einer sozialpädagogischen Diagnostik. Denn nur an solche individuellen Sinnkonstruktionen junger Menschen anknüpfend, kann Erziehung Kindern Angebote zum Um- und Neulernen erfolgreicher und sozial respektierter Überlebensstrategien machen. Und dies nicht, weil diese Kinder und Jugendlichen zuvor falsch und defizitär wären, sondern weil das, was sie sich bisher aneignen konnten, nicht mehr funktional und respektabel ist.

Tims Selbsterleben in dieser Zeit wird vermutlich geprägt sein von einer hohen Ambivalenz und Unsicherheit, großen Verlustängsten, Schuldgefühlen, Unverständnis und der Erfahrung eigener Ohnmacht. Ambivalent ist Tim insbesondere gegenüber seinem Vater. Er ist wütend auf den Vater, weil er so plötzlich ausgezogen ist und ihn, die Geschwister und die Mutter allein gelassen hat. Und auch darüber, dass er sich einfach eine neue Familie gesucht hat. Mama hat er durch die neue Freundin ersetzt und vielleicht hat er deren kleine Tochter sogar mehr lieb als Tim und seine Geschwister. Er will Papa nicht mit noch jemanden teilen müssen. Wegen Papas Auszug mussten auch Tim und der Rest der Familie in eine neue, zu kleine Wohnung ziehen. Papa hat alles schlimmer gemacht und trotzdem vermisst Tim ihn auch, weil er ihn gern hat und mit ihm so tolle Sachen machen konnte. Mama hat manchmal ziemlich viel mit Papa geschimpft, und vielleicht ist Tim selbst auch ein bisschen Schuld an allem, weil er in der Schule Ärger hatte und nicht so gut ist. Tim ist hin- und her gerissen in seinen Gefühlen zum Vater.

Dass Mama oft traurig ist, wenig Zeit hat für ihn und die Geschwister, und dass sie oft mit ihnen schimpft, hat sicher auch damit zu tun, dass sie sich jetzt ohne Papa um alles kümmern muss. Aber da kann er ihr auch helfen, er ist ja schon ziemlich groß und jetzt der Mann im Haus. Allerdings ist das auch anstrengend; er hat

wenig Zeit zum Spielen und um in Ruhe Hausaufgaben zu machen. Hier zeigt sich bei Tim ein Verhaltensmuster, das bei Kindern in Trennungssituationen häufig sichtbar wird: Tim meint, den Vater ersetzen zu müssen, übernimmt dessen Rolle und die damit verbundenen Aufgaben, will seine Mutter entlasten und ist mit dieser Anforderung an ihn selbst völlig überfordert. Die Generationengrenzen in der Familie drohen zu verwischen und es vollzieht sich eine so genannte „Parentifizierung“ (= Kinder übernehmen die Rolle von Erwachsenen; manchmal kommt es in solchen Situationen auch zu einem gänzlichen Rollentausch). Hinzu kommt in Tims Situation, dass er vermutlich in Loyalitätskonflikten gegenüber seinen Eltern stecken wird. Zu wem soll er halten? Zu seiner Mutter oder zu seinem Vater? Solange Eltern sich in Trennungssituationen untereinander streiten und kein konstruktiver Dialog möglich ist, geraten Kinder häufig ‚zwischen die Stühle‘. Manchmal werden sie für die Streitigkeiten der Eltern instrumentalisiert oder sie geraten in Gewissenskonflikte, wenn sie ihre Liebe zu beiden Elternteilen nicht zeigen dürfen, weil die Mutter oder der Vater dies nicht wollen oder schlecht über den Partner reden. In solchen schwierigen und für Kinder hoch bedrohlichen Lebenslagen fühlen sie sich oftmals ohnmächtig. Sie verstehen nicht, was um sie herum und mit ihnen passiert, und erleben sich selbst als handlungsunfähig. Sie können die Situation i.d.R. nicht aus eigener Kraft in Ordnung bringen und je nachdem, wie Trennungssituationen von Erwachsenen gestaltet werden (können), fühlen sich die beteiligten Kinder oftmals von den Ereignissen überrollt. In Tims Situation kommt zu der Trennung der Eltern der Umzug in eine neue Wohnung hinzu. Für Tim eine Verschlechterung in zweierlei Hinsicht: Die Wohnung ist insgesamt zu klein für alle, so dass er sich ein Zimmer mit der Schwester teilen muss. Gerade für Tim ist dies doppelt ‚schlimm‘, weil er ihr gegenüber zumindest in manchen Situationen Neid und Konkurrenz verspürt. Durch ihre Krankheit bindet sie viel Aufmerksamkeit und Zuwendung der Eltern an sich, so dass Tim sich zurückgesetzt und nicht ausreichend beachtet fühlt.

Der Schmerz und die Aggressionen, die die Veränderungen in Tims Alltag mit sich bringen, agiert er in der Schule aus.

Für das ganze Gewirr an Gefühlen und Problemen in der Familie und in ihm selbst schämt sich Tim und ist froh, dass die Lehrerin nicht so genau fragt, was zu Hause los ist. Allerdings kommt er in der Schule noch schlechter mit als sonst und hat auch mehr Streit mit den anderen. Eine nahe liegende Erklärung für das veränderte Verhalten ist, dass Tim sich in der Schule erlaubt, die Aggressivität und Wut auszuleben, die er in der Familie nicht agieren kann, um die Mutter nicht noch mehr zu belasten. Gleichzeitig agiert er seinen Zorn auch nicht gegen den Vater, weil dies die unsichere Beziehung zu ihm noch mehr bedrohen könnte. Er will sich den Vater als Vater erhalten. Das Ziel von Tims Wutanfällen sind jüngere und schwächere Kinder, was dadurch bedingt sein kann, dass er vermutet, in den Streitigkeiten und Kämpfen als Gewinner hervorzugehen. Erlebt er sich familiär und vielfach auch in seinen schulischen Leistungen als ohnmächtig und unterlegen, so kann er durch diese Strategie eigene Macht demonstrieren und die erlebte Ohnmacht sowie die mangelnde Selbstwirksamkeit reduzieren. Er geht in die Aggression, um die erfahrenen Verletzungen zu verarbeiten und nicht nur das Gefühl zu haben, von den Ereignissen, die er kaum beeinflussen kann, überrollt zu werden. Was jedoch in seiner subjektiven Logik sinnvoll erscheint, wird in der Schule nachvollziehbar als verhaltensauffällig und dissozial wahrgenommen, weil der dahinter liegende Sinn nicht verstanden wird.

Hypothesen zum Verhalten von Frau Boland und möglichen Gründen: Ist es in diesem Fall das Ziel, für Tim ein Unterstützungsangebot zu entwickeln, so dass er mit sich und den anderen Kindern besser klar kommen und in der Schule mehr Erfolge erleben kann, so ist es notwendig, auch das Erleben seiner Mutter besser zu verstehen, um dann zu entscheiden, wo das Angebot ansetzen muss, dass letztlich darauf zielt, die Situation von Tim zu verbessern. Herr Berg, der Mitarbeiter des

ASD, hat dazu in seiner Aktennotiz schon einige Hypothesen zusammengetragen. Tims Mutter ist in der Situation, in der ihre Ehe zerbricht, ihr Mann hat direkt eine neue Freundin, sie selbst bleibt mit den Kindern zurück. Sie muss in eine zu kleine Wohnung umziehen, hat Geldsorgen und Streitigkeiten mit ihrem Mann. Hinzu kommt, dass die Kinder mit ihren schulischen Schwierigkeiten und Annas Krankheit mehr von ihr abfordern, als sie ihnen im Moment geben kann. Eine wichtige Basis aller Zusammenarbeit mit Frau Boland ist ihre sichtbare emotionale Bindung an und Verantwortlichkeit für ihre Kinder. In der Beschreibung des ASD wird deutlich, dass sie sich sehr um die Kinder kümmert, sie liebt und eine enge Bindung zu ihnen hat. Aber gegenwärtig steckt sie in einer persönlichen Krise (Ende ihrer Ehe), muss sich allein um die Organisation des Familienalltags kümmern (u.a. Umzug, Kontakte zu Schulen, Krankheit von Anna), verschlechtert sich gegenüber der vorherigen Situation räumlich und finanziell und hat subjektiv das Gefühl, „dass ihr alles über den Kopf“ wächst. Gefühle von Hilflosigkeit und Überforderung werden ihr emotionales Befinden gegenwärtig ebenso prägen wie Ärger und Zorn auf ihren Mann sowie ein verletztes Selbstwertgefühl aufgrund der gescheiterten Partnerschaft und der neuen Beziehung ihres Mannes. In dieser Situation hat sie zwar auch ein Gefühl dafür, dass sie den Kindern momentan nicht das geben kann, was sie bräuchten, hat aber keine Ressourcen, dies zu ändern. Statt dessen lastet zudem mit Blick auf die Schulen von Tim und Anna das Schuldgefühl auf ihr und der Gedanke, dass andere (insbesondere die Lehrerinnen der Kinder) schlecht über sie denken und vielleicht sogar auch die Idee kommen könnten, ihr die Kinder wegzunehmen. In dem, was Frau Boland derzeit alles bewältigt, fühlt sie sich nicht gesehen und anerkannt. Vermutlich fühlt sie sich durch die Schule und die Kontakte zum Jugendamt auch bedroht.

Hypothesen zum Verhalten der Lehrerin und möglichen Gründen: Da Tims Lehrerin im Fall eine entscheidende Akteurin ist, nicht zuletzt in der Frage, ob Tim auf der

Schule verbleiben kann oder nicht, ist es über das familiäre System hinaus wichtig, auch ihre Situation und ihr Empfinden genauer zu verstehen, um eine für alle Beteiligten akzeptable Lösung der bestehenden Probleme zu entwickeln. Frau Schulz agiert in einer Form, die aus ihrer Perspektive durchaus nachvollziehbar ist. Sie ist Lehrerin einer Klasse mit 28 SchülerInnen und hat die Aufgabe, den Kindern in einem bestimmten Zeitraum spezifische Lerninhalte zu vermitteln. Die Anforderungen, die an sie gestellt werden, begründet das Curriculum und vermutlich auch der Druck der Elternschaft in der Klasse („Unsere Kinder sollen hier genügend lernen.“). Frau Schulz muss subjektiv daran interessiert sein, dass in der Klasse gelernt werden kann und keines der Kinder diesen Ablauf nachhaltig stört. Gleichzeitig kann sie sich nur sehr begrenzt um die Kinder kümmern, die mit der Mehrheit der SchülerInnen nicht mitkommen. Die Zeit ist begrenzt, das Curriculum klar gesteckt und sie unterrichtet die Klasse allein. Eine Differenzierung in den Lerninhalten und in den Methoden je nach Entwicklungsstand der Kinder ist dabei nur in sehr geringem Maße möglich. Auch hat Frau Schulz bei der Klassengröße keine Zeit, sich intensiv mit der familiären Situation einzelner Kinder zu beschäftigen; dies erst recht nicht, wenn die Eltern der Kinder nicht von sich aus auf sie zukommen oder auf ihre Anfragen schnell reagieren. Von daher ist ihre Perspektive und ihr Handeln eher von der Frage bestimmt, wie sie die Störung in der Klasse möglichst schnell beheben kann, und weniger davon, was der Grund der Störung ist und wie sich die Problematik in ihrer Komplexität darstellt. Sollte nun Herr Berg vom ASD das Problem mit Tim nicht lösen können, bleibt ihr die Möglichkeit, für den Jungen ein Sonderschulnahmeverfahren einzuleiten. Nicht die Frage, welches Problem Tim mit der Schule hat oder was sein Leben schwer macht steht dann im Vordergrund, sondern es greift der Mechanismus der Ausgrenzung. Frau Schulz wird Druck verspüren (u.a. Curriculum erfüllen), hat wenig Zeit und verfolgt strukturell vorrangig ein anderes Ziel als die individuelle Förderung eines einzelnen Schulkindes. Aus ihrer Logik

heraus muss sie also auch ein Interesse daran haben, die ‚Störung‘ in ihrer Klasse zu beheben.



Menschen und Organisationen tun das, was für die eigene Funktionalität gut ist

Aus der Systemtheorie wissen wir, dass psychische und soziale Systeme, also Menschen und Organisationen, primär das tun, was für das eigene System gut ist. Systeme erfüllen einen bestimmten Zweck (z.B. Schule als Institution, die Lernstoff vermitteln soll) und entwickeln davon ausgehend eine Selbstdefinition sowie spezifische Wahrnehmungsmuster, die ihr Handeln leiten. Prinzipiell streben alle Systeme nach Sicherheit und Stabilität, um sich selbst zu erhalten. Für den Umgang mit Irritationen (z.B. ein Schüler verhält sich nicht ‚systemkonform‘) hat dies zur Folge, dass Verunsicherungen durch das System eher vermieden oder abgewehrt werden. Praktisch bedeutet dies, dass z.B. eine Schule in einer Situation wie dieser (Fall „Tim“) i.d.R. ihre Energien nicht vorrangig darauf konzentriert nach den eigenen Schwierigkeiten zu schauen (Was macht es Tim bei uns in der Schule schwer?). Stattdessen wird sie ihren Fokus auf das augenscheinliche Problem richten (auf Tim) und eine Lösung anstreben, die die ‚Störung‘ des reibungslosen Schulalltags behebt (z.B. die Ausgrenzung von Tim durch eine Versetzung auf die Sonderschule). Mit dem Wissen der Systemtheorie betrachtet, ist dies jedoch nicht der einzelnen Schule zuzuschreiben (die Schule ist schlecht, weil sie nicht nach den eigenen Fehlern sucht), sondern zunächst auf grundlegende Systemlogiken zurückzuführen. Der entscheidende Punkt allerdings ist, ob ein System so qualifiziert arbeitet, dass es den eigenen Mustern und Handlungsroutrinen ‚auf die Spur‘ kommt und offen dafür ist, die gewonnenen Einsichten in den Lösungsprozess für Probleme aktiv und selbstkritisch einzubringen. Letztlich stellt sich hier die Frage, ob eine Organisation bereit ist, auch an den eigenen Anteilen zu arbeiten, die sie an einem Problem hat.

Vorstehend wurden Interpretationen für das Handeln der im Fall „Tim“ Beteiligten vorgenommen und Hypothesen zu den subjektiven Gründen und Erklärungsmustern gebildet. Dies ist in der Sozialpädagogik/Jugendhilfe der wesentliche Zugang und Arbeitsschritt, um Angebote der Un-

terstützung und Hilfe zu entwickeln, die an die Selbstdeutungen von Menschen anschließen und damit auch ‚Aussicht auf Erfolg‘ haben. Wie vor diesem Hintergrund die Situation von Tim verbessert werden könnte, davon ist nachfolgend die Rede.

3. Was kann die Situation von Tim (in der Schule) verbessern? Was/Wer sind Ressourcen? (Prognosen)

Aufgrund der vorab dargestellten Wahrnehmung und Interpretation des Falls durch die Jugendhilfe wird hier fiktiv davon ausgegangen, dass Herr Berg, der Mitarbeiter des ASD, in die Bearbeitung der Schwierigkeiten von und mit Tim eingebunden ist. Dies könnte sich folgendermaßen ergeben haben: Herr Berg hat aufgrund des Schreibens von Frau Schulz mit der Lehrerin telefoniert, sie über die Möglichkeiten der Jugendhilfe informiert, ihr seine Unterstützung angeboten und sie vor allem dazu ermuntert, selbst einen (Haus-)Besuch bei der Familie Boland zu machen. Das Telefonat ist aus Sicht beider Fachkräfte konstruktiv verlaufen und Frau Schulz beschließt, Tims Mutter nochmals anzurufen und sie zu fragen, ob sie Frau Boland einmal besuchen könne. Sie möchte ihr signalisieren, dass sie in der Schule Schwierigkeiten mit Tim hat und aus dem Interesse, den Jungen besser verstehen zu können, gern mit ihr sprechen möchte. In dem Telefonat mit Herrn Berg hat sie verstanden, dass sie Frau Boland mehr als „Partnerin“ in der Erziehung und in der schulischen Entwicklung von Tim begreifen muss.

Frau Boland ist sichtlich überrascht über das persönliche Interesse der Lehrerin und über deren Engagement, sie einmal zu Hause besuchen zu wollen. Sie findet dies gut und gleichzeitig ist sie vor dem Besuch der Lehrerin aufgeregt. Als sie in dem Gespräch merkt, dass Frau Schulz ernsthaftes Interesse und Verständnis für ihre Situation zeigt, wird sie offener und kann über ihre Sicht der Dinge und über ihre Schwierigkeiten berichten. Es entwickelt sich ein gutes Gespräch und sowohl Frau Boland als auch Frau Schulz sind

froh, dass es dazu gekommen ist. Frau Boland erfährt, dass die Lehrerin sie nicht für eine schlechte Mutter hält, und fasst Vertrauen zu der Lehrerin, die sie bislang nur aus der großen Runde beim Elternabend kennt. Und die Lehrerin kann Tim sowie auch Frau Boland nach dem Gespräch besser verstehen und gewinnt die Überzeugung, dass Tims Mutter ihre Kinder gut versorgen und erziehen will, die Rahmenbedingungen dafür aber momentan schwierig sind. So ist die erste Grundlage für eine bessere Zusammenarbeit geschaffen und Frau Schulz schlägt Frau Boland vor, sich nochmals gemeinsam mit Herrn Berg vom Jugendamt zu treffen. Da Frau Boland den Mitarbeiter des Jugendamtes bei den ersten Kontakten eigentlich ganz nett fand und Frau Schulz sie darin bestärkt, dass das Jugendamt eine gute Hilfestellung sein kann, stimmt sie der Idee zu. Hinsichtlich des erneuten Kontaktes zum Jugendamt ist sie zwar nicht ganz ohne Sorge, spürt aber stärker das Gefühl, Unterstützung zu brauchen, weil diese ihr und den Kindern gut tun könnte. Sie wünscht, dass das gemeinsame Gespräch in der Schule stattfindet und bittet Frau Schulz einen Termin zusammen mit Herrn Berg zu verabreden. Die Lehrerin bietet Frau Boland daraufhin noch an, dass eine Referendarin der Schule auf die Kinder aufpassen könne, damit das Gespräch in Ruhe stattfinden kann. Tim könne ja dann zeitweise dazu kommen. Diesen Vorschlag greift Frau Boland gern auf.

So oder in ähnlicher Form könnte der Fall nach dem ersten Kontakt zwischen der Lehrerin und dem ASD-Mitarbeiter verlaufen sein, wenn von einem konstruktiven und für die Familie hilfreichen Verlauf ausgegangen wird. In gemeinsamen Kontakten zwischen der Familie, der Schule und der Jugendhilfe wäre nun zu überlegen, wie die Situation von Tim (und seiner Familie) sich verändern könnte. D.h. was hilfreich sein kann, um die aktuellen Schwierigkeiten zu lösen, so dass es Tim und der Familie insgesamt wieder besser geht.

Die Jugendhilfe würde in ein solches Gespräch ihre fachliche Einschätzung bzw.

Diagnose zum Fall einbringen, welche sie aufgrund der Vorarbeit (Problemwahrnehmung und Interpretation/Hypothesenbildung) und der Beratung im eigenen Team (Stichwort: Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte) gewonnen hat. Vermutlich würde sie auch einen ersten Vorschlag für die Lösung des Problems machen, der dann mit allen Beteiligten besprochen, ggf. verändert und abgestimmt werden muss. Zu einem solchen Vorschlag kommt die Jugendhilfe, indem sie auf der Grundlage ihrer Interpretation der Probleme formuliert, was in der Situation hilfreich sein könnte. Leitfragen für diese Überlegungen sind:

- Was brauchen die einzelnen Beteiligten, damit sich ihre Situation verbessert?
- Was sind die Ressourcen, die die Beteiligten selbst in den Lösungsprozess einbringen können?

Durch die zweite Frage sollen zum einen die Eigenkräfte der beteiligten Personen genutzt werden, zum anderen gilt es zu verhindern, dass nur aus einer defizitären Perspektive auf eine Familie bzw. auf einen Fall geschaut wird. Liegen im Anschluss an die Beantwortung dieser Fragen viele Bedürfnisse ‚auf dem Tisch‘ (i.d.R. sind dies mehr, als auf einmal zu bearbeiten sind), so ist es als nächstes wichtig, sich auf die wichtigsten Unterstützungsbedarfe zu verständigen.

Im Fall „Tim“ würde eine Sammlung dessen, was im Fall gebraucht wird, vermutlich die in der folgenden Abb. 1 benannten Ergebnisse erbringen:³

Beim Blick auf diese Abbildung wird schnell deutlich, dass es viele Bedürfnisse und Ansatzpunkte für Unterstützung bei den unterschiedlichen Personen gibt. Nun ist es notwendig, die Komplexität eines Falles wieder zu reduzieren und sich als Fachkräfte auf die Aufgaben zu konzentrieren, die am wichtigsten sind und die auch realisiert werden können – entweder von den beteiligten Fachkräften selbst oder durch die Delegation von Aufträgen

an andere soziale Einrichtungen und Kooperationspartner.

Für die Entscheidung, was die wichtigsten Handlungsbedarfe in einem Fall sind, ist es hilfreich, sich auf die eigene Ausgangsfrage zu beziehen; hier: Was kann die Situation von Tim (in der Schule) verbessern? Diese Frage richtet ihren Fokus auf Tim (und nicht auf seine Eltern oder Geschwister); um seine Situation zu verbessern kann es aber dennoch sinnvoll sein, auch für andere beteiligte Personen Unterstützungsangebote zu entwickeln, die sich dann mittelbar wieder auf die Situation von Tim auswirken. Von der ursprünglichen Frage ausgehend werden dann konkrete Ziele und Handlungsschritte vereinbart, die zur Lösung der Schwierigkeiten beitragen sollen.



Die Entwicklung der ,richtigen' Hilfe erfordert wiederum Perspektivenvielfalt

Auch bei der Suche nach der 'richtigen' Hilfe sind neben den individuellen und familiären Zusammenhängen und Hintergründen, die ein als problematisch beschriebenes Verhalten (vermutlich) hat, weitere Aspekte zu bedenken: Was sind die Stärken der Beteiligten, die als Ansatzpunkte für Hilfe genutzt werden können? Welche Ressourcen aus dem sozialen Umfeld (z.B. NachbarInnen, FreundInnen) können einbezogen oder aktiviert werden? Was wollen die Beteiligten (Familienmitglieder und Fachkräfte) erreichen? Welche Wünsche und Befürchtungen haben sie? Was können sie sich vorstellen, was nicht? – Das engere soziale Umfeld einer Familie, zu dem auch die Schule zählt, sollte immer in ein Unterstützungskonzept einbezogen werden, um damit einer Grundorientierung der Jugendhilfe Rechnung zu tragen: Ausgangspunkt für alle Überlegungen zur Verbesserung einer familiären Situation sind immer ihre konkreten lebensweltlichen Bezüge. D.h. alle Angebote der Unterstützung müssen inhaltlich und auch räumlich eng am Alltag einer Familie anknüpfen.

Der Vorschlag des ASD bezüglich der Verbesserung von Tims Situation könnte wie in Abb. 2 skizziert aussehen:

³ Auch hier beschränkt sich die Sammlung der Bedürfnisse wieder auf die vier eingangs fokussierten Personen.

Person	Abb. 1: Was braucht er oder sie?	Ressourcen (persönlich oder im Umfeld)
Tim	➤ Verbleib in der Grundschule; kein Sonderschulaufnahmeverfahren ➤ Verständnis für sein aktuelles Erleben und seine subjektive Logik ➤ Möglichkeit, die Trennung der Eltern zu verstehen und zu verarbeiten (Integration in eigene Biografie) ➤ den Versuch der Eltern, ihren Kindern trotz der Trennung als Eltern erhalten zu bleiben ➤ Entlastung von der Verantwortung, den Vater ersetzen zu müssen ➤ ‚Entlassung‘ aus dem eigenen Schuldgefühl: Er ist nicht verantwortlich für die Trennung der Eltern! ➤ einen Ort, an dem er seine Traurigkeit und seine Wut erleben und agieren kann ➤ Kontakte zum Vater; Möglichkeit, die Beziehung zu ihm fortzuführen ➤ Stärkung seiner Fähigkeiten; Anerkennung und Wertschätzung für das, was er gut kann ➤ Lehrerin bzw. Ansprechperson in der Schule, die sich dafür interessiert, wie es ihm geht ➤ Förderung in Mathe und Deutsch (Förderunterricht) ➤ Beobachtung und ggf. gezielte Diagnostik seiner motorischen Schwierigkeiten ➤ ruhige und entspannte Situation, um Hausaufgaben machen zu können ➤ Gruppenerfahrungen (möglichst in der Schule), in denen er eine bedeutsame Rolle spielen kann	➤ tierlieb (Katze) = kümmert sich, sorgsam ➤ verantwortlich und beschützend (zu Hause, gegenüber der Mutter) ➤ kann Ausdauer entwickeln ➤ 'tüftelt' gern herum, will Neues entdecken ⇒ neugierig, ideenreich, motiviert ➤ steht in emotionalen Bezügen und hat feste Bindungen
Frau Boland, Mutter	➤ Wertschätzung und Anerkennung für das, was sie allein schafft und regelt (insb. Schule) ➤ Entlastung von der Sorge, keine gute Mutter zu sein und sich schlecht um die Kinder zu kümmern ➤ Blick auf das, was sie gut kann ⇒ Was sind ihre Potenziale? ➤ Entlastung in ihrem Alltag ➤ Unterstützung in „Erziehungsfragen“ ➤ Isoliertheit der Familie auflösen (kaum Kontakt zur Nachbarschaft; Verwandtschaft räumlich weit weg) ➤ Zeit für sich selbst und eigene Interessen ➤ Beratung in der Trennungssituation, in den Gesprächen mit ihrem Mann (gemeinsame Gespräche mit Profis) ➤ Möglichkeit, eigene emotionale Verletzung zu verarbeiten ➤ eigene berufliche Perspektive (abgebrochene Ausbildung) ➤ angemessener Wohnraum für sich und die Kinder; ggf. Beratung in materiellen Fragen	➤ liebt ihre Kinder, will sie gut versorgen ➤ schafft es, die Familie zu 'managen' (Umzug, Krankheit Anna, Kinder gehen zur Schule, geht selbst putzen) ➤ Offenheit ➤ Einfühlungsvermögen ➤ hat vereinzelt Kontakt zur Nachbarin
Frau Schulz, Lehrerin	➤ Ergänzung ihrer schulisch orientierten Perspektive durch Multiperspektivität (der Jugendhilfe) ➤ stärkerer Blick auf die Ressourcen von Tim und seiner Familie ➤ Wissen über Möglichkeiten der Jugendhilfe; wechselseitige Wertschätzung der Systeme Jugendhilfe/Schule ➤ Möglichkeiten, in großer Klasse auf einzelne einzugehen oder ergänzende Angebote (Off. Ganztagsschule) ➤ Rückendeckung im Kollegium; Möglichkeiten zur kollegialer Beratung	➤ versucht, sich in Familie einzudenken ➤ Bereitschaft zum Hausbesuch ➤ Kann Perspektive wechseln (nach Gespräch mit Herrn Berg)
Herr Berg, ASD	➤ Bereitschaft der Lehrerin bzw. der Schule, sich auf die Perspektive der Jugendhilfe einzulassen	➤ hat guten Kontakt zur Lehrerin und zur Familie

Abb. 2: Übergreifendes Ziel des Unterstützungsangebotes.⁴

Tim erlebt sich selbst in seinem sozialen Umfeld (auch in der Schule) als bedeutungsvoll, den Alltag mitgestaltend sowie mit seinen Fähigkeiten als akzeptiert und erfolgreich.

Teilziele:

- Tim versteht die Trennung der Eltern und kann die neue familiäre Situation emotional annehmen.
- Tim kann die Beziehung zu beiden Eltern halten ohne sich gegenüber einem Elternteil dafür rechtfertigen zu müssen.
- Tim besucht weiterhin die Grundschule und ist stärker in die Gruppe der MitschülerInnen eingebunden.
- Tim setzt in der Schule seine Fähigkeiten offensiv ein und kann seine Leistungsschwächen verbessern.
- Herr und Frau Boland bleiben ihren Kindern trotz der Trennung als Eltern erhalten.
- Frau Boland erfährt in ihrem Alltag Entlastung, so dass sie die Versorgung und Erziehung der Kinder besser realisieren kann.
- Frau Boland entwickelt für sich eine eigene berufliche Perspektive.
- Frau Schulz, die Lehrerin, erhält die notwendige Unterstützung, um Tim in seinen Stärken und Schwächen zu fördern.

Nächste bzw. erste Handlungsschritte zur Umsetzung der Ziele:

a) bezogen auf Tim

- Für Tim (und seine Geschwister, insb. auch Anna) wird ein Angebot organisiert, durch das die Trennung der Eltern besser verstanden und verarbeitet werden kann (➤ möglich: Sozialpädagogische Familienhilfe oder Erziehungsberatung).
- Von allen Erwachsenen werden Tim und seine Geschwister darin bestärkt, die Verbindung zum Vater intensiv zu halten.
- Tims Stärken sollen mehr in den Vordergrund gerückt werden (➤ Teilnahme am Werkangebot im Nachmittagsbereich; gruppenorientiertes Angebot in geplanter Projektwoche in Kooperation mit dem nahe gelegenen Jugendzentrum, das auch das Nachmittagsangebot an der Schule koordiniert und z.T. durchführt).
- Tim erhält in der Schule die Möglichkeit, in Ruhe und mit Unterstützung seine Hausaufgaben zu machen (➤ Nachmittagsangebot im Rahmen der Offenen Ganztagschule).
- Tim soll zukünftig in der Schule mittagessen und dort bis um ca. 16.00 Uhr bleiben können (➤ Angebot im Rahmen der Offenen Ganztagschule).
- Tim erhält individuelle Förderung Mathe und Deutsch (➤ durch stärkere Differenzierung im Unterricht, ggf. mit Hilfe einer zweiten Lehrerin oder einer Referendarin, oder besonderen Förderunterricht).
- Tims motorische Schwierigkeiten werden zunächst gezielter beobachtet (➤ Lehrerin).

⁴ In einem realen Hilfeprozess würde die Ziel- und Umsetzungsplanung für ein Unterstützungsangebot differenzierter durchgeführt. Deutlich wird aber auch in dieser Darstellung, dass die Planung konkreter Hilfeangebote sinnvoller Weise über die Formulierung von Zielvereinbarungen und deren Konkretisierung (Haupt- und Teilziele, Kriterien für die Zielerreichung, Handlungsschritte) vollzogen wird.

b) bezogen auf seine Eltern

- Tims Mutter erfährt durch die Lehrerin und den ASD Anerkennung und Wertschätzung für das, was sie gut kann und für ihr ‚Management‘ der schwierigen Situation.
- Zur Entlastung der familiären Situation wird über die Jugendhilfe ein zeitlich begrenztes Unterstützungsangebot eingerichtet (➤ Sozialpädagogische Familienhilfe: Unterstützung in Erziehungsfragen, Organisation des Alltags als allein erziehende Mutter mit drei Kindern, Initiierung von Kontakten in die Nachbarschaft und den Sozialraum, Beachtung der Bedürfnisse der Kinder, gerade in der Trennungssituation).
- Beratung für Herrn und Frau Boland in der Trennungssituation (➤ Gesprächsangebot und gezielte Beratung durch den ASD, ggf. auch die Erziehungsberatungsstelle).
- Anmeldung von Tim und Anna für das Ganztagsangebot an den jeweiligen Schulen (➤ Versorgung über Mittag, möglicher Verbleib bis ca. 16.00 Uhr an der Schule).
- Organisation eines Kindertagesstättenplatzes für Jan (durch Frau Boland und mit Unterstützung des ASD oder der Sozialpädagogischen Familienhilfe).
- Organisation eines zeitlichen Freiraums für Frau Boland (z.B. freier Abend alle zwei Wochen).

c) bezogen auf Schule (Lehrerin, Kollegium, Offene Ganztagschule) und Jugendhilfe

- Von der Lehrerin erhält Tim ein Signal, dass er in ihrer Klasse gewollt ist und mit seinen Fähigkeiten akzeptiert wird (➤ nochmaliger Besuch bei Familie Boland oder intensiveres Bemühen um Tim in der Schule seitens der Lehrerin).
- Frau Schulz und Herr Berg arbeiten im Fall weiterhin eng zusammen, um die Unterstützung für die Familie Boland gut aufeinander abzustimmen. Es soll weiterhin gemeinsame Gespräch auch mit der Familie geben.
- Die Lehrerin kümmert sich mit darum, dass die Handlungsschritte bezogen auf Tim umgesetzt werden können. Diesbezüglich erfolgt eine enge Abstimmung mit dem Offenen Ganztagsbereich.
- Insbesondere führt die Lehrerin mit Blick auf die motorischen Schwierigkeiten von Tim eine genauere Beobachtung durch, um weiteren Handlungsbedarf besser einschätzen zu können (einige SchülerInnen sind von Trennung und Scheidung ihrer Eltern betroffen).
- Die Lehrerin plant mit Unterstützung der Erziehungsberatungsstelle im Stadtteil in ihrer Klasse ein Unterrichtsprojekt zum Thema ‚Mama und Papa verstehen sich nicht mehr‘ durch.
- An der Grundschule werden einmal im Monat (anonyme) ‚Fallberatungsrunden‘ mit dem ASD oder einem freien Träger aus dem Bereich der Erziehungshilfe eingerichtet, um die Situation so genannter ‚schwieriger‘ SchülerInnen besser zu verstehen und darauf eingehen zu können.
- Für das Kollegium an der Schule wird in naher Zukunft eine Fortbildung zum Thema ‚schulische und sozialpädagogische Diagnostik‘ durchgeführt, die das genauere Wahrnehmen, Beschreiben, Verstehen und Bewerten von Verhalten zum Gegenstand haben soll.

Sind die wesentlichen Ziele und Handlungsschritte in einem Fall zusammengetragen und mit allen Beteiligten vereinbart, dann stellt sich die Aufgabe der konkreten Umsetzung: Wer muss, kann oder soll was tun, um die gesteckten Ziele zu erreichen und die konkreten Handlungsschritte umzusetzen?



Der Erfolg von Unterstützungsangeboten ist nicht linear planbar

Ob gemeinsam vereinbarte Ziele in Hilfeprozessen tatsächlich erreicht werden, ist letztlich nicht wirklich planbar, denn es handelt sich hier um komplexe Zusammenhänge, die von allen Beteiligten nur begrenzt zu steuern sind. Trotz abgestimmter Zielsetzungen und Handlungsschritte in einem Fall bleiben die Umsetzung und die erzielte Wirkung immer abhängig von intervenierenden Faktoren (situative Lebensereignisse, Eigensinn der handelnden Subjekte etc.). D.h. in konkreten Lebensvollzügen können sich ad hoc Ereignisse ergeben, die nicht vorhersehbar sind, aber das Verhalten und Handeln der beteiligten Personen verändern. Für die (Sozial-)Pädagogik bedeutet dies, dass fachliches Handeln zwar planvoll und zielgerichtet erfolgen muss, aber dennoch immer ein „experimentelles Anknüpfen an den Selbstentwurf des Subjektes“ bleibt. Ob Kinder und Eltern das tun, was Professionelle und vielleicht auch sie selbst für richtig halten, liegt nicht in der Macht der Fachkräfte. Diese Selbstbestimmung und den Eigensinn von Kindern und Eltern anzuerkennen, mag für manche Fachkräfte ernüchternd sein, entlastet aber gleichzeitig von dem Druck, für den Erfolg einer Hilfe allein verantwortlich zu sein. Fachlich qualifizierte Arbeit, professionelle Bescheidenheit und damit einhergehend die ernsthafte Hinwendung zu und das Ernstnehmen der Menschen, um die es geht, ist das Dreieck, in dem tragfähige Hilfen entstehen können.

**4. Wer soll die Förderung für und mit Tim umsetzen?
Mit wem sollte in der Durchführung der Hilfe zusammengearbeitet werden (Team)?**

Die als Vorschlag der Jugendhilfe formulierten Handlungsschritte bedürfen – so sie von allen Beteiligten als sinnvoll erachtet und akzeptiert werden – in der Umsetzung der Kooperation verschiedener Fachkräfte und Institutionen. Dazu gehören der ASD (Herr Berg), die Schule (insb. Frau Schulz als Lehrerin), die Sozialpädagogische Familienhilfe und die Erziehungsberatungsstelle als Einrichtungen freier Träger der Jugendhilfe sowie die Fachkräfte des offenen Ganztagsbereiches der Schule und nicht zuletzt alle Mitglieder der Familie Boland. Eine ganze Reihe von Menschen also, deren Handeln mit- und aufeinander abgestimmt werden muss.

Da es um familiäre und schulische Hilfen für Tim und seine Familie geht, ist es sinnvoll, dass Herr Berg und die Lehrerin eng miteinander kooperieren und das ‚Gesamtpaket‘ an Unterstützung koordinieren. Der Mitarbeiter des ASD wird in diesem Tandem die federführende Aufgabe übernehmen, da mit der Einrichtung einer Sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH) eine Hilfe im Rahmen der ‚Hilfen zur Erziehung‘ gewährt und somit ein formeller Hilfeplan (gem. § 36 SGB VIII; siehe Anhang) erstellt wird.

Für die Durchführung der SPFH muss seitens des ASD und in Abstimmung mit der Familie Boland ein Träger bzw. konkret ein Sozialpädagoge/eine Sozialpädagogin gefunden werden, der bzw. die intensiver mit und in der Familie arbeiten wird. Die Lehrerin wird zudem über ihre Arbeitsbezüge an der Schule mit dem offenen Ganztagsbereich abstimmen, in welcher Form eine engere Zusammenarbeit bezogen auf Tim und seine Schwierigkeiten stattfinden kann. Sinnvoll ist es nach diesen ersten Abstimmungen ein gemeinsames Fachgespräch der verschiedenen Profis durchzuführen, um eine gemeinsame Sichtweise und Einschätzung von der Gesamtsituation zu entwickeln und genau miteinander

abzustimmen, wer was mit welchem Ziel, welchen Methoden und ggf. mit wem gemeinsam tut. Notwendig ist, die Familie in geeigneter Form in diesen Abstimmungsprozess einzubeziehen, wobei dies nicht zwingend heißen muss, dass sie an dem Fachgespräch der HelferInnen teilnimmt.

Kommt es auf dem beschriebenen Weg zur Umsetzung der vereinbarten Handlungsschritte, so wird es im Schwerpunkt zwei Orte geben, an denen die Unterstützung stattfindet: zu Hause bei der Familie Boland und in der Schule. Die SPFH wird ihre Unterstützung auf die Stärkung der familiären Situation konzentrieren, wobei sie sowohl die Interessen der Kinder als auch der Mutter im Blick haben muss. Erweist sich beides in der Umsetzung als zu viel für eine Fachkraft, ist über eine weitere Person zur gezielten Unterstützung von Tim (und seinen Geschwistern) zu entscheiden, die die Trennung der Eltern eher aus den Augen der Kinder begleitet. Eine solche Rolle könnte z.B. eine Fachkraft aus der Erziehungsberatung übernehmen, eventuell gibt es dort auch eine regelmäßige Gruppe für Kinder, deren Eltern sich getrennt haben. Für die konkrete Beratung von Frau und Herrn Boland bezüglich der Trennung und der weiteren, möglichst gemeinsamen Erziehung der Kinder kommt Herr Berg aus dem ASD als Ansprechpartner in Frage. Dies hätte den Vorteil, dass er das Gesamtpaket der Hilfen koordiniert und so alle wichtigen Entwicklungen im Blick hat und mit den Eltern besprechen kann.

In enger Abstimmung mit ihm sollte Frau Schulz die eher schulisch orientierten Unterstützungsangebote für Tim initiieren und begleiten. D.h. sie würde mit den KollegInnen aus dem offenen Ganztagsbereich besprechen, in welcher Form Tim in die dortigen Angebote eingebunden wird. In diesem Zusammenhang könnte sie auch mit den KollegInnen überlegen, welches Projekt im Rahmen der nahenden Projektwoche von ihrer Klasse bearbeitet werden könnte. Frau Schulz schwebt vor, ein Theaterprojekt durchzuführen, bei dem auch die Bühne und die Kulissen für die Aufführung des Stücks selbst gebaut wer-

den. Bei einer solchen Aktion könnte Tim seine Stärken gut einbringen und gleichzeitig wäre durch die notwendige Gruppenarbeit für die verschiedenen Aufgaben ein Arbeitszusammenhang mit anderen Kindern gegeben. Darüber hinaus will sie mit der Referendarin der Schule über einen gemeinsamen, stärker leistungsdifferenzierten Unterricht sprechen und diesen in ihrer Klasse exemplarisch umsetzen. Oder Tim nimmt an den Förderstunden für die Kinder der zweiten Klassen teil, die in einigen Fächern Probleme haben. Was die motorischen Schwierigkeiten von Tim angeht, will Frau Schultz ebenfalls die Referendarin für eine genauere Beobachtung von Tim einsetzen. Dabei kann diese dann gleich etwas über schulische Diagnostik lernen.

Letztlich will Frau Schulz mit der Unterstützung des Kollegen aus dem ASD an ihrer Schule zwei fallübergreifende Neuerungen anregen: gemeinsame Fallberatungen mit KollegInnen aus der Jugendhilfe sowie eine Fortbildung des gesamten Lehrerkollegiums zur schul- und sozialpädagogischen Diagnostik.

In der Gesamtschau auf den Fall zeigt sich somit, dass es eine Reihe von Aufgaben zu bearbeiten gibt, die von unterschiedlichen Personen und in unterschiedlichen Teams angegangen werden müssen. Wichtig ist es, so die Erfahrung, bei der Erledigung von Teilaufgaben den Blick für den Gesamtzusammenhang und das gemeinsame Ziel nicht zu verlieren. Deshalb sollten im Hilfeprozess immer wieder Orte und Gelegenheiten verabredet werden, um gemeinsam – auch mit der Familie – über den Verlauf, erzielte Erfolge und Rückschläge sowie Erfahrungen mit der Zusammenarbeit zu reflektieren.

5. Gegenseitige Erwartungen der Kooperationspartner?

Unterstützung für Kinder und Familien mit Aussicht auf Erfolg zu organisieren und umzusetzen, erfordert prinzipiell ‚nur‘, dass die zuständigen Fachkräfte und ihre Organisationen wissen, was ihr Auftrag und ihre Aufgabe ist und dies im Sinne der HilfeadressatInnen sowohl in Abgrenzung

als auch in Zusammenarbeit mit den anderen beteiligten Professionellen umsetzen. Diese schlichte Aussage gilt für den Fall „Tim“ sowie auch für alle anderen Fälle und Situationen, in denen Fachkräfte unterschiedlicher Professionen miteinander kooperieren müssen. Die viel zitierte und vielfach geforderte ‚Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule‘ ist jedoch leichter proklamiert als in die Tat umgesetzt. Denn im Alltag bedeutet dies zwei Systeme zusammenzubringen, die völlig unterschiedlichen Orientierungen folgen: es existieren jeweils unterschiedliche Arbeitsgrundlagen (z.B. gesetzliche Vorgaben), Zielvorstellungen, Interessen, Selbst- und Aufgabenverständnisse, die zunächst wechselseitig bekannt und verstanden sein müssen und in einem zweiten Schritt aufeinander abzustimmen sind. Erfahrungsgemäß erfordert dies in der Praxis viel Mühe, Geduld und die Bereitschaft, mit punktuellen ‚Misserfolgen‘ in der Kooperation umzugehen. ‚Gute‘ Kooperation kann nicht verordnet werden, sondern ist erst das Ergebnis der Erfahrungen gelungener Zusammenarbeit.

Um das Wagnis ‚Kooperation‘ dennoch einzugehen, sind einige grundsätzliche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zu bedenken, die für dieses Vorhaben hilfreich sind und von allen Beteiligten berücksichtigt werden sollten. Grundsätzlich gilt für die Herstellung gelingender Kooperation:

1. Sie erfordert Differenzierung und Dialog der beteiligten PartnerInnen.
2. Es braucht ein Mindestmaß an gemeinsamen Zielen und Überzeugungen.
3. Sie gelingt nur zwischen Gleichwertigen.
4. Sie muss sich für beide Seiten lohnen.
5. Sie ist immer von Personen abhängig, braucht aber Strukturen und Verfahren, die Personen stärken und schützen.

These 1: Kooperation erfordert Differenzierung und Dialog der beteiligten PartnerInnen. Aufgrund ihrer jeweiligen Ausrichtung, Tradition und Entwicklungen sind Jugendhilfe und Schule zwei unter-

schiedliche und einander relativ fremde Welten, die sich häufig mit Unkenntnis oder Vorurteilen begegnen. Soll nun kooperiert werden, so geht es auch um Veränderungen des Selbst- und Fremdbildes, wobei das Ziel dieses Weges kein ‚Gleich-Machen‘ der Unterschiede beider Systeme sein kann. Rechnen kann man nicht durch biografische Gespräche lernen und schwierige Lebenssituationen oder Vernachlässigungserfahrungen von Kindern nicht im 45 Minuten-Takt begreifen und curricular abarbeiten. Jede Profession hat ihre ureigenen Kompetenzen und es wird auch weiterhin abgegrenzt voneinander gearbeitet werden müssen und können. Aber da, wo ohne den anderen geringere Erfolge erzielt werden können, braucht es einen offenen und streitbaren Dialog, um gute Formen gemeinsamer Arbeit zu entwickeln. Dafür ist entscheidend, dass sich sowohl die Jugendhilfe als auch die Schule ihres je eigenen Profils bewusst sind. Wenn ich nicht weiß, wer ich bin und was ich will, d.h. wenn Profis nicht prägnant, verständlich und selbstbewusst erklären können, was ihr Selbstverständnis und ihre Konzepte sind, dann ist die Gefahr groß, instrumentalisiert zu werden für die Interessen der Anderen. In der Kooperation von Jugendhilfe und Schule darf es allerdings nicht um einseitige Vereinnahmung gehen, sondern um eine dialogische Entwicklung, die die Differenzen beachtet und gleichzeitig danach schaut, was beide Systeme voneinander lernen und wie sie sich sinnvoll ergänzen können.

These 2: Kooperation braucht ein Mindestmaß gemeinsamer Ziele und Überzeugungen.

Wenn unterschiedliche Organisationen und deren AkteurInnen miteinander etwas bewerkstelligen sollen und wollen, braucht es neben dem Trennenden etwas Verbindendes, das den Boden bereitet für gemeinsames Handeln. Die Anstrengungen von Kooperationsprozessen lohnen sich nicht, wenn es keinerlei Übereinstimmung gibt, an der man anknüpfen kann – gerade dann wenn erste Reibereien einander wieder zu spalten drohen. Die Gemeinsamkeit von Jugendhilfe und Schule liegt zentral in der gemeinsamen Zielgruppe:

Kinder und Jugendliche, sowie – mit Abstrichen – ihre Familien. Und in dem anspruchsvollen Ziel, junge Menschen zu einem eigenständigen Leben zu befähigen. Dieses verbindende Ziel gilt es kleinschrittiger zu konkretisieren und gemeinsam die Verantwortung für dessen Realisierung zu übernehmen.

These 3: Kooperation gelingt nur zwischen Gleichwertigen.

Wirkliche Kooperation, „auf gleicher Augenhöhe“ wie es aktuell in NRW immer heißt, kann nur gelingen, wenn nicht von Beginn an eine Seite das Geschehen bestimmt und die andere Seite zum ‚Hilfsarbeiter‘ degradiert. Unschwer zu erkennen ist, dass die Schule gegenüber ihrem Partner Jugendhilfe weitaus größer und flächendeckender vorhanden ist. Dies darf aber nicht nach sich ziehen, dass die Schule bestimmt, wo es lang geht. Kooperation, die befriedigend und für Kinder und Familien von Nutzen sein soll, erfordert, dass Schule und Jugendhilfe einander ernst nehmen, sich in ihrer Andersartigkeit als prinzipiell Gleichwertige akzeptieren und die Kompetenzen und Methoden des jeweils anderen wertschätzen.

These 4: Sie muss sich für beide Seiten lohnen.

Diese These spricht die Frage nach dem Nutzen der Kooperation an. Neudeutsch könnte man sagen, es braucht eine ‚win-win-Verhältnis‘ zwischen Jugendhilfe und Schule. Das heißt, beide Systeme müssen einen Gewinn davon haben, dass sie die Anstrengungen auf sich nehmen, einander kennenzulernen, die Andersartigkeit des Anderen auszuhalten, wechselseitige Vorurteile abzubauen, eigene Schwächen einzugestehen und mit ersten Rückschläge in der Zusammenarbeit großzügig umzugehen. Jeder kennt dieses Prinzip aus eigener Erfahrung: In der Regel engagieren sich Menschen nicht für eine Sache, wenn diese ihnen nicht zum einen am Herzen liegt und zum anderen das Engagement ihnen nicht auch einen persönlichen Gewinn bringt, der sich ganz unterschiedlich darstellen kann. Erst wenn ein Lehrer erfährt, dass der Sozialpädagoge die Schule nicht am liebsten abschaffen

will, und der Lehrer selbst einen Nutzen davon hat, dass der Sozialpädagoge an der Schule manches anders macht, gibt es eine Grundlage für die Zusammenarbeit zwischen den beiden. Bevor alte Orientierungen und Strategien aufgegeben werden können, müsse erfolgversprechendere nicht nur ‚theoretisch‘ erkennbar, sondern auch praktisch erprobt und glaubwürdig sein.

These 5: Kooperation ist immer von Personen abhängig, braucht aber Strukturen und Verfahren, die Personen stärken und schützen.

‚Gute‘ Kooperation lebt von konkreten Menschen, die sich etwas davon versprechen und sich auf den Weg machen. Und sie funktioniert besser, wenn die handelnden AkteurInnen ‚miteinander können‘, wenn ‚die Chemie‘ stimmt. Aber allein auf diesem Zufallsprinzip kann Zusammenarbeit nicht dauerhaft und tragfähig aufgebaut werden. Wenn man davon ausgeht, dass fachliche Kooperation zwischen den Professionellen für junge Menschen und ihre Familien Vorteile erbringt und deshalb notwendig ist, können die Fachkräfte und ihre Organisationen diese nicht dem Zufall überlassen und der Frage, ob eine Sozialpädagogin den Lehrerkollegen an der Hauptschule nett findet oder nicht. Statt dessen braucht es zwischen den beteiligten Organisationen und ihren Leitungen Absprachen, vereinbarte Verfahren und Strukturen die Zusammenarbeit ermöglichen und die die einzelne Lehrerin oder den Sozialpädagogen davon entlasten, immer wieder alles neu ver- und aushandeln zu müssen.

Zu diesen fünf Grundsätzen, die sicherlich ergänzt werden könnten, ist anzumerken, dass sie nicht das alleinige Erfolgsrezept für gelingende Kooperation darstellen. Vielfältigen Erfahrungen zeigen, dass Kooperation sich prozesshaft entwickeln muss. Sie braucht zu Beginn eine gewisse Risikobereitschaft aller Beteiligten und erst die Erfahrung gemeinsamer Erfolge bildet die Basis für eine gefestigte Kooperation, die sich zu einer ‚Kultur des Miteinanders‘ entwickelt und keine ‚Eintagsfliege‘ bleibt. Für ihr Gelingen ist vermutlich entschei-

dend, ob es den beteiligten AkteurInnen und Organisationen gelingt, sich selbst kritisch zu reflektieren und zu fragen, welches Interesse im Vordergrund steht und die Zusammenarbeit prägt: Das der eigenen Organisation, oder die Orientierung am Wohl von Kindern und ihren Familien. Das Motiv und der Ausgangspunkt für gemeinsames Handeln sollten nicht vorrangig Unterrichtsprobleme im Einzelfall oder die punktuelle Überforderung von Institutionen sein, sondern die Bedürfnisse, Bedarfe und Belastungen von jungen Menschen.

6. Tim in der offenen Ganztagsgrundschule: ein (inwiefern) geeigneter Ort der Förderung für ihn?

Der Blick auf den Unterstützungsbedarf von Tim und seiner Familie zeigt, dass dieser ganz unterschiedliche Ebenen betrifft und nur gut durchgeführt werden kann, wenn verschiedene Partner mit ihren je spezifischen Kompetenzen an der Umsetzung beteiligt werden. In diesem Zusammenhang kann die offene Ganztagsgrundschule ein wichtiger Kooperationspartner sein. Zum einen besteht durch dieses Angebot die Möglichkeit, dass Kinder bis in den späteren Nachmittag hinein verlässlich in der Schule bleiben können. Dies bedeutet gerade für berufstätige oder allein erziehende Eltern eine enorme zeitliche Entlastung, weil sie ihre Kinder versorgt und betreut wissen. Durch die Möglichkeit des Mittagessens in der Schule kommt hinzu, dass sie nicht an jedem Wochentag für die Kinder kochen müssen.

Zum anderen bietet die offene Ganztagsgrundschule die Möglichkeit, den gewohnten Schulalltag und damit verbundene Lernformen zu verändern und zu einer gezielteren Förderung einzelner Kinder beizutragen. In dem hier dargestellten Fallbeispiel erhält Tim durch das Angebot am Nachmittag sowohl schulische Unterstützung (Hausaufgabenhilfe) als auch die Gelegenheit, seine Talente mehr zu zeigen (Werkangebote, Projektwoche) und in einem gruppenorientierten Rahmen außerhalb des Unterrichts neue Erfahrungen

zu machen, die ihm vielleicht dabei helfen, besser mit anderen Kindern auszukommen und in Gruppenzusammenhängen eine Rolle zu bekommen, die sich nicht über den Status des Außenseiters definiert. Ein nicht unerheblicher Teil der notwendig erscheinenden Unterstützungsangebote für Tim sind an einer offenen Ganztagsgrundschule gut zu organisieren, da dort viele Kompetenzen, Angebote und Möglichkeiten an einem Ort zusammenkommen.

Das Gelingen der Förderung von Tim in der offenen Ganztagsgrundschule wird allerdings maßgeblich davon abhängen, ob und wie die Lehrerin und das Kollegium als Ganzes mit den Partnern im Ganztagsbereich kooperieren, d.h. ihre Überlegungen miteinander kommunizieren und Aktivitäten gemeinsam planen bzw. aufeinander abstimmen. Denn noch ist ja davon auszugehen, dass es durch die offene Ganztagsgrundschule nicht direkt zu einer Veränderung von Schulkultur und zu einer Rhythmisierung des Schulalltags kommt, die qua Struktur eine stärkere interdisziplinäre Zusammenarbeit mit sich bringen würde.

Literaturtipp:

Ader, Sabine:

Was leitet den Blick?– Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe. Weinheim und München 2005

Heiner, Maja:

Diagnostik und Diagnosen in der sozialen Arbeit – ein Überblick. Berlin 2004

Müller, Burkhard:

Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg i.Br. 1996

Schrapper, Christian:

Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Weinheim und München 2004

Weiß, Wilma:

Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. Weinheim 2003

Glossar

Allgemeiner Sozialer Dienst

Der Allgemeine Soziale Dienst soll die soziale Grundversorgung der Gemeindegewohner(innen) sichern. Seine Aufgaben regeln sich nach den Sozialgesetzen, darunter auch das SGB VIII. Zu den Leistungen der Allgemeinen Sozialen Dienste zählt u.a. die Beratung, Vermittlung und Begleitung von Hilfe (hier v.a. der Hilfen zur Erziehung) aber auch stadtteilorientierte Arbeit.

Hilfeplanung

Die Hilfeplanung in der Jugendhilfe ist als Rechtsnorm geregelt und ein Kernstück des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII/KJHG). Die Erstellung eines Hilfeplanes schreibt § 36 Abs. 2 SGB VIII bei der Gewährung der so genannten Hilfen zur Erziehung vor. Hilfen zur Erziehung werden vom Gesetzgeber als soziale Dienstleistung verstanden, die in enger Absprache mit den Eltern (als Leistungsberechtigte), Kindern und weiteren relevanten Fachkräften geplant und eingeleitet werden sollen. Der Hilfeplan ist eine Vereinbarung zwischen der Jugendhilfe und den Eltern/Personensorgeberechtigten. Grundlage der Hilfeplanung ist eine vereinbarte Hilfeleistung, die geeignet sein soll, die Entwicklung des Kindes zu unterstützen.

Hilfe zur Erziehung

Hilfe zur Erziehung ist ein Leistungsbereich der Jugendhilfe, der im SGB VIII/Kinder- und Jugendhilfegesetz geregelt ist. Die Grundregelung dieser Leistung ist in den §§ 27 ff. SGB VIII beschrieben und umfasst einen Leistungsanspruch der Eltern/Personensorgeberechtigten, wenn eine Hilfe notwendig und geeignet erscheint, um die Entwicklung des Kindes zu unterstützen. Die einzelnen Hilfeformen sind z.B. Erziehungsberatung, soziale Gruppenarbeit, Tagesgruppe, sozialpädagogische Familienhilfe, Heimerziehung oder Erziehung in einer Pflegefamilie.

Jugendamt (Öffentlicher Träger der Jugendhilfe)

Das Jugendamt ist die zentrale Organisationseinheit zur Sicherung und Förderung aller Jugendhilfeleistungen in einer kreisfreien Stadt oder einem Landkreis. Diese sind Träger der öffentlichen Jugendhilfe und daher gemäß Kinder- und Jugendhilfegesetz/SGB VIII dazu verpflichtet, für junge Menschen und ihre Familien ein Jugendamt zu errichten. Das Jugendamt ist die verantwortliche Behörde für die Aufgaben und Leistungen nach dem SGB VIII.

SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz, KJHG)

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (Achstes Buch Sozialgesetzbuch) umfasst u.a. das Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe, z.B. Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz, Förderung der Erziehung in der Familie, Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege, Hilfe zur Erziehung, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche, Hilfe für junge Volljährige.

Sozialraumorientierung

Sozialraumorientierung ist ein wichtiges Handlungsprinzip der Kinder- und Jugendhilfe, die ihre Angebote und Leistungen an den Lebensorten und –gewohnheiten, den Lebensbedingungen und sozialen Strukturen in einem Stadtteil oder in einer Gemeinde orientiert praktizieren möchte. Damit werden die Angebote kleinräumig differenziert und an den Bedürfnissen und Lebenslagen der jungen Menschen und ihren Familien ausgerichtet.

Literaturtipp:

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.):

Kinder- und Jugendhilfegesetz.

9. Auflage. Bonn 1999

Jordan, E:

Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Weinheim/München 2005

Katrin Höhmann

Der schulpädagogische Blickwinkel -

„Tim“ oder wenn ein ganz normales Kind zum Problem gemacht wird

Im vorliegenden Fall geht es um einen fiktiven Fall „Tim“, ein Grundschulkind. Er geht in die zweite Klasse. Seine Mutter ist allein erziehend, da sich die Eltern vor kurzem getrennt haben. Tim hat zwei jüngere Geschwister. Vor einem Jahr ist er umgezogen.

In dem folgenden Text werden anhand des vorliegenden Falls, die verschiedensten Möglichkeiten, Tim zu fördern beleuchtet. Es geht dabei explizit um die schulische Perspektive.

1. Die Ausgangslage einer Problemkonstellation

Eine Sicht auf Tim: Tim ist stark. Tim kann gut alleine arbeiten. Erwachsene können mit Tim sachliche Gespräche führen. Tim liebt Tiere. Tim ist neugierig und konzentriert. Dies zeigt sich vor allem im Werkunterricht. Tim ist ein Tüftler und experimentierfreudig. Technische Aufgaben faszinieren ihn. Tim kümmert sich bereits jetzt, mit seinen 8 Jahren, um seine Familie und übernimmt Verantwortung. Mit diesen Eigenschaften müsste Tim gut in der Schule zu Recht kommen.

Eine andere Sicht auf Tim: Tim ist schwierig. Tim kann nicht mit anderen zusammenarbeiten. Tim ist schlecht in Mathematik und Deutsch. Tim quält jüngere und schwächere Kinder. Tim verweigert sich Lehrergesprächen. Tim hat aggressive Schübe, in denen er unzugänglich ist. Tim verweigert sich anderen Kindern, die ihn einbinden möchten und reagiert aggressiv auf sie. Tim ist körperlich unsicher. Tim ist ein Kind, das in der Schule so nicht zu recht kommt.

Wie ein Kind wahrgenommen wird, welche Eigenschaften von ihm in den Vordergrund gestellt werden, ist auch eine Frage der Perspektive. Für seine Lehrerin Frau

Schulz ist der schwierige Tim jener Tim, der sich dominierend in die Wahrnehmung geschoben hat. Er wird zu einem Kind, das vor allem Probleme macht, das unzugänglich ist. Folgt man der Einschätzung der Lehrerin, ist Tim ein schwieriges Kind, das kaum noch in einer Regelschule zu beschulen ist.

Die vier Problemfelder des Falls Tim

Aus der Sicht der Kollegin sind es vor allem vier Problemfelder, die die Situation prägen und die alle ihren Fokus auf Tim haben:

a) Da wäre zum einen Tim und seine Situation mit sich selbst: er ist verschlossen, körperlich unsicher, er vergisst schulische Angelegenheiten wenn er zu Hause ist. Das zeigt sich vor allem an dem Konflikt um Bücher und Hefte, die er regelmäßig zu Hause lässt.

b) Dann spielt Tim und die Interaktion vor allem mit ihr als Lehrerin für sie eine wichtige Rolle: Tim steht unter Verteidigungsdruck. Verweigert sich, in dem er bei Gesprächen demonstrativ nicht zuhört. Angeleitete Beschäftigungen verweigert er ebenso.

c) Schließlich nennt sie das Verhältnis von Tim zu seinen Mitschülern: Er reagiert mit Quälereien gegenüber jüngeren Kindern. Er beteiligt sich an Arbeiten in der Gruppe zuerst nicht und reagiert dann aggressiv.

d) Und als viertes nennt sie Tim und seine Leistungen in den Fächern. Er ist leistungsschwach in Deutsch und Mathematik.

Frau Boland ist aus der Sicht von Frau Schulz zu wenig unterstützend. Sie zieht nicht so mit, wie es nach Meinung von Frau Schulz notwendig wäre. Andere Bereiche werden aus Sicht der Lehrerin entweder nur knapp und eher nebenbei erwähnt oder gar nicht in Betracht gezogen.

Was ist sonst über Tim bekannt und wozu gibt es darüber hinaus noch Informationsbedarf?

- a) Da wäre zuerst die **familiäre Situation** zu nennen: Hier erfahren wir von der Trennung des Vaters, der an Neurodermitis erkrankten Schwester, der schwierigen finanziellen Situation und der Überforderung der Mutter, die gerne eine gute Mutter sein möchte. Wie Tim konkret eingebunden ist. Wie sein Alltag aussieht, wie stark er in die Versorgung der Geschwister eingebunden ist, darüber ist wenig bekannt. Die räumliche Situation lässt darauf schließen, dass es kaum möglich sein wird, dass er in Ruhe arbeiten kann.
- b) Die **Organisation der Schule**: Es ist eine offene Ganztagschule. Der Unterricht scheint eher traditionell zu sein. Es gibt keine Jahrgangsmischung. Die Räumlichkeiten sind gut. Es wird nicht in Jahrgangsteams gearbeitet. Auch punktuelle Doppelbesetzungen gibt es nicht. Offener Anfang oder offenes Ende scheint es nicht zu geben. Ob Tim Angebote besucht und wenn ja welche, lässt sich aufgrund der Fallbeschreibung nicht sagen.
- c) Und schließlich ist es interessant, das pädagogische Ethos der Schule, die individuelle **pädagogische Haltung** und das Unterrichtsverständnis der Lehrerinnen und Lehrer mit in die Betrachtungen einzubeziehen. Didaktische Konzepte, die auf innere Differenzierung und Individualisierung setzen, werden nicht sichtbar. Projektunterricht, Freiarbeit und Wochenplan gehören offenbar nicht zum Repertoire. Bilder und Zeichnungen der Schülerinnen und Schüler sind ausgestellt. Insofern werden immerhin Unterrichtsergebnisse aus dem Kunstbereich präsentiert.

Die Situation im Schulbereich ist eskaliert. Frau Schulz sucht richtigerweise Hilfe. Der Sozialpädagoge wird angeschrieben. Eine Überweisung des Schülers auf die Sonderschule zieht sie in Erwägung. Es ist gut, dass sie handelt und Menschen sucht, die Tim und somit auch ihr helfen. Doch warum so spät? Sie selbst beschreibt ansatzweise die Entwicklung von Tim, die Veränderungen, die er durchgemacht hat. Lehrerinnen und Lehrer versuchen oft viel

zu lange eine Situation hinter der verschlossenen Klassentüre, alleine auf sich gestellt zu lösen. Die Erwartungen, die dann entstehen, wenn das Gefühl auf Lehrerseite entstanden ist „nichts geht mehr“, sind Erwartungen an andere, die Lösungen finden sollen: in diesem Fall Sozialpädagogen und Sonderschullehrer(innen).

2. Zusammenhänge aus denen ein Problem wird

Was ist die Definition von „Schwieriger Schüler“? Es gelingt kaum, es konkreter zu fassen als in etwa wie folgt: „Ein schwieriger Schüler ist ein Schüler, der sich vorherrschenden Normen im Bereich Leistung und Verhalten nicht anpasst und anpassen lässt und somit als störend für den Ablauf des Unterrichts- und Schulbetriebs empfunden wird.“ Doch was macht Schüler(innen) zu schwierigen Schüler(innen)? Ist es ihre Persönlichkeit, ihre Biografie, ihre physische, psychische, ökonomische, soziale, familiäre Situation oder ist es die Verfasstheit einer Einrichtung, die Wahrnehmungsstrukturen ihrer Vertreter, die normativen Vorstellungen von Normalität auf Lehrerseite? Die Vorstellung davon, was ein schwieriger Schüler ist, unterliegt historischen Wandlungen.

Sie sind kulturell geprägt. Außerdem unterscheiden sie sich von Schule zu Schule. Schulen wie die

Laborschule Bielefeld bekommen immer wieder Schüler(innen) als Quereinsteiger, die an anderen Schulen als schwierig gelten und an ihrer neuen Schule unauffällig sind.

„Die Regelschule hat viele Möglichkeiten, eine Situation zu verbessern.“

Wer in diesen Fall involviert ist, müsste als erstes versuchen, eine Systematik in die Situation zu bekommen und vor allem eine Kind-Umfeld-Analyse vorzunehmen. Hierzu könnten Fragen an die Situation und Hospitationen sowie Gespräche mit der Kollegin, unter Umständen auch im Rahmen kollegialer Fallberatung, hilfreich sein. Den Ruf nach der Einleitung eines sonderpädagogischen Verfahrens ist jedoch verfrüht. Die Regelschule hat viele Mög-

lichkeiten, eine Situation zu verbessern. Aussonderung ist nur selten der richtige Weg. „Schwierige“ Kinder werden zu früh und zu schnell abgeschoben. Andere Länder wie Schweden und Finnland kennen keine Sonderschule für Erziehungsschwierige und Lernbehinderte Kinder. Dort sind und bleiben Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten in ihren Klassen und werden dort erfolgreich beschult.

In Bezug auf Tim gibt es in vielen Bereichen Klärungsbedarf: Geklärt werden müsste, was die Gründe für die motorischen Schwierigkeiten sind: Sind es Koordinationsschwierigkeiten, Probleme mit dem Gleichgewichtssinn, hat es cerebrale Gründe, sind es psychische oder physische Gründe? Wieso hat er im grobmotorischen Bereich Schwierigkeiten, aber – wie der Werkunterricht zeigt – nicht im feinmotorischen Bereich. Dies könnte darauf schließen lassen, dass es sich nicht um eine Entwicklungsstörung handelt.

Was sind die Gründe für seine aggressiven „Ausraster“? In wie weit wirkt sich seine familiäre Situation auf die schulische aus? Tim scheint unter großem Anpassungsdruck sein. Folgt man der Beschreibung der häuslichen Situation durch den Sozialpädagogen muss er ständig Rücksicht nehmen: auf die Situation seiner Mutter und insbesondere die Situation seiner kranken Schwester. Möglichkeiten seine Wut über den Verlust des Vaters und die vermutlich aus seiner Sicht so empfundenen Benachteiligung gegenüber seiner Schwester zu formulieren und zu bearbeiten hat er nicht. Die Beschreibungen hören sich an, als würde Tim die ganze Zeit „unter Strom stehen“.

Im Unterricht müsste beobachtet werden, was genau dazu führt, dass er aggressiv wird, wie die Gruppenkonstellation in solch einer Situation ist, ob es bestimmte Wörter, Formulierungen sind, die dazu führen, dass er seiner Wut freie Bahn lässt. Genauso interessant wäre es herauszubekommen, was dazu führt, dass er wieder zur Ruhe kommt.

Vorsichtige Interpretationen sind möglich: Dass er sich zunächst aus Gruppen raus-

hält und dann aggressiv auf sie reagiert, könnte damit zusammenhängen, dass er eigentlich gern Teil dieser Gruppe wäre, aber einfach nicht weiß, wie er sich verhalten soll und zugleich das Gefühl hat, nicht mithalten zu können. Dabei kann es um ökonomische Aspekte gehen, die Trauer, dass andere mit ihren Eltern zusammenleben und er nicht.

Was sind die Ursachen dafür, dass er weghört? Könnte es sein, dass er mit Abwehr darauf reagiert, immer von allen Erwachsenen auf der Vernunftebene angesprochen zu werden: zu Hause wie in der Schule?

Und die Aggressionen gegenüber jüngeren Mitschülerinnen und Mitschülern? Hängen diese damit zusammen, dass er zu Hause immer Rücksicht nehmen muss auf seine jüngeren Geschwister?

Problematisch erscheint in diesem Kontext die Erwartungs- und Kritikhaltung der Schule an die Mutter und ebenso die Erwartungshaltung der Mutter an sich selbst. Termine die von Eltern abgesagt werden, werden von Lehrerinnen und Lehrern leicht als Ausdruck des Desinteresses und der Missachtung ihrer Anstrengungen gewertet. Es könnte jedoch – und hierfür ist dieses Beispiel gut – durchaus auch ein Ausdruck von Überforderung sein. Die Mutter möchte – so der Bericht des Sozialarbeiters – eine gute Mutter sein. Was ist eine gute Mutter? Eine, die dafür sorgt, dass ihr Kind nicht seine Bücher und Hefte vergisst? Es ist sehr wahrscheinlich, dass die Schule an sie herantritt mit einer ganzen Palette an Versäumnissen. Versäumnisse und Probleme mit dem Kinde, die immer auch zu ihren werden. Dies ist eine zusätzliche Belastung für die Situation Tims.

3. Verbesserungsperspektiven

Wichtig ist bei allen Recherchen, Analysen und Interpretation eine grundsätzlich stärkeorientierte Haltung gegenüber Tim und seinem Umfeld. Eine Haltung, die an seinen Potentialen, Fähigkeiten und Interessen anknüpft und nicht in der häufig vorfindbaren ausschließlich defizitären Beschreibung verharret, die vor allem die Abweichung von der Norm in den Mittelpunkt

stellt und danach sucht, eine disziplinierende und reglementierende Situation zu schaffen. Es geht um eine Veränderung und Verbesserung der Gesamtsituation.. Folgende vier Bereiche scheinen von zentraler Bedeutung zu sein:

- a) Es ist wichtig, ihn in seiner **Persönlichkeit** zu **stabilisieren** und eine beruhigte und beruhigende Situation zu schaffen. Dazu gehört auch, dass der Verantwortungsdruck gegenüber der Familie reduziert wird. Er braucht Freiräume, Kind sein zu dürfen. Ihm sollten im familiären wie schulischen Bereich Erfolgserlebnisse ermöglicht werden.
- b) Es müsste darauf hingearbeitet werden, **Tim** an der Schule und **in der Klassengemeinschaft** zu **halten**. Häufig verbessert ein Wechsel die Situation nicht, sondern führt dazu, dass sich ein Schüler/eine Schülerin einmal mehr abgeschoben fühlt. Probleme werden ebenfalls nur selten besser durch Klassenwechsel gelöst. Sie entstehen meistens in neuen Klassen erneut.
- c) Es wäre wichtig, ihm die Möglichkeit und die Sicherheit zu geben, **Kontakte** zu **knüpfen**, sich angstfrei und selbstbewusst in Gruppen zu bewegen und in Gruppen arbeiten zu können.
- d) Auf dieser Basis ist es möglich, mit ihm gemeinsam sein **Lernverhalten** und **die Lernmöglichkeiten** und auch seine **motorischen Fähigkeiten** zu **verbessern**. Wobei bei letzteren nicht deutlich ist, ob sie eine Folge seiner Verunsicherung sind oder seine Verunsicherung auch aus diesen folgt.

4. Unterstützungsmöglichkeiten und Ressourcen

Es gibt innerschulisch wie außerschulisch eine Vielzahl von Möglichkeiten, die positiv für die Entwicklung der Situation von Tim genutzt werden könnten:

Interner Schulbereich

- *Jahrgangsteam*: Arbeitet die Schule in Teamstrukturen, z.B. Jahrgangsteams,

dann wäre es möglich, den ‚Fall‘ Tim dort zu thematisieren, die Kollegin zu begleiten, Hospitationen zu organisieren. Hat die Schule Ressourcen für punktuelle Doppelbesetzungen, könnte es gut sein, diese für einen klar umgrenzten Zeitraum zu bündeln und in die Klasse von Tim zu investieren, um mehr Zeit für Beobachtung, Betreuung und die Entwicklung eines veränderten Unterrichts zu haben.

- *Lehrer(innen)team der Klasse*: Sollten mehrere Lehrer in der Klasse arbeiten, wäre es wichtig, dass sich diese zusammensetzen und über mögliche pädagogische wie didaktische Strategien reflektieren.
- *Klassengemeinschaft*: Auch die Klassengemeinschaft kann eine Möglichkeit sein, ein Kind zu stabilisieren, ihm zu helfen. Wenn es eine große Regelsicherheit in einer Klasse gibt – um ein Beispiel zu nennen – kann diese auch Kinder mitziehen, die zeitweilig regelunsicher sind.
- *Sozialpädagog(inn)en*: Es gibt vermehrt Schulen, in denen Sozialpädagogen in der Schule arbeiten. Diese ermöglichen häufig eine qualifizierte Beratung in Krisensituationen, Beratung für Lehrerinnen und Lehrer oder auch für die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern.

Externer Schulbereich

- *Schulpsycholog(inn)en*: Es dauert leider in manchen Städten und Regionen mehrere Wochen, bis Schulpsychologen einen Termin frei haben. Dennoch sollte überlegt werden, den Schulpsychologen hinzuzuziehen. Sie sind diejenigen die qualifiziert Tests durchführen und in diesem Bereich beratend tätig werden können.
- *Sonderpädagog(inn)en*: Unabhängig von der Einleitung eines Sonderschulverfahrens, ist es in einem Fall wie Tim gut, den Rat eines Sonderpädagogen, einer Sonderpädagogin hinzuziehen. Wenn kein Sonderpädagoge an der Schule selbst arbeitet, kann bei benachbarten Sonderschulen um Hilfe gebeten werden.

Familienkontext

- *Die Familie selbst:* Ein wichtiges Element im Unterstützungssystem ist die Familie. Im konkreten Fall wäre es wichtig die Mutter wie den Vater mit einzubinden.
- *Peergroup/Freunde:* Freunde sind wichtige Faktoren im Unterstützungssystem. Dies gilt gerade auch dann, wenn es um Wege für ein verändertes Lernverhalten oder eine veränderte Selbstwahrnehmung geht. Dabei geht es sowohl um Freundschaftsgruppen innerhalb der Schule als auch um Freundschaftsgruppen außerhalb der Schule.

Beratungseinrichtung aus dem Bereich der Sozial- und Jugendhilfe

- *Jugendamt:* Das Jugendamt ist von zentraler Bedeutung, wenn es um Unterstützung im Rahmen des SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) geht. Dabei kann es um konkrete Hilfen für den Jugendlichen gehen als auch um Hilfen für die Familie.
- *Erziehungsberatungsstellen:* Solche und ähnliche Einrichtungen können im Kontext von Unterstützung und der Bereitschaft von Eltern sich darauf einzulassen sehr sinnvoll sein, da sie niedrighschwelliger sind als öffentliche Einrichtungen wie das Sozial- und Jugendamt.
- *Kirchliche Gemeinde:* Ist die Familie in einer kirchlichen Gemeinde oder Gemeinschaft eingebunden, sollte diese unbedingt mit berücksichtigt werden. Es gibt immer wieder die Möglichkeit, Hilfe und Unterstützungsangebote über die Kirchen zu organisieren.
- *Vereine:* Sportvereine können für ein Kind wie Tim wichtige Helfer sein, um ihm zum Beispiel die Möglichkeit zu geben, seine körperliche Unsicherheit zu verlieren.

Einrichtungen des Gesundheitswesens

- *Kinderarzt:* Gerade wenn es um potentielle Entwicklungsstörungen sowie um die Einschätzung der familiären Ge-

samtsituation geht, können Kinderärzte wichtige Gesprächspartner sein. Kennen sie ein Kind seit seiner Geburt, können sie häufig sehr gut beurteilen, wo zentrale Probleme für ein Kind liegen und wie es sich entwickelt hat.

- *Therapeut(inn)en* wie Logopäd(inn)en, Physiotherapeut(inn)en u.a.: sind je nach festgestellter Störung in ein therapeutisches Konzept mit einzubinden.
- *Familien-, Kinder- und Jugendpsycholog(inn)en* wie auch u.U. der jugendpsychiatrische Dienst werden zu Partnern im Förder- und Entwicklungsprozess, wenn Handlungsbedarf in diesem Feld besteht und psychische Störungen festgestellt worden sind.

5. Förderplanung als schulisches Instrument für eine strukturierte Hilfe

Wie sieht eine Förderplanung aus? Wie kommt sie zustande? Wer ist beteiligt? Die konkrete Förderplanung lässt sich in sechs Schritten gliedern (siehe dazu Abb. 1):

1. Schritt:

Zusammenstellen des Förderplanteams

Im ersten Schritt wird das Förderplanteam zusammengestellt. Wie dieses zusammengesetzt ist, hängt von Schulform, Größe des Lehrerteams der Klasse und möglichen Experten, die beteiligt werden können, ab: Im Fall von Tim wäre es Frau Schulz und unter Umständen jene Kollegen von ihr, die ebenfalls in der Klasse unterrichten. Dann unter Umständen das pädagogische Personal, das mit Tim im Nachmittagsbereich arbeitet und die Tim gut kennt sowie der Sozialarbeiter und wenn möglich ein Sonderpädagoge oder Schulpsychologe zur Beratung.

2. Schritt:

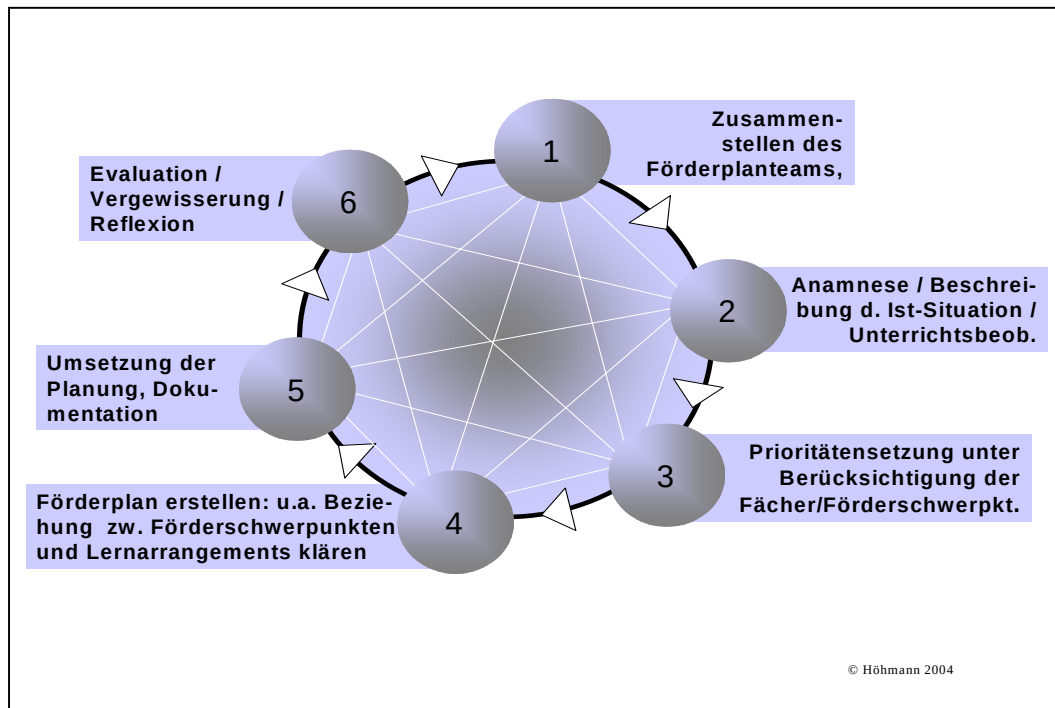
Erheben des Ist-Standes

Im Fall von Tim wäre es zunächst wichtig einige Dinge diagnostisch am Beginn der Förderplanung abzuklären bevor der konkrete Förderplan geschrieben wird. Liegen sensorische Integrationsstörungen vor

oder gibt es Schädigungen im Bereich der auditiven und visuellen Wahrnehmung? Sind es physische, neurologische Gründe für die Schwierigkeiten im grobmotori-

schen Bereich und können Entwicklungsstörungen ausgeschlossen werden.

Abb. 1: Die 6 Schritte der Förderplanung



Um Informationen zur Ist-Situation zusammenzustellen, können die Informationen der Grundschullehrerin, ihrer Kolleg(innen), des Sozialpädagogen eine gute Basis sein. Es ist wichtig, das Gespräch mit der Mutter zu suchen, um mehr über die Entwicklung von Tim zu erfahren. Im Zusammenhang mit der Bestandsaufnahme könnte vereinbart werden, wer noch mal mit Tim und wer mit der Mutter spricht. Es wäre gut, eine Stärken-Schwächenanalyse zu machen. Dabei ist es gut, mit Stärken von Tim zu beginnen, um die Grundschullehrerin aus der problemfixierten Haltung herauszuholen. Tims fachliche wie überfachliche Kompetenzen sollten benannt werden. Konfliktfälle sollten noch mal beschrieben werden und auch daraufhin untersucht werden, welche Botschaft denn noch in ihnen stecken könnte als nur: „Tim stört“ und „Tim passt sich nicht an“.

Die Gruppe könnte sich auf Leitfragen einigen, unter denen seine schulische wie seine familiäre Situation betrachtet wird. Diese Leitfragen könnten sein:

- Was sind Tims besondere Stärken?
- Was sind Tims Interessen?
- Worin bestehen konkret seine Lernprobleme?
- Welche Arbeitsformen bevorzugt er?
- Welche Arbeitsformen vermeidet er?
- In welcher Situation kommt er mit seinen Mitmenschen gut zurecht?
- In welchen Situationen hat er mit seinen Mitmenschen Schwierigkeiten?

Ergänzend zu der Stärken- und Schwächenanalyse, der diagnostischen Abklärung der Situation und den Gesprächen könnten in der Klasse Soziogramme durchgeführt werden, um Informationen über seine Stellung in der Klasse zu erhalten. Wie ein solcher Soziogrammfragebogen im Kontext von Tims Situation aussehen könnte, ist in der folgenden Abbildung 2 dokumentiert. Je genauer die Kenntnisse zur Lernsituation von Tim sind, desto differenzierter kann der Förderplan später sein, desto leichter ist es mit ihm zu arbeiten und desto besser ist er zu evaluieren.

Abb. 2: Beispiel eines Soziogrammfragebogens

Liebe Schülerinnen und Schüler der Klasse ...

Wir haben ein paar Fragen an euch, die uns die Planungen für eure Klasse erleichtern sollen. Nennt bei jeder Frage höchstens drei Namen. Bitte füllt den Fragebogen vollständig aus. Wir versprechen euch, dass keine Informationen an andere in der Klasse gelangen.

Vielen Dank!

Vorname:

Nachname:

Ich bin (bitte ankreuzen) ☐ ein Mädchen ☐ ein Junge

Ich bin _____ Jahre alt

Fragen

1. Wer weiß im Unterricht immer die richtigen Antworten?
2. Wenn morgen Klassensprecherwahl wäre - wen würdest Du wählen?
3. Ihr fahrt in den Urlaub, und deine Mama/dein Papa hat dir erlaubt, Kinder aus deiner Klasse mitzunehmen. Wen würdest du fragen?
4. Wen würdest du nicht so gerne mitnehmen?
5. Was glaubst du, wer dich fragen würde, ob du mit ihm in den Urlaub fährst?
6. Wer in deiner Gruppe setzt sich am meisten dafür ein, dass alle sich gut verstehen?

7. Wer könnte einem Außerirdischen am meisten über die Erde und die Menschen erzählen?
8. Wer ist im Unterricht so unruhig, dass es dich stört?
9. Wer in deiner Klasse ist so redegewandt, dass sie / er in einer Fernsehsendung auftreten könnte?
10. Mit wem würdest du gerne in einem Projekt zusammenarbeiten?
11. Was meinst du, wer würde gerne mit dir zusammen arbeiten?
12. Wem würdest du dein Fahrrad zum Reparieren anvertrauen?
13. Was meinst Du, wer möchte wohl gerne mit dir zusammen arbeiten?
14. Mit wem aus deiner Klasse würdest du am liebsten reden, wenn du traurig bist oder Probleme hast?

Vielen Dank für eure Mitarbeit!

3. Schritt: Fokus setzen

Dieser dritte Schritt ist einer der schwierigsten. Hier muss die Fülle von Informationen in gezielte Handlungsstrategien münden. Förderpläne sind dann besonders gut, wenn sie sehr klar, konkret und operationalisierbar die Ziele formulieren, die erreicht werden sollen. Im Fall von Tim müsste zunächst geklärt werden, ob man zunächst einen Förderplan für ein halbes Jahr schreibt, oder in diesem Fall zunächst in zeitlich kürzeren Intervallen Förderpläne erstellt. Es muss geklärt werden, ob die Handlungsstrategien zunächst auf der Ebene der Persönlichkeitsentwicklung oder des Lernverhaltens liegen sollen? Geht es um Inhalte und Themen, geht es um Methoden und Techniken oder um das Training von sozialen Kompetenzen oder die Stärkung der Persönlichkeit. Je genauer die Eingrenzung des Förderziels ist, desto besser lässt sich die anschließende Arbeit mit dem Förderplan evaluieren.

4. Schritt: Erstellen und Verschriftlichung des Förderplans

Auf der Basis der Schwerpunkte, die festgelegt wurden, wird der konkrete Förderplan geschrieben. Es müssen Entscheidungen über sinnvolle Lernarrangements getroffen werden und über das konkrete pädagogische Handeln. Eine solche Entscheidung betrifft auch das Lehrerhandeln. Es könnte im vorliegenden Fall zum Beispiel sein, dass die Grundschullehrerin von Tim viel stärker individualisiert und projektmäßig arbeiten müsste und der Klassenraum im Sinne einer anregenden Lernlandschaft umgestaltet wird. Von den räumlichen Möglichkeiten her gesehen scheint dies möglich zu sein. Es könnte eine Lesecke, ein Computerbereich, eine Klassenbibliothek und anderes mehr eingerichtet werden.

Im Rahmen dieser Phase der Förderplanerstellung ist es auch sinnvoll zu klären, welche konkreten Vereinbarungen mit der Mutter oder auch mit Tim selbst getroffen werden; dies kann zum Beispiel in Form

eines Lernvertrags geschehen. Wie der konkrete Förderplan aussehen könnte, ist in der Abbildung 5 zu sehen.

5. Schritt: Umsetzung im Unterricht

Schritt 5 ist die Umsetzung der im Förderplan festgehaltenen Empfehlungen und Maßnahmen im Unterricht und die Dokumentation von Ergebnissen. Sinnvoll sind kurze Notizen über Auffälligkeiten, Veränderungen sowie Modifizierungen des Förderplans. Wenn im Förderplanteam vereinbart wurde, intensiver einen Teilbereich zu beobachten, um in Hinblick auf die nächste Förderplanrunde eine bessere Informationssituation für die weitere Planung zu haben, dann wäre es gut, genauere Notizen zu machen. Ein solcher Bereich könnte sein: Was passiert im Vorfeld wenn Tim wütend wird?

6. Schritt: Evaluation

Im Förderplankreislauf ist die Evaluation sehr wichtig. Beschrieben und bewertet wird, inwieweit die gesetzten Ziele erreicht wurden, das Lernarrangement gegriffen hat, die durchgeführten Förderung erfolgreich war. Die Evaluation bereitet den neuen Förderkreislauf vor. Welche Form der Evaluation gewählt wird, wird bereits bei Schritt 3 und 4 festgelegt.

Evaluation hört sich häufig nach einem gewaltigen und aufwendigen Verfahren an, es gibt aber auch ganz einfache Möglichkeiten.

- Material für eine Evaluation können die Schulhefte, Projektheft, Klassenarbeiten, Portfolios, Bilder sein.
- Gespräche mit den Beteiligten unter einer bestimmten Fragestellung kann ebenfalls zur Evaluation dienen.
- Die Notizen oder Beobachtungsbögen der Lehrerinnen und Lehrer, die Tim unterrichten, können Basis für die Evaluation sein.
- Auch kreative Verfahren wären möglich. So könnte Tim in ein Landschaftsbild einzeichnen, wie er sich am Anfang des Schuljahres fühlt und wie am Ende (siehe Abb. 4 und 5).

Abb. 3: Lernvertrag

Lernvertrag

zwischen: Tim Boland und: Renate Schulz

Der Vertrag wurde am 10. September 2005 geschlossen,

Die Beteiligten vereinbaren miteinander:

zm Bereich (zutreffendes bitte ankreuzen)

- ☒ Unterricht
- ☐ Hausaufgaben
- ☒ Verhalten
- ☐ Sonstiges: _____

Wir vereinbaren miteinander, gemeinsam daran zu arbeiten, das folgende Ziel zu erreichen: Tim soll sich in der Schule wohler fühlen können und freundlicher mit anderen Schülerinnen und Schülern umgehen.

Der Lehrer / die Lehrerin verpflichtet sich dem Schüler / die Schülerin wie folgt dabei zu unterstützen, dass er/sie dieses Ziel erreichen kann:

Tim wird nicht davon abgehalten, alleine zu arbeiten, wenn ihm dies wichtig ist. Einmal die Woche wird Frau Schulz mit Tim ein Fünfminutengespräch führen, in dem Tim ihr sagen kann, was ihm diese Woche gut gelungen ist und was ihn geärgert hat.

Der Schüler / die Schülerin verpflichtet sich, zum Erreichen dieses Ziels, folgendes zu berücksichtigen:

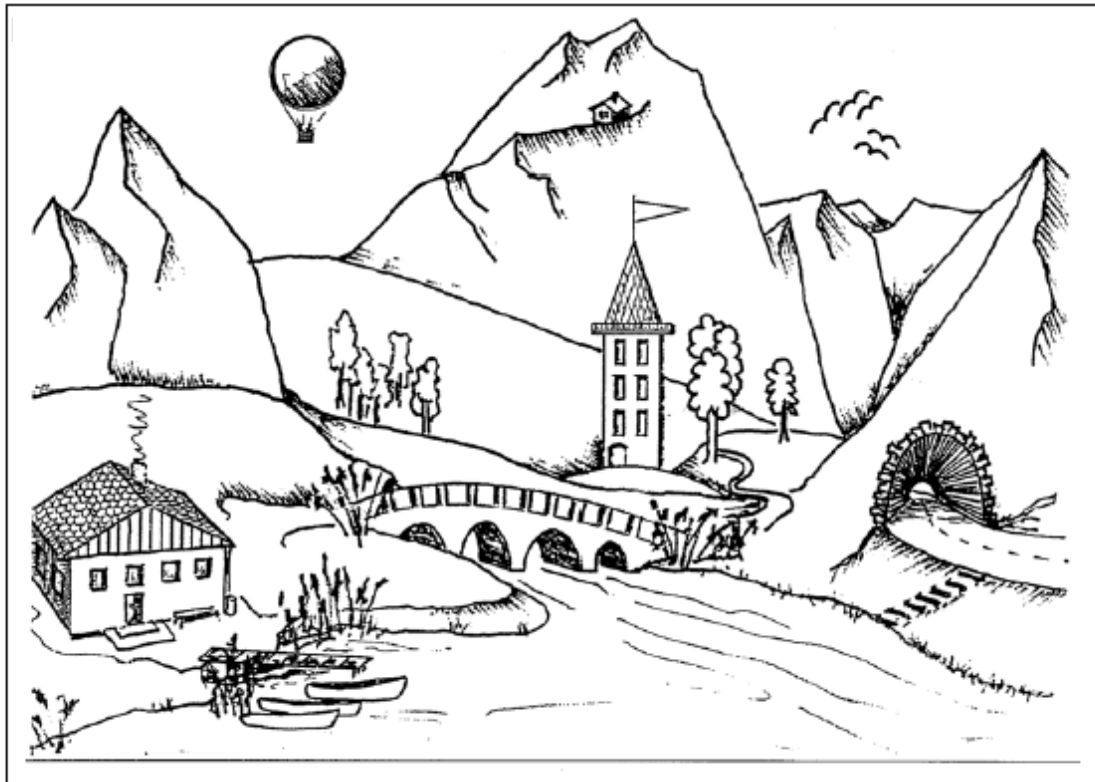
*Einmal am Tag, eine Kleinigkeit mit anderen zusammen in der Klasse zu machen: zum Beispiel eine Aufgabe gemeinsam zu lösen, eine Frage zu stellen an einen Mitschüler, eine Mitschülerin, einem Mitschüler zu helfen, z.B. im Werkunterricht.
Für jeden Tag in dem Thermometer einzutragen, wie er sich gefühlt hat.*

Der Vertrag wird neu geschlossen am: 12. Dezember 2005

Datum/Unterschrift Schüler(in)

Datum/Unterschrift Lehrer(in)

Abb. 4: Beispiel eines Evaluationsverfahrens



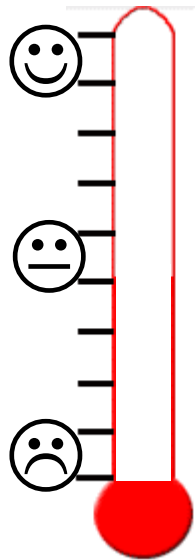
Wie fühlst du dich in der Schule? Mach ein Kreuz an die Stelle in der Landschaft, die am ehesten so ist, wie du dich in der Schule fühlst.

Methodensammlung – Anregungen und Beispiele für die Moderation. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Lehrerfortbildung in NRW. DruckVerlag Kettler 1997³.

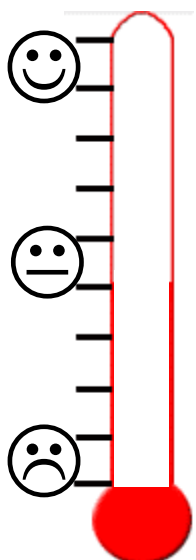
Abb. 5: Meine Stimmung in der Schule

Meine Stimmung in der Schule

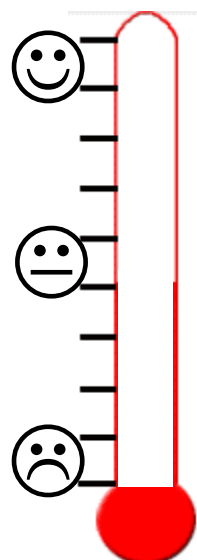
in der Schule in der Woche von Montag _____ bis Freitag _____



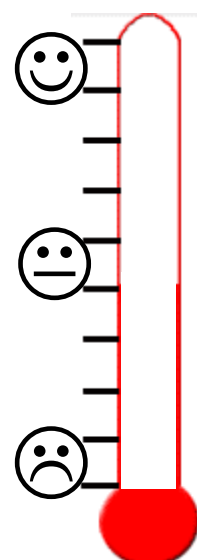
Montag



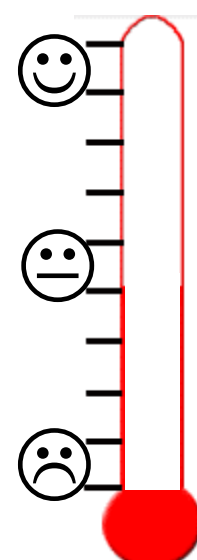
Dienstag



Mittwoch



Donnerstag



Freitag

Tipp

In der Anlage finden Sie weitere **Materialien zur Förderplanung:**

ein Beispiel eines Evaluationsbogens sowie eine Anregung zur Selbstreflexion der Pädagog(inn)en.

6. Förderplan konkret

Was der Förderplan beschreibt, hängt auch davon ab, welche Form von Förderplan gewählt wird. Es gibt Förderpläne, die Schüler und Schülerinnen und ihre Selbstwahrnehmung direkt mit einbeziehen. Andere bieten vor allem die Möglichkeit den Entscheidungen des Förderplanteams eine Form zu geben. Sie unterscheiden sich im Grad der Vorstrukturierung und Systematik. Manche sind Ankreuzbögen andere offen gehaltenen Formblätter. Es gibt die unterschiedlichsten Möglichkeiten. In der Abbildung 6 ist das Förderplanformular abgebildet, das mir für diesen Kontext am sinnvollsten erscheint. Es bezieht u.a. Kooperationspartner mit ein.

Schwierig dürfte im Fall von Tim die Frage sein, auf welche Ziele sich das Förderplanteam einigt. Schlecht wäre es, wenn nicht erkannt würde, dass ein Teil der Probleme von Tim auch schulisch erzeugt bzw. verstärkt werden. Hierzu kann eine nicht individualisierende Unterrichtsdidaktik gehören, eine Lernatmosphäre, die vor allem auf Konkurrenz setzt oder auch eine defizit- statt stärkenorientierte Kommunikation mit Tim. Es kann also keineswegs weiterhin darum gehen, Tim zum Problem zu machen, an dem individuell agiert wird, sondern ihn im Kontext seiner Umgebung zu verstehen und auch die Umgebung zu verändern. Neben der Lehrerin sind die Mutter und der Vater Ansprechpartner im Gesamtkonzept der Förderung. Tims Mutter müsste entlastet und gestützt werden. Es ist wichtig sie davon zu überzeugen, dass Tim nicht der kleine Erwachsene ist, zu dem sie ihn zu machen scheint. Die Mutter

muss sich als gleichberechtigte Gesprächspartnerin ernst genommen fühlen. In der beschriebenen Konstellation lässt sich dies vermutlich am besten durch den Sozialpädagogen herstellen.

Um Tims Selbstwahrnehmung eintragen zu können, wäre es wichtig, ihn auch noch mal in Ruhe zu fragen, wie er seine Situation in der Schule empfindet. Dieses Gespräch sollte nicht von der Grundschullehrerin geführt werden. Wenn der Werkunterricht durch einen anderen Lehrer durchgeführt wird, könnte dieser ein guter Ansprechpartner sein. Auch der Sozialarbeiter oder ein pädagogischer Mitarbeiter aus dem Nachmittag könnte der Richtige für dieses Gespräch sein.

Was könnte konkret in dem Förderplan stehen? Ein Beispiel, das aber nie so gut sein kann, wie eine reale Zusammenkunft von mehreren Personen, die sich auf zentrale Aspekte innerhalb der einzelnen Vorgaben einigen, steht in Abbildung 7.

7. Verantwortlichkeiten

Gefragt wird häufig danach, wer die Hilfen, die Förderung umsetzen soll. Förderung wird nicht selten als eine Aufgabe bestimmter dafür angeblich besser qualifizierter Instanzen angesehen. Der Sozialpädagoge für das Verhalten, spezielle Förderlehrer für Mathematik oder für Deutsch, der Physiotherapeut für körperliche Defizite. Doch Fördern ist eine Aufgabe jeder Stunde, jedes Lehrers und der ganzen Schule. Natürlich gibt es Situationen, in denen Expert(inn)en gefragt sind und in denen Förderaufgaben verteilt werden müssen. Dies sind jedoch Ergänzungen. Der zentrale Ort für Förderung ist jedoch der Unterricht. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, muss er sich verändern. Für Tim müsste ein langfristiges Konzept entwickelt werden. Zu diesem Konzept gehören dann auch Förderstunden, soweit die Schule sie anbietet. Doch auf solche Förderstunden muss sich ein Kind einlassen können. Ein Kind das so umstellt ist von persönlichen, familiären Problemen, wird sich nicht auf die Auseinandersetzung mit Inhalten einlassen können.

Abb. 6: PROZESSBEGLEITENDER SCHÜLERINTEGRIERENDER FÖRDERPLAN

Förderplan für _____ gültig von _____ bis _____ 200... Lehrer(innen): _____

Vorangiger Förderbedarf: _____

(z.B.: Wahrnehmung, Motorik, Emotion, Sozialverhalten, Kommunikation, Lern-/Arbeitsverhalten, Lesen, Schreiben, Mathematik, Deutsch, Englisch, Naturwissenschaften)

Stärken, Probleme, Grenzen, Selbstwahrnehmung der Schülerin / des Schülers	Möglicher notwendiger nächster Lernschritt, vereinbartes Ziel	Unterstützendes Lernorganisation, Mitverantwortung des Schülers / der Schülerin	Prozessbeobachtung des Lehrers / der Lehrerin

Vereinbarung mit Schüler(in), Eltern, Therapeuten:

Bezug zur Gesamtklasse

Evaluation durch / am / in Form von:

Abb. 7: Beispiel möglicher Inhalte des Förderplans

Rubrik 1 : Stärken, Probleme, Grenzen, Selbstwahr- nehmung der Schülerin / des Schülers	Grobmotorische Unsicherheiten. Stärken in der Feinmotorik. Konzentrationsstärken, wenn er etwas handwerklich macht. Konzentrationsschwächen in Mathematik und Deutsch. Tim äußert, dass ihn die Situation überfordert. Er fühlt sich missverstanden. Das mache ihn zornig. Aus Lehrersicht gibt es in den jeweiligen aktuellen Situationen keine akuten Gründe für seine Aggressivität.
Rubrik 2: Möglicher notwendiger nächster Lernschritt, vereinbartes Ziel	Tim ermöglichen, sein Verhalten einschätzen zu lernen. Tägliches Stimmungsbarometer ausfüllen. Darauf achten, dass er es regelmäßig ausfüllt. Die wäre ein anderes, weniger aggressionsbeladenes Feld zum Lernen von Systematik als der Bereich Hausaufgaben und Bücher. Kleine Aufgaben in Deutsch und Mathematik für ihn stellen, die anschaulich sind und unter Umständen mit einem Werkprojekt verknüpft werden. Mit ihm thematisieren, auf welche Sportaktivitäten er sich einlassen würde. Ihm die Möglichkeit geben, sich zu entziehen.
Rubrik 3: Unterstützendes Lernorganisation, Mitverantwortung des Schülers / der Schülerin	Individualisierende Unterrichtsarrangements; die Möglichkeit für den Schüler, alleine und in seinem Rhythmus zu arbeiten, sind Elemente dieses Lernarrangements. Wochenplanarbeit einführen, die es ermöglicht, ihm individuelle Aufgaben zu geben. Wenige und sehr konkrete Regeln mit der Klasse und mit ihm aushandeln. Situationen schaffen, in denen er positiv bestärkt wird. In Deutsch an Themen anknüpfen, die ihn interessieren wie zum Beispiel Tiere. Ihn zum Experten in bestimmten Bereichen machen, so dass er Akzeptanz und Anerkennung bei seinen Mitschülern findet.
Rubrik 4: Prozessbeobachtung des Lehrers / der Lehrerin	Diese Rubrik wird während der Zeit der Beobachtung ausgefüllt.
Rubrik 5: Vereinbarung mit Schüler(in), Eltern, Therapeuten:	Mutter: Tim für die Ganztagsangebote anmelden. Überlegen, ob wieder ein Tier angeschafft werden könnte. Ihn zu Hause von Verantwortung entlasten. Vater: Mit Tim Kontakt halten und sich für ihn interessieren. u.U.: Kinderpsychologe: Tim die Möglichkeit geben, in einem anderen Rahmen als dem schulischen über seine Ängste und seinen Zorn zu sprechen.
Rubrik 6: Bezug zur Gesamt- klasse	Tim hat sich isoliert und wird isoliert. Diese Isolierung behutsam aufzulösen, gemeinsame Aktivitäten ermöglichen, die nichts mit individuellem Wettkampf zu tun haben. Bei aggressiven Ausrastern, Tim zur Seite nehmen ohne ihn zu kritisieren; ihm die Möglichkeit geben, sich zu beruhigen.
Rubrik 7: Evaluation durch / am / in Form von:	Gespräch mit dem Schüler, der Mutter und der Lehrerin wie sie die Situation empfinden. Die Gespräche könnten durch eine Kollegin oder eine andere nicht direkt involvierte Person geführt werden.

Zur Durchführung der Hilfe sollte in Tims Fall zunächst vor allem mit der Jugendhilfe zusammengearbeitet werden. Die Lehrerin sollte entweder im Rahmen Kollegialer Fallberatung die Möglichkeit bekommen,

“Fördern ist eine Aufgabe jeder Stunde, jedes Lehrers und der ganzen Schule.”

begleitet zu werden oder im Zusammenhang mit der Arbeit im Jahrgangsteam. Damit die Förderung gelingen kann, muss es zwischen den Beteiligten ein hohes Maß an Verlässlichkeit und Transparenz, an Offenheit und Abstimmungsbereitschaft geben. Es geht nicht um Konsequenz um jeden Preis. Wenn es sinnvoll ist, eine Vereinbarung zu verändern, ist daran nichts zu kritisieren. Kritikwürdig ist jedoch, wenn die nicht in Abstimmung mit den anderen am Prozess Beteiligten geschieht. Gerade ein Kind, das so zutiefst verunsichert zu sein scheint, braucht eine Umgebung, die ihm zugewandt ist und ihm Sicherheit gibt.

8. Die Ganztagschule als förderlicher Ort

Tim ist in einer offenen Ganztagsgrundschule. Ob er an den Angeboten des Ganztags teilnimmt, darüber erfährt man in der Fallbeschreibung nichts. Es ist gut möglich, dass er aufgrund der finanziellen Situation der Familie, nicht für den Ganztags angemeldet worden ist. In diesem Zusammenhang wäre es wichtig zu wissen, ob es sich um eine Ganztagschule handelt, die Elternbeiträge einfordert. Selbst, wenn es die Möglichkeit gibt, dass Schülerinnen und Schüler aus ökonomisch schwachen Familien Zuschüsse erhalten, werden diese oft aus Scham nicht beantragt. Nur in Schulen, in denen es eine solide Vertrauensbasis zwischen Schule und Elternschaft gibt, trauen sich auch eher zurückhaltende Eltern, über ihre finanziellen Probleme offen zu sprechen.

Ein weiterer Grund dafür, dass er unter Umständen nicht am Ganztags teilnimmt könnte sein, dass Frau Boland ihren „Ältesten“ für das Familienmanagement braucht. In diesem Fall müsste zum einen Überzeugungsarbeit bei der Mutter geleistet werden. Die Bedeutung des Angebots

für die Entwicklung ihres Sohnes müsste für sie anschaulich werden. Zum anderen wäre es wichtig eine Lösung für die Versorgung der kleineren Geschwister auch am Nachmittag zu finden. Hier wäre zum Beispiel die Familienhilfe als Teil des Unterstützungssystems gefragt.

Ob die Teilnahme für Tim ein Gewinn wäre und ob der offene Ganztags gar ein Ort der Förderung wäre, dies hängt von der Gestaltung des Nachmittags ab. Es wäre für ihn auf jeden Fall gut, wenn das Problem Bücher und Hefte, einer jener Konfliktbereiche zwischen Schule und häuslichem Umfeld, die auf Kosten des Kindes ausgetragen werden, dadurch wegfielen, weil alles in der Schule bleibt, was in der Schule gemacht wird.

Tim könnte in die Hausaufgabenbetreuung gehen. Doch ob er dort arbeiten kann, hängt davon ab, wie die Arbeitsatmosphäre ist und wie angenommen sich Tim fühlen kann. Eine reine Beaufsichtigungseinrichtung würde vermutlich dazu führen, dass Tim sein Repertoire an Störungen entfaltet und nicht auf seine Fähigkeit zur Konzentration aufbauen kann. Ideal wäre es, wenn es in der Hausaufgabenbetreuung zusätzlich z.B. Ehrenamtliche gäbe, die sich mit einem Kind wie Tim phasenweise zusammensetzen können, um mit ihm zu arbeiten.

Welches Angebot käme nach der Hausaufgabenbetreuung für Tim in Frage? Es sollten Angebote sein, die ihm Freude machen, an seinem Forschungs- und Tüftelinteresse anknüpfen und solche, in denen er spielerisch seine motorischen Fähigkeiten schulen kann. Die Palette der möglichen denkbaren Angebote ist groß: Angefangen von Jungenstärken über Spielstunden oder Meditation (für Jungen) bis hin zu Modellbau, Holzwerkstatt und anderes mehr ist vieles denkbar.

Förderangebote im direkten Sinn sind diese AG und Freizeitangebote jedoch nicht. In der Situation, in der sich Tim befindet, können sie jedoch dazu beitragen, dass er sich besser auf die Lernsituation am Vormittag einlassen kann. Fatal wäre es, wenn er am Nachmittag Förderstunden besuchen müsste, während andere Schü-

lerinnen und Schüler, Freizeit- und AG-Angebote nutzen können. Nicht ein mehr an Lernstoff, Übung und Drill braucht ein Schüler wie Tim, sondern Angebote, in denen er Aggressionen abbauen und lernen kann, anders mit sich und seiner Umwelt umzugehen.

Gute Betreuung mit positiven Effekten für den Vormittags-, den Schulbereich, das ist im Idealfall die Möglichkeit einer offenen Ganztagsschule. Erweitert wären die Möglichkeiten, wenn Tim auf eine gebundene Ganztagsschule gehen könnte. Wie sähen dort die Möglichkeiten aus? Lernen und Freizeit, Entspannung und Anspannung können anders aufeinander abgestimmt werden. Für einen Schüler wie Tim, der aufgrund seiner aktuellen biografischen Lage einen anderen Lernrhythmus braucht, wäre dies eine bessere Voraussetzung für eine förderliche Lernatmosphäre. Es ist einfacher, in gebundenen Ganztagsschulen konsequent mit Wochenplan und Freiarbeit, in Projekten und mit anderen Formen individualisierten Lernens zu arbeiten.

Ganztagsschule ist eine große Chance für Schüler(innen) wie Tim. Ob sie ihre positiven Seiten entfalten, hängt von ihrer konkreten Gestaltung ab. Genauso wie die Förderplanung in sich keine Qualität ist, sondern erst zu einer wird, wenn alle Beteiligten sie zum Wohle der Entwicklung eines Schülers zu nutzen wissen. Dann hat Tim eine Chance sich als Persönlichkeit zu entwickeln und seine Lern- und Bildungschancen zu nutzen.

Literaturtipp:

Becker, G./Lenzen K.-D./Stäudel, L./Tillmann K.-J./Werning, R./Winter, F. (Hrsg.):

Heterogenität Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken, Friedrich Jahresheft XXII 2004.

Demmer-Dieckmann, I.:

Gemeinsamkeit und Vielfalt: Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung, Weinheim 2001.

Egger, Dietrich:

Von den Stärken ausgehen...Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderdiagnostik. Dortmund 1997.

Höhmnn, K.(Hrsg.):

Begabtenförderung in heterogenen Lerngruppen; Materialien zur Diagnostik, Förderpläne und Anregungen für die Unterrichtspraxis. Dortmund 2005

Höhmnn,K.; Ratzki, A.; Seydel, O. (Hrg.):
Lernende Schule Heft 29, 2005, 8. Jg.:
Fördern und Fordern

Huschitt, H., Posse, N.; Werning, R. Lernende Schule Heft 26, 2004, 7 Jg.: *Diagnostische Kompetenz*

Mutzek, W. (Hrsg.):

Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternative, Weinheim 2000.

Sander, Alfred:

Kind-Umfeld-Diagnose: Ökologischer Ansatz in der Diagnostik. In Hofmann, R. u.a.: Kinder mit Förderbedarf – Neue Wege in der sonderpädagogischen Diagnostik, Brandenburg (Päd. Landesinstitut) 1993.

Schumacher, Johannes:

Planen mit Gewinn. Wem nützen individuelle Förderpläne? In: Mitteilungen 2/2003 des „vds“ – Fachverband für Behindertenpädagogik – Landesverband NRW, S. 15 – 18.

Thurn, S.; Tillmann, K.-J.:

Laborschule – Modelle für die Schule der Zukunft. Bad Heilbrunn, 2005.

Glossar

Förderpläne

Das Instrument „Förderplan“ ist ursprünglich im Rahmen der Sonderpädagogik entwickelt worden. Es hat sich als so hilfreich erwiesen, dass es folgerichtig war, es in veränderter Form auch in den „normalen“ allgemein bildenden Schulen zu erproben. Ein individueller Förderplan wäre eigentlich für alle Schüler und Schülerinnen nützlich – schon damit die Lehrerinnen und Lehrer prüfen, ob sie etwas Wichtiges übersehen haben. Doch wegen der Arbeitsbelastung im Schulalltag wird er vor allem benutzt werden, wenn bestimmte Schülerinnen oder Schüler ihren Lehrern und Lehrerinnen Sorge machen, zum Beispiel, weil sie scheinbar überfordert oder auch unterfordert sind oder auch, weil sie immer mehr „verstummen“ oder „so aggressiv, wie ich das nie von ihr erwartet hätte“ werden. Anders als der Lehrplan konzentriert sich ein Förderplan nicht auf die Frage, was der Schüler/die Schülerin jetzt lernen soll, sondern auf die Frage, was er/sie jetzt am dringendsten „braucht“. Lernen ist ein aktiver und sehr individueller Prozess. Es funktioniert nicht nach dem Prinzip des Nürnberger Trichters. Förderpläne unterstützen die Individualisierung des Lernens. Sie sind ein individueller Lernplan für die einzelne Schülerin / den einzelnen Schüler – und sind zugleich mehr. Sie beschreiben die notwendige Förderhaltung der Lehrenden.

Ganztagsschule

Mit Ganztagsschulen wird aktuell wie auch historisch gesehen eine verbesserte pädagogische Arbeit verbunden. So gab der Deutsche Bildungsrat 1968 eine Empfehlung zur Einrichtung von Ganztagsschulen heraus, bei der es auch um die Verbesserung der Chancengleichheit und um eine anregendere Bildungsumgebung für benachteiligte Schülerinnen und Schüler geht. Ganztagsschulen lassen sich grob in drei Gruppen einteilen: Ganztagsschulen in *voll gebundener Form*: alle Schüler/innen sind verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für

jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen. Ganztagsschulen in *teilweise gebundener Form*: ein Teil der Schüler/innen verpflichtet sich, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen. Ganztagsschulen in *offener Form*: Es gibt Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule an mindestens drei Wochentagen von täglich mindestens sieben Zeitstunden. Die Teilnahme an den ganztägigen Angeboten ist freiwillig und wird jeweils durch die Schülerinnen und Schüler oder deren Erziehungsberechtigte für einen gewissen Zeitraum verbindlich erklärt.

Heterogene Lerngruppen

Das deutsche Schulsystem setzt strukturell noch immer überwiegend auf die Homogenisierung von Lerngruppen. Die dahinter stehende These: Schüler und Schülerinnen können am besten unterrichtet werden und lernen, wenn sie sich auf einem vergleichbaren Leistungsniveau befinden. Doch trotz dieser Aufteilung der Schülerschaft auf Gymnasien, Haupt- und Realschulen sowie auf Sonderschulen empfinden Lehrerinnen und Lehrer ihre Lerngruppen in ihrer Unterrichtsrealität häufig als ausgesprochen heterogen. Fakt ist aber: Es gibt kaum ein anderes Land, in dem schulische Lerngruppen so homogen sind wie in Deutschland. Und dennoch gelingt es im deutschen Schulsystem mit am schlechtesten, die jeweiligen Pole des Leistungsspektrums zu fördern, den leistungsstarken Kindern wie den leistungsschwachen Kindern gerecht zu werden. Wenn auch abgeschwächt gilt dies ebenso für den Grundschulbereich wie für die Sekundarstufe. Die fehlenden Traditionen im deutschen Bildungssystem, Heterogenität produktiv zu nutzen, könnte ein Grund hierfür sein - die häufig noch praktizierte Didaktik des Gleichschritts, ein weiterer. Schülerinnen und Schüler einer Klasse müssen zur gleichen Zeit das Gleiche lernen und erarbeiten. Der Unterricht richtet sich nach den Schülerinnen und Schülern, die im mittleren Leistungsspektrum arbeiten.

Individualisierung

Nicht auf äußere Differenzierung zu setzen, also Schülerinnen und Schüler nach Leistungsniveaus zu sortieren, sondern innerhalb einer Lerngruppe zu differenzieren, bedeutet Lernen zu individualisieren. Es geht hier bei um das Konzept eines anderen, nicht lehrerorientierten und stofffixierten, sondern Schüler- und problemorientierten Unterrichts. Individualisierung bedeutet, nicht nur, im Bereich der Methoden zu differenzieren, sondern auch im Bereich der Aufgaben und Problemstellungen oder der Ziele und Produkte. Damit Lernen dennoch ein gemeinsamer Prozess bleibt, ist es wichtig, in einem der individualisierbaren Bereiche Gemeinsamkeiten zu schaffen. Diese können auf der Ebene der Methoden, der Themen oder auch der Produkte liegen. Individualisierung von Unterricht ist nicht nur eine didaktische, sondern auch eine pädagogische Aufgabe. Schülerinnen und Schüler müssen lernen, zu verstehen und zu respektieren, dass Menschen unterschiedlich lernen und deswegen zum Beispiel unterschiedliche Materialien, Aufgaben und Zeitvorgaben benötigen.

Kind-Umfeld-Analyse

Die Kind-Umfeld-Analyse wurde Mitte der 80er Jahre entwickelt, im Zusammenhang mit der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Regelschulwesen. Die Kind-Umfeldanalyse ist allerdings nicht auf diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern beschränkt, sondern kann immer dann durchgeführt werden, wenn ein besonderer Förderbedarf bei Kindern und Jugendlichen festgestellt wird. Betrachtet wird bei der Kind-Umfeld-Analyse die räumliche Umgebung und das soziale Umfeld in dem sich der Schüler und Schülerin bewegt. Ziel dieser Analyse ist es, alle Möglichkeiten in seinem Lebensumfeld für seine Förderung zu nutzen. Die Kind-Umfeld-Analyse ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

1. Beteiligung des Schülers/der Schülerin an der Analyse.

2. Beteiligung aller wichtigen Personen aus dem Lebensumfeld der Schülerin/des Schülers am Veränderungsprozess.

3. Stärkeorientierte Betrachtung der Situation und keine defizitären Festschreibungen und traditionelle Klassifikationen.

4. Nicht nur Bestandsaufnahmen vornehmen, sondern Veränderungsperspektiven aufzeigen, auf Veränderungen hin wirken und diese systematisch entwickeln.

5. Geordnete und geplante Zusammenarbeit aller Beteiligten.

6. Keine zentralistische Konzentration auf das Kind und seine Probleme, sondern das Umfeld verändern, so dass sich die Entwicklungsbedingungen des Kindes verbessern.

Laborschule Bielefeld

Die Laborschule Bielefeld ist ein Beispiel dafür, wie es einer Schule pädagogisch und didaktisch gelingen kann, so zu arbeiten, dass unterschiedlichste Schülerpersönlichkeiten in verschiedensten Lebenssituationen adäquat lernen können und gut betreut werden. Die Laborschule ist die staatliche Versuchsschule des Landes Nordrhein Westfalen. Sie besteht aus einer Grundschule und einer integrierten Gesamtschule, die eng miteinander verzahnt sind. Die Schule wird von 60 Schülerinnen und Schülern pro Jahrgang bis zum Ende des 10. Schuljahres besucht. Kinder werden mit 5 Jahren eingeschult und verlassen die Schule nach dem 10. Schuljahr. Die Laborschule versteht sich als „Haus des Lernens“ und versteht sich auch als bewusst gestalteter Erfahrungsraum für Schüler und Schülerinnen. Leben und lernen sollen eng aufeinander bezogen sein. Die Schule ist mit vielen Lerngelegenheiten ausgestattet, die es den Schülerinnen ermöglichen Erfahrungen zu sammeln, die sie außerschulisch nicht mehr sammeln können: Es gibt eine Vielzahl an Sportangeboten, einen Bauspielplatz, eine Holz- und Metallwerkstatt sowie einen Schulzoo mit Kleintieren und diverse musische und künstlerische Angebote.

Gemeinsame Wege

der Förderung erkennen - durch den Blick auf Unterschiede und Anknüpfungspunkte beider Förderkonzepte

Der „Fall Tim“ ist in diesem Heft Focus beider Blickwinkel, von Schule und Jugendhilfe, die ein differenziertes Bild der Fallanalyse sowie der möglichen Unterstützung beider Seiten entstehen lassen. Die getrennte Vorgehensweise suggeriert völlig unterschiedliche Zugänge und Denkweisen, unterschiedliche Methoden und Handlungen in der Praxis – diese Unterschiedlichkeit ist sicher auch gegeben und sollte durch den Aufbau des Heftes verdeutlicht werden. Jedoch weicht beim schrittweisen Lesen der beiden Beiträge die Unterschiedlichkeit immer mehr dem Eindruck wachsender Gemeinsamkeiten; beide Blickwinkel scheinen sich immer mehr zu ähneln, die gleichen Aspekte in der Lebenssituation von Tim als relevant für seine Förderung herauszuarbeiten und vor allem: die entwickelten Förderziele von Schule und Jugendhilfe sind nahezu identisch. Beide Blickwinkel bieten Anlass, über gemeinsame Wege der Förderung nachzudenken, über den Ort, die Entwicklung und Verankerung gemeinsamer Angebote in der Offenen Ganztagschule. Im Einzelnen lassen sich meines Erachtens Gemeinsamkeiten, Unterschiede – aus denen Brücken werden können –, als auch Grenzen bzw. unabdingbare Voraussetzungen gemeinsamer Angebote wie folgt pointieren:

1. Förderung ist immer eine Frage der Perspektive – diese versuchen Schule und Jugendhilfe nie allein auf das Kind Tim zu begrenzen:

Problemsituationen werden von den Betrachter(inne)n definiert. Beide Positionen heben die Notwendigkeit hervor, die Lebenssituation von Tim in schulischer und außerschulischer Sicht wahrzunehmen, Hilfen an einer lebensweltlichen Sicht auszuwählen und auszurichten.

2. Die Konzipierung und Durchführung von Unterstützung für Tim geschieht bei Schule und Jugendhilfe in einer geplanten Weise:

Hilfeplanung und Förderplanung weisen im Vorgehen eine Reihe von Parallelen auf: Kriteriengeleitete Fallanalysen, kollegialer Austausch, Partizipation und Kontraktororientierung sind Aspekte, die in der Fallarbeit unmittelbar anschlussfähig sind.

3. Unterstützung findet an unterschiedlichen Orten statt, die von Schule und Jugendhilfe miteinander in Verbindung gesehen werden:

Beide Blickwinkel richten sich auf Förderaspekte in der Schule, in der Familie sowie im Umfeld von Tim und beziehen sich auf zum Teil identische Institutionen mit ihrem Unterstützungspotenzial. Dabei ist die Perspektive der Betroffenen unerlässlich:

4. Vom jungen Menschen her gedacht: Jugendhilfe betont Partizipation als wichtige Leitlinie:

Dies ist vor allem eine Stärke der Jugendhilfe, geradezu ihre Maxime, kommt aber auch in der schulischen Förderung zum Tragen. Zwei Grundorientierungen der Jugendhilfe können dabei eine wichtige Anregung für Schulen sein:

5. Die Situation verstehen, bevor man sie ändern kann: Jugendhilfe betont eine reflexiv-klärende Rolle in der Förderung:

Die mehrperspektivische Fallarbeit sowie die Orientierung an Netzwerken der Unterstützung sind für Jugendhilfe charakteristisch:

6. An Zusammenarbeit denken und Unterstützung abstimmen: Jugendhilfe denkt in Netzwerken der Hilfe:

Die reflexive und netzwerkorientierte Herangehensweise ist der schulischen Förderung natürlich nicht fremd, braucht in der Schule aber Rahmenbedingungen, damit diese Aspekte in der beschriebenen Intensität berücksichtigt werden können: Zeit, Austausch, Teamorientierung und entsprechende Kompetenzen – hier kann Jugendhilfe ein wichtiger Motor für entsprechende Schulentwicklungsprozesse

sein. Dabei profitiert Jugendhilfe von einer (strukturell beförderten) Stärke der Schule:

7. Schule betont in der Förderung ihren eigenen Rahmen – und schärft damit Förderprofile:

Die umfassende Förderung und ihre Planung kann nicht nur in der Schule (auch nicht durch Kooperation in ihr) allein bearbeitet werden. Hier schärft die schulische Förderung klar ihr Konzept und ihren Handlungsradius, konturiert ihre Hilfe und macht sie klar beschreibbar. Dabei ist sie offen für ergänzende und kooperative Unterstützung, verortet klar ihren Ort im Hilfenetzwerk. Eine solche klare Positionsbestimmung lässt die Jugendhilfe manchmal vermissen, so dass sie gerade in diesem Kontext veranlasst ist, neben der fallanalytischen Sicht auch ihre bildungs- und förderbezogenen Leistungen in den unterschiedlichen Handlungsfeldern kenntlich zu machen und zu schärfen. Dann eint schließlich beide Seiten der Blick auf die Stärken von Tim und seiner Familie:

8. Ressourcenorientierung: nicht nur Probleme sehen, sondern auch Potenziale und Lösungen – Schule und Jugendhilfe haben den gleichen Motor für Veränderungen:

Verallgemeinert gesprochen, können die folgenden fünf Aspekte als grundlegende Leitthemen der Entwicklung einer gemeinsamen Förderpraxis von Jugendhilfe und Schule skizziert werden:

1. Individuelle Förderung bedeutet die umfassende Unterstützung der individuellen Entwicklung von jungen Menschen – nicht nur Lern- und Leistungsförderung; Förderung vereint vielmehr kognitive, soziale und emotionale Aspekte der Entwicklung.

*„den Blickwinkel erweitern –
Kooperation regt an“*

Die Entwicklung junger Menschen zu unterstützen, zu fördern heißt daher auch, entsprechende Lernanreize zu schaffen. Förderung löst die Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen in der Schule aus, hierfür Räume anzubieten, Lern- und

Erfahrungsräume, in denen Kinder sich ihre Umwelt aneignen und sie gestalten können. Darüber hinaus löst es ebenso die Verantwortung für differenzierte Angebote aus, die an den individuellen Möglichkeiten der Kinder, ihren Lern- und Lebenserfahrungen ansetzen, sie berücksichtigen und in die Gestaltung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten einfließen. Die Sensibilität für soziale und außerschulische Bedingungen der jungen Menschen spielt hier eine Rolle und die Frage, wie sie die Gestaltung des Schulalltags beeinflussen, wie ihnen entsprochen werden sollte. Solche Lernräume und die Orientierung an einem umfassenden Entwicklungsprozess entstehen nicht automatisch durch den erweiterten Zeitrahmen der Ganztagschule, sie müssen von den Fachkräften gezielt geplant und ausgestaltet werden.

Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe fördert die Entwicklung eines solchen breiten Verständnisses von Förderung, das Förderung von Neigungen, Begabungen genauso meint wie Förderung von Sozialverhalten, von Bewältigungskompetenz, der Eindämmung von Verhaltensschwierigkeiten, der Fähigkeit in der Schule und im Alltag besser klar zu kommen. Dies sind die Blickwinkel der Jugendhilfe, die sozialpädagogische Perspektiven in die Frage nach der Förderung einbringen kann und deren Leitmaximen an den Fördergedanken anschlussfähig sind: das Kind und seine Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellen, das soziale Umfeld als wichtigen Bezugspunkt des Handelns nehmen, die Sichtweisen der Kinder einbeziehen, Partizipation ermöglichen sind zentrale Grundlagen der Kinder und Jugendhilfe. Daher bietet Kooperation für Schulen die Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, auf unterschiedliche Brillen, Zugänge, Methoden, Erfahrungen zurückgreifen zu können und sie in Ergänzung zu bringen, um eine gemeinsame und umfassende Förderpraxis zu etablieren. Damit diese Potenziale zum Tragen kommen, müssen die Kooperationspartner einen ersten Verständigungsprozess eingehen (zunächst je für sich und dann gemeinsam): *Was verstehen wir unter Förderung? Was sind Ziele von Förderung?*

Was können und wollen wir dazu beitragen? Wie stellen wir uns eine Zusammenarbeit vor? Anhand dieser ersten Klärungen werden (durchaus unterschiedliche und konträre) Motive, Erwartungen an Kooperation transparent, Ziele können ausgehandelt und der Gewinn einer Zusammenarbeit deutlich werden. *Voraussetzung:* Hierfür muss es gerade zu Beginn Orte der Kommunikation geben, dieser Klärung muss ein Rahmen und Raum eröffnet werden, da von ihr das Gelingen der weiteren Zusammenarbeit entscheidend abhängt.

2. Individuelle Förderung verlangt ein integriertes Gesamtkonzept – nicht das Einrichten von Sonderorten für bestimmte Zielgruppen im Schulalltag; vielmehr erfüllt Förderung als Maxime für die Gestaltung unterschiedlicher pädagogischer Räume die angestrebten Ziele von Ganztagschule.

*„ein Gesamtbild entwerfen –
Kooperation bietet Brücken“*

Statt Sonderorten und Maßnahmen für Einzelne ist ein breites Angebotsspektrum der Förderung für alle Schülerinnen und Schüler bedeutsam – das die Förderung von Begabungen und Intelligenz, bei Beeinträchtigungen oder Behinderungen ebenso ermöglicht wie Förderung als generelle, regelhafte Grundlage für die Eröffnung gleicher Bildungschancen. Ein solches breites Angebotsspektrum hätte ein wichtiges Kennzeichen: Es vereint unterschiedliche Orte und Qualitäten der Förderung, unterschiedliche Angebote im Schulalltag als „Förderbalancen“. Solche Förderbalancen stellen sich als gegenseitig durchlässige Angebote für unterschiedliche Schülergruppen, Themen und Förderziele dar, die durch Brücken miteinander verbunden sind und organisatorisch durch unterschiedliche Professionen und Teams abgesichert werden. Förderung wird demnach durch ein Gesamtkonzept getragen, das in mehrfacher Hinsicht Integriertheit herstellt: Integriertheit der Angebotsbereiche und -formen, der Methoden, der Zielgruppen und der Professionen. Die gemeinsame Orientierung am

Ziel der Förderung schafft eine Basis für die gegenseitige Öffnung der Kooperationspartner, ihr Ergänzungsverhältnis bekommt damit einen konzeptionellen Rahmen; zentrale Frage ist dabei: *Was soll zu einem Gesamtkonzept zusammengeführt werden?* Was bringen die Kooperationspartner ein? Welche Ergänzungsmöglichkeiten sind möglich, die zu einem breiten Spektrum von Lern- und Erfahrungsorten in der Schule führen? *Voraussetzungen* dafür sind: Die Weiterentwicklung des Schulkonzeptes mit entsprechender Akzentuierung (und entsprechender Konzepte der Jugendhilfe) sowie die Erstellung von Kooperationsvereinbarungen auf der Basis eines gemeinsamen Leitbildes (das Bildung und Förderung umfassend verortet).

3. Individuelle Förderung bedeutet Orientierung an Heterogenität – und macht deshalb die Differenzierung von Förderorten, Fördermethoden und -zielen sowie die Ausdifferenzierung der beteiligten Rollen von Förderern notwendig.

*„Verschiedenheit erkennen –
Kooperation schärft den Blick“*

Alle Schulen weisen in unterschiedlicher Hinsicht eine heterogene Schülerschaft auf: Schülerinnen und Schüler wachsen in unterschiedlichen familiären Bedingungen auf, haben unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Kenntnisse und Fähigkeiten. Lehrpläne und Unterricht sollen dazu beitragen, dass alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Fähigkeiten entwickeln, allerdings geht dies nicht mit einer Methode bzw. einem Lernsetting für alle Kinder in gleichem Maße. Die zentrale Orientierung muss vielmehr Heterogenität sein, Lerngruppen erweisen sich nicht als homogen, hingegen muss Unterschiedlichkeit erkannt und entsprechend darauf reagiert werden – das ist der Inbegriff von individueller Förderung. Die praktische Konsequenz von Heterogenität ist Differenzierung und dies scheint mir eine der größten Herausforderungen zu sein. Förderung ist auf Differenziertheit in mehrfacher Hinsicht angewiesen, um dieses Ziel (annähernd) zu erreichen. Die zentrale

Frage vor Ort lautet daher: *Inwiefern können wir unterschiedliche Förderangebote und -qualitäten ausdifferenzieren?* Die Differenzierung von Schulkonzepten und Leitbildern in dieser Hinsicht ist bereits gefallen. Differenzierung bezüglich der jungen Menschen und ihrer Lebenssituation ist ebenso grundlegend und bedeutet: differenziert wahrnehmen und analysieren können, sich ein Bild von Unterschiedlichkeiten machen können (Diagnostik); ferner das differenzierte Handeln, also unterschiedliche Methoden und Verfahren beherrschen können, sie situationsadäquat einsetzen. Die Ausdifferenzierung pädagogischer Rollen in der Schule ist ebenso wichtig, das Zusammenarbeiten unterschiedlicher Professionen. Kooperation scheint mir dabei der zentrale Hebel zur Umsetzung einer differenzierten Praxis zu sein. Verfahren der Diagnostik und einzel-fallbezogenen Analyse haben Schule und Jugendhilfe gleichermaßen, sie können beide Blickwinkel und Verfahren im Interesse der jungen Menschen aufeinander abstimmen und in Ergänzung bringen, ihren Blick damit schärfen und optimieren, mehr erkennen. Fragen einer individuellen Didaktik, des stärkeorientierten Lernens, Förderung von Begabungen auf Seiten der Schule haben Korrespondenzen auf der Seite der Jugendhilfe: dort begegnen uns Begriffe wie Ressourcenorientierung, Ermöglichung von Selbstwirksamkeit, beziehungsorientierte Unterstützungen, die Gestaltung von Aneignungsräumen – dies sind allesamt Aspekte unterschiedlicher Förderschwerpunkte von Schule und Jugendhilfe, die jedoch für die Umsetzung einer umfassend verstandenen Förderung unmittelbar zusammengebunden werden können. Kooperation von Schule und Jugendhilfe bietet die Möglichkeit, gemeinsam mehr, differenzierter und besser arbeiten zu können. Lehrkräfte und Sozialpädagog(inn)en können voneinander lernen, sich gegenseitig schulen und anregen, Routinen seitheriger Praxis aufbrechen und neue Wege aufzeigen. *Voraussetzung* hier: eine Analyse der Schulsituation (der Situation der Schülerinnen und Schüler), die Klärung der Rahmenbedingungen für individuelle Förderung und

Qualifizierung der Beteiligten. Das führt unmittelbar zum nächsten Punkt:

4. Individuelle Förderung bedeutet Netzwerkbildung – komplexen Lern- und Lebenssituationen der jungen Menschen muss ein vielfältiges Netzwerk der Unterstützung entsprechen.

„Förderung organisieren – Kooperation ist das Gerüst“

Hier erhält die konzeptionelle Vorstellung von Förderung ihr konkretes Bild, sie wird zu einem Fördernetzwerk an einer Schule, das sich aus unterschiedlichen Professionen und Anbietern zusammensetzt. Frage: *Wie kann ein gemeinsames Fördernetzwerk an unserer Schule aussehen? Was sind Schwerpunkte und Merkmale, Besonderheiten? Voraussetzung:* Schnittstellen identifizieren und Ressourcen, die eingebracht werden können, abstimmen.

5. Individuelle Förderung verlangt Lernfähigkeit von Schulen und ihren Partnern – sie verlangt eine gezielte Kooperationsentwicklung und die Schaffung von Kooperationsstrukturen, die der Entwicklung und Etablierung von Förderpraxis dienlich sind;

„sich und die Praxis weiterentwickeln – Kooperation spiegelt das eigene Tun“

auf diesem Weg wird ein Spiegel im gemeinsamen Schulalltag verankert: die Fachkräfte beschreiben und bewerten aus ihrem speziellem Blickwinkel die Förderpraxis und damit auch das Handeln der Kooperationspartner – es entsteht ein Feedbacksystem unterschiedlicher professioneller Blickwinkel. Das Ziel individuelle Förderung braucht eine praktische Übersetzung in notwendige Rahmenbedingungen, Aufgabenklärungen und Qualitätskriterien. Zentrale Frage: *Woran erkennen wir eine „gute“ Förderpraxis, wie können wir sie überprüfen? Wie sichern wir ab, dass wir entwicklungsfähig bleiben?* An dieser Stelle ist ein integriertes Gesamtkonzept von Förderung perspektivisch auch auf ein integriertes Qualitätsmanagement von Schule und Jugendhilfe an-

gewiesen, das Qualitätskonzepte beider Seiten in Verbindung bringt und als Grundlage von Ganztagsschulentwicklung versteht.

Die Leitfragen zusammengefasst als Leitthemen (siehe die folgende Abbildung) bilden ein anspruchsvolles Ziel ab, das gemeinsam von Schule und Kinder- und Jugendhilfe, wie auch weiteren vielfältigen außerschulischen Partnern, angegangen werden muss und gemeinsam besser erreicht werden kann – gute Gründe für Kooperation gibt es demnach genug.

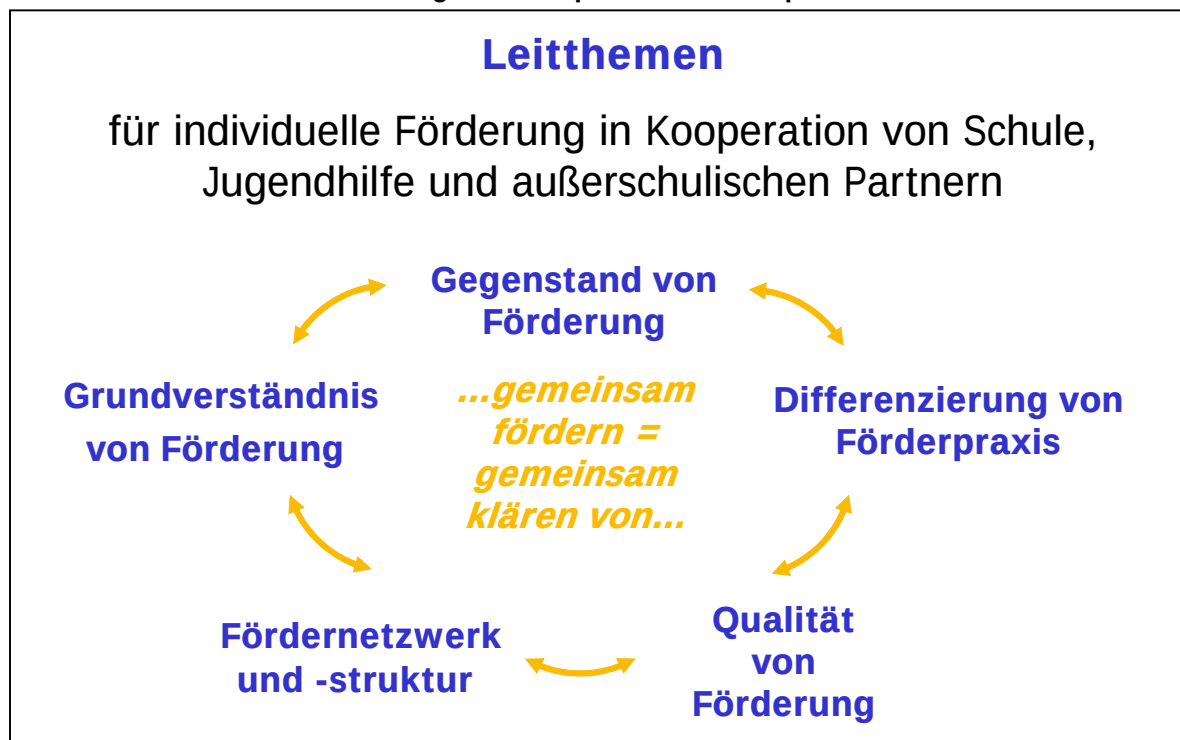
Die Potenziale gemeinsamer Förderung entfalten sich jedoch nur, wenn Kooperation bewusst und gezielt von den Beteiligten entwickelt wird. Die formulierten Leitfragen bündeln diesen Prozess und machen auf notwendige Voraussetzungen aufmerksam. Diese liegen aber nicht nur im Gestaltungsrahmen der pädagogischen Lehr- und Fachkräfte, sondern verlangen auch nach Klärungen auf der steuernden und planenden Ebene: So sind z.B. die gesetzlichen Bedingungen der Erziehungshilfe und die der sonderpädagogischen Förderung in ihrer Abstimmungsmöglichkeit zu prüfen, ferner die strukturellen und finanziellen Voraussetzungen für flexible Hilfe

in und mit der Schule sowie die Rahmenbedingungen von Schule, die gemeinsame Förderung befördern können. Dies sind etwa der veränderte Zeitrhythmus, Aufgabenprofile der Lehrkräfte, die Kultivierung von Individualisierung und des Umgangs mit Heterogenität.

Wir sind damit bei den konkreten Schritten der Umsetzung angekommen, mithin bei der Anforderung der Kooperationsentwicklung und der konkreten Schritte von Praxisentwicklung vor Ort, was im Heft 2 der Themenfolge ausgeführt wird. Dabei stellen sich Fragen wie: Welche Chancen bietet die Offene Ganztagsgrundschule für eine kooperative Förderung? Ist eine neue Qualität der Förderung möglich? Was sind Grenzen? Was ist zu bedenken für die Praxisentwicklung (Kooperationsentwicklung, Angebotsprofile, (gemeinsame) Umsetzung der Hilfen)? Auch dort werden wieder beide Blickwinkel berücksichtigt: Schule und Jugendhilfe sowie die Möglichkeiten ihrer Zusammenführung – auf dem Weg zur gemeinsamen Förderung junger Menschen.

(Kostenlose Bestellmöglichkeit des Heftes 2 der Themenfolge unter: www.isa-muenster.de oder www.ganztag.nrw.de)

Abb.: Leitthemen der Entwicklung einer kooperativen Förderpraxis



Anhang

Materialien und Übersichten

Hilfeplanung und sozialpädagogische Diagnostik in der Jugendhilfe

Ein Überblick (von Sabine Ader)

1. Hilfeplanung als Prozess, um individuelle Unterstützung für und mit Familien zu planen

Die Jugendhilfe insgesamt und die Erziehungshilfe im Besonderen verstehen sich als ein Angebot, dass sich prinzipiell an alle Kinder, Jugendlichen und Familien richtet. Grundlage dafür ist das Kinder- und Jugendhilfegesetz, welches mit den darin festgeschriebenen Leistungen gem. § 1 Abs. 3 SGB VIII darauf zielt

- junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,
- Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung von Kindern zu beraten und zu unterstützen,
- Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl zu schützen,
- und insgesamt dazu beizutragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.

Folglich geht es vor allem um Förderung und Unterstützung von Kindern und Familien, und in manchen Fällen auch darum, Kinder vor für sie bedrohlichen Situationen (Vernachlässigung, Missbrauch, Sucht etc.) zu schützen. Die Leistungen, die die Jugendhilfe, d.h. in der Umsetzung die Jugendämter oder freie Träger der Wohlfahrtspflege, in diesem Zusammenhang anbieten, lassen sich im wesentlichen drei Grundorientierungen zuordnen: es handelt sich um kinder- und familienunterstützende, familienergänzende oder familienentlastende/-ersetzende Angebote oder Hilfen. Für Kinder und Familien in Belastungs-, Krisen- oder Notsituationen sind es hier vor allem die so genannten ‚Hilfen zur Förderung der Erziehung in der Familie‘ (§§ 16 bis 21 SGB VIII) oder die ‚Hilfen zur Erziehung‘ (§§ 27 bis 41 SGB VIII), welche für diese Lebenssituationen ein besonderes Hilfespektrum zur Verfügung stellen.

Um in einer schwierigen Situation gemeinsam mit Familien eine entsprechende Unterstützung zu entwickeln und zu planen, kommt in der Jugendhilfe ein konkreter Arbeitsprozess in Gang, der *Hilfeplanung* genannt wird. Der Begriff ‚Hilfeplanung‘ wird dabei in der Praxis der Jugendhilfe für zwei Dinge verwandt, die viel miteinander zu tun haben und z.T. auch ineinander übergehen, aber nicht völlig identisch sind. D.h. der Begriff steht für zwei unterschiedliche, wenn auch ähnliche Handlungszusammenhänge. Zum einen geht es darum, eine an die Jugendhilfe herangetragene Bitte um Beratung oder Unterstützung zu beantworten und mit den Beteiligten zu überlegen, welche Möglichkeiten es in diesem Zusammenhang gibt und welche Art von (professioneller) Begleitung für z.B. eine Familie hilfreich sein kann. Meist handelt es sich dabei um einige Kontakte, die eine Familie zur Jugendhilfe hat, wobei dann das konkrete Angebot an die Familie sehr unterschiedlich aussehen kann (Vermittlung einiger Beratungsgespräche in einer Erziehungsberatung, Herstellung des Kontaktes zu einem Jugendzentrum, das nachmittags eine kontinuierliche Hausaufgabenbetreuung anbietet o.ä.). Zum anderen beschreibt die Bezeichnung ‚Hilfeplanung‘ ein spezifisches Verfahren, das einsetzt, wenn Fachkräfte und/oder Eltern für ein Kind oder die

Familie eine spezifische, meist längerfristige ‚Hilfe zur Erziehung‘ für sinnvoll halten, die dann in einem festgelegten Verfahren sehr konkret erarbeitet und mit allen Beteiligten abgestimmt wird. Für die zuletzt genannte Form der Hilfeplanung gibt es im SGB VIII einen gesonderten Paragraphen (§ 36 SGB VIII), der dieses Verfahren im Einzelnen beschreibt. Juristisch gesprochen hat es zum Ziel, über einen individuellen Rechtsanspruch von BürgerInnen zu entscheiden.

Den Anspruch auf eine ‚Hilfe zur Erziehung‘ haben die Sorgeberechtigten eines Kindes (i.d.R. also die Eltern), da sie nach dem Gesetz das Recht und auch die Pflicht haben, ihre Kinder zu versorgen und zu erziehen. Über den grundsätzlichen Bedarf sowie Art und Umfang der Hilfe wird dann im Einzelfall im Rahmen des Hilfeplanverfahrens gem. § 36 SGB VIII entschieden. Verantwortlich für diesen Prozess ist jeweils das örtliche Jugendamt in Person eines Mitarbeiters oder einer Mitarbeiterin im ASD. Diese Fachkraft hat die Aufgabe, die zu treffenden Entscheidungen vorzubereiten und das Hilfeplanverfahren zu leiten. Grundlage dafür ist ihr Kontakt und ihre Arbeit mit einer Familie und ihrem sozialen Umfeld. Die Entscheidung darüber, ob und welche Hilfe schließlich „geeignet und notwendig“ (§ 27 SGB VIII) ist, kann und darf jedoch nicht von dieser Fachkraft allein getroffen werden. Statt dessen müssen sowohl Kinder und Eltern als auch weitere Fachkräfte an diesem Prozess beteiligt werden, um zu verhindern, dass z.T. weitreichende Beschlüsse (wie eine Heimunterbringung) über die Köpfe von Familien hinweg getroffen werden oder eine Fachkraft diese ohne die fachliche Beratung von KollegInnen trifft. Die ‚Mitwirkung‘ von Familien sowie das ‚Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte‘ als Ergänzung und Korrektiv für die Einschätzungen und Beurteilungen der fallzuständigen Fachkraft sind im SGB VIII festgeschriebene Verfahrenselemente der Hilfeplanung. Familien haben somit zwar keinen Anspruch auf eine ganz konkrete Hilfe, wohl aber auf ein geregeltes und transparentes Verfahren, in dem für sie und andere nachvollziehbar über ihren Anspruch beraten und entschieden wird.

Wird im Verlauf eines Beratungsprozesses eine ‚Hilfe zur Erziehung‘ für notwendig gehalten, so wird letztlich aufgrund der im Vorfeld erarbeiteten Einschätzungen und Lösungsvorschläge aus den verschiedenen Beratungs- und Fachgesprächen in einem so genannten *Hilfeplangespräch* über die konkrete Hilfe entschieden. Beteiligt sind an diesem Hilfeplangespräch auf jeden Fall die Eltern und Kinder sowie die Fachkraft des ASD. Häufig sind allerdings auch Fachkräfte von freien Trägern beteiligt, die die Hilfe durchführen (sollen), und ebenso ist die Teilnahme weiterer Personen möglich (LehrerInnen, PsychologInnen oder ein Freund der betreffenden Familie), wenn die sinnvoll erscheint. Die Zusammensetzung der Runde sollte von dem/der ASD MitarbeiterIn gut überlegt und mit der Familie vorab besprochen werden. Wichtig ist dabei, sie auch auf ihr Recht hinzuweisen, selbst eine Person ihres Vertrauens mitzubringen, wenn Familien dies für sich als hilfreich erachten. In dem Hilfeplangespräch selbst wird dann ein konkreter *Hilfeplan* erstellt. Dabei handelt es sich um ein mehrseitiges (möglichst kurzes!) Schriftstück, in dem die unterschiedlichen Problemeinschätzungen, Lösungsvorschläge, Zielsetzungen, Art und Umfang der Hilfe, zeitliche Perspektiven sowie konkrete Handlungsvereinbarungen und Aufträge für alle Beteiligten festgehalten werden. Der schriftliche Hilfeplan ist somit für alle Beteiligten das sichtbare und später überprüfbare Ergebnis der gemeinsamen Beratungen. Festgelegt wird darin auch, wann eine Fortschreibung der Hilfeplanung vorgenommen wird. Wichtig ist, dass alle am Hilfeplangespräch Beteiligten – auch Kinder und Familien – verstehen, was im Hilfeplan aufgeschrieben wird und ihre Zustimmung auch mit ihrer Unterschrift dokumentieren. Juristisch gesehen ist der Hilfeplan die Basis für einen rechtsmittelfähigen Bescheid über die Hilfegewährung, der den Antragstellenden (Sorgeberechtigten) seitens des Jugendamtes zugeleitet wird.

Erfahrungen mit der Hilfeplanung zeigen, dass Hilfen für Kinder und Eltern in der Umsetzung nur tragfähig und erfolgversprechend sind, wenn sie selbst die erarbeiteten Veränderungsideen für sinnvoll halten und akzeptieren, was nicht bedeutet, dass ihnen diese Zustimmung leicht fällt oder sie die Hilfe ‚mit ‚Begeisterung‘ annehmen, wie ansonsten vielleicht ein Geschenk. Gerade für Eltern ist die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt oft schwer, weil sie selbst die Sorge haben, ‚auf dem Prüfstand zu stehen‘.

Professionellen sollten sich deshalb große Mühe geben und interessiert daran sein, ‚richtige Formen‘ der Beteiligung für Kinder und Eltern zu finden, die ihnen das Gefühl geben, etwas zu sagen

zu haben und nicht nur Statisten im Hilfeplanprozess zu sein oder ‚Bittsteller‘, denen die Profis sagen, wie es besser gehen kann. Oftmals öffnet sich die Tür zu einer Familie, wenn ihnen die Fachkräfte ernsthaftes Interesse an ihrer Geschichte, Wertschätzung und Akzeptanz entgegenbringen für das, was sie tun, und ebenso für ihre subjektiven Beweggründe.

2. Sozialpädagogisches Fallverstehen bzw. Diagnostik als Schlüsselprozess der Hilfeplanung

Die Ausführungen zur Hilfeplanung verweisen darauf, dass es für die Feststellung eines „erzieherischen Bedarfs“ (§ 27 SGB VIII) und die Gewährung einer Hilfe zur Erziehung kaum objektive Kriterien gibt, sondern die Antwort auf diese Fragen in einem z.T. schwierigen Verständigungsprozess gefunden werden. Es handelt sich dabei immer um einen komplexen und komplizierten Verstehens- und Aushandlungsprozess, in dem die subjektiven Einschätzungen aller Beteiligten darüber, was ‚der Fall‘ ist, was benötigt, was gewünscht und befürchtet wird, was vorhanden, machbar und durchsetzbar ist, von zentraler Bedeutung sind. Eine wesentliche Aufgabe sozialpädagogischer Fachkräfte in diesem Prozess (insbesondere in den leistungsgewährenden sozialen Diensten des Jugendamtes) besteht darin, die Situation von Familien in belasteten Lebensphasen angemessen zu erfassen. Es geht darum, komplexe Sachverhalte wie

- die Bedeutung materieller Lebensumstände,
- die Geschichte eines jungen Menschen und seiner Familie,
- die Tragfähigkeit familiärer Beziehungen und sozialer Kontakte,
- die Veränderungs- und Lernbereitschaft von Eltern,
- die Belastungsfähigkeit von Kindern,
- und die ambivalenten und widerstreitenden Interessen, Hoffnungen und Ängste aller Beteiligten

wahrzunehmen, zu verstehen und daraufhin zu deuten, mit welchen Angeboten Entwicklung und Förderung ermöglicht und dadurch Schaden für Kinder und Jugendliche abgewendet werden kann (vgl. Schrapper 1998 a und b; Ader/Schrapper 2000). Zugleich geht es um die kritische Reflexion der eigenen Rolle für den Fall bzw. die Hilfegeschichte und deren Dynamik. Wie bereits kurz erwähnt prägen die individuellen Wahrnehmungen und Deutungsmuster der Fachkräfte sowie ihre Zugehörigkeit zu einer Organisation mit wiederum eigenen Werten und Interpretationssystemen den fachlichen Zugang zu der Situation eines jungen Menschen bzw. seiner Familie.

Die mit dem Verstehens- und Entscheidungsprozess verbundenen Bewertungen und Entscheidungen, die durch das Fallverstehen bzw. die Diagnostik vorbereitet und unterstützt werden, dienen vor allem der Prognose zukünftiger Entwicklungen und der Gestaltung unterstützender Interventionen, wobei sozialpädagogische Beurteilungen immer prozesshaft, personenbezogen und nur schwer objektivierbar sind (vgl. Schrapper 1994, 1998 a und b). Das heißt,

- es gibt keine eindeutige Zuordnung von Ursache und Wirkung, sondern immer mehrdeutige Verhältnisse;
- keine eindeutige Zuordnung von Problemen und Lösungen;
- eine begrenzte Aussagefähigkeit einmal gewonnener Erkenntnisse für zukünftige Entscheidungen im Einzelfall;
- und einen begrenzten professionellen Einfluss auf das Ergebnis, d.h. die Wirkung von Entscheidungen und Interventionen.

Wie ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ es den Professionellen in den dafür zuständigen Organisationen folglich gelingt, ein Kind bzw. eine Familie in ihrer Geschichte, den prägenden Erfahrungen und dem Geworden-Sein zu verstehen, ist zwar kein Garant für den berechenbaren Ausgang einer Intervention, aber doch ein wesentliches Kriterium für die Entwicklung tragfähiger Angebote.

Was aber, und darum geht es nachfolgend in Kürze, ist das ‚Handwerkszeug‘ von SozialpädagogInnen für ‚richtiges‘ Verstehen? Auf welche Grundlagen und Annahmen stützen sich, wenn sie in

ihrer beruflichen Praxis Lebenssituationen und Wirkungen von Interventionen einschätzen und bewerten? Wie kommen sie zu ihren fachlichen Beurteilungen?

3. Aktuelle Konzepte und Verfahrens des sozialpädagogischen Fallverstehens bzw. der Diagnostik in der Jugendhilfe

Aus verschiedenen Gründen sind in den letzten Jahren die Diskussionen um sozialpädagogische Beurteilungen, Fallverstehen und Diagnosen in der Sozialpädagogik/Jugendhilfe wieder sehr aktuell. Allerdings verfügen weder Fachwissenschaft noch Fachpraxis über von allen VertreterInnen anerkannte und etablierte Begriffe für die damit verknüpften Arbeitsprozesse. Fallverstehen, sozialpädagogische Diagnosen, ethnografische Fallarbeit und pädagogische Diagnostik sind nur einige der Bezeichnungen, die derzeit für einzelne Ansätze stehen. Ebenso sind die angewandten Konzepte, Verfahren und Methoden des Fallverstehens bzw. der Diagnostik sehr unterschiedlich. Gemeinsam ist all den Verfahren, dass sie Entscheidungen in Hilfeprozessen die Beliebigkeit zu nehmen suchen, indem sie Arbeitsweisen und Instrumente anbieten, die zu nachvollziehbareren und überprüfbareren Ergebnissen führen sollen. Dies geschieht jedoch auf unterschiedlichen Wegen, die nicht nur verschiedenartige methodische Orientierungen markieren, sondern auch grundlegende theoretische Unterscheidungen erkennbar werden lassen, die den gegenwärtig intensiv geführten Fachdiskurs prägen. Folgende Ausrichtungen sozialpädagogischer Diagnoseverfahren sind zu unterscheiden:

Psychologisch-orientierte Verfahren:

Die psychologisch orientierten Verfahren sprechen eindeutig von einer Diagnostik als zentraler sozialpädagogischer Tätigkeit im Verlauf einer Hilfeentscheidung. Die zu erstellende Diagnose basiert auf einer regelgeleiteten Informationssammlung („Sachverhaltsklärung“) über Vorgeschichte und Verläufe sowie systematischer Beobachtung und Befragung, z.T. auch mittels psychodiagnostischer Testverfahren. Hierdurch sollen insbesondere zu Beginn der Fallarbeit relevante Fakten und Einschätzungen z.B. über psychische Belastungssituationen oder familiäre Konflikte so zusammengetragen und ausgewertet werden, dass alle wesentlichen Aspekte berücksichtigt sind. Grundsätzlich erfolgt die Auswertung der Daten durch den Abgleich mit Normalitätserwartungen, insbesondere psychischer und sozialer Entwicklung. Defizite oder Störungen einzelner Personen oder in Familien sollen ebenso wie Stärken und Potentiale erkannt und entsprechender (Be-) Handlungsbedarf begründet werden. Der Prozess der Erkenntnisgewinnung, d.h. die Auswahl relevanter Informationen und deren Verwertung, wird dabei vorrangig durch den Verwendungszweck gesteuert. Im Rahmen sozialrechtlicher Entscheidungsprozeduren (insb. Hilfeplan gem. § 36 SGB VIII) oder Kinderschutz-Interventionen (ggf. auch als gerichtlich verwertbare Gutachten) soll es so zu einer expertenorientierten Diagnose kommen, die vom Anspruch her personenunabhängig reproduzierbar ist.

Kontrovers werden solche Diagnose-Konzepte in der Jugendhilfe im Zusammenhang mit der Hilfeplanung diskutiert. Die diesen Arbeitsweisen zugeschriebene „Experten-Diagnostik“ wird einer „Aushandlungsphilosophie“ gegenübergestellt und entweder kritisiert oder vehement verteidigt. Die wesentliche Leistung der sehr systematischen Informationssammlung in diesen Konzepten liegt darin, dass z.T. durch Bezug auf theoretische Modelle von Entwicklung oder Konfliktstrukturen, z.T. durch Systematisierung praktischer Erfahrungen „nichts Wichtiges“ vergessen und alles Bedeutsame dokumentiert werden soll. Kaum festgelegt ist jedoch, auf welchem Weg und nach welchen Kriterien die gesammelten Fakten interpretiert und bewertet werden.

Biografisch–rekonstruktive Verfahren:

Grundlage biografischen Fallverstehens oder biografischer Diagnosen sind die Selbstdeutungen von Menschen, wie sie aus biografischen Erzählungen gewonnen werden können. Mit Hilfe her-

meneutischer Analyse- und Interpretationstechniken aus der qualitativen Sozialforschung werden die Erzählungen als transkribierter Text(auszug) – z.T. auch in Gruppen – durchgearbeitet und gedeutet. Bei aller Unterschiedlichkeit der Verfahren im Detail, geht es prinzipiell darum, die zentralen Prozesse und/oder Schwierigkeiten zu rekonstruieren, die im Verlauf der Sozialisation eines jungen Menschen zur Herausbildung der eigenen Persönlichkeit geführt haben, und die individuelle Handlungs- und Entscheidungsmuster maßgeblich prägen. Die theoretische Grundlage dieser Verfahren sind wissenschaftliche Erkenntnisse über gesellschaftliche Rahmenbedingungen, lebensgeschichtliche Themen und deren Widerspiegelung in biographischen Erzählungen. Eingenommen werden soll im Verlauf der professionellen Deutung eine „ethnographische Haltung“, d.h. eine durch respektvolles Interesse geprägte, aber auch distanzierte, der eigenen Fremdheit bewusste Interpretation.

Gesteuert wird das Erkenntnisinteresse und auch die Erkenntnisoptionen in den biografisch-rekonstruktiven Ansätzen durch die Selbstauskünfte des Gegenübers, die explizit und implizit im gewonnenen Material enthalten sind. Demzufolge können als Ergebnis des Interpretations- oder Diagnoseprozesses vorrangig Erkenntnisse über Selbstbilder und Selbsterklärungen sowie deren Wirkungen für grundsätzliche Handlungsorientierungen, insbesondere im Umgang mit Krisensituationen, zusammengetragen werden.

Die Ansätze sind methodisch gut entwickelt und für die sozialpädagogische Praxis nützlich, wenn es darum geht, tiefe und qualitativ reichhaltige Einsichten in die Psychodynamik und in die Handlungsmuster eines jungen Menschen oder einer Familie zu gewinnen. Fraglich bleibt, ob sie in der Anwendung nicht differenzierter und zeitaufwendiger sind, als dies regelhaft im Alltag der Jugendhilfe realisierbar erscheint.

Gruppenorientiert–inszenierende Verfahren der Fall-/Beziehungsdynamik:

Die gruppenorientiert-inszenierenden Verfahren als systematische Methode der Fallanalyse und -beratung ordnen sich zeitlich im Hilfeprozess nach den ersten Kontakten zwischen Fachkraft und Familie ein, in denen wesentliche Fakten über die Situation und die Familie sowie Einschätzungen der unterschiedlichen Beteiligten bereits zusammengetragen und dokumentiert worden sind. Solche Informationen und Einschätzung sind Voraussetzung für das Fallverstehen im Rahmen gruppenorientiert-inszenierender Arbeitsweisen. In möglichst kontinuierlich und strukturiert arbeitenden Gruppen werden von Gruppenmitgliedern zu bearbeitende Fälle vorgestellt und reflektiert. Dies geschieht nach festgelegten Arbeitsphasen und in der Regel moderiert. Kern der verstehenden und fallanalytischen Leistung ist eine stellvertretende Identifikation von Gruppenmitgliedern mit den im Fall handelnden Personen, d.h. das i.d.R. unbewusst verlaufendes Wahrnehmen und Bewerten gewonnener Eindrücke wird auf eine bewusste und kommunizierbare Ebene gehoben. In der Gruppe wird die affektive Dynamik reinszeniert und kann so einem Verstehens- und Reflexionsprozess zugänglich gemacht werden. Die Dynamik der Beratungsgruppe wird als wichtiges Material zum Verständnis der Falldynamik genutzt.

Gerade in der Perspektive dieser Konzepte gehören zu einem Fall neben der Biografie und Hilfe-geschichte von KlientInnen immer auch die Beziehungs- und Maßnahmengeschichten der professionellen HelferInnen. Dem Fallverstehen zugänglich gemacht werden sollen auch die Deutungsmuster der Professionellen und die Wechselwirkungen zwischen Helfer- und Klientensystemen. Die angewandte Methode orientiert sich an der Gruppenarbeit, wie sie von Michael Balint für Mediziner und Therapeuten zum besseren Verstehen ihres Klientensystems und der Beziehungsbedeutungen entwickelt wurde, sowie an Konzepten psychoanalytischer Pädagogik und der angewandten Gruppendynamik. Durch festgelegte Arbeitsphasen und geschulte Moderation soll dabei sowohl der Identifikationsprozess geschützt als auch die Gruppentendenz zur Harmonisierung begrenzt werden. Methodisch bedeutsam ist die kontrollierte Verbindung von reflexiver Distanz und identifizierbarer Emotionalität. Neben immer notwendigem „Faktenwissen“ werden der fachlichen Reflexion so vor allem die Dynamiken und Wechselwirkungen zwischen Helfer- und Klientensystem(en) zugänglich.

Abb. 1: Differenzierter Arbeitsablauf des kollegialen Fallverstehens (Dauer ca. 60 – 90 Minuten)

	Inhalte	Moderationsaufgaben
1. Fallvorstellung ca. 5 Min.	Vorstellung anhand a) der Daten und Fakten (möglichst schematisiert z.B. Genogramm) b) des aktuellen Beziehungserlebens zu den beteiligten Personen c) Welche Einbindung gibt es in Umfeld und Sozialraum?	Darauf achten, dass die Fallvorstellung ungestört von Zwischenfragen erfolgen kann.
2. Beratungsfrage ca. 5 Min.	Die fallvorstellende Fachkraft formuliert ihr Problem, ihr Anliegen, zu dem sie beraten werden will.	Die Beratungsfrage muss bearbeitbar sein und von dem Team akzeptiert werden.
3. Rückfragen ca. 5 Min.	Die TeilnehmerInnen stellen nur solche Informationsfragen, die erforderlich sind, um die Beratungsfrage bearbeiten zu können.	Informationsfragen dürfen keine Interpretationen, vorzeitige Lösungsvorschläge oder verdeckte fachliche Angriffe sein.
4. Identifikationsrunde / Fallinszenierung ca. 15 Min.	Die TeilnehmerInnen übernehmen jeweils eine Rolle aus dem betroffenen Klienten- und ggf. Hilfesystem und beschreiben aus dieser Rolle heraus das derzeitige Erleben der Einzelnen. Welche Wünsche und Befürchtungen haben die Einzelnen?	Die zu identifizierenden Personen werden benannt und die Rollen verteilt, am Ende der Runde fragt die Moderation nach spontanen Antworten, Erwiderungen untereinander, achtet darauf, dass jeder zu Wort kommt, fragt die Wünsche der Beteiligten ab.
5. Sammeln von Bildern, Stimmungen, Eindrücken während der Identifikationsrunde ca. 10 Min.	Die aufgetauchten Gefühle, Befindlichkeiten, Begriffen, Bilder etc. werden genannt, die z.Zt. herrschende Atmosphäre im Team beschrieben, Assoziationen zusammengetragen. Rückmeldung der fallvorstellenden Fachkraft.	Die Begriffe und Einfälle werden aufgeschrieben, keine Diskussion, alles ist wichtig, am Ende Rückfrage an die fallvorstellende Fachkraft zu ihren Eindrücken und ihrer Befindlichkeit.
6. Was wird gebraucht? ca. 10 Min.	Einfälle werden zusammengetragen, die noch keine konkreten Lösungsschritte sein sollen.	Einfälle und Wünsche werden zusammengetragen, die noch keine konkreten Lösungsschritte sein sollen.
7. Wie kann ein erster Schritt aussehen? ca. 10 Min.	Mögliche erste Schritte in der weiteren Fallbearbeitung werden zusammengetragen, die fallzuständige Fachkraft entscheidet welchen Schritt sie machen will.	Einfälle der Gruppe aufschreiben und die fallzuständige Fachkraft fragen, wie sie sich entscheiden will und ob das Team diese Entscheidung mittragen will; bei gegensätzlichen Lösungsschritten nach Verbindung suchen.
8. Reflexion ca. 10 Min.	Wie hat sich das Team in seiner Beratungskompetenz erlebt, wurde die Beratungsfrage zufriedenstellend beantwortet, wie war die Arbeitsatmosphäre, welche Probleme in der Zusammenarbeit, der Institution, den Rahmenbedingungen sind aufgetaucht, wie können sie angegangen werden?	Darauf achten, dass dieser Punkt nicht verloren geht und sorgfältig bearbeitet wird.

Universität Koblenz-Landau: Ader/Schrapper/Thiesmeier (Stand: September 2001)

Gesteuert wird in diesen Konzepten der Erkenntnisgewinn vorrangig von den Handlungsanforderungen und der Beratungsanfrage der zuständigen Fachkräfte. Im Anschluss an Konzepte Kollegialer Beratung (vgl. Fallner/Gräßlin 1990) wurden diese Arbeitsformen weiterentwickelt und erprobt (siehe dazu die vorstehende Abb. 1).

Gegenüber solchen gruppenorientierten Arbeitsformen wird häufig eingewandt, sie nähmen zu unkontrolliert die negativen Effekte vor allem harmonisierender Gruppenprozesse in Kauf und würden damit zu wenig differenzierenden und nachprüfaren Entscheidungen führen. Ebenso wird kritisch eingewandt, dass vor allem die realen oder vermeintlichen Handlungsoptionen der zuständigen Fachkräfte und ihrer Institutionen die diagnostische Erkenntnisgewinnung leiten.

Geht man von den hier beschriebenen Grundrichtungen aus, so weisen alle Konzepte spezifische Vor- und Nachteile auf, die in der Praxisanwendung bedacht werden müssen. Eine grundlegende Differenz besteht in der Frage, wie standardisiert Methoden des Fallverstehens und der Diagnostik sein müssen. Lässt man diese Auseinandersetzung hier außen vor, so nehmen alle Konzepte Schwerpunktsetzungen im Hinblick auf die wesentliche Aufgabe diagnostischer Tätigkeiten vor, die mit Blick auf die zu bewältigenden Aufgaben eine Verkürzung darstellen. Prinzipiell müssen weitere Überlegungen und Diskussionen zur Entwicklung eines eigenständigen sozialpädagogischen Methodenrepertoires für das Fallverstehen und die Diagnostik die Potentiale der einzelnen Konzepte produktiv aufeinander beziehen. Mehr als um auch notwendige Abgrenzung geht es um eine Integration der verschiedenen Konzepte: Deutungs- und Beurteilungsprozesse in sozialpädagogischen Zusammenhängen müssen unterschiedliche Zugänge zu einem Fall eröffnen und spezifische Arbeitsweisen/-schritte beachten, wobei die konkreten Methoden und Instrumente nicht beliebig, aber doch variabel sind – abhängig von den Kontextbedingungen eines Falls und den in der Situation gestellten Anforderungen an die Fallbearbeitung. Die wesentlichen Zugänge und Materialien für die Diagnostik in der Sozialpädagogik/ Jugendhilfe verdeutlicht das nachfolgende Schaubild, bedeutsam ist dabei die prinzipielle Gleichwertigkeit der drei zentralen Elemente (siehe Abb. 2):

4. Zugänge und Materialien des Fallverstehens bzw. der sozialpädagogischen Diagnostik

Die beschriebenen Zugänge und Materialien zu einem Fall liefern die Basis für die Erarbeitung einer Fallanalyse, die sich als fachlich fundierte Hypothese über Problemlagen und notwendige Interventionsstrategien versteht und der weiteren Aushandlung mit allen Fallbeteiligten bedarf. Aus dieser Grundlage für Deutungs- und Beurteilungsprozesse ergeben sich gleichzeitig konstitutive Bausteine und Arbeitsweisen für die Diagnostik:

(1) Zunächst geht es um die systematische Sammlung und Verarbeitung gesammelter eigener Daten und Fakten sowie Einschätzungen und Bewertungen anderer. Hauptproblem hierbei ist, ‚die Spreu vom Weizen zu trennen‘, also das Bedeutsame vom Nebensächlichen zu unterscheiden. Instrumente hierzu sind z.B. Erfassungs- und Auswertungsraster, Genogramme oder Fragenkataloge (vgl. z.B. psychologisch-orientierte Konzepte). Entscheidend für die Menge an Informationen ist, hier keinem ‚Vollständigkeitswahn‘ zu verfallen, sondern eher so viel wie nötig, aber so wenig wie möglich an ‚Zustandswissen‘ zusammenzutragen.

Abb. 2: Sozialpädagogische Diagnostik - Zugänge und Materialien

1. Lebenssituation, Lebensgeschichten, Lebensumfeld:	2. Selbstaussagen zu Lebens-, Situations-, Problemdeutungen:	3. Institutionelle Hilfesgeschichte und Hilfesysteme:
Informationen aus verschiedenen Quellen zu: • Daten und Fakten (Mehrgenerationenperspektive) • sozialer und materieller Situation • kritischen Lebensereignissen • Beeinträchtigungen und Gefährdungen • individuellen und umfeldbezogenen Ressourcen • Aufträgen und Erwartungen	Erfahrungen, Sichtweisen, Einschätzungen und Deutungen von - Mädchen und Jungen, - Müttern und Vätern, - anderen „Schlüsselpersonen“ aus dem Familiensystem, der peer-group und dem Umfeld <i>(durch Erzählungen, nicht durch „Abfragen“)</i>	Informationen über und Bewertungen der Hilfesgeschichte und des institutionellen Handelns: • Maßnahmen • Übergänge und Wechsel • „Diagnosen“ und Interventionen • Kooperation und Konflikte • Erfolge und Misserfolge institutionellen Handelns
Dokumentation: ➤ Trennung von Beschreiben und Bewerten ➤ Aussagen und Einschätzungen einzelnen Personen zuordnen		

Schaubild: Fortschreibung von Ader/Schrappner 2004 und Heiner/Schrappner 2004

(2) Zu ergänzen sind solche Faktensammlungen und Einschätzungen mit den Erfahrungen und Deutungen der Menschen, um die es geht. Es gilt, die Perspektive zu wechseln und andere Sichtweisen ‚zur Sprache bringen‘. Instrumente können das klassische Erstgespräch und der Hausbesuch oder verschiedene Formen des Interviews sein (vgl. biografisch-rekonstruktive Konzepte). Bedeutsam ist, dass die gewählten Gesprächsformen Raum für Erzählungen eröffnen und nicht ausfragen. Nur so können der Eigensinn und die Funktion biografischer Strategien und Muster der Lebensbewältigung gemeinsam ‚rekonstruiert‘ werden. Wichtig ist auch, dies in der Sprache der AdressatInnen zu dokumentieren und nicht in der gewohnten Fachsprache der Professionellen.

(3) Damit aber nicht genug, ein Drittes muss hinzukommen, nämlich die Selbstreflexion des Hilfesystems (vgl. gruppenorientiert-inszenierende Konzepte). Informationen und Bewertungen der Hilfesgeschichte z.B. in einer tabellarischen Gegenüberstellung von Lebens- und Hilfesgeschichte mit wichtigen Stationen, Diagnosen, Interventionen, Konflikten, Erfolgen und Misserfolgen. Dies öffnet den Blick auf die Themen und Konflikte des Helfersystems, die durch einen Fall und seine Dynamiken angeregt und verstärkt werden. Dieser selbstkritische Blick schützt einerseits die Klienten vor den ‚Stellvertreter-Konflikten‘ ihrer HelferInnen und eröffnet dem Hilfesystem andererseits diagnostische Zugänge über das Entschlüsseln von Gegenübertragung und Spiegelung sowie von Handlungsrouinen und Selektionsmechanismen.

(4) Weiter gilt es, die gewonnenen Einsichten und Deutungen ‚auf den Punkt zu bringen‘ und Konsequenzen zu ziehen. Die zuvor gesammelten Informationen und Sichtweisen müssen zusammengeführt, bewertet und darauf hin ausgewertet werden, welche Schlussfolgerungen für sozialpädagogische Handlungsvorschläge oder Interventionen zu ziehen und zu konkretisieren sind. Zu diesem Zweck ist es wichtig, über ein institutionell geregeltes, gruppenorientiertes Verfahren der ‚Urteilsbildung‘ zu verfügen, um gerade die Frage der Deutung und Bewertung nicht der Beliebigkeit zu überlassen.

(5) Die sozialpädagogischen Deutungen und Beurteilungen mit den Menschen sind zur Verfügung zu stellen und rückzukoppeln, von denen und über die Fachkräfte etwas erfahren wollten. Verstehen ist erst der Anfang, danach folgt die meist größere Anstrengung der Verständigung und Aushandlung.

(6) Kontinuierlich von Beginn bis zum Ende einer Fallbearbeitung und Analyse ist gut zu dokumentieren und vor allem systematisch auszuwerten und zu reflektieren, also kurz zu evaluieren, welche Einschätzungen und Vorschläge sich als tragfähig für Entwicklung oder Schutz, Bildung oder Unterstützung erwiesen haben. Diese Evaluation ist die unverzichtbare Grundlage für Kontrolle und Weiterentwicklung und damit für die Legitimation des skizzierten diagnostischen Fallverstehens.

(7) Über den konkreten Einzelfall hinaus sind schließlich die Erkenntnisse aus der individuellen Fallbearbeitung in institutionelle und infrastrukturelle Planungs- und Gestaltungsprozesse einzubringen. Es hat sich in den Fallanalysen gezeigt, dass manche Interventionsstrategien nicht umgesetzt werden, weil das entsprechende Angebot regional nicht zur Verfügung steht oder zu organisieren ist. Hier wäre eine systematische Einzelfallauswertung und Anbindung an fallübergreifende Planungsprozesse ein hilfreicher Schritt, um zu einer besseren Passung von Angebot und Bedarf zu kommen.

Literatur

- Ader, Sabine/Schrapper, Christian: *Sozialpädagogische Diagnostik als fallverstehende Analyse und Beurteilung – Entwicklungslinien, Konzepte und Anforderungen*. In: Fegert, Jörg M./Schrapper, Christian (Hg.): *Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie – interdisziplinäre Kooperation*. Weinheim und München 2004
- Ader, Sabine/Schrapper, Christian: *Fallverstehen und Deutungsprozesse in der sozialpädagogischen Praxis der Jugendhilfe*. In: Henkel, Joachim/Schnapka, Markus/Schrapper, Christian (Hg.): *Was tun mit schwierigen Kindern? – Sozialpädagogisches Verstehen und Handeln in der Jugendhilfe*. Münster 2002, S. 34-75
- Ader, Sabine/Schrapper, Christian: *Entwicklungen in der Heimerziehung – Möglichkeiten und Chancen neuer Präventionskonzepte*. Expertise zum 7. Jugendbericht der Landesregierung NRW. Hg.: Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW. Düsseldorf 2000
- Fallner, Heinrich/Gräßlin, Hans-Martin: *Kollegiale Beratung. Eine Systematik zur Reflexion des beruflichen Alltags*. Hille 1990
- Heiner, Maja (Hg.): *Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit – Ein Überblick*. Frankfurt/Main 2004
- Heiner, Maja/Schrapper, Christian: *Diagnostisches Fallverstehen in der Sozialen Arbeit*. In: Schrapper, Ch. (Hg.): *Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Anforderungen, Konzepte, Perspektiven*. Weinheim und München 2004, S. 201-221
- Schrapper, Christian (Hg.), 1998a: *Qualität und Kosten im ASD. Konzepte der Planung und Steuerung der Hilfen zur Erziehung durch kommunale soziale Dienste*. Münster 1998, S. 7-32
- Schrapper, Christian (1998b): „Gute Arbeit machen“ oder „Die Arbeit gut machen“? *Entwicklung und Gewährleistung von Qualitätsvorstellungen für die Arbeit im ASD*. In: Merchel, Joachim (Hg.): *Qualität in der Jugendhilfe*. Münster 1998, S. 286-310
- Schrapper, Christian: *Der Hilfeplanprozess – Grundsätze, Arbeitsformen und methodische Umsetzung*. In: Institut für soziale Arbeit (Hg.): *Hilfeplanung und Betroffenenbeteiligung*. Münster 1994, S. 64-78

5. Welche Arbeitshilfen gibt es in der Jugendhilfe für den Prozess des Fallverstehens und der Diagnostik?

In der Jugendhilfe gibt es keine bundesweit standardisierten Instrumente (Diagnosebögen, Formblätter etc.), die im Prozess des sozialpädagogischen Fallverstehens/ der Diagnostik eingesetzt werden (müssen). Alle in der Übersicht beschriebenen Verfahren und Konzepte verfügen über spezifische methodische Instrumente. Zudem gibt es in der Sozialpädagogik ein reichhaltiges Methodenrepertoire aus unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen und fachtheoretischen Ansätzen, das für diese Arbeitsprozesse eingesetzt werden kann.

I.d.R. ist es so, dass einzelne Einrichtungen und Dienste für ihre fallanalytischen Tätigkeiten ein fachlich angemessenes Methodenset festlegen, das im Rahmen der Hilfeplanung genutzt wird. Im besten Fall gibt es darüber hinaus verbindlich vereinbarte Verfahrensstandards und Methoden, die in einer Kommune von allen an der Hilfeplanung beteiligten Einrichtungen und Diensten eingesetzt werden. Folgende Literatur ist beispielhaft für stärker methodische Hinweise zu nennen:

Literatur

- Barthelmess, Manuel: *Systemische Beratung. Eine Einführung für psychosoziale Berufe*. Weinheim und Basel 2001 (2., überarb. und erw. Auflage)
- Erler, Michael: *Systemische Familienarbeit. Eine Einführung*. Weinheim und München 2003
- Galuske, Michael: *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Weinheim und München 1998
- Ryan, Tony/ Walker, Rodger: *Wo gehöre ich hin? Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Weinheim und München 2003

Zudem ist nachstehend exemplarisch eine Passage aus einem umfangreicheren Verfahrens- oder Qualitätsstandard des Jugendamtes Greven (Münsterland) aufgeführt, die beschreibt, welche Arbeitsschritte dort zwingend zur Fallrecherche gehören, die im Hilfeplanprozess einen wichtigen Baustein der fachliche Beurteilung (Diagnose) darstellt:

„Die Fallrecherche vor Beginn einer Hilfe zur Erziehung stellt einen ersten wichtigen Schritt in die inhaltlich qualifizierte Fallbearbeitung dar. Verbindliche Standards für die Recherche dienen einer möglichst einheitlichen, umfassenden und transparenten Erfassung von Daten und Problembeschreibungen. Zuständig für die Fallrecherche ist der/die fallzuständige SozialarbeiterIn. Die Fallrecherche ist Grundlage für die kollegiale Beratung im Jugendamt.

Zu einer Fallrecherche gehören:

1. **Erstellen eines Genogramms** (möglichst mit den Betroffenen)
 2. **Erfassung des sozialen Umfeldes** (Vordruck liegt vor, Beteiligung der Betroffenen erforderlich)
 3. **Datenerfassung durch Erstgespräch(e)** mit folgenden Fragestellungen: (unterschiedliche Sichtweisen der Familie erfragen und dokumentieren!)
- I. Wer stellt den Kontakt zum Jugendamt her?
 - II. Beschreibung des Anliegens/Auftrags aus Sicht der Familie. Erwartungen der Familie: Wenn die Erwartungen erfüllt wären, was wäre dann anders?
 - III. Aussagen zur Problemsicht:
 - * Was sind die hauptsächlichen Probleme, mit denen die Familie zum Jugendamt kommt?
 - * Wie wurde das Problem bislang bewältigt?
 - * Wer unterstützt die Familie?
 - * Wie schätzt die Familie ihre Ressourcen ein (besondere Stärken und Fähigkeiten)?
 - * Vorausgegangene Hilfen

IV. Gab es/Gibt es besondere Ereignisse oder Belastungen in der Familie (z. B. Tod, Krankheiten, Arbeitslosigkeit, Sucht, Straftaten, eigene Lebensgeschichte)?

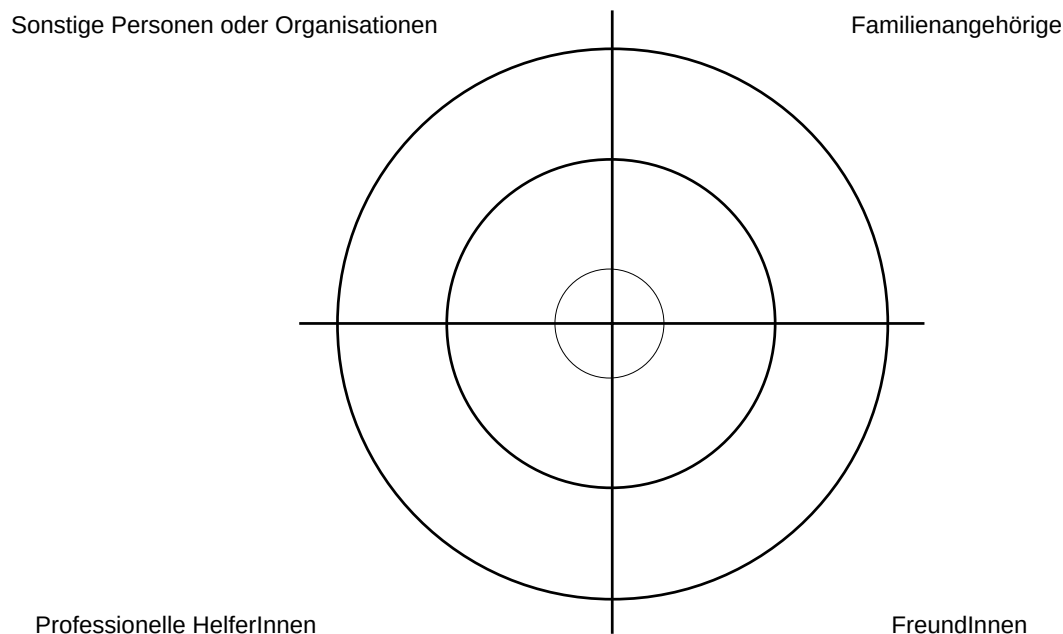
V. Wie sind die materiellen Lebensumstände?

- z.B. * Wohnungsgröße
 * Berufstätigkeit der Familienmitglieder
 * Finanzielle Belastungen/Schulden

Für die ersten Gespräche mit einer Familie ist es notwendig, die unterschiedlichen Faktoren im Blick zu haben und im Gespräch zu berücksichtigen, die für das Aufwachsen eines Kindes wichtig sind und mögliche Risikofaktoren für das Heranwachsen darstellen, wenn diese Faktoren besondere Belastungsmomente aufweisen (vgl. Schone, Reinhold u.a. (Hg.): Kinder in Not. Vernachlässigung im frühen Kindesalter und Perspektiven sozialer Arbeit. Münster 1997):

- Individuelle Situation des Kindes
- Finanzielle/ materielle Situation der Familie
- Soziale Situation der Familie
- Familiäre Gesamtsituation
- Persönliche Situation der Erziehungspersonen

Ziel dieser Fallrecherche ist es, einen Fall möglichst umfassend aufzunehmen und mit Unterstützung der kollegialen Beratung ein Fallverstehen im Sinne einer Sozialpädagogischen Diagnostik zu entwickeln.“



1. Alle Ihnen bekannten Personen eintragen
Die Entfernung vom Mittelpunkt markiert Qualität und Intensität der Beziehung.
2. ● = weibliche Person
■ = männliche Person
OO=Paar
3. Kennzeichnung durch:
+ = Einbeziehung hilfreich im Hinblick auf die Entwicklungs- / Erziehungsziele
- = Einbeziehung störend im Hinblick auf die Entwicklungs- / Erziehungsziele

Materialien zur Förderplanung

(von Katrin Höhmann)

Wahrnehmungsorientierter Förderplan

Förderplan für:

Klasse:

Gültigkeit:

➤ **Einschätzung durch die eigene Person sowie Sichtweise der Situation und der aktuellen Förderbedürfnisse aus dem Blickwinkel des Kindes:**

Selbstwahrnehmung der Schülerin/des Schülers:

Welche Gefühle äußert die Schülerin/der Schüler?

Welche individuellen Förderbedürfnisse sieht der Schüler/die Schülerin für sich:

Fremdbild:

➤ **Beobachtungen zur Entwicklung:**

(motorische, kommunikative, kognitive, affektive, soziale, Wahrnehmungsentwicklung sowie Arbeits- und Lernverhalten)

➤ **daraus folgende Konsequenzen, Zielperspektiven, Maßnahmen vom Lehrer, von der Lehrerin bzw. dem Klassen- oder Jahrgangsteam**

Lern- und Arbeitsverhalten:

Arbeitsformen / Methoden:

Fachinhalte und deren Gestaltung/Auswahl:

Sicherung der Ergebnisse und Evaluation, Reflexion:

➤ **Einschätzung durch die eigenen Person sowie Sichtweise der Situation und der aktuellen Förderbedürfnisse aus dem Blickwinkel des Kindes:**

Selbstwahrnehmung der Schülerin/des Schülers:

...habe viele Freunde, bin stark, habe keine Probleme mit Mitschülern, sich bei Konflikten einmischen um zu helfen finde ich gut, bin ein guter Fußballer und auch sonst könne er eine Menge! - nur Mathe ist schwer, Projekte /Freiarbeit ist „blöd“, da wisse man nicht was man machen soll;

Welche Gefühle äußert die Schülerin/der Schüler?

äußert immer wieder, dass er sich gut fühle, gerne in die Schule gehe, dass er stark und mutig sei, aber wenn ihm jemand dumm käme, dann würde er „am liebsten zuschlagen“;

Welche individuellen Förderbedürfnisse und -wünsche sieht der Schüler/die Schülerin für sich:

möchte mehr Sport machen; größter Schulwunsch: den Realschulabschluss schaffen; sagt, er wisse oft gar nicht, wie er sich auf die Klassenarbeit vorbereiten solle; würde viel dafür arbeiten, dennoch wären die Noten vor allem in Englisch und Mathe schlecht; er möchte wissen, wie er sich besser vorbereiten kann.

Fremdbild:

Aus Sicht des Teams fröhlicher und freundlicher Schüler, aber bei Konflikten schwer zugänglich und teilweise sehr aggressiv; teilweise sehr anregende und interessante Gedankengänge in Diskussionen z.B. in Gemeinschaftskunde;

überschätzt gelegentlich seine Leistungen; äußert schnell, dass er benachteiligt sei, wenn etwas nicht klappt;

➤ **Weitere Beobachtungen zur Entwicklung:**

(motorische, kommunikative, kognitive, affektive, auditive, soziale, Wahrnehmungsentwicklung)

Kann gut auf andere zugehen, findet schnell Kontakt, ist motorisch sehr sicher; z. Zt. fällt es ihm schwer, längere Zeit konzentriert an einer Sache zu arbeiten;

Bei sehr klaren Zeit-, Ziel- und Aufgabenvorgaben kommt er zu guten Ergebnissen;

selber ein Thema zu entwickeln scheint Probleme zu bereiten.

➤ **Daraus folgenden Konsequenzen, Zielperspektiven, Maßnahmen vom Lehrer, von der Lehrerin bzw. dem Klassen- oder Jahrgangsteam**

Lern- und Arbeitsverhalten:

oberstes Ziel: „Lernen“ lernen;

Arbeits- und Lernprozesse in allen Fächern reflektieren (Was ist gut gelaufen und warum, warum konntest du in diesem Fall konzentriert arbeiten, im anderen nicht?);

Ihn fragen, wo er im Klassenraum sitzen möchte (Perspektive: bessere Konzentration)

Arbeitsformen / Methoden:

Gruppenzusammensetzungen: auf Konstellationen achten, in denen er seine kommunikativen Fähigkeiten einbringen kann, aber zugleich von der Strukturiertheit der anderen ‚profitiert‘;

bei Projekten und in Freiarbeitsphasen Zwischenschritte einbauen, in denen er schon mal Ergebnisse zeigen kann;

Fachinhalte und deren Gestaltung/Auswahl:

Interesse an Gemeinschaftskunde aufgreifen, aus Gemeinschaftskundethemen Matheaufgaben ableiten, um Sinnzusammenhänge sichtbar zu machen;

Sicherung der Ergebnisse und Evaluation, Reflexion:

Regelmäßige Gespräche (Arbeitssituation reflektieren); übernimmt der Sportkollege, da er den besten Zugang zu Marius hat.

Kommunikationsunterstützender Förderplan

Förderplan für: Steffi S.

Klasse: 5

Datum: 2/01

Fachliche Situation Deutsch: Schreibt sprachlich und stilistisch außergewöhnlich gute eschichten. Interpretiert gerne Gedichte	Fachliche Situation Mathematik: Kann komplexere Aufgaben nur mir viel Hilfe lösen.	Situation: Kreativität Auffallende zeichnerische Begabung, malt gerne. Arbeitet nicht gerne nach vorgegebenen Themen.	Familiäre/Soziale Situation Gespräche mit der Mutter: z.Zt. wenig Zeit, neuer Job, viel Konflikte zwischen Geschwistern, Verdacht ADS.	Sit.: Sozialverhalten Sehr engagiert wenn es jemandem schlecht geht. Funktioniert wie Seismograph bei zwischenmenschl. Störungen.
Fachliche Situation Deutsch: ausgeprägte Rechtschreibschwäche.	Fachliches Freude am Schreiben fördern. Basis-Mathematik trainieren. Anschauliche Aufgaben wählen. Zusammenhänge genau erklären.	Kreativität Lassen! Themen nicht durchsetzen. Kompromisse aushandeln.	Sozialverhalten Übertragen verantwortungsvoller Aufgaben. Zur Kooperation mit anderen ermutigen.	Situation: Peergroup Lerngruppe Akzeptierte – aus Sicht einiger etwas kuriose - Außenseiterin, Freundeskreis außerhalb der Schule
Situation: Motorik	Motorik	zentrales Förderziel * Abstimmen verbindl. Minimalprogramm * Talente weiter entwickeln	Arbeitsverhalten Sie zu mehr Strukturiertheit ermutigen. Ordnungskriterien mit ihr entwickeln. Zeit lassen	Sit.: Arbeitsverhalten Sehr langsam, vergisst häufig ihre Unterlagen, Materialien chaotisch. Kein Zeitgefühl. Arbeitet sehr viel für sich
Situation: Selbstkompetenz wirkt unsicher, lässt sich schnell entmutigen. Kann ihre Wirkung nur schwer einschätzen.	Persönlichkeitsstärkung Ermutigen, dass sie sich selbst, „so wie sie ist“ „akzeptiert“ und realistisch einschätzen lernt. Selbstbewußtsein stärken.	Wahrnehmung Sonderpädagogin zu Rate ziehen, Situation beobachten, bei Wahl von Themen u. Aufgaben berücksichtigen.	Sonstiges GL in Deutschprojekte integrieren. Zugang zu geschichtl. Ereignissen über konkrete Biografien ermöglichen.	Situation: Sonstiges GL (Gesellschaftslehre) Erscheint wenig interessiert an historischen Hintergründen.
Situation: Befindlichkeit Wirkt so, als wäre sie oft unglücklich über ihre und ungeduldig mit ihrer Situation.	Situation: Wünsche Träumt davon ein ‚Star‘ zu werden. Möchte gerne Klassensprecherin werden.	Situation: Wahrnehmung Auffällig: große Wahrnehmungsintensität. Kann schwer unterscheiden was wichtig ist und was nicht.	Situation: Sonstiges	Situation: Sonstiges Sehr interessiert an Biografien, Schicksalen anderer.

© Höhmann

An der Förderplanung sind beteiligt:

Deutsch-, Mathe-, Nawi-, Kunst- und Englischlehrer(in)

Der Förderplan soll revidiert werden am:

in drei Monaten

Anmerkung:

Gespräch mit der Grundschullehrerin und der Mutter. Fragestellung: Dyskalkulie...?

Evaluationsbogen für die Förderplanung

Nach den Evaluationsfragen von Bergsson/Luckfield (2001) sowie dem Förderplanevaluationsbogen von Pils u.a.

A) Wie ist der aktuelle Stand?

1. Was war bei dem alten Förderplan positiv, was war negativ?
2. Wie ist der Lern- und Entwicklungsstand des Schülers/der Schülerin jetzt?
3. Waren die Ziele und der Zeitraum richtig gewählt?
4. Waren die Methoden und Angebote in Hinblick auf die Ziele passend? Welche Schritte waren erfolgreich, weniger erfolgreich?
5. Woran wurde der Lernfortschritt/-stillstand konkret sichtbar?
6. Wie wird von dem Team, den Eltern, dem Schüler/der Schülerin der Förderplan beurteilt?
7. Welche Erkenntnisse und Erfahrungen sollten wir bei der weiteren Fortschreibung unbedingt berücksichtigen?



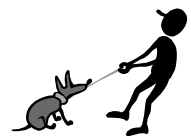
B) Wie geht es weiter?

1. Welche neuen Ziele sind grundsätzlich möglich und sinnvoll anzustreben?
2. Was wären Prioritäten aus der Sicht des Teams, der Eltern, der Schüler(innen)?
3. Wie sieht die neue konkrete Zielsetzung aus?
4. Wie lässt sich diese verwirklichen?



C) Wie war die Arbeit im Förderplanteam?

1. War die Zusammensetzung des Teams richtig oder fehlten wichtige Fachkolleg(innen)? Müssten Experten hinzugezogen werden?
2. War die Arbeit im Team konstruktiv und effektiv?
3. Wurden Absprachen eingehalten?
4. War die bisherige Förderplanarbeit ökonomisch?

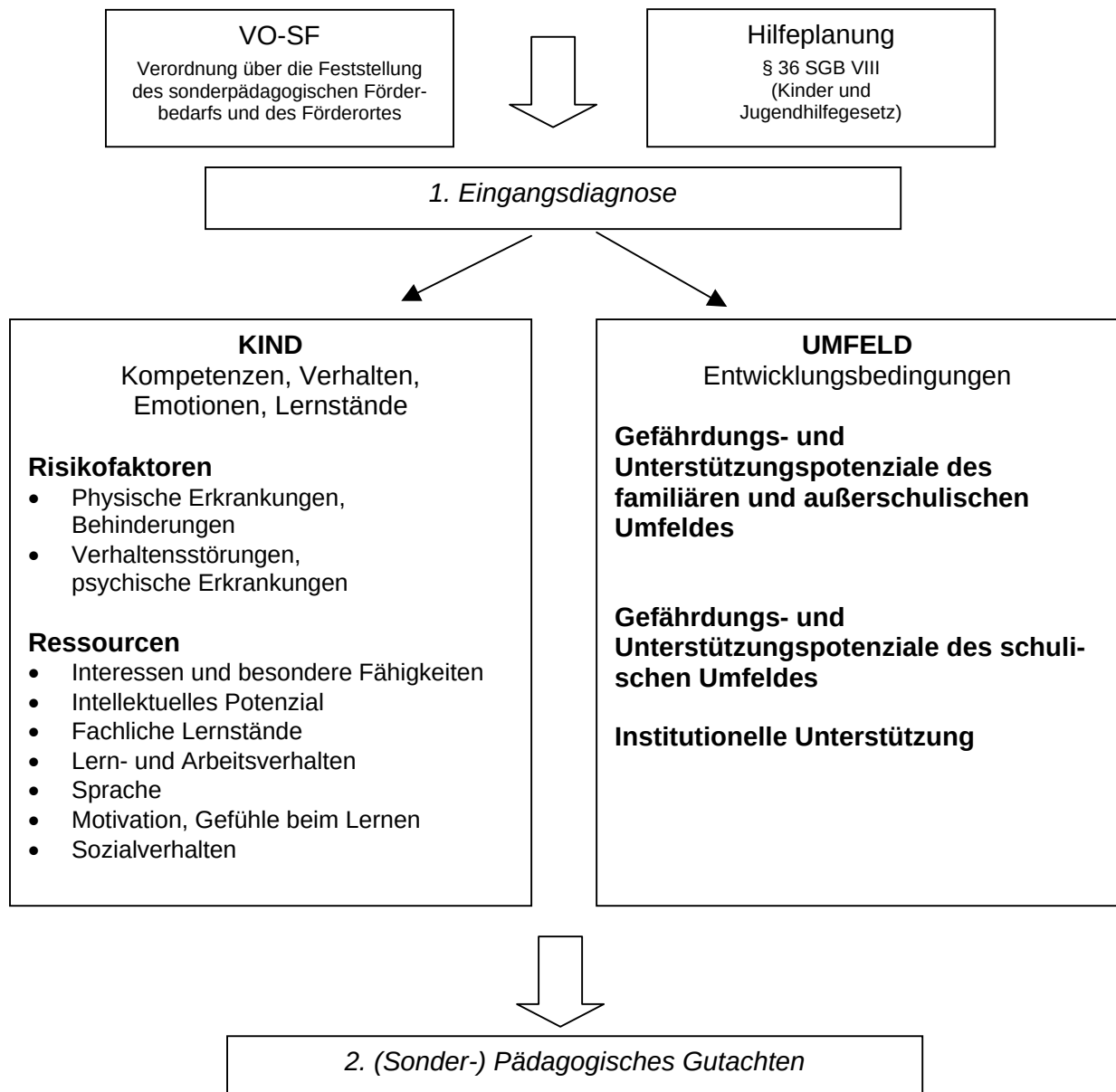


Verlaufsmodell (kooperativer) pädagogischer Diagnostik und Förderplanung

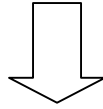
Entnommen aus (hier eigene, gekürzte Darstellung):

Voigt, U.: *Pädagogische Diagnostik bei der Planung schulischer Förderung*. In: Landschaftsverband Westfalen-Lippe (Hrsg.): *Förderung als gemeinsame Aufgabe von Schule und Jugendhilfe*. Münster 2003, S. 51 ff.

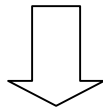
Systematische Kooperation von Schule und Jugendhilfe



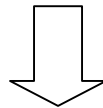
2. (Sonder-) Pädagogisches Gutachten



- 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



3. Förderplanung/Förderprozess

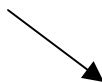


- Feindiagnostik der Befindlichkeiten, der Lernstätte, des Lernverlaufs
- Feinanalyse situativer Bedingungen im Setting des Förderortes und des familiären Umfeldes

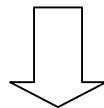
Detaillierter
Förderplan
Feinziele der
Förderung

Entscheidung über
die pädagogisch-
therapeutischen
Zuständigkeiten

Einholen von
Unterstützung durch
andere Dienste und
Institutionen



4. Förderkontrakt



5. Evaluierung/Fortschreibung/Ende der Förderung

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