



Schule und Jugendhilfe

Inhalt

Editorial	1
Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe: Geschichte, Probleme, Perspektiven Klaus-Jürgen Tillmann.....	3
Schule und Jugendamt – zwei Institutionen treffen aufeinander“ – ein Streitgespräch zwischen Vertretern beider Institutionen Peer Kaeding spricht mit Christoph Exner (Leiter des Fachamtes Jugend- und Familienhilfe) und Stephan Kufeke (Beratungslehrer der Ganztagschule Neurahlstedt).....	10
Den Neustart begleiten: Gemeinsame Verantwortung für einen gelungenen Start in eine neue schulische Situation Das Projekt „Übergänge“: Kooperationsprojekt zwischen Jugendhilfe und den Schulen Chemnitzstraße und der Schule Theodor-Haubach-Straße in Altona-Altstadt Sabine Brinkmann und Centa Kast-May	15
„Wir haben uns auf den Weg gemacht.“ – Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe Interview mit Axel Wiest, Schulsozialarbeiter der Ganztagschule St. Pauli	18
Hilfen zur Erziehung Peter Hoffmann.....	22
Zum Umgang mit Hinweisen auf eine Kindeswohlgefährdung Uta Becker und Kirsten Holert	24
Kindeswohlgefährdung Stefanie Bartols.....	26
Informationen über Institutionen - Schule – Jugendhilfe – Polizei (Familieninterventionsteam stellt seine Arbeit vor) - Kompetenzzentrum für die Untersuchung von Kindern am UKE	29
Infos für Beraterinnen und Berater	31
Formblatt: Mitteilung zum Verdacht auf Kindeswohlgefährdung	32

Impressum

Herausgeber:	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg
Redaktion:	Brigitte Holstein-Hendricks (Beratungslehrerin an der Schule Sachsenweg) Centa Kast-May (Beratungslehrerin an der Schule Chemnitzstraße , REBUS Eimsbüttel) Peer Kaeding (LI – Beratungsstelle Gewaltprävention) Gertrud Steinbeck (LI – Beratungszentrum für Integration) Dr. Katharina Melbeck-Thiemann (LI – Aus- und Fortbildung von BL) E-Mail: katharina.melbeck-thiemann@li-hamburg.de
Layout:	Jochen Möhle
Auflage:	2.000

Hamburg, Mai 2008
Download des Heftes unter www.li-hamburg.de → Publikationen

Liebe Leserinnen und Leser,

Schule und Jugendhilfe gehen aufeinander zu. Zum einen, weil Schule oft an ihre Grenzen kommt und Hilfe von außen benötigt, um ihre Probleme zu lösen (Absentismus, Verhaltensauffälligkeiten, instabile, entwicklungshemmende Familienverhältnisse usw.). Zum anderen hat vor allem die Diskussion um die Ganztagschulen in beiden Bereichen den Blick geöffnet und zu ersten Ansätzen beigetragen, die Trennung in Bildung am Vormittag (Schule) und am Nachmittag (freie Träger und Jugendhilfe) zu überwinden.

Schule und Jugendhilfe haben immer schon ähnliche Ziele: sie unterstützen in der Entwicklung, fördern Bildung und helfen Kindern, sich in die Gesellschaft zu integrieren. Dennoch gingen sie lange Zeit getrennte Wege und trafen sich nur punktuell.

Auch heute gibt es vielerorts noch getrennte Wege, diese Ziele durchzusetzen. Beide Systeme haben eigene Begriffe, Vorstellungen und Themen, sie kennen oft die des anderen Systems nur unzureichend. Diese Unkenntnis führt oft zu Erwartungen, die viel höher sind, als die Leistungsfähigkeit des anderen Systems. Missverständnisse und Enttäuschungen sind so vorprogrammiert.

In den letzten Jahren haben sich die beiden Systeme an vielen Orten in Hamburg angenähert. Es gibt in einigen Stadtteilen schon gut funktionierende Kooperationen. Sie sehen unterschiedlich aus, weil sie nicht zentral geplant werden können, sie müssen sich aus den Strukturen im Stadtteil entwickeln. Grundsätzlich gilt, dass eine Schule, die diese Kooperation anstrebt, Kontakte knüpfen muss mit all jenen Einrichtungen und Trägern im Umfeld der Schule, die eine Zielgruppe haben, die der Schülerschaft der Schule entspricht. Will eine Schule mit der Jugendhilfe kooperieren, muss sie also die Türen öffnen für Träger, die im Stadtteil mit Kindern arbeiten.

Wir haben Kollegen befragt, die gute und schlechte Erfahrungen gemacht haben, es werden Beispiele für Kooperation beschrieben. Wir haben Interviews mit Beteiligten geführt, die Mut machen sollen, sich intensiver mit

den tätigen Menschen in der Jugendhilfe und dem System auseinanderzusetzen und über die alten Strukturen hinweg Neues auszuprobieren. Vor allem in den „Brennpunkt-Stadtteilen“ hat sich vieles entwickelt, das für andere Anregung sein kann und Wege in eine Kooperation aufzeigen soll.

Wichtig ist dabei, dass sich beide Systeme in diesem Prozess bewegen und beide Systeme auch Ressourcen einbringen müssen.

Beratungslehrkräfte können Initiatoren sein und können mit freien Trägern Kontakte knüpfen, Schulleitungen müssen beteiligt sein, wenn es um Kooperationen mit der Jugendamtsleitung geht.

Kooperation ist immer ein Prozess, die Zusammenarbeit muss ständig aufeinander abgestimmt werden, die verschiedenen Professionen müssen sich mit ihrer Arbeit und mit dem, was entsteht, auseinandersetzen. Das birgt natürlich nicht nur Chancen sondern auch Konflikte in sich.

Für diesen Prozess – der allerdings zu konkretisieren wäre – könnte es hilfreich sein, von außen begleitet bzw. moderiert zu werden. Denn beide Systeme sind in sich geschlossen und haben lange Zeit auch für sich gearbeitet, ohne zu sehen, was im anderen System wichtig ist. Ob diese Rolle REBUS übernehmen könnte, als Schnittstelle zwischen den Systemen, müsste im konkreten Fall zwischen den Beteiligten abgeklärt werden.

Die Artikel dieses Heftes spiegeln die Entwicklung und den aktuellen Diskussionsstand wider und sollen besonders für Beraterinnen und Berater im System Schule Denkanstöße liefern.

In diesem Sinne wünschen wir allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre.

Mit kollegialen Grüßen

Centa Kast-May
Beratungslehrerin der Schule Chemnitzstraße
Mitarbeiterin bei REBUS Eimsbüttel

Klaus-Jürgen Tillmann

Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe: Geschichte, Probleme und Perspektiven*

Schon 1912 wurde darüber geklagt, dass angehende Lehrer zu wenig über die Jugendpflege wissen. Deshalb wies der Preußische Kultusminister seine Lehrerbildungsanstalten – so auch die in Altona – an, das Thema in den Lehrplan aufzunehmen (vgl. Reyer 1976, S. 40). Somit wird seit fast einhundert Jahren über das Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule geredet – und seit genauso langer Zeit wird über mangelnde Kooperation, über wechselseitige Vorurteile und über gegenseitige Ignoranz geklagt. Nun kann und soll es auf dieser Tagung nicht darum gehen, lediglich diese Klagen wieder einmal hervorzuholen und neu zu zelebrieren. Vielmehr beabsichtigen die Veranstalter ja, in konstruktiver Weise die dringend notwendige Kooperation anzupacken und zu verbessern.

Historischer Exkurs

Das Schulsystem, so wie wir es heute kennen, existiert in dieser ausgebauten Form etwa seit 1880: Seit dieser Zeit ist die allgemeine Schulpflicht durchgesetzt, so gut wie alle Kinder – auch die aus armen Verhältnissen – besuchen eine Schule und werden dort alphabetisiert. Der Schulbesuch ist seitdem für alle Kinder ein normaler Zeitabschnitt im Leben, Schule ist der Ort der „Normalpädagogik“ geworden. Dies hat in Deutschland der Staat in die Hand genommen und durchgesetzt. Denn Schule ist in Deutschland „Angelegenheit des Staats“ – und Lehrerinnen und Lehrer stehen in einer Beamtenlaufbahn. Dabei wird bei Lehrern wie bei Schülern seit mehr als 200 Jahren fein differenziert – nach „niederen“ und „höheren“ Schulwesen.

Das, was wir heute Kinder- und Jugendhilfe nennen, etabliert sich einige Jahrzehnte später: Die warenproduzierende Industriegesellschaft des ausgehenden 19. Jahrhunderts produziert eben auch Elend, Armut und Verwahrlosung, gerade bei Kindern und Jugendlichen. Um diese Probleme kümmerte sich auch noch im 19. Jahrhundert nicht so sehr der Staat, sondern vor allem die kirchliche Armenpflege, mildtätige Vereine waren hier tätig, notfalls musste die Gemeinde einspringen. Weil die Probleme hier aber immer drängender wurden, beginnt in Deutschland etwa ab 1900 der

Staat, diesen Bereich zu ordnen – ohne aber die pädagogischen und sozialen Aufgaben selbst zu übernehmen. Preußen erlässt erstmals 1911 Richtlinien zur Jugendpflege, und das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1923 ist dann die erste gesamtstaatliche Regelung in diesem Feld. Es schreibt die Bedeutung der „Freien Träger“ der sozialen Arbeit fest, der Staat darf hier bis heute nur „subsidiär“ tätig werden. Damit wurde ein institutionelles Feld etabliert, das in seinen Grundstrukturen bis heute besteht, und das es in dieser Weise nur im deutschsprachigen Raum gibt:

Auf der einen Seite die Schule als staatliche Regeleinrichtung für alle. Hier wird gleichsam die „Normalpädagogik“ betrieben – und zwar von Lehrkräften, die sich Zug um Zug den Zugang zu den Universitäten erkämpft haben. Die meisten von ihnen werden als staatliche Beamte beschäftigt; dort haben sie einen sicheren, relativ gut bezahlten und – trotz aller Unkenrufe – relativ prestigeträchtigen Job.

Auf der anderen Seite findet sich das heterogene Feld der Jugendhilfe. Bei aller Unterschiedlichkeit der verschiedenen Einrichtungen und Träger gibt es ein gemeinsames Merkmal: Die soziale Arbeit richtet sich fast immer an Menschen, die mit Problemen und Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Es geht um Verweigerer, Versager, Straffällige, Arme. Anders formuliert: Der „Nothilfecharakter“ ist der historische Ausgangspunkt der Jugendhilfe. Deshalb sind – sofern es um Schule geht – zunächst einmal Problemschüler und Schulversager ihr Klientel. Für diese Arbeit etablierte sich seit den 20er Jahren ein neuer Beruf: Aus dem ursprünglichen Beruf des „Fürsorgers“ bzw. der „Fürsorgerin“ wird nach dem 2. Weltkrieg der „Sozialarbeiter“. Hier führt der Kampf um die Ausbildung bis in die Fachhochschulen – aber eben nicht in die Universitäten. Diese Berufsgruppe wird bis heute kürzer ausgebildet und schlechter bezahlt als die der Lehrkräfte – und sie steht weit häufiger in unsichereren Beschäftigungsverhältnissen.

Wenn man heute – im Jahr 2007 – über Kooperationsprojekte und gemeinsame Aktivitäten zwischen Schule und Jugendhilfe spricht, kann und darf man diese schwierige Geschichte nicht einfach ignorieren, denn sie zeigt Auswirkungen bis auf den heutigen

** Auf der Tagung „Für Hamburgs Kinder – Kooperation von Schule und Jugendhilfe“ am 4. April 2007 im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg hielt Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Uni Bielefeld) ein beachtenswertes Referat, das wir im Folgenden abdrucken. Er macht sichtbar, auf welch schwierigem Boden wir uns noch heute befinden und zeigt Kooperationsbarrieren, aber auch Perspektiven auf, die bei aktuellen schulpolitischen Entwürfen anknüpfen.*

Tag. Eine der Auswirkungen findet sich in der Administration: In den meisten Bundesländern sind zwei Behörden, zwei Ministerien zuständig. Beide Häuser werden von einem je eigenen Berufshabitus geprägt und sind meist von einem kräftigen wechselseitigen Abgrenzungsbedürfnis durchdrungen. Dies schließt – um es positiv zu formulieren – aber ein, dass die Kooperation immer wieder gesucht wird. Hier gibt es sogar Bundesländer, in dem das Schulgesetz eine Kooperationsverpflichtung für Schule und Jugendhilfe formuliert.

Kooperationsbarrieren

Schule und Jugendhilfe haben eine gemeinsame Aufgabe. Die Aussichten für eine gedeihliche Zusammenarbeit sind gar nicht so schlecht, das mache ich an zwei Faktoren fest:

Beide Seiten sind der gleichen *Zielsetzung* verpflichtet:

Es geht um das Wohl der Kinder und Jugendlichen. Das bedeutet, dass die Aufgabenstellung der optimalen Förderung *aller* Kinder und Jugendlichen für beide Seiten prinzipiell gleich ist. Dies schließt die besondere Förderung benachteiligter Gruppen ein.

Darüber hinaus entwickeln beide Seiten seit einiger Zeit eine relativ ähnliche Problemsicht: Es wird eine hohe Belastung der Familien als Folge gesellschaftlicher Veränderungen konstatiert. Zugleich wird beobachtet, dass der Leistungs- und Selektionsdruck in der Schule zunimmt – und dass sich unter den „Verlierern“ dieser Konkurrenz Demotivierung und Perspektivlosigkeit verbreitet, verbunden mit negativen Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstbild.

Mit anderen Worten: Auch die Situationsanalyse fällt bei beiden Seiten relativ gleich aus. Der Einruck vieler Beobachter ist nun aber, dass diese Chancen auf eine gute Kooperation insgesamt höchst unzulänglich genutzt werden, dass Problemlösungen auf breiter Basis viel zu selten entstehen.

1. Lehrkräfte und Sozialpädagogen wissen zu wenig über die wechselseitigen Arbeitsfelder und Kompetenzen und können deshalb nur schwer realistische Erwartungen an den jeweiligen Kooperationspartner bzw. die Kooperationspartnerinnen formulieren.

Bereits die Erstausbildung verläuft für beide Berufsgruppen in aller Regel strikt getrennt. Das Studium von Lehrerinnen und Lehrern aller Schularten findet an der Universität statt, während der größte Teil der in der Jugendhilfe Tätigen an Fachhochschulen ausgebildet wird. Dort gehört eine intensive Auseinandersetzung

mit Aufgaben und Funktionen der Schule, mit didaktischen Ansätzen, mit empirischen Ergebnissen der Schulforschung nicht unbedingt zum Kerncurriculum. Denn Schule ist in aller Regel kein aussichtsreiches Arbeitsfeld für Studierende an Fachhochschulen. Besser geregelt ist dies nur in den wenigen Fachhochschul-Studiengängen, die einen expliziten Schwerpunkt in Schulsozialarbeit haben.

Umgekehrt ist der Einblick der Lehramtsstudierenden in den Aufgabenbereich der Jugendhilfe noch schmaler. Über die Breite des Aufgabenbereichs der Jugendhilfe herrscht weitgehend Unkenntnis: Und auch über die Entwicklung des alten, eher auf Eingriff und Kontrolle setzenden Jugendwohlfahrtsgesetzes hin zum Kinder- und Jugendhilfe-Gesetz, das stärker auf Prävention und Schutz ausgerichtet ist, hören die meisten angehenden Lehrerinnen und Lehrer kaum etwas. Und die verschiedenen Einrichtungen der Jugendhilfe – von der Kindertagesbetreuung bis zur Jugendgerichtshilfe – sind im Lehrstudium keine Thema. Was vor diesem dürftigen Kenntnis-Hintergrund bestenfalls entsteht, sind eher verschwommene Vorstellungen von der Jugendhilfe als eine Art „mobiler Eingreiftruppe im Krisenfall“.

Dass auch bei berufserfahrenen Lehrkräften solche Sichtweisen weit verbreitet sind, wird vielleicht verständlich, wenn man sich die offiziellen Definitionen anschaut, mit denen die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe beschrieben wird. Das Land Brandenburg hat dies erst kürzlich ins Schulgesetz geschrieben, dort heißt es dann zur Verwirklichung des Rechts auf Bildung: *„Sozial Benachteiligte sollen besonders durch eine Zusammenarbeit mit Trägern der Jugendhilfe und Trägern der sozialen Sicherung ... gefördert werden.“* Sicher ist interpretationsfähig, was hier mit „Zusammenarbeit“ gemeint ist: Aber die Zuspitzung auf „sozial Benachteiligte“ ist eine Eingrenzung, die nicht unmittelbar nahe legt, die Einbeziehung sozialpädagogischer Kompetenz bei der Gestaltung von Schule insgesamt als selbstverständlich und notwendig zu betrachten. In anderen europäischen Ländern oder auch in Kanada und in den USA sieht die Situation ganz anders aus. Zum Kollegium vieler Schulen gehören eben nicht ausschließlich Lehrkräfte, sondern auch Schulpsychologen, Sozialarbeiter, technisch und handwerklich ausgebildete Kräfte usw. Die Forderung nach solchen personellen Erweiterungen ist auch bei uns nicht neu. In den Reformdebatten der 70er Jahre wurden sie intensiv vertreten, insbesondere im Rahmen der Gesamtschulversuche konnten dazu auch einige Erfahrungen gesammelt werden. Vor

allem aus den dabei gewonnenen Erkenntnissen lassen sich einige strukturelle Probleme der Kooperation benennen.

2. Der Ruf der Schule nach Spezialisten für den Umgang mit Lern- und Erziehungsproblemen entsteht häufig aus dem Gefühl eigener Überforderung und der Hoffnung auf Möglichkeiten der Delegation.

Unter der provokativen Überschrift „Wozu ist die Schule da?“ entfachte Hermann Giesecke vor einigen Jahren eine heftige Diskussion. Die Versuche, Schule „kindgerechter“ zu gestalten, bezeichnete er als gescheiterte reformpädagogische Strategie. Schule könne nur begrenzt die Schul- und Unterrichtsfähigkeit ihrer Klienten selbst herstellen. Wörtliches Zitat:

„Sie muss ein Mindestmaß davon jedoch voraussetzen können und, wenn dies nicht der Fall ist, die Eltern in die Pflicht nehmen, damit diese, u. U. mit Hilfe der einschlägigen Jugendhilfeangebote, erst einmal für die nötigen sozialen und emotionalen Grundqualifikationen sorgen“ (Giesecke 1996, S. 6).

Er plädiert damit für eine klare Arbeitsteilung: Wenn Schüler nicht hinreichend angepasst sind an schulische Anforderungen und Bedingungen, dann ist es aussichtslos für Lehrkräfte, die defizitäre Sozialisation in der Familie schulisch kompensieren zu wollen. Als „Sozialromantik“ bezeichnet Giesecke solche Vorstellungen – und entsprechend klassifiziert er auch alle schülerorientierten, alle reformpädagogischen Ansätze in der Schulpädagogik. Stattdessen empfiehlt er, diese (Nach-) Erziehungsarbeit den dafür zuständigen und angeblich dafür speziell qualifizierten Fachkräften der Jugendhilfe zu überlassen.

Eine Reihe namhafter Pädagogen, so auch mein Bielefelder Amtsvorgänger Hartmut von Hentig, haben Giesecke entschieden widersprochen. Wenn sich die Lebensprobleme vor die Lernprobleme drängen, so Hartmut von Hentig, dann haben sich die Lehrerinnen und Lehrer zunächst um die Lebensprobleme zu kümmern. Und an unserer Bielefelder Laborschule ist eine solche Lehrerarbeit auch ganz konkrete Praxis. Meine Erfahrung ist nun aber, dass bei Lehrkräften an Regelschulen Giesecke auf weit mehr Zustimmung stößt als von Hentig. Dies trifft vor allem für solche Lehrerinnen und Lehrer zu, die sich aus ganz unterschiedlichen Gründen überfordert fühlen. Je nach schulischem Kontext sehen sie sich überwältigt von sozialen Problemen, die ihre Schüler *haben*: familiäre Probleme mit Alkoholismus, Gewalt, sexuellem Missbrauch, Arbeitslosigkeit, Ehescheidung. Gleichzeitig leiden die Lehrkräfte unter den Problemen die solche Schüler *machen*: Schulschwänzen, Leis-

tungsverweigerung, Diebstahl, Gewalt. Häufig bringen Lehrkräfte ihr Unbehagen auf den Begriff: *Eigentlich bin ich ja mehr Sozialarbeiter, Wissensvermittlung gerät mehr und mehr in den Hintergrund*. Als problematisch empfinden sie daran, dass sie keiner dieser Aufgaben, keiner der unterschiedlichen Schülergruppen wirklich gerecht werden können. Vom Unterricht als Kerntätigkeit des Lehrerberufs wird zuviel Kraft abgezogen, für die notwendige sozialpädagogische Unterstützung von Kindern in Schwierigkeiten fehlt ihnen sowohl die Zeit als auch die Qualifikation. Wenn man die schulische Realität nicht nur aus sicherer Entfernung kennt, kann solche Einschätzungen auch sehr gut nachvollziehen.

Dennoch erscheint mir die von Giesecke vorgeschlagene radikale Arbeitsteilung zwischen Instruktion auf der einen und kompensatorischer Erziehung auf der anderen Seite gefährlich: Als Grundlage für eine Aufgabenverteilung zwischen Schule und Jugendhilfe taugt sie überhaupt nicht.

3. Komplementär zu den Hoffnungen mancher Lehrkräfte fürchten viele Sozialpädagogen, auf eine „Reparaturagentur“ reduziert und nicht als kompetente und gleichberechtigte Partner für vielfältige pädagogische Zusammenarbeit betrachtet zu werden.

Diese Befürchtungen sind ebenso alt wie aktuell. Sie hängen eng zusammen mit der zu Beginn beschriebenen Geschichte, mit den damit verknüpften Statusproblemen und asymmetrischen Kräfteverhältnissen. Die Schule ist ein lange etabliertes Arbeitsfeld akademisch ausgebildeter Lehrkräfte, während das Praxisfeld der Jugendhilfe aus seiner Geschichte heraus mit „Fürsorge“ assoziiert wird und auch deshalb deutlich weniger Prestige genießt. Hans Thiersch (1979, S. 4), einer der führenden Theoretiker der Sozialpädagogik, hat sich in den siebziger Jahren der Bildungsreform intensiv mit der Entwicklung von Schulsozialarbeit beschäftigt. Er kleidet diese Problematik sehr anschaulich in die folgende Metapher:

„Ist die Ehe von Sozialarbeit und Schule nicht deshalb ein sehr unglückliches Vorhaben, weil Schule institutionalisiert, verfestigt, gesellschaftlich relevant, Sozialarbeit ihr gegenüber aber eher unsicher, schwach und randständig ist? Die beiden meinen zu heiraten, es wird aber nur das Bündnis zwischen dem Hausherrn und einer Haushaltshilfe – (die allerdings, dem Zug der Zeit folgend, mit emanzipatorischem Selbstbewusstsein ausgestattet ist – was ja nichts daran ändert, dass sie weitgehend niederen Diensten zugeordnet bleibt).“

Dass dabei auch unterschiedliche pädagogische Leitbilder und berufliche Konzeptionen eine Rolle spielen, wurde von Praxisvertreterinnen aus Schule und Jugendhilfe im Rahmen einer Arbeitstagung diskutiert. Im Protokoll dieser Tagung heißt es dazu:

„Es wurde ein etabliertes Konkurrenzverhältnis zwischen Schulpädagogik und Sozialpädagogik konstatiert. Wer ist der bessere Pädagoge? Oft aus persönlicher Unkenntnis und/oder objektiv mangelnder Transparenz hinsichtlich fachlicher Aufgabenstellung und realer Hilfemöglichkeiten würden wechselseitig Erwartungshaltungen eingenommen, die so nicht oder zumindest momentan nicht erfüllbar sind.“ (Stadtschulamt 1993, S. 160 f.)

Wenn man nicht in diese Fallen von Nachordnung und falscher Konkurrenz tappen will, ist es m. E. erforderlich, sich der eigenen Kompetenzen zu versichern und wechselseitig die Erwartungen abzuklären. Hierzu nur ein Beispiel: Schulsozialarbeit wird in aller Regel keine Hinweise zur fachdidaktischen Gestaltung des Unterrichts geben können. Aber sie kann einen sensiblen Blick dafür entwickeln, ob eine einzelne Schule von den Kindern eher als eine angenehme oder eher als eine belastende Lebenswelt wahrgenommen wird. Und sie kann Hinweise auf Belastungsmomente geben. Eine solche Diagnose der Schule als Lebenswelt – zurückgemeldet an das Kollegium – kann Schulentwicklungsprozesse einleiten. Allerdings: Das System Schule, die Lehrer, müssen akzeptieren, dass „Schulsozialarbeit“ in solcher Weise tätig wird. Und die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter müssen auch über die Kompetenzen verfügen, um eine solche Analyse einer institutionellen Lebenswelt durchführen zu können. Es reicht dann nicht, nur eine entschieden schulkritische Meinung zu haben.

Perspektiven der künftigen Kooperation

Soweit also – und bis hier hin – mein Versuch, das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe, von Lehrkräften und Sozialpädagogen zu beschreiben. Darin war ganz überwiegend von Belastungen, Problemen und Kooperationschwierigkeiten die Rede – die erhoffte Aufbruchstimmung habe ich damit bisher wohl noch nicht verbreiten können. Doch es gehört zur wissenschaftlichen Redlichkeit einer Analyse, die Schwierigkeiten nicht auszulassen. Dass man die künftige Kooperation dennoch konstruktiv angehen kann; dass man Vorbehalte insbesondere dann überwinden kann, wenn die konkrete Zusammenarbeit gelingt; dass die gemeinsame Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen hier eine wichtige

Brücke ist – dies alles ist ja trotzdem richtig. Mit diesem Blick nach vorn möchte ich jetzt zwei sich überschneidende Arbeitsfelder betrachten, die für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe in nächster Zeit besonders bedeutsam werden: Das eine Stichwort lautet „Ganztagsschule“, das andere „Stadtteilschule“. Dabei bitte ich um Verständnis, dass ich Ihnen im Folgenden keine Detailanalyse der Hamburger Situation vorführen kann – dazu bin ich zulange weg aus dieser schönen Stadt. Doch die Anknüpfungspunkte für die Entwicklung vor Ort sind – so meine ich – mit Händen zu greifen.

Ganztagsschule

Seit im Dezember 2001 die ersten PISA-Ergebnisse veröffentlicht wurden, ist der weitere Ausbau der Ganztagsschule eine Maßnahme, die von der KMK einstimmig gestützt wird. Und seit im Juni 2002 der damalige Bundeskanzler Schröder das 4-Milliarden-Programm zum Ausbau der Ganztagsschulen verkündet hat, sich in den meisten Ländern einiges bewegt: Insbesondere die Zahl der „offenen Ganztagsschulen“ ist kräftig gestiegen, wohl auch in Hamburg. Im Jahr 2004 nahmen 9 Prozent aller Hamburger Schülerinnen und Schüler aus Primarstufe und Sekundarstufe I an einem offenen oder gebundenen Ganztagsangebot teil. Das ist gegenüber den Vorjahren eine deutliche Steigerung, im Vergleich der Bundesländer ist es aber eher ein hinterer Platz. Diese Zahlen stammen – das ist wichtig – aus einer offiziellen KMK-Statistik (vgl. KMK 2006, S. 17). Mit einer gewissen Verblüffung habe ich kurz vor meinem Vortrag zur Kenntnis genommen, dass die Schulstatistik der Hamburger Schulbehörde für ein Jahr später – für 2005 – einen Anteil von 25 Prozent Ganztagschüler ausweist; das ist ein Plus von 15 Prozentpunkten in nur einem Jahr. Und die allermeisten dieser Ganztagschüler – etwa zwei Drittel von ihnen – besuchen ein Gymnasium. Liebe Kolleginnen und Kollegen, Sie müssen besser wissen als ich, was sich dahinter verbirgt – ich kann da nur vermuten, dass das sehr viel mit der verdichteten Stundentafel eines 8-jährigen Gymnasiums zu tun hat. Wenn man diese gymnasialen Werte einmal außen vor lässt, dann liegt der Ganztagsanteil in Grundschulen, Hauptschule, Realschule und Sonderschulen in Hamburg bei etwa 12 Prozent. An dieser Kennziffer wird deutlich: Hier gibt es noch erhebliche Entwicklungspotentiale.

Für unser Thema ist diese Entwicklung deshalb von so großer besonderer Bedeutung, weil die Angebote in der „offenen Ganztagsschule“ ausdrücklich als Koopera-

tionsfeld zwischen Schule und Jugendhilfe bezeichnet werden. Dies geschieht in vielen Ganztagschulen dadurch, dass die Schule sich Kooperationspartner sucht, mit der sie das erweiterte Angebot gestalten kann. Erste empirische Daten aus der Begleitforschung des Bundesprogramms zeigen, dass dabei Träger der Kinder- und Jugendhilfe die konzeptionell wichtigsten Partner sind (vgl. Holtappels / Klieme / Rauschenbach / Stecher 2007, S. 41). Im Unterschied zu Sportvereinen und Musikschulen deckt die Kinder- und Jugendhilfe ein deutlich breiteres thematisches Spektrum ab. Sie entwirft und realisiert dabei auch Angebote für spezielle Schülergruppen – von Kursen zur Mädchenstärkung bis hin zu Bewerbungstrainings für Hauptschülerinnen und -schüler. In einigen Schulen haben sich die Träger der Kinder- und Jugendhilfe sogar zu einer Art „Generalanbieter“ für die außerunterrichtlichen Angebote entwickelt. So gibt es z. B. in Nordrhein-Westfalen Ganztagschulen, an denen das komplette Nachmittagsangebot von einem sozialpädagogischen Verein oder einem anderen Träger der Jugendhilfe gestaltet und organisiert wird. Schule wird auf diese Weise zum Kooperationspartner im eigenen Haus – eine völlig ungewohnte Rolle für diese Institution. Mit dieser Entwicklung ist verbunden, dass in der Schule pädagogisches Personal tätig wird, das keine Lehrerausbildung besitzt: Trainer von Sportvereinen gehören ebenso dazu wie Erzieherinnen und Sozialpädagogen. Die ersten Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler die sozialen Beziehungen zu diesem Personal, also zu den „Nicht-Lehrern“ ganz besonders positiv einschätzen (S. 28). Offensichtlich ermöglicht die außerunterrichtliche Begegnung zwischen den Heranwachsenden und den „anderen“ Pädagogen, die in der Regel keinen Stoff vermitteln und keine Noten erteilen, einen offeneren und bedürfnisorientierteren Umgang miteinander. Und dies wiederum steigert die Chance, auch bei Problemen in ein ernsthaftes Gespräch zu kommen. Nicht ganz so eindeutig sind die ersten Ergebnisse über die Kooperation zwischen den Lehrkräften und dem übrigen, auch sozialpädagogischen Personal: Während die Lehrerinnen und Lehrer diese Kooperation sehr positiv bewerten, äußern sich die anderen, die Nicht-Lehrer, weit distanzierter (vgl. ebd., S. 23).

Kurz: Die alte Frage nach der Kooperation zwischen Lehrkräften und Sozialpädagogen bekommt vor dem Hintergrund der Ganztagschul-Expansion wieder neue Aktualität. Und die Hoffnung, hier eine Variante von Schulsozialarbeit relativ flächendeckend ausbauen zu können, erscheint auf einmal wieder

realistisch. Im Zentrum einer Fachtagung der GEW im Juli diesen Jahres in München stand denn auch die Frage, welchen Part die Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe in diesen Ganztagschulen einnehmen könnten und sollten:

- Werden sie vor allem als „Entstörungsstelle“ bei Ärger, Konflikten, Aggressionen eingesetzt?
- Weist man ihnen ergänzende Rollen zu? (z. B. als Freizeitanimateure, Verhaltenstrainer, Fachberater für den Umgang mit Behörden etc.)
- Werden sie beteiligt an der Entwicklung eines neuen integrierten Modells von Bildung, Betreuung und Erziehung, an der Entwicklung einer neuen Lernkultur?

Natürlich sind dies keine einander wechselseitig ausschließenden Kategorien, sondern es gibt fließende Übergänge und Überlappungen. Und gegenwärtig existiert dazu ein breites, sich in Entwicklung befindliches Arbeitsfeld – dort ist ganz viel in Bewegung. Ich würde mir wünschen, dass an möglichst vielen Standorten die damit verbundenen Chancen kreativ genutzt werden könnten – in wechselseitigem Respekt und ohne rigide Abgrenzungen.

Stadtteilschule

In einer Art fließendem Übergang wende ich mich jetzt einem Problem und einem schulpädagogischen Konzept zu, das in Hamburg gegenwärtig bildungspolitisch hochaktuell ist: das Konzept der „Stadtteilschule“. Und weil es bildungspolitisch so aktuell ist, steckt es für einen wissenschaftlichen Vortrag dann auch voller Fallstricke. Ich traue mich trotzdem.

Es geht um den Vorschlag der Enquetekommission, in Hamburg in der Sekundarstufe ein zweigliedriges Schulsystem einzuführen. Dabei bleibt das Gymnasium unangetastet: Alle nicht-gymnasialen Schulformen – also Hauptschulen, Realschulen und Sek.I-Gesamtschulen – werden zu einer Schulform zusammengefasst, die in Hamburg „Stadtteilschule“ heißen soll. Diese Stadtteilschule soll über eigene Oberstufen einen eigenen Weg zum Abitur erhalten. Dieser Vorschlag steht in der Linie der Schulstruktur-Veränderungen, die in den letzten Jahren z. B. im Saarland, in Bremen, in Brandenburg realisiert wurden – und die in Schleswig-Holstein anstehen. Damit verbunden ist jeweils das Ende der Hauptschule.

Alle, die mich länger kennen, wissen, dass ich dies für eine *suboptimale* Lösung halte. Zu fordern ist aus meiner Sicht nach wie vor die gemeinsame Schule für alle – ob man sie nun „integrierte Gesamtschule“ oder „Gemeinschaftsschule“ nennt. Nicht zuletzt PISA hat gezeigt, dass eine Schule, die

alle Kinder bis zum 9. oder 10. Schuljahr zusammenhält, zu hervorragenden Leistungsergebnissen bei deutlich gedämpfter sozialer Auslese kommen kann. Das bedeutet: Die demnächst dann wohl existierende Trennung zwischen dem Gymnasium und der zweiten Schulform, der „Stadtteilschule“, ist weder pädagogisch begründbar noch wissenschaftlich legitimierbar. Aber – und jetzt kommt ein ganz wichtiges „Aber“: Wenn die „große Lösung“ politisch nicht zu haben ist, muss man sich nach Verbesserungen unterhalb dieser Forderung umsehen. Und hier gibt es nun ein zentrales Argument, dass sowohl aus schulpädagogischer wie aus sozialpädagogischer Sicht durchschlagend ist: Die Konzentration von gescheiterten, lernschwachen und familiär besonders belasteten Jugendlichen, von 10 Prozent des Altersjahrgangs in Hauptschulen, schafft eine Situation der Negativauslese, die sowohl für das fachliche Lernen wie für die soziale Integration katastrophale Folgen hat. Für das fachliche Lernen haben dies jüngst Baumert u.a. (2006) eindrucksvoll aufgezeigt: 69 Prozent aller Hamburger Hauptschulen sind sozial so ausgepowert, dass ein Lernzuwachs – der unter anderen Bedingungen möglich wäre – nicht mehr stattfindet (vgl. ebd., S. 159ff.). Und dass genau unter diesen sozialen Bedingungen Gewalt, Aggression und Absentismus die schulische Arbeit massiv belasten, ist in vielen Studien zur schulischen Gewalt immer wieder nachgewiesen worden (vgl. z. B. Tillmann u.a. 1999). Kurz: Diese Form der Gruppenbildung am unteren Ende des Leistungs- und Sozialspektrums führt nicht nur zu fachlichen Defiziten, sondern auch zu massiven Problemen der Lernverweigerung und der Aggression; gemeinsam bringt dies die Chancen auf eine anschließende Berufsausbildung auf Null. Deshalb gilt: Wer gerade diesen Schülerinnen und Schülern helfen will, muss dafür sorgen, dass sich der soziale Kontext, in dem sie lernen – dass sich die Gruppenzusammensetzung – verändert. Das ist dann keine Garantie für eine Besserung, aber die unabdingbare Voraussetzung dafür.

Ich denke, dass eine solche Umstrukturierung zur Zweigliedrigkeit nur dann die erhofften Erfolge zeigen kann, wenn dabei die sozialpädagogische Dimension einer „Stadtteilschule“ von Anfang an mitgedacht wird. Durch diese Umstrukturierung verschwinden ja die Schülerinnen und Schüler mit den schwachen Leistungen, mit den Lern- und Verhaltensproblemen nicht – aber sie leben und lernen dann in anderen sozialen Kontexten, in heterogeneren Gruppen. Und gerade die Schwächeren brauchen Angebote, die jenseits der ausgetretenen Pfade der Schulbücher und Arbeitsblätter liegen.

Hier hat eine Ganztagschule, hier haben sozialpädagogische Arbeitsformen – etwa Assessments zur Herausarbeitung der eigenen Stärken – ihren besonderen Platz. Ob die Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 7 bis 10 Motivationen entwickeln und beim Lernen Tritt fassen, hängt nicht zuletzt davon ab, ob man ihnen eine realistische Berufsperspektive aufzeigen kann. Schule kann zwar keine Ausbildungsplätze schaffen, aber Schule kann sich intensiv um Berufsorientierung, um Kontakte mit Betrieben in der Region kümmern. An dieser Stelle muss der Begriff der Stadtteilschule dann konkret gefüllt und engagiert umgesetzt werden. Und auch die Berufsorientierung ist ein Feld, in dem Lehrer und Sozialpädagogen sehr gut miteinander kooperieren können. Und schließlich: Viele Lernprobleme in der Schule treten auf, weil Eltern, insbesondere Migranteltern eine viel zu große Distanz zur Arbeit der Schule haben – und weil sie viele Dinge oft nicht verstehen. Die Forderung, dass Schule auch Elternarbeit betreiben soll, ist oft erhoben worden; sie scheitert meist an fehlenden Ressourcen. Stadtteilschulen sollten deshalb als Ganztagschulen geführt werden – der gegenwärtig an Hamburger Gymnasien existierende Ganztagschulanteil von knapp 70 Prozent könnte da ja die Zielmarke sein. Und – wo immer möglich – sollten diese Stadtteilschulen dann zu lokalen Bildungszentren ausgebaut werden. Die Schwelle für Eltern, aber auch für andere Stadtteilbewohner sollte so niedrig wie möglich sein. Diese Aktivitäten lassen sich mal der Jugendhilfe zurechnen, können aber auch als Erwachsenenbildung, als Elternschulung bezeichnet werden. Sie wären aber auf alle Fälle ein spannendes Kooperationsfeld für Lehrkräfte und Sozialpädagogen.

Fazit

Allein der Appell „Kooperiert jetzt endlich mal ohne Vorbehalte“ wird wenig nützen. Hilfreich sind – glaube ich – allein die guten Erfahrungen, die man sich selber verschafft. Und zu denen kommt man nur, wenn man konkrete Projekte – vielleicht zunächst in kleinem Umfang – miteinander anpackt. Und wenn man sich dabei vorher klar macht, welche Erwartungen man hat, welche Arbeit man einbringen kann – und welche nicht. In dem Maße, in dem dabei das wechselseitige Vertrauen, die wechselseitige Wertschätzung steigt, kann man dann auch größere Aktivitäten angehen.

Und weil es ja mit der Ehe zwischen Schule und Jugendhilfe so schwierig zu sein scheint – ich erinnere an das Bild von Hans

Thiersch – schlage ich im liberalen Hamburg vor, es dann doch mal mit einer „freien Partnerbeziehung“ zu versuchen. Zu allen hier angesprochenen thematischen Feldern könnten klar definierte und zeitlich begrenzte Projekte und Aufgaben in Angriff genommen werden. Beispiele dafür finden sich in den Tagungsunterlagen in großer Zahl, aber es könnten trotzdem mehr sein.

Und dazu gehören natürlich auch die notwendigen Ressourcen: Für mehr Ganztagschulen, für Schulsozialarbeit z. B. an den „Stadtteilschulen“, zur Unterstützung Freier Initiativen. Ich würde mich sehr freuen, wenn diese Veranstaltung heute Bereitschaften wecken würde: Die Bereitschaft bei Schulen und Jugendhilfe-Einrichtungen, gemeinsam neue Projekte anzugehen. Und die Bereitschaft bei den Politikern, dies auch zu finanzieren.

*Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann
ist Erziehungswissenschaftler an der Universität
Bielefeld und Leiter der Laborschule Bielefeld.*

Zitierte Literatur:

- Ballauf, H.: Schmierstoff, Feuerwehr oder Sauerteig? Welche Rolle soll Schulsozialarbeit in der Ganztagschule einnehmen? In: Erziehung und Wissenschaft, Heft 9/2003, S. 32
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden 2006
- Giesecke, H.: Wozu ist die Schule da? In: Fauser, Peter (Hrsg.): Wozu ist die Schule da? Seelze 1996, 5-16 (erstmal veröffentlicht in: Neue Sammlung 35 (1995) 3, S. 93-104
- Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./ Stecher, L: Ganztagschule in Deutschland. Zusammenfassende Ergebnisse der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Vorabdruck zur Pressekonferenz am 19.3.2007, Juventa Weinheim 2007
- Reyer, J.: Die Barriere zwischen Schule und sozialpädagogischen Institutionen. Gesellschaftliche Ursachen und historischer Wandel. In: Tillmann, K.J. (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle. Juventa München 1976, S. 27 - 43
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland 2002 bis 2004. Bonn 2006 (Manuskript)
- Stadtschulamt der Stadt Frankfurt/M.; Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.): Öffnung von Schule und Interkulturelle Erziehung in Frankfurt am Main. Forschungsbericht und Tagungsdokumentation. Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen, AG 2: Schule und Jugendarbeit, S. 160-162. Dortmund 1993 (Werkheft 41)
- Thiersch, H.: Probleme der Schule – Zur Notwendigkeit von Schulsozialarbeit. In: Im Brennpunkt, Juli 1979, hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt/M. 1979, 3-9
- Tillmann, K.J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels, H.G./ Meier, U./Popp, U.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven, Juventa Weinheim 1999

Schule und Jugendamt – zwei Institutionen treffen aufeinander.

Ein Streitgespräch zwischen Vertretern beider Institutionen

Christoph Exner
*Diplom Sozialpädagoge.
10 Jahre Fallarbeit im
ASD Rahlstedt, ab 1990
als Leiter. Seit einem
halben Jahr Leiter des
Fachamtes Jugend- und
Familienhilfe. Lange
Zeit nebenberuflich als
Psychodramaleiter und in
der Kinder- und Jugend-
therapie gearbeitet.*

Stephan Kufeke
*Lehrer. Finanzierung des
Studiums mit Straßenso-
zialarbeit. Arbeit in einer
Jugendbildungswerkstatt,
später auch als Leiter.
Mit 44 Jahren in den
Lehrerberuf eingestiegen.
Zunächst in der Ganz-
tagsschule Am Altonaer
Volkspark. Seit vier Jahren
in der Ganztagschule
Neurahlstedt, auch als
Beratungslehrer.*

Am 10.10.2007 haben sich Christoph Exner, Leiter des Fachamtes Jugend- und Familienhilfe für den Bezirk Wandsbek, und Stefan Kufeke, Beratungslehrer an der Ganztagschule Neurahlstedt, zu einem Streitgespräch in der Beratungsstelle Gewaltprävention getroffen. Moderiert wurde das Gespräch von Peer Kaeding, Mitarbeiter der Beratungsstelle Gewaltprävention und Mitglied der BiSS-Redaktion.

Peer Kaeding

Herr Exner, Herr Kufeke, wir sitzen hier heute zusammen, weil es um die Kooperation oder auch um die Gräben zwischen Jugendhilfe und Schule, Schule und Jugendhilfe geht. Sie haben gerade berichtet, dass sie beide interessante, vielfältige Sozialisierungen in ihren Berufsfeldern hatten. Ich kann mir gut vorstellen, dass Sie nicht in allen Kontakten mit dem anderen System immer nur positive Erlebnisse gehabt haben. Zum Einstieg des Gesprächs bitte ich Sie, Beispiele für eigene Erlebnisse zu geben, bei denen Sie sagen: das habe ich wirklich nicht verstanden.

Christoph Exner

Mir fällt gerade eines aus Rahlstedt ein, das muss so dreizehn Jahre her sein. Da war eine Schülerin, die war damals 13, 14 und rutschte in die Prostitutions- und Drogenszene ab. Der Klassenlehrer bat den ASD um Unterstützung, und ich war zuständig für dieses Mädchen. Ich habe dann versucht, mit dem Klassenlehrer, dem Mädchen und ihrer Familie einen Hilfeplan zu konstruieren, um einerseits das Mädchen in einer stationären Hilfe zur Erziehung unterzubringen, andererseits den Versuch zu machen, die allein sorgeberechtigte Mutter zu aktivieren. Gegebenenfalls, wenn sie das nicht konnte oder nicht wollte, auch an das Familiengericht heranzutreten und die Schule in Person des Klassenlehrers mit einzubeziehen im Sinne von gemeinsamen Gesprächen, auch Hilfeplangesprächen. Dann entstand für mich eine schwer verstehbare Situation: Der Klassenlehrer zog sich zurück, nahm nicht an Gesprächen teil, obwohl er eingeladen war. Ich bekam dann einen Anruf oder einen Brief vom Schulleiter, der mir im Auftrag des Lehrers vorwarf, ich hätte meine Schweigepflicht gebrochen, weil ich in diesen Gesprächen natürlich die Meinung des Klassenlehrers über dieses Kind ausgesprochen

habe.

Also, ich habe dem Kind gesagt: „Dein Klassenlehrer glaubt, dass du auf den Strich gehst und dass du dabei bist, drogensüchtig zu werden.“ Dieses Mädchen war völlig uneinsichtig und musste einfach gespiegelt bekommen, wie andere das wahrgenommen haben. Dann ist dieses Mädchen zurück in die Klasse gegangen und hat den Klassenlehrer vor versammelter Mannschaft angegriffen, wie er denn dazu käme, gegenüber dem Jugendamt zu behaupten, sie sei drogensüchtig und würde auf den Strich gehen. Es war ein völliges Unverständnis der gegenseitigen Handlungslogiken. Dieser Klassenlehrer war sich überhaupt nicht im Klaren, was es bedeutet, an einer Hilfeplanung nach dem SGB VIII teilzunehmen. Dass es ein differenziertes und diffiziles Verfahren ist und dass ich aufgrund der gesetzlichen Grundlagen verpflichtet bin, das Mädchen und seine Familie, aber auch den Lehrer einzubeziehen. Und dass letztendlich auch dieser Lehrer aufgefordert ist, zum Wohle des Kindes an der Hilfeplanung mitzuwirken.

Peer Kaeding

Herr Kufeke, was kommt Ihnen in den Sinn, wenn Sie an Schwierigkeiten denken?

Stephan Kufeke

Ich denke an einen Jungen, der aufhörte zur Schule zu gehen. Und wenn er da war, eigentlich nicht anwesend war. Entweder schlief er fast ein oder er war abgelenkt. Lange Zeit war unklar, woran das lag, weil er nun gerade die Schule gewechselt hatte. Die Gespräche mit der Mutter ergaben, dass sie auch aufgegeben hatte mit ihm zu reden, weil sie nicht weiterkam. Er hörte nicht auf sie, er verschwand, er machte, was er wollte. Er kam nachts entweder gar nicht nach Hause oder sehr, sehr spät. Sie wusste sich zeitweise nicht anders zu helfen, als die Wohnung abzuschließen, weil er anfang, Freunde einzuladen und die Wohnung zu veranstalten: Zerstörung aller Art, Kühlschrank leergefressen usw. In der Zusammenarbeit mit dem ASD ist es uns nicht gelungen, das auf eine Schiene zu bringen, die wir für nötig hielten, damit da möglichst schnell etwas geschieht. Der ASD war in seiner „Trägheit“ als bürokratische Einrichtung auch nicht in der Lage, der Sache nachzugehen. Wir andererseits standen unter dem Druck, etwas zu unternehmen.

Peer Kaeding

Und wie haben Sie mit dem ASD kommuniziert, wie waren die Gespräche?

Kufeke

Man ist dann emotional teilweise so angefasst im Alltagsstress, dass man sagt: „Meine Güte, die kommen aber auch wirklich nicht in die Hufe!“ Und erst nachträglich sagt man sich: „Naja, das war auch keine leichte Situation.“ Aber in der Situation selber denkt man „Meine Güte, das ist ja auch ein Haufen! Lahm und nichts passiert!“ Das zieht sich über Wochen hin, die Mitarbeiter sind vielleicht noch Halbtagsmitarbeiter, dann erreicht man die nicht so, wie man sich das wünscht.

Exner

Das ist erstaunlich, nicht? Lehrer zu erreichen ist fast unmöglich. Versuchen Sie mal, vormittags einen Lehrer an den Telefonhörer zu kriegen!

Kufeke

Das ist aus demselben Grund für uns schwer, Herr Exner. Wir dürfen im Unterricht keine Handys benutzen, und es ist für uns genauso schwierig rauszutelefonieren, wie wir nicht erreichbar sind.

Kaeding

Das ist ein interessanter Punkt, die gegenseitige Erreichbarkeit. Das waren sehr plastische Beispiele von Ihnen. Ich möchte jetzt auf eine andere Ebene gehen, nämlich die der allgemeinen Vorurteile. Was haben Sie schon von anderen Mitarbeitern gehört. Sozusagen die „top 5“ der Ärgernisse, was Lehrkräfte angeht und die „top 5“ der Ärgernisse, was den ASD angeht.

Exner

Das erste, was mir dazu einfällt: Ich werde eingeladen zu einem riesigen Gespräch mit REBUS, Beratungsstelle Gewaltprävention, Klassenlehrer, Beratungslehrer, HzE-Träger, ASD-Fachkraft, ASD-Leitung. Ich komme in die Schule – nichts ist vorbereitet: Kein Raum vorbereitet, keine Absprachen hinsichtlich der Gesprächsstruktur. Wer macht das Protokoll? Wer macht die Gesprächsleitung? Null! Und dann fangen wir an, uns erstmal zurechtzufinden, den Raum zu besorgen. Dann ist der Raum nicht mit entsprechendem Mobiliar ausgestattet, dann Stühle besorgen. Also, völlig unorganisiert und unprofessionell. Nicht in der Lage, so ein Gremium professionell ergebnis- und zielgerichtet auch zu leiten ... Hinterher haben wir natürlich in der Dienststelle darüber gesprochen, und ich habe die Rückmeldung von meinen Kollegen erhalten:

„So etwas haben wir auch schon erlebt.“

Kufeke

Das ist ein Erlebnis, in einer groß angelegten Erziehungskonferenz zusammen zu sitzen, Beschlüsse zu fassen, auszutauschen, was andere beizusteuern haben, was wir beisteuern können. Und dann in der Hoffnung auf Effekte und Besserungen festzustellen, dass danach eigentlich nicht mehr viel passiert. Dass ist also ein wahnsinnig aufgeblasener Gesprächsanlass, der auch aufgrund des Falles gerechtfertigt ist, aber letztendlich war das Ergebnis für den Schulbetrieb nicht mehr von Bedeutung. Und das ist dann so eine Frustsituation, bei der man sich fragt: „Was machen die da eigentlich?“

Exner

Dann ist da das große Problem der Instrumentalisierung. Das ist ein ständiges Problem. Schule ist heute, wie jedes andere System, alleine mit seinen Aufträgen überfordert. Schule „doktert“ dann lange rum, oft in einer Art, die systemimmanent ist und nicht geeignet, den Problemen gerecht zu werden. Dann erklärt Schule ihre Hilflosigkeit und dann kommt: „Jetzt treten wird an den ASD heran.“ Und dann sagen sie nicht „Bitte, ASD hilf uns“, sondern sie sagen „ASD, dieser Junge, der braucht das und das.“ Und dann wird sich gewundert, dass der ASD sagt „Halt, Stopp! Erstens, was habt ihr bisher zur Problemlösung beigetragen? Wie habt ihr das gemacht? Stellt das doch mal dar, schickt mal einen Bericht.“ Und zweitens, in Hinblick auf die Problemdefinition und die dann daraus abzuleitenden Konsequenzen: „Das machen wir bitteschön mit unserer Fachlichkeit mit euch zusammen. Was aber in Hinblick auf die Jugendhilfe zu geschehen hat, diese Entscheidung treffen wir.“ Wenn ein ASD diese Abgrenzung nicht hinkriegt, dann wird er zum Instrument anderer Systeme, in diesem Fall der Schule. Und die Schule indoktriniert den ASD mit eigenen Interessen und Vorstellungen. Und nach meiner Erfahrung geht das völlig in diese Hose.

Kufeke

Ihr Stichwort „Indoktrination“ möchte ich mal aufgreifen. Ich habe da eine ganz andere Wahrnehmung. Es gibt natürlich den typischen Lehrer, der in erster Linie Lehrer und auf dem Gebiet der sozialen Erziehung und der Erziehungssysteme nicht so firm ist. Das ist nicht das Spezifikum dieser Ausbildung oder dieses Berufes. Insofern wünscht sich so ein Mensch, dass ihm geholfen wird. Ganz häufig habe ich eher den Eindruck einer gewissen Ratlosigkeit und mehr dieses Gefühl:

Nimm mir den Schüler doch mal ab, damit der nicht auf der Straße verelendet. Mach mal was. Wir als Schule sind eigentlich am Ende unserer Möglichkeiten angelangt. Wir haben eine sehr dicke Akte. Da ist eine Akte, die im Laufe der Schuljahre gewachsen ist, die wir vielleicht im letzten Schuljahr ergänzt haben. Und wir als Pädagogen arbeiten uns an diesem Schüler teilweise ab (immer im Nebenblick zu haben, da sind auch zwanzig, fünfundzwanzig andere mit denen wir auch zu tun haben) und wir möchten, dass der nicht auf der Straße sitzt und dass etwas unternommen wird, was wir nicht tun können.

Und Wünsche und Vorstellungen zu haben, die vielleicht nicht ausgegoren sind und vielleicht auch nicht dem professionellen Wissen entsprechen, das in Ihrer Dienststelle vorhanden ist, finde ich erstmal normal. Indoktrination ist in der Regel nicht das richtige Wort, sondern eher Hilflosigkeit und der Wunsch, es möge etwas geschehen, was diesem Menschen hilft.

Exner

Stichwort Unterricht: Ich bin Vater zweier Kinder, habe mich also auch als Vater im Schulwesen herumgetrieben. Kurzum, was der Schule aus meiner Sicht vorzuhalten ist, ist die Geschlossenheit des Unterrichts, d.h. die Intransparenz, wie Lehrkräfte ihre Professionalität gegenüber abhängigen Schülerinnen und Schülern darstellen. Meine Kinder und auch ASD-Kinder saßen manchmal völlig aufgelöst und weinend vor mir und waren ratlos und hilflos und wussten nicht mehr, wie sie mit den Angriffen und Herabwürdigungen, die sie von Lehrkräften erlebt hatten, umgehen können. Meine Kinder sagen dann: „Geh' bloß nicht los in die Schule und erzähl das dem Lehrer. Wenn ich das nächste Mal bei dem im Unterricht sitze, dann knöpft der sich mich vor.“ Das ist ein Ausdruck des geschlossenen Unterrichts. Eine Lehrkraft kann relativ unbeobachtet, unkontrolliert mit diesen kleinen Menschen verfahren, wie sie will. Das ist erstens nicht notwendig. Zweitens ist es ein Merkmal von Professionalität, wenn man seine Arbeit anderen gegenüber transparent macht. Nicht nur im Sinne von Controlling, sondern auch im Sinne von gemeinsamer Erfahrung: Ich habe jemanden dabei, mit dem ich mich hinterher darüber austauschen kann, wie dieser Mensch mich erlebt hat. Das findet so nicht statt.

Kufeke

Das kann ich so natürlich nicht akzeptieren.

Exner

Es findet ein „closed shop“ im Unterricht statt.

Supervision z. B. ist ein Fremdwort. Ich meine, wir reden hier doch über Vorurteile und plakative Beschreibungen. Kollegiale Beratung als institutionalisiertes Geschehen mit Ritualen, standardisiert zu entsprechenden Zeiten: das gibt es nicht in der Schule! All diese fachlichen Kontrollverfahren sind im Bereich der Schule, wenn überhaupt, nur rudimentär.

Kufeke

Auch unter dem Blickwinkel der Frage: „Ist Schule professionell und was tun wir dafür, dass sie professioneller wird, wo sie es nicht ist?“ ist es trotzdem so, dass der einzelne Kollege sehr, sehr angewiesen ist auf Hilfe von anderer Seite. Bei uns ist es einfach, weil wir eine Sozialpädagogin und drei Beratungslehrer haben, da kann man sich an jemanden wenden. Für Kollegen, die das nicht tun, entsteht häufig der Eindruck, dass sie im Bermudadreieck zwischen drei großen Ozeanriesen, nämlich ASD, REBUS und Schulverwaltung, verenden und mit den Problemen in der Klasse allein gelassen werden.

Das ist ein bisschen aus einer anderen Sicht beleuchtet, als Sie das sagten. Das Abgeschlossen-Sein ist ein Blick von außen, den kann ich verstehen. Aber es ist für den Kollegen auch nicht leicht, diese geschlossene Klassensituation aufzulösen, weil die Ressourcen es teilweise nicht zulassen. Die Möglichkeit, Hilfe reinzuholen ist ausgesprochen eingeschränkt, weil wir uns in allen Bereichen so ressourcenbeengt bewegen, dass das teilweise dem einzelnen Kollegen nicht gelingt.

Kaeding

Ich möchte bei dem Bermuda-Dreieck ASD – Schule – Schulverwaltung noch einmal einhaken. Das war ein Punkt, den hatten Sie schon angesprochen. Dann haben Sie ergänzt, die Schule braucht ein Angebot von Seiten der Verwaltung von REBUS oder eben des ASD. Ich will es noch viel banaler sagen: Man ärgert sich ja manchmal über Mitarbeiter des anderen Systems. Da kommt ein Satz oder ein Verhalten, bei dem man sich denkt: „Das ist ja jetzt nicht zielführend.“

Kufeke

Kann ich persönlich für mich nicht sagen.

Kaeding

Dann möchte ich ein Beispiel bringen. Es ging dabei um eine wirklich problematische Jungengruppe in St. Pauli, mit schwierigen sozialen Hintergründen. Die ASD-Mitarbeiterin ist in die Schule gekommen. Sie hatte schon vorher angedeutet, dass sie nicht glaubt, dass das was bringt. Sie hat dann sehr defensiv mit dem Schüler gesprochen „nur wenn du

willst. Wir bieten dir jemanden an, der zu dir kommt. Musst du aber nicht.“ Ich saß da die ganze Zeit und wollte mehr. Ich wollte, dass sie ihm das schmackhaft macht und dass der Junge merkt: Auch der ASD nimmt die Lage ernst. Da hätte ich mir mehr Motivation und mehr Werbung für die Maßnahmen, die der ASD anzubieten hat, gewünscht.

Kufeke

Gut, dass Sie es sagen. Die Erwartung hab ich schon gar nicht mehr, weil ich weiß, dass das nicht der Arbeitsstil und nicht die Zielorientierung ist. Ich würde mir für solche Sachen eher andere Partner suchen, die konkreter arbeiten. Angefangen beim COP 4 U, wenn ich auf jemanden einwirken will, um die Dramatik seiner Situation zu beleuchten. Oder bei der Präventionshilfe durch die Polizei.

Exner

Schade.

Kufeke

Ja. Das ist eine Erfahrungssache. Beim ASD ist es eine gesprächsorientierte Situation, in der schon eine gewisse Einsichtsfähigkeit gegeben ist. Aber wir haben die Schwierigkeit weniger mit denen, die diesen Schritt schon machen, sondern eher mit denen, die gar nichts wollen, oder mit denen, die ganz wo anders sind. Um die zu erreichen würde ich nicht in erster Linie den ASD ansprechen. Für die wären niedrigschwellige Angebote in der Schule, im Stadtteil, für Eltern und Kinder, eher die Lösung.

Exner

Das macht mich nun ein bisschen unruhig. Es ist natürlich richtig, was Sie sagen. Das Thema hier ist „Grenzen“. Ich glaube, dass sowohl Sozialpädagogik als auch Schule viel mehr an den eigenen Grenzen arbeiten muss. Schulen sind aus meiner Sicht oft genug langmütig, sie sind permissiv, sie scheuen sich davor, in die Auseinandersetzung zu gehen und zu sagen: „Jetzt ist hier Schluss!“

Es gibt viele Möglichkeiten. „Handeln gegen Jugendgewalt“ ist ja gerade dabei, wirklich sehr dezidiert Maßnahmen zu konzipieren gegen den Null-Bock-Typus „Ihr könnt mich mal und ich nehm’ euch hier den Laden auseinander, wenn es mir passt oder ich beschimpf euch, bedroh euch und tue euch Gewalt an, wie es mir passt.“ Da muss man natürlich frühzeitig eine Grenze setzen! Da muss man als Schule natürlich auch den ASD mit hinzuziehen und entsprechend mit einer Haltung auf den ASD zugehen, die ihn in die Verantwortung nimmt. Sie beschreiben das „nur freiwillig“ als Teil der ASD-Arbeit. Aber Freiwilligkeit hat Grenzen. Und die

Grenzen sind da, wo dieser junge Mensch noch nicht vollständig in der Lage ist, seine Situation zu überblicken, Stichwort: „Selbst- und Fremdgefährdung“. Da muss der ASD hinkommen und sagen: „So, hier ist das Ende der Fahnenstange!“ Und dann greift die Bundesregierungsinitiative „Erweitertes Handeln der Familiengerichte“ im Zusammenhang mit § 1666 BGB, also behelrende Gespräche. Die Familiengerichte kriegen mehr Befugnisse, in die elterliche Sorge einzugreifen. Aber: Die Familiengerichte und die Jugendgerichte werden auch verpflichtet, mehr miteinander zu kooperieren, einerseits auf der fachlichen und andererseits auf der jugendhilferechtlichen und familienrechtlichen Ebene.

Was ich sagen will: Diese beiden Systeme tun gut daran, einerseits die eigenen Grenzen zu erkennen und dann auch Grenzen zu ziehen, sie durchzusetzen und wenn das nicht alleine geht, den anderen zu Hilfe zu nehmen.

Kufeke

Ich muss einhaken. Wir haben kein Problem, Grenzen zu setzen. Es mag in Einzelfällen so sein, das bestreite ich nicht. Aber, das normale „Grenzen setzen“ ist unser Alltagsgeschäft. Und das fängt sehr früh an. Das Problem ist eigentlich immer dann gegeben, wenn wir auf Kinder stoßen, die mit diesem „Grenzen setzen“ auch nicht mehr zu bewältigen sind. Wenn wir dann immer den ASD bitten würden, müsste er vor Ort in den Schulen sitzen, damit er die Fälle auch akut und schnell in der direkten Folge bearbeitet. Diese Erziehungsarbeit muss immer aktuell da stattfinden, wo die Grenzverletzung stattgefunden hat. Da kann ich nicht mit einem Jugendlichen den „bürokratischen“ Weg gehen und sagen: „So, jetzt gehen wir mal zum ASD, dann besprechen wir das mal ...“. Wenn das Fass übergelaufen ist und wir in Not sind, ist es meistens so, dass dieser Weg nicht mehr beschritten werden kann, weil der Jugendliche dann abgeschwirrt ist.

Exner

Da würde ich gerne einhaken. Das Problem besteht in der Haltung: „Dann hat der ASD aber auch sofort zu kommen und das zu machen, was wir, Schule, für richtig halten.“ So geht es natürlich nicht. Die Grenzziehung muss schon vorher anfangen. Nicht erst dann, wenn jemand in der Schule völlig durchdreht. Und dann muss man ja auch mal darüber nachdenken, wieso der ASD gerufen werden soll, wenn ein 16-jähriger durchdreht und alles kurz und klein schlägt. Was macht man denn, wenn das draußen stattfindet, dann ruft man doch auch nicht den ASD, dann ruft man die Polizei!

Kufeke

Da sprechen Sie mir ja aus dem Herzen. Ich habe mit „vor Ort“ nicht gemeint, dass Sie uns die erzieherische Arbeit abnehmen sollen. Ich meinte, dass die Kooperation so flüssig ist, dass sie zügig aufeinander bezogen stattfinden kann. Als systematischen Überbau gibt es das tatsächlich nicht.

Exner

Noch nicht. Den wird es aber geben. Es kann ja auch nicht so weitergehen. Es kann nicht sein, dass sich der Staat als hilflos gegenüber gewalttätigen Kindern und Jugendlichen erweist. Da sind Systeme, die der Staat vorhält, um Kinder und Jugendliche zu eigenverantwortlichen, gesellschaftsfähigen Menschen zu erziehen. Und dann sagen Sie: „Für 10 Prozent der jungen Leute können wir leider nichts mehr tun.“ Das kann doch nicht sein!

Kaeding

Ich fasse einmal zusammen: Ich habe gelernt, dass es Kernvorwürfe an das andere System gibt, dass beide Systeme spezifische blinde Flecken haben.

Der Vorwurf an die Schule ist: Die Schule hat fast gar keine Kenntnisse des Jugendhilfesystems. Rechtliche Hintergründe zum Jugendhilfegesetz sind ganz wenig vorhanden. Daraus entsteht ein Bild des ASD: „Die müssen helfen! Wir haben alles versucht, es ist jetzt eindeutig ein Erziehungsproblem, das Schule in dem Umfang nicht mehr leisten kann. Also müssen die ran.“

Umgekehrt gibt es beim ASD ein veraltetes Bild von Schule. Die ganzen Neuerungen, die insbesondere in Hamburg in den letzten zehn Jahren in der Schulwelt eingezogen sind, von Ziel- und Leistungsvereinbarungen über Schulprofile, über Profilklassen, sind bei einigen ASD-Mitarbeitern offensichtlich nicht angekommen. Stattdessen: „Wir waren ja auch mal in der Schule – wir wissen, wie das da läuft.“ Daraus ergibt sich ein Bild, das häufig so aussieht: „Die wollen doch nur den Schüler loswerden. Wenn da mal welche aufmucken, schicken die sie dreimal raus, das hat nicht gereicht und nun sollen wir, der ASD, das machen.“

Ich würde jetzt gerne den Bogen schlagen und zum Abschluss fragen, was Sie denn als besonders positiv empfinden. In den letzten Jahren hat sich aus meiner Sicht viel getan. Welche positiven Kooperationsansätze möchten Sie hervorheben?

Kufeke

Bei allen Schwierigkeiten, die wir mit Jugendlichen, Kindern und Eltern haben, wenn es zum Kontakt mit Ihrer Dienststelle kam, ob

es nun in Rahlstedt ist oder damals in Lurup, ist es eigentlich immer so gewesen, dass eine gedeihliche Zusammenarbeit möglich war. Die Schwierigkeiten bestanden in der Regel nicht darin, dass man sich nicht unterhalten konnte, sondern dass die Fälle schon so schwierig waren, dass es keine leichten Lösungen gab. Ich kann mich an keinen Fall erinnern, bei dem ich sagen würde, der ASD hätte nicht positiv mit mir zusammengearbeitet.

Exner

Ich glaube, dass wir im Moment in einer Entwicklungsphase sind, in der für alle Beteiligten deutlich wird, dass wir auf Gedeih und Verderb in schwierigen Problemfällen aufeinander angewiesen sind.

Egal, ob BBS (Behörde für Bildung und Sport) und BSG (Behörde für Soziales, Familie und Gesundheit) dazu übergehen, miteinander zu kooperieren, glaube ich, dass wir uns auf der Handlungsebene zunehmend annähern werden. Das ist wirklich notwendig, und jeder in seinem System merkt, dass die Grenzen erreicht sind. Der Versuch, sich voneinander abzugrenzen, führt letztendlich nur dazu, dass die Hilflosigkeit innerhalb des eigenen Systems verstärkt wird. Ich nehme wahr, dass die Erkenntnis weiter um sich greift, dass wir auf der fachlichen Ebene zwischen den Systemen Schule, Jugendhilfe, Gesundheitswesen und Polizei immer enger aneinander rücken. Das wird zu Handlungsstrategien führen, die dann auch über Kooperationsvereinbarungen, Handlungsleitfäden usw. verschriftlicht werden. Nur wenn man das macht, gibt es auch eine entsprechende Orientierung. Das geht nicht nur auf der verbalen, persönlichen Ebene. Es muss diesen Überbau, die Meta-Ebene geben, die dann auch verpflichtend einzufordern wäre.

Kufeke

Ich finde es richtig, was Sie sagen. Ich würde mich freuen, wenn diese Zusammenarbeit auch REBUS mit einbezieht, die ich auch für gefragt halte. Grundsätzlich fände ich es optimal, wenn die Schule – wie in Finnland – selbstbestimmte Fachkräfte vor Ort hätte. Da wir das nicht haben, weiten wir diesen Kooperationswunsch auf REBUS und vielleicht auch auf freie Träger, die Polizei usw. aus. Ich plädiere dafür, dass wir diese Zusammenarbeit suchen, und ich plädiere dafür, dass die Ressourcen dafür da sind. Natürlich ist es so, bei Ihnen und bei uns, dass die Knappheit der Ressourcen das entscheidende Moment ist, das uns hindert.

Kaeding

Vielen Dank. Ich möchte gern zum Schluss

zwei positive Beispiele anführen für gelungene Kooperation. In einer Hauptschule in einem schwierigen Stadtteil sitzt die BSG (Beratungsstelle für Gewaltprävention) regelmäßig zusammen mit den Beratungslehrern, mit der Polizei und mit dem ASD. Es wurde über einen extrem schwierigen Fall gesprochen. Die Schule hatte die Schülerin erst seit kurzer Zeit, es war die sechste Schule für dieses Mädchen. Zunächst stellte die Schule ihre Sicht der Dinge kurz dar und ihre Ideen und ihre Forderungen, was der ASD vielleicht machen könnte. Dann fing die ASD-Mitarbeiterin an zu erzählen und da wurde erst deutlich, was für ein massives, tief greifendes, wahnsinnig komplexes Familienproblem dahinter steckte. Da wurde den Lehrern auch klar: Es ist beeindruckend, was der ASD bisher schon geleistet

hat, und gut, dass wir in dieser Form darüber sprechen können und dass wir einen guten Draht zueinander haben.

Umgekehrt sollten wir betonen, dass der ASD oft entlastet wird, weil er gar nicht gerufen wird, weil die Lehrer in die Familien gehen, weil sie Erziehungsarbeit leisten, weil sie die Elterngespräche machen, die manchmal nicht gesehen werden, oder wenn Mitarbeiter von REBUS oder der Beratungsstelle Gewaltprävention gemeinsam mit den Lehrkräften in die Familien gehen, um kleinere „Erziehungsdellen“ auszugleichen.

Mit diesem Bild möchte ich dann gerne schließen.

Herzlichen Dank für dieses Gespräch!

Sabine Brinkmann und Centa Kast-May

Den Neustart begleiten: Gemeinsame Verantwortung für einen gelungenen Start in eine neue schulische Situation

Das Projekt „Übergänge“: Kooperationsprojekt zwischen Jugendhilfe und den Schulen Chemnitzstraße und Theodor-Haubach-Straße in Altona-Altstadt

Die Kooperationspartner

In dem Kooperationsprojekt „Übergänge schaffen“ für die Region Altona Altstadt Nord finden sich in einem Kreis von Kooperationspartnern unterschiedliche Einrichtungen zusammen: die Schule Chemnitzstraße, die Theodor-Haubach-Schule, REBUS-Altona, die Pestalozzi-Stiftung Hamburg, movego gmbH (ehemals DUO e.V.) und der Allgemeine Soziale Dienst 2.

Alle beteiligten Einrichtungen verbindet die Erkenntnis, dass Kinder und Familien in den Schulen am besten erreicht werden können, da dort **alle** Kinder aus dem Stadtteil zu finden sind. Kinder finden in den beteiligten Schulen neben dem Unterricht nunmehr Angebote der Ganztagschule und der Jugendhilfe vor, die sie begleitend nutzen können. Eltern werden auf unterschiedlichen Wegen ermutigt, sich im Interesse der Kinder zu engagieren und Unterstützung für eine Stabilisierung der Familien anzunehmen. Die beteiligten Schulen, REBUS sowie Kinder-, Jugend- und Familienhilfe arbeiten dabei eng zusammen.

Die Kooperationspartner verfolgen im Rahmen des Projektes gemeinsam Ziele, in deren Mittelpunkt Kinder und Familien ste-

hen. Diese Entwicklung wurde erst durch die **Öffnung der Schule für eine Kooperation mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und die Entwicklung der Schulen zu Ganztagschulen** möglich. So entsteht die Chance der Zusammenarbeit in Bildung, Erziehung und Betreuung. Die Leistungen, die im Projekt „Übergänge schaffen ...“ erbracht werden, sollen in erster Linie **präventive und mobilisierende** Wirkungen entfalten.

Die beteiligten Schulen:

Schule Chemnitzstraße

Die Schule Chemnitzstraße ist eine integrative Grundschule für alle Kinder in Altona-Altstadt mit Integrationsklassen und Integrativen Regelklassen. Die Lebenswelten und Herkunftsmilieus der Kinder sind äußerst vielfältig und die Klassen so „bunt“ gemischt wie der Stadtteil um die Schule herum. Die Schule versteht sich als Schule im Stadtteil mit dem Ziel, sich dem Umfeld zu öffnen, sich als Treffpunkt für Stadtteilaktivitäten zu entwickeln und neue Lernorte für die Kinder zu erschließen.

Das folgende Projekt entstand aus einer jahrelangen Zusammenarbeit im Stadtteil. Schule, Jugendhilfe und freie Träger fanden – nicht ganz ohne Konflikte – zusammen und haben ein Projekt ins Leben gerufen, mit dem alle Einrichtungen Neuland betreten. Der Ausgangspunkt war die Einsicht, dass man Familien, Kinder und Jugendliche am besten in der Schule erreicht, weil dort alle Kinder des Stadtteils einen großen Teil ihrer Zeit verbringen.

Theodor-Haubach-Schule

Die Theodor-Haubach-Schule ist ab Klasse 5 seit 13 Jahren Offene Ganztagschule und ab Klasse 7 Integrierte Haupt- und Realschule. Die Schule blickt auf eine lange Erfahrung in der Stadtteilkooperation zurück. In dem gemeinsamen Engagement für die im Stadtteil lebenden Familien haben sich tragfähige Beziehungen zu außerschulischen Partnern entwickelt. Dadurch entstehen immer wieder Kooperationsprojekte, z. B. in der Berufsorientierung, in der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund und in der Mädchen- und Jungenarbeit.

In den beiden Schulen arbeiten im Projekt „Übergänge schaffen“ vier Fachkräfte der Jugendhilfe (sie arbeiten vornehmlich mit den Kindern und Jugendlichen) und zwei Fachkräfte der Familienhilfe (sie arbeiten hauptsächlich mit den Eltern).

Dieses Projekt ist einzigartig in Hamburg. Es hat sich aus einer bereits länger bestehenden Zusammenarbeit der im Sozialraum tätigen Einrichtungen entwickelt. Die Wahl der Einrichtungen, die das Projekt durchführen, ist nicht zufällig, sondern aus schon bestehender Kooperation gewachsen. Das Projekt stützt sich auf das Votum der im Sozialraumteam zusammengeschlossenen Einrichtungen des Stadtteils. Es fußt inhaltlich auf einer längeren Erfahrung der Zusammenarbeit von offener Kinder- und Jugendarbeit, Kinder- und Jugendhilfe und den beteiligten Schulen.

Das Projekt heißt „Übergänge“, weil Schulstart und Wechsel in weiterführenden Schulen für Kinder und Eltern immer mit vielen Umstellungen verbunden ist. Es begleitet und unterstützt sie in dieser Situation der Veränderung.

Zielgruppen der Angebote

Die Angebote richten sich gleichermaßen an Kinder und Eltern:

- Kinder aus den ersten und zweiten Schulklassen (Schule Chemnitzstraße) und Kinder aus den 5. und 6. Klassen (Theodor-Haubach-Schule) und
- deren Angehörige und Familien.

Die Arbeit umfasst folgende Teilbereiche:

- Begleitung und Beobachtung in der Klasse
- Einzelfallunterstützung für belastete Kinder
- Außerunterrichtliche Projekte wie: Lesclub, Stadtteilstudienprojekt, Lach- und Machclub, Freizeitclub, Mädchenclub
- Ferienprogramm
- Elternseminar und Elterncafé
- Elternarbeit

Erfahrungen

Schon nach zwei Jahren stellen wir folgende Wirkungen in den Schulen fest:

Positiv wirkt das Projekt im Hinblick auf die **Kinder**, weil

- die Kinder frühzeitig Freizeitmöglichkeiten im Stadtteil kennen lernen,
- Gefährdungen frühzeitig erkannt werden können (z. B. ständiges Zuspätkommen, kein Frühstück, Verhaltensauffälligkeiten, Anpassungsschwierigkeiten, Ängste usw.),
- einzelne Kinder in Kleingruppen ihre Schwierigkeiten beim Schuleintritt abbauen können.

Positiv wirkt das Projekt im Hinblick auf die **Eltern**, weil

- den Problemen beim Eintritt in die Vorschule/Schule (z. B. Überforderung mit der neuen Struktur und den Anforderungen) frühzeitig mit der Erarbeitung von Bewältigungsstrategien entgegengewirkt werden kann,
- schnelle Hilfe möglich ist in außerordentlichen Belastungssituationen und familiären Krisen (hier z. B. Verlust der Arbeitsstelle, Überschuldung und drohender Wohnungsverlust, Erziehungsprobleme, Trennung, Hilflosigkeit im Umgang mit Ämtern, erhöhter Betreuungsbedarf bei Kindern und dadurch entstandene Überforderung, u.ä.),
- es vollkommen unkompliziert möglich ist, sich an einem Ort beraten zu lassen, den man (zumindest beim Schuleinstieg) täglich aufsucht – ohne Formalitäten und lange Wege und auf Wunsch mit der Verschiebung gegenüber den Lehrern.

Die Akzeptanz des Projektes bei den Eltern ist sehr hoch. Die Mitarbeiter waren in Elternkreisen schnell bekannt (durch Vorstellen auf Elternabenden, Tag der offenen Tür und das Elterncafé) und werden kontaktiert – nicht nur bei größeren Schwierigkeiten. Auch durch Kurzinterventionen konnten Ressourcen der Familien gestärkt und spätere Fehlentwicklungen vermieden werden. Die Eltern haben die Erfahrung gemacht, dass Beratungs- und Unterstützungsangebote im Vordergrund stehen, und evtl. vorhandene Schwellenängste konnten abgebaut werden.

Wurden bisher Eltern von den Lehrern und der Beratungslehrerin an außerschulische Beratungsinstitutionen verwiesen, bei denen sie oft nicht ankamen, können jetzt durch das niedrigschwellige und direkte Angebot vor Ort viele Probleme schneller gelöst werden.

Auf den **Unterricht** wirkt sich das Projekt indirekt positiv aus, weil

- bei vorhandenen Schwierigkeiten in der Schuleintrittsphase schneller gegengesteuert

- ert werden kann,
- die Lehrer durch die Mitarbeiter des Projekts oft eine andere Sichtweise erhalten und sich mit ihnen beraten können,
- die Fallkonferenz, in denen sich regelmäßig alle Projektmitarbeiter mit den Klassenlehrerinnen, Beratungslehrern, REBUS und dem ASD treffen, als Beratungsrunde ein Forum bietet, um aus den verschiedenen Sichtweisen eine gemeinsame Handlungsstrategie zu entwickeln. Hier kann schon früh geklärt werden, ob an schulischen oder eher an familiären Schwierigkeiten gearbeitet wird – oder an beiden gleichzeitig.

Von den **Lehrern** wurde das Projekt gut angenommen, obwohl es für sie zunächst zusätzliche Termine bedeutete. Es zeigte sich als Gewinn, dass schon frühzeitig systematisch in den Klassen beobachtet wird und durch den anderen Blickwinkel und die gemeinsamen Beratungen ein tragfähiges Konzept für jedes Kind erarbeitet werden kann.

Das „Übergänge“-Projekt ermöglicht, dass Eltern und Kindern in diesem neuen Lebensabschnitt bei Schwierigkeiten unkompliziert eine Hilfe angeboten werden kann, die in der Regel auch angenommen wurde. Durch dieses „**Frühwarnsystem**“ konnte vielfach gehandelt werden, bevor sich Schwierigkeiten und Probleme zuspitzten und verfestigten und Kinder und Eltern die Erfahrung des Scheiterns machten.

Die Hilfe erfolgt schneller und kurzzeitig erfolgreicher als bei langwierigen Überleitungen an die Erziehungsberatungsstelle, den ASD und andere Institutionen.

Einschätzung aus der Sicht der Beratungslehrerinnen

Die Arbeit erfordert ein hohes Maß an Kooperation. Alle Maßnahmen müssen abgestimmt werden und immer wieder auf Fallkonferenzen überprüft werden. Nur so können die vorhandenen Ressourcen optimiert werden.

Die Beratungslehrerin muss (noch) mehr Netzwerk-Arbeit leisten als zuvor. In Fallkonferenzen werden die „auffälligen“ Kinder oder Familien vorgestellt, Klassenlehrer, Beratungslehrerin und Übergänge entscheiden dann, wer sich kümmert und in wessen Aufgabenbereich die Arbeit fällt. Die Arbeit der Beratungslehrerin ist eingebunden in ein System von Fachkräften, es ist wichtig, die Arbeitsbereiche genau abzugrenzen.

Beratungslehrerinnen arbeiten meistens auf Anfrage der Lehrer, Eltern oder Schüler. Sie bekommen Probleme häufig erst gemeldet,

wenn sich vieles schon verfestigt hat und so ist ein frühes Eingreifen nicht mehr möglich. Ihre Arbeit ist meistens schulbezogen und Probleme in den Familien und im Umfeld werden – wenn sie nicht ganz kurzfristig lösbar sind – an andere Beratungsstellen weitergegeben. Das bedeutet jedoch, dass viele Familien diesen Weg scheuen und so die Problembearbeitung verschleppt wird. Durch das Projekt konnte das vermieden werden.

Wird ein Eingreifen vom ASD notwendig, war bisher ein hoher Zeitaufwand nötig, um dem ASD auch die oft damit verbundene Gefahr des schulischen Scheiterns mit allen Folgen für das Kind deutlich zu machen. Durch die Jugendhilfe vor Ort ist der Kontakt zum ASD direkter und die Mitarbeiter in Schule und Jugendhilfe kennen sich schon.

Es können auch Kinder beobachtet werden, die „noch“ keine Verhaltensauffälligkeiten in der Schule zeigen, da die Jugendhilfe-Mitarbeiter den Blick viel mehr auf das Umfeld gerichtet haben als Schule es im Rahmen ihrer Möglichkeiten tun kann.

Durch die schnelle und unbürokratische Arbeit wurden viele Familien erst „geöffnet“ für die Annahme weiterer Hilfen. Hier ging es vor allem um unbürokratische Hilfen in familiären Krisenzeiten, z. B. Verlust des Arbeitsplatzes, Trennung, Probleme bei der Wohnungssuche, Schulden usw. Wäre die Jugendhilfe nicht im Hause gewesen, hätten sich viele Probleme zugespitzt. Das zeigte sich in der Arbeit vor „Übergänge“ immer wieder. Früher waren in allgemeinen Notlagen Eltern oft nicht bereit, sich Hilfe außerhalb der Schule zu holen und haben so das schulische Lernen ihrer Kinder durch Verlängern der Krisenzeiten behindert.

Da die Jugendhilfe-Mitarbeiter den Eltern Verschwiegenheit zusicherten, war es für Eltern möglich, Dinge zu „bearbeiten“, die sie der Schule nicht anvertraut hätten. Andererseits können die „Übergänge“-Mitarbeiterinnen Dinge frühzeitig ansprechen, die Schule oft nicht ansprechen würde, um nicht den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zu gefährden (z. B. bei Verdacht auf Alkoholmissbrauch bei den Eltern). Hier hat sich eine Arbeitsteilung bewährt.

Nicht nur die verschiedenen Sichtweisen der unterschiedlichen Professionen sind hilfreich, sondern die unterschiedlichen Herangehensweisen zweier Systeme, die zwar ähnliche Ziele haben, aber bisher meistens eigenständig für sich arbeiteten und das andere System nur punktuell anhörten. Dadurch entstanden ganz oft Erwartungen an das jeweils andere System, die nicht eingelöst werden konnten. Diese Situation war für die betroffenen Familien nicht hilfreich. Das Projekt zeigt, dass es

ein ständiger Prozess ist, die blinden Flecken in den beiden Systemen zu erhellen. Aus schulischer Sicht ist es oft unverständlich, wenn massive Probleme in der Familie, die Kinder in der Schule zum Ausdruck bringen, vom ASD als schulisches Problem eingeordnet werden und nicht als Hinweis, um auch im Umfeld etwas zu unternehmen. Durch die Anwesenheit der Mitarbeiter der freien Träger in der Schule konnten viele Missverständnisse aus dem Weg geräumt werden,

es gibt nicht mehr so viele zeitaufwändige Reibungsverluste in der Zusammenarbeit und das Verständnis für das andere System hat beständig zugenommen.

*Centa Kast-May
Beratungslehrerin der Schule Chemnitzstraße*

*Sabine Brinkmann
Beratungslehrerin der Theodor-Haubach-Schule*

„Wir haben uns auf den Weg gemacht“ – Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe

Interview mit Axel Wiest, Schulsozialarbeiter der Ganztagschule St. Pauli

Kooperationen zwischen Schule, Jugendhilfe und freien Trägern gibt es in manchen Stadtteilen schon seit langer Zeit. Über gute und schlechte Erfahrungen, über Gelingensbedingungen und Wünsche sprachen wir mit Axel Wiest, dem Schulsozialpädagogen der Ganztagschule St. Pauli, der sich die Vernetzung im Stadtteil zur Aufgabe gemacht hat.

Herr Wiest, Sie haben als Sozialpädagoge im sozialen Brennpunkt St. Pauli viele Erfahrungen mit dem Jugendamt.

Unsere Schülerinnen und Schüler kommen aus den Bezirken Mitte und Altona. Ich habe deshalb mit beiden Jugendämtern zu tun. In der Zusammenarbeit mit Mitte gibt es ausschließlich die klassische Einzelfallzuständigkeit. Mit Altona arbeiten wir darüber hinaus jetzt im vierten Jahr als Sozialraumteam zusammen.

Grundsätzlich ist die Zusammenarbeit der Systeme Schule und Jugendamt/ASD nicht einfach wegen z. B. zu unterschiedlicher Erwartungen aneinander.

Wie sehen Sie den Stand früher und heute nach den Kooperationsvereinbarungen mit ASD und Jugendamt?

Es hängt davon ab, wo das Kind/die Familie wohnt, manchmal von der Straßenseite. Wohnt das Kind in Altona habe ich neben der Meldung beim ASD auch die Möglichkeit im Sozialraumteam nach Lösungen zu suchen. Z. B. hatten wir vor längerer Zeit das Problem, dass hier am Vormittag während der Schulzeit eine Gruppe von Jugendlichen auf dem Heinrich-Köllisch-Platz rumhing, Anwohner bepöbelte und dummes Zeug machte. Sie waren nicht (mehr) Schüler unserer Schule, ihr Verhalten fiel aber auf unsere Schule zurück. Keiner war bzw. fühlte sich zuständig: die Schule nicht, weil es nicht unsere Schüler waren, die Jugendeinrichtungen nicht, weil es in ihrem Haus gut lief oder aber sie die Jugendlichen nicht kannten, das Jugendamt nicht, weil ihnen die Jugendlichen nicht bekannt waren. Wir als Schule haben uns verhalten, weil wir u.a. imagemäßig den größten Schaden hatten.

Es wurde daraufhin ein Runder Tisch mit Schule, REBUS und den Einrichtungen des Stadtteils organisiert. Durch die regelmäßigen Kontakte haben wir uns und unsere Arbeit besser kennen gelernt und das Problem peu a peu abgearbeitet. Alle mussten in die Pflicht. Das war der Beginn des Sozialraumteams Altona Altstadt – St. Pauli Süd. Leider bis heute ohne Entsprechung im Bezirk Mitte.

Sie haben mehrmals das Sozialraumteam erwähnt. Wie ist es zusammengesetzt?

Alle die in der definierten Region mit Schulkindern und Jugendlichen arbeiten: Die Anbieter von Kinder- und Jugendarbeit, wie Häuser der Jugend, Kirchen, Bauspielplätze oder andere freie Träger, Straßensozialarbeiter, zum Teil Träger von Hilfen zur Erziehung, die Jugendhilfeplanerin, die Schulen der Region und natürlich das Jugendamt/ASD.

Wie funktioniert die Arbeit in diesem Team?

Es war und ist nicht leicht und es gibt immer wieder Abstimmungsbedarf. Alle berichten regelmäßig aus ihren Einrichtungen, es gibt die Möglichkeit konkrete Anliegen, z. B. einen „Fall“ einzubringen und wir arbeiten an gemeinsamen Projekten. In diesem Jahr z. B. am Thema Gesundheitsförderung. Wir schauen auch immer wieder ob Angebote in der Region fehlen oder evtl. umgesteuert werden müssen und suchen nach weiteren Kooperationsmöglichkeiten zwischen den Einrichtungen, z. B. bei Ferienangeboten. Die Arbeit im Sozialraumteam bedeutet Verantwortung in der Region mit zu übernehmen, um die Herausforderungen gemeinsam zu lösen. Wir als Schule

sind sehr zufrieden damit, weil es sich positiv auf das Schulklima auswirkt.

Gibt es regelmäßige Treffen und wer nimmt daran teil, sind das immer dieselben Personen?

Anfangs – das waren die Geburtswehen – wurden immer unterschiedliche Leute geschickt, da fehlte dann der Anschluss. Jetzt kommt aus jeder Einrichtung immer dieselbe Person. Insgesamt sind wir 17 Menschen. Wir treffen uns einmal im Monat, immer am zweiten Montag. In den Ferien fehlen die Schulen. Ein Jahr lang hatten wir eine Moderatorin, inzwischen regeln wir es selber. Abwechselnd bereitet jede Einrichtung eine Sitzung vor und moderiert. Wegen der geeigneten Räumlichkeiten finden die Treffen bei uns in der Schule statt. Es gibt eine Tagesordnung, ein Protokoll und eine verbindliche Teilnahme.

Viele Schulen hätten auch gerne so eine Kooperation. Wo sollen sie anfangen?

Der Schule muss klar sein, dass diese Arbeit Ressource kostet. Man braucht einen Verantwortlichen und ein regelmäßiges Forum. In vielen Regionen gibt es bereits Stadtteiltreffen u. ä., denen man sich mit seinem Anliegen anschließen kann und als Schule gerne gesehen ist. Wenn nicht, lädt man die Einrichtungen seiner Nachbarschaft zu sich ein.

Ausgangspunkt bei Ihnen war eine Situation mit einer Gruppe von Jugendlichen im Stadtteil, die gelöst werden musste. Wenn die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe eher Einzelfälle betrifft, sehen Sie da auch einen Ansatzpunkt für eine neue Form der Zusammenarbeit?

Die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe ist bei „Einzelfällen“ aus vielen Gründen schon immer schwierig. Es hat m. E. mit dem unterschiedlichen Prestige der Berufsgruppen Sozialarbeiter und Lehrer zu tun, der Nicht-Transparenz der gegenseitigen Arbeitsbereiche und einer oft gegensätzlichen „Denke“ über das gemeinsame Klientel. Daraus entstehen unproduktive Konfliktlagen in denen man sich seine Erwartungen gegenseitig nicht erfüllt.

Mit dem Sozialraumteam machen wir den Versuch, dies positiv zu verändern: „Einzelfälle“ nicht nur abzugeben, Arbeitsstrukturen des anderen zu verstehen und gemeinsam Strukturen verändern.

Gab es von den freien Trägern im Sozialraumteam Vorbehalte gegenüber der Schule?

Ja! Schule wird von außen oft als groß, bestimmend, undurchschaubar, anonym und schwer erreichbar wahrgenommen. Schule sortiert

und sondert „Probleme“ aus. Einrichtungen glauben, dass ihre Angebote von der Schule „verkonsumiert werden“, Sozialpädagogen sehen sich als „Reparateure“ missverstanden und viele nicht als Partner auf Augenhöhe akzeptiert. Meine Rolle als Schulsozialarbeiter ist deshalb oft die des „Dolmetschers“ nach innen wie nach außen.

Sie haben gesagt, dass Sie sich als eine Art Dolmetscher oder Vermittler fühlen zwischen der Schule und dem Jugendamt und den freien Trägern. Können Sie das ein bisschen genauer beschreiben, was Sie da tun, um diese Dolmetscher- oder Vermittlertätigkeit auszuführen?

Ich biete im Kollegium meine Unterstützung bei der Kontaktaufnahme mit dem Jugendamt/ASD oder den Einrichtungen im Stadtteil an. Wer, wann, wo, wofür zuständig oder erreichbar ist. Welches Angebot wann, wo stattfindet, usw. Vieles haben wir inzwischen formal geregelt. Das Gleiche gilt umgekehrt von außen nach innen: Welches Kind gehört zu welchem Lehrer bzw. zu welcher Klasse, welches Angebot passt in welche Klasse bzw. in welchen Jahrgang, usw. Das heißt: ich habe auch eine Scharnierfunktion. Ich kann Abläufe beschreiben, Bedingungen erklären und damit Erwartungen in realistische Bahnen lenken. Ich bringe Menschen miteinander in Verbindung die unterschiedliche Blickwinkel auf die gleiche Sache haben. Konkret: Was ist eine Erziehungskonferenz, was ein Fachgespräch mit dem ASD, wer geht hin, was ist unsere Position! Zum ASD: Bezieht uns in die Prozesse ein, ladet uns zu den Gesprächen ein, gebt uns Rückmeldung, aber Lehrer haben Unterricht, Termine am Vormittag sind schwierig, bitte mehrere Termine zur Auswahl.

Allen Beteiligten muss klar sein, dass Kooperation keine Einbahnstraße ist, dass Rücksicht und Verständnis für den anderen Apparat notwendig sind und Augenhöhe gewahrt sein muss.

Welche Ressourcen stehen denn für die Kooperation zur Verfügung?

Hauptsächlich meine Stelle als Schulsozialarbeiter. Stadtteilarbeit und Vernetzung macht einen großen Teil meiner Arbeit aus. Aber auch unsere Ganztagskoordinatorin ist mit im Geschäft und viele KollegInnen bei einzelnen Projekten, Veranstaltungen oder bei „Einzelfällen“. Wenig hilfreich ist in diesem Zusammenhang, dass wir als Ganztagschule alten Typs grade 60 Prozent unserer Ganztagsressource verlieren und auch das Lehrerarbeitszeitmodell müsste aus meiner Sicht dringend nachgebessert werden. Es funktioniert nur, wenn alle Beteiligten im Interesse

der betroffenen Kinder und Jugendlichen guten Willens und persönlich engagiert sind.

Sie arbeiten auch präventiv.

Ja, das ist einer der positiven Effekte wenn man kooperiert und in Netzwerke eingebunden ist. Wir sprechen mit den KollegInnen in den Einrichtungen über unsere SchülerInnen und bekommen Rückmeldungen über die Kinder und Jugendlichen aus dem Stadtteil. Geben und nehmen. So regeln sich viele Angelegenheiten nebenbei ganz niedrigschwellig – ohne, dass sie zu Problemen oder „Fällen“ werden müssen. Jedes Problem, jeder „Fall“ hat einmal ganz klein angefangen bevor er groß und arbeitsintensiv wurde.

Wie gelingt Ihnen das im Vorfeld?

In allen Klassen findet pro Woche eine Stunde Klassenrat statt. In den Grundschulklassen bin ich regelmäßig dabei. Das ist der Ort und die Zeit, in der jedes Kind die Gelegenheit hat über sich zu reden, über erfreuliche und ärgerliche Dinge aus Schule und von zu Hause. Vieles wird dabei unmittelbar aufgearbeitet – die Kinder sind untereinander kreative und gute Ratgeber – anderes in persönlichen Gesprächen weiter besprochen und, wenn nötig in Absprache mit dem Kind, auch mit Dritten. Hierzu gehört eine vertrauensvolle Atmosphäre in der Klasse und tragfähige Beziehungen zu den Schülern. Uns Erwachsenen ermöglicht es eine ganzheitlichere Sicht auf die Kinder.

Wenn ein Kind jetzt in diesem Klassenrat sagt, mir geht's nicht so gut, das hat vielleicht auch damit zu tun, dass es mir zu Hause nicht so gut geht, oder mit anderen Schülern, wie geht es dann weiter. Wo setzt sich Prävention dann fort?

Wir fragen zuerst immer die Klasse: Was würdest du machen, hast du einen Rat oder eine Idee für deine Mitschüler? Dabei sind die Kinder außerordentlich kompetent, kreativ und engagiert. Oft reicht der Rat oder Lösungsvorschlag eines Mitschülers aus. Wenn dem nicht so ist oder sich Beschwerden wiederholen, laden wir evtl. andere beteiligte Schülerinnen und Schüler aus der Schule in den Klassenrat ein oder gehen in andere betroffene Klassen. Grundsätzlich biete ich immer Begleitung und Unterstützung an, mache es aber nicht zu meiner Sache, sondern überlasse den Kindern die Verantwortung solange dies vertretbar ist. Sie können selber aufschreiben, was genau passiert ist, ich kann mit ihnen Briefe formulieren, Gespräche mit Eltern, Geschwistern oder Gegnern arrangieren und vieles mehr. Wichtig ist, dass sie sich mit ihren Anliegen ernst genommen

fühlen und, dass es für sie zu befriedigenden Ergebnissen kommt!

Ich gehe jetzt noch einen Schritt weiter, wenn jetzt deutlich wird, da sind die Mittel der Schule begrenzt, es muss jetzt irgendwie in diesen Bereich Jugendamt, freie Träger etwas passieren. Wie geht es dann im Kooperationsbereich weiter.

Bei schwierigeren Problemen haben wir eine schulinterne Beraterrunde, ggf. REBUS und ich informiere und berate mich mit den KollegInnen aus dem Sozialraumteam, die dieses Kind und die Familie kennen. Aus der kollegialen Beratung und Information entwickeln sich immer neue Optionen. Oft ergeben sich unterschiedliche Arbeitsaufträge an die verschiedenen beteiligten Institutionen. Selbstverständlich werden die Eltern in geeigneter Form eingebunden. Manchmal stellen Eltern beim Jugendamt einen Antrag auf Hilfe zur Erziehung (HZE). Dann arbeiten wir als Schule mit dem HZE-Träger zusammen, das sind die Leute die diese Familie konkret unterstützen. Wenn wir das Kindeswohl für gefährdet halten informieren wir das Jugendamt/ASD selbstverständlich unverzüglich.

Gibt es dafür an der Schule selbst niedrigschwellige Angebote, Einrichtungen vor Ort?

Ja, als Ganztageschule haben wir da mehr Möglichkeiten. Wir bieten Jungengruppen an, Coolness-Training, Fahrrad fahren, verschiedene Theater-, Tanz- und Circusgruppen, Trommeln, Geigen, Kochen, vieles, was den Kindern Könnenserfahrungen im Rahmen von Schule vermittelt. Vieles läuft in Kooperation mit den Anbietern von Kinder- und Jugendarbeit in unserer Nachbarschaft: Dem Jugendhaus der Kirche, dem Nachbarschaftsheim Silbersack und der Gemeinwesenarbeit St. Pauli Süd – GWA. Sie kommen zu uns in die Schule und wir gehen mit unseren SchülerInnen in die Einrichtungen. Ein Angebot des Jugendhauses heißt z. B. „Spielen und Lernen“. Im Jugendhaus kann eine Gruppe in der Schule Gelerntes aufarbeiten oder vorbereiten, sich die Unterstützung der MitarbeiterInnen holen, aber auch die Freizeitmöglichkeiten des Hauses nutzen. Mit der GWA machen wir ganz viel Leseförderung in der Schule und in den Räumen der GWA und auch regelmäßig große Theaterprojekte. Zurzeit proben wir einen szenischen Rundgang „Shakespeare auf St. Pauli“, der vor den Sommerferien Premiere haben wird.

Sie sind Teil des Beratungsteams, wie hat sich diese Arbeit durch die Kooperation verändert?

Das Gefühl nicht alleine zu sein, nicht alles alleine machen zu müssen, Verantwortung und Arbeit teilen zu können, andere Perspektiven und Wahrnehmungen einzubeziehen, sich und seine Kompetenz als Teil eines multiprofessionellen Teams zu verstehen macht eine größere Arbeitszufriedenheit und entlastet. Es kostet Koordinierungszeit, verbindliche Absprachen und Verabredungen im Team, Kompromisse. Unsere Arbeit ist professioneller und qualitativ besser geworden.

Wie ist das mit der Elternarbeit in diesem Zusammenhang? Findet sie regelhaft in der Schule statt oder kann es sein, dass sie einem Träger übergeben wird?

Was wir als Schule mit den Eltern zu besprechen haben, müssen wir schon selber machen, das kann man nicht delegieren. Wir haben aber durch die Kooperationen die Chance andere Zugänge und neue Berührungspunkte zu den Eltern zu finden. Sich z. B. auf neutralem Gebiet zu treffen, nicht bei ihnen zu Hause und nicht in der Schule. Beratungsangebote in die Schule zu holen, Veranstaltungen und Feste organisieren die ein positives, entspanntes Miteinander möglich machen, belastbares Vertrauen und Beziehung herstellen; jedenfalls weg von den negativen Problemgesprächen und Terminen.

Wie sieht es mit der Umsetzung solcher Ideen aus?

Ideen gibt es genug. Es muss halt jemand organisieren. Das kostet zusätzliche Kraft und Energie. Bisher gab es nur Einzelveranstaltungen wie „Eltern – Kinder – Kochen“ oder ein „Mütter – Frauen – Mädchen – Tanzfest“. Der Acker liegt brach und kann noch bestellt werden.

Glauben Sie denn, dass die Zusammenarbeit mit dem Sozialraumteam auch ohne Ganztagschule funktionieren würde?

Grundsätzlich ja, sicherlich anders, immer abhängig von der Ressource, die man in der Lage oder bereit ist dafür einzusetzen: ohne Saat keine Ernte.

Es gibt also zwei verschiedene Ressourcen für Sozialarbeit: zum einen für den Betrieb der Ganztagschule, zum anderen für die Arbeit in einem sozialen Brennpunkt?!

Richtig, seit 1992 gibt es in 12 Hamburger Schulen eine Sozialpädagogenstelle, weil sie in einem sozialen Brennpunkt liegen. Dabei ist es geblieben. Ganztagschulen bekommen zur Realisierung des Ganztagsbetriebs in die Grundschule Erzieher- und in die SEK 1 Sozialpädagogenstunden. Die Höhe hängt von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler ab.

Manche Schulen nutzen diese Ressource zur Mitarbeit in Sozialraumteams, Stadtteilnetzwerken u.ä.

Ich habe den Eindruck, dass Sie mit dem, was Sie tun, selber im Reinen sind, dass Sie zufrieden sind. Was sind die Gelingensbedingungen. Was macht das Erfolgreichsein aus?

Die Schulleitung und eine Mehrheit im Kollegium muss das wollen und bereit sein sich zu öffnen, um mit anderen Professionen und Institutionen zusammenzuarbeiten. Das gleiche gilt für die Einrichtungen im Stadtteil oder dem Sozialraum. Dann braucht man noch einen Menschen der die Verbindungen herstellt, organisiert und koordiniert, der vielleicht sogar beide Systeme kennt und damit umgehen kann. Es wird am Anfang viele Schwierigkeiten und Auseinandersetzungen geben. Dann wird es langsam beginnen zu funktionieren, immer besser für beide Seiten und natürlich für die betroffenen Kinder.

Was begründet Ihren Optimismus?

Ich bekomme positive Rückmeldungen der Kolleginnen und Kollegen innerhalb und außerhalb der Schule und natürlich die der Kinder. Es gibt eine deutlich höhere Arbeitszufriedenheit bei allen beteiligten Professionellen und Kindern, die sich im kommunizierenden Dreieck von Elternhaus, Schule und Stadtteil-einrichtung gut aufgehoben fühlen.

Können Sie die Philosophie, die Ihrem Handeln zugrunde liegt, noch einmal konkretisieren?

Wir sind uns ganz sicher, dass wir unseren Bildungs- und Erziehungsauftrag nur gemeinsam erfüllen können und nicht jeder für sich alleine.

Herr Wiest, wir wünschen Ihnen für Ihre Arbeit weiter viel Erfolg und bedanken uns für dieses Gespräch.

Das Gespräch führten Centa Kast-May und Katharina Melbeck-Thiemann

Peter Hoffmann

Hilfen zur Erziehung

*Peter Hoffmann,
Abteilungsleiter
Allgemeiner Sozialer
Dienst 2 im Jugendamt 1,
Bezirksamt Hamburg-
Altona, beschreibt in
diesem Beitrag überblicks-
artig Ziele, Inhalte und
praktisches Vorgehen der
„Hilfen zur Erziehung“.*

1. Zielgruppen und Aufgaben des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD)

Innerhalb der Struktur des Jugendamtes ist der ASD der zentrale Fachdienst für alle diejenigen, die Rat, Hilfe und Unterstützung in Fragen der Versorgung und Erziehung junger Menschen suchen. Die Zuständigkeit eines ASD ergibt sich durch den Wohnort der sorgeberechtigten Eltern (Elternteile), bei denen bzw. bei dem die Kinder leben.

Zu den wesentlichen Zielgruppen gehören

- Familien (diesen Begriff verwende ich auch für alleinerziehende Elternteile) und Schwangere,
- Junge Menschen in der Phase der Verselbstständigung bzw. des Übergangs aus der Schule in Ausbildung/Beschäftigung/Arbeit,

aber auch:

- Menschen aus dem sozialen Umfeld dieser Zielgruppen wie Verwandte, Bekannte und Nachbarn,
- Fachkräfte, die mit der Zielgruppe Kontakt haben bzw. arbeiten, wie Erzieher, Lehrer, Pädagogen.

Der ASD informiert, klärt und vermittelt Hilfen und Unterstützungsangebote durch

- Allgemeine Beratung: Hier werden die Anliegen und Anfragen entgegen genommen und es wird geprüft, welche Unterstützungsleistungen durch den ASD möglich sind.
- Weiterleitung in geeignete andere Angebote: z. B. in die kommunalen Erziehungsberatungsstellen, in Projekte der sozialräumlichen Angebotsentwicklung, Jugendsozialarbeit, Mütterberatungsstellen, Frühe Hilfen, Befürwortung von KITA-Gutscheinen in bestimmten Fällen usw.
- Beteiligung an familien- und vormundschaftsgerichtlichen Verfahren: Sorgerechts- und Umgangsrechtsangelegenheiten
- Hilfen für junge Volljährige (Verfahren wie Hilfen zur Erziehung - HZE) dienen der Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung und Verselbstständigung
- Wahrnehmung des staatlichen Wächteramtes bei Kindeswohlgefährdungen: Akute oder drohende Situationen der massiven Gefährdung von Kindern und Jugendliche durch Vernachlässigung, Misshandlung, Missbrauch werden sofort nach fachlichen Standards bewertet und lösen unterschied-

liche Maßnahmen aus. Dazu gehören auch die Inobhutnahme von Kindern, wie auch Hilfen zur Erziehung.

- Hilfen zur Erziehung: Die Hilfen zur Erziehung sind in Deutschland eine staatliche (kommunale Leistung) der Jugendhilfe für Familien mit Kindern. Die auf Antrag der Eltern gewährten Leistungen dienen der Unterstützung der elterlichen Erziehungsverantwortung

Der ASD ist in Hamburg täglich bis auf Freitag (nur bis 14.00 Uhr) von 8.00 bis 16.00 Uhr geöffnet. Alle anderen Zeiten werden werktags wie auch am Wochenende durch den Kinder- und Jugendnotdienst abgedeckt, der anschließend den zuständigen ASD informiert.

2. Hilfen zur Erziehung

Gesetzlich geregelt sind diese Hilfen im § 27 des Sozialgesetzbuch VIII, Kinder- und Jugendhilfe. Hilfe zur Erziehung ist eine Leistung im Einzelfall und kein Eingriff. In den §§ 28 bis 35 sind die Hilfearten aufgelistet. Auch können durch den ASD Eingliederungshilfen für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche veranlasst werden.

Der Rechtsanspruch auf Hilfen zur Erziehung begründet keine bestimmte Hilfeform sondern nur auf geeignete und notwendige Hilfen

Wichtige Hilfearten sind:

- Familienunterstützende Hilfearten wie Erziehungsberatung, Soziale Gruppenarbeit, Erziehungsbeistandschaft, Sozialpädagogische Familienhilfe
- Familienergänzende Hilfeart wie Tagesgruppe
- Familienersetzende Hilfen wie Vollzeitpflege, Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform, Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung

Wesentliche Voraussetzungen:

Eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung ist nicht gewährleistet: Es liegt ein erzieherischer Bedarf (Erziehungsdefizit) im Einzelfall vor und diese Mangellage kann durch die Erziehungsleistung der Eltern nicht behoben werden. Es kommt auf diesen Mangel an und nicht auf irgendwelche Makel in der Person von Vater und Mutter. Maßstab sind

nicht die Idealfamilie, sondern „normale“, konkrete Standards der körperlichen, geistigen, seelischen und sozialen Entwicklung, abhängig vom Alter und der Entwicklung eines Kindes wie auch das Milieu, in dem das Kind aufwächst.

Die Eltern sind bereit oder fähig an der Beseitigung der Mangellage mitzuwirken. Hilfe zur Erziehung ist immer freiwillig – Ausnahmen bilden Fälle von Kindeswohlgefährdung. Letzteres bedeutet in der Regel jedoch einen Eingriff in die elterliche Erziehungsverantwortung durch Einschaltung des Familiengerichts.

Andere Möglichkeiten der Hilfen sind bereits ausgeschöpft bzw. nicht ausreichend: Die Familie nimmt z. B. ein Projektangebot an der Elternschule oder in der Schule wahr, dies allein reicht jedoch nicht um den Mangel abzustellen

Die Hilfe muss geeignet und notwendig sein: Nur eine passende Hilfe mit Aussichten auf Erfolg, die auch Zustimmung der Eltern findet kann geeignet sein. Zum Beispiel kann Legasthenie zwar eine Störung der geistigen Entwicklung eines Kindes sein, aber sie ist i. d. Regel weder durch elterliches Erziehungsverhalten verursacht, noch durch Hilfe zur Erziehung behebbar.

Da Hilfe zur Erziehung keine Intervention darstellt sondern eine Leistung, bedarf es einer formlosen Antragstellung.

Bewilligungsverfahren:

Hilfesuchende wenden sich an den ASD und nehmen dort eine Beratung in Anspruch. Dazu können sie eine Person ihres Vertrauens mitbringen (Beistand).

Die Grundlage für die Gewährung von entsprechenden Hilfen ist das gesetzliche vorgeschriebene Hilfeplanverfahren, an dem die sorgeberechtigten Eltern sowie die Kinder und Jugendlichen zu beteiligen sind.

Das Hilfeplanverfahren dient dazu, den Bedarf an erzieherischer Hilfe festzustellen und die notwendigen und geeigneten Hilfen zu bestimmen. Das geschieht durch einen von mehreren Fachkräften der Jugendhilfe gesteuerten Aushandlungs- und Entscheidungsprozess mit den Eltern (Kindern und Jugendlichen).

Wichtig: Einsame Entscheidungen einer Fachkraft sind nicht gewollt.

Dieses erfolgt vor dem Hintergrund, dass Hilfen zur Erziehung um so erfolgreicher sind, je nachvollziehbarer und transparenter ihre Installierung und Ausgestaltung erfolgt, je mehr sie den unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessenlagen der Eltern und Kinder entsprechen und je mehr sie von allen Beteilig-

ten gewollt sind.

Über die Leistungsgewährung und den Umfang entscheidet anschließend der ASD. Die Dauer einer Hilfe ist abhängig vom jeweiligen Problemhintergrund und dem Hilfeverlauf.

Das Ergebnis des Hilfeplanverfahrens – dokumentiert im Hilfeplan – ist eine Vereinbarung der an dem Prozess Beteiligten und wird in dem Bescheid des ASD an die Leistungsberechtigten zusammengefasst.

Beratung und Unterstützung

Zuständigkeitsfinder (DiBIS®)

Die einfachste Möglichkeit, Beratung und Unterstützung zu erhalten, ist über den behördlichen „Zuständigkeitsfinder“ „DEBIS“. <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/hamburgservice/zustaendigkeitsfinder/start.html>

Ihr telefonischer Hamburg-Service:
040 / 428 28-0,
montags bis freitags 7 bis 19 Uhr

Uta Becker und Kirsten Holert
**Zum Umgang mit Hinweisen auf eine
Kindeswohlgefährdung**

Wie mit Hinweisen auf eine Kindeswohlgefährdung umzugehen ist, beschreiben Kirsten Holert und Uta Becker, Koordinatorinnen für Kinderschutz bei den Jugendämtern Altona und Eimsbüttel

Der Begriff Kindeswohlgefährdung ist ein juristischer Fachbegriff, der Familiengerichten als Entscheidungskriterium dient, ob ein Eingriff in das Elternrecht nach § 1666 BGB notwendig ist. Die Feststellung einer Kindeswohlgefährdung ist das Ergebnis eines pädagogischen und juristischen Abwägungsprozesses.

Gemeint sind mit dem Begriff zugespitzte Situationen der massiven Gefährdung durch körperliche oder seelische Misshandlung, sexuellen Missbrauch oder erhebliche Vernachlässigung eines Kindes. Die Gefährdung muss akut oder drohend sein als gegenwärtige Gefahr, die bei der weiteren Entwicklung eine erhebliche Schädigung des körperlichen, geistigen oder seelischen Wohls des Kindes mit ziemlicher Sicherheit voraussagen lässt (BGH 1956).

In der Praxis sind die Situationen, mit denen Schule oder Jugendhilfe konfrontiert sind, nicht so eindeutig und der Interpretationsspielraum ist groß.

Auseinandersetzungen zwischen Schule und Jugendhilfe sind oft davon geprägt, dass es eine unterschiedliche Einschätzung darüber gibt, ob eine Kindeswohlgefährdung im Sinne des § 1666 vorliegt oder ob Kinder in ihren Familien nicht angemessen und umfassend Unterstützung und Förderung erhalten.

Die Hintergründe für die Gefährdung des Kindeswohls sind vielfältig und oft komplex. Sie können aus materiellen (z. B. Armut), persönlichen (z. B. Sucht, psychische Erkrankung), familiären Belastungen (z. B. anhaltende Paarkonflikte, Gewalt) oder permanente Überforderung der Eltern entstehen. Diese möglichen Ursachen sind Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung.

Im ASD als Träger des staatlichen Wächteramts führt das Bekanntwerden von Hinweisen auf eine Kindeswohlgefährdung zu einem komplexen Abwägungsprozess nach einheitlichen fachlichen Standards. Dazu werden diese Meldungen erfasst, gemeinsam mit mehreren Fachkräften bewertet und die entsprechenden Maßnahmen eingeleitet. Grundlage ist der § 8a SGB VIII.

Die Fachkraft im ASD muss sich eine eigene, fachlich begründete Sicherheits- und Risikoeinschätzung über ein als gefährdet beschriebenes oder wahrgenommenes Kind bilden (§ 8 a Abs. 1 Satz 1 SGB VIII). Dazu sind multiperspek-

tivische Informationen, die Sichtweisen der Familie, der Einbezug anderer fachlicher Disziplinen, kollegiale Beratung und Rücksprache mit dem bzw. der Vorgesetzten notwendig. Die Phase der Informationssammlung sollte mit einer individuellen Gefährdungseinschätzung abgeschlossen werden können, die jedoch für neu hinzukommende Informationen und deren Bewertung im Fallverlauf immer offen bleibt. Wichtig ist, diese Gefährdungseinschätzung nicht als statisch und immer gültig zu verstehen, sondern als Ausgangspunkt für die Arbeit mit dem Kind und seiner Familie sowie für die Zusammenarbeit mit allen fallbeteiligten Fachkräften und Institutionen. Im Verlauf des Hilfeprozesses, durch die Eigenkräfte der Familie oder durch zunächst nicht erkennbare Einflüsse, können sich Gefährdungssituationen möglicherweise abschwächen oder wieder auflösen. Dieses dynamische Prinzip von nicht immer vorhersehbaren individuellen und familiären Veränderungsprozessen sollten alle Beteiligten bei der Fallbearbeitung im Blick behalten.

Tragfähige individuelle und familiäre Veränderungen im Sinne des Kinderschutzes wie auch der Kompetenzerweiterung müssen von den einzelnen Familienmitgliedern gewollt, akzeptiert und gestaltet werden. Fachkräfte können diese Veränderungsprozesse gemeinsam mit der Familie klären, planen und strukturieren sowie entsprechende fachliche Hilfen zur Verfügung stellen.

Während des gesamten Hilfeprozesses sollten die Sorgeberechtigten so weit wie möglich in der Verantwortung für ihre Kinder und in ihren Problembewältigungskompetenzen gestärkt und unterstützt werden (§ 8 a Abs. 1 Satz 2 und 3 SGB VIII).

Dies beinhaltet auch, mit ihnen konkrete Verhaltensschritte im Sinne des Kinderschutzes und der kindlichen Entwicklungsförderung zu erarbeiten und die Einhaltung dieser Verhaltensschritte in angemessener Weise zu überprüfen.

Insofern ist es für eine gelingende Hilfeplanung von großer Bedeutung, Eltern und Kinder zur Zusammenarbeit zu gewinnen und sie in der Auswahl der Hilfen und der Gestaltung des Hilfeprozesses möglichst aktiv zu beteiligen. Mit dem Aufbau eines längerfristigen Arbeitsbündnisses kann der Familie signalisiert werden, dass die Fachkraft auch jenseits akuter Not- und Gefährdungssitua-

tionen für Beratung und Unterstützung zur Verfügung steht.

Voraussetzungen hierfür können sein:

- eine *wertschätzende, respektvolle, achtsame und interessierte Grundhaltung* den Familien gegenüber, die sich in der Kommunikation, der Beziehungsgestaltung, dem Umgang mit Informationen und dem eigenen Handeln zeigen kann;
- *Verlässlichkeit* und *Transparenz* als wesentliche Aspekte eines professionellen Vertrauensaufbaus und -erhalts; Transparenz und Offenheit sind besonders auch im Einschätzungs- und Entscheidungsprozess wichtig; die Bedeutung von Wahrnehmungen, Informationen, eigenen und externen Arbeitsaufträgen, Kooperationen, Verfahrensweisen und Arbeitsschritten sollte – so weit möglich – für die Familie angemessen verständlich gemacht werden; weiterhin sollten Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Beratungsangebots sowie der örtlich verfügbaren Hilfen verdeutlicht werden; insbesondere über die Weitergabe von Informationen müssen die Sorgeverantwortlichen aufgeklärt werden;
- *Sensibilität für* und *Akzeptanz von anderen Kulturen, Lebensformen* und Wertvorstellungen – soweit sie nicht mit dem Kinderschutz auftrag in Kollision geraten;
- *Gender-Sensibilität*, was bedeutet, implizite Normalitäts- und Rollenvorstellungen über geschlechtsspezifische und -konforme Eigenschaften und Verhaltensweisen auf ihre Angemessenheit zu prüfen und (selbst)kritisch zu reflektieren; z. B. kann eine einseitige Verantwortungszuschreibung an die Mutter für Versorgung und Entwicklung ihrer Kinder zum einen den Vater in seinen Beziehungsmöglichkeiten von vorneherein ausklammern sowie die Überforderung einer möglicherweise dreifach belasteten Mutter (Erziehung und Haushalt und Erwerbsarbeit) individualisierend als persönliches Versagen definieren; bei der Hilfestellung für Kinder und Jugendliche sind geschlechtsspezifische Problem- und Bewältigungsmuster zu berücksichtigen und geschlechtsbezogene Benachteiligungen für beide Geschlechter abzubauen;
- ein Bewusstsein, dass das Kennenlernen der Familie, der Kontakt- und Vertrauensaufbau, die Erarbeitung und Gestaltung des Hilfeprozesses sowie individuelle und familiäre Veränderungsprozesse ihre *Zeit zur Entwicklung und Bewältigung* brauchen; das bedeutet, sich und der Familie in diesen Prozessen die individuell notwendige Zeit zu lassen, dabei jedoch auf die

Entwicklungsbedürfnisse des Kindes zu achten sowie die Veränderungsziele für die Familie nicht aus den Augen zu verlieren; Ausnahmen bilden Situationen, in denen Kinder akut gefährdet sind oder bereits gravierende Entwicklungsschäden aufweisen; sie erfordern u.U. ein unmittelbares Intervenieren und ein schnelles Hilfearrangement.

Entsprechend der im SGB VIII formulierten Aufgaben der Jugendhilfe gilt es im Rahmen der Hilfeplanung mit der Familie gemeinsam sowohl ein individuelles Schutzkonzept für das gefährdete Kind als auch ein spezifisches Hilfekonzept zur Unterstützung und Förderung der kindlichen und elterlichen Kompetenzen zu erarbeiten.

Für die fachliche Einschätzung und die Entwicklung angemessener Maßnahmen ist der ASD auf eine gute Kooperation mit den beteiligten Institutionen angewiesen. Hilfreich sind:

- gegenseitige Kenntnis der Aufgaben und Arbeitsweisen
- genaue Beschreibung des Anliegens und der zugrundeliegenden Situation (Fakten)
- Klare Absprachen über das weitere Vorgehen

Die „Grundsätze zur Zusammenarbeit von Schule, REBUS mit den ASD der Jugendämter“ geben konkrete Hinweise zu einer guten Kooperation auch bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung.

Fachamt Jugend- und Familienhilfe
Koordinatorinnen für Kinderschutz

Kirsten Holert

Tel.: 42811 1406

Fax: 42811 1496

eFax: 4279 02406

E-Mail: Kirsten.Holert@altona.hamburg.de

Uta Becker

Tel.: 42801-2741

Fax: 42801-2847

E-Mail: Uta.Becker@eimsbuettel.hamburg.de

Stefanie Bartols Kindeswohlgefährdung

Nach dem tragischen Tod eines Kindes im März 2005 und anderen Fällen von Kindeswohlgefährdung, die immer wieder durch Berichte in der Presse die Öffentlichkeit beschäftigen, stellt sich insbesondere für Fachkräfte, die viel mit Kindern und Jugendlichen zusammen arbeiten, die Frage des adäquaten und kompetenten Umgangs mit diesem Thema.

Am 01.10.2005 trat das Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (KICK = Kinder- und Jugendhilfeentwicklungsgesetz) in Kraft. In diesem Zusammenhang wurde im SGB VIII u.a. der „Schutzauftrag“ der Kinder- und Jugendhilfe bei Gefährdung des Kindeswohls verstärkt.

Besondere Bedeutung kommt dem § 8a SGB VIII zu, der den Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung regelt.

In der Ausübung des staatlichen Wächteramtes kommt den Jugendämtern mit deren Allgemeinen Sozialen Diensten (ASD) hierbei eine zentrale Rolle zu. Für die erfolgreiche Wahrnehmung des Schutzauftrages ist ein frühes Erkennen und ein schnelles Handeln in Gefährdungssituationen für Kinder eine

wesentliche Voraussetzung.

Die Stadt Hamburg hat auf diese Herausforderung mit einem umfangreichen Programm reagiert.

Im Dezember 2005 wurde der Maßnahmenkatalog zum Schutz von Kindern mit der Einrichtung einer

- Hotline Kinderschutz Tel.: 426 427 428 und einer
- Task - Force Kinderschutz (Krisenintervention) in jedem der sieben bezirklichen Jugendämter und einer
- Fachkraft beim Kinder- und Jugendnotdienst (KJND Tel.: 428490) erweitert.

Diese Fachkräfte wurden der jeweiligen Jugendamtsleitung zugeordnet. Sie haben die bezirkliche und überbezirkliche Koordination im Kinderschutz übernommen und unterstützen die Allgemeinen Sozialen Dienste der Jugendämter.

Mittlerweile liegt der erste Jahresbericht über die „Einführung und Tätigkeit der Koordinatorinnen und Koordinatoren für Kinderschutz 2006“ vor:

- Die Qualitätsentwicklung wurde bearbeitet und einheitliche Maßnahmen zum Kinderschutz implementiert.
- Die Dokumentation und Beurteilung von Meldungen wurde Hamburgweit standardisiert und verbindlich eingeführt.
- In allen Hamburger Bezirken hat es Überprüfungen der laufenden Fälle des ASD von besonders risikobelasteten Kindern gegeben. Hierfür mussten besondere Risikofaktoren identifiziert werden.
- Im Rahmen des zum 01.07.2006 eingeführten PROJUGA-Intake-Verfahrens (Fallzugang) werden die Fälle von Kindeswohlgefährdung in ein PC-gestütztes System eingegeben, das von der aufnehmenden Fachkraft eine Einschätzung und Beurteilung verlangt. Durch dieses System wird sichergestellt, dass zu jedem Zeitpunkt eine Zuständigkeit besteht. So konnten auch die Rückstandslisten aufgearbeitet werden.
- Die Erreichbarkeit der Jugendämter wurde auf Schwachstellen untersucht, sodass nun eine durchgehende Erreichbarkeit innerhalb der Zuständigkeiten gewährleistet ist.

Bis heute gab es Vernetzungen, Schulungen und Informationsaustausche mit Fachkräften folgender Bereiche:

Schulen, REBUS, Kindertagesstätten, den Jugendhilfeausschüssen, verschiedenen Trägern der Hilfen zur Erziehung,

§ 8a (*)_Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung

- (1) Werden dem Jugendamt **gewichtige Anhaltspunkte** für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder Jugendlichen bekannt, so hat es das Gefährdungsrisiko **im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte** abzuschätzen. Dabei sind die **Personensorgeberechtigten sowie das Kind oder der Jugendliche einzubeziehen**, soweit hierdurch der wirksame Schutz des Kindes oder des Jugendlichen nicht in Frage gestellt wird. Hält das Jugendamt zur Abwendung der Gefährdung die Gewährung von Hilfen für geeignet und notwendig, so hat es diese den Personensorgeberechtigten oder den Erziehungsberechtigten anzubieten.
- (2) In Vereinbarungen mit den Trägern von Einrichtungen und Diensten, die Leistungen nach diesem Buch erbringen, ist sicherzustellen, dass deren Fachkräfte den Schutzauftrag nach Absatz 1 in entsprechender Weise wahrnehmen und bei der **Abschätzung des Gefährdungsrisikos eine insoweit erfahrene Fachkraft hinzuziehen**. Insbesondere ist die Verpflichtung aufzunehmen, dass die Fachkräfte bei den Personensorgeberechtigten auf die Inanspruchnahme von Hilfen hinwirken, wenn sie diese für erforderlich halten und das **Jugendamt informieren**, falls die angenommenen Hilfen nicht ausreichend erscheinen, um die Gefährdung abzuwenden.
- (3) Hält das Jugendamt das Tätigwerden **des Familiengerichts** für erforderlich, so hat es das Gericht anzurufen; dies gilt auch, wenn die Erziehungs- oder Personensorgeberechtigten nicht bereit oder in der Lage sind, bei der Abschätzung des Gefährdungsrisikos mitzuwirken. Besteht eine dringende Gefahr und kann die Entscheidung des Gerichts nicht abgewartet werden, so ist das Jugendamt verpflichtet, das Kind oder den Jugendlichen **in Obhut zu nehmen**.
- (4) Soweit zur Abwendung der Gefährdung das Tätigwerden anderer Leistungsträger, der Einrichtungen der Gesundheitshilfe oder der Polizei notwendig ist, hat das Jugendamt auf die Inanspruchnahme durch die Personensorgeberechtigten hinzuwirken. Ist ein **sofortiges Tätigwerden erforderlich** und wirken die Personensorgeberechtigten nicht mit, so schaltet das Jugendamt die anderen zur Abwendung der Gefährdung zuständigen Stellen selbst ein.

(Hervorhebungen von der Verfasserin)

der offenen Kinder- und Jugendarbeit, SAE-Projekten (sozialräumliche Angebotsentwicklung), Suchtpräventionseinrichtungen, der Opferhilfe, Gesundheitsamt, ARGE, Wohnungsgesellschaften, Stadtteilkonferenzen, AG nach § 78 SGB VIII und dem Kompetenzzentrum des UKE.

Besonders an den Schnittstellen zur Polizei und den Schulen muss es wegen gemeinsamer Arbeitsaufträge im Kinderschutz intensive Kooperationen geben. Um sich über die verschiedenen Sichtweisen, Definitionen und Akzente in den Arbeitsaufträgen einzelfallübergreifend zu verständigen und die Zusammenarbeit weiter zu optimieren, haben die KoordinatorInnen Gespräche mit den Jugendbeauftragten der Polizei geführt und in Arbeitsgruppen mit der Behörde für Bildung und Sport mitgewirkt. Es wurde in der Zusammenarbeit deutlich, dass die Definition Kindeswohlgefährdung in den verschiedenen Institutionen (Polizei, Jugendhilfe, Schule) unterschiedlich interpretiert wird. Es wird eine weitere Aufgabe der Jugendämter sein, die fachliche Debatte hier zu gestalten.

Im Jahr 2006 / 2007 wurden hamburgweit über 200 „zertifizierte Kinderschutzfachkräfte“ in einem Intensivkurs durch das Institut für soziale Arbeit (ISA) in Kooperation mit der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz geschult mit dem Ziel, bezirkliche Arbeitskreise zum Kinderschutz zu implementieren. Diese sollen beratend tätig sein und können bei schwierigen Fallberatungen zur Risikoeinschätzung hinzugezogen werden.

Der Begriff „Kindeswohlgefährdung“ ist nicht eindeutig und lässt großen Interpretationsspielraum. Es ist schwierig, Kindeswohlgefährdung zu erkennen und zu deuten. Kinder hoffen, dass jemand ihre Angst erkennt und ihnen Schutz anbietet. Deshalb sollte man sich sensibilisieren und auf Anhaltspunkte achten. Haben Lehrer den Verdacht, sollten sie die Anhaltspunkte sammeln und aufschreiben bevor sie den Verdacht an das Jugendamt weitergeben. Wichtig für eine Entscheidung ist, dass die Anhaltspunkte möglichst konkret unter Angabe von Ort und Zeit der Beobachtung beschrieben werden. Was ist bereits unternommen worden und wie haben die Eltern auf Hilfeangebote reagiert? Welche weitere Entwicklung ist zu erwarten, wenn keine Wende herbeigeführt wird.

Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung

(aus: Landesbetrieb Erziehung und Berufsbildung der Stadt Hamburg. Dienstanweisung zum Schutz bei Kindeswohlgefährdung in der Fassung vom 01.10.2005)

Die nachfolgend aufgeführten Anhaltspunkte sind keine abschließende Auflistung und erfassen nicht alle denkbaren Gefährdungssituationen.

Äußere Erscheinung des Kindes

- Massive oder wiederholte Zeichen von Verletzungen (z. B. Blutergüsse, Striemen, Narben, Knochenbrüche, Verbrennungen) ohne erklärbar unverfängliche Ursache bzw. häufige Krankenhausaufenthalte aufgrund von angeblichen Unfällen
- Starke Unterernährung
- Fehlen jeder Körperhygiene (z. B. Schmutz- und Kotreste auf der Haut des Kindes, faulende Zähne)
- Mehrfach völlig witterungsunangemessene oder völlig verschmutzte Bekleidung

Verhalten des Kindes

- Wiederholte oder schwere gewalttätige oder sexuelle Übergriffe gegen anderen Personen
- Kind wirkt berauscht oder benommen bzw. im Steuern seiner Handlungen unkoordiniert (Einfluss von Drogen, Alkohol, Medikamenten)
- Wiederholtes apathisches oder stark verängstigtes Verhalten des Kindes
- Äußerungen des Kindes, die auf Misshandlung, sexuellen Missbrauch oder Vernachlässigung hinweisen
- Kind hält sich wiederholt zu altersunangemessenen Zeiten ohne Erziehungsperson in der Öffentlichkeit auf (z. B. nachts allein auf dem Spielplatz)
- Kind hält sich an jugendgefährdenden Orten auf (z. B. Stricherszene, Lokale aus der Prostitutionsszene, Spielhalle, Nachtclub)
- Offensichtlich schulpflichtige Kinder bleiben ständig oder häufig der Schule fern
- Kind begeht gehäuft Straftaten

Verhalten der Erziehungspersonen der häuslichen Gemeinschaft

- Wiederholte oder schwere Gewalt zwischen den Erziehungspersonen
- Nicht ausreichende oder völlig unzuverlässige Bereitstellung von Nahrung

- Massive oder häufige körperliche Gewalt gegenüber dem Kind (z. B. Schütteln, Schlagen, Einsperren)
- Häufiges massives Beschimpfen, Ängstigen oder Erniedrigen des Kindes
- Gewährung des unbeschränkten Zugangs zu Gewalt verherrlichenden oder pornografischen Medien
- Verweigerung der Krankheitsbehandlung oder der Förderung behinderter Kinder
- Isolierung des Kindes (z. B. Kontaktverbot zu Gleichaltrigen)

Familiäre Situation

- Obdachlosigkeit (Familie bzw. Kind lebt auf der Straße)
- Kleinkind wird häufig oder über einen langen Zeitraum unbeaufsichtigt oder in Obhut offenkundig ungeeigneter Personen gelassen
- Kind wird zur Begehung von Straftaten oder sonst verwerflicher Taten eingesetzt (z. B. Diebstahl, Bettelei)
- Persönliche Situation der Erziehungspersonen der häuslichen Gemeinschaft
- Stark verwirrtes Erscheinungsbild (führt Selbstgespräche, reagiert nicht auf Ansprache)
- Häufige berauschte oder benommene bzw. eingeschränkt steuerungsfähige Erscheinung, die auf massiven, verfestigten Drogen-, Alkohol bzw. Medikamentenmissbrauch hindeutet

Wohnsituation

- Wohnung ist stark vermüllt, völlig verdreckt oder weist Spuren äußerer Gewaltanwendung auf (z. B. stark beschädigte Türen)
- Nichtbeseitigung von erheblichen Gefahren im Haushalt (z. B. durch defekte Stromkabel oder Steckdosen, Herumliegen von „Spritzbesteck“)
- Das Fehlen von eigenem Schlafplatz bzw. von jeglichem Spielzeug des Kindes

Gibt es Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung, müssen die informierten Fachkräfte einschätzen, ob eine tatsächliche Gefährdung vorliegt. Da das Thema schwer fassbar ist und unterschiedlichen Interpretationen unterliegt, ist es umso wichtiger, sich im Team mit den unterschiedlichsten Fachkräften (Erziehern, Therapeuten, Ärzten, Lehrern u.a.) zu beraten und den Einzelfall zu beurteilen, damit wir im Sinne der schutzbedürftigen Kinder handeln können.

Material:

Auszüge aus: Intensivkurs Kinderschutzfachkraft, Verena Förderer, Johannes Schnurr 08/06, ISA
Kindeswohlgefährdung Rechtliche Neuregelungen, Erwin Jordan, Juventa
Der Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung, Arbeitshilfe zur Kooperation zwischen Jugendamt und Trägern der freien Kinder- und Jugendhilfe, ISA
Bericht der DezernentInnen für Soziales, Jugend und Gesundheit, Jahresbericht 2006

Informationen über Institutionen

Das Familieninterventionsteam (FIT)

Das Familieninterventionsteam wurde 2003 als Teil eines Senatskonzepts zur Stärkung der Erziehungsverantwortung der Eltern eingerichtet. Ziel ist, dass die Jugendhilfe bei Kindeswohlgefährdung – insbesondere durch die Begehung von Straftaten von Minderjährigen in gravierenden und bzw. oder wiederholten Fällen – schnell, konsequent und gegebenenfalls mit den gesetzlich zulässigen Maßnahmen zur Sicherung des Kindeswohls reagiert.

Aufbau

Das FIT hat zurzeit 31 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (23 Sozialpädagogen, 2 Psychologinnen, Verwaltung, Leitung).

Zuständigkeit und Aufgaben des Familieninterventionsteams

Das FIT hat dieselben Kompetenzen und Arbeitsweisen wie die regionalen Ämter für Soziale Dienste (ASD). Die Zuständigkeit des FIT richtet sich jedoch nach der Gefährdungslage der Minderjährigen und nicht nach dem Aufenthaltsort der Sorgeberechtigten oder der Kinder und Jugendlichen.

Zusammenarbeit zwischen Polizei und Jugendhilfe

Anzeichen dafür, dass Minderjährige einer besonderen Gefährdung ausgesetzt sind, liegen zum Beispiel vor, wenn Kinder oder

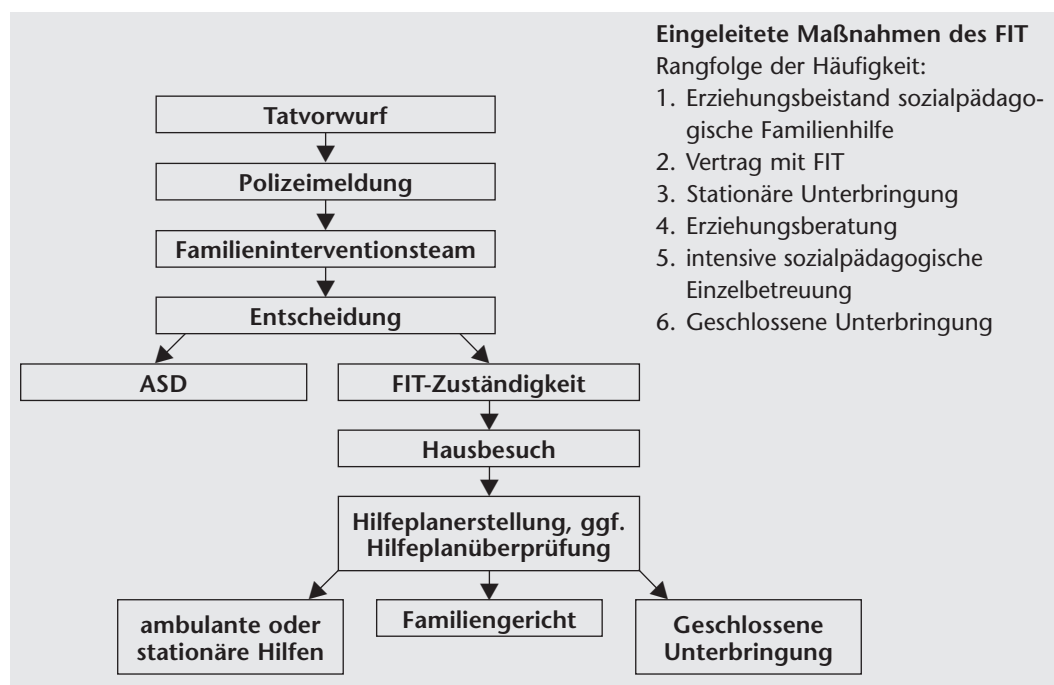
Jugendliche schwere Straftaten begehen, dabei besondere kriminelle Energie walten lassen, unter Drogeneinfluss stehen oder sich hierfür in Gruppen zusammenschließen. Besondere Gefährdungen können aber auch vorliegen, wenn sich Minderjährige an gefährdenden Orten, etwa im Prostitutions- oder Drogenmilieu aufhalten, von Dritten zu rechtswidrigen Taten gezwungen oder angestiftet werden oder von ihren Sorgeberechtigten vernachlässigt oder gar ausgenutzt und misshandelt werden.

Die Polizei trifft in ihrem Dienstalltag auf Situationen, die eine solche besondere Gefährdungslage vermuten oder erkennen lassen. Entsprechende Meldungen werden dem FIT zugeleitet. Dieses bewertet die Meldungen umgehend aus der Sicht der Jugendhilfe. In Fällen, in denen das FIT eine unmittelbare Kindeswohlgefährdung im Zusammenhang mit Straftaten Minderjähriger feststellt, wird es selbst tätig. Die anderen Fälle werden den örtlich zuständigen Allgemeinen Sozialen Diensten (ASD) zugeleitet. Beim FIT werden alle Meldungen über besondere Gefährdungen erfasst.

Die Reaktion der Jugendhilfe auf Gefährdungsmeldungen

Sobald das FIT auf Grund einer Meldung über Minderjährige zuständig wird, wird versucht, telefonisch oder schriftlich Kontakt zur Familie aufzunehmen und ein Gespräch mit den

Im Folgenden werden zwei Institutionen vorgestellt, die eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit Kindeswohlgefährdung spielen: Das Familieninterventionsteam (FIT) und das Kompetenzzentrum für die Untersuchung von Kindern am UKE.



Sorgeberechtigten, in der Regel im Rahmen eines Hausbesuches, zu führen. Dieser Versuch muss innerhalb von fünf Werktagen nach Eingang der Meldung durchgeführt werden. Sind aus Sicht der zuständigen Fachkräfte weitere Maßnahmen der Jugendhilfe nicht erforderlich, weil die Sorgeberechtigten z. B. bereits ausreichend reagiert haben, wird dieses dokumentiert, und der Fall gilt als abgeschlossen. Werden bereits Hilfen des Jugendamtes in Anspruch genommen, nehmen die Fachkräfte eine Überprüfung des Hilfeplans vor, um zu klären, ob Veränderungen oder zusätzliche Maßnahmen erforderlich sind. Sofern die Sorgeberechtigten nicht ausreichend reagiert haben und weitere Maßnahmen erforderlich sind, erstellen die Fachkräfte einen Hilfeplan, der erste Hilfen für die Familie und die Minderjährigen festlegt. Im Rahmen weiterer Familiengespräche mit den Sorgeberechtigten ist darauf hinzuwirken, dass sie sich dazu verpflichten, eine geeignete Unterstützungsleistung anzunehmen oder ihr erzieherisches Verhalten zu korrigieren. Lehnen die Sorgeberechtigten oder die Minderjährigen eine aktive Mitarbeit ab, soll das Familiengericht eingeschaltet werden.

Kompetenzzentrum für die Untersuchung von Kindern am UKE – KINDER-KOMPT beim Verdacht auf Vernachlässigung, Kindesmisshandlung und sexuellen Missbrauch

Über uns

Das Kompetenzzentrum ist eine interdisziplinäre Einrichtung, in der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kinderklinik, Kinderchirurgie, Unfallchirurgie, Kinderpsychosomatik, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Frauenklinik und des Institutes für Rechtsmedizin gemeinsam tätig sind.

Wer kann sich an uns wenden?

- ▶ Betroffene Kinder und Jugendliche.
- ▶ Deren Familien
- ▶ Fachleute, Institutionen und Behörden, die mit Kindern, Jugendlichen und deren Familien arbeiten.
- ▶ Alle, die sich im Falle von vermuteter Kindesmisshandlung oder bei dem Verdacht auf sexuelle Übergriffe beraten lassen möchten.

Eine Anzeige bei der Polizei ist nicht die Voraussetzung für eine ärztliche Untersuchung/Beratung.

Unsere Aufgabe

Kindesmisshandlung umfasst die psychische und physische Misshandlung, die Vernach-

lässigung, die sexuelle Ausbeutung.

Die interdisziplinäre Arbeitsweise erlaubt uns, die verschiedenen Facetten einer individuellen Misshandlungssituation zu erfassen und entsprechend zu reagieren.

Durch geplante Intervention wollen wir drohende weitere Misshandlung abwenden und betroffene Kinder und Jugendliche vor wiederholter Misshandlung schützen. Beim unbegründeten Verdacht kann die Untersuchung auch der Entlastung von unge-rechtfertigter Verdächtigung dienen.

Wir untersuchen Säuglinge, Kinder und Jugendliche, die gesichert oder vermutlich Opfer einer Misshandlung wurden oder gefährdet sind, misshandelt zu werden.

Da wir das Kindeswohl ins Zentrum stellen, ist es unser Ziel, für die Betroffenen möglichst optimale Bedingungen für die Weiterentwicklung zu schaffen.

Bezugspersonen sowie nachbehandelnde und nachkontrollierende Institutionen werden frühzeitig in unsere Überlegungen und Entscheidungen einbezogen.

Unser Angebot

Die Beurteilung einer Misshandlungssituation durch medizinische Untersuchung, psychologische Beurteilung und soziale Evaluation. Das Angebot integriert alle hiermit befassten Kliniken und Polikliniken des Universitätsklinikums Hamburg-Eppendorf. Die Betroffenen können ambulant untersucht, für weitere Abklärungen bzw. als Krisenintervention aber auch kurzfristig hospitalisiert werden.

Alle Untersuchungen finden vor Ort im Universitätsklinikums Hamburg-Eppendorf statt.

- Beratung außenstehender Fachpersonen wie KindergärtnerInnen, LehrerInnen, PsychologInnen, SozialarbeiterInnen, ÄrztInnen u.a.
- Beratung von Institutionen und Behörden.
- Abklärungen/Begutachtung im Auftrag von Ermittlungsbehörden.
- Weiter- und Fortbildung für Fachleute, Institutionen und Behörden, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten.

Bei Verdacht können Mitarbeiter des Kompetenzzentrums auch zu einer Klärung in die Schule geholt werden.

*Universitätsklinikums Hamburg-Eppendorf
Institut für Rechtsmedizin*

Direktor: Professor Dr. med. Klaus Püschel

Koordinatorin: Dr. med. Dragana Seifert

Butenfeld 34, 22529 Hamburg

Telefon: 040/42803-3132

Handy: 0172/4268090

Infos für Beraterinnen und Berater

Schulen können das Familiengericht direkt anrufen

Aus gegebenem Anlass soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass im November 2006 von der Rechtsabteilung der BBS die Empfehlung an die Schulen ging, sich in Fällen eines Verdachts auf Kindeswohlgefährdung direkt an das zuständige Familiengericht zu wenden. Bis dahin bestand die Regelung, dass Lehrkräfte und auch Beratungslehrkräfte einen bestehenden Verdacht auf Kindeswohlgefährdung an das Jugendamt melden, das dann zunächst prüfen sollte, ob die Anrufung des Familiengerichts begründet ist.

Diese Veränderung im Vorgehen basiert auf einer Aufforderung des Bundesministeriums für Jugend an die Schulen, diesen direkten Weg zu wählen, wenn es aus Sicht der Schule einen Anlass zur Überprüfung des Kindeswohls gibt. Begründet wird es damit, dass dem Jugendamt seit dem Übergang vom Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) zum Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) verpflichtende Instrumente gegenüber Eltern fehlen und Kooperation der Familien nur „werbend“ und im Einvernehmen hergestellt werden kann. Wenn Mitglieder der Schule eine Kindeswohlgefährdung durch Angebote des Jugendamtes an die Eltern als nicht gemindert einschätzen, haben sie dadurch die Möglichkeit, ihre Sorge um das Kind direkt einem Familiengericht mitzuteilen.

Neue Referentin BL-Aus- und Fortbildung

Seit Beginn dieses Jahres wird die ministerielle Referententätigkeit für die BL-Aus- und Fortbildung im Landesinstitut von Dr. Mareile Krause, Leiterin der Unterabteilung Organisations- und Personalentwicklung, wahrgenommen. Ihre Vorgängerin, Barbara Scheile, die diese Funktion über viele Jahre mit großem Engagement wahrgenommen hat, ist durch die Behördenleitung nach einer längeren Übergangszeit von dieser Zusatzaufgabe entbunden worden, da ihre Tätigkeit im Institut für Bildungsmonitoring die weitere Wahrnehmung der ministeriellen Referententätigkeit ausschließt.

Im Namen der tätigen und in Ausbildung befindlichen Hamburger Beratungslehrkräfte und der Seminarleiterinnen und -leiter in der Aus- und Fortbildung für BL ein herzliches Dankeschön an Barbara Scheile für ihre geleistete Arbeit in diesem Feld – und ebenso herzliche Glück- und Gelingenswünsche an Dr. Mareile Krause für die vor ihr liegenden Aufgaben.

Neuer Ausbildungskurs

Im Sommer 2008 beginnt der neue zweijährige Ausbildungskurs für Beratungslehrkräfte mit 64 Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Wie in den Jahren davor gab es wieder wesentlich mehr Interessenten an der Ausbildung als Plätze vorhanden sind. Die Auswahl der Bewerberinnen und Bewerber erfolgte durch die BBS.

Fortbildung für tätige Beratungslehrkräfte im Landesinstitut Hamburg

Das Fortbildungsprogramm für das neue Schuljahr 2008/09 wird gerade erstellt.

Für tätige Beratungslehrkräfte wird es wieder ein stark aufgefülltes thematisches Angebot für Beratung in verschiedenen Problemlagen sowie ein Supervisionsangebot für BL direkt nach der Ausbildung geben.

Auch bereits länger tätige BL können an Supervisionsgruppen teilnehmen, wenn ihre Schulen sich an den Kosten beteiligen.

Neu im Angebot ist ein Seminar, das Beratungslehrkräften Hinweise geben möchte zum Umgehen mit Krisensituationen, die aufgrund plötzlich eintretender Ereignisse Teile der Schulgemeinschaft (Schüler, Lehrkräfte, Eltern) verstören, psychisch belasten und in ihrem Alltagshandeln verunsichern, wie z. B. ein Todesfall in einer Klasse, ein schwerer Unfall in der Schule selbst oder in ihrem direkten Umfeld.

Auch zu den Themen Mobbing in Schulklassen, Soziales Lernen und Case Management wird es im nächsten Schuljahr erstmalig Seminarangebote für Beratungslehrkräfte geben, die ihnen Sicherheit vermitteln sollen, aus ihrer Rolle und Funktion heraus in diesen Problemfeldern unterstützend tätig zu sein.

Alle Fortbildungsveranstaltungen finden sich im neuen LI-Programmheft und im Internet unter www.li-hamburg.de > Fortbildung > Seminare > Beratungslehrkräfte.

*Ausblick auf die nächste Ausgabe von BiSS:
Das nächste BiSS-Heft wird sich mit dem Thema „Beratung im interkulturellen Kontext“ befassen. Über Anregungen, Praxisberichte und Anfragen würde sich die Redaktion freuen.*

*E-Mail:
katharina.melbeck-thiemann@li-hamburg.de*

____ / ____

DATUM:
TEL:

MITTEILUNG ZUM VERDACHT AUF KINDESWOHLGEFÄHRDUNG

An _____
 / JA – ASD

Ich möchte den folgenden Hinweis auf eine mögliche Kindeswohlgefährdung geben:

1. Kurzbeschreibung des Verdachts auf Kindeswohlgefährdung

2. Kind	
Familienname	
Vorname	
Geburtstag	
Staatsangehörigkeit	
Muttersprache	
Straße/Hausnummer	
PLZ, Ort	

3. Eltern/ Betreuungsperson	Mutter	Vater	Lebenspartner/in der Mutter oder des Vaters
Familienname			
Vorname			
Anschrift – falls von der Anschrift des Kindes abweichend			
Telefon/FAX/E-Mail			

4. weitere Kinder	Kind 1	Kind 2	Kind 3
Familienname			
Vorname			
Geburtstag (falls bekannt)			
Anschrift – falls von der Anschrift des Kindes unter Nr. 2. abweichend			

5. ASD		
Welcher ASD ist ggf. bereits tätig bzw. zuständig?	Abteilung:	Sachbearbeiter/in:

Dem ASD ist daran gelegen, mit Ihrem Wissen und Ihren Erfahrungen eine möglichst genaue Einschätzung zu Hinweisen nach einer möglichen Kindeswohlgefährdung zu erhalten.

6. Hinweise auf eine Kindeswohlgefährdung
6.1. Welche Informationen (Berichte, Atteste, Gutachten, anderes) liegen Ihnen vor?
6.2. Welche Personen oder Institutionen aus dem Umfeld der Familie könnten noch Hinweise geben?
6.3. Welche sonstigen Hinweise sind Ihnen bekannt?
6.4. Was haben Sie selbst konkret beobachtet?
6.5. Gibt es Ihrer Einschätzung nach Hinweise auf eine mögliche Gefährdung des Kindeswohls, die besonders schnelles Reagieren der Jugendhilfe erforderlich machen? Wenn ja, welche?

Mit freundlichen Grüßen